universität wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Peers als Unterstützungsressource beim Krippeneintritt

Verfasserin

Manuela Pietzinger Ün

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag[a] rer. nat.)

Wien, im August 2010

Studienkennzahl:	298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuer:	Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle meinen lieben Eltern und meinem Ehemann, die mir mein Studium ermöglicht haben, indem sie mich sowohl in finanzieller Hinsicht als auch emotional mein ganzes Studium lang unterstützt haben.

Bedanken möchte ich mich weiters bei Frau Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, die mir ermöglichte bei der Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI) mitzuarbeiten und mich während der Entstehung dieser Arbeit betreute.

Ein großes Lob möchte ich an die Mitarbeiter der Wiener Kinderkrippenstudie richten, besonders an Frau Mag. Tina Eckstein, die uns vor allem während der Entwicklung der Kodiersysteme immer unterstützend zur Seite stand und Herrn Dr. Gregor Kappler, der sich während der gesamten Projektarbeit mit der Lösung sämtlicher technischer und organisatorischer Probleme beschäftigte.

Des Weiteren bedanke ich mich bei allen 15 Team-Mitarbeiterinnen des Projekts für die gemeinsame Arbeit und gegenseitige Unterstützung, besonders bei meiner langjährigen Studienkollegin Elisabeth Wartak sowie bei Nina Tupy, Elisabeth Huber und Astrid Mittl, die mit mir gemeinsam an der Entwicklung des Peerkodiersytems gearbeitet haben.

Abstract (Deutsch):

Diese Untersuchung wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI), die sich mit der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen beschäftigt, durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus 90 Kleinkindern, die zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 10 und 33 Monate alt waren. Die Studie bediente sich zahlreicher Verfahren, die zu verschiedenen Messzeitpunkten während des ersten Jahres des Krippenbesuches eingesetzt wurden. Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit Krippenkinder Peers als Unterstützungsressource für die Bewältigung des Krippeneintritts nutzen. Speziell betrachtet wurde, inwieweit Zusammenhänge zwischen der „Anschlussfreude“ sowie dem Ausmaß an „positivem Peerkontakt“ und den gezeigten Copingstrategien bestehen. Faktoren wie die Bindung zur Mutter und das Aufwachsen mit Geschwisterkindern wurden dabei ebenfalls berücksichtigt. Die Copingstrategien sowie das Verhalten des Kindes in Spielsituationen mit Peers wurden anhand von selbst entwickelten Kodiersystemen erfasst. Die Bindung zur Mutter wurde vor Eintritt in die Kinderkrippe mit Hilfe des AQS gemessen. Es konnte belegt werden, dass „anschlussfreudige“ Kinder weniger objektbezogene Copingstrategien einsetzen als Kinder, die kaum aktiv Kontakt zu Peers suchen. Des Weiteren zeichneten sich Trends dahingehend ab, dass Kinder die mit Geschwisterkindern aufwachsen mehr positiven Peerkontakt aufweisen. Der Zusammenhang zwischen positivem Peerkontakt und der Bindungssicherheit zur Mutter konnte nicht bestätigt werden.

Abstract (Englisch):

The current study belongs to the „Wiener Kinderkrippenstudie“ (WIKI). The Wiki research project deals with the adaptation phase of infants in nursery school. The sample consists of 90 infants aged between 10 and 33 months. A varity of different methods was obtained between the first year of nursery school. The current study explores how infants use their peers as support objects to cope with adaptation in nursery school. Basically we investigated if there are any connections between the sociability as well as the amount of peer contacts with the copings strategies of infants. The study also considers other factors like the attachment to the mother and growing up with a sibling. Coding systems were developed to collect the coping strategies and the peer behavior of infants. Attachment to mother was obtained with the AQS (before the infant attended nursery school). Sociable infants showed less object-related coping strategies than children who did not active search for contact with peers. Trends showed that growing up with siblings increases the amount of positive peer interactions. Connections between attachment to mother and the amount of positive peer interactions could not be confirmed statistically.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 1

1. Theoretische Grundlagen 2

1.1 Peerkontakt und soziale Interaktion bei Kleinkindern 2

1.1.1 Entstehung von Peerbeziehungen 2

1.1.2 Entwicklungskonsequenzen des Peerkontaktes 4

1.2 Definition von Coping 5

1.2.1 Coping bei Kleinkindern 5

1.2.2 Empirische Ergebnisse zu Coping bei Kleinkindern 6

1.3 Geschwister 7

1.3.1 Geschwister und Peerverhalten 8

1.4 Bindung und Bindungsqualität zur Mutter 9

1.4.1 Entstehung der Bindung zur Mutter 9

1.4.2 Einfluss der Bindung zur Mutter auf Peerkontakte 11

1.5 Zusammenfassung 12

2. Globale Fragestellungen 13

3. Hypothesenkomplexe 15

3.1 Zusammenhang zwischen "Anschlussfreude" und selbst-/objektbezogenen Copingstrategien 15

3.2 Zusammenhang von positivem Peerkontakt und selbst-/objektbezogenen Copingstrategien 16

3.3 Zusammenhang zwischen positivem Peerkontakt und dem Aufwachsen mit Geschwisterkindern 16

3.4 Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität zur Mutter und dem Ausmaß an Peerkontakt 17

4. Methodik und Untersuchungsdesign 19

4.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie 19

4.2 Stichprobe 20

4.3. Durchführung der Untersuchung 20

4.4 Methoden der Datenerhebung.....22

4.4.1 Peerkodiersystem zur Erfassung des Peerverhaltens in der Kinderkrippe 22

4.4.2 Bewältigungskodiersystem zur Erfassung des Copingverhaltens in der Kinderkrippe 24

4.4.3 Attachment Q-Sort.....24

5. Ergebnisse.....26

5.1 Bestimmung von Copingstrategien.....26

5.2 Zusammenhang von selbstbezogenen sowie objektbezogenen Copingstrategien und der "Anschlussfreude" von Kleinkindern.....27

5.3 Zusammenhang zwischen selbstbezogenen sowie objektbezogenen Copingstrategien und dem Ausmaß an positiven Peerkontakten.....33

5.4 Zusammenhang zwischen positivem Peerkontakt und dem Aufwachsen mit Geschwisterkindern 38

5.5 Zusammenhang zwischen positivem Peerkontakt und der Bindung zur Mutter.....40

6. Diskussion.....43

6.1 Zusammenhang von objektbezogenen und selbst-bezogenen Copingstrategien mit der „Anschlussfreude“ der Kinder.....43

6.2. Zusammenhang zwischen objektbezogenen und selbst-bezogenen Copingstrategien und dem positiven Peerkontakt 44
6.3 Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an positivem Peerkontakt und dem Aufwachsen mit einem oder mehreren Geschwisterkind/ern 46
6.4 Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des positiven Peerkontaktes und der Bindungsqualität zur Mutter 47
6.5 Einschränkungen der Studie und Anregungen für zukünftige Untersuchungen 47
7. Zusammenfassung 50
8. Literaturverzeichnis 52
9. Tabellenverzeichnis 57
10. Abbildungsverzeichnis 59
11. Anhang 62

Einleitung

Bedingt durch den Rückgang der Anzahl von Kindern in der Familie, den größeren Altersabständen zwischen den Geschwistern und den oft fehlenden Spielkameraden in der Nachbarschaft, entstehen heutzutage dauerhafte Spielgruppen nicht mehr ohne weiteres im familiären Umkreis. Deshalb gewinnt der Kindergarten als Begegnungsort und Sozialisationsort für Kinder in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung (Colberg-Schrader & von Derschau, 1991).

Der Eintritt in den Kindergarten oder die Kinderkrippe stellt jedoch eine stressvolle Situation für das Kind dar, da es häufig zum ersten Mal über längere Zeit von der Mutter getrennt ist und sich erst an die neue Betreuungssituation gewöhnen muss. Allerdings stehen dem Kind in der Kinderkrippe Altersgenossen zur Verfügung, die es als Unterstützung bei der Bewältigung dieser stressvollen Situation nützen kann.

Die folgende Arbeit möchte daher untersuchen inwieweit bereits junge Krippenkinder in der Lage sind, sich dieser Peers als Unterstützungsressource zu bedienen. Außerdem soll untersucht werden, ob Faktoren wie das Aufwachsen mit einem oder mehreren Geschwisterkindern oder die Bindungssicherheit zur Mutter Einfluss auf das Ausmaß des Kontaktes zu Peers haben.

1. Theoretische Grundlagen

In diesem Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen zu sozialen Interaktionen mit Peers sowie zum Coping bei Kleinkindern erläutert. Ein weiterer Teilbereich dieses Kapitels befasst sich mit den Geschwistern als Entwicklungsressource sowie mit der Bindung zur Mutter. Außerdem werden aktuelle Forschungsergebnisse zu den jeweiligen Bereichen angeführt.

1.1 Peerkontakt und soziale Interaktion bei Kleinkindern

Beim Eintritt in die Kinderkrippe trifft das Kleinkind auf Altersgenossen, die ebenfalls mit dem Getrenntsein von der Mutter und der Gewöhnung an die neue Umgebung konfrontiert sind, die sogenannten „Peers“. Mit diesem Begriff ist nicht nur der gleichaltrige Gefährte, sondern vor allem auch Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander gemeint (Hartup, 1983). Laut Krappmann (1991) ist ein Peer der als Interaktionspartner akzeptierte Gleichaltrige, mit dem das Kind sich in Anerkennung der jeweiligen Interessen prinzipiell zu einigen bereit ist. Es wird eine gewisse „Soziabilität“ verlangt sprich, die Disposition, Handlungspläne miteinander abzustimmen, und zwar ohne das Streben einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen (Krappmann, 1991 S.364).

1.1.1 Entstehung von Peerbeziehungen

Mitte/Ende der 70er Jahre fokussierten sich Forscher auf 3 Stufen durch die Kleinkinder anfangen Objekte in ihre soziale Interaktion mit Anderen einzubeziehen. Diese werden als "sharing attention", "following attention" und "directing attention" bezeichnet. Carpenter, Nagell & Tomasello (1998) konnten diese 3 Stufen in einer umfassenden Studie dokumentieren. Im Alter von 9 Monaten nehmen Kleinkinder an den Blick- und Handlungsorientierungen der

Erwachsenen teil (sharing). Dies beinhaltet etwa das aktive Geben und Nehmen von Objekten. Später versuchen sie das Verhalten dieser Personen nach zu vollziehen (following) indem sie etwa der Blickrichtung der Mutter folgen. Als letzten Schritt versuchen sie das Verhalten dieser Personen so zu lenken (directing), dass diese ihren Wünschen nachkommen (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Ahnert 2003).

Kleinkinder haben Schwierigkeiten ihre Handlungen mit einem Peer zu koordinieren, deshalb bleiben viele der sozialen Initiativen zwischen Kindern im ersten Lebensjahr ohne Resonanz (Schmidt-Denter, 1994). Die ersten Handlungskoordinationen zwischen Peers sind anfänglich nur auf Rituale begrenzt (Ahnert, 2003). Eine soziale Interaktion liegt erst dann vor, wenn die Kontaktaufnahme vom zweiten Kind beantwortet wird und dies setzt das systematische Herstellen von Kongruenz zwischen dem eigenen Verhalten und dem des Interaktionspartners voraus (Schmidt-Denter, 1994, Ahnert, 2003). Eine wesentliche Erfolgsbedingung dabei ist die Wahl des geeigneten Zeitpunktes für eine soziale Kontaktaufnahme, da diese genau dann erfolgen muss, wenn die Aufmerksamkeit des Partners erregt werden kann. Eine weitere Erfolgsbedingung besteht in Form und Inhalt der Kontaktaufnahme, da eine Beziehung zu den gegenwärtigen Interessen des Interaktionspartners hergestellt werden muss. Dieses Erzielen einer Übereinstimmung stellt für Kinder im 2. Lebensjahr noch eine große Schwierigkeit dar (Schmidt-Denter, 1994). Deshalb imitieren Kleinkinder in diesem Altersbereich zunächst die Handlung des Peers um mit ihm in sozialen Kontakt zu treten. Die am häufigsten angewandten nicht-ritualisierten Formen aufeinander bezogener Handlungsstrukturen stellen reziproke Imitationen (Kind A singt ins Mikrofon, Kind B singt ins Mikrofon, Kind A singt ins Mikrofon etc.) und Nachfolge Imitationen (Kind A stellt einen Puppenteller auf den Tisch, Kind B stellt einen Puppenteller auf den Tisch, Kind A legt Besteck zu dem Teller, Kind B legt Besteck zu dem Teller) dar. Noch vor Vollendung des 2. Lebensjahres begründen diese Imitationen dann eine gemeinsame Referenz über die Interaktionen aufgebaut werden können (Ahnert, 2003). Somit besitzen bereits Kleinkinder dieses Alters die Fähigkeit beim Eintritt

in die Kinderkrippe mit Peers in Interaktion zu treten und sich von diesen Unterstützung während der schwierigen Phase der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zu sichern.

1.1.2 Entwicklungskonsequenzen des Peerkontaktes

Eckerman, Whatley & Kutz (1975) beobachteten die sozialen Interaktionen zwischen Peers während einer künstlich herbeigeführten Spielsituation. Die Kinder wurden in 3 Altersgruppen eingeteilt: 10-12 Monate, 16-18 Monate und 22-24 Monate. Es zeigte sich, dass die Interaktion mit Peers bei den älteren Kindern signifikant höher lag als die der Altersgruppe 10-12 Monate. Die Interaktion mit der Mutter nahm zwischen den aufsteigenden Altersgruppen signifikant ab. Des Weiteren stieg das Sozialspiel signifikant an (Eckerman, Whatley & Kutz, 1975). Die Peerkompetenzen von Kleinkindern wurden auch in den breit angelegten NICHD Studien untersucht. Eines der Hauptziele dieser Längsschnittstudien war zu ermitteln wie sich der Besuch eines Kindergartens auf die Entwicklung der Peerkompetenzen im Alter von 24 und 36 Monaten auswirkt. Diese Studien belegten ebenfalls, dass sich die Peerkompetenzen im 2. Lebensjahr entwickeln, wobei Faktoren wie mütterliche Sensitivität und die kognitiven Fähigkeiten des Kindes mit der Entwicklung dieser Peerkompetenzen im Zusammenhang stehen. Weiters wurde aufgezeigt, dass 3-jährige Kindergartenkinder im Gegensatz zu 2-jährigen Kindergartenkindern positiver und nicht so "kämpferisch" in ihrem Peerverhalten waren (NICHD, 2001). In einer Folgestudie konnte auch belegt werden, dass Kinder, die während der Kindergartenzeit positive Erfahrungen mit Peers gesammelt haben, später in der 3. Grundschulklasse bessere soziale und kommunikative Fähigkeiten aufweisen als jene Kinder, die negativen Peererfahrungen im Kindergarten ausgesetzt waren. Außerdem zeigten sich diese Kinder sozialer, kooperativer und weniger aggressiv im Peerverhalten (NICHD, 2008). Müller und Brenner (1977) analysierten in ihrer Studie soziale Interaktionen zwischen Kleinkindern und die Verhaltenskomponenten sozialer Interaktion. Hierfür beobachteten sie 2 Spielgruppen (12-Monate alte und 16-Monate alte Kleinkinder) die sich über 7

Monate hinweg wöchentlich trafen. In beiden Spielgruppen stieg die Zeit der Peerinteraktion signifikant linear an (Müller & Brenner, 1977). Howes & Phillipsen (1998) erhoben die soziale Kompetenz von Peers im Alter von einem Jahr und nochmals im Alter von 9 Jahren. Sie stellten fest, dass Kleinkinder, die während ihres 1. Lebensjahres häufiger mit Peers spielten, im Vorschulalter prosozialer und stärker in komplexe Spiele eingebunden sowie weniger zurückgezogen waren (Howes & Phillipsen, 1998).

1.2 Definition von Coping

Der Krippeneintritt stellt für Kinder eine stressvolle Situation dar, in der sie erstmals damit konfrontiert werden über einen längeren Zeitraum von der Bezugsperson getrennt zu sein. Um diesen Stress zu bewältigen setzen sie sogenannte „Copingstrategien“ ein. Coping wird laut Lazarus und Folkman (1984) als: "constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the ressources of the person” (S. 141) definiert. Vereinfacht ausgedrückt stellt Coping das Bemühen dar, psychologischen Stress zu bewältigen (Lazarus, 1999).

1.2.1 Coping bei Kleinkindern

Kleinkinder sind bereits in der Lage sich in stressvollen Situationen nicht nur mit der Strategie Weinen soziale Unterstützung bei der Bezugsperson zu sichern. Meistens werden die Eltern als Sicherheitsanker verwendet. In Situationen, die den Kindern Angst bereiten laufen sie zu ihren Eltern, berühren diese oder klammern sich an ihnen fest. Oft suchen sie in angstauslösenden Situationen auch nur den Augenkontakt mit den Eltern. Viele Kleinkinder nützen als Ersatz auch oft ein sogenanntes „transitional object“ wie etwa ein Stofftier oder das

Lieblingskissen. Dies scheint ihnen in stressvollen Situationen eine Art Sicherheit zu bieten (Aldwin, 1994).

1.2.2 Empirische Ergebnisse zu Coping bei Kleinkindern

Einige Laborstudien haben versucht Copingstrategien von Kleinkindern aufzuzeigen, indem sie eine – für das Kleinkind stressige – Situation herbeiführten. Grolnick, Bridgess & Connell (1996) setzten 2-jährige Kinder einer Situation aus, in der sie einen Aufschub von Geschenken oder einer Mahlzeit bewältigen mussten. Es zeigten sich objektbezogene Copingstrategien wie etwa Beschäftigung mit dem Ersatzobjekt oder passiver Gebrauch von Objekten sowie symbolisches oder physisches „self-soothing“ (z.B. Daumenlutschen). Des Weiteren traten auch „andersgerichtetes Trostsuchen“ sowie „Fokus auf das Aufschubobjekt“ auf (Grolnick, Bridgess & Connell, 1996).

Stifter & Braungart (1995) erforschten ebenfalls die Verhaltensweisen von Kleinkindern in stressvollen Situationen. Sie setzten 5-Monate sowie 10-Monate alte Kleinkinder einer Laborsituation aus, in der die Kinder den Entzug eines attraktiven Spielobjektes bewältigen mussten. Die Forscher teilten die beobachteten Verhaltensweisen in folgende Kategorien ein: Mutterorientierung, Objektorientierung, Spielzeugorientierung, Umherschauen, Fluchtverhalten, Selbstberuhigung, Gestikulieren und nicht-negative Vokalisationen (Stifter & Braungart, 1995). Calkins & Johnson (1998) ließen 18-Monate alte Kinder zusammen mit ihren Müttern eine Reihe von Frustationssituationen im Labor durchlaufen. Diese Kinder zeigten selbstberuhigende Verhaltensweisen wie Daumenlutschen oder mit den Haaren spielen, Orientierung an der Mutter, Objektmanipulation, Aggression (auf Box schlagen etc.) sowie konstruktives Coping (Versuchen den versteckten Gegenstand aus der Box zu holen). Die selbstberuhigenden Verhaltensweisen kamen allerdings nur in sehr geringem Ausmaß vor (Calkins & Johnson, 1998).

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse der bisherigen Copingforschung auf diverse Verhaltensweisen der Kleinkinder hin, die grob in drei Kategorien eingeteilt werden können. Die erste Kategorie stellen „selbstbezogene Copingstrategien“ dar, bei denen das Kind durch Strategien wie Nuckeln, Saugen etc. die Stresssituation bewältigt (Calkins & Johnson 1998, Grolnick, Bridges & Connell 1996, Stifter & Braungart 1995). Eine weitere Kategorie stellen die „objektbezogenen Copingstrategien“ dar, bei denen Objekte wie Schnuller oder Kuscheltiere zur Ablenkung genutzt werden (Calkins & Johnson 1998, Grolnick, Bridges & Connell 1996, Stifter & Braungart 1995). Schlussendlich werden noch „personenbezogene Copingstrategien“ benutzt, bei denen das Kind die Mutter oder eine andere Person zur Bewältigung von Stresssituationen heranzieht (Calkins & Johnson 1998, Stifter & Braungart 1995).

1.3 Geschwister

Kinder werden in eine komplexe soziale Welt hineingeboren und nehmen an dieser Welt von Beginn an aktiv teil. Deshalb ist es für sie wichtig die Intentionen, Gefühle und Handlungen anderer Personen wie etwa die der Eltern oder der Geschwister zu verstehen und die sozialen Regeln ihres Umfeldes nachzuvollziehen (Dunn, 1988). Bei der empirischen Forschung zu Geschwisterkindern muss auf jeden Fall der Altersunterschied als wichtiges Kriterium berücksichtigt werden (Schmidt-Denter,1994); so verliert die Geschwisterbeziehung etwa ab dem Schulalter stetig an Bedeutung (Reberg, 2001). Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Geschwisterkinder bei denen ein größerer Altersabstand vorliegt, eher wie zwei Einzelkinder aufwachsen (Kasten, 1999).

1.3.1 Geschwister und Peerverhalten

Es gibt viele Gründe anzunehmen, dass Kinder vom Aufwachsen mit einem Geschwisterkind oder mehreren Geschwistern profitieren. In der Forschung zu Geschwisterkindern werden grob 2 Perspektiven unterschieden. Ein großer Teil der Sozialforschung ist geprägt durch die Ideen des "ressource desolution model". Dieses Modell sieht elterliche Ressourcen als begrenzt an und besagt, wenn die Anzahl der Kinder in der Familie steigt, die Ressourcen für jedes einzelne Kind sinken. Geschwister werden als Konkurrenten in Bezug auf die elterliche Zeit, Energie und Geld gesehen und deshalb sei es besser, so wenig Geschwister wie möglich zu haben (Downey, 2001). Ein Großteil der Forschung in diesem Bereich beschäftigt sich daher mit den negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder, wenn diese mit Geschwisterkindern aufwachsen (Downey & Condron, 2004). Die andere Forschungsperspektive geht davon aus, dass Geschwister nicht nur Konkurrenten der elterlichen Ressourcen sind, sondern dass Kinder durch das Aufwachsen mit Brüdern und Schwestern interpersonelle Fähigkeiten erwerben (Downey & Condron, 2004). Durch wiederholte Interaktionen mit Geschwistern entwickeln Kinder interpersonelle Fähigkeiten, die sie dann auf ihre Peerinteraktionen generalisieren. Durch das Austesten von bestimmten Verhaltensweisen an Geschwistern können die Kinder später die Auswirkungen ihrer Verhaltensweisen auf andere Kinder besser einschätzen (McCoy, Brody & Stoneman, 1994).

Eine breit angelegte Studie von Downey & Condron (2004) untersuchte Kindergartenkinder und fand heraus, dass Kinder besser mit Peerverbindungen umgehen, wenn sie zumindest mit einem Geschwisterkind aufwachsen (Downey & Condron, 2004). Die Qualität der Geschwisterbeziehung scheint ebenfalls eine wichtige Rolle in Bezug auf das spätere Peerverhalten zu spielen. So haben Kinder die in positiven, freundlichen Geschwisterbeziehungen aufwachsen positivere Peerbeziehungen als jene Kinder, deren Geschwisterbeziehung von den Geschwistern und ihnen selbst als konfliktreich eingeschätzt wird (Lockwood, Kitzman & Cohen, 2001). Birgit Stift (2004) untersuchte in ihrer Arbeit, ob

Unterschiede zwischen Geschwisterkindern und Einzelkindern bezüglich des sozialen Entwicklungsstandes bestehen. Hierzu zog sie eine Stichprobe von 3-jährigen und 5-jährigen Kindergartenkindern heran und ließ das Sozialverhalten der Kinder durch die Erzieherin einschätzen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass Kinder im Alter von 3 Jahren, das Sozialverhalten betreffend, weniger weit entwickelt sind als Kinder im Alter von 5 Jahren, die bereits das dritte Jahr den Kindergarten besuchen. Außerdem zeigt sich, wie erwartet, dass Geschwisterkinder in der Entwicklung des Sozialverhaltens einen Vorteil gegenüber Einzelkindern aufweisen (Birgit Stift, 2004).

1.4 Bindung und Bindungsqualität zur Mutter

Bindungen können als ausgeprägte affektive „innige“ Beziehungen, welche im Sozialverhalten von Mensch und Tier zu finden sind, beschrieben werden. Diese Beziehungen werden besonders durch Mutterliebe und Mutter-Kind-Bindung geprägt (Ahnert, 2004).

1.4.1 Entstehung der Bindung zur Mutter

Von Geburt an sind Säuglinge mit einem Repertoire spezifischer Verhaltensweisen ausgestattet, die ihnen die Nähe der Mutter sichert. Die Auffälligsten sind signalisierende Verhaltensweisen wie etwa Weinen. Diese sollen das Pflegeverhalten der Mutter aktivieren. Zu Beginn werden diese Verhaltensweisen einfach ausgesendet und sind nicht an spezifische Personen gerichtet. Das Kind lernt jedoch verschiedene Personen voneinander zu unterscheiden und vermag das Bindungsverhalten unterschiedlich zu senden. Während des ersten Lebensjahres bildet sich das Kind eine innere Repräsentation der Hauptbezugsperson aus. Es besitzt nun die Fähigkeit zu erkennen, dass die Bezugsperson existiert auch wenn diese momentan nicht visuell greifbar ist. Mit dem Auftreten dieser Leistung kommt automatisch auch

der Trennungsstress auf, wenn sich die Mutter vom Kind entfernt. Während des ersten Jahres bildet sich auch das sogenannte „inner working model“ über die Verhaltensweisen und der damit verbundenen Affekte der Bindungsperson und sich selbst aus (Ainsworth, 1989).

Als Reaktion auf die Abwesenheit dieser sicherheitgebenden Bindungsperson, etwa bei Trennungen, wird das Bindungsverhalten aktiviert. Das Bindungsverhalten von Kindern wurde durch experimentelles Herbeiführen solcher Trennungssituationen mittels dem sogenannten „Strange Situation-Test“ erhoben. Dieser Test wurde von Mary Ainsworth entwickelt um die individuellen Unterschiede der Qualität der Bindung zur Mutter zu unterscheiden. Es wird die Fähigkeit des Kindes gemessen, die Mutter als Sicherheitsbasis zu nutzen, indem die Reaktion des Kindes auf eine fremde Person sowie die Reaktion auf mehrere Trennungen von der Mutter beobachtet wird. Hierbei konnte das Bindungsverhalten der Kleinkinder in 3 Hauptgruppen unterteilt werden. Einerseits die „sicher gebundenen“ Kinder, die die Bezugsperson als sichere Basis nutzen, von der aus sie ihre Umgebung explorieren. Andererseits die „unsicher-vermeidenden“ Kinder, die auf die Anwesenheit der Bezugsperson nicht zu reagieren scheinen und bei deren Abwesenheit mit wenig oder keiner Beunruhigung reagieren. Die dritte Gruppe bilden die „unsicher-ambivalenten“ Kinder, die bereits vor der Trennungsperiode ständig den Kontakt zur Bezugsperson suchen und ihre Umgebung nur schwer explorieren können (Berk, 2005, Ahnert, 2004). Dieses Klassifikationssystem wurde in den 90er Jahren von Mains und Solomon um einen zusätzlichen Bindungstyp erweitert, den sogenannten „desorganisierten Bindungsstil“ (Pastor, 1981, Ahnert, 2004). Kinder, die diesem Bindungstyp entsprechen zeigen die größte Unsicherheit. Bei der Wiedervereinigung mit der Bezugsperson zeigen sich außerdem verschiedene konfuse, sich widersprechende Verhaltensweisen (Berk, 2005).

1.4.2 Einfluss der Bindung zur Mutter auf Peerkontakte

Es liegen einige Studien, die sich mit der Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind und dem Sozialverhalten des Kindes befasst haben, auf. Pastor (1981) beobachtete Kleinkinder im Alter zwischen 20-22 Monaten in einer künstlich herbeigeführten 30-minütigen Spielsituation mit einem fremden Peer unter Anwesenheit der Mutter. Die Bindung zur Mutter wurde zuvor (im Alter von 18 Monaten) mittels der „Strange Situation“ gemessen. Die sicher gebundenen, unsicher-vermeidenden sowie unsicher-ambivalenten Kleinkinder bekamen jeweils ein sicher gebundenes Peer als Spielkamerad. Es zeigte sich, dass die sicher gebundenen Kleinkinder während der Spielsituation sozialer und positiver sowohl hinsichtlich der Mutter als auch dem Peer gegenüber orientiert waren. Die unsicher-ambivalenten Kleinkinder nahmen zwar aktiv am Spiel teil, zeigten jedoch eine negativere Haltung gegenüber der Mutter sowie dem Peer. Die ängstlich-vermeidenden Kleinkinder waren durch diese Situation sichtlich gestresst, ignorierten die meisten Peerangebote und waren gegenüber der Mutter am negativsten eingestellt (Pastor, 1981). Auch bei Lieberman (1977) zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität zur Mutter und der Peerkompetenz der Kleinkinder (Lieberman, 1977). Fagot (1997) beschäftigte sich ebenfalls mit diesem Thema und fand heraus, dass es zwischen Kindern unterschiedlicher Bindungstypen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Peerreaktionen gibt. Unsicher-ambivalente Kinder erhielten weniger positive Reaktionen auf ihre positiven Verhaltensweisen gegenüber Peers als Kinder der anderen Bindungstypen. Sowohl unsicher-vermeidende als auch unsicher-ambivalente Kinder erhielten von den Peers häufiger negative Reaktionen auf ihre positiven Verhaltensweisen als die sicher gebundenen Kinder (Fagot, 1997).

1.5 Zusammenfassung

In der Kinderkrippe trifft das Kind erstmals auf andere Kleinkinder die ebenfalls lernen müssen, mit der Trennung von der Mutter umzugehen, die sogenannten Peers. Die Handlungskoordinationen zwischen Peers sind am Anfang nur auf Rituale begrenzt. Ab dem 20. Monat beginnen dann die ersten Imitationen der Handlungen von Peers. Vor Vollendung des 2. Lebensjahres gibt es eine gemeinsame Referenz über die Interaktionen aufgebaut werden. Die Forschungsergebnisse in diesem Feld zeigen, dass der Peerkontakt zu einem fremden Peer in allen Altersgruppen stets zunimmt und dass Kleinkinder bereits früh in der Lage sind, mit fremden Peers in soziale Interaktion zu treten. Die bisherige Forschung im Peerbereich beschränkt sich jedoch meist auf künstlich herbeigeführte Spielsituationen mit Peers.

Durch den Eintritt in die Kinderkrippe müssen Kleinkinder erstmals damit umgehen, längere Phasen von der Mutter getrennt zu sein. Deshalb nehmen sie den Krippeneintritt als eine stressvolle Situation wahr und versuchen diese, mit Hilfe diverser Copingstrategien zu bewältigen. Die Copingstrategien der Kleinkinder können laut den bisherigen Forschungsergebnissen in 3 Kategorien eingeteilt werden. „Personenbezogene“ Strategien wie Kontaktsuche zu Erwachsenen, „objektbezogene Strategien„ sowie „selbstbezogene Strategien“. Es ist jedoch anzumerken, dass die Forschungsergebnisse zu diesen Copingstrategien nur auf künstlich herbeigeführten Situationen beruhen. Das Aufwachsen mit Geschwisterkindern bringt sowohl positive Aspekte (Förderung der sozialen Fähigkeiten) als auch negative Aspekte (Ressourcen der Eltern müssen mit Geschwistern geteilt werden) mit sich. Da es unter den Forschern mehr Vertreter für die negative Auswirkung von Geschwistern gibt, sind die Forschungsarbeiten zu den positiven Auswirkungen von Geschwistern begrenzt. In den wenigen aufliegenden Arbeiten zeigt sich, dass sich das Aufwachsen mit Geschwisterkindern positiv auf die sozialen Fähigkeiten des Kindes mit Peers auswirkt.

2. Globale Fragestellungen

Wie zuvor erwähnt, sind Kleinkinder bereits vor dem 2 Lebensjahr in der Lage in Interaktion mit anderen Kindern zu treten (Ahnert, 2003; Schmidt-Denter, 1994). Die meisten Kleinkinder haben jedoch erst beim Krippeneintritt regelmäßigen Kontakt zu Gleichaltrigen (Colberg-Schrader & von Derschau, 1991). Da der Krippeneintritt für Kleinkinder allerdings eine stressvolle Situation darstellt, erscheint nun die Frage interessant, ob und wie Kleinkinder nun diese Peerkontakte nützen um die stressvolle Eingewöhnungsphase zu bewältigen. Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt dies zu überprüfen, indem der Einfluss von Faktoren wie

- aktive Kontaktaufnahme zu Peers und
- positive Peerkontakte

auf die selbst- und objektbezogenen Copingstrategien der Kinder untersucht wird. Weiters soll überprüft werden, ob Faktoren wie das Aufwachsen mit Geschwisterkindern und die Bindung zur Mutter Einfluss auf das Ausmaß des positiven Peerkontaktes haben.

Um dies zu untersuchen wird zuerst erhoben welche Copingstrategien die Kleinkinder im Detail anwenden um den Krippeneintritt zu bewältigen. Dazu werden Videoaufnahmen, die im Abstand von mehreren Wochen (erstmals 2 Wochen nach Krippeneintritt des Kindes) aufgenommen wurden, kodiert und ausgewertet. Es wurden bei jedem Messzeitpunkt jeweils die Abschiedsphase von der Mutter und eine freie Spielsituation im Laufe des Krippentages aufgenommen. Dabei werden die Auftrittshäufigkeiten verschiedener Verhaltensweisen während der Abschiedsphase – eine für das Kind stressige Phase - mit der Auftrittswahrscheinlichkeit von diversen Verhaltensweisen in der freien Spielphase miteinander verglichen um die Verhaltensweisen, die tatsächliche Copingstrategien darstellen zu klassifizieren (siehe Ganser, 2009). Die Häufigkeit der Kontaktaufnahme sowie der positive Peerkontakt werden

anhand von selbst entwickelten Kodiersystemen mittels eines speziellen Computerprogrammes erhoben.

Da Kinder, die mit Geschwistern aufwachsen meist bessere soziale Interaktionsfähigkeiten besitzen, soll erhoben werden, ob dies auch bereits im Kleinkind-Alter nachzuweisen ist. Hierfür werden die positiven Peerkontakte von Kindern mit Geschwistern den positiven Peerkontakten von Kindern, die ohne Geschwisterkind aufwachsen gegenübergestellt.

Der letzte Schwerpunkt dieser Untersuchung befasst sich mit der Bindung zur Mutter. Zu Beginn des Krippeneintrittes wurde mittels des „Attachment Q-Sort“ Verfahren“ kurz AQS (Details siehe Kapitel 4.4.3) erhoben, ob die Kinder eine sichere oder nicht sichere Bindung zur Mutter haben. Anschließend soll untersucht werden, ob sich die Bindungssicherheit zur Mutter tatsächlich wie in der Literatur beschrieben, auf den Peerkontakt in der Kinderkrippe dahingehend auswirkt, dass sicher gebundene Kinder mehr Peerkontakt aufweisen, als Kinder die nicht sicher gebunden sind.

3. Hypothesenkomplexe

In diesem Kapitel werden die 4 Hypothesenkomplexe dieser Untersuchung näher erläutert. Es soll der Zusammenhang zwischen der Verwendung von selbstbezogenen und objektbezogenen Copingstrategien mit der "Anschlussfreude" der Kinder sowie dem positiven Peerkontakt untersucht werden. Weiters sollen die Zusammenhänge zwischen positivem Peerkontakt und dem Aufwachsen mit Geschwisterkindern sowie zwischen positivem Peerkontakt und der Beziehung zur Mutter betrachtet werden.

3.1 Zusammenhang zwischen "Anschlussfreude" und selbst-/objektbezogenen Copingstrategien

Um die stressvolle Situation des Krippeneintritts zu bewältigen nützen Kinder nicht nur objekt- und selbstbezogene Copingstrategien, sondern suchen auch aktiv Kontakt zu anderen Peers. Jene Kinder, die häufig Anschluss zu anderen Peers suchen werden im Folgenden als "anschlussfreudig" bezeichnet.

($H_{1.1}$) Es wird vermutet, dass "anschlussfreudige" Kinder weniger selbst- bzw. objektbezogene Copingstrategien aufweisen als Kinder, die nicht "anschlussfreudig" sind.

($H_{1.2}$) Je älter die Kinder sind, desto sicherer werden sie im Umgang mit Peers. Deshalb wird davon ausgegangen, dass ältere Kinder häufiger Anschluss zu anderen Peers suchen und im Zuge dessen weniger selbst- und objektbezogene Copingstrategien aufweisen.

($H_{1.3}$) Es wird angenommen, dass sich Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer "Anschlussfreudigkeit" unterscheiden und sich somit auch das

Ausmaß der selbst- und objektbezogenen Copingstrategien unterscheidet.

3.2 Zusammenhang von positivem Peerkontakt und selbst-/objektbezogenen Copingstrategien

($H_{2.1}$) Je mehr positiven Peerkontakt die Kinder in der Kinderkrippe erfahren, desto weniger selbst- und objektbezogene Copingstrategien setzen sie ein.

($H_{2.2}$) Je älter die Kinder sind, desto mehr positiven Peerkontakt erfahren sie und desto weniger selbst- und objektbezogene Copingstrategien setzen sie ein.

($H_{2.3}$) Es wird angenommen, dass sich Jungen und Mädchen hinsichtlich des Ausmaßes ihres Peerkontaktes unterscheiden und sich somit auch das Ausmaß der selbst- und objektbezogenen Copingstrategien unterscheidet.

3.3 Zusammenhang zwischen positivem Peerkontakt und dem Aufwachsen mit Geschwisterkindern

Das Aufwachsen mit einem oder mehreren Geschwisterkind/ern erhöht die sozialen Kompetenzen von Kleinkindern (Stift, 2004). Diese Kinder sind besser in der Lage mit Peerkontakten umzugehen als Einzelkinder (Downey & Condron, 2004).

($H_{3.1}$) Kinder, die mit einem/mehreren Geschwisterkind/ern aufwachsen zeigen mehr positiven Peerkontakt als Einzelkinder.

Die Peerkompetenzen entwickeln sich im 2. Lebensjahr (NICHD, 2001) und mit zunehmendem Alter steigt auch das Ausmaß des Peerkontaktes linear an (Müller & Brenner, 1977).

($H_{3.2}$) Je älter die Kinder sind, umso deutlicher zeigt sich der Unterschied im Ausmaß des positiven Peerkontaktes zwischen Geschwisterkindern und Einzelkindern.

($H_{3.3}$) Es wird angenommen, dass sich Jungen und Mädchen hinsichtlich des Ausmaßes ihres positiven Peerkontaktes voneinander unterscheiden und sich somit auch das Aufwachsen mit Geschwisterkindern oder als Einzelkind in Abhängigkeit der Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich auswirkt.

3.4 Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität zur Mutter und dem Ausmaß an Peerkontakt

Einige Studien belegen einen Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität zur Mutter und dem Peerverhalten (Lieberman, 1977). Es zeigen sich zwischen Kindern unterschiedlicher Bindungstypen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Peerreaktionen (Fagot, 1997).

($H_{4.1}$) Es wird angenommen, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter häufiger positiven Peerkontakt in der Kinderkrippe erfahren als Kindern die keine sichere Bindung zur Mutter aufweisen.

($H_{4.2}$) Je älter die Kinder sind, desto häufiger erfahren sie positiven Peerkontakt in der Kinderkrippe und desto stärker wird der Unterschied im Ausmaß des positiven Peerkontaktes zwischen Kindern mit einer sicheren Bindung zur Mutter und Kindern die keine sichere Bindung zur Mutter aufweisen.

($H_{4.3}$) Es wird angenommen, dass sich Jungen und Mädchen hinsichtlich des Ausmaßes ihres positiven Peerkontaktes voneinander unterscheiden und sich somit auch die sichere vs. nicht sichere Bindung zur Mutter je nach Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich auf den positiven Peerkontakt auswirkt.

4. Methodik und Untersuchungsdesign

Im folgenden Kapitel wird zuerst näher auf die Wiener Kinderkrippenstudie eingegangen, danach werden die Stichprobe und die verwendeten Erhebungsinstrumente der vorliegenden Studie näher beschrieben.

4.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie

Wie bereits vorher erwähnt wurde die folgende Untersuchung im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie kurz "WIKI" durchgeführt. Bei der WIKI-Studie handelt es sich um ein Forschungsprojekt der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Dieses Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen und steht unter der Leitung von Ao.Univ.Prof.Dr.Wilfried Datler in Kooperation mit Univ.Prof.DDr. Lieselotte Ahnert u.a. und läuft von April 2007 bis März 2012. Ziel dieser Studie ist es, den Eingewöhnungsverlauf von 100 Kleinst- und Kleinkindern im Alter zwischen 10 und 33 Monaten zu verfolgen, um Faktoren zu identifizieren, die sich bei der Eingewöhnung von Kleinstkindern in der Kinderkrippe und deren Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern als förderlich erweisen. Dazu bedient sich die Studie zahlreicher Verfahren, die zu verschiedenen Messzeitpunkten während des ersten Jahres des Krippenbesuches eingesetzt werden wie etwa Fragebögen, Cortisolmessungen und Videoanalysen. Letztere bilden das Kernstück dieser Studie (vgl. Hover-Reisner, Eckstein, 2008).

Die Videoaufnahmen erfolgen zu 3 Messzeitpunkten und zwar erstmals 1-2 Wochen nach Krippeneintritt, sowie im 2. und 4. Monat nach Krippeneintritt. Zu diesen Messzeitpunkten werden jeweils die Abschiedssituation von der Bezugsperson sowie eine Spielsituation im Laufe desselben Krippentages

aufgenommen. Des Weiteren wird vor Beginn des Krippeneintritts die Bindungssicherheit zur Mutter mittels des "Attachment Q-Sorts" (siehe Kapitel 4.4.3) untersucht.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich zum Zeitpunkt der dargestellten Untersuchung aus insgesamt 90 Kindern zusammen. Davon waren 51 Mädchen und 39 Buben. Das Alter der Kinder lag zwischen 10 und 33 Monaten (M= 22,52, SD= 4,91). Von der gesamten Stichprobe lagen Daten zum Peerverhalten vor, welche mittels eines selbst entwickelten Kodiersystems erhoben wurden.

Von 55 Kindern lagen Daten zu den Bewältigungsstrategien vor, die ebenfalls anhand eines selbst entwickelten Kodiersystems erhoben wurden. Davon waren 32 Mädchen und 23 Buben. Die Kinder befanden sich zwischen dem 15. und 31. Lebensmonat (M= 22,62; SD=4,33).

Des Weiteren wurden von 89 Kindern Daten zur Bindungssicherheit zur Mutter erhoben.

4.3. Durchführung der Untersuchung

Das Kernstück der hier vorliegenden Untersuchungen bildet das gesammelte Videomaterial. Zu jedem Messzeitpunkt (siehe Kapitel 4.1) wurde pro Kind jeweils eine Abschiedssituation von der Bezugsperson und eine freie Spielsituation im Laufe des Krippentages aufgenommen. Aus der Abschiedssituation wurde anschließend eine 8-minütige Videosequenz ausgewählt, beginnend 1 Minute bevor die Bezugsperson die Krippe verlässt, bis 7 Minuten nach der Trennung von der Bezugsperson. Aus der gefilmten

Spielsituation wurde jeweils eine 16-minütige Spielsequenz ausgeschnitten. Dies erfolgte indem zuerst die gesamte Spielsequenz anhand eines Ratingsystems bewertet wurde (siehe Anhang B1), um die für die Peerinteraktion "wertvollsten" 16 Minuten dieser Sequenz zu identifizieren. Dies waren in der Regel die 16 Minuten der Spielsequenz, in denen das Projektkind die meiste Interaktion mit einem oder mehreren Peer/s aufwies. Diese 16 Minuten wurden aus dem entsprechenden Video ebenfalls ausgeschnitten und für die weitere Kodierung verwendet.

Die ausgewählten Videosequenzen der Abschiedssituation sowie der Spielsituation wurden anschließend jeweils von unabhängigen Ratern mittels des selbst kreierten Peerkodiersystems (5 Rater) und unter Einsatz des ebenfalls selbst kreierten Bewältigungskodiersystems (4 Rater) mit Hilfe des Computerprogrammes Interact 8.7.0 (Mangold International 2008) ausgewertet. Die Inter-Rater-Reliabilitäten lagen beim Peerkodiersystem zwischen 0,77 und 0,94 und beim Bewältigungskodiersystem zwischen 0,25 und 1 (detaillierte Cohen´s Kappatabellen siehe Anhang). Die Inter-Rater-Reliabilitäten wurden mit Hilfe des Computerprogramms Interact 9.1.2 (Mangold International 2008) berechnet.

Die erfassten Verhaltensweisen aus dem Peerkodiersystem und dem Bewältigunskodiersystem wurden ausgewertet und anschließend für die weitere Überprüfung der Hypothesen verwendet. Die vorher erwähnte Bindungssicherheit zur Mutter wurde anhand des Attachment Q-Sorts (AQS; Waters, 1995) vor Beginn des Krippeneintrittes im Wohnumfeld des Kindes erfasst.

4.4 Methoden der Datenerhebung

In diesem Kapitel werden das Peerkodiersystem und das Bewältigunskodiersystem sowie der AQS vorgestellt (sämtliche im Anhang B, C, E ersichtlich).

4.4.1 Peerkodiersystem zur Erfassung des Peerverhaltens in der Kinderkrippe

Im Peerkodiersystem wurden Verhaltensweisen erfasst, die das Peerverhalten von Kindern in der Kinderkrippe adäquat abbilden sollen. Das Kodiersystem kann grob in 5 Oberkategorien eingeteilt werden und zwar die Interaktionsaufnahme, Situationsqualität, Interaktionsqualität, Peerstruktur und Interaktionsende.

(1) Interaktionsaufnahme:

In dieser Kategorie wird bei Anschluss an einen oder mehrere Peer/s erhoben, ob sich das Projektkind von sich aus angeschlossen hat "Projektkind schließt sich an", oder ob der Anschluss durch die Erzieherin initiiert wurde "Kontaktvermittlung durch Erzieherin". Des Weiteren gibt es Codes, welche die Intention des freiwilligen Anschlusses des Projektkindes erheben wie etwa die Intention „Gegenstand“ oder „persönlicher Kontakt“.

(2) Situationsqualität

Hier gibt es Codes die festlegen, ob sich das Projektkind alleine oder in Gesellschaft von Peers befindet oder ob gerade ein angeleiteter Raumwechsel durch die Erzieherin stattfindet. Der Code "nicht kodierbar" wurde vergeben, wenn das Projektkind aufgrund der Videoqualität, Kameraführung sowie Kameraposition länger als 5 Sekunden nicht sichtbar war.

(3) Interaktionsqualität

Die Codes in dieser Kategorie werden angewandt, wenn ein Kontakt mit einem oder mehreren Peer/s besteht und dienen zur näheren Beschreibung der Qualität dieses Kontaktes. Die Codes "PK sendet Zeichen" und "Peer sendet Zeichen" wurden vergeben, wenn das Projektkind oder das Peer Zeichen appellativen Charakters sendet, welche die Aufmerksamkeit des jeweils Anderen erregen sowie das Spiel bzw. die Interaktion aufrecht erhalten. Des Weiteren wird erhoben, ob ein Körperkontakt zwischen dem Projektkind und dem Peer besteht, wenn ja, von wem dieser Kontakt ausgegangen ist. Die negativen Interaktionen werden mit den Codes "Aggression/Provokation" erfasst. Hier wird ebenfalls kodiert, von wem diese Aggression/Provokation ausgeht. Weiters wird erhoben, ob ein Protest des Empfängers der Aggression erfolgt.

(4) Peerstruktur

Diese Kategorie dient bei bestehendem Peerkontakt der Bestimmung der Zahl (Gruppengröße) und des Geschlechts der Peers unter Berücksichtigung der eventuellen Anwesenheit des Geschwisterkindes.

(5) Interaktionsende

In dieser Kategorie wird erfasst, ob die Kontaktbeendigung zu den Peers vom Projektkind selbst, der Erzieherin oder anderen Erwachsenen ausgeht. Bei Kontaktbeendigung durch das Projektkind wird zusätzlich erhoben, welche Intention hinter dieser Beendigung steht z.B. „andere Aktivität“ oder eventuell „Rückzug“, da die Gruppensituation aversiv wurde.

4.4.2 Bewältigungskodiersystem zur Erfassung des Copingverhaltens in der Kinderkrippe

In diesem Kodiersystem wurden die Copingstrategien der Kleinkinder wie in der bisherigen Literatur üblich (siehe Kapitel 1.2.2) in folgende 3 Klassen eingeteilt - Selbstbezug, Objektbezug und Personenbezug. Das Kodiersystem beinhaltet 6 Oberkategorien, in denen sich die jeweiligen Codes befinden. Diese Kategorien beschäftigen sich mit der Belastungsreaktion des Kindes, dem Explorations- bzw. Aktivitätsniveau des Kindes sowie den 3 vorher erwähnten Klassen. Eine zusätzliche Kategorie bildet der Code „unkodierbar“. Für diese Arbeit sind die Klassen Selbstbezug und Objektbezug besonders relevant.

Selbstbezug

Diese Klasse beinhaltet körperbezogene und selbststimulierende Verhaltensweisen wie etwa Nuckeln/Saugen, Berührung Hände/Kopfbereich, sonstige Selbstberührung, Hantieren an Kleidung und Ausagieren ohne Ziel.

Objektbezug

In dieser Klasse gibt es 3 Codes, die sich mit der Nutzung von Objekten beschäftigen. Diese sind mitgebrachtes Saugobjekt, Trösten/Kuscheln mit Objekt und Objektbegleiter.

4.4.3 Attachment Q-Sort

Der Attachment Q-Sort (AQS), ist ein Verfahren zur Einschätzung des Bindungsverhaltens von Kindern in der häuslichen Umgebung. Dieses Verfahren wurde von Waters & Deane (1985) für Kinder zwischen 1 bis 5 Jahren entwickelt. Die dritte überarbeitete Form des AQS (Waters, 1995) besteht aus 90 Aussagen, die eine breite Palette des sicheren Basisverhaltens des Kindes abdecken. Zum

Beispiel Item Nr. 70: „Das Kind begrüßt die Mutter freudig, wenn sie den Raum betritt, oder es zeigt ihr ein Spielzeug“. Die Anwendung des AQS erfordert mindestens 2 Hausbesuche von ca. 1-2 Stunden. Anschließend wird für jede der 90 Aussagen eingeschätzt, wie sehr diese auf das Verhalten des beobachteten Kindes zutreffen. Dazu werden die 90 Items in 9 gleich große Stapel sortiert, die von „sehr passende Beschreibung des Kindes“ bis zu „das Gegenteil vom Kind“ reichen. Die Auswertung erfolgt nach dem sogenannten „criterion sort scoring“. Der “criterion sort” wurde konstruiert, indem man alle Items von Experten so ordnen ließ, dass sie ein “hypothetical most secure subject” beschreiben. Der Score des beobachteten Kindes wird mit dem „Criterion sort“ verglichen und Korrelationskoeffizienten für die Korrelation des beobachteten Kindes mit dem Kriterium-Sort berechnet (Waters, 1995). Als Grenzwert für eine sichere Bindung des Kindes wird eine Korrelation von r=.33 gesehen (Howes, Rodning, Galluzzo, Myers, Fox & Fein, 1990). Die Reliabilität der AQS-Erhebungen in dieser Studie betrugen .782[1]

[1] Die Korrelation wurde berechnet, indem die Spearman Korrelation der 90 Items von 2 Ratern bei 40 AQS Reliabilitäterhebungen ermittel wurde.

5. Ergebnisse

Für die statistische Auswertung der Hypothesen wurden das statistische Softwarepaket SPSS (Version 17.0) sowie die multiple Rang Kovarianzanalyse (Version 1.4.20) von Joachim Häusler und Klaus D. Kubinger verwendet. Es wurde mit einem 1%-igen Signifikanzniveau gerechnet, ausgenommen bei den Unterhypothesen $H_{1.3}$, $H_{2.3}$, $H_{3.3}$ und $H_{4.3}$; hier wurde ein 5%-iges Signifikanzniveau herangezogen.

5.1 Bestimmung von Copingstrategien

Für die Berechnung der Hypothesenkomplexe 1 und 2 ist es zunächst erforderlich zu bestimmen, bei welchen selbstbezogenen und objektbezogenen Verhaltensweisen aus dem Bewältigungskodiersystem es sich um tatsächliche Copingstrategien handelt. Verhaltensweisen, die Copingstrategien darstellen sollten in der Spielsituation weniger häufig (bezogen auf die Dauer) vorkommen als in der Abschiedssituation. Um dies zu ermitteln wurden mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS (Version 17) t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Dieses Verfahren vergleicht die Mittelwerte der Dauer zwischen den jeweiligen Verhaltensweisen in der Abschieds- und Spielsituation. Es können nur jene Verhaltensweisen als Copingstrategien klassifiziert werden, bei denen sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Mittelwerten zeigt. In der Kodierklasse Selbstbezug konnten 4 Verhaltensweisen als Copingstrategien identifiziert werden, d.h. diese Verhaltensweisen treten in der Abschiedssituation signifikant länger als in der Spielsituation auf (sonstige Selbstberührung: M_1= 4,05 vs. M_2= 1,80, t(53)= 2,18, p<.01; Berührung Hände/Kopfbereich: M_1=13,30 vs. M_2= 6,14, t(53)= 3,97, p<.01; Nuckeln/Saugen: M_1= 7,07 vs. M_2= 1,65, t(53)= 2,31, p<.01; Ausagieren ohne Ziel: M_1= 2,27 vs. M_2=.85, t(53)= 2,32, p<.01; siehe Tabelle 5.1). In der Klasse Objektbezug konnten die Verhaltensweisen mitgebrachtes Saugobjekt und Objektbegleiter als Copingstrategien identifiziert

werden (mitgebrachtes Saugobjekt: M_1= 29,97 vs. M_2= 6,91, t(53)= 2,81, p<.01; Objektbegleiter: M_1= 67,81 vs. M_2= 13,31, t(53)= 6,91, p<.01; siehe Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1: Vergleich der Mittelwerte der Gesamtdauer (in Prozent) der Verhaltensweisen von Abschiedssituation und Spielsituation (n=54)

Verhaltensweisen	M_1(SD)	M_2 (SD)	t	Sign. (1-seitig)
Sonstige Selbstberührung	4,05 (7,67)	1,80 (2,04)	2,18	p<.01
Berührung Hände/Kopfbereich	13,30 (13,63)	6,14 (6,32)	3,97	p<.01
Nuckeln/Saugen	7,07 (17,25)	1,65 (2,99)	2,31	p<.01
Ausagieren ohne Ziel	2,27 (4,23)	.85 (1,15)	2,32	p<.01
Hantieren an Kleidung	3,40 (7,17)	1,30 (2,88)	1,96	n.s.
Mitgebrachtes Saugobjekt	29,97 (64,25)	6,91 (18,43)	2,81	p<.01
Trösten/Kuscheln mit Objekt	3,17 (11,38)	.13 (.58)	1,99	n.s
Objektbegleiter	67,81 (67,08)	13,31 (23,81)	6,91	p<.01

M1 = Abschied, M2 = Spiel

5.2 Zusammenhang von selbstbezogenen sowie objektbezogenen Copingstrategien und der "Anschlussfreude" von Kleinkindern

In diesem Hypothesenkomplex wurde betrachtet, inwieweit es Unterschiede zwischen „anschlussfreudigen“ und nicht „anschlussfreudigen“ Kleinkindern in Bezug auf das Zeigen von selbstbezogenen sowie objektbezogenen Copingstrategien gibt. Es wurde angenommen, dass Kinder, die häufig aktiv Kontakt zu Peers suchen weniger selbstbezogene sowie objektbezogene Copingstrategien einsetzen als Kinder die kaum aktiv Kontakt zu Peers aufweisen. Des Weiteren wurde untersucht, ob diese Unterschiede vom Alter sowie dem Geschlecht der Kleinkinder abhängig sind.

Zur Berechnung werden nur die selbstbezogenen und objektbezogenen Verhaltensweisen aus der Abschiedssituation herangezogen, da nur diese in der Abschiedssituation gezeigten Verhaltensweisen als Copingstrategien angesehen werden können. Es wurde ein unabhängiger t-Test[2] mit objektbezogenen Copingstrategien als Testvariable und der „Anschlussfreude" der Kleinkinder als Gruppenvariable (eingeteilt in viel Anschluss vs. wenig Anschluss[3]) durchgeführt. Es zeigte sich ein signifikanter Effekt der Anschlussfreude der Kinder auf die objektbezogenen Copingstrategien, $t(52) = 2{,}38$ $p<.01$ (siehe Tabelle 5.2 sowie Abbildung 5.1).

Tabelle 5.2: Mittelwertvergleiche zwischen „anschlussfreudigen" und „weniger anschlussfreudigen" Kindern in Bezug auf die objektbezogenen Copingstrategien

	M1 (SD)	M2 (SD)	t (52)	Signifikanz
Anschlussfreude	134,93 (108,93)	73,76 (79,73)	2,38	p<.01

M1 = wenig Anschluss, M2 = viel Anschluss

[2] Normalverteilung der objektbezogenen C. (geprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test) sowie Homogenität der Varianzen (geprüft mittels Levene-Test) war gegeben.

[3] Die Unterteilung in viel bzw. wenig Anschluss wurde anhand des Medians der Variable Kontaktaufnahme Projektkind getroffen (Details siehe Anhang Tabelle E1, Verteilung der Kinder inklusive Alters- und Geschlechtsverteilung siehe Anhang Abb.E2 und E3)

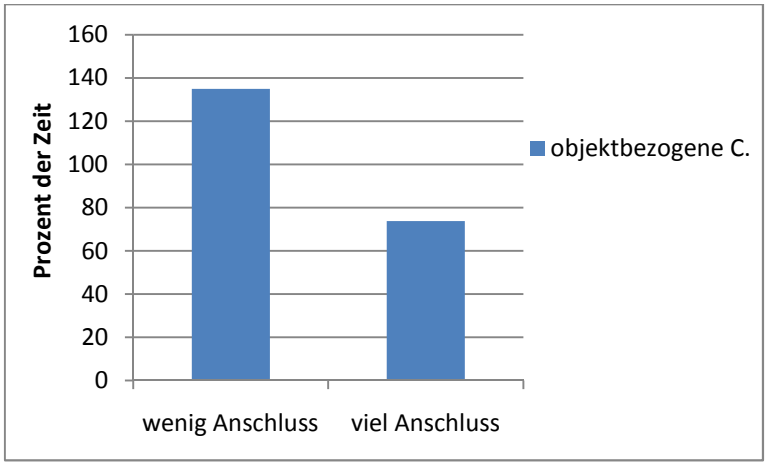


Abbildung 5.1: Mittelwertsvergleiche zwischen Kindern mit viel vs. wenig Anschluss in Bezug auf die objektbezogenen Copingstrategien [4]

Da die Variable „selbstbezogene Copingstrategien“ keine Normalverteilung aufwies (geprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test) wurde eine Rang Kovarianzanalyse nach Kruskal Wallis mit den selbstbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable und wie zuvor der „Anschlussfreude“ als unabhängige Variable durchgeführt. Es zeigte sich kein signifikanter Effekt, chi^2 (1,52)=2,97, p<.01, allerdings konnte ebenfalls der Trend festgestellt werden, dass „anschlussfreudige“ Kinder niedrigere Mittelwerte aufwiesen als Kinder die kaum Anschluss an Peers zeigten (siehe Tabelle 5.3). Es konnte also die erste Hypothese dahingehend bestätigt werden, dass Kinder die viel Anschluss an Peers zeigen weniger objektbezogene Copingstrategien aufweisen als Kinder mit wenig Anschluss. Für selbstbezogene Copingstrategien konnte dies nicht nachgewiesen werden.

[4] Prozentzahlen über 100 ergeben sich dadurch, dass die Variable objektbezogene Copingstrategien die Kategorien mitgebrachtes Saugobjekt sowie Objektbegleiter enthält und diese Verhaltensweisen in den Videos öfters gleichzeitig auftraten.

Tabelle 5.3: Vergleich der mittleren Ränge zwischen „anschlussfreudigen“ und „weniger anschlussfreudigen“ Kindern in Bezug auf die selbstbezogenen Copingstrategien

	mittlerer Rang(1)	mittlerer Rang(2)	chi^2 (1/52)	Signifikanz
Anschlussfreude	31,63	24,2	2,97	n.s

Mittlere Rang (1) = wenig Anschluss, mittlerer Rang (2) = viel Anschluss, p<.01

Es wurden anschließend eine 2-faktorielle Varianzanalyse mit den objektbezogenen sowie eine multiple Rang Kovarianzanalyse mit den selbstbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable und der „Anschlussfreude“ sowie dem Alter des Kindes (jüngere: 10-22 Monate vs. ältere: 23 Monate und älter) als unabhängige Variablen durchgeführt. Es zeigte sich bei den objektbezogenen Copingstrategien ein signifikanter Haupteffekt F(1,50)= 5,80, p<.01 der „Anschlussfreude“ aber kein signifikanter Haupteffekt des Alters bezogen auf das Auftreten von objektbezogenen Copingstrategien F(1,50)=.17, n.s. Es gab keinen Interaktionseffekt zwischen der „Anschlussfreude“ und dem Alter der Kinder auf die objektbezogenen Copingstrategien F(1,50)=.42, n.s. (siehe Tabelle 5.4, sowie Abb. 5.2).

Tabelle 5.4: Output der 2-faktoriellen Varianzanalyse, AV: objektbezogene Copingstrategien, UV´s: Anschluss, Alter

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	54737,603[a]	3	18245,868	2,017	,062
Konstanter Term	584436,946	1	584436,946	64,596	,000
Anschlussfreude	52465,959	1	52465,959	5,799	,010
Alter	1544,602	1	1544,602	,171	,341
Anschlussfreude* Alter	3836,951	1	3836,951	,424	,259
Fehler	452380,873	50	9047,617		
Gesamt	1057362,605	54			
Korrigierte Gesamtvariation	507118,476	53			

a. R-Quadrat = ,108 (korrigiertes R-Quadrat = ,054), p<.01

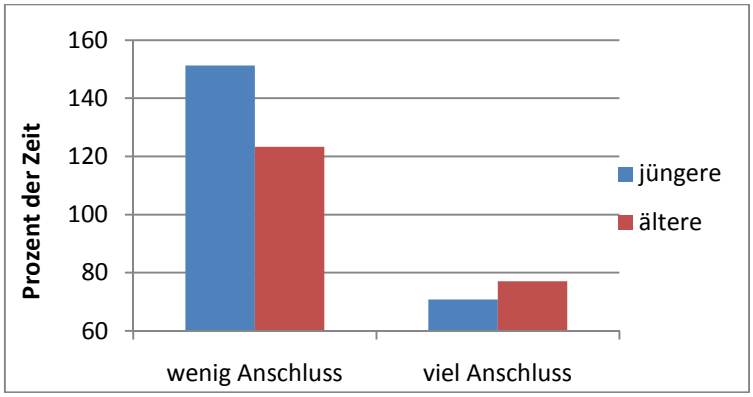


Abbildung 5.2: Balkendiagramm der geschätzen Randmittel der objektbezogenen Copingstrategien für die Variablen Anschluss sowie Alter[5]

Bezüglich der selbstbezogenen Copingstrategien zeigte sich weder ein signifikanter Haupteffekt der „Anschlussfreude“ chi^2 (1,50)=2,79, n.s. noch des Alters chi^2(1,50)=3,43, n.s und ebenfalls kein Interaktionseffekt zwischen „Anschlussfreude“ und Alter chi^2(1,50)=.89, n.s. (Tabelle siehe Anhang E2). Anhand des Balkendiagramms lässt sich allerdings ein gewisser Trend dahingehend erkennen, dass jüngere Kinder, die viel Anschluss an Peers zeigen, deutlich weniger selbstbezogene Copingstrategien anwenden als ältere Kinder mit viel Anschluss an Peers (siehe Abbildung 5.3). Die Unterhypothese $H_{1.2}$ konnte daher nicht bestätigt werden.

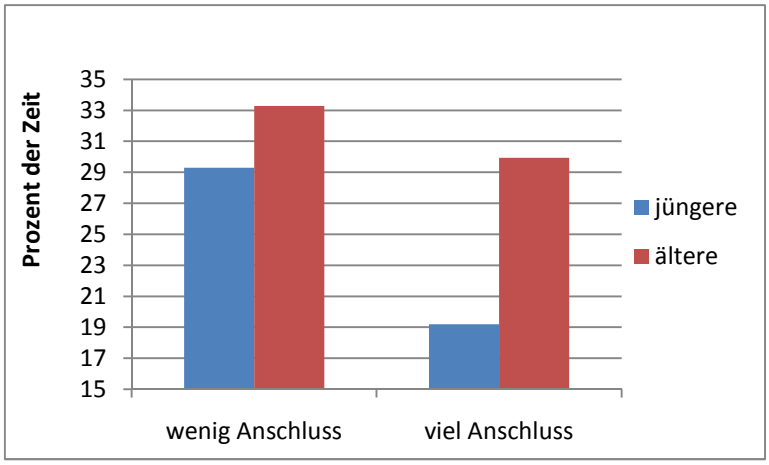


Abbildung 5.3: Balkendiagramm der mittleren Ränge der selbstbezogenen Copingstrategien für die Variablen Anschluss sowie Alter

[5] Die Variable objektbezogene Copingstrategien enthält die zuvor als Copingstrategien identifizierten Kategorien „mitgebrachtes Saugobjekt“ und „Objektbegleiter“. Da diese Kategorien in den Videos teilweise gleichzeitig auftraten ergeben sich die Prozentzahlen über 100%.

Um den Effekt des Geschlechts auf die Copingstrategien zu berechnen wurde ebenfalls eine 2-faktorielle Varianzanalyse mit objektbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable und der „Anschlussfreude“ sowie dem Geschlecht des Kindes als unabhängige Variable berechnet. Hier zeigte sich bei den objektbezogenen Copingstrategien ein signifikanter Haupteffekt der „Anschlussfreude“ $F(1,50)=3,73$, $p<.05$. Jedoch gab es keinen signifikanten Effekt des Geschlechts $F(1,50)=.99$, n.s. Des Weiteren zeigten sich bezüglich der objektbezogenen Copingstrategien $F(1,50)=1,43$ n.s. keinerlei Interaktionseffekte zwischen der „Anschlussfreude“ und dem Geschlecht der Kinder (siehe Tabelle 5.5)

Tabelle 5.5: Output der 2-faktoriellen Varianzanalyse AV: objektbezogene Copingstrategien, UV`s: Anschlussfreude, Geschlecht

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	68190,964[a]	3	22730,321	2,589	,032
Konstanter Term	493546,143	1	493546,143	56,222	,000
Anschlussfreude	32722,851	1	32722,851	3,728	,059
Geschlecht	8747,387	1	8747,387	,996	,323
Anschlussfreude * Geschlecht	12546,224	1	12546,224	1,429	,238
Fehler	438927,512	50	8778,550		
Gesamt	1057362,605	54			
Korrigierte Gesamtvariation	507118,476	53			

a. R-Quadrat = ,134 (korrigiertes R-Quadrat = ,083), p<.05

Für die selbstbezogenen Copingstrategien wurde wieder eine multiple Rang Kovarianzanalyse durchgeführt. Hier zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt der „Anschlussfreude“ $chi^2(1;50)= 4,36$, $p<.05$, jedoch kein signifikanter Haupteffekt des Geschlechts $chi^2(1,50)= .6$, n.s. Allerdings gab es einen signifikanten Interaktionseffekt der „Anschlussfreude“ und des Geschlechts $chi^2(1,50)=4,73$, $p<0,5$ (siehe Tabelle 5.6). Anhand des Balkendiagramms der selbstbezogenen Copingstrategien lässt sich erkennen, dass bei Jungen die Mittelwertsunterschiede zwischen Kindern die viel Anschluss aufweisen und jenen Kindern, die wenig Anschluss aufweisen deutlicher ausfallen als bei

Mädchen (Abb. 5.4). Die Unterhypothese bezüglich des Effekts des Geschlechts auf die Copingstrategien kann somit nur bezüglich der Wechselwirkung von Anschluss und Geschlecht bestätigt werden.

Tabelle 5.6: Ergebnis der multiplen Rang Kovarianzanalyse, AV: selbstbezogene Copingstrategien, UV`s: Anschlussfreude, Geschlecht

	df	Bkorr	chi^2 (1/50)	Signifikanz
Anschlussfreude	1	1	4,36	p<.05
Geschlecht	1	1	.6	n.s.
WWkub	1	1	4,73	p<.05

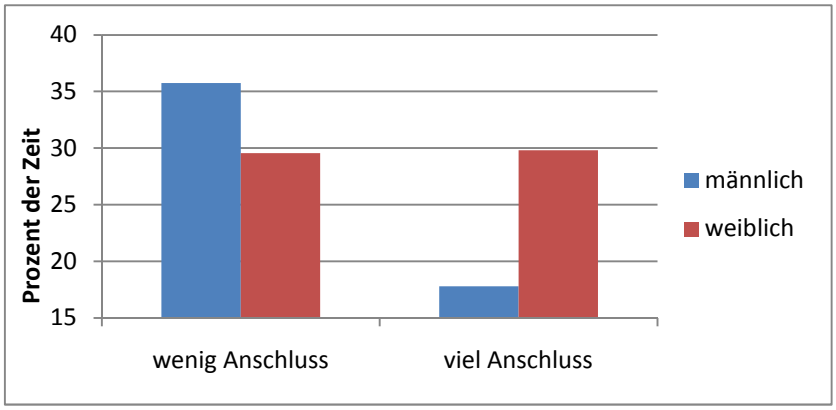


Abbildung 5.4: Balkendiagramm der mittleren Ränge der selbstbezogenen Copingstrategien für die Variablen Anschluss sowie Geschlecht

5.3 Zusammenhang zwischen selbstbezogenen sowie objektbezogenen Copingstrategien und dem Ausmaß an positiven Peerkontakten

In diesem Hypothesenkomplex wurde untersucht inwieweit sich Kinder mit viel positiven Peerkontakten von Kindern mit wenig positiven Peerkontakten hinsichtlich des Ausmaßes ihrer selbstbezogenen und objektbezogenen Copingstrategien unterscheiden. Es wurde angenommen, dass Kinder, die viel positiven Peerkontakt aufweisen deutlich weniger selbstbezogene und

objektbezogene Copingstrategien anwenden als Kinder mit wenig positivem Peerkontakt. Anschließend wurde getestet, ob dies vom Alter sowie vom Geschlecht des Kindes abhängig ist.

Als positiver Peerkontakt wurden jene Zeitabschnitte gewertet, in denen sich das Projektkind in Anwesenheit von einem oder mehreren Peer/s befand und sowohl vom Peer als auch vom Projektkind Zeichen gesendet wurden. Da die Normalverteilung der Daten gegeben war (geprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test) und die Varianzen homogen waren (Levene-Test nicht signifikant) wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben mit den objektbezogenen Copingstrategien als Testvariable und dem positiven Peerkontakt (eingeteilt in viel vs. wenig positiven Peerkontakt[6]) als Gruppenvariable berechnet. Hier zeigte sich kein signifikanter Effekt t(52)=.97 n.s. des Peerkontaktes auf die objektbezogenen Copingstrategien (siehe Tabelle 5.7). Anhand des Mittelwert-Diagramms zeichnete sich allerdings ein Trend dahingehend ab, dass Kinder, die viel positiven Peerkontakt haben weniger objektbezogene Copingstrategien nützen als jene Kinder mit wenig Peerkontakt (siehe Abbildung 5.5).

Tabelle 5.7: Mittelwertvergleiche zwischen Kindern mit viel positivem Peerkontakt und Kindern mit wenig positivem Peerkontakt in Bezug auf die objektbezogenen Copingstrategien

	M1 (SD)	M2 (SD)	t (52)	Signifikanz
Positiver Peerkontakt	109,66(100,13)	81,97(92,61)	.97	n.s.

M1 = wenig positiver Peerkontakt, M 2 = viel positiver Peerkontakt, p<.01

[6] Einteilung erfolgte anhand des Medians der Variable positiver Peerkontakt (Details siehe Anhang Tabelle E3, Verteilung der Kinder auf Gruppen viel vs. wenig positiver Peerkontakt sowie Alters- und Geschlechtsverteilungen siehe Anhang Abbildungen E4, E5, E6)

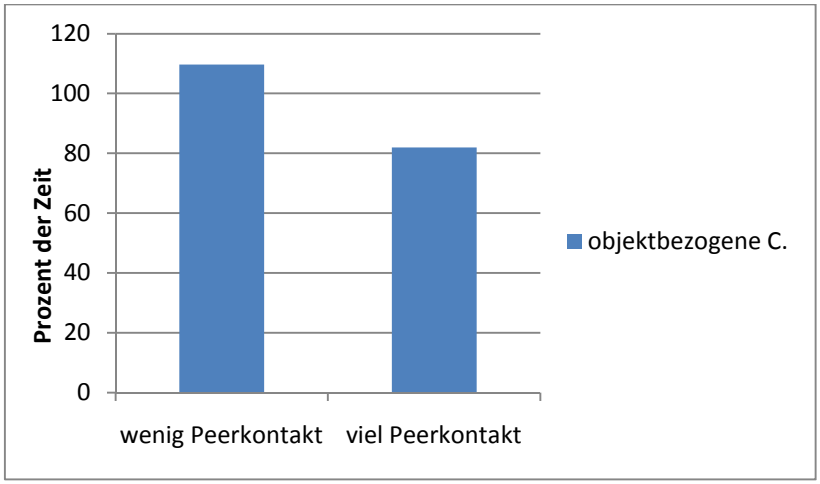


Abbildung 5.5: Vergleich der Mittelwerte von Kindern mit wenig vs. viel positivem Peerkontakt in Bezug auf die objektbezogenen Copingstrategien

Für die selbstbezogenen Copingstrategien wurde eine Rang Kovarianzanalyse nach Kruskal Wallis mit den selbstbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable und dem Peerkontakt als unabhängige Variable berechnet. Hier zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Effekt $chi^2(1,52)= .97$ n.s. (Tabelle siehe Anhang E4). Die zweite Hypothese ($H_{2.1}$) konnte somit nicht bestätigt werden.

Um den Effekt des Alters auf die objektbezogenen Copingstrategien zu berechnen wurde eine 2-faktorielle Varianzanalyse mit den objektbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable und dem positiven Peerkontakt sowie dem Alter der Kinder als unabhängige Variable durchgeführt. Es zeigte sich kein signifikanter Haupteffekt des positiven Peerkontaktes F(1/50)=.82, n.s. sowie des Alters F(1,50)=.15, n.s. und kein Interaktionseffekt dieser beiden Faktoren F(1/50)=.83 n.s. auf die objektbezogenen Copingstrategien (Tabelle siehe Anhang Tab.E5). Anhand des Balkendiagramms lässt sich allerdings erkennen, dass bei älteren Kindern ein deutlicher Mittelwertsunterschied zwischen Kindern mit wenig bzw. viel Peerkontakt sichtbar wird. Dies zeigt sich darin, dass ältere Kinder mit viel Peerkontakt anscheinend weniger objektbezogene Copingstrategien nützen als ältere Kinder mit wenig Peerkontakt (Abb.: 5.6).

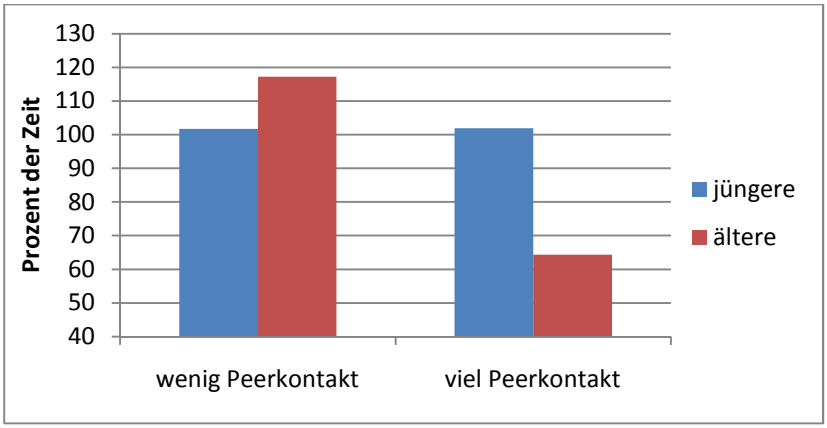


Abbildung 5.6: Balkendiagramm der geschätzen Randmittel der objektbezogenen Copingstrategien für die Variablen positiver Peerkontakt und Alter[7]

Für die selbstbezogenen Copingstrategien wurde wieder eine multiple Rang Kovarianzanalyse mit den selbstbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable sowie dem positiven Peerkontakt und dem Alter als unabhängige Variable berechnet. Hier konnte kein signifikanter Effekt des positiven Peerkontaktes festgestellt werden $chi^2(1/50)= 2,72$, n.s., allerdings war der Effekt des Alters signifikant chi^2 $(1/50)=5.07$, $p<.01$. Es besteht jedoch kein Interaktionseffekt zwischen dem positiven Peerkontakt und dem Alter chi^2 $(1/50)= .54$ (siehe Tabelle 5.8). Die Unterhypothese $H_{2.2}$ konnte nicht bestätigt werden.

Tabelle 5.8: Ergebnis der multiplen Rang Kovarianzanalyse für selbstbezogene Copingstrategien, UV´s: positiver Peerkontakt, Alter

	df	Bkorr	chi^2 (1/50)	Signifikanz
positiver Peerkontakt	1	1	2,72	n.s.
Alter	1	1	5,07	p<.01
WWkub	1	1	.54	n.s.

[7] Die Variable objektbezogene Copingstrategien beinhaltet die Kategorien „mitgebrachtes Saugobjekt“ und „Objektbegleiter“, die ebenfalls gleichzeitig auftraten. Daraus resultieren insgesamt Prozentzahlen über 100.

Anschließend wurde wieder eine 2-faktorielle Varianzanalyse mit den objektbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable und dem positiven Peerkontakt sowie dem Geschlecht als unabhängige Variable berechnet. Hier konnte weder ein signifikanter Effekt des positiven Peerkontaktes F(1/50)=1,39, n.s. noch des Geschlechts F(1/50)= 2,15, n.s. oder ein Interaktionseffekt F(1/50)= 1,60, n.s. bestätigt werden (Tabelle siehe Anhang E6). Im Balkendiagramm lässt sich allerdings gut erkennen, dass bei Jungen mit viel Peerkontakt der Mittelwert der objektbezogenen Copingstrategien deutlich niedriger liegt als bei Jungen mit wenig Peerkontakt; während bei den Mädchen die Mittelwerte der unterschiedlichen Gruppen annähernd gleich sind (siehe Abb. 5.7).

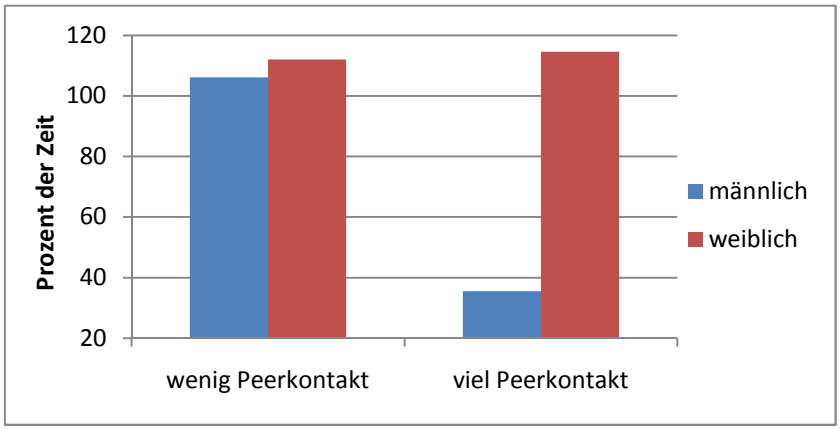


Abbildung 5.7: Balkendiagramm der geschätzten Randmittel der objektbezogenen Copingstrategien für die Variablen positiver Peerkontakt und Geschlecht

Des Weiteren wurde eine multiple Rang Kovarianzanalyse mit den selbstbezogenen Copingstrategien als abhängige Variable und dem positiven Peerkontakt sowie dem Geschlecht als unabhängige Variable durchgeführt. Hier zeigten sich keine signifikanten Haupteffekte des positiven Peerkontaktes chi^2(1/50)=.93, n.s. sowie des Geschlechts chi^2 (1/50)=1.68 n.s. und kein Interaktionseffekt der beiden Faktoren chi^2(1/50)= .26, n.s. (Tabelle siehe Anhang Tab. E7).Die Unterhypothese $H_{2.3}$ konnte somit nicht bestätigt werden.

5.4 Zusammenhang zwischen positivem Peerkontakt und dem Aufwachsen mit Geschwisterkindern

In diesem Hypothesenkomplex wurde untersucht ob sich Kinder, die mit Geschwisterkindern aufwachsen im Ausmaß ihres positiven Peerkontaktes von Einzelkindern dahingehend unterscheiden, dass Kinder mit Geschwisterkindern[8] deutlich mehr positiven Peerkontakt aufweisen als dies bei Einzelkindern der Fall ist. Des Weiteren wurde betrachtet, ob sich das Alter und das Geschlecht des Kindes auf diese Unterschiede auswirken.

Zur Überprüfung der Haupthypothese wurde, aufgrund der nicht vorhandenen Normalverteilung, eine Rang Kovarianzanalyse nach Kruskal Wallis mit dem positiven Peerkontakt (metrisch) als abhängige Variable und dem Geschwisterstatus[9] als unabhängige Variable berechnet. Es zeigte sich kein signifikanter Effekt $chi^2(1/86)= 2,46$, n.s. (siehe Tabelle 5.9). Das Diagramm lässt allerdings einen Trend dahingehend erkennen, dass Kinder, die mit Geschwisterkindern aufwachsen anscheinend mehr positiven Peerkontakt aufweisen als Einzelkinder (Abb. 5.8). Die Hypothese $H_{3.1}$ konnte nicht statistisch bestätigt werden.

Tabelle 5.9: Vergleich der mittleren Ränge zwischen Geschwisterkindern und Einzelkindern bezüglich des positiven Peerkontaktes

	Mittl. Rang (1)	Mittl. Rang (2)	df	Bfkorr	$Chi^2(1/86)$	Sign.
Geschwisterstatus	40,51	49,07	1	1	2,46	n.s.

mittlerer Rang (1) = Einzelkinder, mittlerer Rang (2) = Geschwisterkinder

[8] In die Gruppe der Geschwisterkinder wurden alle Kinder aufgenommen, die gemeinsam mit einem oder mehreren Geschwistern in einem Haushalt leben und der Altersunterschied zwischen dem Projektkind und den Geschwisterkindern nicht mehr als 6 Jahre beträgt

[9] Details zu Alters- und Geschlechtsverteilungen siehe Anhang Abb. E7, E8, E9).

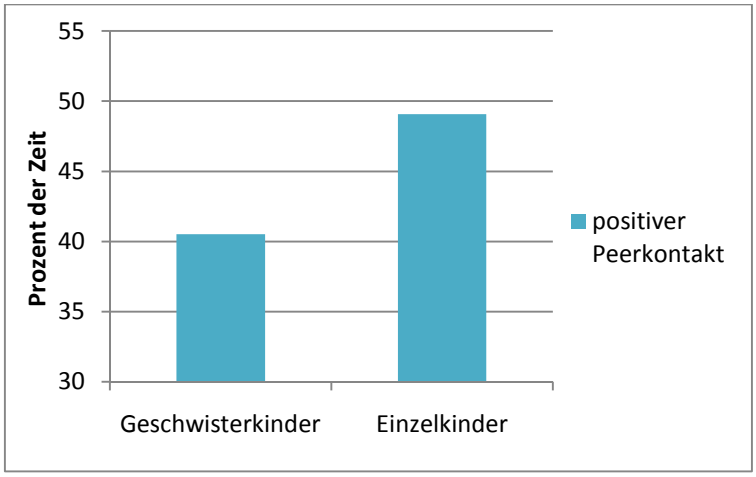


Abbildung 5.8: Mittelwertsvergleiche zwischen Geschwisterkindern und Einzelkindern bezüglich des positiven Peerkontaktes

Anschließend wurde eine multiple Rang Kovarianzanalyse mit dem positiven Peerkontakt (metrisch) als abhängige Variable und dem Geschwisterstatus sowie dem Alter der Kinder als unabhängige Variable berechnet. Hier war kein signifikanter Effekt des Geschwisterstatus chi^2 (1/84) =2,7 n.s. sowie des Alters chi^2(1/84)= 2,7, n.s und kein Interaktionseffekt der beiden Faktoren chi^2(1/84) = .25 n.s., erkennbar (Tabelle siehe Anhang Tab. E8). Sowohl ältere Kinder mit Geschwisterkindern als auch ältere Einzelkinder zeigen höhere Mittelwerte als jüngere Einzelkinder sowie jüngere Kinder die mit Geschwisterkindern aufwachsen (Abb. 5.9). Die Unterhypothese $H_{3.2}$ konnte nicht bestätigt werden.

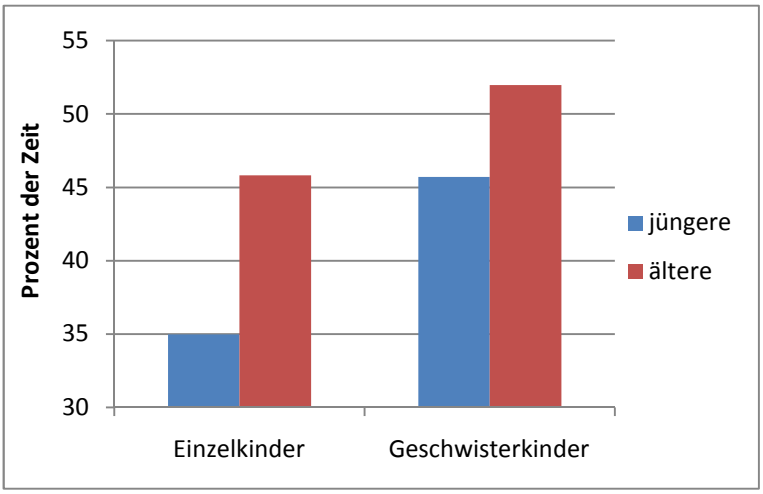


Abbildung 5.9: Balkendiagramm der mittleren Ränge des positiven Peerkontaktes für die Variablen Geschwisterstatus und Alter

Um den Effekt des Geschlechts zu analysieren wurde ebenfalls eine multiple Rang Kovarianzanalyse mit dem positiven Peerkontakt (metrisch) als abhängige Variable und dem Geschwisterstatus sowie dem Geschlecht als unabhängige Variable durchgeführt. Es besteht kein signifikanter Haupteffekt des Geschwisterstatus chi^2 (1/84)= 2,13, n.s.. Des Weiteren gibt es weder einen signifikanten Haupteffekt des Geschlechts chi^2 (1/84)= 2,46, n.s noch einen Interaktionseffekt der beiden Faktoren chi^2(1/84)= .04, n.s. (Tabelle siehe Anhang E9). Das Diagramm zeigt allerdings, dass sowohl Mädchen mit Geschwisterkindern als auch Mädchen die als Einzelkinder aufwachsen höhere Mittelwerte aufweisen als dies bei den Jungen der Fall ist (Abb. 5.10.).

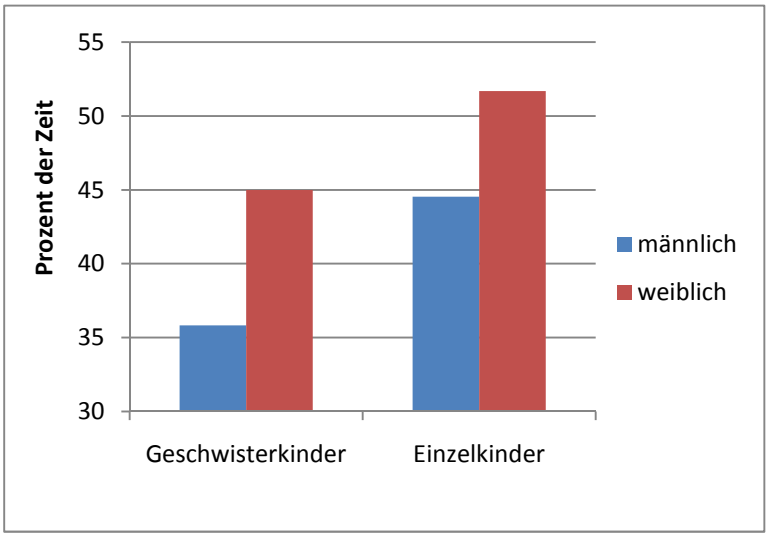


Abbildung 5.10: Balkendiagramm der mittleren Ränge des positiven Peerkontaktes für die Variablen Geschwisterstatus und Geschlecht

5.5 Zusammenhang zwischen positivem Peerkontakt und der Bindung zur Mutter

In diesem letzten Hypothesenkomplex wird untersucht, inwieweit sich Kinder, die eine sichere Bindung zur Mutter aufweisen von Kindern mit einer nicht sicheren Bindung zur Mutter im Ausmaß ihres positiven Peerkontaktes voneinander unterscheiden. Hier wird postuliert, dass Kinder, die eine sichere Bindung zur

Mutter aufweisen deutlich mehr positiven Peerkontakt zeigen als Kinder, die keine sichere Bindung zur Mutter aufweisen. Anschließend wird analysiert, ob die Faktoren Alter und Geschlecht des Kindes Einfluss auf diesen Effekt haben.

Es wurde wieder eine Rang Kovarianzanalyse nach Kruskal Wallis durchgeführt, (da die Normalverteilung nicht gegeben war[10]) mit dem positiven Peerkontakt (metrisch) als abhängige Variable und der Bindung zur Mutter als unabhängige Variable. Es konnte kein signifikanter Effekt der Bindung zur Mutter auf das Ausmaß des positiven Peerkontaktes festgestellt werden $chi^2(1/85)= .09$, n.s. (siehe Tabelle 5.10) Die Hypothese $H_{4.1}$. konnte nicht bestätigt werden.

Tabelle 5.10: Vergleich der mittleren Ränge zwischen sicher und nicht sicher gebundenen Kindern bezüglich des positiven Peerkontaktes

	Mittlerer Rang (1)	**Mittlerer Rang(2)**	**df**	**Bfkorr**	**$Chi^2(1/85)$**	**Sign.**
Bindung zur Mutter	40,51	49,07	1	1	.09	n.s.

Um den Effekt des Alters zu berechnen wurde ebenfalls eine multiple Rang Kovarianzanalyse durchgeführt (AV: positiver Peerkontakt, UV`s: Bindung zur Mutter, Alter). Hier zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Haupteffekt der Bindung zur Mutter chi^2 (1/83) = .05, n.s. und auch kein signifikanter Haupteffekt des Alters chi^2 (1/83)= 2,77. Weiters besteht auch kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den beiden Faktoren chi^2 (1/83)= .09 n.s. (Tabelle siehe Anhang Tab. E10). Das Diagramm zeigt, dass die älteren Kinder generell höhere Mittelwerte im positiven Peerkontakt aufwiesen als die Jüngeren, unabhängig davon, ob sie eine sichere oder nicht sichere Bindung zur Mutter aufweisen (Abb 5.11). Die Unterhypothese $H_{4.2}$ konnte nicht bestätigt werden.

[10] Homogenität der Varianzen war gegeben (Levene-Test n.s.)

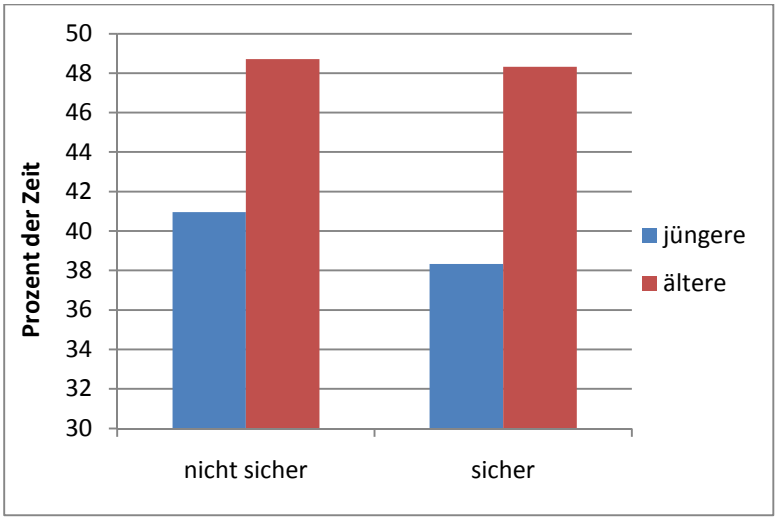


Abbildung 5.11: Balkendiagramm der mittleren Ränge des positiven Peerkontaktes für die Variablen Bindung zur Mutter und Alter

Abschließend wurde noch eine multiple Rang Kovarianzanalyse durchgeführt um den Effekt des Geschlechts zu bestimmten (AV: positiver Peerkontakt, UV´s: Bindung zur Mutter, Geschlecht). Sowohl der Haupteffekt der Bindung zur Mutter chi^2 (1/83)=.25 als auch der Haupteffekt des Geschlechts chi^2 (1/83)= 3,19 sowie der Interaktionseffekt der beiden Faktoren chi^2 (1/83) = .08, n.s. war nicht signifikant (Tabelle siehe Anhang Tab.E11). Die Unterhypothese $H_{4.3}$ konnte nicht bestätigt werden.

6. Diskussion

Die durchgeführte Untersuchung konnte belegen, dass „anschlussfreudige“ Kinder weniger objektbezogene Copingstrategien anwenden als Kinder die selten aktiven Kontakt zu Peers aufnehmen; für die selbstbezogenen Copingstrategien konnte dies jedoch nicht nachgewiesen werden. Bezüglich des Ausmaßes an positivem Peerkontakt zeichnete sich folgender Trend ab, je mehr positiver Peerkontakt besteht, desto seltener werden selbstbezogene bzw. objektbezogene Copingstrategien eingesetzt.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Hypothesenkomplexe diskutiert und Verbesserungsvorschläge für die Durchführung zukünftiger Untersuchungen angeführt.

6.1 Zusammenhang von objektbezogenen und selbstbezogenen Copingstrategien mit der „Anschlussfreude“ der Kinder

Die objektbezogenen Copingstrategien nehmen signifikant ab je mehr Anschluss an Peers besteht. Dies ist ein Indiz dafür, dass Krippenkinder in der Lage sind Peers als Unterstützungsressource für die Bewältigung der Stresssituation Krippeneintritt zu nutzen. Es konnte kein statistisch signifikanter Beleg für einen Alterseffekt bezüglich des Zusammenhanges zwischen objektbezogenen Copingstrategien und der „Anschlussfreude“ gefunden werden. Es zeichnete sich jedoch ab, dass die Gruppe der jüngeren Kinder einen deutlich höheren Mittelwert an objektbezogenen Copingstrategien aufwies als jene Gruppe der älteren Kinder. Sowohl bei den jüngeren als auch bei den älteren Kindern zeigten sich bei viel Anschluss an Peers deutlich weniger objektbezogene Copingstrategien. Bezüglich des Geschlechts konnte zwar kein statistisch signifikanter Effekt nachgewiesen werden, es zeigte sich jedoch, dass der Unterschied in Bezug auf die objektbezogenen Copingstrategien zwischen

anschlussfreudigen und weniger anschlussfreudigen Kindern bei den Mädchen deutlicher ausfällt als bei den Jungen. Zur Bestätigung des Effektes des Alters sowie des Geschlechts wären weitere Untersuchungen von Vorteil. Dabei wäre es hilfreich, eine noch größere Stichprobe von Kindern zu rekrutieren und beim Filmen der Abschiedssituation besonderes Augenmerk auf das Einfangen von Copingstrategien zu legen.

Bei den selbstbezogenen Copingstrategien konnten keine statistisch signifikanten Beweise für den Zusammenhang mit der „Anschlussfreude“ sowie dem Alter gefunden werden. Die Tendenz weist aber in die postulierte Richtung, dass Kinder mit wenig Anschluss deutlich höhere Mittelwerte aufweisen als Kinder, die viel Anschluss an Peers zeigen. Dies war sowohl bei den jüngeren als auch bei den älteren Kindern der Fall. Bezüglich des Geschlechts konnte eine signifikante Wechselwirkung des Anschlusses und des Geschlechts auf die selbstbezogenen Copingstrategien belegt werden. Während sich bei den Mädchen kaum Mittelwertsunterschiede zwischen der „anschlussfreudigen“ und der „weniger anschlussfreudigen“ Gruppe zeigten, wiesen die „anschlussfreudigen“ Jungen deutlich geringere Werte als die „weniger anschlussfreudigen“ Jungen auf. Ein Grund für die teilweise nicht signifikanten Ergebnisse bei den selbstbezogenen Copingstrategien könnte darin liegen, dass diese im Gesamten deutlich kürzer auftraten als die objektbezogenen Copingstrategien (objektbezogene C.: M=200,94 vs. selbstbezogene C.: M= 30,08) und somit zwischen den Untergruppen zu wenig differenziert werden konnte.

6.2. Zusammenhang zwischen objektbezogenen und selbstbezogenen Copingstrategien und dem positiven Peerkontakt

Obwohl die Mittelwerte der objektbezogenen Copingstrategien der Kinder mit viel Peerkontakt hypothesenkonform deutlich niedriger ausfallen als die der Kinder mit wenig Peerkontakt war der Unterschied nicht statistisch signifikant. Es zeigte

sich weiters kein signifikanter Effekt des Alters, wobei wieder deutlich zu erkennen war, dass der Unterschied zwischen Kindern mit wenig Peerkontakt vs. viel Peerkontakt bei den älteren Kindern wesentlich stärker ausfällt als bei den jüngeren Kindern. Dies kann vorsichtig als Indiz dafür gesehen werden, dass ältere Kinder offenbar besser in der Lage sind, in stressvollen Situationen Peers als Unterstützungsressource zu nutzen. Auch der Effekt des Geschlechts fiel nicht signifikant aus, wobei hier ebenfalls zu erkennen ist, dass bei Mädchen kaum ein Mittelwertsunterschied der objektbezogenen Copingstrategien der beiden Gruppen (viel vs. wenig Peerkontakt) besteht, während der Mittelwertsunterschied bei den Jungen deutlich stärker ausfällt. Auch hier könnte man davon ausgehen, dass Jungen offensichtlich besser in der Lage sind in einer stressvollen Situation Peers als Unterstützung zu nutzen.

Betreffend der selbstbezogenen Copingstrategien konnte kein signifikanter Effekt des Peerkontaktes festgestellt werden. Entgegen der Hypothese zeigte sich weiters ein Anstieg der selbstbezogenen Copingstrategien je mehr Peerkontakt vorhanden war. Der Effekt des Alters fiel signifikant aus, jedoch nicht in die hypothesenkonforme Richtung; so zeigten ältere Kinder mehr selbstbezogene Verhaltensweisen als die Jüngeren und bei beiden Altersgruppen stieg das Ausmaß der Copingstrategien an, je mehr positiver Peerkontakt vorhanden war. Es wurde bereits in vorangegangenen Studien bestätigt, dass das Ausmaß der selbstbezogenen Copingstrategien im Laufe des Alters signifikant ansteigt (Ganser, 2009). Anscheinend geschieht dies unabhängig davon wie viel positiven Peerkontakt ein Kind aufweist. Hier ist allerdings zu erwähnen, dass nur jene Verhaltensweisen als Copingstrategien in die Berechnung miteinbezogen wurden, die sich während der Abschiedssituation zeigten. Häufig war in den Abschiedsvideos zu erkennen, dass das Projektkind als erstes Kind in die Kinderkrippe gebracht wurde und somit keine Interaktionspartner zur Verfügung standen. Es muss weiters auch in Betracht gezogen werden, dass die Erzieherin bei älteren Kindern weniger Hilfestellung leistet, da sie davon ausgeht, dass das Kind bereits mit stressvollen Situationen umgehen kann. Somit stehen dem Kind nur mehr begrenzte Möglichkeiten an Copingstrategien zur Verfügung. Bei

Betrachtung des Effekts des Geschlechts lässt sich erkennen, dass (wenn auch nicht statistisch signifikant) scheinbar bei Mädchen das Ausmaß der selbstbezogenen Copingstrategien ansteigt, während es bei den Jungen annähernd gleich bleibt. Hier wären weitere Untersuchungen, die zusätzlich die Unterstützung der Kinder durch die Erzieherin betrachten von Vorteil um herauszufinden, ob Mädchen in der Abschiedssituation generell weniger Unterstützung durch die Erzieherin erfahren als Jungen.

6.3 Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an positivem Peerkontakt und dem Aufwachsen mit einem oder mehreren Geschwisterkind/ern

Bezüglich des Aufwachsens mit Geschwisterkindern konnte kein statistisch signifikanter Effekt auf den positiven Peerkontakt nachgewiesen werden. Allerdings zeigte sich hier ein hypothesenkonformer Trend. Kinder, die mit Geschwisterkindern aufwachsen weisen im Ausmaß des Peerkontaktes deutlich höhere Mittelwerte auf als Einzelkinder. Der Effekt des Alters und des Geschlechts war ebenfalls nicht signifikant. Hier konnte allerdings festgestellt werden, dass ältere Kinder anscheinend mehr Peerkontakt aufweisen als Jüngere, wobei in allen Altersgruppen der Peerkontakt bei Geschwisterkindern deutlich höher ausfiel als bei den Einzelkindern. Des Weiteren scheinen auch hier Mädchen, unabhängig davon, ob sie mit Geschwistern oder als Einzelkinder aufwachsen höhere Mittelwerte im positiven Peerkontakt aufzuweisen als Jungen. Bei beiden Geschlechtern lag der Peerkontakt bei Geschwisterkindern deutlich höher als bei den Einzelkindern. Um auch hier die Trends statistisch bestätigen zu können, wäre eventuell eine weitere Untersuchung einer größeren Stichprobe in Erwägung zu ziehen.

6.4 Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des positiven Peerkontaktes und der Bindungsqualität zur Mutter

Bei diesem Hypothesenkomplex konnten keinerlei statistisch signifikante Ergebnisse berichtet werden. Bezüglich des Alters zeichnete sich ab, dass ältere Kinder anscheinend mehr Peerkontakt aufweisen, als jüngere Kinder. Wobei sich weder bei den jüngeren noch bei den älteren Kindern ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der sicher vs. nicht sicher gebundenen Kinder abzeichnet. Betreffend den Effekt des Geschlechts konnte wieder der Trend aufgezeigt werden, dass Mädchen anscheinend mehr Peerkontakt aufweisen als Jungen. Bei zukünftigen Untersuchungen in diesem Bereich wäre es von Vorteil, mehr nicht sicher gebundene Kinder in die Stichprobe mit einzubeziehen, da in dieser Untersuchung jene Gruppe deutlich geringer vertreten war. Dies würde die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen erhöhen und eventuelle Effekte würden sich deutlicher abzeichnen.

6.5 Einschränkungen der Studie und Anregungen für zukünftige Untersuchungen

Beim Bewältigungskodiersystem sind in der Kategorie Objektbegleiter gewisse Einschränkungen zu berücksichtigen, da nicht bei jedem Kind genau ersichtlich war, ob es sich beim Spielen mit einem bestimmten Objekt um den von zu Hause mitgebrachten Objektbegleiter handelte oder ob dieses Objekt zur Ausstattung der Kinderkrippe gehörte. Für zukünftige Untersuchungen wäre es daher von Vorteil, bei jedem Kind (mittels Fotos) festzuhalten ob es einen Objektbegleiter von zu Hause mitgebracht hat und wie dieser im Detail aussieht um Verwechslungen mit jenen Objekten der Krippenausstattung entgegen zu wirken.

Das Peerkodiersystem könnte um eine zusätzliche Kategorie, die festhält, ob das Kind während der Filmsequenz von der Erzieherin getragen wird, erweitert werden. Dies wäre von Vorteil, da damit erfasst werden könnte zu welchen Zeitpunkten für das Projektkind keine Möglichkeit zu Peerkontakten besteht, da es durch die Erzieherin daran gehindert wird (z.B. Erzieherin trägt Kind zum Wickeln). Diese Zeiten könnten dann von der Gesamtkodierzeit abgezogen werden, um nur jene Zeitdauer zu bewerten, in der für das Projektkind auch die Möglichkeit besteht, Peerkontakt aufzunehmen. Somit wäre die Differenzierung zwischen Kindern mit viel bzw. wenig Peerkontakt erleichtert.

Bei weiterführenden Studien könnte die Auswahl der Spielsituationen in Bezug auf das Peerkodiersystem verbessert werden, indem darauf geachtet wird, Gruppensituationen, die ausschließlich von der Erzieherin angeleitet werden - wie etwa Morgenkreise - zu vermeiden, da für Kinder in solchen Situationen generell wenig Möglichkeit zur freien Interaktion untereinander besteht. Wenn in einer angeleiteten Gruppensituation eine Interaktion besteht, so wird diese meist durch die Erzieherin angeleitet (z.B. gemeinsames Tanzen) und kann somit nicht als freie Interaktion gewertet werden.

An dieser Studie kann generell kritisch die Qualität des Videomaterials angemerkt werden. Die Videosequenzen wurden so aufgenommen, dass die FilmerIn die natürliche Spielumgebung des Kindes so wenig wie möglich stört. Allerdings erschwerte die durch diesen Umstand herbeigeführte schlechte Videoqualität einiger Videos die Kodierung, da die Kinder aufgrund der Kameraführung nicht gut sichtbar waren bzw. ihre Verhaltensweisen aufgrund der schlechten Bildqualität nicht genau eingeschätzt werden konnten. Hier könnte man bei Folgestudien die FilmerInnen dahingehend anweisen, das Projektkind gut sichtbar sowie möglichst von vorne zu filmen und sich so nahe wie möglich am Projektkind aufzuhalten. Des Weiteren sollte besonderes Augenmerk auf die Faktoren Gegenlicht sowie ruhige Kameraführung gelegt werden.

In dieser Studie wurde versucht in das natürliche Umfeld der Kinder in der Kinderkrippe so wenig wie möglich einzugreifen. Um die Peerinteraktionen der Kinder so wenig wie möglich zu stören könnte man für zukünftige Untersuchungen eventuell in Erwägung ziehen, auch die ErzieherInnen darauf aufmerksam zu machen, in bestehende Peerinteraktionen nur dann einzugreifen, wenn diese drohen aversiv zu werden bzw. wenn die Situation es erfordern sollte.

7. Zusammenfassung

Diese Studie wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI) durchgeführt. Das WIKI-Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Ziel dieser Studie ist es, den Eingewöhnungsverlauf von 100 Kleinst- und Kleinkindern, die zum Zeitpunkt der Studie zwischen 10 und 33 Monate alt waren, zu verfolgen, um Faktoren zu identifizieren, die sich bei der Eingewöhnung von Kleinkindern in der Kinderkrippe als förderlich erweisen. Einen wichtigen Faktor bei der Eingewöhnung stellen Peers dar. Vor allem im ersten Lebensjahr gestaltet sich die Koordination der Handlungen mit Peers für Kleinkinder noch schwierig (Schmidt-Denter, 1994), dadurch sind die ersten Handlungskoordinationen zwischen Peers anfänglich nur auf Rituale begrenzt (Ahnert, 2003). Wichtige Faktoren für das Zustandekommen von sozialen Interaktionen sind die Wahl des geeigneten Zeitpunktes sowie die Form und der Inhalt der Kontaktaufnahme, da eine Beziehung zu den gegenwärtigen Interessen des Peers hergestellt werden muss (Schmidt-Denter, 1994). Dies stellt auch noch für Kinder im 2. Lebensjahr ein Problem dar, weshalb diese die Handlungen der Peers zunächst imitieren, um mit ihnen in Kontakt zu treten. Nach und nach begründen diese Imitationen eine gemeinsame Referenz über die danach Interaktionen aufgebaut werden können (Ahnert, 2003). Einige Studien belegen, dass 2-jährige und jüngere Kleinkinder bereits in der Lage sind, innerhalb von Spielgruppen in Interaktion mit Peers zu treten (vgl. Eckerman, Whatley & Kutz, 1975, NICHD, 2001, Müller & Brenner, 1977).

Trotz der anwesenden Peers stellt die Eingewöhnung in die Kinderkrippe und die damit verbundene Trennung von der Mutter eine stressvolle Situation für das Kleinkind dar. Diverse Laborstudien haben sich mit dem Copingverhalten von Kleinkindern beschäftigt (Grolnick, Bridges & Connell, 1996, Stifter & Braungart, 1995, Calkins & Johnson, 1998.). Die Ergebnisse der bisherigen Copingforschung deuten auf diverse Verhaltensweisen der Kleinkinder hin, welche grob in drei Kategorien eingeteilt werden können - „selbstbezogene

Copingstrategien“, „objektbezogene Copingstrategien“ und „personenbezogene Copingstrategien“. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, inwieweit Kleinkinder ihre Peers als Unterstützungsressource nutzen und ob diese dadurch weniger objektbezogene und selbstbezogene Copingstrategien aufweisen. Es konnte belegt werden, dass Kinder die häufig aktiv Kontakt zu anderen Peers aufsuchen weniger objektbezogene Copingstrategien nutzen. Dieser Trend zeigte sich ebenfalls bei den selbstbezogenen Copingstrategien, konnte jedoch nicht statistisch belegt werden. Auch das Ausmaß des positiven Peerkontaktes scheint Einfluss auf das Copingverhalten der Kinder zu haben. Hier zeigt sich die Tendenz, dass Kinder, die viel positiven Peerkontakt aufweisen deutlich weniger selbstbezogene und objektbezogene Copingstrategien anwenden. Ebenso wirkt sich das Aufwachsen mit einem oder mehreren Geschwisterkind/ern auf das soziale Verhalten von Kleinkindern aus. Es konnte jedoch nicht statistisch bestätigt werden, dass Kinder, die mit Geschwistern aufwachsen, Peers intensiver als Unterstützungsressource nutzen. Allerdings zeichnete sich ein Trend in diese Richtung ab. Die Bindung zur Mutter stellt einen weiteren Faktor, der in dieser Studie untersucht wurde, dar. Hier konnte kein Einfluss der Bindung zur Mutter auf das Ausmaß des positiven Peerkontaktes bestätigt werden. Die vorliegende Arbeit konnte nachweisen, dass Kleinkinder durchaus in der Lage sind Peers als Unterstützungsressource zu nutzen, um die Eingewöhnung in die Kinderkrippe leichter zu bewältigen. Zukünftige Studien zu diesem Thema wären durchaus empfehlenswert um die Einflussfaktoren der Nutzung von Peers genauer zu untersuchen.

8. Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (489-524).Bern: Huber.

Ahnert, L. (2004). *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44* (4), 709-716.

Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping and development.* New York: Guilford Press.

Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.

Calkins, S.D. & Johnson M.C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: temperamental and maternal correlates. *Infant Behaviour and Development, 21* (3), 379-395.

Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 36* (4), 1-174.

Colberg-Schrader, H. & von Derschau, D. (1991). Sozialisationsfeld Kindergarten. In K. Hurrelman & D. Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S.335-353). Weinheim: Beltz.

Downey, D.B. & Condron, D.J. (2004). Playing well with others in kindergarten: the benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family, 66* (2), 333-350.

Downey, D.B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource delution explanation. *American Psychologist, 56* (6/7), 497-504.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.

Eckerman, C.O., Whatley, J.L. & Kutz, S.L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology, 11* (1), 42-49.

Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology, 33* (3), 489-499.

Ganser, L. (2009). *Kindliche Copingstrategien beim Eintritt von Kleinkindern in Kinderkrippen*. Unveröff.Dipl.Arbeit, Universität, Heidelberg.

Grolnick, W.S., Bridges, L.J. & Connell, J.P. (1996). Emotion regulation in two-years –olds: strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development, 67,* 928-941.

Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Ed.) Handbook of child psychology (Vol. 4). Socialization, personality development, and social development (S 103-196). New York: Wiley

Hover-Reisner, N. & Eckstein, T. (2008). *Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen.* Poster präsentiert auf dem 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung. 12.-14. Juni 2008, Wien.

Howes, C. & Phillipsen,L. (1998). Continuity in children´s relations with peers. *Social Development, 7* (3), 340-349.

Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D.C., Myers, L., Fox, N. & Fein, G.G. (1990). Attachment and child care: relationships with mother and caregiver. *Infant Day Care: The Current Debate*. (S-169-182).Westport, CT US: Ablex Publishing.

Kasten, H. (1999). *Geschwister: Vorbilder, Rivalen, Vertraute*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Krappmann, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelman & D. Ulich (Hrsg.). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (S.354-375).Weinheim: Beltz.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York: Springer.

Lieberman, A. F (1977). Preschoolers´ competence with a peer: relations with attachment an peer experience. *Child Development, 48* (4), 1277-1287.

Lockwood, R. L., Kitzmann, K. M. & Cohen, R. (2001). The impact of sibling warmth and conflict on children´s social competence with peers. *Child Study Journal, 31* (1), 47-70.

Mangold (2008). INTERACT *Quick Start Manual V1.3.* Mangold International GmbH (Ed.). www.mangold.interact.com

McCoy, J. K., Brody, G. H. & Stoneman, Z. (1994). A longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths´ best friendships. *Family Relations, 43* (4), 400-408.

Mueller, E. & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. *Child Development, 48*, 854-861.

NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and children´s peer interaction at 24 and 36 months. The NICHD study of early child care. *Child Development, 72* (5), 1478-1500.

NICHD Early Child Care Research Network (2008). Social competence with peers in third grade: associations with earlier peer experiences in child care. Social Development, 17 (3), 419-453.

Pastor, D. L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers´ initial sociability with peers. *Developmental Psychology, 17* (3), 326-335.

Reberg, S. (2001). *Die Entwicklung der Geschwisterbeziehung unter handlungstheoretischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaften.

Schmidt-Denter U. (1994). *Soziale Entwicklung*. Weinheim: Beltz.

Stift, B. (2004). *Unterschiede zwischen Geschwisterkindern und Einzelkindern hinsichtlich ihres sozialen Entwicklungsstandes*. Unveröff.Dipl.Arbeit, Universität, Wien.

Stifter, C.A. & Braungart, J.M. (1995). The regulation of negativ reactivity in infancy: function and development. *Developmental Psychology, 31* (3), 448-455.

Waters, E. (1995). Appendix A. The attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 60*, 243-246.

Waters, E. & Deane, K.E. (1985). Defininf and assessing individual differences in attachment relationships: Q Methodology and the organization of bahvior on infancy and early childhood. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 50,* 41-65.

9. Tabellenverzeichnis:

Tab. 5.1: Vergleich der Mittelwerte der Gesamtdauer der Verhaltens-
weisen von Abschiedssituation und Spielsituation 27

Tab. 5.2: Mittelwertvergleiche zwischen "anschlussfreudigen" und
„weniger anschlussfreudigen“ Kindern in Bezug auf die
objektbezogenen Copingstrategien..... 28

Tab. 5.3: Vergleich der mittleren Ränge zwischen "anschlussfreudigen“
und „weniger anschlussfreudigen“ Kindern in Bezug auf die
selbstbezogenen Copingstrategien..... 30

Tab. 5.4: Output der 2-faktoriellen Varianzanalyse, AV: objektbezogene
Copingstrategien, UV´s: Anschluss, Alter 30

Tab. 5.5: Output der 2-faktoriellen Varianzanalyse, AV: objektbezogene
Copingstrategien, UV´s: Anschlussfreude, Geschlecht..... 32

Tab. 5.6: Ergebnis der multiplen Rang Kovarianzanalyse
AV: selbstbezogene Copingstrategien, UV`s: Anschlussfreude,
Geschlecht 33

Tab. 5.7: Mittelwertvergleiche zwischen Kindern mit viel positivem
Peerkontakt und Kindern mit wenig positivem Peerkontakt
in Bezug auf die objektbezogenen Copingstrategien 34

Tab. 5.8: Ergebnis der multiplen Rang Kovarianzanalyse für
selbstbezogene Copingstrategien, UV´s: positiver
Peerkontakt, Alter..... 36

Tab. 5.9: Vergleich der mittleren Ränge zwischen Geschwisterkindern
und Einzelkindern bezüglich des positiven Peerkontaktes.....38

Tab. 5.10: Vergleich der mittleren Ränge zwischen sicher und nicht sicher gebundenen Kindern bezüglich des positiven Peerkontaktes..... 41

Tab. E1: Einteilung der Kinder in die Gruppen viel Anschluss bzw. wenig Anschluss..... 93

Tab. E2: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: selbstbezogene Copingstrategien, UV´s: Anschlussfreude, Alter ……94

Tab. E3: Einteilung der Kinder in die Gruppen viel bzw. wenig positiver Peerkontakt…… 95

Tab. E4: Rang Kovarianzanalyse nach Kruskal Wallis, AV: selbst-bezogene Copingstrategien, UV: positiver Peerkontakt……. 96

Tab. E5: 2-faktorielle Varianzanalyse, AV: objektbezogene Coping-strategien, UV´s: positiver Peerkontakt, Alter …… 97

Tab. E6: 2-faktorielle Varianzanalyse, AV: objektbezogene Coping-Strategien, UV´s: positiver Peerkontakt, Geschlecht ……. 97

Tab. E7: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: selbstbezogene Copingstrategien, UV´s: positiver Peerkontakt, Geschlecht 98

Tab. E8: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt UV´s: Geschwisterkind, Alter …… 99

Tab. E9: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt UV´s: Geschwisterkind, Geschlecht ……..……99

Tab. E10: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt UV´s: Bindung zur Mutter, Alter…….... 101

Tab. E11: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt UV´s: Bindung zur Mutter, Geschlecht …… 101

10. Abbildungsverzeichnis

Abb. 5.1: Mittelwertsvergleiche zwischen Kindern mit viel vs. wenig Anschluss in Bezug auf die objektbezogenen Copingstrategien…… 29

Abb. 5.2: Balkendiagramm der geschätzten Randmittel der objektbezogenen Copingstrategien für die Variablen Anschluss sowie Alter ……..... 31

Abb. 5.3: Balkendiagramm der mittleren Ränge der selbstbezogenen Copingstrategien für die Variablen Anschluss sowie Alter ……..... 31

Abb. 5.4: Balkendiagramm der mittleren Ränge der selbstbezogenen Copingstrategien für die Variablen Anschluss sowie Geschlecht……..… 33

Abb. 5.5: Vergleich der Mittelwerte von Kindern mit wenig vs. viel positivem Peerkontakt in Bezug auf die objekt-bezogenen Copingstrategien ..……....35

Abb. 5.6: Balkendiagramm der geschätzten Randmittel der objekt-bezogenen Copingstratgien für die Variablen positiver Peerkontakt, Alter ……..… 36

Abb. 5.7: Balkendiagramm der geschätzten Randmittel der objekt-bezogenen Copingstrategien für die Variablen positiver Peerkontakt und Geschlecht ……..... 37

Abb. 5.8: Mittelwertsvergleiche zwischen Geschwisterkindern und Einzelkindern bezüglich des positiven Peerkontaktes ……... 39

Abb. 5.9: Balkendiagramm der mittleren Ränge des positiven Peerkontaktes für die Variablen Geschwisterstatus und Alter …… 39

Abb. 5.10: Balkendiagramm der mittleren Ränge des positiven Peerkontaktes für die Variablen Geschwisterstatus und Geschlecht ……40

Abb. 5.11: Balkendiagramm der mittleren Ränge des positiven Peerkontaktes für die Variablen Bindung zur Mutter und Alter 42

Abb. E1: Verteilung der Kinder auf viel bzw. wenig Anschluss …….. 93

Abb. E2: Altersverteilung der Kinder bezüglich der Kategorien viel vs. wenig Anschluss …… 94

Abb. E3: Geschlechtsverteilung der Kinder auf viel und wenig Anschluss …… 94

Abb. E4: Verteilung der Kinder auf die Gruppen viel. bzw. wenig positiver Peerkontakt …….. 95

Abb. E5: Altersverteilung der Kinder auf die Gruppen viel/wenig positiver Peerkontakt ……..…96

Abb. E6: Geschlechtsverteilung der Kinder auf die Gruppen viel/wenig positiver Peerkontakt …….. 96

Abb. E7: Verteilung der Kinder die mit bzw. ohne Geschwisterkind aufwachsen …….. 98

Abb. E8: Altersverteilung der Kinder auf die Gruppen Geschwisterkind/Einzelkind ……..…… 98

Abb. E.9: Geschlechtsverteilung der Kinder auf die Gruppen Geschwisterkind /Einzelkind …….. 99

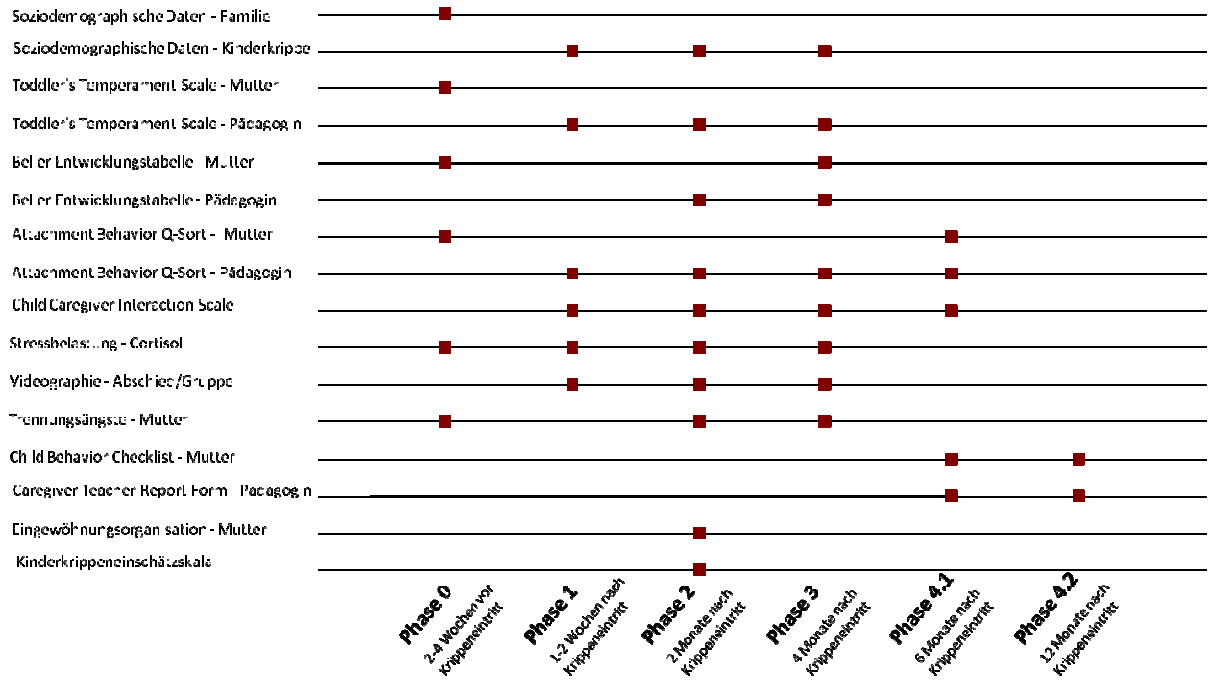
Abb. E10: Zuteilung der Kinder zur Gruppe der sicher gebundenen und nicht sicher gebundenen Kinder 100

Abb. E11: Altersverteilung der sicher und nicht sicher gebundenen Kinder 100

Abb. E12: Geschlechtsverteilung der sicher und nicht sicher gebundenen Kinder 101

11. Anhang

Anhang A: WIKI-Projekt Übersichtdarstellung der Erhebungsmethoden und Messzeitpunkte



Anhang B1: Schnitt-Tabelle-Peers

Beschreibung der Codes und des Vorgehens

Sehen Sie sich das angegebene Zeitintervall an. Dann vergeben Sie genau 2 Punkte und verteilen Sie diese auf die folgenden Kategorien:

Das heißt, dass alle Punkte in diesen Kategorien in Ihrer Summe 2 ergeben müssen.

Wenn eine Kategorie stark dominiert, vergeben Sie dort 2 Punkte

Wenn zwei Kategorien etwa gleich vorherrschen geben Sie diesen beiden je 1 Punkt.

Interaktion/Rollen	Das Kind spielt mit einem oder mehreren Peers in komplexer Interaktion. Dabei tritt beispielsweise Rollenspiel auf. Kriterium: Das Spiel wäre beendet, wenn eines der Kinder abbricht. Interaktion ist wichtiger als gemeinsames Material.
miteinander	Das Projektkind spielt mit den anderen Kindern und Material. Es gibt Interaktionen mit Bezug auf die gemeinsame Tätigkeit (Material wird z.B. ausgetauscht. Es wird auf Material des Interaktionspartners gezeigt, es gibt eine Zeigen/Zuschauen-Interaktion)
nebeneinander	Die Kinder spielen mit ggf. auch mit unterschiedlichem Material in räumlicher Nähe. Es gibt keine Interaktion zwischen den Kindern. Jeder „spielt so vor sich hin“
allein/schauen	Das Kind spielt alleine ohne andere Kinder in der Nähe. Oder das Kind spielt nicht, sondern schaut den anderen Kindern im Raum (entfernt) zu. Dabei ist das Projektkind nicht mit denselben Tätigkeiten beschäftigt wie jene Kinder, die es beobachtet. Das Zuschauen bei einem Kind, das am Tisch mit spielt fällt nicht hierunter. Kodieren Sie dies ggf. unter miteinander, wenn ausreichend Interaktion besteht, oder nebeneinander, wenn keine Interaktion besteht.

Außerdem vergeben Sie zusätzlich einen Code bezüglich der Erzieherin

Erzieherin dabei?	Vergeben Sie 0, wenn die Erzieherin nicht in räumlicher Nähe zur Spielsituation ist/die Spielsituation nicht im Aufmerksamkeitsfokus der Erzieherin ist. Vergeben Sie 1, wenn die Erzieherin dabei ist, aber nicht aktiv am Spiel teilnimmt (also kein Material vergibt, nicht anregt, etc.) Vergeben Sie 2, wenn die Erzieherin sehr aktiv am Spiel der Kinder teilnimmt.

Darüber hinaus schätzen Sie bitte die technische Kodierbarkeit ein (Wackeln, Kind im Bild)

schwer/nicht kodierbar	vergeben Sie maximal 2 Punkte: 0 = gut kodierbar 1 = eingeschränkt kodierbar 2 = für Kodierung völlig unbrauchbar (auch bei Geschwisterkind!)

Grobe Beurteilung

Start	Interaktion/ Rollen	mit-einander	neben-einander	allein/ schauen	Erzieherin dabei?	schwer/nicht kodierbar	Score	ab hier	Start	Kommentar
00:00	0	0	2	0	0	0	19,2	193,6		
00:02	0	0	2	0	0	0	19,2	208		
00:04	0	0	0	2	0	0	0	211,2		
00:06	0	2	0	0	0	0	48	230,4		
00:08	0	2	0	0	0	0	48	216		
00:10	0	0	1	1	1	0	3,2	201,6		
00:12	0	1	1	0	1	0	22,4	217,6		
00:14	0	1	1	0	0	0	33,6	214,4		
00:16	0	1	1	0	0	0	33,6	264,8		
00:18	0	1	1	0	1	0	22,4	315,2	<----	
00:20	0	0	2	0	0	0	19,2	292,8		
00:22	0	1	1	0	0	0	33,6	281,6		
00:24	0	1	1	0	0	0	33,6	270,4		
00:26	0	0	2	0	0	0	19,2	259,2		
00:28	0	0	2	0	0	0	19,2	252,8		
00:30	1	1	0	0	0	0	84	246,4		
00:32	1	1	0	0	0	0	84	175,2		
00:34	0	0	0	2	0	0	0	104		
00:36	0	1	0	1	1	0	8	107,2		
00:38	0	1	1	0	1	0	22,4	99,2		
00:40	0	1	1	0	1	0	22,4	76,8		
00:42	0	0	2	0	1	0	12,8	54,4		
00:44	0	0	2	0	1	0	12,8	41,6		
00:46	0	0	2	0	1	0	12,8	28,8		
00:48	0	0	2	0	1	0	12,8	16		
00:50	0	0	1	1	1	0	3,2	3,2		
00:52	0	0	0	2	1	0	0	0		
00:54	0	0	0	2	0	0	0	0		
00:56	0	0	0	2	0	0	0	0		
00:58	0	0	0	2	1	0	0	0		
01:00	0	0	0	2	2	0	0	0		
01:02	0	0	0	2	0	0	0	0		
01:04							0	0		

Feine Beurteilung

Erste 2 Minuten nach Startzeit gemäß Grobbeurteilungsblatt								
Start	Interaktion/Rollen	miteinander	nebeneinander	allein/schauen	Erzieherin dabei?	Score	ab hier	Start
00:00:00	0	1	1	0	**0**	**16,8**	36	<----
00:00:30	0	0	2	0	1	6,4	19,2	
00:01:00	0	0	2	0	1	6,4	12,8	
00:01:30	0	0	2	0	1	6,4	6,4	

16. bis 18. Minute nach Startzeit gemäß Grobbeurteilungsblatt						
Start	Interaktion/Rollen	miteinander	nebeneinander	allein/schauen	Erzieherin dabei?	Score
00:00:00	0	0	0	2	0	0
00:00:30	0	0	0	2	0	0
00:01:00	0	0	0	2	0	0
00:01:30	0	0	0	2	0	0

Ergebnis

Schnittstart:	00:18:00

Weitere interessante Zeitpunkte:

Anhang B2: Kodiersystem Peerinteraktion

Allgemeine Kodier-Regeln

Peerkontakte bestehen aus folgenden Komponenten:

- **Kontaktaufnahme**
  Kontaktaufnahme wird nur kodiert, wenn das PK beteiligt ist (d.h. Wenn zwei Peers zueinander ohne Beteiligung des PK Kontakt aufnehmen, wird dies nicht kodiert).
  1. Wer
  2. mit welcher Intention
- Die Veränderung der **Peerstruktur** durch eine Kontaktaufnahme oder einen Kontaktabbruch wird in **Struktur** kodiert.
- Die Struktur dient der durchgängigen Bestimmung der Peer-Beziehungen des Kindes nach
  1. **Zahl** (in Form von Gruppengröße) und
  2. Geschlecht der Peers und
  3. ggf. Anwesenheit eines Geschwisters
- Durchgängige Kodierung der **Situationsqualität** mit dem Projektkind im Fokus
  1. Alleine vs. Anwesenheit von Peers
  2. Nicht Kodierbar
  3. Übergangssituation
- **Interaktionsqualität**
  1. Körperkontakt
  2. Aggression/Provokation mit oder ohne Protest
  3. Konstruktive Zeichen vom PK oder vom Peer ausgehend
- **Kontaktende**
  1. Wer beendet den Kontakt
  2. Mit welcher Intention
  3. Struktur wird entsprechend der neuen Gruppe kodiert.
- Die Kodierung fängt bei **01:00:00** an, und hört bei **17:00:00** bzw. **09:00:00** auf. Zu diesen Zeitpunkten müssen alle Codes angefangen bzw. beendet sein.
- ggf. können Beginn und Ende einer Situation nicht auf Videoausschnitt zu sehen sein.

Kodiert wird nur das, was auch wirklich auf dem Video sichtbar ist!

1. Kontaktaufnahme

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen	Punkt/ Dauer
Projektkind schließt sich an	q	Das Projektkind nimmt spontan (d.h. ohne Beteiligung einer Erzieherin) zu einer Gruppe/einem Peer Kontakt auf	Wird kodiert, sobald der Kontakt beginnt. Bsp.: - Ankommen bei Peer/ Gruppe - Absichtlicher Körperkontakt Schließt sich das PK gemeinsam mit anderen Kindern einem Peer/ einer Gruppe an, wird ein Anschluss kodiert auch wenn sich die Peerstruktur nicht ändert. Diese Codes schließen einander aus. Bei Kontaktvermittlung durch Erzieherin wird keine Intention kodiert.	P
Kontaktvermittlung durch Erzieherin	e	Erzieherin stellt Kontakt zwischen PK und Peer her.		P
Intention Gegenstand	r	PK nimmt Kontakt auf, da es an einem Gegenstand interessiert ist, mit welchem der Peer beschäftigt ist. Wird kodiert, wenn der Kontaktaufnehmende etwas wegnehmen will	Wird nur bei Kontaktaufnahme durch PK kodiert Wird bei jeder Kontaktaufnahme durch PK kodiert. Bei Kontaktvermittlung durch Erzieherin wird keine Intention kodiert. Diese Codes schließen einander aus.	P
Intention persönlicher Kontakt	t	PK nimmt Kontakt auf, da es am Peer selbst interessiert ist. Z.B durch: Körperkontakt wie etwa umarmen, an Kleidung anfassen, verbale Kontaktaufnahme		P
Intention nicht einschätzbar	5	PK nimmt Kontakt auf, wobei nicht klar ersichtlich ist, ob es an einem persönlichen Kontakt mit dem Interaktionspartner oder an einem Spielzeug interessiert ist oder die Intention nicht sichtbar ist.		P

2. Situationsqualität

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen	Punkt/ Dauer
Anwesenheit von Peers	d	Das PK steht in Kontakt zu einem oder mehreren Peers. Die Intensität kann unterschiedlich sein.	Diese Codes schließen sich gegenseitig aus und werden durchgängig kodiert.	D
PK alleine	l	PK befindet sich alleine in einem Spielbereich. Bezieht sich auf die unmittelbare Spielumgebung des Kindes.		D
Nicht kodierbar	8	Wenn aufgrund der Kameraführung/ Lichtverhältnisse etc. das PK oder auch die ganze Situation nicht mehr erkennbar ist	Dieser Code ist ausschließlich zu allen anderen Codes. Wird kodiert, wenn der Kopf des PKs für die Dauer von min. 5 Sekunden nicht sichtbar ist. Bei weniger als 5 Sekunden wird der vorherige Code durchgängig kodiert, wenn die Ausgangssituation unverändert ist. Wenn sich die Ausgangssituation ändert, wird dieser Code ab dem Moment, in dem der Kopf des PKs beziehungsweise das ganze PK nicht mehr sichtbar ist, vergeben.	D
Übergangssituation	g	Wird kodiert wenn sich das PK im Übergang zwischen zwei Orten/Räumen befindet Von der Pädagogin angewiesene oder mit der Pädagogin durchgeführte Übergangssituationen, z.B. der Wechsel von Gruppenraum in den Turnsaal, Tragen des Kindes	Dieser Code ist ausschließlich zu allen anderen Codes. Wird kodiert, sobald PK losgeht. Dieser Code wird beendet, sobald das PK am Zielort ankommt oder die Übergangssituation mindestens 5 Sekunden unterbrochen ist.	D

3. Interaktionsqualität

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen	Punkt/ Dauer
Körperkontakt seitens PK	y	Direkter Körperkontakt des PKs oder Peers (oder dessen Verlängerung an oder in der Hand), oder Kleidungsstücken die das Kind trägt, mit Peer/PK. Ein unabsichtliches Berühren wird nicht kodiert. Bsp: Positiver und negativer Körperkontakt, Anstubsen, Anfassen	Wird nur kodiert, wenn Peer und Pk im Bild sind. Diese Codes müssen tatsächlich sichtbar oder hörbar sein, ansonsten werden sie nicht kodiert. Tritt der Code mehr als einmal hintereinander auf, so wird bei Unterbrechung des Codes von maximal 3 Sekunden durchkodiert. Die Codes Körperkontakt, Aggression und Protest können gleichzeitig kodiert werden. Reagiert ein Kind auf Aggression mit Aggression wird gleichzeitig Protest kodiert. Solange positiver Kontakt besteht (Zeichen, Körperkontakt) wird dies kodiert, geht dieser in negativen Kontakt über wird Protest, Aggression (ev. Körperkontakt) kodiert. Protest wird ab dem Zeitpunkt kodiert, wo er auftritt. Verbale Äußerungen werden anhand des Tons kodiert und nicht anhand der Bewegung des Mundes. Treten die Codes in Bezug auf ein Geschwisterkind auf, werden sie nicht kodiert!	D
Körperkontakt seitens Peer	p			
Aggression/ Provokation seitens PK	x	Unter diese Kategorie fallen sowohl körperliche als auch verbale Aggressionen, sowie andere unangemessene Verhaltensweisen Bsp: Beschimpfungen, körperliche Aggression, Absichtliches Durchkreuzen der Aktivitäten des PK/Peers (z.B. sich in den Weg stellen), Ausgrenzen, etc. Auch tollpatschiges Peerverhalten wird hier kodiert (z. B. intensives Betasten eines Kindes, etc.).		
Aggression/ Provokation seitens Peer	c			
Peer sendet Zeichen	h	PK oder Peer sendet Zeichen die appellativen Charakter haben, Aufmerksamkeit erregen, die Interaktion aufrecht erhalten Bsp: Hindeuten, verbale Äußerungen (Ausnahme Beschimpfungen), Kreischen, gegenseitiges Anlachen, Umdrehen in bestehenden Spielsituationen um zu sehen was Spielpartner macht, auf Augenhöhe des PK/Peer begeben, Reagieren auf das Zeichen des Anderen, etc. Von der Erzieherin angeleitete Zeichen werden nicht kodiert. Die Zeichen müssen sich eindeutig auf einen Peer/ das PK beziehen.		
PK sendet Zeichen	s			
PK protestiert	v	Mit „Protest“ ist gemeint, dass der Protestierer zum Ausdruck bringt, dass er sich durch den Anderen gestört fühlt, und appellativ äußert, dass diese Störung enden möge. Ein Protest kann auch auf ein Zeichen folgen. Bsp: Zurückweichen, wegdrehen, Zurückschlagen, weinen, schreien, verbale Äußerungen, Kopfschütteln, Rückzug,		P
Peer protestiert	b			

4. Peerstruktur

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen	Punkt/ Dauer
Dyade	2	Zweiergruppe: das Projektkind zusammen mit einem weiteren Kind	Bezieht sich auf die Kinder mit denen das PK in unmittelbarem Kontakt steht. Bei einer Unterbrechung bis zu 5 Sekunden wird der vorherige Code durch kodiert.	D
Kleingruppe	3	Kleine Gruppe: das Projektkind zusammen mit mehreren anderen Kindern (mind. 2 Peers)		
Kollektiv	4	Das Projektkind bildet zusammen anderen Kindern der Kindergartengruppe ein Kollektiv. z.B. während des Morgenkreises, Mittagskreises, Essen	Wird nur in Situationen kodiert, in der eine von der Erzieherin angeleitete Situation besteht, an der das PK teilnehmen muss. Nimmt das Kind freiwillig teil, wird ab einer Gruppengröße von 3 Kindern weiterhin Kleingruppe kodiert. Wird kodiert bis das letzte Kind die Situation verlässt. Wenn der Code Kollektiv vergeben wird und aufgrund der Kameraführung teilweise nur ein oder auch gar kein Peer zu sehen ist, bleibt der Code Kollektiv weiterhin bestehen.	
männlich	j	Geschlecht des/der Interaktionspartners männlich	lückenlos und gegenseitig ausschließlich Bezieht sich auf die Kinder mit denen das PK in unmittelbarem Kontakt steht inklusive dem PK. Geschlecht wird auch kodiert wenn das PK alleine ist.	D
weiblich	k	Geschlecht des/der Interaktionspartners weiblich		
männlich/weiblich gemischt	l	bei Gruppen: nicht same-sex		
Geschlecht nicht bestimmbar	ö	Wenn das Geschlecht anhand des Aussehens nicht bestimmbar ist		
Geschwisterkind anwesend	m	Geschwisterkind ist während der Interaktion (im selben Spielkontext wie das PK) anwesend.		D

5. Kontaktende

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen	Punkt/ Dauer
Projektkind geht	o	Das PK verlässt die bisherige Situation.	Wird immer dann kodiert, wenn das Projektkind die Situation verlässt. Verlässt das PK ein Kind gemeinsam mit anderen Peers wird PK geht kodiert, auch wenn sich die Peerstruktur nicht verändert. Ist ausschließlich zu Kontaktbeendigung durch Erzieherin oder andere Erwachsene.	P
Kontaktbeendigung durch Erzieherin	n	Die Erzieherin beende den Kontakt des PKs mit den Peers Bsp: Erzieherin trägt das PK fort.	Wird kodiert, wenn der Peerkontakt durch die Erzieherin beendet wird. Hier wird keine Intention kodiert! Ist ausschließlich zu PK geht und zu Kontaktbeendigung durch andere Erwachsene.	P
Kontaktbeendigung durch andere Erwachsene	a	Andere Erwachsene beenden den Kontakt des PKs mit den Peers. Bsp.: Eltern tragen das PK fort	Wird kodiert, wenn der Peerkontakt durch andere Erwachsene beendet wird. Hier wird keine Intention kodiert! Ist ausschließlich zu PK geht und zu Kontaktbeendigung durch Erzieherin.	P
Intention: Rückzug	ü	PK geht, da Gruppensituation aversiv wurde (Streit o.ä.)	Wird gleichzeitig mit Kontaktbeendigung durch PK kodiert. Bei Kontaktbeendigung durch Erzieherin oder andere Erwachsene wird keine Intention kodiert.	P
Intention: andere Aktivität interessant	ä	PK geht, da eine andere Tätigkeit interessant wurde (Appetenz) oder die Gruppe langweilig wurde.		P

Anhang B3: Kodiersystem Peers Sekunden Regel

KODIERSYSTEM PEERS SEKUNDEN REGEL

1. Interaktionsaufnahme		
Pk schließt sich an	5 Sekunden Regel	Wenn PK die Gruppe verlässt und sich innerhalb von 5 Sekunden der selben Gruppe wieder anschließt, wird der zweite Anschluss nicht kodiert (es wird durchgehend der Code Anwesenheit von Peers + entsprechende Peerstrukturcodes kodiert)
Kontaktvermittlung durch Erzieherin		Immer kodieren
Intention Gegenstand		Immer kodieren
Intention persönlicher Kontakt		Immer kodieren
Intention nicht einschätzbar		Immer kodieren
2. Situationsqualität		
PK alleine **Anwesenheit von Peers** **Übergangssituation**	5 Sekunden Regel	Wenn Änderung der Situationsqualität <5 Sekunden andauert (und sich an der vorherigen Situation nichts geändert hat), wird die vorherige Situationsqualität durchkodiert
Nicht kodierbar	Falls <5 Sekunden	Ignoriere Unterbrechung, wenn sich die Ausgangssituation nicht ändert.
3. Interaktionsqualität		
Körperkontakt seitens PK **Körperkontakt seitens Peer**	3 Sekunden Regel	Abstand zwischen 2 Körperkontakte < 3 Sekunden dann wird Körperkontakt durchgängig kodiert
Aggression/Provokation seitens PK **Aggression/Provokation seitens Peer**	3 Sekunden Regel	Wenn Abstand zwischen zwei Aggressionen < 3 Sekunden dann wird durchgängig Aggression kodiert
Pk sendet Zeichen **Peer sendet Zeichen**	3 Sekunden Regel	Wenn der Abstand zwischen 2 Zeichen <3 Sekunden ist, dann wird der Code Zeichen durchgängig kodiert

PK protestiert		Wird beim ersten Mal wenn er auftritt kodiert (wenn mehrere Proteste bezüglich der selben Aggression/Provokation auftreten, wird jeweils nur der erste Protest kodiert)
Peer protestiert		
4. Peerstruktur		
Dyade		Immer kodieren
Kleingruppe		
Kollektiv		
männlich		Abhängig von Interaktionsqualität
weiblich		Abhängig von Interaktionsqualität
M/w gemischt		Abhängig von Interaktionsqualität
Geschlecht nicht bestimmbar		Abhängig von Interaktionsqualität
Geschwisterkind anwesend	Falls <5 Sekunden	
5. Interaktionsende		
Pk geht		Immer kodieren
Kontaktbeendigung durch Erzieherin		Immer kodieren
Kontaktbeendigung durch andere Erwachsene		Immer kodieren
Intention Rückzug		Immer kodieren
Intention andere Aktivität		Immer kodieren

Anhang B4: Regelung für Sondersituationen Peerkodiersystem

Garten	
Rutschen	Nur der erste Anschluss bzw. das letzte, endgültige Weggehen werden kodiert.
Schaukeln	Stellt sich ein Kind neben die Schaukel und beobachtet die schaukelnden Kinder, so wird „Anwesenheit von Peers“ kodiert. Hat das Kind den Rücken zur Schaukel gedreht, so wird es als alleine kodiert. Schaukeln mehrere Kinder nebeneinander, so wird auch das als Anwesenheit von Peers kodiert.
Auto fahren	Fährt das Kind mit einem Auto, Rad, Kinderwagen, etc., so wird es als alleine kodiert, auch wenn Peers in unmittelbarer Nähe sind. Anwesenheit von Peers wird nur dann kodiert, wenn klar ersichtlich ist, dass die Kinder gemeinsam herumfahren (aufeinander achten, sich Blicke zuwerfen, etc.).
Sonstiges	Jedes Spielgerät wird als eigener Bereich betrachtet

Offene Situationen (Bewegungsraum, Nachlaufen, etc.)	
Eingegrenzte Spielbereiche	Befinden sich die Kinder in einem eingegrenzten Spielbereich (z.B. in einem Kinderhaus, einer Tonne, etc.) und sind die Peers mehr als 5 Sekunden nicht sichtbar, so kann die vorhergehende Peerstruktur trotzdem durch kodiert werden. In diesen Fällen wird davon ausgegangen, dass die Peers, auch wenn nicht sichtbar, immer noch anwesend sind. Sind die Peers jedoch über einen längeren Zeitraum nicht mehr zu sehen, so wird die Peerstruktur verändert.
Eindeutige Spielsituationen	In eindeutigen Spielsituationen (z.B. gemeinsames Rutschen) wird auch wilderes Spiel (z.B. dem anderen Hineinrutschen) als Zeichen und nicht als Aggression/ Provokation kodiert. Um eindeutige Spielsituationen identifizieren zu können, wird die Reaktion des Peers/ des Pk herangezogen.
Offene Spielsituationen	Geht/ Fährt das PK im Raum herum, so wird es als alleine kodiert. Bleibt es stehen bzw. ist eindeutig erkennbar, dass die Tätigkeit gemeinsam mit einem Peer durchgeführt wird (die Kinder ihr Tun aufeinander beziehen und abstimmen), so wird Anwesenheit von Peers kodiert. In offenen Situationen können die Kinder oft, obwohl räumlich nahe beieinander, als alleine kodiert werden. Im Zweifelsfall orientiert sich die Peerstruktur an den gesendeten Zeichen.
Rutschen, Nachlaufen	Hier gilt dieselbe Regel wie beim Rutschen im Garten bzw. bei den eingegrenzten Spielbereichen. Auch wenn Peers mehr als 5 Sekunden nicht sichtbar sind, das Spiel jedoch offensichtlich weiter besteht, wird die Peerstruktur durch kodiert. Beim Nachlaufen werden dieselben Zeichen wie auch in anderen Spielsituationen kodiert. Hier kommt dem Blickkontakt (umdrehen) eine bedeutende Rolle zu.
Imitieren	Führen die Kinder in räumlicher Nähe dasselbe Verhalten durch (z.B. Kind A springt, Kind B fängt auch zu springen an, etc.), so wird dies nur als Zeichen kodiert, wenn eindeutig festgestellt werden kann, dass sich das Verhalten der Kinder aufeinander bezieht (kann durch gegenseitigen Blickkontakt festgemacht werden).

Anhang C: Bewältigungskodiersystem

Allgemeine Kodierregeln:

Das Kodiersystem Belastung und Bewältigung ist organisiert in:

1. Belastungsreaktion
2. Exploration
3. körperbezogene Verhaltensweisen zur Selbstberuhigung
4. Objektnutzung zur Selbstberuhigung
5. Trennungsbezogenes Verhalten
6. die Nutzung der Erzieherin zur emotionalen Regulation fehlt in diesem Kodiersystem. Diese Kategorie ist ins Kodiersystem Erzieherinnen-Interaktion verschoben

Allgemeine Kodierregeln

- wenn das PK eine Verhaltensweise zeigt (z.B. Schnuller im Mund hat), dann nicht mehr im Bild zu sehen ist oder verdeckt ist, wenn es wieder erscheint diese Verhaltensweise aber immer noch zeigt, kann diese (also z.B. „Schnuller") durchgehend kodiert werden; wenn das Kind allerdings beim Wiedererscheinen die Verhaltensweise nicht mehr zeigt, stoppt die Kodierung, sobald es das Bild verlässt.
- wenn man sich unsicher bezüglich eines Verhaltens ist, lieber nicht kodieren (es wird also konservativ kodiert)!
- Bezüglich Unterbrechung von demselben Code durch einen anderen Code → siehe 5-Sekunden-Regeln

1. Belastungsreaktion

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen
starke negative Emotionen	1	Deutlicher Ausdruck negativer Emotionen im Gesichtsausdruck sowie durch Schreien, Weinen, Jammern	Auf einer Skala von 1-3 (4=uneinschätzbar) wird die Intensität des Belastungserlebens eingeschätzt. Die Kodierung muss **durchgehend** geschehen. Die Kategorien **schließen sich gegenseitig** aus.
Neutral	2	Emotionsausdruck ist neutral, weder als positiv noch als negativ zu bewerten	
Stark positive Emotionen	3	Deutlicher Ausdruck positiver Emotionen im Gesichtsausdruck sowie durch Lachen, (auch leichtes) Lächeln	
Emotion nicht einschätzbar	4	Kind ist komplett nicht zu sehen, Kind ist nur von hinten zu sehen, (Kind ist auch nicht zu hören), Belastung nicht einschätzbar	Kodieren, wenn Kind länger als 5 Sekunden nicht zu sehen ist; auch bei kürzeren Zeiträumen, wenn Emotion sich ändert, während Kind nicht zu sehen → siehe 5-Sekunden-Regeln

2. Exploration/ Aktivitätsniveau

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen
Erkunden (oral)	a	Kind nuckelt/ saugt an Spielzeug oder anderem Objekt, beißt rein bei Speichelprobe: nur kodieren, wenn Kind das Nuckeln von sich aus intensiviert bzw. verlängert	**Die Kodierung „Exploration" muss durchgängig geschehen.** Wenn Exploration durch kurze Blicke unterbrochen wird, kann trotzdem durchgängig kodiert werden Häufig wechseln sich in einer Spielsequenz Erkunden und unaufmerksames Hantieren mehrmals ab. Irgendetwas „berühren" genügt nicht als Manipulation! Essen/Nahrungsaufnahme nicht als orales Erkunden kodieren, es sei denn, das Kind „spielt" offensichtlich mit dem Essen. Wenn es sich selbst ein Brot schmiert/ einschenkt → „Nahrungsaufnahme" kodieren. Wenn das Kind z.B. einen Teller/etc. Wegräumt → „Erkunden/Spiel" kodieren. Wenn Peer-Kontakt/-Interaktion → „Erkunden/Spiel" kodieren.
Erkunden/Spiel (manuell/optisch)	s	Kind exploriert aktiv seine Umwelt, setzt sich mit Umwelt auseinander, „spielt" aktiv und konzentriert,	
unaufmerksames Hantieren	d	Kind beschäftigt sich mit seiner Umwelt bzw. mit Gegenständen in seiner Umwelt, wirkt aber unkonzentriert/ unaufmerksam; Auch repetitive Verhaltensweisen;	
Spiel mit hohem motorischen Einsatz	f	Kind läuft herum, hüpft, tanzt, fährt Roller/ Bobbycar o.ä.; Kreisspiele, rutschen, klettern, Treppensteigen	Nur, wenn bewusst ein „Spiel" gespielt wird (dieses kann auch „rennen" sein), nicht einfaches herumlaufen Wenn das Kind sehr langsam und ohne Aufmerksamkeitsfokus auf dem Roller, etc. fährt und nur gelegentlich antaucht (eigentlich mehr beobachtet) → „Unaufmerksames Hantieren" kodieren Laufen wird sowohl kodiert, wenn das Kind in einem Spiel läuft, als auch wenn das Kind zu einem Ziel hinläuft (z.B. zur Rutsche) Wenn das Kind länger als 5 Sekunden steht → Code stoppen.

3. körperbezogene und selbststimulierende Verhaltensweisen

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen
Nuckeln/ Saugen	k	an Fingern nuckeln, Finger/ Hand-Mund, Zunge deutlich bewegen/ heraus strecken	**Konservativ kodieren!!** Kodieren, solange Kind nuckelt bzw. Finger im Mund sind; auch kodieren, wenn Finger nur *am* Mund Nicht kodieren, wenn Kind aufgrund von Nahrungsaufnahme Finger zum Mund führt Falls das Kind an der Kleidung oder Objekt saugt: „vertrautes Saugobjekt“
Berührung Hände/ Kopfbereich	l	Hand-Hals, Augen reiben, Finger/ Hand-Nase, Hand-Auge, Finger/ Hand- Ohr, Hand-Kopf, Hände berühren Gesicht, Hände aneinander halten	Kodieren, sobald Hand anderes Körperteil (z.B. Ohr) erreicht hat (nicht schon dann, wenn „Arm sich auf den Weg macht“); Nicht kodieren, wenn das Kind klatscht; Nur kodieren, wenn Verhaltensweisen sichtbar sind, also nicht, wenn nur Rücken des Kindes sichtbar Nicht kodieren, wenn Kind Objekt von einer in andere Hand führt/ Objekt in den Händen hält Nicht kodieren bei instrumentellen Handlungen wie störende Haare aus dem Gesicht wischen oder Nase putzen/ Rotz wegwischen.
Sonstige Selbstberührung	ü	Hand- Beine, Oberkörper, etc.	Kodieren sobald sich das Kind selbst berührt, wenn es nicht den Kopfbereich betrifft und auch nicht dem natürlichen Bewegungsablauf entspricht. z.B.: Kind legt die Hände im Stehen an die Beine, Kind „umarmt“ sich selbst, etc. Wenn das Kind beim Sitzen Hände auf den Oberschenkeln hat (=natürlicher Bewegungsablauf) → nicht kodieren!
Hantieren an Kleidung	ö	Kind hantiert an Kleidung (die es selbst trägt), zieht an Pullover o.ä.	Falls das Kind an der Kleidung oder Objekt saugt: „mitgebrachtes Saugobjekt“ Falls das Kind an Finger/Daumen saugt: „Nuckeln/Saugen“
Ausagieren ohne Ziel	ä	trampeln/ stampfen,	Kodieren, sobald Verhalten zu sehen ist

	wippen, hüpfen mit Armen wedeln, auf Zehenspitzen gehen verkrampfte Bewegungen	Auch kodieren, bei Manipulation von einzelnen Körperteilen, z.B. Füße aneinander reiben Bewegungen, die kein Ziel verfolgen/ nicht ins „Spiel“ passen (sonst „Spiel mit hohem motorischen Einsatz“) Auch „wippendes Stehen“ wird kodiert.

4. Nutzung von Objekten

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen
Mitgebrachtes Saugobjekt	y	Flasche/ Schnuller/Kleidung Kind nuckelt an Flasche/ Schnuller, hat Objekt im Mund	Nur kodieren, solange Objekt im Mund Falls das Kind an Finger/Daumen saugt: „Nuckeln/Saugen“ Falls das Kind ein Einrichtungsspielzeug in den Mund nimmt: „Erkunden (oral)“ Mitgebrachtes Saugobjekt (z.B. Trinkflasche) kann parallel zu Objektbegleiter und Nahrungsaufnahme kodiert werden
Trösten/Kuscheln mit Objekt	x	Kuscheltier/ Windeltuch/ Puppe Kind schmiegt sich an Objekt, intensiver Körperkontakt, umarmt Objekt	Beschäftigung mit „vertrautem Objekt“ nicht zusätzlich als Manipulation/Erkunden kodieren! Nur kodieren, wenn es sich tatsächlich um „tröstendes“ Verhalten, wie kuscheln, streicheln, etc. handelt. Nur kodieren, wenn es deutlich sichtbar ist, dass Kind mit Objekt hantiert. Also nicht, wenn es nur ganz leicht und kaum sichtbar einen Finger über das Objekt hin-und her bewegt. Wenn das Kind mit dem Objekt spielt – also Rollenspiel, Hände/Füße bewegen, herumfuchteln etc. → als „Erkunden/Spiel“ oder „Unaufmerksames Hantieren“ kodieren.
Objekt-Begleiter	c	Kind trägt Objekt mit sich herum, Körperkontakt zu Objekt; Auch unvertrautes Objekt, welches über längeren Zeitraum herumgetragen/manipuliert wird (in der Hand getragen, am Arm getragen, etc.) Kind muss einen hervorgehobenen Bezug zu diesem Objekt haben.	Kodiert wird, solange Kind Körperkontakt zu Objekt hat, also auch, wenn das Objekt nur herumgetragen wird „Teddy wird hinterher gezogen“ Unvertrautes Objekt, z.B. Spielgegenstand der Gruppe, nur kodieren, wenn länger als 1 Minute herumgetragen Mitgebrachtes Objekt, z.B. in den Abschiedvideos, wird sofort kodiert

5. Verhaltensorientierung in Hinblick auf Mutter

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen
Erwartung verbalisieren	b	Nach Mama fragen, „ich will nach Hause“, „Mama“ weinen/ brüllen, Verbale Strategien	Kodieren, solange Stimme des Kindes zu hören (natürlich nur bei Fragen nach Mutter etc) ! Nur Kodieren, wenn Mutter/Vater den KiGa/ die Gruppe schon verlassen hat! Dabei auf den Kontext achten: Wer hat das Kind gebracht? Wer wird es abholen? Auch weinen nach der „Omama“ gilt, wenn klar ist, dass diese das Kind gebracht hat/abholen wird
Situationsveränderung herbeiführen wollen	n	Strategien, die darauf abzielen, die Krippe zu verlassen: Zur Tür gehen, zur Tür zeigen, an Tür stehen (auch wenn es nicht weint), am Fenster nach Mama gucken (nicht wenn von Erzieherin initiiert- und nur wenn es dabei weint), Schuhe holen, an Tür klopfen, zu Garderobe gehen (wenn dort nicht zielgerichtet etwas geholt wird)	Kodieren, sobald eindeutig klar ist, das Verhalten sich auf Tür/ Krippe verlassen bezieht Nur kodieren, wenn relativ eindeutig zu sehen ist, dass es sich um Ausgangstür handelt Bei Türen nur die Garderobentür, ggf. warten, was hinter der Tür ist, oder aber mit WiKi-Mitarbeiter klären.
Abschied des Elternteils verzögern/ behindern wollen	m	Strategien, die darauf abzielen, den Abschied hinauszuzögern: sich hinter Mama verstecken, Mama an sich kuscheln, auf Mamas Arm wollen, Mama festhalten, Mama mit sich ziehen/ an die Hand nehmen	Nur in erster Minute vor dem Abschied zu kodieren! Kodieren, sobald Kind von sich aus (!) Kontakt zur Mutter herstellt/ intensiviert

6. Unkodierbar

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen
Unkodierbar	u		Wenn das Video aus technischen Gründen nicht kodierbar ist. z.B.: Bildschirm schwarz, Universitäts- Bild länger zu sehen (über Minute 1 hinaus, etc. Wenn das Kind länger als 5 Sekunden nicht im Bild ist → „Unkodierbar" kodieren und **ALLE ANDEREN CODES STOPPEN!**

Anhang D: Inter-Rater-Reliabilitäten des Peer- und Bewältigungs-kodiersystems

Inter-Rater-Reliabilität Kodiersystem Peers

Die Übereinstimmung wurde an 1,7% der Videos (15 Videos) zwischen 5 unabhängigen Beobachterinnen bestimmt. Dabei wurden folgende Kennwerte ermittelt:

Kategorie	Mean	SD	Minimum	Maximum
Interaktionsaufnahme	0,94	0,02	0,90	0,98
Interaktionsende	0,81	0,05	0,74	0,90
Interaktionsqualität	0,77	0,06	0,70	0,90
Peerstruktur	0,89	0,04	0,84	0,96
Situationsqualität	0,94	0,03	0,90	0,98

Inter-Rater-Reliabilität Kodiersystem Bewältigung

Die Übereinstimmung wurde an 1,7% der Videos (9 Videos) zwischen 4 unabhängigen Beobachterinnen bestimmt. Dabei wurden folgende Kennwerte ermittelt:

Kategorie	Mean	SD	Minimum	Maximum
Belastungsreaktionen	.69	.05	.62	.77
Exploration/ Aktivitätsniveau	.69	.07	.60	.83
Körperbezogene Verhaltensweisen	.70	.06	.62	.80
Nutzung von Objekten	.53	.28	.23	1
Verhaltensorientierung in Hinblick auf die Mutter	1	.00	1	1
Unkodierbar	.25	.53	-.14	1

Anhang E:

Attachment Behavior Q-Set

Deutsche Übersetzung: Axel Schölmerich und Birgit Leyendecker 1/1999

1. Das Kind gibt der Mutter Spielsachen oder teilt mit ihr, wenn sie danach fragt.

   Niedrig: Weigert sich

2. Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt

   Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt

3. Das Kind läßt sich von anderen Erwachsenen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat.

   Niedrig: Nur die Mutter kann das Kind trösten

4. Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.

5. Das Kind ist mehr an Personen interessiert als an Sachen

   Niedrig: Mehr an Dingen interessiert als an Personen.

6. Wenn das Kind in der Nähe der Mutter ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Mutter dorthin zu zerren.

   Niedrig: Geht ohne zu quengeln oder an der Mutter zu zerren zu dem Gegenstand, den es möchte.

7. Das Kind lacht und lächelt leicht mit vielen verschiedenen Personen.

   Niedrig: Die Mutter kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als sonst irgendjemand.

8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig.

   Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.

9. Das Kind ist meistens gutgelaunt und zum Spielen aufgelegt.

   Niedrig: Das Kind ist eher ernst oder leicht reizbar.

10. .Das Kind schreit oder leistet Widerstand, wenn die Mutter es zum Mittagschlaf oder abends ins Bett legt.

11. Das Kind schmust mit der Mutter oder schmiegt sich oft an, ohne daß die Mutter das Kind dazu auffordert.

Niedrig: Normalerweise geht die Initiative von der Mutter aus.

12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Leute oder Dinge, die es zunächst einschüchtern oder ihm Angst machen.

***Mittel wenn niemals schüchtern oder ängstlich.*

13. Wenn das Kind bei dem Weggehen der Mutter verstimmt ist, dann schreit es weiter oder wird sogar zornig, nachdem sie weggegangen ist.

Niedrig:Das Weinen hört auf, gleich nachdem die Mutter gegangen ist.

***Mittel wenn Kind nicht durch das Weggehen verstimmt wird.*

14. Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Mutter oder zeigt ihn ihr von weitem.

Niedrig: Spielt mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.

15. Wenn die Mutter es dazu auffordert, dann spricht das Kind mit unbekannten Personen, zeigt ihnen Spielsachen, oder was es schon kann.

16. Das Kind bevorzugt Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere) als Spielsachen.

Niedrig: Bevorzugt Bälle, Klötze, Töpfe und

Schüsseln, usw.

17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn diese etwas tun, was es nicht mag.

18. Das Kind folgt den Vorschlägen der Mutter bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind.

Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.

19.	Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle etwas bringen oder ihr etwas geben, dann folgt das Kind. *Niedrig: Die Mutter muß sich den Gegenstand selber nehmen oder ihn mit Nachdruck fordern.*

20.	Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich stößt, hinfällt oder sich erschreckt. *Niedrig: Weint, wenn es sich gestoßen hat, hingefallen ist oder sich erschreckt hat.*

21.	Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Mutter ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und bemerkt, wenn die Mutter in ein anderes Zimmer geht oder wenn sie andere Aktivitäten beginnt. *Niedrig: Es achtet nicht darauf, wo die Mutter ist.* *** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann*

22.	Das Kind verhält sich mütterlich und fürsorglich gegenüber Puppen, Tieren oder Säuglingen. *** Mittel wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Säuglinge um sich hat.*

23.	Wenn die Mutter mit anderen Familienmitgliedern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich zu lenken. *Niedrig: Erlaubt der Mutter, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.*

24.	Wenn die Mutter mit dem Kind schimpft oder es ermahnt, dann wirkt es betroffen oder beschämt. *(Nicht hoch bewerten, wenn das Kind nur wegen der lauten Stimme erschrickt oder Angst vor Strafe hat.)*

25.	Die Mutter weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt. *Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.*

26.	Das Kind weint, wenn die Mutter es zuhause mit dem Babysitter, dem Vater oder den Großeltern alleine lässt.

27.	Das Kind lacht, wenn die Mutter es neckt. *Niedrig: ist leicht verstimmt, wenn die Mutter es neckt.* *** Mittel wenn die Mutter das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt.*

28.	Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter aus. *Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen.* *** Mittel wenn das Kind niemals still sitzt.*

29.	Manchmal ist das Kind so in etwas vertieft, daß es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. *Niedrig: Sogar wenn es völlig in das Spiel vertieft ist, bemerkt das Kind, wenn es angesprochen wird.*

30.	Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen.

31.	Das Kind will im Zentrum der mütterlichen Aufmerksamkeit stehen. Wenn die Mutter beschäftigt ist oder sich mit jemandem unterhält, dann unterbricht das Kind sie dabei. *Niedrig: Es bemerkt es nicht oder kümmert sich nicht darum, wenn es nicht im Zentrum der* *Aufmerksamkeit steht.*

32.	Wenn die Mutter "Nein" sagt oder das Kind bestraft, dann hört das Kind mit dem unerwünschten Verhalten auf (zumindest dieses Mal). Es braucht nicht alles zweimal gesagt bekommen.

33.	Manchmal zeigt das Kind, daß es abgesetzt werden will, wenn die Mutter es auf dem Arm hat. Setzt sie es dann ab, quengelt es und will wieder hochgenommen werden *Niedrig: Fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.*

34.	Wenn das Kind verstimmt ist, weil die Mutter weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint. Es folgt der Mutter nicht nach. *Niedrig: Folgt ihr aktiv wenn es verstimmt ist oder weint.* *** Mittel wenn niemals durch ihr Weggehen verstimmt.*

35.	Das Kind ist sehr selbständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. *Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Mutter zu spielen.* *** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht* *von der Mutter entfernen darf.*

36.	Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Mutter zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter. *Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.*

37.	Das Kind ist sehr aktiv. Es ist ständig in Bewegung. Es bevorzugt aktive Spiele gegenüber ruhigen.

38.	Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Mutter. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.

39.	Das Kind ist oft ernst und sachlich, wenn es von der Mutter entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt. *Niedrig: Oft albern oder lachend, wenn es von der Mutter entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.*

40.	Das Kind untersucht unbekannte Objekte oder Spielsachen mit großer Gründlichkeit. Es versucht, sie in verschiedener Weise zu benutzen oder auseinanderzunehmen. *Niedrig: Die erste Betrachtung der unbekannten Gegenstände oder Spielsachen ist meist kurz. (Das Kind kann allerdings später zu ihnen zurückkehren.)*

41.	Das Kind geht mit der Mutter mit, wenn sie es auffordert. *Niedrig: Weigert sich oder muß geholt werden, wenn es mit etwas beschäftigt ist.*

42.	Das Kind bemerkt, wenn die Mutter verstimmt ist. Es wird dann selbst still oder verstimmt. Es versucht sie zu trösten oder fragt nach, was los ist. *Niedrig: Bemerkt es nicht, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.*

43.	Das Kind bleibt näher bei der Mutter oder kehrt öfter zu ihr zurück, als es zur Orientierung über ihren Aufenthaltsort erforderlich wäre. *Niedrig: Der Aufenthalt und die Tätigkeit der Mutter wird nicht genau verfolgt.*

44.	Das Kind veranlaßt die Mutter, mit ihm zu schmusen, und es freut sich daran. *Niedrig: Nicht besonders daran interessiert. Toleriert es, aber sucht nicht danach, oder aber windet sich, um heruntergelassen zu werden.*

45.	Das Kind hat Spaß am Tanzen und am Singen, wenn Musik zu hören ist *Niedrig: Hat weder eine besondere Zu- noch Abneigung gegen Musik.*

46.	Das Kind läuft und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen, oder zu stolpern. *Niedrig: Anstoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen öfter vor.*

47.	Das Kind hat Spaß an lauten Geräuschen und beim Toben herumgeschubst zu werden oder toleriert das wenigstens, solange die Mutter dabei lächelt und zeigt, daß es als Spaß gemeint ist. *Niedrig: Das Kind fängt an zu weinen, auch wenn die Mutter es als Spaß gemeint hat.*

48.	Das Kind gibt unbekannten Erwachsenen Sachen von ihm, wenn diese danach fragen.

49.	Das Kind rennt mit einem scheuen Lächeln zur Mutter, wenn unbekannte Personen in die Wohnung kommen. *Niedrig: Auch wenn das Kind später freundlich zu den Besuchern ist, läuft es zunächst ängstlich oder weinend zur Mutter.* *** Mittel wenn das Kind bei Ankunft der Besucher überhaupt nicht zur Mutter läuft.*

50.	Die erste Reaktion des Kindes auf Besucher ist, sie zu ignorieren oder zu meiden, auch wenn es später freundlicher zu ihnen ist.

51.	Das Kind hat Spaß daran, mit den Besuchern herumzutoben , wenn es mit ihnen spielt. *Niedrig: Vermeidet Körperkontakt, wenn es mit den Besuchern spielt.* *** Mittel wenn das Kind nicht mit den Besuchern spielt.*

52.	Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Objekten zu spielen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. *Niedrig: Sehr geschickt mit kleinen Dingen, Bleistiften, etc.*

53.	Das Kind legt seine Arme um die Mutter oder legt seine Hand auf ihre Schulter, wenn sie es aufnimmt. *Niedrig: Akzeptiert es, aufgenommen zu werden, aber hilft nicht mit oder hält sich nicht fest.*

54.	Das Kind scheint zu erwarten, daß die Mutter seine Aktivitäten behindert, auch wenn sie ihm einfach helfen will. *Niedrig: Akzeptiert die Hilfe der Mutter, solange sie das Kind weitermachen läßt.*

55.	Das Kind ahmt einige Verhaltensweisen der Mutter nach, nachdem es sie beobachtet hat. *Niedrig: Kein Nachahmen feststellbar.*

56.	Das Kind verliert das Interesse oder gibt schnell auf, wenn ihm etwas schwierig erscheint.

57.	Das Kind ist furchtlos. *Niedrig: Kind ist vorsichtig oder ängstlich.*

58.	Das Kind ignoriert Besucher weitgehend. Es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. *Niedrig: Interessiert sich sehr für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.*

59.	Wenn das Kind mit einem Spielzeug oder einer Aktivität fertig ist, dann findet es im allgemeinen etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren. *Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück, um sich helfen zu lassen, eine neue Beschäftigung zu finden.*

60.	Das Kind nähert sich oder spielt mit zunächst Angst auslösenden Dingen, wenn die Mutter versichert oder zeigt, daß alles in Ordnung ist. ** *Mittel wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.*

61.	Das Kind spielt ruppig mit der Mutter. Beim aktiven Spiel stößt, kratzt oder beißt das Kind die Mutter hin und wieder, auch ohne ihr dabei wehtun zu wollen. *Niedrig: Spielt aktive Spiele, ohne der Mutter weh zu tun.* ** *Mittel wenn kein aktives Spiel.*

62.	Wenn das Kind gut gelaunt ist, dann bleibt es wahrscheinlich den ganzen Tag so. *Niedrig: Gute Laune kann schnell wechseln.*

63.	Das Kind versucht, Hilfe zu bekommen, auch wenn es sich noch nicht selbst an der Aufgabe versucht hat.

64.	Das Kind turnt auf der Mutter herum, wenn sie spielen. *Niedrig: Will keinen besonders engen Kontakt im Spiel.*

65.	Das Kind ist leicht verstimmt, wenn die Mutter dafür sorgt, daß es seine Aktivität wechselt, auch wenn die neue Aktivität etwas ist, was dem Kind normalerweise Spaß macht.

66.	Das Kind faßt leicht Zuneigung zu Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind. *Niedrig: Faßt nicht leicht Zuneigung zu unbekannten Personen.*

67.	Wenn die Familie Besuch bekommt, dann will das Kind dessen Aufmerksamkeit.

68.	Im Allgemeinen ist das Kind ein aktiverer Persönlichkeitstyp als die Mutter. *Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind ein weniger aktiver Persönlichkeitstyp als die Mutter.*

69.	Das Kind bittet die Mutter selten um Hilfe. *Niedrig: Bittet die Mutter oft um Hilfe.* *** Mittel wenn das Kind zu jung zum Fragen ist.*

70.	Das Kind begrüßt die Mutter freudig, wenn sie den Raum betritt, oder es zeigt ihr ein Spielzeug. *Niedrig: Begrüßt die Mutter nicht, bis sie es begrüßt.*

71.	Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Mutter es auf den Arm nimmt. *Niedrig: Ist nicht leicht zu beruhigen.*

72.	Wenn die Besucher lachen oder etwas loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. *Niedrig: Die Reaktionen der Besucher beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.*

73.	Das Kind hat ein Schmusetier oder eine Schmusedecke, die es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Keine Flaschen oder Schnuller werten, wenn das Kind unter zwei Jahren ist.)

74.	Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen. (Quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über, usw.) *Niedrig: Wartet eine zumutbare Weile.*

75.	Das Kind ist verstimmt oder es weint, wenn die Mutter aus dem Zimmer geht. (Kann hinterherlaufen oder nicht.)

76.	Wenn das Kind wählen kann, dann spielt es eher mit Spielsachen als mit Erwachsenen. *Niedrig: Spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielsachen.*

77.	Wenn die Mutter das Kind bittet, etwas zu tun, dann versteht es gleich, was sie will. (Kann gehorchen oder nicht.) *Niedrig: Erscheint manchmal verwirrt oder langsam im Verständnis der Wünsche der Mutter.* *** Mittel wenn das Kind zu jung zum Verstehen ist.*

78.	Das Kind läßt sich auch gerne von anderen Personen als den Eltern und Großeltern halten oder umarmen.

79.	Das Kind ärgert sich leicht über die Mutter. *Niedrig: Wird nicht leicht ärgerlich, es sei denn, sie ist sehr aufdringlich oder es ist sehr müde.*

80.	Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Mutter als eine Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. *Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Mutter zu beachten.*

81.	Das Kind schreit, um die Mutter dazu zu bringen, das zu tun, was es will.

82.	Das Kind verbringt die meiste Zeit mit einigen wenigen bevorzugten Spielsachen oder Tätigkeiten.

83.	Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Mutter. *Niedrig: Läuft in der Gegend herum oder tut gar nichts, bis sich etwas ergibt.*

84.	Das Kind unternimmt zumindest einige Anstrengungen, um im Haus sauber und ordentlich zu sein. *Niedrig: Beschüttet und beschmiert sich und die Fußböden dauernd.*

85.	Das Kind wird durch neue Aktivitäten und Gegenstände sehr stark angezogen. *Niedrig: Neue Dinge lenken die Aufmerksamkeit nicht von den vertrauten Spielsachen oder Aktivitäten weg.*

86.	Das Kind versucht, die Mutter dazu zu bewegen, es nachzuahmen, oder es merkt schnell, wenn die Mutter es aus eigenen Stücken nachahmt (und freut sich darüber).

87.	Wenn die Mutter lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. *Niedrig: Die Reaktionen der Mutter beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.*

88. Wenn das Kind aufgebracht ist, dann bleibt es da, wo es ist, und weint. *Niedrig: Geht zur Mutter, wenn es weint. Wartet nicht darauf, daß die Mutter zu ihm kommt.*

89.	Der Gesichtsausdruck des Kindes ist im Spiel eindeutig und verständlich.

90.	Wenn sich die Mutter weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muss nicht gerufen oder getragen werden; unterbricht das Spiel nicht und wird nicht verstimmt.) *** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Mutter entfernen darf.*

Tabellen und Abbildungen

Tabelle E1: Einteilung der Kinder in die Gruppen viel bzw. wenig Anschluss

Statistiken

PK schließt sich an Gesamt alle Phasen

N	Gültig	88
	Fehlend	2
Mittelwert		,1048
Median		,0979
Standardabweichung		,05400
Varianz		,003

PK schließt sich an Gesamt alle Phasen umkodiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	44	48,9	50,0	50,0
	1,00	44	48,9	50,0	100,0
	Gesamt	88	97,8	100,0	
Fehlend	System	2	2,2		
Gesamt		90	100,0		

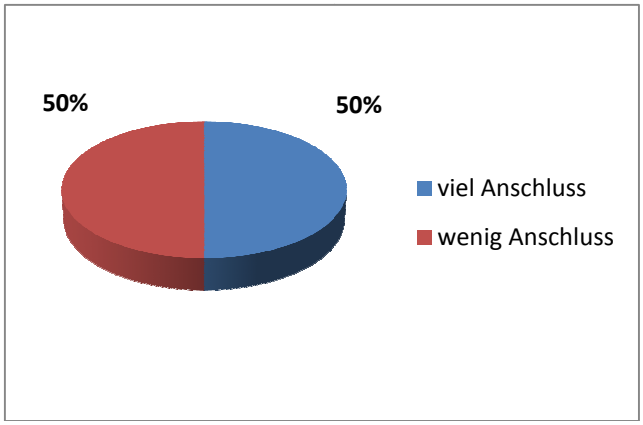


Abbildung E1: Verteilung der Kinder auf viel bzw. wenig Anschluss

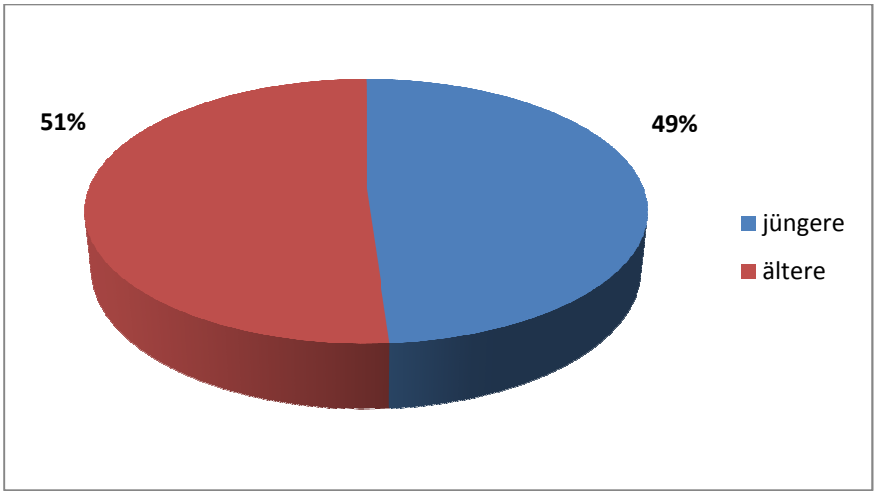


Abbildung E2: Altersverteilung der Kinder bezüglich der Kategorien viel vs. wenig Anschluss

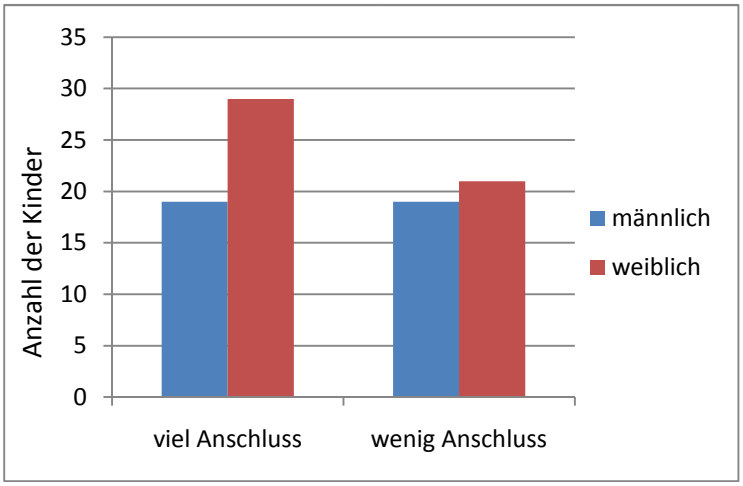


Abbildung E3: Geschlechtsverteilung der Kinder auf viel und wenig Anschluss

Tabelle E2: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: selbstbezogene Copingstrategien, UV´s: Anschlussfreude, Alter

	df	Bkorr	chi^2 (1/50)	Signifikanz
Anschlussfreude	1	1	2,79	n.s.
Alter	1	1	3,43	n.s.
WWkub	1	1	.89	n.s.

Tabellen E3: Einteilung der Kinder in die Gruppen viel bzw. wenig positiver Peerkontakt

Positiver Peerkontakt

N	Gültig	88
	Fehlend	2
Mittelwert		,3068
Median		,0000
Standardabweichung		,46382
Varianz		,215

Positiver Peerkontakt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	61	67,8	69,3	69,3
	1,00	27	30,0	30,7	100,0
	Gesamt	88	97,8	100,0	
Fehlend	System	2	2,2		
Gesamt		90	100,0		

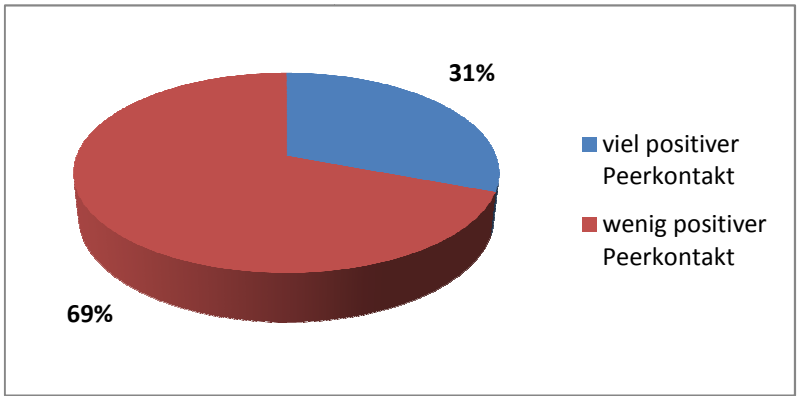


Abbildung E4: Verteilung der Kinder auf die Gruppen viel bzw. wenig positiver Peerkontakt

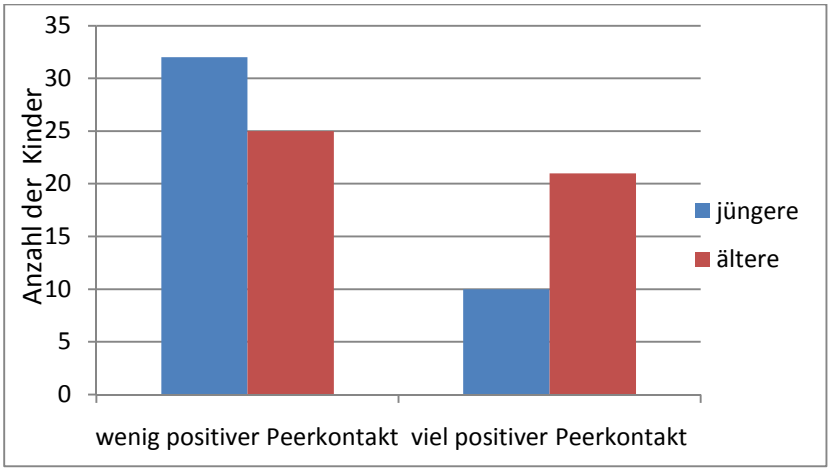


Abbildung E5: Altersverteilung der Kinder auf die Gruppen viel/wenig positiver Peerkontakt

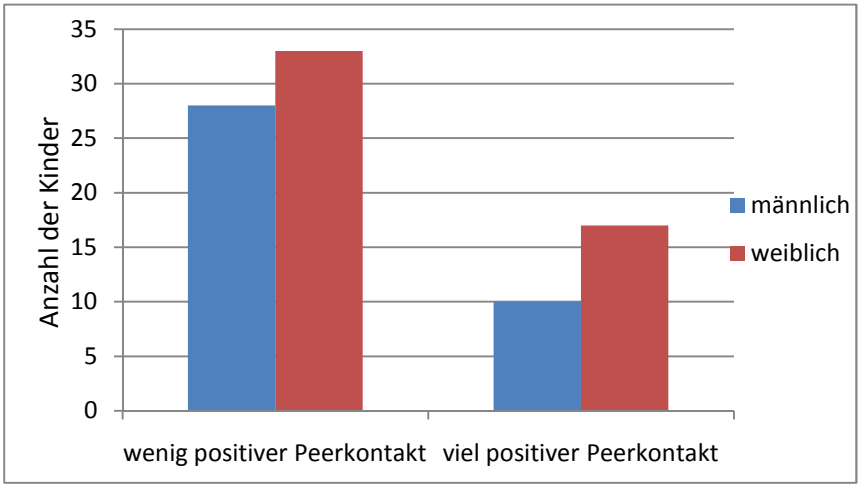


Abbildung E6: Geschlechtsverteilung der Kinder auf die Gruppen viel/wenig positiver Peerkontakt

Tabelle E4: Rang Kovarianzanalyse nach Kruskal Wallis, AV: selbstbezogene Copingstrategien, UV: positiver Peerkontakt

	mittlerer Rang 1	mittlerer Rang 2	Chi2 (52)	Signifikanz
Positiver Peerkontakt	24,83	29,94	.97	n.s.

p<.01

Tabelle E5: 2-faktorielle Varianzanalyse, AV: objektbezogene Copingstrategien, UV´s: positiver Peerkontakt, Alter

Abhängige Variable:objektbezogene_Copingstrategien

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	17119,349[a]	3	5706,450	,582	,315
Konstanter Term	430652,085	1	430652,085	43,944	,000
Positiver Peerkontakt	8078,711	1	8078,711	,824	,184
Alter	1420,162	1	1420,162	,145	,353
Positiver Peerkontakt* Alter	8172,592	1	8172,592	,834	,183
Fehler	489999,127	50	9799,983		
Gesamt	1057362,605	54			
Korrigierte Gesamtvariation	507118,476	53			

a. R-Quadrat = ,034 (korrigiertes R-Quadrat = -,024), p<.01

Tabelle E6: 2-faktorielle Varianzanalyse, AV: objektbezogene Copingstrategien, UV´s: positiver Peerkontakt, Geschlecht

Abhängige Variable:objektbezogene_Bewältigung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	34961,545[a]	3	11653,848	1,234	,154
Konstanter Term	381915,513	1	381915,513	40,444	,000
Positiver Peerkontakt	13100,620	1	13100,620	1,387	,122
Geschlecht	20335,530	1	20335,530	2,153	,075
Positiver Peerkontakt * Geschlecht	15056,081	1	15056,081	1,594	,107
Fehler	472156,931	50	9443,139		
Gesamt	1057362,605	54			
Korrigierte Gesamtvariation	507118,476	53			

a. R-Quadrat = ,069 (korrigiertes R-Quadrat = ,013), p<.01

Tabelle E7: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: selbstbezogene Copingstrategien, UV´s: positiver Peerkontakt und Geschlecht

	df	Bkorr	chi^2 (1/50)	Signifikanz
Positiver Peerkontakt	1	1	.93	n.s.
Geschlecht	1	1	1,68	n.s.
WWkub	1	1	.26	n.s.

p<.05

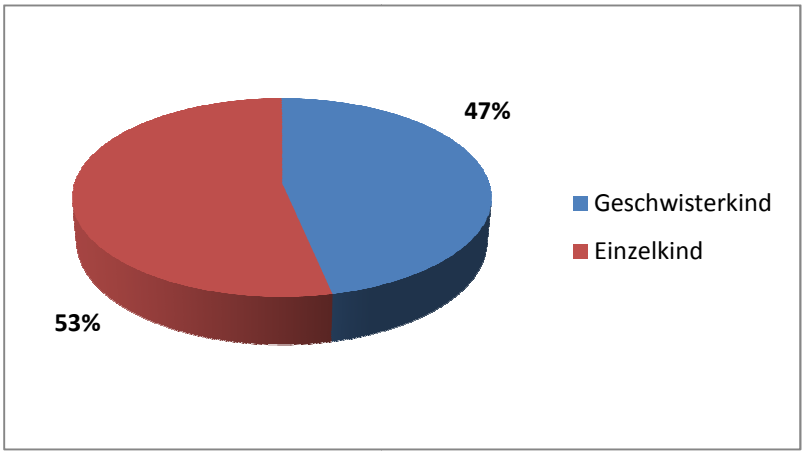


Abbildung E7: Verteilung der Kinder die mit bzw. ohne Geschwisterkind aufwachsen

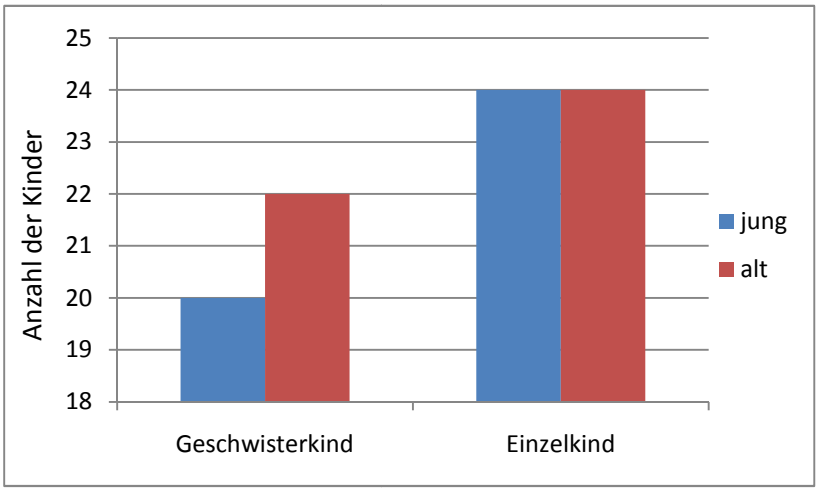


Abbildung E8: Altersverteilung der Kinder auf die Gruppen Geschwisterkind/Einzelkind

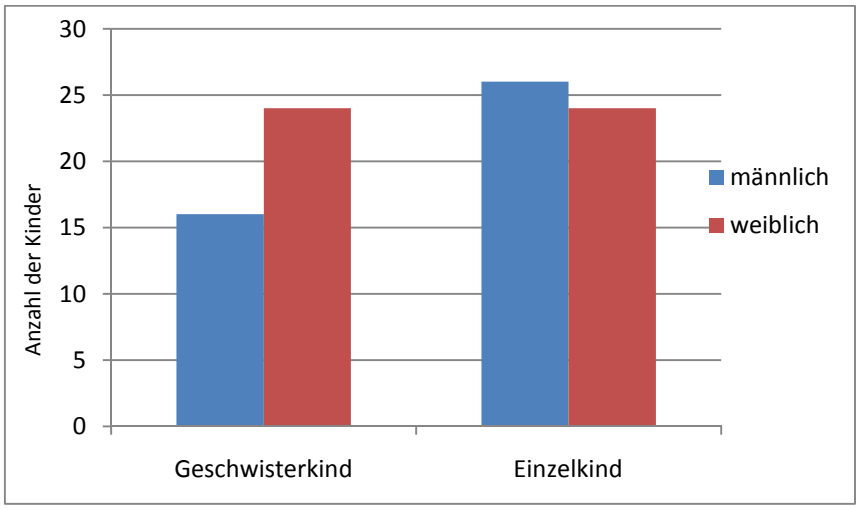


Abbildung E9: Geschlechtsverteilung der Kinder auf die Gruppen Geschwisterkind /Einzelkind

Tabelle E8: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt, UV´s: Geschwisterkind, Alter

Multiple : Geschwisterkind Alter

	df	Bkorr	chi^2 (1/84)	Signifikanz
Geschwisterstatus	1	1	2,7	n.s.
Alter	1	1	2,68	n.s.
WWkub	1	1	.25	n.s.

p<.01

Tabelle E9: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt, UV´s: Geschwisterkind, Geschlecht

	df	Bkorr	chi^2 (1/84)	Signifikanz
Geschwisterstatus	1	1	2,13	n.s.
Geschlecht	1	1	2,46	n.s.
WWkub	1	1	.04	n.s.

P<.05

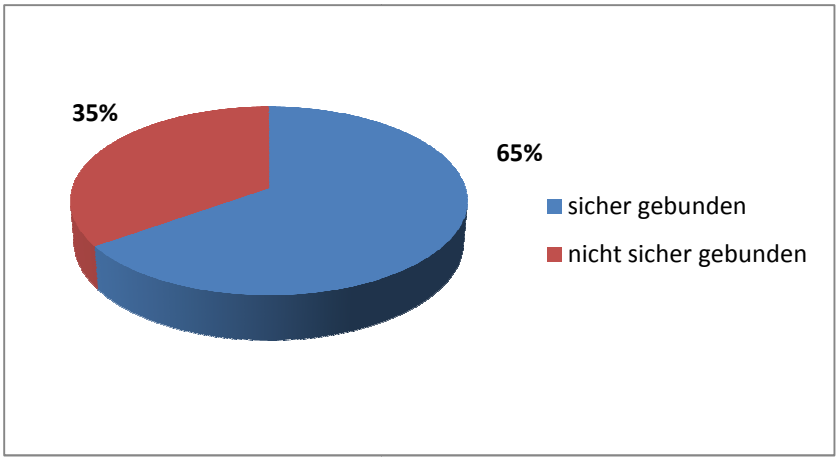


Abbildung E10: Zuteilung der Kinder zur Gruppe der sicher gebundenen und nicht sicher gebundenen Kinder

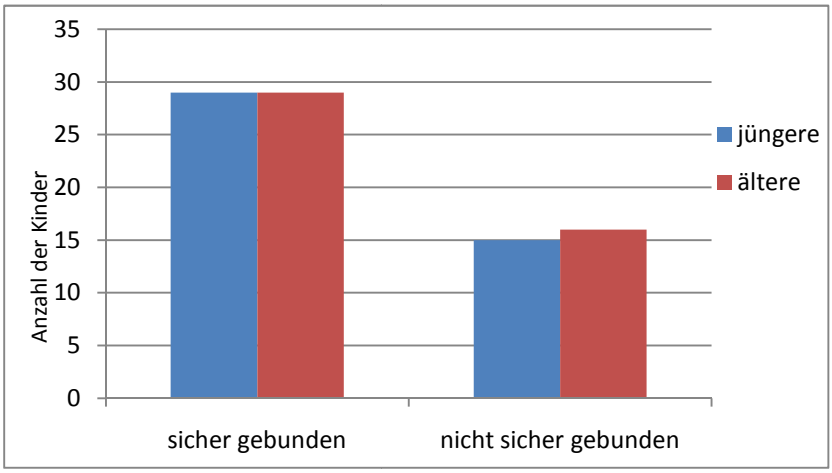


Abbildung E11: Altersverteilung der sicher und nicht sicher gebundenen Kinder

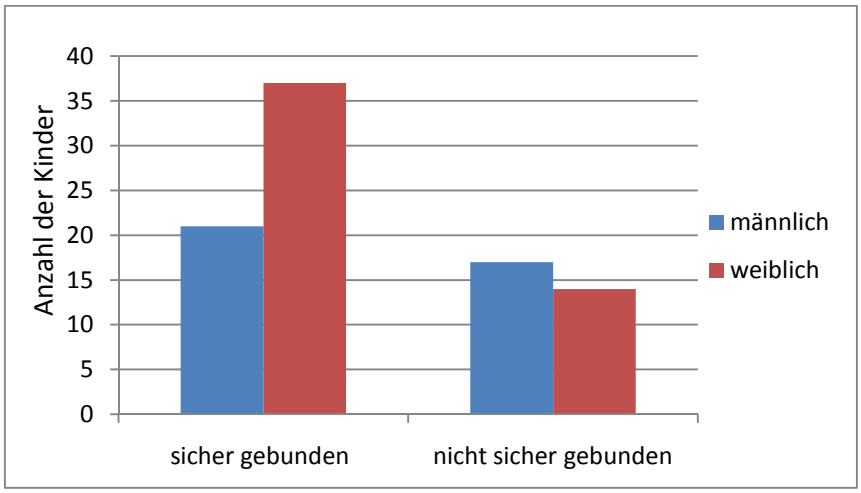


Abbildung E12: Geschlechtsverteilung der sicher und nicht sicher gebundenen Kinder

Tabelle E10: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt, UV´s: Bindung zur Mutter, Alter

	df	Bkorr	chi^2 (1/83)	Signifikanz
Bindung zur Mutter	1	1	.05	n.s.
Alter	1	1	2,77	n.s.
WWkub	1	1	.09	n.s.

p<.01

Tabelle E11: multiple Rang Kovarianzanalyse, AV: positiver Peerkontakt, UV´s: Bindung zur Mutter, Geschlecht

	df	Bkorr	chi^2 (1/83)	Signifikanz
Bindung zur Mutter	1	1	.25	n.s.
Geschlecht	1	1	3,19	n.s.
WWkub	1	1	.08	n.s.

p<.05

Anhang F: Auszug der Spss Syntax zur Berechnung der Gesamtdauer (ohne nicht-kodierbare Teile) der einzelnen Videos

```
COMPUTE Gesamt_ph1.sb=PK_alleine.ph1.sb + Anwesenheit_peers.ph1.sb +
Übergangssituation.ph1.sb. EXECUTE. COMPUTE Gesamt_ph1.se=PK_alleine.ph1.se +
Anwesenheit_peers.ph1.se + Übergangssituation.ph1.se.
EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph1.sp=PK_alleine.ph1.sp + Anwesenheit_peers.ph1.sp +
Übergangssituation.ph1.sp. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph2.sb=PK_alleine.ph2.sb + Anwesenheit_peers.ph2.sb +
Übergangssituation.ph2.sb. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph2.se=PK_alleine.ph2.se + Anwesenheit_peers.ph2.se +
Übergangssituation.ph2.se. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph2.sp=PK_alleine.ph2.sp + Anwesenheit_peers.ph2.sp +
Übergangssituation.ph2.sp. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph3.sb=PK_alleine.ph3.sb + Anwesenheit_peers.ph3.sb +
Übergangssituation.ph3.sb. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph3.se=PK_alleine.ph3.se + Anwesenheit_peers.ph3.se +
Übergangssituation.ph3.se. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph3.sp=PK_alleine.ph3.sp + Anwesenheit_peers.ph3.sp +
Übergangssituation.ph3.sp. EXECUTE.
```

Auszug der SPSS Syntax zur Bereinigung der einzelnen Codes (=Herausrechnen der nicht-kodierbaren Teile) am Beispiel des Codes Anwesenheit von Peers

```
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph1.sb=(Anwesenheit_peers.ph1.sb/Ges
amt_ph1.sb) * 100. EXECUTE.
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph1.se=(Anwesenheit_peers.ph1.se/Ges
amt_ph1.se) * 100. EXECUTE.
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph1.sp=(Anwesenheit_peers.ph1.sp/Ges
amt_ph1.sp) * 100. EXECUTE.
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph2.sb=(Anwesenheit_peers.ph2.sb/Ges
amt_ph2.sb) * 100. EXECUTE.
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph2.se=(Anwesenheit_peers.ph2.se/Ges
amt_ph2.se) * 100. EXECUTE.
```

```
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph2.sp=(Anwesenheit_peers.ph2.sp/Ges
amt_ph2.sp) * 100. EXECUTE.
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph3.sb=(Anwesenheit_peers.ph3.sb/Ges
amt_ph3.sb) * 100. EXECUTE.
COMPUTE
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph3.se=(Anwesenheit_peers.ph3.se/Ges
amt_ph3.se) * 100. EXECUTE.
Anwesenheit_peers_bereinigt_prozent_ph3.sp=(Anwesenheit_peers.ph3.sp/Ges
amt_ph3.sp) * 100. EXECUTE.
```

L e b e n s l a u f

Persönliche Daten

Name:	Manuela Pietzinger Ün
Geburtsdatum:	16.06.1982
Geburtsort:	Wien
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Familienstand:	verheiratet

Aus- und Weiterbildung:

1988-1992	Volksschule Marco Polo, Wien
1992-1996	Realgymnasium Ödenburgerstraße, Wien
1996-2001	HAK "Vienna Business School" Floridsdorf, Wien
seit 2001	Studium der Psychologie an der Universität Wien

berufliche Tätigkeiten

2001-2003	Triconsult Meinungsforschungsinstitut
Seit 01.09.2003	Rechtsanwaltkanzlei Dr. Stefan Joachimsthaler
	Kanzleigehilfin

psychologisches Praktikum

17.09.2009-10.12.2009:	Praktikum im Kolpinghaus „Gemeinsam Leben“
	Tätigkeitsbereiche: geronto/(neuro)psychologische Diagnostik und Intervention