



universität
wien

Diplomarbeit

Titel

Peerkonflikte in Abhängigkeit von den
Bindungserfahrungen der Kinder

Verfasserin

Elisabeth Wartak

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle meiner lieben Familie, die mich während meines gesamten Studiums stets unterstützt hat.

Bedanken möchte ich mich weiters bei Frau Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre, meine Diplomarbeit im Rahmen der „Wiener Kinderkrippen Studie“ zu verfassen. Sie hat mich gelehrt, relevante Informationen prägnant zu verarbeiten.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich auch allen MitarbeiterInnen der Studie aussprechen, insbesondere Herrn Dr. Gregor Kappler, der uns vor allem mit technischem Know-How unterstützt hat und Frau Mag. Tina Eckstein, die für mich persönlich eine große Unterstützung während der gesamten Phase der Erstellung der Diplomarbeit war.

Schlussendlich möchte ich mich noch bei einer sehr engagierten Diplomandengruppe und insbesondere bei meiner lieben Studienkollegin Manuela Pietzinger Uen, für die gegenseitige Unterstützung während des gesamten Projekts bedanken.

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki)“, die seit 2007 an der Universität Wien läuft und sich mit der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen befasst, durchgeführt. Es wurde an insgesamt 90 Kindern, die bei Krippeneintritt zwischen 10 und 33 Monate alt waren ($M=22.52$; $SD=4.91$) untersucht, welchen Einfluss die Bindungserfahrungen des Kindes auf sein Konfliktverhalten mit Peers haben. Das Konfliktverhalten wurde aus Videosequenzen aus drei Erhebungsphasen nach Krippeneintritt gewonnen. Die Bindung zur Mutter wurde zwei bis vier Wochen vor Krippeneintritt anhand des AQS (Waters, 1995) erhoben. Erzieherin-Kind-Bindungen wurden in allen drei Phasen erfasst. Es konnte aufgezeigt werden, dass eine sichere *Mutter-Kind-Bindung* kein signifikanter Einflussfaktor auf das Konfliktverhalten oder das positive Interaktionsverhalten von Kleinkindern mit ihren Peers in der Kinderkrippe ist. Es ließ sich jedoch ein Trend feststellen, der dahin geht, dass die Häufigkeit von Konflikten der Projektkinder von Phase eins bis drei zunimmt, wenn die Bindung zur Mutter unsicher ist. Bestätigt werden konnte, dass diese Kinder von Phase eins bis drei hinweg einen signifikanten Anstieg an Konflikten mit Körperkontakt (heftige Konflikte) haben. Die *Bindung zur Erzieherin* zeigte die Tendenz auf, die die allgemeine Bindungsforschung vorhersagt, dass sicher gebundene Kinder mehr positive Kontakte und weniger häufig Konflikte mit Peers zeigen. Die Entwicklung der Bindung zur Erzieherin, die in der vorliegenden Studie genauer untersucht wurde, zeigt jedoch den Trend, dass Kinder, deren Bindung zur Erzieherin über den Krippenaufenthalt hinweg stabil ansteigt, am häufigsten Konflikte mit Peers haben. Betrachtet man Bindungserfahrungen mit *beiden* Bezugspersonen (Mutter *und* Erzieherin), so zeigt sich, dass die Sicherheit zur Erzieherin ein bedeutsamerer Prädiktor geringerer Konflikthäufigkeit ist als die sichere Bindung mit der Mutter. Geschlechtsunterschiede im Konfliktverhalten, abhängig von den Bindungserfahrungen, ergaben keine signifikanten Ergebnisse.

Abstract (Englisch)

The current study is part of the “Wiener Kinderkrippenstudie”, or “Wiki”. The Wiki research project deals with the accomplishment of acclimatisation of infants to childcare and has been carried out since 2007 at University of Vienna. In this study 90 infants, between 10 and 33 months of age, were screened ($M=22.52$; $SD= 4.91$). The study investigated the extent to which attachment relationships influence conflict behavior between peers. Conflict behavior was extracted from three video observations, performed after entry into day care. Attachment-Q-Sort procedures (Waters, 1995), with mothers, were used at home two to four weeks prior to entry. Caregiver-child-attachment was assessed in each phase. Evidence was found that secure *mother-child-attachment* does not influence significantly conflict behavior nor positive interactions between peers. A slight trend can be extracted from the data showing that infants with insecure attachment relationships with their mothers have more conflicts with peers in Phase three than in Phase one and significantly more fierce conflicts (physical contact). *Caregiver-attachment-security* results are consistent with the theoretical background of attachment security, showing that children with secure attachment to the caregiver have more positive interaction, and less conflicts, with their peers. Attachment to the caregiver has to be developed from the very entry into childcare. The study shows that infants who establish solid secure attachment relationships with their caregivers experience more conflicts. Comparing attachment relationship security as between infant-mother and infant-caregiver relationship conflict behavior shows, that security to child caregiver is more important in influencing infants` conflict behavior than security to mother. Sex-differences in conflict behavior as a function of attachment security cannot be extracted from this study.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Theoretische Grundlagen.....	3
1.1 Bindungsforschung	3
1.1.1 Definition und Darstellung der wichtigsten Bindungsbegriffe	3
1.1.2 Bindungs- und Explorationsverhalten	3
1.1.3 Innere Arbeitsmodelle und Bindungsmuster	4
1.1.4 Voraussetzungen für eine sichere (Mutter-Kind) Bindung.....	6
1.2 Der außerfamiliäre Betreuungskontext.....	7
1.2.1 Erzieherin-Kind-Bindung	7
1.3 Bindungsmuster und soziale Kompetenz in Peer-Beziehungen.....	9
1.3.1 Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die soziale Kompetenz des Kindes.....	9
1.3.2 Einfluss der Erzieherin-Kind-Bindung auf die soziale Kompetenz des Kindes	10
1.4 Konfliktverhalten unter Peers	11
1.4.1 Konflikte zwischen Kleinkindern.....	11
1.4.2 Die spezielle Situation von Konflikten in der Kinderkrippe	13
1.4.3 Zum Einfluss der Bindungsrepräsentation auf das Konfliktverhalten zwischen Peers.....	13
2. Globale Fragestellung	15
3. Hypothesenkomplexe.....	16
3.1 Mutter-Kind-Bindung und Peerkonflikte in der Kinderkrippe.....	16
3.2 Erzieherin-Kind-Bindung und Peerkonflikte in der Kinderkrippe.....	17
3.3 Bindung zu Mutter und Erzieherin und Peerkonflikte in der Kinderkrippe	18
4. Methodik und Untersuchungsdesign	20
4.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie.....	20
4.2 Stichprobe.....	21
4.3 Konzeption und Durchführung der Untersuchung	21
4.4 Methoden der Datenerhebung	22
4.4.1 Attachment-Q-Sort.....	23
4.4.2 Videoanalyse-Kodiersystem zur Erfassung kindlicher Peerinteraktion ..	24
4.5 Abhängige Variablen.....	26
5. Ergebnisse.....	28
5.1 Mutter-Kind-Bindung und Peerkonflikte.....	28

5.2 Erzieherin-Kind-Bindung und Peerkonflikte	34
5.3 Bindung zu Mutter und Erzieherin und Peerkonflikte	36
6. Diskussion.....	39
6.1 Mutter-Kind-Bindung und Peerkonflikte	39
6.2 Erzieherin-Kind-Bindung und Peer-Konflikte.....	43
6.3 Bindungen zu Mutter und Erzieherin und Peerkonflikte	44
6.5 Kritik und Ausblick	46
7. Zusammenfassung	49
Literatur	51
A Tabellen	I
B Attachment Q-Sort Mutter.....	IX
C WIKI-Projekt Daten	XII

Einleitung

Die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern (z. B.: in Kinderkrippen) nimmt stetig zu. Nur wenige Lebensmonate alt, verbringen Kleinkinder schon beträchtlich viel Zeit in der Kinderkrippe. Diese Gruppenbetreuung bringt Kinder in Kontakt mit Peers¹ (Gleichaltrigen) und das in viel größerem zeitlichen Ausmaß als dies typischerweise im Eigenheim des Kindes geschehen würde. Daher gewinnen Studien zur Entfaltung der sozialen Kompetenz von Kleinkindern in Kontakt mit Peers, speziell im Kontext der außerfamiliären Betreuung, immer mehr an Bedeutung. Im Austausch mit Peers kann eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben der frühen und mittleren Kindheit, nämlich das Erlernen sozialer Fertigkeiten, bewältigt werden. Das Verständnis des Kindes bezüglich sozialer Umgangsformen wird sowohl durch positiven Kontakt, als auch durch konflikthafte Interaktion erweitert.

Trotz der Schwierigkeiten, die die Konfliktforschung im Kleinkindbereich mit sich bringt (z. B.: keine direkte Befragung der Kinder aufgrund noch eingeschränkter kognitiver Fertigkeiten möglich), stimmten Untersuchungen im Laufe der letzten Jahre darin überein, dass der Umgang mit Konflikten und ihre erfolgreiche Bewältigung Fähigkeiten sind, die weit über diesen Altersabschnitt hinaus ihre Bedeutung in interpersonellen Belangen haben. Die Konfliktforschung, die vor allem in den 1970er Jahren ihren Höhepunkt verzeichnen konnte, (Dittrich, Dörfler & Schneider, 2001) zeigt im Vergleich zu Konflikten zwischen Erwachsenen einige Besonderheiten des Konfliktverhaltens von Kleinkindern auf. Trotz dieser bereits fortgeschrittenen Kenntnisse, ist die Konfliktforschung im Kleinkindalter noch lange nicht erschöpft und bedarf stets Erweiterungen.

Zahlreiche Forscher haben postuliert, dass Entwicklungsmeilensteine (z.B.: soziale Kompetenz, Konfliktverhalten) im Kleinkindalter kaum losgelöst von vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen gemacht werden können (Scarr, 1997; Bronwell & Hazen, 1999). Die Bindungsforschung zum Beispiel bringt seit den 1950er Jahren immer wieder den Nachweis, dass sich aufgrund divergierender Erfahrungen mit den primären Bezugspersonen (zumeist die Mutter) unterschiedliche Bindungsmuster ausprägen, welche wiederum einen Einfluss auf nachfolgende Beziehungen ausüben. Die Forschung zur außerfamiliären Betreuung hat den Blick für diese weiteren Bindungsbeziehungen, respektive die Erzieherin-Kind-Beziehung, geschärft (Ahnert & Lamb, 2003), die in

¹ Die Bezeichnung Peers trifft auf Kinder zu, die einander gleichrangig sind, das heißt, ähnliche kognitive und sozio-moralische Entwicklungsstände haben (Salisch, 2001).

diesem Kontext maßgeblich daran beteiligt ist, wie sich Beziehungen zwischen den Peers gestalten. Die vorliegende Arbeit soll eine Brücke zwischen den Erfahrungen, die aus bisherigen und aktuellen Beziehungen mit Mutter und Erzieherin² gewonnen wurden und dem Konfliktverhalten der Kinder mit ihren Peers in der Kindergruppe, schlagen.

²Die Verwendung der weiblichen Form „Erzieherin“ impliziert in der vorliegenden Arbeit auch männliche Erzieher. Aufgrund des hohen Frauenanteils in dieser Berufssparte wird diese Vereinfachung gewählt.

1. Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel soll auf die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit eingegangen werden. Der theoretische Hintergrund der Arbeit entstammt zum einen der Bindungsforschung, die diverse Bindungsbeziehungen des Kindes beleuchtet, zum anderen der Konfliktforschung im Kleinkindbereich. Eine Vernetzung dieser beiden Bereiche entstand relativ spät. Dennoch ist eine derartige Verbindung sinnvoll, da die Beziehungserfahrungen der Kinder mit ihren Peers somit vor dem Hintergrund ihrer Bindungserfahrungen betrachtet werden können. Die vorliegende Arbeit soll zeigen, inwiefern Bindungsvorerfahrungen das Konfliktverhalten zwischen Peers beeinflussen.

1.1 Bindungsforschung

1.1.1 Definition und Darstellung der wichtigsten Bindungsbegriffe

Schon von Geburt an können beim Säugling genetisch bedingte Bindungsverhaltensweisen beobachtet werden, Verhaltensweisen, die laut dem englischen Kinderpsychiater und Psychoanalytiker John Bowlby (1907-1990) Nähe und Kontakt zu Bezugspersonen fördern (2008) und so das Überleben sichern sollen. Unter diese Verhaltensweisen fallen „Annäherungsverhalten“ (Nachfolgen, Anklammern) sowie „Signalverhalten“ (Lächeln, Weinen, Rufen) der Kleinkinder (Ainsworth & Bell, 1970, S. 50). Nach Bowlby, der in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Bindungstheorie begründet hat, ist es in der menschlichen Natur verankert, über die ganze Lebensspanne hinweg starke, affektive Beziehungen miteinander einzugehen (Bowlby, 2008). Bereits während der ersten Lebensmonate führt das Bindungsverhalten des Kindes unter der Voraussetzung, dass „die Bezugsperson auf die kindlichen Reaktionen und Bedürfnisse in entsprechender Weise so rasch als möglich reagiert“ (Bowlby, 1991, S. 61ff.) zum Entstehen dieser affektiven Bindungen mit der primären Bezugsperson (Bowlby, 1991, S.60). Beide Parteien, sowohl die Hauptbindungsfigur - zumeist die leibliche Mutter - (Bowlby, 2008) deren Aufgabe es ist, als Sicherheitsbasis des Kindes zu dienen, sowie das Kind selbst wirken aktiv an der Ausgestaltung der Bindungsbeziehung mit (Ainsworth, 1964, S. 109).

1.1.2 Bindungs-und Explorationsverhalten

Insbesondere in Situationen, die das Kind emotional belasten (z.B.: fremde, angstvolle, Situation, Trennung von der Mutter), wird Bindungsverhalten aktiviert, um dem nahen Umfeld zu signalisieren, dass Trost, Schutz und Nähe benötigt werden (Bowlby, 1980,

S. 39; Bowlby, 2008). Aus ethologischer Perspektive betrachtet kann dieses Verhalten auch in der Tierwelt beobachtet werden und sichert das Überleben der Spezies. Erhält das Kind folglich Zuspruch der Pflegepersonen in Form von „Pflegeverhalten“ (Bowlby, 1980, S. 39), das zwar ebenfalls als angeboren beschrieben wird, jedoch nicht immer auftritt und von unterschiedlichen Pflegepersonen auch verschiedenartig ausgeführt wird, so kann das Kind sein Bindungsverhalten beenden und von dieser „verlässlichen Basis“ (Bowlby, 2008, S. 9) aus seine Umwelt erforschen (Bowlby, 2008). Dieses Explorationsverhalten stellt das Pendant zum Bindungsverhalten dar (Bowlby, 1980, S. 44) und wird mit zunehmendem Alter, erhöhter motorischer Aktivität und der Gewissheit des Rückhalts einer Sicherheitsbasis immer häufiger und länger aktiviert (Bowlby, 2008, S. 9). Kinder, die auf eine verlässliche Basis zurückgreifen können, erkunden demnach verstärkt ihr soziales Umfeld. Auch im Krippenkontext sammeln sie leichter Erfahrungen mit Peers und Erzieherinnen. Während die Erzieherin für das Kind in der Weise relevant werden wird, dass es sie als „neue“ sichere Basis nützt, ist der Peerkontakt und alles was daraus resultiert (Spiel, Konflikte, etc.), wichtig für die Entwicklung der sozialen Kompetenz der Kinder. Für unsicher gebundene Kleinkinder gestaltet es sich schwieriger neue Beziehungen einzugehen, da sie kein tiefgreifendes Sicherheitsgefühl mit der Mutter verbindet und sie nicht in der Weise Rückhalt von ihr erfahren, wie das sicher gebundene Kinder tun.

1.1.3 Innere Arbeitsmodelle und Bindungsmuster

Die Fülle an Erfahrungen, die das Kind in Interaktion mit seiner primären Bezugsperson sammelt, werden im Laufe der ersten Lebensjahre zu sogenannten „inneren Arbeitsmodellen“ (Bowlby, 2008, S. 106 in Anlehnung an Piagets-Schemabildung) über den Bindungspartner und über sich selbst vereinigt und prägen fortwährend das Bindungsverhalten, die Gefühle, Einstellungen, Vorhersagen und Erwartungen des Kindes (Bowlby, 1991, S. 62). Einmal etablierte Arbeitsmodelle, die sich zwischen dem sechsten Lebensmonat und dem fünften Lebensjahr ausbilden, können Veränderungen unterliegen, wenn sich das Verhalten des Interaktionspartners in Folge von z. B. kritischen (Tod) bzw. normativen (Schuleintritt) Lebensereignissen wandelt (Schönach, 1999). Zumeist bleiben die internalen Repräsentationen jedoch recht stabil (Bowlby, 2008).

Die Qualität dieser Bindungsbeziehungen spielt eine Rolle in der emotionalen Anpassung, dem Wohlbefinden und der sozialen Kompetenz des Kindes (Thompson, 1998). Kinder, die die Erfahrung machen, dass ihre Bedürfnisse konsistent, adäquat unterstützt werden und zusätzlich ihr Drang nach Exploration auf der Grundlage einer elterlichen Sicherheitsbasis ausgelebt werden kann, werden zu einem Arbeitsmodelle

sicherer Bindung mit ihren Bezugspersonen (Schmidt-Denter & Spangler, 2005, S. 464), zum anderen komplementär positive Selbstbilder ausbilden (Bowlby, 2008, S. 100) und im weiteren Verlauf positive internale Repräsentationen/Erwartungen auf künftige Beziehungen übertragen können (Belsky & Cassidy, 1994). Der Eintritt in die Kinderkrippe und das Verhalten in der Gruppe könnte aufgrund dieser positiven mentalen Repräsentationen, die das Kind in Interaktion mit der Mutter ausgebildet hat, erleichtert werden. Dafür spricht, dass sicher gebundene Kinder in *Anwesenheit* einer Bezugsperson an die es sicher gebunden ist, aufgeschlossen explorieren. In *Abwesenheit* dieser Person fühlen sich diese Kinder jedoch vermehrt unwohl, zeigen Trennungsangst und Belastungsreaktionen (Bowlby, 1988) und sind laut Ahnert und Rickert (2000) und Ziegenhain und Wolff (2000) sogar in der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe weniger aktiv im Erforschen als unsicher gebundene Kinder. Durch vermehrte Interaktion mit der Bindungsperson lernt das Kind nach und nach angemessen (in Verhalten und Gefühlen) auch mit herausfordernden Situationen umzugehen.

Unsicher gebundene Kinder gelangen im Gegensatz zu sicher gebundenen zu der Erkenntnis, dass auf die Pflegeperson kein Verlass ist und diese die anstehenden Bedürfnisse nicht adäquat befriedigen kann. Folglich entwickelt sich, abgesehen von einer unsicheren Bindungsbeziehung zur primären Bezugsperson, eine negative Selbstsicht und eine ungünstige Ausgangsbasis für die Ausformung weiterer Beziehungen. Unsicher gebundene Kinder beginnen die Bindungsperson zu meiden bzw. nicht auf das Verhalten jener zu reagieren oder zeigen ambivalentes Verhalten, indem sie der Bindungsperson ausweichen, aber gleichzeitig ihre Nähe suchen (Ahnert, 2008c).

Das eigentliche Bindungsmuster von Säuglingen kristallisiert sich erst zwischen dem 7.-12. Lebensmonat heraus (Bowlby, 2008, S. 99). Wurde früher die Mutter-Kind-Bindung als Prototyp für alle nachfolgenden Beziehungen gesehen, wird heutzutage postuliert, dass sich unterschiedliche Bindungsbeziehungen parallel entwickeln (Schmidt-Denter & Spangler, 2005, S. 432).

Die Qualität dieser Bindungsmuster war Forschungsschwerpunkt der Untersuchungen Mary Ainsworths, welche ebenfalls in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts in Studien in Uganda wie auch in Baltimore die Bedeutung des Interaktionsverhaltens zwischen Mutter und Kind für die Bindungsqualität derselben untersuchte (Ainsworth & Bowlby, 1991, S. 79) und ihre Erkenntnisse in der Entwicklung des Beobachtungsverfahrens der „Fremden Situation“ (engl. Strange Situation) münden ließ. Mit diesem Verfahren können bei zwölf bis achtzehn Monate alten Kindern, nach zwei kurzen Trennungen von der Mutter, unterschiedliche Bindungsqualitäten erkannt werden (Ainsworth & Wittig, 1969). Die neuere Forschung hat ein weiteres Verfahren, den *Attachment Q-Sort* (AQS, Waters, 1995) entwickelt, der auch in der vorliegenden Studie

verwendet wurde. Der *Attachment Q-Sort* kann in der häuslichen, familiären Umgebung durchgeführt werden und beschreibt im Gegensatz zur *Fremden Situation* alltägliches Bindungsverhalten von Mutter und Kind. Das Bindungsverhalten setzt sich aus Secure-Base Behavior, Affective Sharing, Compliance, Enjoyment of Physical Contact und Fussy/Difficult Behavior zusammen (Pederson & Moran, 1995). Der *Attachment Q-Sort* bietet für die Beobachtung von Mutter und Kind eine Auswahl an Verhaltensweisen an, sodass eine sichere Bindung zum Beispiel anhand folgender Items festgemacht werden kann (Tabelle 1).

Items	Beschreibung
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.
70	Das Kind begrüßt die Mutter freudig, wenn sie den Raum betritt, oder es zeigt ihr ein Spielzeug.
1	Das Kind gibt der Mutter Spielsachen oder teilt mit ihr, wenn sie danach fragt.
11	Das Kind schmust mit der Mutter oder schmiegt sich oft an, ohne dass die Mutter das Kind dazu auffordert.

Tab. 1: Beispielitems AQS Kriteriums-Q-Sort

1.1.4 Voraussetzungen für die Ausbildung einer sicheren (Mutter-Kind) Bindung

Von großem Interesse, wenn man sich die unterschiedlichen Bindungsqualitäten ansieht, ist die Frage, welche Faktoren für die Entwicklung einer sicheren Bindung ausschlaggebend sind. Ainsworth entwickelte in Anlehnung an die Erkenntnisse aus der „Fremden Situation“ das Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit (Ainsworth & Wittig 1969, S. 143), das folgende vier Komponenten beinhaltet: „(a) ihre Wahrnehmung der Signale, (b) eine richtige Interpretation der Signale, (c) eine angemessene Antwort und (d) eine prompt Reaktion darauf“ (Ainsworth 1974, S. 414).

Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess und Unzner (1985, S. 252ff) konnten in ihrer Bielefelder Längsschnittstudie Ainsworths Annahmen (1974, S. 250f), dass Kinder, die feinfühlig Bezugspersonen besitzen, sicher an diese gebunden sind, im Gegensatz zu Kindern, die unsichere Bindungen ausformen, weil ihnen ihre Bezugspersonen nicht/wenig feinfühlig begegnen, replizieren (de Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Obwohl es auch kontrastierende Studien gab (Goldsmith & Alansky, 1987, S. 811ff), die der mütterlichen Sensitivität bei weitem weniger Macht bei der Vorhersage der Bindungsqualität beimaßen, bestätigte sich die Annahme, dass mütterliche Feinfühligkeit ein bedeutender, jedoch nicht ausschließlicher Faktor ist (de Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Mütterliche Feinfühligkeit sollte flexibel auf unterschiedliche Altersstufen des Kindes und Kontexte angepasst werden. Ist das der Fall, ist dieser Faktor laut NICHD Early Child Care Re-

search Network-Studie (1998) ein besserer Prädiktor von Selbstkontrolle, Compliance und Problemverhalten von Kindern im Alter von 24 und 36 Monaten als irgendein Aspekt nicht-mütterlicher kindlicher Betreuung.

1.2 Der außerfamiliäre Betreuungskontext

Fremdbetreuung wird im Leben der Kinder nicht nur oft schon sehr früh und für viele Stunden in der Woche in Anspruch genommen. Eine „multiple Betreuungspra[xis] gehör[t] jedoch zu den ältesten [und zweckvollsten] Formen der Nachwuchsbetreuung“ (Ahnert, 2008b, S. 90). Die Krippensituation divergiert allerdings in vielerlei Hinsicht vom familiären Alltag. Das Kind hat plötzlich die Möglichkeit, mit vielen Altersgenossen in Kontakt zu treten und seine soziale Interaktion auszuformen.

Bevor jedoch auf die Peerkontakte in der Kinderkrippe eingegangen und das Hauptaugenmerk auf die Konflikte, die in diesem Umfeld zwischen den Altersgleichen auftreten, gelegt wird, wird zunächst noch auf die Beziehung, die sich zwischen dem zu betreuenden Kind und der Erzieherin entwickelt - eine sogenannte „sekundäre“ Bindungsbeziehung- (Grossmann K. E. & Grossmann K., 2009, S. 36) Bezug genommen.

1.2.1 Erzieherin-Kind-Bindung

Aus bindungstheoretischer Sicht formt das Kind mit zunehmendem Alter weitere Bindungen zu unterschiedlichen Personen aus und ordnet diese hierarchisch (Strohschneider, 2009). Dies geschieht nicht isoliert, sondern in Abhängigkeit von den Erfahrungen, die das Kind in Beziehung mit seiner primären Bindungsperson gemacht hat (Pastor, 1981). Dennoch kann eine sichere Mutter-Kind-Bindung nicht die Stressreaktionen der Kinder bei Krippeneintritt sofort abschwächen. Im Gegenteil scheinen sicher gebundene Kinder auf ihre spezifische Bindungsperson zu warten und neue potentielle Bindungspersonen vorerst abzulehnen (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004). Dessen ungeachtet, dass auch in der Erzieherin-Kind-Bindung immer Merkmale der Mutter-Kind-Bindung zu finden sind (Ahnert, 2008a, S. 276), kann man daher nicht verallgemeinern, dass Kinder, die (un-) sichere Mutter-Kind-Bindungen erleben, auch (un-) sichere Bindungen zu weiteren Personen aufbauen (Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999). Bereits 1980 entdeckte Cummings, dass die Beziehung, die ein Kind zu einer Erzieherin der Kinderkrippe schon nach wenigen Wochen aufbaut, bindungsähnliche Charakteristika besitzt (Howes, Galinsky & Kontos, 1998; Goossens & van Ijzendoorn, 1990)³. Wird in entspre-

³ Im Vergleich zur Mutter, zu der 2/3 der Kinder sicher gebunden sind, sind nur rund die Hälfte der Kinder zu einer Erzieherin sicher gebunden (Howes & Smith, 1995; Ahnert, 2010).

chender Weise auf Bedürfnisse des Kindes in der Krippe eingegangen, kann sich [zur Erzieherin] eine sichere Bindung entwickeln (Ahnert, 2008a, S. 276) und die Erzieherin wird zur empathischen, Sicherheit gebenden Basis, zu der das Kind bei bedrohlichen Situationen zurückkehrt (Cummings, 1980; Farran & Ramey, 1977) und von der aus es, wenn es mit Hilfe der Erzieherin die Abwesenheit der primären Bezugsperson verwinden kann, das Umfeld Kinderkrippe erforscht. Im Gegensatz zu familiären Bedingungen ist es der Erzieherin in der Kinderkrippe zumeist nicht möglich ihre ungeteilte Aufmerksamkeit einem Kind zu schenken (Ahnert 2008a, S. 276). Ahnert und Gappa (2008, S. 86f) meinen „Professionelles Handeln erfordert ausgeglichenes Hin- und Herpendeln zwischen kinderbezogenen und gruppenbezogenen Interessen“. Obwohl in früheren Studien in Anlehnung an Ergebnisse aus der Mutter-Kind-Forschung die Sensitivität der Erzieher zu einzelnen Kinder ausschlaggebend für die Bindungssicherheit in deren Beziehung gesehen wird (Goossens & van Ijzendoorn, 1990), weisen neuere Studien darauf hin, dass nicht so sehr die dyadischen Interaktionen zwischen Kind und Erzieherin von Bedeutung sind, sondern vielmehr die Sensitivität Letzterer in gruppendynamischen Aspekten (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000; Ahnert, Piquart & Lamb, 2006). Unterstützt werden die neuen Erkenntnisse durch verschiedene Studien, die zum einen zeigen, dass Kinder in einer Gruppe allesamt ähnliche Bindungsqualitäten zu den Betreuungspersonen entwickeln (Sagi, van Ijzendoorn, Aviezer, Donnell, Koren-Karie, Joels & Harel, 1995), diese auch bei einem Erzieher-Wechsel meist keiner Veränderung unterliegen (Howes, et al., 1998) und, dass die Professionalität der Erzieher Tätigkeit ausschlaggebend ist (Ahnert et al., 2006). „Die Erzieherin-Kind-Bindung unterliegt anderen Entstehungsbedingungen [...]“ (Ahnert, 2010, S. 57) und kann daher nicht die Mutter-Kind-Bindung ersetzen. „Die Fachkräfte beeinflussen die Entwicklung, das Erleben und Verhalten der Kinder indirekt durch ihr Vorbild und direkt durch ihre Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen“ (Becker-Stoll, 2009, S. 152). Es ist vielmehr so, dass Bindungen zu unterschiedlichen Figuren verschiedenste Bereiche der kindlichen Entwicklung besonders beeinflussen. Bindung zur Mutter gibt dem Kind allgemeine Sicherheit. Die Erzieherin repräsentiert im Kontext der außer-familiären Betreuung die Sicherheitsbasis, ist in diesem Umfeld öfters anwesend als die Mutter und damit ein einflussreicherer Faktor auf die Peer-Beziehungen, was im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden soll (Howes & Tonyan, 1999; Howes, Matheson & Hamilton, 1994).

1.3 Bindungsmuster und soziale Kompetenz in Peer-Beziehungen

Essentiell für die vorliegende Arbeit ist der Blick auf die sozialen Kompetenzen bzw. Inkompetenzen der Kleinkinder in Umgang mit ihren Peers, insbesondere in Konfliktsituationen (Schmidt-Denter & Spangler, 2005, S. 442). Soziales Verhalten im Kindesalter wird oft sehr breit gefächert definiert (Trommsdorff, 2005). Zumeist wird nur prosoziales und antisoziales Verhalten unterschieden und antisoziales Verhalten wird in diesem Altersbereich als störendes Verhalten mit destruktiver Wirkung beschrieben (Trommsdorff, 2005, S. 99).

Die Entwicklung von Peer-Beziehungen ist eine der wichtigsten Errungenschaften der Kindheit, da sich in Interaktion mit Peers, die auf der gleichen Ebene kommunizieren („symmetrisch“) (Schmidt-Denter & Spangler, 2005, S. 444), die kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen des Kindes ausbilden, die in weiterer Folge der Ausformung von Problemverhalten entgegenwirken können (Bohlin, Hagekull & Rydell, 2000; Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Schon Kleinkinder suchen die Interaktion mit Peers und bekommen durch den interaktiven Austausch die Möglichkeit kommunikatives, kooperatives sowie aggressives, verteidigendes Verhalten zu erlernen. Die frühesten Peer-Interaktionen sind aber meist noch von sehr explorativer Natur und beschränkt auf Interaktionen über Objekte oder intensives Beobachten von Sozialpartnern (Rubin et al., 1998).

In der vorliegenden Arbeit soll jedoch das Hauptaugenmerk nicht auf soziale Kompetenz in Peer-Beziehungen per se gelegt werden, sondern darauf, inwiefern divergierende Bindungsmuster unterschiedliches Sozialverhalten der Kinder mit ihren Peers forcieren, eine Verknüpfung, die erst ab der Mitte der 1980er Jahren Bedeutung erfuhr (Howes & Tonyan, 1999, S. 153). Spezifischer soll die unterschiedliche Funktionalität bzw. komplementäre Wirkung verschiedener Bindungsbeziehungen für das *Konfliktverhalten* der Kinder betrachtet werden. Je nach Qualität der Bindung kann die frühkindliche Sozialentwicklung im inner- und außerfamiliären Kontext unterschiedlich verlaufen (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Für diese spezielle Fragestellung fehlen empirische Daten weitgehend.

1.3.1 Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die soziale Kompetenz des Kindes

Zahlreiche Studien haben in den letzten 20 Jahren belegt, dass Kinder, die sicher an ihre Mütter gebunden sind und somit auch ein positives Arbeitsmodell verinnerlicht haben, welches sie auf Beziehungen zu anderen Personen übertragen, zumeist viele positive

und wenig negative Kompetenzen in unterschiedlichsten Bereichen (Dallaire & Weinraub, 2007) so auch in Interaktion mit ihren Peers aufweisen (Pastor, 1981). Sicher gebundene Kinder zeigen neben einer positiveren Orientierung zu ihren Peers kompetenteres, freundlicheres, offeneres Interaktionsverhalten mit ihren Peers und bekommen vice versa erwartungsgemäß auch positive Antworten und Spielangebote (Fagot, 1997; Verschueren & Marcoen, 1999; Pastor, 1981; Bohlin, et al., 2000; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994).

Im Gegensatz dazu antizipieren unsicher gebundene Kinder, aufgrund ihrer negativen, instabilen Erfahrungen mit der primären Bezugsperson Ablehnung in folgenden Beziehungen, verhalten sich dementsprechend abweisend, feindselig und aggressiv und es resultieren ungünstige Peer-Beziehungen. (Diese einheitlichen Befunde gehen vor allem auf Studien an Kindern aus Risiko-Gruppen, z.B. niedriges Einkommen der Eltern, zurück.) (Lyons-Ruth, Alpern & Repacholi, 1993; Moss, Smolla, Guerra, Mazzarello, Chayer & Berthiaume, 2006; Lyons-Ruth, 1996; Munson, McMahon & Spieker, 2001; Keller, Spieker & Gilchrist, 2005; Granot & Mayseless, 2001; Burgess, Marshall, Rubin & Fox, 2003).

Dennoch spannt sich der Bogen von den eben beschriebenen, zahlreichen bindungstheoriekonformen Ergebnissen über den Zusammenhang der Mutter-Kind-Bindung und des Verhaltens in Peer-Interaktionen zu Befunden, die nicht mit den vorhergehenden Resultaten einhergehen, d.h. die Mutter-Kind-Bindung bzw. die mütterliche Sensitivität nicht als ausschlaggebenden Faktor für aggressives/störendes Verhalten der Sprösslinge gegenüber ihren Peers sehen und Raum für weitere Einflussfaktoren auf die Peer-interaktion schaffen (Turner, 1991; Howes et al., 1994; Jacobsen & Hofman, 1997; NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Demnach beeinflussen, wie bereits erwähnt, Beziehungen in unterschiedlichen Kontexten auf unterschiedliche Art und Weise die soziale Kompetenz des Kindes.

1.3.2 Einfluss der Erzieherin-Kind-Bindung auf die soziale Kompetenz des Kindes

Weitaus weniger Studien wurden bezüglich des Einflussfaktors Erzieherin-Kind-Bindung auf das Verhalten der Kinder in Peer-Beziehungen durchgeführt. Erzieherinnen sind im Gegensatz zur Mutter direkt in der Krippensituation anwesend und können den Krippenalltag nach ihren Vorstellungen regeln und Peerverhalten kompetent steuern, indem sie Gelegenheiten zur Interaktion herstellen, Modell bieten wie man soziale Beziehungen gestaltet, aber auch in Peerinteraktionen eingreifen, wenn dies nötig erscheint. Daher

ergreifen einige Studien Partei für Befunde, die behaupten, dass die Erzieherin-Kind-Beziehungen die dominante Stellung bei der Ausformung von Peer-Interaktionen übernehmen und die Erfahrungen aus der primären Bindungsbeziehung sogar überlagern (Howes, et al., 1994; Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988). Das heißt also, dass die Erzieherin einen ganz wesentlichen Beitrag dazu leistet, wie sich Peerbeziehungen entwickeln und zwar in Abhängigkeit dessen, wie ihre Beziehungen, die sich ab Krippeneintritt nach und nach entwickeln, zu den einzelnen Kindern aussehen. Nach Williams, Mastergeorge und Ontai (2010) holen Erzieherinnen die Kinder auf der Ebene ihrer bereits entwickelten sozialen Kompetenz ab.

Äquivalent zu den Studien, die den Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die soziale Kompetenz des Kindes erfassen, gestalten sich die soziale Kompetenz der Kinder in Abhängigkeit von der Erzieher-Kind-Bindung. Das heißt, sicher gebundene Kinder sind empathischer, kompetenter, sensitiver im Umgang mit Peers als unsicher gebundene, die mehr negatives, feindseliges, aggressives Verhalten an den Tag legen (Howes et al., 1994; Howes & Hamilton, 1992; Oppenheim et al., 1988).

Ein Kind kann freilich auch ursprünglich sicher an seine Hauptbindungsperson gebunden sein und in der Fremdbetreuung eine unsichere Bindung zur sekundären Bezugsperson, in unserem Fall, der Bezugserzieherin⁴, ausbilden. Aufgrund dieser neuen unsicheren Bindung, kann das Kind ein erhöhtes Risiko mit sich tragen, in Peerbeziehungen weniger erfolgreich agieren zu können und Probleme in sozialen und emotionalen Bereichen davon zu haben.

1.4 Konfliktverhalten unter Peers

1.4.1 Konflikte zwischen Kleinkindern

Eine Übereinstimmung, der sonst in ihren Ansichten divergierenden Konfliktforschung ist, dass „Konflikte [...] integraler Bestandteil zur Begegnung und Kommunikation mit anderen Menschen [sind] [...]“ (Dittrich et al., 2001, S. 19). In Kleingruppen in denen Kinder ab Krippeneintritt viel Zeit mit Gleichaltrigen verbringen, gilt es ab dem zweiten Lebensjahr eine Vielzahl von Konflikten untereinander zu lösen (Rubin, et al., 2007). Nach Rubin, Hastings, Chen, Stewart & McNichol (1998) haben über 70% 25 Monate alter Kinder mindestens einen Konflikt in rund 50 Minuten. Konflikte werden definiert als “Zustand von Widerstand oder Opposition zwischen zwei oder mehr Individuen” (Shantz & Hartup, 1992, S. 4). Im alltäglichen Sprachgebrauch sind Konflikte eher negativ be-

⁴ Als Bezugserzieherin wird jene Erzieherin bezeichnet, die im Besonderen für das jeweilige Kind zuständig ist.

setzt und bei ungünstiger Entwicklung können sie nachteilige Konsequenzen nach sich ziehen, wie zum Beispiel Peer-Aggression (externalisierendes Verhalten) oder internalisierendes Verhalten (z.B.: sozialer Rückzug) (Cummings, Iannotti, & Zahn-Waxler, 1989; Hay, Castle & Davis, 2000; NICHD Early Child Care Research Network, 2001). Konflikte stellen im Gegenzug aber auch eine Form der Kommunikation dar, die einen wichtigen Beitrag zu sozialen und kognitiven Entwicklung leistet (Hay & Ross, 1982) und eine soziale Organisation innerhalb der Gruppe schaffen kann (Douglas, 1985).

Kinder lernen neben der Artikulation des eigenen Missfallens bzw. des Vertretens eigener Interessen, dass es unterschiedliche Sichtweisen zu einem Aspekt gibt und dass man, um Beziehungen/Freundschaften zu formen bzw. zu erhalten, einen Konsens finden bzw. Rücksicht nehmen muss (Ahnert & Lamb, 2003; Dittrich, et al., 2001). Je früher Kindern die Möglichkeit geboten wird, mit Peers zu interagieren, desto besser ist die Ausprägung ihrer Konfliktfähigkeit (Dittrich et al., 2001). Kleinkinder, die am häufigsten Konflikte auslösen, sind meist aufgeschlossener und setzen mehr Initiativen in Kontakt mit Peers (NICHD, Early Child Care Research Network 2001; Rubin et al., 1998).

Im Allgemeinen kommt man überein, dass ein Konflikt einen gegenseitigen Widerstand beinhalten muss, um als solcher zu gelten (Shantz, 1987; Shantz, 1986). Konflikte unter Vorschulkindern bestehen aber meist nur aus einem auslösenden Verhalten und einer Reaktion (Nickel & Schmidt-Denter, 1980). Die häufigste Art an Konflikten dieser Altersgruppe (schon ab dem ersten Lebensjahr) sind Besitzkonflikte (wie z.B.: Streit um ein Spielzeug) (Shantz, 1987; Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991; Hay, et al., 2000; Hay & Ross, 1982). Dennoch unterliegen diesen Besitzansprüchen bereits nicht nur instrumentelle, sondern vor allem soziale Motive und Selbstbehauptungsstrategien (Ahnert, 2010; Hay & Ross, 1982). Zu dieser Ansicht gelangt man, da einige Studien beweisen, dass weniger die Menge des zur Verfügung gestellten Spielzeuges die Konflikthäufigkeit unter den Peers beeinflusst (Caplan et al., 1991), als die Attraktivität, die von einem Spielzeug ausgeht, das gerade ein anderer Peer besitzt, auch wenn nach Entwendung nicht mit selbigem Spielzeug gespielt wird, bzw. das Kind bereits davor ein Duplikat besitzt (Ahnert, 2010). Konflikte, die in jungen Jahren meist sehr kurz dauern (~ 23 Sek.) (Hay & Ross, 1982; Shantz, 1987), entstehen häufig, obwohl die Kinder soeben gemeinsamen Aktivitäten nachgehen. Das gemeinsame Spiel wird zumeist auch nach Ende der Konflikte fortgesetzt, obwohl in diesem Alter nur wenig Kompromisslösungen getroffen werden (Nickel & Schmidt-Denter, 1980).

Kinder ahmen die Konfliktstrategien ihres Gegenübers nach und bedienen sich auch aggressive Verhaltensweisen (Carlson, Marcus-Newhall & Miller, 1990; Nickel & Schmidt-Denter, 1980). „Aggressive Durchsetzungstechniken [...] und Vermeidungsver-

halten [...] stellen die überwiegenden Reaktionsformen bei Konflikten zwischen Vorschulkindern dar“ (Nickel & Schmidt-Denter, 1980, S. 43). Prinzipiell nimmt (physische) Aggression, als deren definierende Merkmale Zielgerichtetheit und Schädigungsabsicht genannt werden können (Coie & Dodge, 1998) bis zum dritten Lebensjahr zu, um dann eher verbalen Attacken zu weichen (Nickel & Schmidt-Denter, 1980).

1.4.2 Die spezielle Situation von Konflikten in Kinderkrippen

Die Eingewöhnungsphase in die Krippe per se stellt ein einscheinendes Erlebnis dar. Kinder müssen die Trennung von den Eltern verarbeiten und jene können auch keinen direkten Einfluss mehr auf das kindliche Verhalten ausüben (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Zugleich treten in diesem Zeitraum vermehrt Peekonflikte auf, da Kleinkinder, aufgrund ihrer sozial-kognitiven Unreife, noch nicht sehr erfolgreich darin sind, mit Peers zu interagieren. Des Weiteren muss sich ein neues Kind erst einmal in eine bereits bestehende Gruppe integrieren (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Große Kindergruppen mit ungünstigem Erzieher/innen-Kind-Schlüsseln und begrenzten Ressourcen sind ein nahrhafter Boden für die Entstehung von Peerkonflikten. Zum einen entstehen Konflikte in solchen Settings mangels stimulierenden, Konflikte unterbindenden Aktivitäten seitens der Erzieherin, zum anderen werden die Kinder auch mit schwerwiegenden Konflikten allein gelassen (Ahnert & Lamb, 2003; Ahnert, et al., 2006; Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Auf der anderen Seite kann man einen Anstieg an Konflikten und Aggression unter den Kindern verzeichnen, wenn das Erziehverhalten zu kontrollierend wird. Empathische Erzieherinnen zeichnen sich dadurch aus, in Interaktion mit den Kindern ein gutes Vorbild abzugeben, eine prosoziale Atmosphäre in der Kinderkrippe zu schaffen und den Kindern die Möglichkeit zu geben, eigenständig untereinander Konflikte zu lösen (Ahnert, 2010; Stith & Davis, 1984).

1.4.3 Zum Einfluss der Bindungsrepräsentation auf das Konfliktverhalten zwischen Peers

Sichere Bindungen unterhaltende Kinder haben bessere Problemlösefähigkeiten (Arend, Gove & Sroufe, 1979) und zeigen weniger aggressives, feindseliges und abweisendes Verhalten in ihren Peerbeziehungen als ihre unsicher gebundenen Gleichaltrigen, da sie Konflikten rasch ein Ende setzen können bzw. sie gar nicht erst aufkommen lassen, sind diese Kinder bei ihren Peers beliebter bzw. werden von jenen weniger zurückgewiesen (van den Boom, 1995; Bohlin, et al., 2000; Turner, 1991) als Kinder, deren Fähigkeiten im Problemlösen unterqualifiziert sind bzw. Kinder, die aggressives Verhalten zeigen.

Kommt es schlussendlich zu Konfliktsituationen, nehmen Kinder mit sicheren Bindungsmustern diese positiver wahr, verfügen über kompetentere Konfliktbewältigungsstrategien und versuchen demnach ihre Konflikte vorerst „selbstständig und offen auszutragen“ bevor sie die Erzieherin hinzuziehen (Suess, et al., 1992). Nach einem Streit können sicher gebundene Kinder selbstständig zu anderen Aktivitäten zurückkehren und auch die Beziehungen zu ihren Konfliktpartnern werden wieder in Ordnung gebracht (Waters, Wippman & Sroufe, 1979).

Zusammenfassend kann man sagen, dass Kindern mit sicherem Bindungsmodell, den beschriebenen Resultaten nach unsicher gebundenen Kindern nicht nur im Konfliktlösen überlegen sind (Wartner, et al., 1994), sondern des Weiteren entwicklungsförderndere, günstigere Peerbeziehungen ausformen.

2. Globale Fragestellung

Mit Krippeneintritt sieht sich das Kind vor einen neuen Sozialisationskontext gestellt, in welchem es sich zurecht finden muss, ohne ständig auf die „Sicherheitsbasis Mutter“ zurückgreifen zu können. Dies ist nur insofern möglich, als die Bindungsforschung eindrucksvoll beweist, dass Kinder ihre wie auch immer gearteten Beziehungserfahrungen aus frühen Jahren in nachfolgende Beziehungen hineintragen bzw. präsent haben. Auf Basis dieser verinnerlichten Erfahrungen entwickelt das Kind in den ersten Wochen nach Krippeneintritt eine weitere Bindung (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Diese Bindung zur Bezugserzieherin hilft nicht nur über die Trennung von der primären Bezugsperson hinweg, sondern scheint mit ausschlaggebend dafür, in welcher Weise das Kind seine Peerbeziehungen beginnt und unterhält (Howes, et al., 1998; Goossens & van Ijzendoorn, 1990).

In der vorliegenden Untersuchung soll nun spezifischer überprüft werden, inwiefern *Peerkonflikte in Zusammenhang mit den Bindungserfahrungen des Kindes zur Mutter und zur Erzieherin stehen*. Aus der Fülle an Peer-Interaktionen sollen demnach in dieser Arbeit die Konfliktsituationen von Kleinkindern in der Kinderkrippe besonders beleuchtet werden. Während sich ein Großteil der Forschungsaktivitäten der letzten Jahre darauf bezogen hat, wie sich insbesondere die Mutter-Kind-Bindung auf die Entwicklung allgemeiner sozialer Kompetenzen der Kinder in Interaktion mit Gleichaltrigen auswirkt (siehe u.a. Dallaire & Weinraub, 2007), handelt es sich bei dieser Arbeit um eine der wenigen Studien, die Peerkonflikte eingebettet in den natürlichen Kontext Kinderkrippe und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bindungsrepräsentationen zur primären und auch zur sekundären Bindungsperson, betrachten. Es soll untersucht werden, ob Kinder mit bestimmten Bindungserfahrungen Konfliktsituationen mit ihren Peers unterschiedlich erleben (in Anlehnung an Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Konfliktsituationen gestalten sich in Abhängigkeit von den beteiligten Personen, deshalb wird vermutet, dass Kinder unterschiedlichen Geschlechts schon in ihren Bindungsbeziehungen divergieren und sich demnach die Gestaltung ihrer Konflikte unterscheidet.

Basierend auf den vorgestellten theoretischen Grundlagen lassen sich folgende globale Fragestellungen ableiten (1) Gestalten sich Konfliktsituationen zur Mutter sicher gebundener Kinder anders als zur Mutter unsicher gebundener Kinder? (2) Hat die Bindungserfahrung mit der Bezugserzieherin Einfluss auf Konfliktsituationen unter den Kindern? (3) Inwieweit gestalten sich Konfliktsituationen von Kindern in der Kinderkrippe, wenn man alle Bindungsvorerfahrungen berücksichtigt?

3. Hypothesenkomplexe

Im folgenden Kapitel der Arbeit werden drei Hypothesenkomplexe vorgestellt. Es sollen die Zusammenhänge von Peerkonflikten mit der Mutter-Kind-Bindung, mit der Erzieherin-Kind-Bindung und der Kombination früherer (Mutter) und aktueller (Erzieherin) Bindungs-Beziehungen betrachtet werden.

3.1 Mutter-Kind-Bindung und Peerkonflikte in der Kinderkrippe

Der allgemeine Konsens lautet dahingehend, dass Kleinkinder in Abhängigkeit von der Bindung zur Mutter längerfristig eher positive (sichere Bindung mit Mutter) oder negative (unsichere Bindung mit Mutter) Beziehungen zu ihren Peers ausformen. Der Ansatz, dass Kinder mit sicheren Bindungen zur primären Bezugsperson verstärkt positive Interaktionen mit Gleichaltrigen aufweisen im Gegensatz zu Kindern mit unsicheren Bindungsgefügen, die häufiger negative Interaktion zeigen, hat in neueren Forschungsbefunden wenig Verstärkung gefunden. In Anlehnung an diese Kontroverse kann folgende Hypothese formuliert werden:

H1) Kleinkinder, die beim Eintritt in die Krippe eine sichere Bindung zu ihrer Mutter aufweisen, erleben über die Dauer des gesamten Krippenaufenthalts hinweg häufiger positiven Peerkontakt und seltener/weniger heftige Konflikte mit ihren Peers als Kleinkinder, die die Bindung zu ihrer Mutter als unsicher erleben.

H1.1) Der Anteil an Konflikten und heftigen Konflikten von sicher gebundenen Kindern, in der Phase 1, nimmt bis zur Phase 3, 4 Monate nach Krippeneintritt, ab. Der Anteil an Konflikten und heftigen Konflikten bei unsicher gebundenen Kindern nimmt bis zur Phase 3 zu.

Im folgenden werden in Anlehnung an die Literatur, die besagt, dass sicher gebundene Kinder bessere Problemlöser sind und weniger häufig aggressives und feindseliges Verhalten gegenüber ihren Peers zeigen (Arend, et al., 1979) folgende erweiternde Hypothesen aufgestellt:

H1.2) Es wird davon ausgegangen, dass Kleinkinder, die sicher an ihre Mütter gebunden sind, weniger häufig Initiator von Konfliktsituationen mit ihren Peers in der Kinderkrippe sind als unsicher gebundene Kleinkinder.

H1.3) Sicher an ihre Mütter gebundene Kleinkinder reagieren weniger häufig auf Konfliktangebote ihrer Peers mit Aufnahme des Konflikts als ihre unsicher gebundenen Spielgefährten.

Während zwischen sicher gebundenen Jungen und Mädchen keine Unterschiede in ihren Beziehungen zu Peers gefunden wurden, bekommen unsichere Jungen die Attribute antisozial und aggressiv im Umgang mit Gleichaltrigen, Mädchen werden aber als unsicher, passiv beschrieben (Turner, 1991). Um diesen Unterschied beschreiben zu können, kann folgende Hypothese postuliert werden:

H1.4) Zur Mutter sicher/unsicher gebundene Jungen initiieren mehr Konflikte mit ihren Peers als sicher/unsicher gebundene Mädchen.

3.2 Erzieherin-Kind-Bindung und Peerkonflikte in der Kinderkrippe

Erzieherinnen, die im Krippenkontext anwesend sind wenn Kleinkinder ihre Peerbeziehungen ausbilden und unterhalten, haben einen wichtigen Einfluss auf diese Beziehungen. In Anlehnung an die in Kapitel 3.1.2 beschriebenen Forschungsergebnisse (Howes et al., 1994, Howes & Hamilton, 1992; Oppenheim et al., 1988) wird angenommen, dass

H2) Kinder, die eine sichere Bindung zu ihrer Erzieherin aufbauen, häufiger positiven Peerkontakt und seltener/weniger heftige Konflikte mit ihren Peers erleben, als Kinder, deren Bindung zur Erzieherin unsicher ist.

H2.1) Je mehr Stabilität die sichere Bindung der Kinder zur Erzieherin in der Kinderkrippe zeigt, desto eher wird erwartet, dass sie ihre Peerbeziehungen konfliktfreier gestalten können. Daher wird vermutet, dass Kinder, die nach dem Eintritt in die Kinderkrippe stabilere, sicherere Bindung zur Erzieherin aufbauen können, weniger Peerkonflikte erleben, als Kinder, die instabilere oder auch stabil abfallende (unsichere) Bindungsbeziehungen entwickeln.

Auch bei der Bindung zur Erzieherin nehmen wir Geschlechtsunterschiede an. Mädchen sind zumeist sicherer an ihre Erzieherin gebunden als Jungen (Ahnert et al., 2006). Kontroverse Berichte lassen sich aus Forschungsstudien bezüglich negativem/aggressivem Verhalten in Kontakt mit Peers ableiten. Während NICHD Early

Child Care Research Network (2001) keine Geschlechtsunterschiede in aggressivem/negativem Verhalten in Peerbeziehungen feststellen konnte, werden diese jedoch von einigen Forschergruppen festgestellt, und zwar in jene Richtung, dass Jungen mehr negativen Kontakt zu Peers und generell mehr Problemverhalten in der Fremdbetreuung zeigen (De Schipper, van Ijzendoorn & Tavecchio, 2004; Ahnert & Lamb, 2003; Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Deshalb wird angenommen, dass:

H2.2) Zur Erzieherin sicher/unsicher gebundene Mädchen (pro Phase) haben weniger Konflikte/weniger heftige Konflikte mit Peers als sicher/unsicher gebundene Jungen.

3.3 Bindung zu Mutter und Erzieherin und Peerkonflikte in der Kinderkrippe

Das Kind erlebt seinen Krippenalltag in Anwesenheit der Erzieherin, aber nicht unabhängig von Erfahrungen aus seiner Beziehung mit der Mutter. Studien zur Vater-Kind- und Mutter-Kind-Bindung haben ergeben, dass sichere Bindung zu beiden Elternteilen auf eine höhere soziale Kompetenz des Kindes mit Peers schließen lässt (Verschueren & Marcoen, 1999). NICHD Early Child Care Research Network Studie (1997) meint, dass eine schlechte mütterliche Betreuung in Kombination mit einer unzureichend außer-familiären Betreuung zu besonders negativen Affekten führt. Um diese Befunde auf die Erzieher-Kind- und Mutter-Kind-Bindung zu beziehen, wird Folgendes postuliert:

H3) Je mehr sichere Bindungsbeziehungen Kleinkinder pro Phase haben, desto weniger Konflikte weisen sie mit ihren Peers auf. Kinder mit einer sicheren Bindung weisen weniger Konflikte pro Phase auf als Kinder mit keiner sicheren Bindung. Kinder mit zwei sicheren Bindungen weisen pro Phase weniger Konflikte mit Peers auf als Kinder, die eine oder keine sichere Bindung erfahren.

H3.1) Des Weiteren wird untersucht, welche Kombination an Bindungserfahrungen erfolgreicher kindliches Konfliktverhalten unterbinden kann, wenn eine der beiden Bindungen unsicher ist (d.h. zur Mutter sicher gebunden und zur Erzieherin unsicher gebunden vs. zur Mutter unsicher gebunden und zur Erzieherin sicher gebunden): Es gibt einen Unterschied im Konfliktverhalten der Kinder abhängig davon, welche der beiden Bindungsbeziehungen unsichere Ausprägungen aufweist.

H3.2) Mädchen mit einer größeren Anzahl an sicheren Bindungssystemen weisen weniger Konflikte in Kontakt mit Peers auf als Jungen mit derselben Anzahl an sicheren Bindungsbeziehungen.

4. Methodik und Untersuchungsdesign

Die gesamte Untersuchung fand im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI) statt, die im folgenden Kapitel in ihren Grundzügen beschrieben werden soll. Auf die Stichprobenbeschreibung folgt die Vorgehensweise innerhalb der Untersuchung und die Erklärung der bei der Datenerhebung angewandten Methoden.

4.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie

Die Wiener Kinderkrippenstudie „WIKI – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ ist ein Projekt mit interdisziplinären Forschungszugängen aus der Psychoanalytischen Pädagogik des Institutes für Bildungswissenschaften und der Entwicklungspsychologie der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Datiert ist die Studie, deren Ziel es ist den Übergang von familiärer zu außerfamiliärer Betreuung detailliert darzustellen und Faktoren ausfindig zu machen, die der Eingewöhnung zu- bzw. abträglich sein können und die in weiterer Folge bei der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen zu beachten sind, von April 2007 bis März 2011 (Hover-Reisner & Eckstein, 2008). Die vorliegende Untersuchung soll einen weiteren Puzzelstein für das weitreichende Forschungsprojekt liefern. Erfasst werden die Krippeneintrittsphase von 90 Kindern (17-25 Monate alt bei Krippeneintritt) aus dem Großraum Wien, aus Krippen und altersgemischten Kindergartengruppen, (Wiener Kindergärten MA 10), Wien Einrichtungen (Kinder in Wien – KiWi), Pfarrkindergärten und elternverwalteten Kinderkrippen (freie Kindergruppen) mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Messmethoden. Zwei bis vier Wochen vor Krippeneintritt, zum ersten Messzeitpunkt, werden neben diverser mütterlicher Einschätzungen bezüglich ihrer Kinder (Temperament, Entwicklungsstand) auch die Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind mit Hilfe des Attachment-Q-Sort, die Familiensituation und das neurobiologische Stresslevel des Kindes untersucht. Im Laufe des folgenden halben Jahres werden an drei weiteren Messzeitpunkten (1. Zeitpunkt: ein bis zwei Wochen nach Krippeneintritt; 2. Zeitpunkt: Zwei Monate nach Krippeneintritt; 3. Zeitpunkt: Vier Monate nach Krippeneintritt) Videosequenzen von einer Abschiedssituation von der Mutter und Situationen, die den Krippenalltag in der Gruppe prägen, aufgenommen. Zusätzlich wird die Erzieherin-Kind-Bindung, das Erzieherinnenverhalten und Daten die Krippe selbst betreffend betrachtet. 12 Monate nach Krippeneintritt erfolgt eine weitere Fragebogenerhebung.

4.2 Stichprobe

Im Rahmen der Kinderkrippenstudie wurden 90 Klein- und Kleinstkinder erfasst, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen ihrem 10. und 33. Lebensmonat befanden ($M=22.52$; $SD=4.91$). Die Geschlechterverteilung fällt zu Gunsten der Mädchen aus (51 Mädchen, 39 Jungen). Die dazugehörigen Mütter waren im Durchschnitt 35.04 Jahre alt ($SD=5.17$; Range von 22-47). 61.8% der Mütter befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in Mutterschutz, 31.5% waren berufstätig⁵. Die Eltern der teilnehmenden Kinder gehörten insgesamt eher der mittleren und oberen Bildungsschicht an.

Die Bezugserzieherinnen der Kinder waren im Durchschnitt 34.28 Jahre alt (in Phase 1) ($SD=10.34$; insgesamt von 19 bis 58 Jahre). In allen drei Phasen hatten 91.1% der Erzieherinnen eine entsprechende Berufsausbildung absolviert und befanden sich durchschnittlich in ihrem 13. Berufsjahr ($SD=10.06$ (Phase 1); Range von weniger als einem Jahr bis zu 38 Jahren). Daten zur Bindungssicherheit liegen im Falle der Bindung zur Mutter und zur Erzieherin in Phase 3 von 89 Dyaden vor. In Phase 1 und 2 wurden Erzieherinnen-Kind-Bindungen vollständig erfasst.

4.3 Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Für die vorliegende Untersuchung waren vor allem zwei Datenkomplexe aus der Wiener Kinderkrippenstudie ausschlaggebend. Zum einen wurden Videosequenzen ausgewählt und ausgewertet, zum anderen wurden diese mit Daten zur Bindungssicherheit des Kindes sowohl mit seiner Mutter als auch mit der Bezugserzieherin in Verbindung gebracht.

Zu jedem der drei Messzeitpunkte in der außerfamiliären Betreuung liegt Videomaterial in folgender Form vor:

- 10-20 Minuten Abschiedssituation
- 60 Minuten Gruppensituation

Aus dem vorliegenden Videomaterial wurden pro Kind pro Phase aus der Abschiedssituation eine acht-minütige Sequenz, und aus der Gruppensituation eine 16-minütige Sequenz für weitere Analysen ausgewählt. Die Abschiedsszene innerhalb der sich das Kind von der Mutter (seltener vom Vater oder einem Großelternteil) verabschiedet, beinhaltet eine Minute Kodierzeit bis die Mutter die Krippe verlässt und anschließend weitere sieben Minuten nach erfolgtem Abschied. Die Auswahl der 16-minütigen Gruppensequenz, die sämtliche Situationen des Krippenalltags umfasst, d.h. freie und

⁵ Die fehlenden 6,7% ergeben sich aus anderen Tätigkeiten.

angeleitete Spielsituationen, Aktivitäten im Gruppenraum, im Garten oder im Park bzw. Mahlzeiten, erfolgte anhand von Einschätzungen unabhängiger Rater basierend auf einem im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelten Kodiersystems, die jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Zum einen wurden die Ausschnitte mit dem Hauptaugenmerk auf Erzieherinnen-Kind-Interaktionen ausgewählt, zum anderen wurde der Fokus auf die Peer-Interaktionen gelegt.

Nach besagter Auswahl wurden die Videosequenzen von 15 unabhängigen Kodiererinnen auf der Grundlage dreier Kodiersysteme (genauer beschrieben in Anhang C) kodiert. Diese Kodiersysteme, wovon eines der Erfassung der Erzieherinnen-Kind-Interaktionen diente, ein weiteres sich den Peer-Interaktionen zuwandte und das dritte die acht-minütigen Abschieds-Bewältigungssequenzen genauer unter die Lupe nahm, wurden in kooperativen Kleingruppen von vier bis sechs Studentinnen mit Unterstützung zweier BetreuerInnen auf der Grundlage des bisherigen Forschungsstandes und explorativer Analysen des gesamten Videomaterials entwickelt. Anschließend kodierten die Kleingruppen auf dem Hintergrund ihres Analyseschwerpunktes und anhand der erstellten Kodiersysteme mit dem Computerprogramm „Interact 8.70“ von Mangold International (Mangold, 2008) die Videosequenzen aller Kinder in allen drei Phasen und erhielten ein Bild von Verhaltensweisen und Gruppenstrukturen.

In der vorliegenden Untersuchung werden nun jene Daten aus den Videosequenzen mit den Daten der Bindungssysteme zur Mutter und zur Bezugserzieherin in Verbindung gebracht. Die Bindungssicherheit wurde jeweils mit dem Attachment-Q-Sort (AQS; Waters, 1995; siehe Kap. 4.4.2) erhoben, wobei das Verfahren die Mutter-Kind-Bindung beim ersten Messzeitpunkt, also zwei bis vier Wochen vor Krippeneintritt, im häuslichen Umfeld, die Erzieherinnen-Kind-Bindungen aber zu allen drei Messzeitpunkten in der Krippe (erster Messzeitpunkt zwei Wochen nachdem das Kind zum ersten Mal ohne Begleitung der Mutter die Krippe besucht) maß.

4.4 Methoden der Datenerhebung

Das vorhandene Videomaterial wurde mit Hilfe dreier selbst entwickelter Kodiersysteme bearbeitet. Im Folgenden soll das für die vorliegende Arbeit relevante Kodiersystem (Peer-Interaktionen) auszugsweise näher betrachtet werden. Weiters soll das Verfahren Attachment-Q-Sort (AQS; Waters, 1995) Beachtung finden.

4.4.1 Attachment-Q-Sort

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Attachment-Q-Sort in seiner deutschen Übersetzung (Schölmerich & Leyendecker, 1999) in der bereits dritten, revidierten Form (Waters, 1995) verwendet. Ursprünglich wurde das Verfahren von Waters und Deane (1985) entwickelt und beinhaltet in der heutigen Version 90 Items, anhand derer die Bindungssicherheit von Kindern zwischen ein und fünf Jahren erhoben werden soll. Der AQS ist, im Gegensatz zur viel verwendeten Fremden-Situation, ein Klassifikationssystem, bei dem die Beziehungen zwischen dem Kind und der Bezugsperson im natürlichen Umfeld über zwei bis vier Stunden beobachtet werden (Pederson & Moran, 1995). Im Speziellen wird also das (Bindungs- bzw. Explorations-) Verhalten des Kindes mit besonderer Gewichtung darauf beobachtet, wie das Kind seine Bezugsperson als sichere Basis verwendet (Vaughn & Waters, 1990). Zusätzlich werden affektive Reaktionen, die soziale Kognition (Selbstkonzept) und die soziale Bezugnahme des Kindes beleuchtet (Waters & Deane, 1985, S. 7).

Die Beobachtung mündet in das Stapeln von Items in neun gleichgroße Stapel, die angeben wie repräsentativ das genannte Verhalten für ein Kind war (9=sehr passende Beschreibung bis 1=nicht passende Beschreibung). Die Korrelation des erhaltenen „Q-Sort“ für das spezifische Kind mit einem „Kriterium-Q-Sort“, der verbildlicht, was Expertenmeinungen nach einem „perfekt gebundenem Kind“ entspricht, macht den AQS-Wert des Kindes aus, wobei eine Korrelation von $r=.33$ als Grenzwert für eine sichere Bindung gilt (Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1990). Pederson und Moran (1995) haben zusätzlich zu diesem allumfassenden AQS-Wert fünf Interaktionsdimensionen gebildet die differenziertere Aussagen möglich machen (Tabelle 2)⁶.

Skala	Items	Beschreibung
Secure Base Behavior	14	Explorations- vs. Bindungsverhalten, solange die Bezugsperson als sichere Basis dient.
Affective Sharing	3	Ist das Kind seiner Bezugsperson freundlich zugewandt?
Compliance	6	Hält sich das Kind an Regeln/Einschränkungen der Bindungsperson?
Enjoyment of Physical Contact	5	Sucht das Kind den Körperkontakt der Bezugsperson und erfreut es sich daran?
Fussy/Difficult	14	Sind Unausgeglichenheit und Stimmungsschwankungen im kindlichen Verhalten sichtbar?

Tab. 2: AQS-Interaktionsdimensionen (Pederson & Moran, 1995)

⁶ Die vollständigen Items des AQS sind in Anhang B aufgelistet.

Das Kind kann pro Dimension Werte von eins bis neun erreichen, wobei niedrige Werte eine geringe Ausprägung und hohe Werte eine hohe Ausprägung des Verhaltens bedeuten. Mit $r=.78$ kann die Interrater-Reliabilität des AQS als hoch eingeordnet werden (Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995).

In der Wiener Kinderkrippenstudie wurde der AQS sowohl bei Müttern als auch bei den Bezugserzieherinnen durch geschulte Mitarbeiter/innen durchgeführt. Eine mehrstündige Beobachtung gewährleistete die angebrachte Sicherheit beim Sortieren der Items und ein Wechsel der Beobachter/innen zwischen den Phasen schuf die Ausgangslage für die Objektivität der Daten. Der AQS-Wert für die Mutter-Kind-Bindung wurde zwei bis vier Wochen vor Krippeneintritt in gewohnter, häuslicher Umgebung erhoben. Mit der Erzieherin kam es pro Krippenphase zu einem Erhebungszeitpunkt. Die erste Erhebung war folglich zwei Wochen nachdem das Kind zum ersten Mal ohne Anwesenheit der Mutter in der Kinderkrippe geblieben war.

4.4.2 Videoanalyse – Kodiersystem zur Erfassung der kindlichen Peerinteraktionen

Zur Untersuchung der von Kindern ab dem Krippeneintritt erlebten Peerinteraktionen wurde ein Kodiersystem entwickelt, das sich in fünf Kategorien gliedern lässt. Neben den Kategorien Interaktionsaufnahme, Strukturqualität, Situationsqualität und Interaktionsende ist für die vorliegende Arbeit vor allem die vorherrschende Interaktionsqualität von Bedeutung. Die Kategorie Interaktionsqualität wurde in Unterkategorien gegliedert, anhand derer das Verhalten des Projektkindes mit seinen Peers detaillierter beschrieben werden konnte. Im folgenden Abschnitt sollen jene zu kodierenden Verhaltensweisen vorgestellt werden, die in die Berechnungen der Hypothesen einfließen. Im Anhang kann in das gesamte Kodiersystem Einblick genommen werden (siehe Anhang C). In allen vier Unterkategorien, wird jeweils die Unterscheidung getroffen, ob das Verhalten vom Projektkind oder vom Peer ausging, diese Unterteilung wird im Folgenden nicht mehr getätigt.

(1) Aggression/Provokation:

Diese Kategorie beinhaltet sowohl körperliche Aggression/Provokation gegenüber Peer(s) als auch verbale Attacken. Beispielhaft sei angeführt, dass Beschimpfungen, körperliche Aggression, absichtliches Durchkreuzen der Aktivitäten des anderen unter diese Kategorie fallen. Dieser Code kann in seiner Häufigkeit und Dauer pro Auftretens gemessen werden.

(2) Protest:

Der Protestierende bringt zum Ausdruck, dass er sich durch den Anderen gestört fühlt und appellativ äußert, dass diese Störung enden möge. Dieser Code kann nicht alleine stehen, sondern muss durch eine vorhergehende Handlung ausgelöst worden sein. Des Weiteren ist dieser Code ausschließlich als „Punktereignis“ gegeben, das heißt, es kann keine Dauer, sondern nur die Häufigkeit des Auftretens gemessen werden.

(3) Körperkontakt:

Vergeben wurde dieser Code, wenn ein absichtlicher Körperkontakt, der für den Kodierer auch sichtbar war, hergestellt wurde. Nicht nur direkter Körperkontakt, sondern auch Kontakt über Kleidungsstücke, die das jeweilige Kind trägt oder Verlängerungen an oder in der Hand des Kindes zählen zu dieser Kategorie. Des Weiteren kann anhand gleichzeitig auftretender Codes (Aggression/Provokation vs. Zeichen senden) die Unterscheidung in positiven und negativen Körperkontakt getroffen werden. Für die vorliegende Arbeit wurde der Code negativer Körperkontakt gebildet, indem zu jedem Zeitpunkt an dem eine Aggression/Provokation auftrat, die Dauer des gleichzeitig auftretenden Körperkontakts herausgeschrieben wurde. Mit Beendigung der negativen Interaktion endete spätestens auch der Code „negativer“ Körperkontakt.

(4) Zeichen senden:

Dieser Code deutet eine positive Interaktion zwischen Peer und Projektkind an. Das Projektkind oder der Peer sendet Zeichen, die appellativen Charakter haben, Aufmerksamkeit erregen, die Interaktion bzw. das Spiel aufrecht erhalten.

Das Filmmaterial, das zuvor schon auf seine wichtigsten Sequenzen reduziert worden war, wurde mit Interact 8.70 von Mangold International (Mangold, 2008) kodiert. Interact 8.70 ist ein Programm zur computergestützten Verhaltensanalyse. Mit Hilfe dieses Programms können Beobachtungsdaten nicht nur erfasst (kodiert), sondern auch analysiert, archiviert und in andere Programme (wie zum Beispiel SPSS zur statistischen Auswertung) exportiert werden.

Nachdem das Kodiersystem erstellt worden war, wurden die Tasten der Computertastatur mit den einzelnen Codes belegt. Anschließend konnte anhand des Drückens der programmierten Tasten, sobald die gewünschte Verhaltenseinheiten auftrat, diese kodiert werden. War das Verhalten nicht mehr sichtbar, konnte man den Code mit erneutem Tastendruck beenden. Ziel dieses Vorgehens war es, die Gesamtdauer und die Häufigkeit des interessierenden Verhaltens zu erhalten.

Fünf unabhängige Kodiererinnen bearbeiteten insgesamt 810 Videos, wovon 15 Videos zur Berechnung der Interrater-Reliabilitäten fünffach kodiert wurden. Die Interrater-Reliabilitäten wurde mit Hilfe von Interact 8.70 (Mangold, 2008) mit dem Kennwert Cohen's Kappa berechnet. Bei Durchsicht dieser Kennwerte ist eine sehr gute Interrater-Reliabilität, d.h. Übereinstimmung unter den Kodiererinnen zu finden. Die Werte liegen zwischen $M=.95$ ($\text{Range}=.47-1$) für Situationsqualität und $M=.84$ ($\text{Range}=.46-1$) Interaktionsqualität. Im folgenden Abschnitt sollen nun die abhängigen Variablen, die in die Berechnungen der Hypothesen einfließen, vorgestellt werden.

4.5 Abhängige Variablen

- **Konflikt**

Nachdem die Unterkategorie Interaktionsqualität keinen spezifischen Code „Konflikt“ enthält, musste dieser für die vorliegende Arbeit essentielle Code erst auf der Grundlage theoretischer Konstrukte gebildet werden. Im Allgemeinen kommt man überein, dass ein Konflikt einen gegenseitigen Widerstand beinhalten muss um als solcher zu gelten (Shantz, 1987; Shantz, 1986), deshalb wurden händisch⁷ jene Sequenzen ausgewählt, die die aufeinanderfolgenden Codes *Aggression/Provokation* und *Protest* enthielten. Zusätzlich wurde die Unterscheidung in Peer und Projektkind getroffen. Es war also wichtig zu unterscheiden, wer Initiator des Konflikts war (*Aggression/Provokation*) und, wer nur darauf reagierte (*Protest*).

- **Heftiger Konflikt**

Um einen „heftigen“ Konflikt zu definieren, wurden alle vorhergehenden Sequenzen noch unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob zusätzlich ein *Körperkontakt* auftrat. War dies der Fall, so wurde diese Sequenz unter „heftiger Konflikt“ eingeordnet. Wiederum wurde unterschieden, wer den Körperkontakt initiierte.

- **Positiver Peerkontakt**

Zur Erfassung des positiven Peer-Kontakts musste der Code *Anwesenheit von Peers* vorherrschen. Traten unter dieser Voraussetzung gleichzeitig die Codes *Peer sendet Zeichen* und *Projektkind sendet Zeichen* auf, so wurde die Dauer

⁷ Per Hand wurde die Auswahl der Konflikte deshalb vorgenommen, da das Programm Interact 8.70 (Mangold, 2008) keine Funktion enthielt, die die Codes adäquat zusammensetzen konnte.

dieser gleichzeitig gesendeten Zeichen über das gesamte Video addiert und umfasst somit den positiven Peerkontakt.

5. Ergebnisse

Für die Auswertung dieser Arbeit diente die Statistik-Software SPSS (Version 11.5). Die Daten mussten zuerst noch bearbeitet werden, um mit ihnen Berechnungen durchführen zu können, die die Realität der Geschehnisse in der Krippe getreu abbilden. Die Kodierwerte aus dem Programm Interact 8.70 wurden in Sekunden ausgegeben. Aus der Gesamtdauer der Videos musste die unkodierbare Zeit (*nicht kodierbar*) pro Video abgezogen werden. Dies geschah, indem die kodierbare Zeit (*Anwesenheit von Peers + Projektkind alleine + Übergangssituation*) addiert und anschließend der interessierende Code (z. B. *PK sendet Zeichen*) durch die kodierbare Zeit dividiert wurde. Anschließend wurde der Wert mit 100 multipliziert, um den Prozentwert des entsprechenden Codes zu erhalten. Codes, bei denen das Verhalten nicht einschätzbar (*nicht kodierbar*) war, wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen.

5.1 Mutter-Kind-Bindung und Peerkonflikte

Im ersten Hypothesenkomplex wurde betrachtet, inwieweit die Bindung zur Mutter einen Einfluss auf positives Sozialverhalten und negatives Konfliktverhalten zwischen Peers hat.

(1) Es wurde zuerst angenommen, dass Kinder, die eine sichere Bindung zur ihrer Mutter haben, weniger Konflikte und mehr positive Interaktion haben. Falls sie in Konflikte verwickelt sein würden, sollten diese von geringerer Intensität (weniger Körperkontakt) sein. Da die Variable „Konflikte“ keine Normalverteilung aufwies (geprüft mittels Kolmogorov-Smirnof-Test) und auch keine gleiche Gruppengröße bedingt durch die Bindungssicherheits-Verteilung zur Mutter, die auch schon in der Literatur aufscheint (2/3 sicher gebunden; 1/3 unsicher gebunden), vorlag, wurde ein U-Test nach Mann & Whitney mit „Konflikte“ als abhängige Variable und „Bindungssicherheit zur Mutter“ als unabhängige Variable (eingeteilt in sichere vs. unsichere Bindung) durchgeführt. Die Mittelwerte der Konflikte unterschieden sich in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit zur Mutter jedoch nicht stark genug, um einen signifikanter Effekt zu erzielen ($M_{\text{unsicher}}=40.55$ vs. $M_{\text{sicher}}=45.91$; $U=761$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 3). Es konnte lediglich ein Trend festgestellt werden, der nicht mit den Erwartungen konform ging, dass „sicher gebundene“ Kinder höhere Mittelwerte aufweisen als „unsicher gebundene“ Kinder, die demnach weniger Konflikte mit ihren Peers hatten.

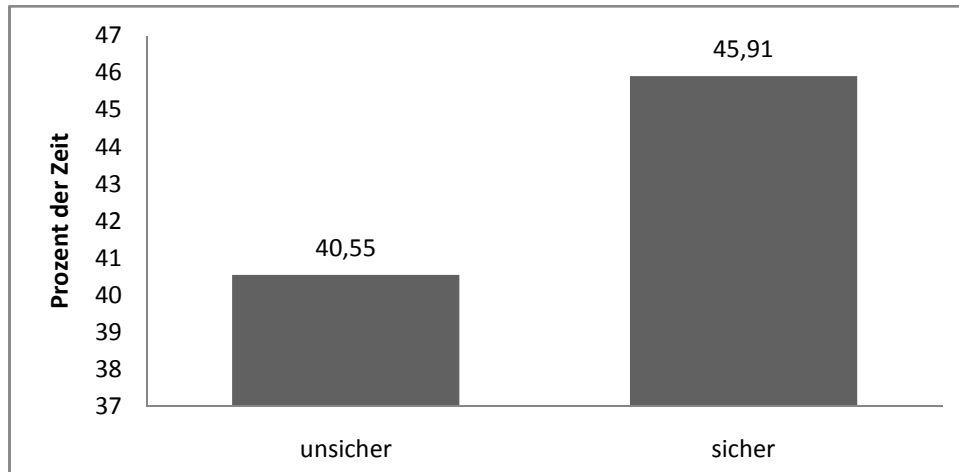


Abb. 1: Mittelwertvergleich für die Variable Konflikte (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen (alle Phasen, N=87)

Im zweiten Schritt wurde ein U-Test mit der abhängigen Variable „wechselseitige Zeichen“ (keine Normalverteilung, geprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test) und „Bindungssicherheit zur Mutter“ als unabhängige Variable gerechnet. Es konnte kein signifikanter Effekt erzielt werden ($M_{\text{unsicher}}=45.81$ vs. $M_{\text{sicher}}=43.00$; $U=812$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 4)

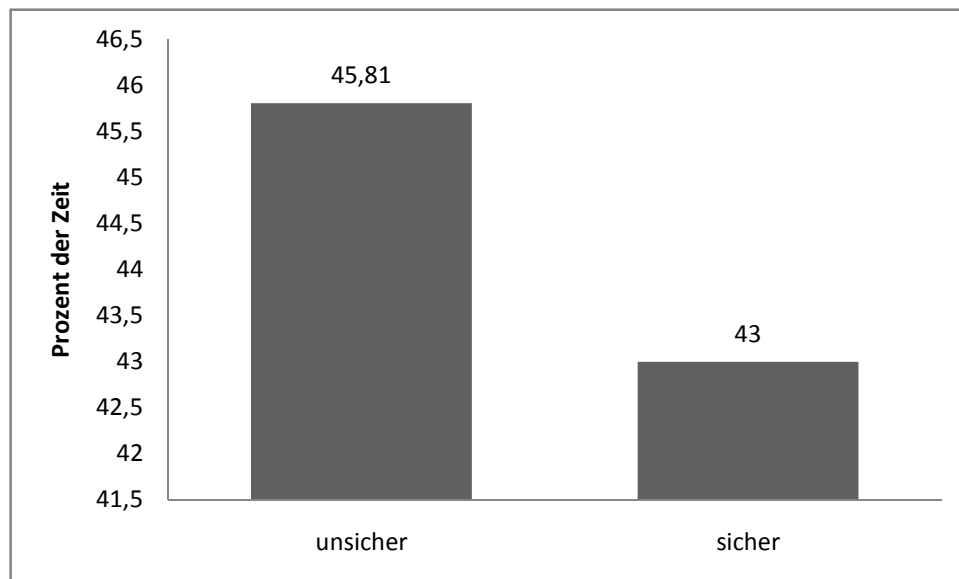


Abb. 2: Mittelwertvergleich für die Variable positive Interaktion (wechselseitige Zeichen) (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen (alle Phasen, N=87)

Anschließend wurde das Hauptaugenmerk auf die Intensität der Konflikte in Abhängigkeit von der Mutter-Kind-Bindung gelegt. Erneut wurde ein U-Test nach Mann & Whitney mit „heftige Konflikte“ als abhängige Variable und „Bindungssicherheit zur Mutter“ als unabhängige Variable gerechnet ($M_{\text{unsicher}}=42.48$ vs. $M_{\text{sicher}}=44.84$; $U=821$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 5). Sicher gebundene Kinder hatten unerwartet

höhere Mittelwerte als unsicher gebundene Kinder. *Die erste Hypothese kann nicht bestätigt werden.*

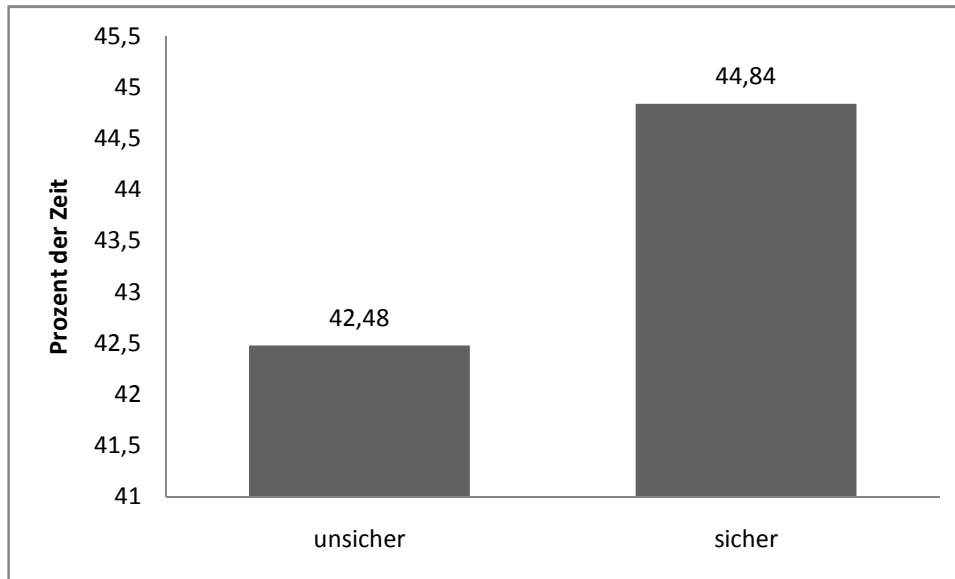


Abb. 4: Mittelwertvergleich für die Variable heftige Konflikte (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen (alle Phasen, N=87)

(2) Im Vergleich über alle drei Phasen zeigen sicher gebundene Kinder, ermittelt anhand des Friedmann-Tests, keine signifikante Veränderung in der Häufigkeit von *Konflikten* ($X^2=0.2$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 7). Unsicher gebundene Kinder zeigen ebenfalls keine signifikanten Veränderungen über alle drei Phasen hinweg ($X^2=1.67$; $p<.01$, n.s.; siehe Anhang, Tabelle 7). Näher untersucht wurde dieses Ergebnis mit einem Wilcoxon`s Test. Es zeigte sich, dass unsicher gebundene Kinder in Phase 3 beinahe signifikant mehr Konflikte zeigten als in Phase 1 ($T=9$, $r=-0.2$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 9).

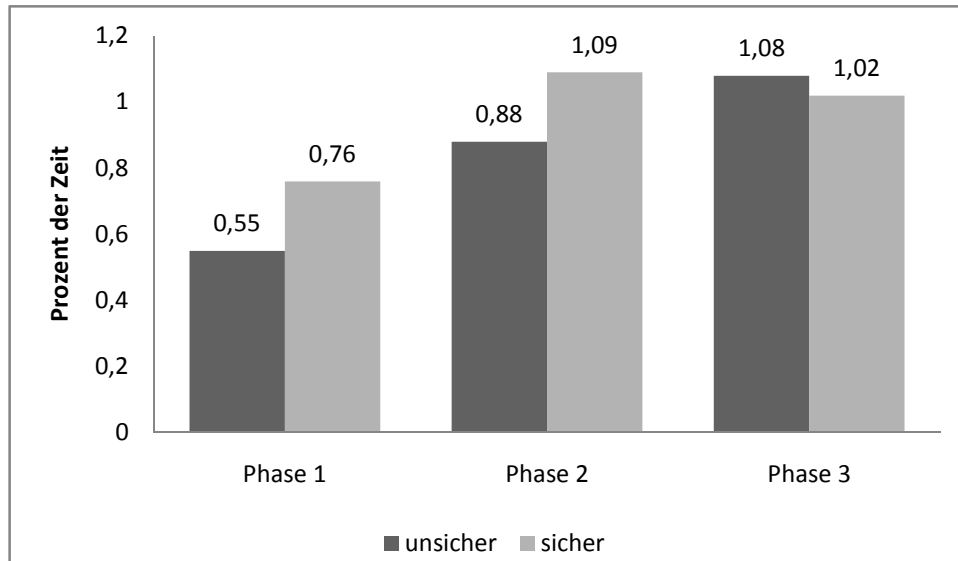


Abb. 5: Mittelwertvergleich für die Variable Konflikte (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen in Phase 1, 2 und 3 (N=56 pro Phase)

Im Vergleich über alle drei Phasen zeigten sicher gebundene Kinder, ermittelt anhand des Friedmann-Tests, keine signifikante Veränderung in der Häufigkeit von *heftigen Konflikten* ($X^2=0.38$, $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 11). Unsicher gebundene Kinder zeigten ebenfalls keine signifikanten Veränderungen über alle drei Phasen hinweg ($X^2= 4.82$, $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 11). Näher untersucht wurde dieses Ergebnis mit einem Wilcoxon`s Test. Es zeigte sich, dass unsicher gebundene Kinder in Phase 1 signifikant weniger heftige Konflikte zeigten als in Phase 3 ($T=7$, $r=-0.66$, $p<.01$, siehe Anhang, Tabelle 13). *Die zweite Hypothese kann teilweise bestätigt werden.*

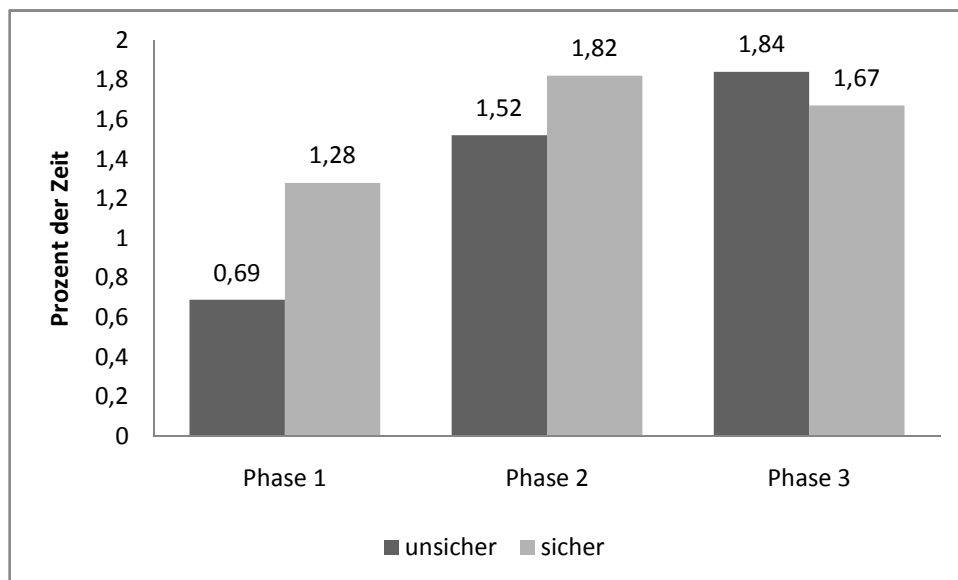


Abb. 6: Mittelwertvergleich für die Variable heftige Konflikte (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen in Phase 1, 2 und 3 (N=56 pro Phase), $p<.01$

(3) Die Annahme, dass sicher gebundene Kinder weniger häufig Initiatoren von Konflikten sind als unsicher gebundene Kinder, wurde erneut zwecks fehlender Normalverteilung (von Konflikte vom Projektkind aus über alle Phasen“) und ungleich großer Gruppen mit einem U-Test nach Mann & Whitney überprüft. Als unabhängige Variable wurde „Bindungssicherheit zur Mutter“ genommen, abhängige Variable waren „Konflikte vom Projektkind aus über alle Phasen“. Es zeigte sich kein signifikanter Effekt, die Mittelwerte wiesen aber in die vermutete Richtung ($M_{\text{unsicher}}=44.97$ vs. $M_{\text{sicher}}=43.46$; $U=838$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 14).

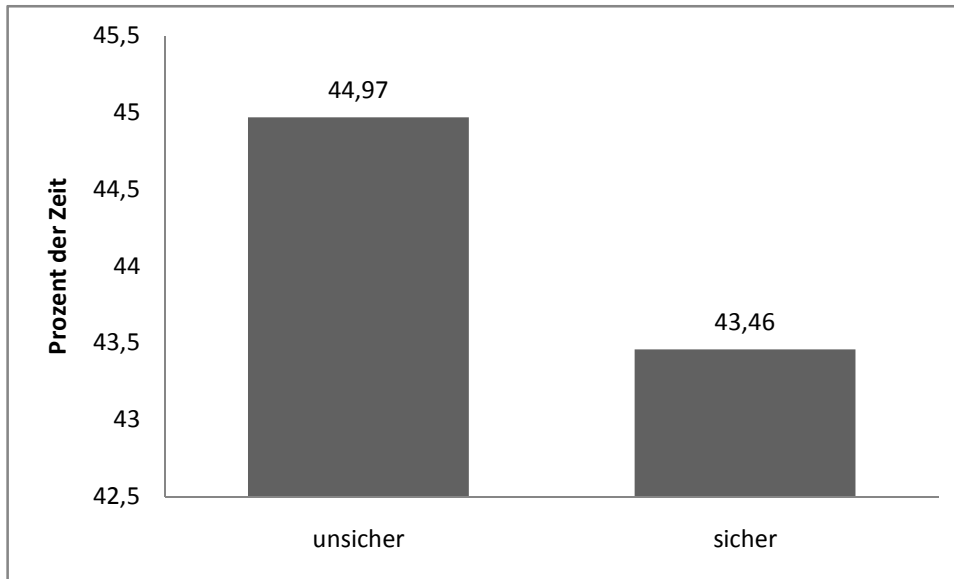


Abb. 7: Mittelvergleich für die Variable initiiierter Konflikt vom Projektkind aus (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen (alle Phasen, $N=87$)

(4) Dasselbe Prozedere erfolgte, um festzustellen, ob sicher gebundene Kinder weniger häufig auf Konfliktangebote ihrer Peers reagierten. Es zeigte sich erneut knapp kein signifikanter Effekt, die Mittelwerte wiesen aber in unerwartete Richtung ($M_{\text{unsicher}}=37.23$ vs. $M_{\text{sicher}}=47.75$; $U=658$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 15), sodass sicher gebundene Kinder einen höheren Mittelwert zugesprochen bekamen als unsicher gebundene.

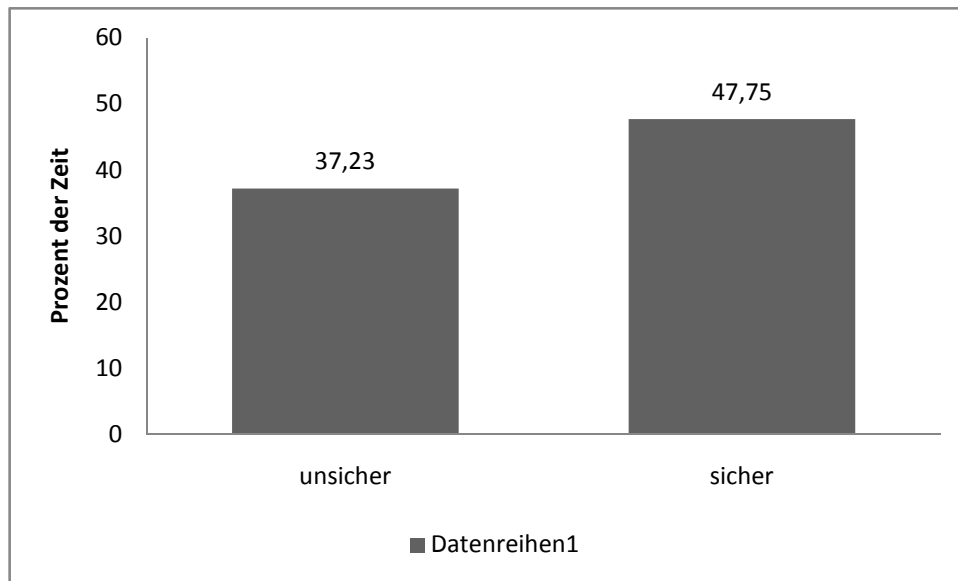


Abb. 8: Mittelwertvergleich für die Variable konflikthafte Reaktion vom Projektkind aus (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen (alle Phasen, N=87)

(5) Der Geschlechtsunterschied wurde anhand einer Multiplen Rang-Kovarianzanalyse betrachtet mit „Konflikte“ als abhängige Variable und „Bindungssicherheit zur Mutter“ und Geschlecht als unabhängige Variable. Es zeigten sich weder signifikante Haupteffekte für „Bindungssicherheit“ $\chi^2(1,83) = 1.17$; $p < .01$, n.s. und Geschlecht $\chi^2(1,83) = 0.12$; $p < .01$, n.s., noch signifikante Interaktionseffekte $\chi^2(1,83) = 0.23$; $p < .01$, n.s., womit die Hypothese nicht bestätigt werden kann.

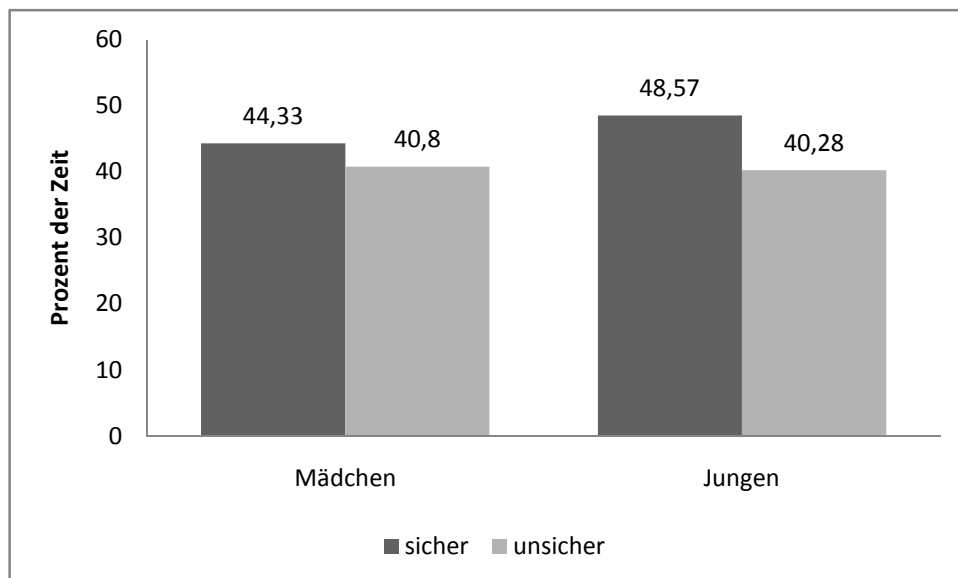


Abb. 9: Mittlere Ränge der Konflikte (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen unterschiedlichen Geschlechts (alle Phasen, N=87)

5.2 Erzieherin-Kind-Bindung und Peerkonflikte

In diesem Hypothesenkomplex wurde untersucht, inwieweit die neu erstandene Bindung zur Erzieherin in Zusammenhang mit den Peerkonflikten in der Kinderkrippe steht.

(1) Um die erste Annahme zu überprüfen, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zur Erzieherin weniger Konflikte, weniger intensive Konflikte und mehr positive Interaktion erleben, wurde ein U-Test nach Mann & Whitney mit den Bindungswerten zur Erzieherin (es wurden Mittelwerte aus drei Phasen gebildet und diese beim Wert 0.33 geteilt) als unabhängige Variable und den „Konflikten“ als abhängige Variable (Normalverteilung nicht gegeben laut Kolmogorov-Smirnov-Test) gerechnet. Der Unterschied in der Häufigkeit der Konflikte zwischen sicher ($M=44.26$) und unsicher ($M=44.62$) gebundenen Kindern zeigte sich aber als nicht signifikant ($U=848.5$; $p<.01$, n.s.; siehe Anhang, Tabelle 17). Auch der Unterschied, der die Heftigkeit der Konflikte beschreibt, brachte kein signifikantes Ergebnis ($M_{\text{unsicher}}=44.19$; $M_{\text{sicher}}=45.14$; $U=837$; $p<.01$, n.s.; siehe Anhang, Tabelle 19). Ebenso konnte kein signifikanter Unterschied in der Häufigkeit positiver Interaktion festgestellt werden ($M_{\text{unsicher}}=44.46$ vs. $M_{\text{sicher}}=44.59$; $U=853$; $p<.01$, n.s.; siehe Anhang, Tabelle, 18). *Die Hypothese kann daher nicht bestätigt werden.*

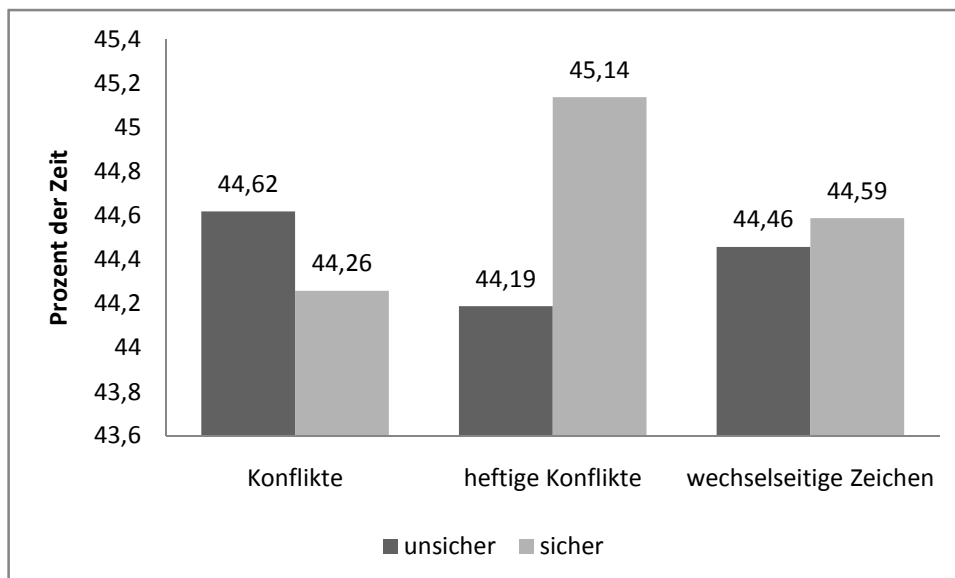


Abb. 10: Mittelwertvergleich für die Variablen Konflikte, heftigen Konflikte, wechselseitigen Zeichen (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen der Erzieherin (alle Phasen, $N=88$)

(2) Um die zweite Hypothese zu prüfen, musste zuerst die Bindungsentwicklung zur Erzieherin analysiert werden. Der Verlauf dieser Bindungsentwicklung wurde unterteilt in über die 3 Phasen stabil ansteigende Bindung (z.B.: unsicher Bindung in Phase 1, sichere Bindung ab Phase 2), stabil abfallende Bindung (z.B.: sichere Bindung in Phase 1, unsichere Bindung ab Phase 2) und instabile Bindung (z.B.: Wechselspiel von sicherer und unsicherer Bindung). Da die Voraussetzung der Normalverteilung für die

Variable „Konflikte“ nicht gegeben war (geprüft mittels Kolmogorov-Smirnof-Test) und auch die Gruppengrößen unterschiedlich groß waren, wurde ein Kruskal-Wallis-Test mit „Konflikte“ als abhängige Variable und „Verlauf der Bindungsentwicklung“ als unabhängige Variable gerechnet. Es konnten keine signifikanten Ergebnisse festgestellt werden und die stabil ansteigende Bindung wies (pro Phase gemessen) die höchsten mittleren Ränge auf. $M_{\text{stabil ansteigend}}=52.93$ vs. $M_{\text{stabil abfallend}}= 41.86$ vs. $M_{\text{instabil}}= 41.61$, $H(2) = 3.2$; $p<.01$., womit die *Hypothese nicht bestätigt werden konnte* (siehe Anhang, Tabelle 20).

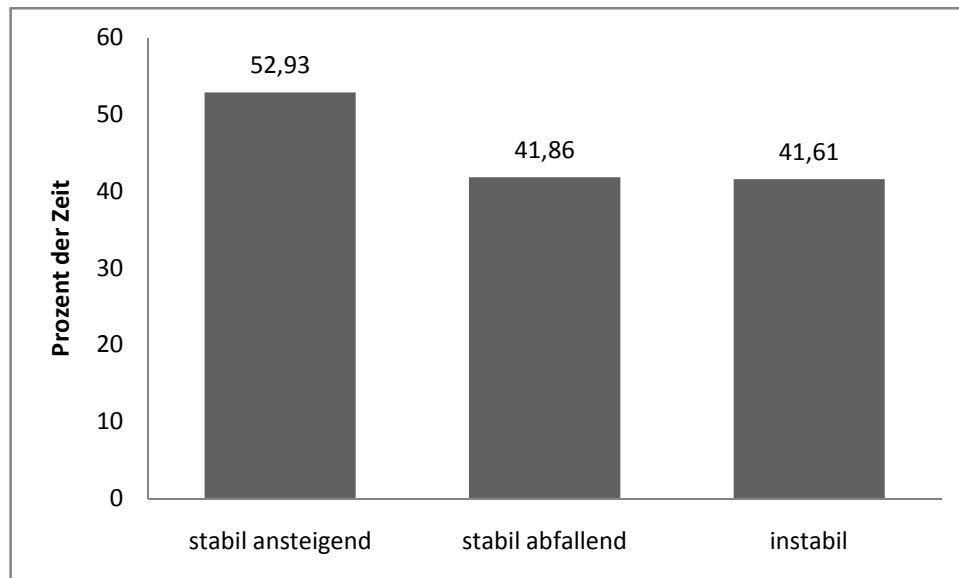


Abb. 11: Mittlere Ränge der Konflikte, (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen mit unterschiedlichen Bindungsentwicklungen zur Erzieherin (alle Phasen, N=88)

(3) Für die Überprüfung des Geschlechtsunterschiedes wurde eine Multiple Rang-Kovarianzanalyse mit „Konflikte“ als abhängige Variable und „Bindungssicherheit zur Erzieherin“ und Geschlecht als unabhängige Variable durchgeführt. Es zeigten sich weder signifikante Haupteffekte für „Bindungssicherheit“ $\chi^2(1,84) = 0$; $p<.01$, n.s. und Geschlecht ($\chi^2(1,84) = 0.04$; $p<.01$, n.s. noch signifikante Interaktionseffekte $\chi^2(1,84) = 0$; $p<.01$, n.s., womit die *Hypothese nicht bestätigt werden kann* (siehe Anhang, Tabelle 21).

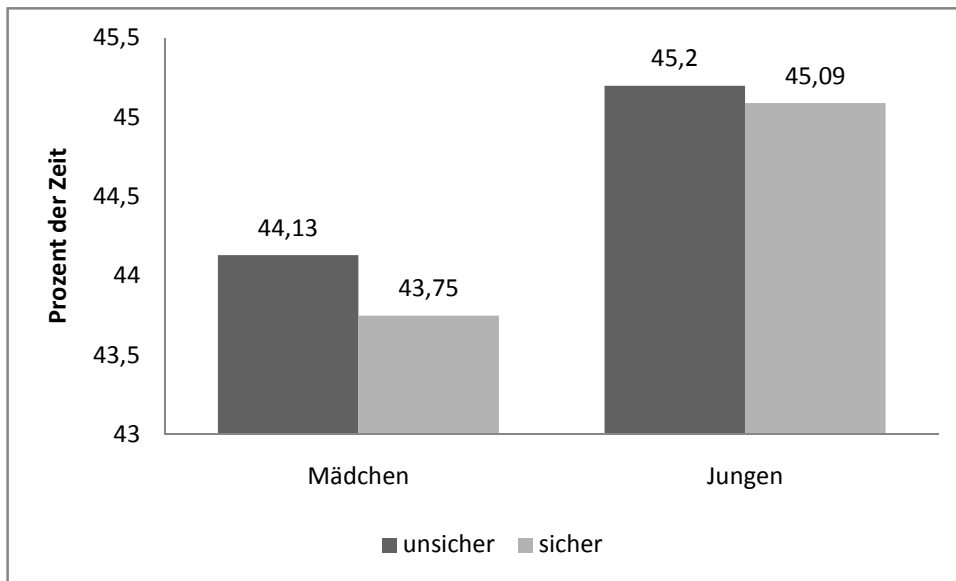


Abb. 12: Mittlere Ränge der Konflikte, (Prozent der Zeit) für Bindungsgruppen mit unterschiedlichem Geschlecht (alle Phasen, N=88)

5.3 Bindung zu Mutter und Erzieherin und Peerkonflikte

In diesem Hypothesenkomplex wurde untersucht, inwieweit Konfliktsituationen zwischen Peers mit Mutter- und Erzieherinnen-Kind-Bindung in Beziehung stehen.

(1) Um die erste Hypothese zu belegen, mussten die Bindungsbeziehungen zur Mutter und Erzieherin pro Phase vereinigt werden. Dies geschah, indem man Bindungsbeziehungen bei denen zur Mutter und zur Erzieherin sichere Bindungen bestanden, zusammenfasste. Weiters wurden Bindungsbeziehungen bei denen zumindest zu einer Person eine sichere Bindung vorhanden war, vereinigt. Zu guter Letzt wurden Bindungsbeziehungen bei denen sowohl zur Mutter als auch zur Erzieherin eine unsichere Bindung vorlag, erfasst. Anschließend wurde aufgrund fehlender Normalverteilung der „Konflikte“ und ungleicher Gruppengröße ein Kruskal-Wallis-Test mit „Konflikte“ als abhängige Variable und den vereinigten Bindungsbeziehungen als unabhängige Variable gerechnet. Es konnte jedoch kein signifikantes Ergebnis bezüglich der Unterschiede in der Konfliktfrequenz zwischen den vereinigten Bindungsbeziehungen erzielt werden, *sodass die Hypothese nicht bestätigt werden konnte* ($\chi^2=0.623$; $p<.01$, n.s.; siehe Anhang, Tabelle 22).

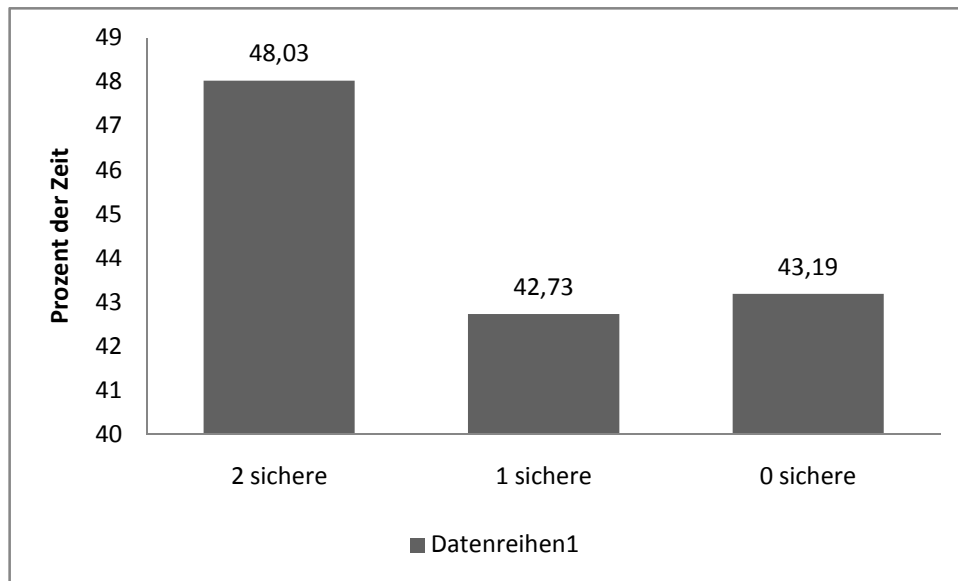


Abb. 13: Mittlere Ränge, (Prozent der Zeit) für die Variable Konflikte mit unterschiedlicher Anzahl an sicheren Bindungsbeziehungen (alle Phasen, N=89)

H2) Zur Berechnung der Hypothese, dass es einen Unterschied im Konfliktverhalten der Kinder gibt, abhängig davon, welche der beiden Bindungsbeziehungen unsichere Ausprägungen aufweist, wurde, aufgrund fehlender Normalverteilung der „Konflikte“ und ungleicher Gruppengröße ein U-Test nach Mann & Whitney mit „Konflikte“ als abhängige und den Bindungsbeziehungen, bei denen eine der beiden eine sichere Bindung und die andere eine unsichere Bindung aufwies als abhängige Variable gerechnet. Es zeigte sich kein signifikantes Ergebnis ($M_{\text{musicher}}=25.32$; $M_{\text{muunsicher}}=19.10$; $U=136$; $p<.01$, n.s., siehe Anhang, Tabelle 23), aber ein Trend in die Richtung gehend, dass Kinder, die eine sichere Bindung zur Mutter und eine unsichere Bindung zur Erzieherin aufwiesen mehr Konflikte hatten, als Kinder, die eine unsichere Bindung zur Mutter und eine sichere Bindung zur Erzieherin hatten.



Abb. 14: Mittelwertvergleich der Variable Konflikte, (Prozent der Zeit) für die Bindungsgruppen zur Mutter sicher gebunden, zur Erzieherin unsicher gebunden vs. zur Mutter unsicher gebunden, zur Erzieherin sicher gebunden (alle Phasen, N=47)

H3) Um die Geschlechterunterteilung zu treffen, wurde eine Multiple Rang-Kovarianzanalyse gerechnet mit „Konflikte“ als abhängige Variable und den „sicheren Bindungen“ und dem Geschlecht als unabhängige Variable. Es ergaben sich jedoch weder für die Haupteffekte signifikante Ergebnisse, noch ein signifikanter Interaktionseffekt ($\chi^2_{\text{Geschlecht}}=0.02$; $p<.01$, n.s.; $\chi^2_{\text{sichere Bindungen}}=0.21$; $p<.01$, n.s.; $\chi^2_{\text{Geschlecht*sichere Bindungen}}=1.97$; $p<.01$, n.s.; siehe Anhang, Tabelle 24). Die Hypothese kann daher nicht bestätigt werden.

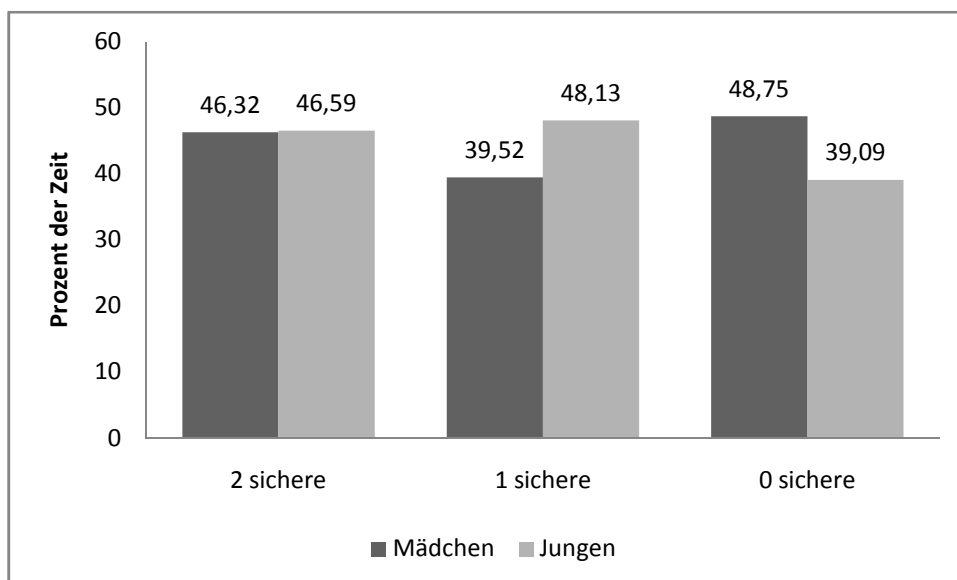


Abb. 15: Mittlere Ränge, (Prozent der Zeit) für Mädchen und Jungen mit unterschiedlicher Anzahl an sicheren Bindungsbeziehungen (alle Phasen, N=87)

6. Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Hauptaugenmerk darauf gelegt, inwiefern sich Unterschiede im Konfliktverhalten von Kindern aufgrund unterschiedlicher Bindungen zur Mutter und (im Krippenkontext) zur Bezugserzieherin ergeben. Es ließen sich durchaus einige Unterschiede zwischen sicher und unsicher gebundenen Kindern sowie auch zwischen Kindern unterschiedlichen Geschlechts feststellen. Da sich nur wenige dieser Unterschiede als signifikant erwiesen, können lediglich mit Vorsicht Tendenzen diskutiert werden, die jedoch einen Anstoß für künftige Fragestellungen geben könnten.

6.1 Mutter-Kind-Bindung und Peerkonflikte

Generell kann man sagen, dass in allen drei Phasen fast alle beobachteten Kinder (Projektkinder) Konflikte aufwiesen ($M_{\text{über alle Phasen}} = 2.7$, $SD = 2.6$, $N = 88$). Dieses Ergebnis stimmt mit Erfahrungen aus der Kleinkind-Konfliktforschung, dass Konflikte ein universales Merkmal aller Interaktionen sind, überein (Rubin, et al., 2007, Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006).

Im ersten Hypothesenkomplex wurde betrachtet, inwieweit die Bindung zur Mutter einen Einfluss auf das Konfliktverhalten und - zum Vergleich - auf das positive Sozialverhalten zwischen Peers hat.

Betrachtet man den Mittelwertunterschied zwischen zur Mutter sicher und unsicher gebundenen Kindern was deren Konflikthäufigkeit mit Peers betrifft, zeigt sich zwar ein solcher, jedoch geht der Trend in die entgegengesetzte Richtung der Erwartungen. Zur Mutter sicher gebundene Kinder zeigten über den gesamten Krippenaufenthalt hinweg mehr Konflikte mit ihren Peers als unsicher gebundene Kinder. Das Ergebnis muss aber aufgrund seiner Nicht-Signifikanz vorsichtig interpretiert werden. Betrachtet man die *positive Interaktion* und die heftigen *Konflikte* zwischen Peers, zeigt sich ein ähnlich gearteter, nicht signifikanter, nicht mit den Erwartungen konform gehender Mittelwertunterschied zwischen unsicher und sicher zur Mutter gebundenen Kindern. Sicher gebundene Kinder zeigten weniger positiven Peerkontakt und mehr heftige Konflikte als unsicher gebundene Kinder. Die Ergebnisse werden im nachfolgenden Teil in jeder Phase separat geprüft, um über den genauen Verlauf des Konfliktverhaltens Aufschluss zu erhalten.

Wird der Zusammenhang zwischen Mutter-Kind-Bindung und sozialen Peerkompetenzen untersucht, so weist selbst die zugrunde liegende Literatur keine einheitlichen Ergebnisse auf (siehe Kapitel 1.3.1) (NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Die hier gezeigten Resultate sind vorsichtig dahin gehend zu interpretieren, dass die Bindung zur Mutter keinen ausschließlich bedeutsamen Einflussfaktor auf die Peer-Interaktionen in der Kinderkrippe darstellt. Zur Mutter sicher gebundene Kinder haben zwar positive innere Arbeitsmodelle verinnerlicht, müssen aber in der Krippensituation genauso wie unsicher gebundene Kinder neue Bindungen aufbauen um in diesem Kontext erfolgreich (mehr positive Interaktionen und weniger Konflikte/weniger heftige Konflikte) interagieren zu können. Laut Ahnert und Rickert (2000) und Ziegenhain und Wolff (2000) sind es die sicher gebundenen Kinder, die in der Eingewöhnungsphase weniger aktiv die neue Umgebung erforschen als unsicher gebundene Kinder, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass diese Kinder umso mehr eine sichere Bindung benötigen um das neue Umfeld kennen zu lernen und sich an Peerinteraktionen zu beteiligen. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse könnte man sogar in der Interpretation noch einen Schritt weiter gehen und behaupten, dass den zur Mutter sicher gebundenen Kindern diese Basis so sehr fehlt, dass sie in Interaktion mit Peers häufiger negative Verhaltensweisen (Konflikte/heftige Konflikte) zeigen. Sicher gebundene Kinder reagieren irritiert auf die Abwesenheit der Mutter und müssen erst eine neue Bindungsbeziehung zur Erzieherin aufbauen, die ihnen den Rückhalt gibt, sich in Peerbeziehungen nicht verteidigen zu müssen, sondern positiv zugewandt zu interagieren. In der vorliegenden Studie hatte nicht einmal die Hälfte der Kinder in ihrer Ausprägung (sicher vs. unsicher) gleiche Bindungsbeziehungen zu Mutter und Erzieherin und nur 19 Kinder, die eine sichere Bindung zur ihrer Mutter hatten, hatten in dieser Studie auch eine sichere Bindung zu ihrer Erzieherin. Dieses Ergebnis unterstreicht noch einmal die Wichtigkeit *beider* Bindungsbeziehungen. Weiters beruhen diese Ergebnisse auf Daten, die ein sehr strenges Kriterium bei der Auswahl positiver Peerkontakte anlegten. Als positiver Peerkontakt wurde nur gewertet, wenn von den beteiligten Kindern wechselseitig positive Signale (positive Zeichen) auftraten. Somit hat man im Mittel weniger *positiven Peerkontakt* als *Konflikte*, was das vorliegende Ergebnis beeinflusst haben könnte ($M_{\text{positiver Peerkontakt}}=0.76$, $M_{\text{Konflikte}}=2.72$).

In Richtung der Erwartung nehmen die Konflikte unsicher gebundener Kinder von der ersten bis zur dritten Phase (vier Monate nach Krippeneintritt) beinahe signifikant zu. Die Häufigkeit der heftigen Konflikte unsicher gebundener Kindern stieg sogar wie erwartet von Phase 1 bis Phase 3 signifikant an. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass unsicher gebundene Kinder auf Grund ihrer negativen Erfahrungen, die sie in Inter-

aktion mit ihrer primären Bezugsperson gemacht haben auch aus nachfolgenden Beziehungen Zurückweisung erwarten (Lyons-Ruth, 1996; Munson et al., 2001). Diese Erwartungshaltung kann den Beginn einer negativen Interaktionsspirale darstellen, die sich über den Krippenverlauf immer mehr zuspitzt, wenn die Kinder ihren Peers feindselig gegenüber treten und vice versa auch von Peers Aggression erfahren.

Betrachtet man die sicher gebundenen Kinder und ihre Konflikthäufigkeit über die drei Phasen, so zeigt sich ein unerwarteter, jedoch nicht signifikanter Anstieg an Konflikten von Phase 1 bis Phase 3. Die Häufigkeit heftiger Konflikte bleibt in Phase 1 und 2 vergleichbar hoch, bevor sie in Phase 3 abfällt. Dieses Ergebnis muss jedoch ebenfalls aufgrund seiner Nicht-Signifikanz vorsichtig interpretiert werden. In Anlehnung an die Interpretation der Konflikthäufigkeit sicher gebundener Kinder über alle Phasen hinweg kann behauptet werden, dass die sichere Bindung zur Mutter nicht ausschlaggebend für positive Peerinteraktionen bzw. positive Interaktionen ist, bzw. positive Interaktionen sogar behindern kann. Möglicherweise hält sich dieses Ergebnis länger als nur über die erste Eingangsphase hinweg, vor allem, wenn die Erzieherin noch nicht zur sekundären Sicherheitsbasis geworden ist.

Ein weiterer interessanter Ansatz beruht auf der Annahme, dass Kinder dieses Alters noch keine gut entwickelten Interaktionsfertigkeiten haben. Sicher gebundene Kinder werden zwar im Allgemeinen als jene Kinder beschrieben, die mehr auf ihre Peers zugehen und mit ihnen in Kontakt treten. Diese Versuche miteinander zu interagieren bleiben aber zumeist auf einem sehr rudimentären Level und erwecken beim Beobachter oft den Anschein konfliktreichen Spiels. In Folge der weiteren Entwicklung sind es aber oft genau diese Kinder, die aus ihren häufigen Interaktionsversuchen soziale Kompetenzen erlernen können und zu erfolgreichen Interaktionspartnern in der Zukunft werden (in Anlehnung an Brownell & Hazen, 1999). Diese positive Entwicklung lässt sich vorsichtig bei den heftigen Konflikten in der dritten Phase beschreiben.

Die Initiation von Konflikten geht vermehrt von unsicher gebundenen als von sicher gebundenen Kindern aus. Diese Behauptung festigt sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse, die zwar keine Signifikanz aufweisen, der Unterschied zwischen den divergierend gebundenen Kindern in Konfliktsituationen geht aber in die vermutete Richtung.

Das Resultat, dass sicher gebundene Kinder häufiger in von Peers „angebotene“ Konflikte einsteigen als unsicher gebundene Kinder, geht nicht mit den Erwartungen einher, kann jedoch auch nicht als signifikant interpretiert werden. Kinder dieses Alters

orientieren sich bei ihrer Reaktion häufig am Verhalten des Angreifers, da die kognitiven Fähigkeiten und moralischen Vorstellungen des Kindes noch nicht ausreichen um dem Angriff anderweitig zu begegnen. Dem (nicht signifikanten) Resultat dieser Studie nach, dass sicher gebundene Kinder im Allgemeinen mehr Konflikte aufweisen, diese aber weniger häufig initiieren, überrascht es nicht, dass sicher gebundene Kinder dennoch häufiger auf Konfliktangebote reagieren. Es ist also festzuhalten, dass sicher gebundene Kinder häufig nicht den ersten Schritt in Richtung einer konflikthaften Auseinandersetzung tätigen, sich aber dennoch auf Grund beschränkter Handlungsmöglichkeiten in diesem Altersbereich in ähnlicher Weise wehren. So kann behauptet werden, dass sicher gebundene Kinder Angriffe nicht nur über sich ergehen lassen, sondern aktiv in diese eingreifen und somit mehr Möglichkeiten haben, Konflikte zu bewältigen und aus ihnen zu lernen.

Betrachtet man die Bindungsgruppen hinsichtlich ihres Geschlechts, so ergeben sich keine signifikanten Unterschiede im Konfliktverhalten. Unsicher gebundene Mädchen und Jungen zeigen ähnlich häufig Konfliktverhalten. Die leichte Tendenz zu ungunsten der unsicher gebundenen Mädchen (diese zeigen leicht mehr Konflikte als unsicher gebundene Jungen), konnte bei den sicher gebundenen Kindern nicht gefunden werden. Im Gegenteil, zeigte sich doch ein stärkerer Trend dahingehend, dass sicher gebundene Jungen mehr Konflikte aufweisen als sicher gebundene Mädchen. Zu diesem Ergebnis ist eingangs festzuhalten, dass die Stichprobenverteilung zu Gunsten der Mädchen ausfiel ($N_{\text{weiblich}}=51$, $N_{\text{männlich}}=38$), was die leichte Tendenz, dass unsicher gebundene Mädchen mehr Konflikte aufweisen als unsicher gebundene Jungen erklären könnte. Es kann jedoch auch der Fall sein, dass Mädchen, denen der Gruppeneintritt von vornherein schwerer fällt und die zusätzlich eine unsichere Bindung internalisiert haben, mehr Ablehnung von ihren Peers erfahren, was sich ungünstig auf den weiteren Verlauf ihrer Peerbeziehungen auswirkt und zu häufigeren Konfliktsituationen führt. Diese Konfliktsituationen müssten in nachfolgenden Studien genauer betrachtet werden. Spezifischer zu klären wären zum Beispiel folgende Fragestellungen: Wie genau sieht der Konfliktverlauf aus? Wer beendet die Konflikte? Was folgt auf Konfliktsituationen? Turner (1991) und die NICHD Studie (NICHD Early Child Care Research Network, 2001) konnten keine Unterschiede zwischen sicher gebundenen Jungen und Mädchen im Vorschulalter in Beziehung zu ihren Peers feststellen. Die vorliegende Studie scheint aber zumindest bei sicher gebundenen Kindern die Ergebnisse zu stützen, dass Jungen mehr Konflikte haben als Mädchen (Shantz, 1986; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006), da es ihnen im Vergleich zu Mädchen, die zwischenmenschliche Beziehungen

eher erhalten wollen, um Machtdemonstration und einen höheren Platz in der Rangordnung geht.

6.2 Erzieherin-Kind-Bindung und Peer-Konflikte

Da die Bindung zur Bezugserzieherin erst ausgeformt werden musste, schwankten die Bindungswerte der Kinder mit den Bezugserzieherinnen über die drei Phasen, in denen die Werte erhoben wurden, beträchtlich. Zur besseren Überprüfbarkeit wurde ein Mittelwert der Erzieherin-Kind-Bindungen der drei Phasen errechnet, der jedoch aufgrund der Instabilität der einzelnen Werte mit Vorsicht zu interpretieren ist.

Betrachtet man die Unterschiede zwischen zur Erzieherin sicher und unsicher gebundenen Kindern in der Häufigkeit der Konflikte, der Heftigkeit der Konflikte und der positiven Interaktion mit ihren Peers, so lässt sich kein signifikantes Ergebnis feststellen, wonach es einer sorgfältig überlegten Interpretation bedarf. Sicher gebundene Kinder zeigten leicht weniger häufig Konflikte und leicht häufiger positive Interaktion mit Peers als unsicher gebundene Kinder, was den Erwartungen entspricht und mit den theoretischen Grundlagen zur Erzieher-Kind-Bindung und ihrem Einfluss auf soziale Kompetenzen zwischen Peers einhergeht (Kapitel 1.3.2). Sicher gebundene Kinder zeigten jedoch, entgegen der Erwartungen, leicht häufiger heftige Konflikte. „Heftige Konflikte“ werden in der vorliegenden Studie durch einen in Konfliktsituationen zusätzlichen Körperkontakt definiert. Der Körperkontakt, der in den Videosequenzen beobachtet wurde, war bei Kindern dieses Alters nicht immer eindeutig als negativ oder positiv zu klassifizieren. Im impulsiven Spiel von Kleinkindern kann es zu Situationen kommen, in denen Körperkontakte auftreten, die zwar laut Kodiersystem ein negatives Verhalten darstellen, in Wirklichkeit aber mehr die motorische Ungeschicklichkeit der Kinder aufzeigt als die wahrhaftig aggressive, feindselige Intention des Kindes. Dieses zu mal auch nicht signifikante Ergebnis ist demnach mit großer Vorsicht zu interpretieren.

Da sich die Erzieherin-Kind-Bindung in der Zeit nach dem Krippeneintritt erst ausformen und stabilisieren muss, wurde diese Bindungsentwicklung in Zusammenhang mit den Peerkonflikten untersucht. Betrachtet man das Ergebnis kann keine Signifikanz festgestellt werden. Jedoch überrascht die Tendenz, dass Kinder, die stabil ansteigende Bindungserfahrungen mit ihren Bezugserzieherinnen hatten, mehr Konflikte aufwiesen, als Kinder, die stabil abfallende Bindungen aufwiesen. Diese zeigten ähnlich viele Konflikte wie Kinder, die instabile Bindungen zur Erzieherin zeigten. Die Ergebnisse

könnten so interpretiert werden, dass Kinder, die schon eine sichere Bindung zur Erzieherin ausformen haben können, auf Grund dieser neu geformten sicheren Basis in der Kinderkrippe vermehrt auf Entdeckungsreise gehen und daher häufiger in Kontakt mit Peers treten. Peerkontakte gehen aber auch einher mit Konfliktsituationen, die demnach vor allem bei diesen Kindern auftreten, die bereits stabile Rückversicherung von der Erzieherin erwarten. Möglicherweise trauen sich Kinder, die die Erzieherin als Sicherheitsbasis erleben auch eher zu, in Konflikten erfolgreich zu sein als Kinder, die instabile oder abfallend sichere Bindungen zur Erzieherin erleben.

Die Überprüfung des Geschlechtsunterschieds ergab keine signifikanten Ergebnisse. Jungen wiesen leicht höhere Konfliktwerte auf als Mädchen, egal ob sicher oder unsicher gebunden. Diese Resultate stehen in Einklang mit den postulierten Forschungsergebnissen, die besagen, dass Jungen generell feindseliger und aggressiver agieren, mehr Problemverhalten in der Fremdbetreuung zeigen (De Schipper et al., 2004) und bis zu drei Jahren öfter und regelmäßiger Konflikte initiieren als Mädchen (Shantz, 1986; Ahnert & Lamb, 2003; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006).

Spannend ist aber das (nicht signifikante) Ergebnis, dass sogar sicher gebundene Jungen mehr Konflikte aufwiesen als unsicher gebundene Mädchen. Demnach könnte man folgern, dass Kinder unterschiedlichen Geschlechts die Erzieherin-Kind-Bindung auch auf verschiedene Weise nutzen.

6.3 Bindungen zu Mutter und Erzieherin und Peerkonflikte

Unter dem Aspekt wie sich Bindungserfahrungen zu Mutter und Erzieherin auf das Konfliktverhalten der Kinder auswirken, wurden die Bindungen des Kindes zu seiner primären und zu seiner sekundären Bezugsperson verknüpft. Betrachtet man dabei die Anzahl der sicheren Bindungen, die ein Kind ausbildet (zwei - zu Mutter und Erzieherin; eine - zu Mutter oder Erzieherin und keine sichere Bindung), so ist diese nicht signifikant ausschlaggebend für Unterschiede im Konfliktverhalten der Kinder. Kinder, die zu beiden Bezugspersonen sichere Bindungen unterhalten, weisen, entgegen der Erwartungen, die meisten Konflikte mit ihren Peers auf, gefolgt von Kindern, die keine sichere Bindung zu Mutter und Erzieherin haben. Aufgrund der schon betrachteten Ergebnisse, dass zur Mutter sicher gebundene mehr Konflikte über die Zeit des Krippenaufenthalts mit ihren Peers haben und auch zur Erzieherin sicher gebundene Kinder nicht viel weniger Konflikte aufweisen als unsicher gebundene, ist das Resultat, dass Kinder mit zwei sicheren Bindungsbeziehungen die meisten Konflikte zeigen, nicht überraschend. Kinder

mit sicheren Bindungen scheinen den Rückhalt zu bekommen sich in Konflikte einzubringen und konflikthaften Auseinandersetzungen nicht aus dem Weg zu gehen. Konflikte sind ja, wie schon in den theoretischen Grundlagen beschrieben, förderlich für die soziale und kognitive Entwicklung. Kleinkinder, die am häufigsten Konflikte auslösen, sind aufgeschlossener und setzen mehr Initiativen in Kontakt mit Peers (NICHD, Early Child Care Research Network, 2001; Rubin et al., 1998).

Das Ergebnis, dass doppelt unsicher gebundene Kinder mehr Konflikte mit ihren Peers haben als Kinder mit zumindest einer sicheren Bindung entspricht den Erwartungen.

Genauer wurde anschließend der Unterschied zwischen Kindern, die eine sichere Bindung, und zwar entweder zur Mutter oder zur Erzieherin, und Kindern, die eine unsichere Bindung mit der jeweilig anderen Person zeigen, betrachtet. Es zeigte sich kein signifikantes Ergebnis. Somit ist die Tendenz, die in die Richtung geht, dass Kinder, die eine sichere Bindung zur Mutter und eine unsichere Bindung zur Erzieherin aufweisen mehr Konflikte haben, als Kinder, die eine unsichere Bindung zur Mutter und eine sichere Bindung zur Erzieherin haben, mit Vorsicht zu interpretieren ist. Dieses Ergebnis könnte dadurch zu Stande kommen, dass die Erzieherin-Kind-Bindung wie in einigen Studien postuliert zum dominanteren Einflussfaktor auf die Peer-Interaktionen wird. Die Erzieherin ist im Gegensatz zur Mutter in der Krippe anwesend und kann zum Beispiel durch das Vorleben gewisser Verhaltensstandards die Beziehungen, die Peers untereinander aufbauen, lenken.

Bezüglich der Untersuchung des Geschlechtsunterschiedes bei Kindern mit einer unterschiedlichen Anzahl an sicheren Bindungen konnten keine signifikanten Ergebnisse bemerkt werden. Während sich sicher gebundene Kinder egal welchen Geschlechts ähnlich häufig an Konflikten beteiligten, zeigte sich, dass Mädchen ohne sichere Bindung mehr Konflikte hatten als Jungen ohne sichere Bindung, dass aber Jungen mit nur einer sicheren Bindung in vergleichbarem Ausmaß mehr Konflikte hatten als Mädchen mit nur einer sicheren Bindung. Diese Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass Mädchen abhängiger davon sind wie sich die Bindungsbeziehungen, die sie erfahren, gestalten. In keinem Kontext eine sichere (Ausgangs-) Basis zu haben, scheint für Mädchen problematischer zu sein als für Jungen. Diese Mädchen agieren im Krippenkontext zumeist ängstlich und zurückschreckend und können oft nur wenig positive Erfahrungen mit ihren Peers sammeln, da sie, wenn sie mit Peers in Kontakt kommen, eher aggressive Taktiken wählen. Dies wird auch durch das (nicht signifikante) Ergebnis bestätigt, dass doppelt unsicher gebundene Mädchen die meisten heftigen Konflikte austragen. Für Mädchen kann vorsichtig bestätigt werden, dass ihre Bindungsqualitäten

überaus wichtig sind dafür, wie sie ihre Peerbeziehungen gestalten. Existiert dagegen zumindest eine sichere Bindung zu einer der Bezugspersonen, sei es im außerfamiliären Bereich oder im Krippenkontext, scheinen Mädchen diese Vorerfahrungen konsistenter zu verinnerlichen und in Zuge dessen, erleben sie weniger konflikthafte Auseinandersetzungen mit ihren Peers. Bei Mädchen ist auch nach LaFreniere und Sroufe (1985) eine sichere Mutter-Kind-Bindung ein stärkerer Prädiktor für einen positiven Interaktionsstil mit Peers. Dieses Ergebnis lässt sich aufgrund der vorliegenden Studie nun auch vorsichtig auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung übertragen, da gezeigt wurde, dass es einen beinahe signifikanten Unterschied im positiven Interaktionsstil zwischen Jungen und Mädchen mit unterschiedlich vielen sicheren Bindungsrepräsentationen gibt. Mädchen mit zumindest einer sicheren Bindung weisen mehr positive Interaktionen mit Peers auf als Jungen. Mädchen ohne sichere Bindung zeigen die meisten positiven Interaktionen gefolgt von Jungen ohne sichere Bindung, was wiederum daher kommen könnte, dass vormals zur Mutter sicher gebundene Kinder sich erst eine neue sichere Basis aufbauen müssen um explorieren zu können (Ahnert & Rickert, 2000). Nach LaFreniere und Sroufe (1985) lassen sich unsicher gebundene Kinder von Gruppenaktivitäten leichter begeistern als sicher gebundene Kinder, die dem wilden Treiben ruhige, dyadische Interaktionen vorziehen. Auch daraus könnte sich die höhere Häufigkeit an positiven Interaktionen unsicher gebundener Kinder ergeben. Jungen mit zumindest einer sicheren Bindung bestätigen wieder das allgemeine Bild, dass Jungen mehr Konflikte und aggressive Begegnungen haben als Mädchen. Womöglich sind konflikthafte Auseinandersetzungen für Jungen notwendig um sich einen gewissen Status innerhalb der Gruppe zu erarbeiten unabhängig davon, wie sich die Bindungsvorerfahrungen gestalten. Ausschließlich Jungen, die keine sichere Bindung haben, scheinen sich mehr vom sozialen Geschehen zurückzuziehen, weniger zu explorieren und Streitigkeiten aus dem Weg zu gehen (in Anlehnung an LaFreniere & Sroufe, 1985).

6.5 Kritik und Ausblick

Den aktuellen Studien, die aus dem Wiener-Kinderkrippen-Projekt hervorgehen, liegt umfassendes Videomaterial zu Grunde. Wenngleich wertvolle Beobachtungen in einem natürlichen Umfeld, der Kinderkrippe, vorgenommen wurden, so ergeben sich doch einige Einschränkungen, die aus dem vorliegenden Material hervorgehen.

Beobachtungen im natürlichen Krippenalltag wirken der Verfälschung, die durch künstlich erzeugte Situationen zu Stande kommen würde einerseits entgegen, andererseits ergeben sich für die Studien, die auf unterschiedlichen Kodiersystemen beruhen,

diverse Schwierigkeiten: Allen drei Arbeitsgruppen (Bewältigungs-, Erzieherinnen-, und Peer-Gruppe) wurde dasselbe Videomaterial zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt, wobei jede dieser Gruppen für den jeweiligen Fokus unterschiedliche Schwerpunkte in der Videographie gebraucht hätte. Während also für die Bewältigungsgruppe Großaufnahmen des Projektkindes von Vorteil gewesen wären, hätte die Erzieherinnengruppe verstärkt Aufnahmen der Erzieherinnen-Kind-Interaktion gebraucht. Die Peer-Gruppe im Gegensatz dazu hätte einen Schwerpunkt auf Videosequenzen benötigt, welche Peer-Interaktionen zeigen. Zudem war die Qualität der Videosequenzen nicht durchgängig gut. Durch wechselnde Lichtverhältnisse, abrupte Szenenwechsel und Aufnahmen bei denen das Projektkind nur teilweise im Bild war, lagen bereits vor Beginn der Kodierarbeiten teilweise erschwerte Bedingungen bei der Beobachtung der Geschehnisse vor. Weiters erlaubt selbst das spezifizierte Kodiersystem nicht die Beantwortung aller Forschungsfragen. Zu einer Erweiterung des Kodiersystems wird in Zukunft vor allem in solchen Situationen geraten, die nicht nur durch Peer-Interaktionen, sondern vor allem von außen (von der Erzieherin) angeleitete Situationen bestimmt sind. Beispielhaft sei erwähnt, dass Situationen, die die Nahrungsaufnahme der Kinder zeigten oder Situationen, in denen Peer-Interaktionen zwar vorhanden waren, aber diese doch sehr geprägt waren durch das Beisein der Erzieherin/eines Elternteils, zusätzliche Codes benötigen würden. Die vorliegende Studie hatte vor allem mit dem Problem zu kämpfen, dass Konfliktsituationen zwischen Kleinkindern sehr genaue Beobachtungen und Aufschlüsselungen der einzelnen Verhaltensweisen benötigt hätten, was im Kontext des vorliegenden Kodiersystems, welches alle Peerinteraktionen im Groben abdecken sollte, nicht gewährleistet werden konnte. Für zukünftige Fragestellungen der Konfliktforschung in diesem Altersbereich wäre eine detailreiche Erfassung der Konfliktsituationen wünschenswert (z.B.: Wie häufig gehen die Argumente hin und her? Welche Geschlechtskonstellationen gibt es? In welcher Art und Weise lenkt die Erzieherin Konfliktsituationen?). Nicht nur Einschränkungen des Kodiersystems erschwerten die Arbeit, sondern auch Mangold Interact konnte nicht alle Operationen, die für die vorliegende Fragestellung nötig gewesen wären, ausführen. Es konnte zwar eine Wenn-Dann-Verknüpfung (wenn „Aggression/Provokation vom PK, dann Protest Peer) vorgenommen werden, jedoch beendete das Programm ab dem Auftreten der „Dann-Bedingung“ den vorhergehenden Code, was einer vollständigen Erfassung der Dauer des Konflikts im Wege stand. Daher wurde entschieden, die benötigten Codes händisch auszuwählen. In Zukunft wären flexiblere Berechnungsmethoden des Programms Mangold Interact wünschenswert.

Trotz erwähnter Nachteile ermöglichte das Projekt bereits die Bearbeitung von 2430 Videoschnitten und die Kodierung über 1000 Videos. Somit steht jeder Studentin eine

Stichprobe für ihre Berechnungen zur Verfügung, die sie alleine nie bewältigen hätte können.

Zur Erhebung der Bindungssicherheit ist abschließend zu sagen, dass zukünftige Forschungsarbeiten auch die Vater-Kind-Bindung berücksichtigen sollten, die womöglich auch einen wichtigen Einflussfaktor auf die Konflikte der Kleinkinder hat.

7. Zusammenfassung

Peers stellen eine wichtige Entwicklungsressource für Kinder dar. In Interaktion mit Peers lernen Kinder unter anderem Regeln des sozialen Umgangs miteinander. Die vorliegende Arbeit, die im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“ am psychologischen Institut der Universität Wien durchgeführt wurde, konzentrierte sich vor allem auf den Bereich der Peer-Konflikte, die zwischen Peers auftreten. Die Untersuchung wurde an 90 Projektkindern im Alter von 10 bis 33 Monaten durchgeführt mit dem Ziel Faktoren zu identifizieren, die sich bei der Eingewöhnung der Kleinkinder in den Krippeneintritt als förderlich herausstellen. Die bereits vorhandene Literatur stellt nur begrenzt die Verbindung zwischen Konfliktverhalten unter Peers und deren Bindungsvorerfahrungen her. Anhand der vorliegenden Arbeit wurde versucht einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Bindungsvorerfahrungen mit der Mutter, die ein Kleinkind schon ab Lebensbeginn macht, sind nach Meinung vieler Forschergruppen, ausschlaggebend für die Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern. Die Ergebnisse dieser Arbeit stehen aber eher in Einklang mit Studien, die die Mutter-Kind-Bindung als weniger dominanten Einflussfaktor des Sozial- und Konfliktverhaltens von Kleinkindern in der Kinderkrippe sehen. Lediglich unsicher gebundene Kinder zeigten einen signifikanten Anstieg in der Häufigkeit der heftigen Konflikte und einen Trend in die Richtung größerer Häufigkeit an Konflikten, wenn man die Resultate von Phase 1 mit Phase 3 verglich. Ein zweiter Schwerpunkt der Studie liegt auf der Erzieherin-Kind-Bindung in Hinblick auf das Sozial- und Konfliktverhalten der Kinder. Es zeigten sich Tendenzen, die mit Studien zur Bindungsforschung konform gingen. Zur Erzieherin sicher gebundene Kinder zeigten Trends in Richtung häufigeren positiven Peerkontakt und selteneres Konfliktverhalten als unsicher gebundene Kinder. Betrachtet wurde auch die Bindungsentwicklung zur Erzieherin, da diese sich erst ab dem Eintritt in die Kinderkrippe bilden kann. Kinder, denen es gelang eine stabil steigende Bindung mit der Erzieherin über alle drei Phasen hinweg zu erlangen, zeigten das häufigste Konfliktverhalten. Instabil gebundene Kinder hatten am seltensten Konflikte mit Peers. Eine weitere Verbindung, die die vorliegende Arbeit herstellte, war jene zwischen allen Bindungsvorerfahrungen (zur Mutter und zur Erzieherin) und dem Einfluss dieser auf das Konfliktverhalten der Kinder. Hiervon kann berichtet werden, dass Kinder, die zu beiden Bezugspersonen sichere Bindungen hatten die häufigsten Konflikte zeigten, Kinder mit nur einer sicheren Bindung, die wenigsten. Ein Trend zeigte in die Richtung, dass Kinder mit sicherer Bindung zur Mutter aber unsicherer Bindung mit der Erzieherin mehr Konflikte zeigten als Kinder, die eine unsichere Bindung zur Mutter hatten, aber sichere Bindungen mit der Erzieherin aufbau-

en konnten. Die Betrachtung eines Geschlechtsunterschieds in der Häufigkeit von Konflikten abhängig von den Bindungserfahrungen brachte keine signifikanten Ergebnisse. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine sichere Bindung zur Mutter für das Kind keinen ausschlaggebenden Einflussfaktor auf positives Sozial- und Konfliktverhalten mit Peers darstellt. Eine unsichere Bindung zur Mutter erweist sich jedoch als Risikofaktor. Die Bindung zur Erzieherin scheint ein Einflussfaktor auf kindliches Sozial- und Konfliktverhalten mit Peers in der Kinderkrippe zu sein. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie erwiesen sich entgegen der Erwartungen der Bindungsforschung jedoch als nicht signifikant.

.

Literatur

- Ainsworth M. D. S. (1964). Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.102-111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. (1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.414-421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). Ein ethologischer Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.70-96). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. (1969). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.112-145). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: Öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L. (2008a). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2008b). Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In K.-H. Brisch (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft: Förderung oder Behinderung der kindlichen Entwicklung* (S.79-93). München: Klett-Cotta.
- Ahnert, L. (2008c). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 63-81). München: Reinhardt.
- Ahnert, L., & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt* (S. 74-95) Weinheim: Beltz.
- Ahnert, L., Gunnar, M.R., Lamb, M. E. & Barthel, M. (2004). Transition to child care: As sociations with infant-mother attachment, infant negative emotion and Cortisol Elevations. *Child Development*, 75, 639-650.

- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2000). Infant-careprovider attachments in contrasting German child care settings: Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 211-222.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care. *Child Development*, 74, 1044-1049.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. & Seltenheim, K. (2000). Infant-careprovider attachments in contrasting German child care settings: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 197-209.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Ahnert, L. & Rickert, H. (2000). Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 189-200.
- Arend, R., Gove, F. L. & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to Kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Becker-Stoll, F. (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S.152-169). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Belsky, J. & Cassidy, J. (1994). Attachment and close relationships: An individual-difference perspective. *Psychological Inquiry*, 5, 27-30.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A.-M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9, 24-39.
- Bowlby, J. (1980). Mit der Ethologie heraus aus der Psychoanalyse: Ein Kreuzungsexperiment. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.38-54). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1991). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S.55-69). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Brownell, C. A. & Hazen, N. (1999). Early peer interaction: a reaserch agenda. *Early Education and Development*, 10, 403-413.
- Burgess, K. B., Marshall, P. J., Rubin, K. H. & Fox, N. A. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 819-831.

- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Carlson, M., Marcus-Newhall, A. & Miller, N. (1990). Effects of situational aggression cues: A quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 622-633.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Ed. in Chief) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social and emotional and personality development* (Handbook of child psychology, 5th edition, vol. 3, pp. 779-862). New York: John Wiley & Sons.
- Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and day care. *Developmental Psychology*, 16, 31-37.
- Cummings, E. M., Iannotti, R. J. & Zahn-Waxler, C. (1989). Aggression between peers in early childhood: Individual continuity and developmental change. *Child development*, 60, 887-895.
- Dallaire, D.H. & Weinraub, M. (2007). Infant–mother attachment security and children's anxiety and aggression at first grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 477– 492.
- De Schipper, J. C., van Ijzendoorn, M. H. & Tavecchio, L. W. C. (2004). Stability in center day care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care. *Social development*, 13, 531-550.
- De Wolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-Analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2001). *Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied: Luchterhand.
- Douglas, W. M. (1985). On the function of social conflict among children. *American Sociological Review*, 50, 207-223.
- Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, 33, 489-499.
- Farran, D. C. & Ramey, C. T. (1977). Infant day care and attachment behaviors toward mothers and teachers. *Child Development*, 48, 1112-1116.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M. & Riksen-Walraven, J. M. A. (2006). Peer contacts of 15-month-olds in childcare: Links with child temperament, parent–child interaction and quality of childcare. *Social Development*, 15, 709-729.
- Goldsmith, H. H. & Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.

- Goossens, F. A. & van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- Grossmann K. E. & Grossmann, K. (2009). 50 Jahre Bindungstheorie. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zur sicheren Bindung. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 12-52). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., Spangler, G., Stocker, K., Suess, G. J. & Zimmermann, P. (2003). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 223-282). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hay, D. F., Castle, J. & Davis, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development*, 71, 457-467.
- Hay, D. F. & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105-113.
- 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. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Howes, C., Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development*, 7, 25-36.
- Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-272.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. In N. Fox & G. G. Fein (Hrsg.), *Infant day care: The current debate* (S. 169-182). Westport, CT: US: Ablex Publishing.
- Howes, C. & Tonyan, H. (1999). Peer relations. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *A handbook of contemporary issues* (S.143-157). Philadelphia: Psychology Press.
- Jacobson, T. & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychologie*, 33, 703-710.

- Keller, T. E., Spieker, S. J. & Gilchrist, L. (2005). Patterns of risk and trajectories of preschool problem behaviors: A person-oriented analysis of attachment in context. *Development and Psychopathology*, 17, 349-384.
- LaFreniere, P. J. & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: In terrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-69.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 32-40.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- Mangold. (2008). *Interact quick start manual v1.3*. Mangold International GmbH (Ed.) www.mangold-international.com.
- Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D. & Berthiaume, C. (2006). Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 142-157.
- Munson, J. A., McMahon, R. J. & Spieker, S. J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Development and Psychopathology*, 13, 277-296.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68, 860-879.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at 24 and 36 months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD study of early child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1980). *Sozialverhalten von Vorschulkindern. Konflikt, Kooperation und Spiel in institutionellen Gruppen*. München: Reinhardt.
- Oppenheim, D., Sagi, A. & Lamb, M. (1988). Infant-adult attachments on the Kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- Pastor, D. L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddler's initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, 323-335.

- Pederson, D. R. & Moran, G. (1995). A categorical description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q-sort measures of infant-mother interaction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 111-132.
- Posada, G., Waters, E., Crowell, J. A. & Lay, K.-L. (1995). Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-sort correlates of the Adult Attachment Interview. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 133-145.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 199-208.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Social, emotional, and personality development* (Handbook of Child Psychology, 6th edition, pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69, 1614-1629.
- Sagi, A., van Ijzendoorn, M. H., Aviezer, O., Donnell, F., Karie, N. K., Joels, T. & Harel, Y. (1995). Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: The case of the Israeli Kibbutzim. *Child Development*, 60, 71-91.
- Scarr, S. (1997). Why child care has little impact on most children`s development. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 143-148.
- Schmidt-Denter, U. & Spangler, G. (2005). Entwicklung von Beziehungen und Bindungen. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie V: Entwicklungspsychologie, Bd. 3, S.425-495). Göttingen: Hogrefe.
- Schölmerich, A. & Leyendecker, B. (1999). Deutsche Übersetzung des Attachment behavior Q-Set, Revision 3.2. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bochum, Fakultät für Psychologie.
- Schönach, S. (1999). *Beziehung zwischen Kindergartenkindern im Vorschulalter und Kindergärtnerinnen*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shantz, C. U. & Hartup, W. W. (1992). Conflict and Development: An introduction. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 1-14). New York: Cambridge University Press.
- Shantz, D. W. (1986). Conflict, aggression and peer status: An observational study. *Child Development*, 57, 1322-1332.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K. & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.

- Stith, S. M. & Davis, A. J. (1984). Employed mothers and family day-care substitute caregivers: A comparative analysis of infant care. *Child Development*, 55, 1340-1348.
- Strohband, K. (2009). Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindungsgeleitetes Vorgehen in Kindertageseinrichtungen* (S. 277-292). Göttingen: Hogrefe.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Thompson, R. A. (1998). Emotional competence and the development of self. *Psychological Inquiry*, 9, 308-309.
- Trommsdorff, G. (2005). Entwicklung sozialer Motive: Pro- und antisoziales Handeln. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie V: Entwicklungspsychologie, Bd. 3, S. 75-139). Göttingen: Hogrefe.
- Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child development*, 62, 1475-1488.
- Van den Boom, D. C. (1995). Do first-year intervention effects endure? Follow-up during toddlerhood of a sample of Dutch irritable infants. *Child Development*, 66, 1798-1816.
- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-Sort Observations and Strange Situation Classifications of one-year-olds. *Child Development*, 61, 1965-1973.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development*, 70, 183-201.
- Waters, E. (1995). Appendix A: The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 234-246.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-Methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-65.
- Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.

Williams, S. T., Mastergeorge, A. M. & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research*, 25, 251-266.

Ziegenhain, U. & Wolff, U. (2000). Coping with a new setting: Attachment and accommodation into day care. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (3), 176-188.

ANHANG

A Tabellen

A.1 Mutter-Kind-Bindung und Peerkonflikte

Tab. 3: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Dauer der Konflikte (Prozent der Zeit)

	M	N	U	Signifikanz
sicher	45.91	56	761	n.s.
unsicher	40.55	31		

Tab. 4: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Dauer positiven Peerkontakts (wechselseitige Zeichen) (Prozent der Zeit)

	M	N	U	Signifikanz
sicher	43.00	56	812	n.s.
unsicher	45.81	31		

Tab. 5: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Dauer heftigen Konflikts (Prozent der Zeit)

	M	N	U	Signifikanz
sicher	44.84	56	821	n.s.
unsicher	42.48	31		

Tab. 6: Statistische Kennwerte für Konflikte von sicher und unsicher gebundenen Kindern in den Phasen 1-3

	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
sicher	0.76	1.2	1.09	1.5	1.02	1.42
unsicher	0.55	0.9	0.88	1.34	1.08	1.56

Tab. 7: Friedman Test für den Vergleich von Konflikten sicher und unsicher gebundener Kindern in den Phasen 1 bis 3

	X2	df	Signifikanz
sicher	0.2	2	n.s.
unsicher	1.67	2	n.s.

Tab. 8: Post-Hoc Test (Wilcoxon) für Konflikte von sicher gebundenen Kindern in den Phasen 1-3

	T	r	Signifikanz
Phase 1-2	21	-0.08	n.s.
Phase 2-3	22	-0.01	n.s.
Phase 1-3	22	-0.06	n.s.

Tab. 9: Post-Hoc Test (Wilcoxon) für Konflikte von unsicher gebundenen Kindern in den Phasen 1-3

	T	r	Signifikanz
Phase 1-2	10	-0.11	n.s.
Phase 2-3	11	-0.05	n.s.
Phase 1-3	9	-0.2	n.s.

Tab. 10: Statistische Kennwerte für heftige Konflikte von sicher und unsicher gebundenen Kindern in den Phasen 1-3

	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
sicher	1.28	2.19	1.82	2.43	1.67	2.41
unsicher	0.69	1.07	1.52	2.62	1.84	2.07

Tab. 11: Friedman Test für den Vergleich von heftigen Konflikten sicher und unsicher gebundener Kindern in den Phasen 1 bis 3

	X2	df	Signifikanz
sicher	0.38	2	n.s.
unsicher	4.82	2	p<.05

Tab. 12: Post-Hoc Test (Wilcoxon) für heftige Konflikte von sicher gebundenen Kindern in den Phasen 1-3

	T	r	Signifikanz
Phase 1-2	23	-0.09	n.s.
Phase 2-3	26	-0.03	n.s.
Phase 1-3	21	-0.08	n.s.

Tab. 13: Post-Hoc Test (Wilcoxon) für Konflikte von unsicher gebundenen Kindern in den Phasen 1-3

	T	r	Signifikanz
Phase 1-2	10	-0.14	n.s.
Phase 2-3	11	-0.07	n.s.
Phase 1-3	7	-0.31	p<.01

Tab. 14: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Initiation von Konflikten (Prozent der Zeit)

	M	N	U	Signifikanz
sicher	43.46	56	838	n.s.
unsicher	44.97	31		

Tab. 15: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Reaktion auf Konflikten (Prozent der Zeit)

	M	N	U	Signifikanz
sicher	47.75	56	658	p<.05
unsicher	37.23	31		

Tab. 16: Multiple Rang-Kovarianzanalyse für Geschlechtsunterscheidung der Bindungsgruppen bezüglich der Häufigkeit der Konflikte (Prozent der Zeit)

	chi	df	Signifikanz
Geschlecht	0.12	1	n.s.
AQSM	1.17	1	n.s.
Wechselwirkung	0.23	1	n.s.

	N	Mittlerer Rang	SD
Männlich sicher	21	48.57	2.70
Weiblich sicher	35	44.33	2.60
Männlich unsicher	16	40.28	2.75
Weiblich unsicher	15	40.8	2.67

A.2 Erzieherin-Kind-Bindung und Peerkonflikte

Tab. 17: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Dauer der Konflikte (Prozent der Zeit)- Erzieherin

	M	N	U	Signifikanz
sicher	44.26	29	848.5	n.s.
unsicher	44.62	59		

Tab. 18: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Dauer positiven Peerkontakts („wechselseitige Zeichen“) (Prozent der Zeit)- Erzieherin

	M	N	U	Signifikanz
sicher	44.59	29	853	n.s.
unsicher	44.46	59		

Tab. 19: Mann-Whitney-Test für Bindungsgruppen bezüglich der Dauer heftigen Konflikts (Prozent der Zeit)- Erzieherin

	M	N	U	Signifikanz
sicher	45.14	29	837	n.s.
unsicher	44.19	59		

Tab. 20: Kruskal-Wallis Test für bezüglich Häufigkeit der Konflikte, Gruppen nach Verlauf der Bindungsentwicklung mit der Erzieherin (Prozent der Zeit)

	Mittlerer Rang	H	Signifikanz
Stabil ansteigend	52.93	3.2	n.s.
Stabil abfallend	41.86		
instabil	41.61		

Tab. 21: Rang-Kovarianzanalyse für Geschlechtsunterscheidung der Bindungsgruppen der Erzieherin bezüglich der Häufigkeit der Konflikten (Prozent der Zeit)

	chi	df	Signifikanz
Geschlecht	0.04	1	n.s.
AQSM	0	1	n.s.
Wechselwirkung	0	1	n.s.

	N	Mittlerer Rang	SD
Männlich sicher	11	45.09	3.74
Weiblich sicher	18	43.75	2.09
Männlich unsicher	27	45.20	2.18
Weiblich unsicher	32	44.13	2.87

A.3 Bindung zu Mutter und Erzieherin und Peerkonflikte

Tab. 22: Kruskal-Wallis Test für bezüglich Häufigkeit der Konflikte, Gruppen nach Anzahl der sicheren/unsicheren Bindungen zu Mutter und Erzieherin (Prozent der Zeit)

	Mittlerer Rang	H	Signifikanz
2 sichere Bindungen	43.19	0.62	n.s.
1 sichere Bindung	42.73		
0 sichere Bindung	43.19		

Tab. 23: Mann-Whitney-Test bezüglich der Häufigkeit der Konflikte wenn eine der beiden Bindungen (zur Mutter oder zur Erzieherin) unsicher gebunden ist (sicher-unsicher vs. unsicher-sicher (Prozent der Zeit)

	M	N	U	Signifikanz
Musicher-EZunsicher	25.32	37	136	n.s.
Muunsicher-EZsicher	19.10	10		

Tab. 24: Multiple Rang-Kovarianzanalyse für Geschlechtsunterscheidung der sicheren Bindungen bezüglich der Reaktion auf Konflikte (Prozent der Zeit)

	chi	df	Signifikanz
Geschlecht	0.02	1	n.s.
Sichere Bindungen	0.21	1	n.s.
Wechselwirkung	1.97	1	n.s.

	N	Mittlerer Rang	SD
Männlich sicher	21	48.57	2.70
Weiblich sicher	35	44.33	2.60
Männlich unsicher	16	40.28	2.75
Weiblich unsicher	15	40.8	2.67

Tab. 25: Einteilung der AQS-M-Werte in sicher und unsicher gebundene Kinder

AQSM

	AQS_M_gesamt
N Gültig	89
Fehlend	15
Mittelwert	,3252
Median	,3283
Modus	,31
Standardabweichung	,04324
Varianz	,002
Schiefe	-,230
Standardfehler der Schiefe	,255

AQSM_umkodiert

N Gültig	89
Fehlend	15
Mittelwert	,6404
Median	1,0000
Modus	1,00
Standardabweichung	,48259
Varianz	,233
Schiefe	-,595
Standardfehler der Schiefe	,255

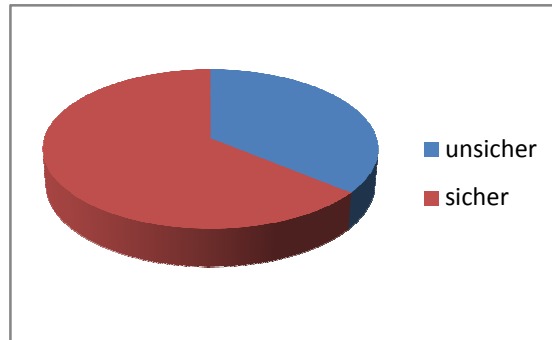


Abb. A1: Verteilung der Kinder auf sichere und unsichere Bindung zur Mutter

Tab. 26: Einteilung der AQS-E-Werte in sicher und unsicher gebundene Kinder

Statistiken		
Mittel_EAQS_gesamt_umkodiert		
N	Gültig	89
	Fehlend	15
Mittelwert		,3371
Median		,0000
Modus		,00
Standardabweichung		,47539
Varianz		,226
Schiefe		,701
Standardfehler der Schiefe		,255

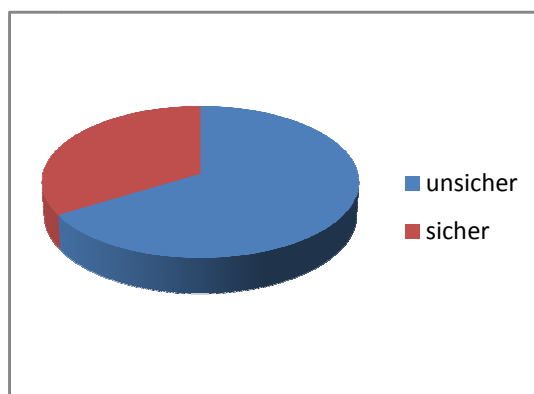


Abb. A2: Verteilung der Kinder auf sichere und unsichere Bindung zur Erzieherin

A.4 Auszug der Spss Syntax

A.4.1 Berechnung der Gesamtdauer (ohne nicht-kodierbare Anteile) der einzelnen Videos

```

COMPUTE Gesamt_ph1.sb=PK_alleine.ph1.sb + Anwesenheit_peers.ph1.sb + Über-
gangssituation.ph1.sb. EXECUTE. COMPUTE Gesamt_ph1.se=PK_alleine.ph1.se + Anwe-
senheit_peers.ph1.se + Übergangssituation.ph1.se.
EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph1.sp=PK_alleine.ph1.sp + Anwesenheit_peers.ph1.sp + Über-
gangssituation.ph1.sp. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph2.sb=PK_alleine.ph2.sb + Anwesenheit_peers.ph2.sb + Über-
gangssituation.ph2.sb. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph2.se=PK_alleine.ph2.se + Anwesenheit_peers.ph2.se + Über-
gangssituation.ph2.se. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph2.sp=PK_alleine.ph2.sp + Anwesenheit_peers.ph2.sp + Über-
gangssituation.ph2.sp. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph3.sb=PK_alleine.ph3.sb + Anwesenheit_peers.ph3.sb + Über-
gangssituation.ph3.sb. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph3.se=PK_alleine.ph3.se + Anwesenheit_peers.ph3.se + Über-
gangssituation.ph3.se. EXECUTE.
COMPUTE Gesamt_ph3.sp=PK_alleine.ph3.sp + Anwesenheit_peers.ph3.sp + Über-
gangssituation.ph3.sp. EXECUTE.

```

A.4.2 Bereinigung der einzelnen Codes (=Herausrechnen nicht-kodierbarer Teile) am Beispiel des Codes Anwesenheit von Peers

```

COMPUTE
Anwesen-
heit_peers_bereinigt_prozent_ph1.sb=(Anwesenheit_peers.ph1.sb/Gesamt_ph1.sb) * 100.
EXECUTE.
COMPUTE Anwesen-
heit_peers_bereinigt_prozent_ph1.se=(Anwesenheit_peers.ph1.se/Gesamt_ph1.se) * 100.
EXECUTE.
COMPUTE Anwesen-
heit_peers_bereinigt_prozent_ph1.sp=(Anwesenheit_peers.ph1.sp/Gesamt_ph1.sp) * 100.
EXECUTE.
COMPUTE Anwesen-
heit_peers_bereinigt_prozent_ph2.sb=(Anwesenheit_peers.ph2.sb/Gesamt_ph2.sb) * 100.
EXECUTE.
COMPUTE Anwesen-
heit_peers_bereinigt_prozent_ph2.se=(Anwesenheit_peers.ph2.se/Gesamt_ph2.se) * 100.
EXECUTE.
COMPUTE Anwesen-
heit_peers_bereinigt_prozent_ph2.sp=(Anwesenheit_peers.ph2.sp/Gesamt_ph2.sp) * 100.
EXECUTE.
COMPUTE Anwesen-
heit_peers_bereinigt_prozent_ph3.sb=(Anwesenheit_peers.ph3.sb/Gesamt_ph3.sb) * 100.
EXECUTE.

```

```
COMPUTE Anwesen-  
heit_peers_bereinigt_prozent_ph3.se=(Anwesenheit_peers.ph3.se/Gesamt_ph3.se) * 100.  
EXECUTE.  
Anwesen-  
heit_peers_bereinigt_prozent_ph3.sp=(Anwesenheit_peers.ph3.sp/Gesamt_ph3.sp) * 100.  
EXECUTE.
```

B Attachment Q-Sort

(Waters, 1995), Deutsche Übersetzung von Schölmerich und Lengning (2008)

AQS-Dimensionen nach Pederson und Moran (1995)

1. Secure Base Behavior Belastungsreaktionen		
Item	Beschreibung	Polung
3	Das Kind lässt sich von anderen Erwachsenen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich weh getan hat. Niedrig: Nur die Mutter kann das Kind trösten.	N
15	Wenn die Mutter es dazu auffordert, dann spricht das Kind mit unbekannten Personen, zeigt ihnen Spielsachen, oder was es schon kann.	P
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 oder sich nicht von der Mutter entfernen darf.	P
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.	N
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 hoch genommen werden. Niedrig: Fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.	N
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.	N
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.	P
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.	P
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.	P
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.	P
75	Das Kind ist verstimmt oder es weint, wenn die Mutter aus dem Zimmer geht. (Kann hinterher laufen oder nicht.)	N
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.	P

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.	N
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.	P

2. Affect Sharing

Item	Beschreibung	Polung
14	Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Mutter oder zeigt ihn ihr von weitem. Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.	P
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.	P
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).	P

3. Compliance

Item	Beschreibung	Polung
1	Das Kind gibt der Mutter Spielsachen oder teilt mit ihr, wenn sie danach fragt. Niedrig: Weigert sich.	P
18	Das Kind folgt den Vorschlägen der Mutter bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind. Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.	P
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.	P
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.	P
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.	P
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.	N

4. Enjoyment of Physical Contact

Item	Beschreibung	Polung
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.	P
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.	P
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 herunter gelassen	P

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

5. Fussy/Difficult

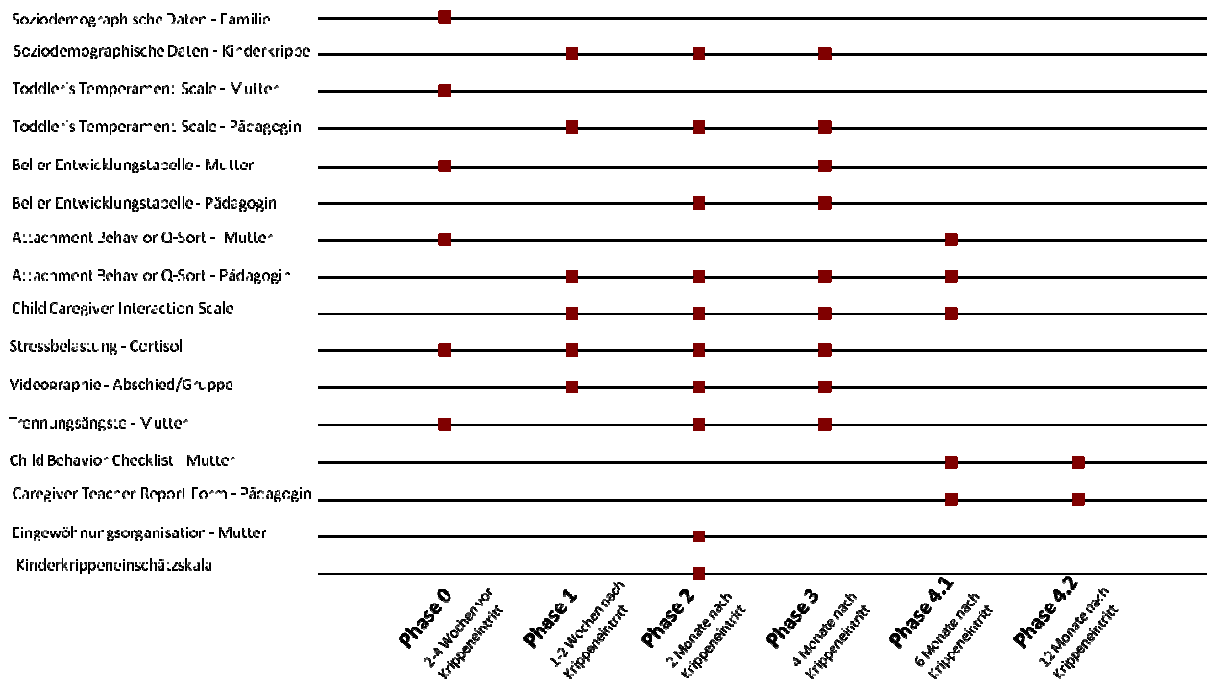
Item	Beschreibung	Polung
2	Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt. Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt.	P
8	Wenn das Kind weint, dann weint es heftig. Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.	P
9	Das Kind ist meistens gut gelaunt und zum Spielen aufgelegt. Niedrig: das Kind ist eher ernst oder leicht reizbar.	N
10	Das Kind schreit oder leistet Widerstand, wenn die Mutter es zum Mittagsschlaf oder abends ins Bett legt.	P
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 das Kind nicht durch das Weggehen verstimmt wird.	P
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.	N
26	Das Kind weint, wenn die Mutter es zuhause mit dem Babysitter, dem Vater oder den Großeltern alleine lässt.	P
30	Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen	P
38	Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Mutter. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.	P
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.	P
62	Wenn das Kind gut gelaunt ist, dann bleibt es wahrscheinlich den ganzen Tag so. Niedrig: Gute Laune kann schnell wechseln.	N
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.	P
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.	P
81	Das Kind schreit, um die Mutter dazu zu bringen, das zu tun, was es will.	P

Positive Polung (p): Eine hohe Ausprägung des Items erhält den Wert 9, eine niedrige Ausprägung des Items den Wert 1.

Negative Polung (n): Eine hohe Ausprägung des Items erhält den Wert 1, eine niedrige Ausprägung des Items den Wert 9.

C WIKI-Projekt Daten

1.) Erhebungsmethoden und Messzeitpunkte



2.) 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 kodier- bar	Score	ab hier	Start	Kom- mentar
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	1 6,8	3 6	<----
00:00:30	0	0	2	0	1	6, 4	1 9,2	
00:01:00	0	0	2	0	1	6, 4	1 2,8	
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:			

07.07.2010

Kodiersystem Peer-Interaktion

3.) 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!

I. 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.	P
Kontaktvermittlung durch Erzieherin	e	Erzieherin stellt Kontakt zwischen PK und Peer her.	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.	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	Bei Kontaktvermittlung durch Erzieherin wird keine Intention kodiert.	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	Wird nur bei Kontaktaufnahme durch PK kodiert. Wird bei jeder Kontaktaufnahme durch PK kodiert.	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.	Bei Kontaktvermittlung durch Erzieherin wird keine Intention kodiert. Diese Codes schließen einander aus.	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	1	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.	Wird nur kodiert, wenn Peer und PK im Bild sind.	D
Körperkontakt seitens Peer	p	Bsp: Positiver und negativer Körperkontakt, Anstupsen, Anfassen	Diese Codes müssen tatsächlich sichtbar oder hörbar sein, ansonsten werden sie nicht kodiert.	
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.).	Tritt der Code mehr als einmal hintereinander auf, so wird bei Unterbrechung des Codes von maximal 3 Sekunden durchkodiert.	P
Aggression/Provokation seitens Peer	c		Die Codes Körperkontakt, Aggression und Protest können gleichzeitig kodiert werden.	
Peer sendet Zeichen	h	PK oder Peer sendet Zeichen die appellativen Charakter haben, Aufmerksamkeit erregen, die Interaktion aufrecht erhalten	Reagiert ein Kind auf Aggression mit Aggression wird gleichzeitig Protest kodiert.	
PK sendet Zeichen	s	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.	Solange positiver Kontakt besteht (Zeichen, Körperkontakt) wird dies kodiert, geht dieser in negativen Kontakt über wird Protest, Aggression (ev. Körperkontakt) kodiert.	
PK protestiert	v	Die Zeichen müssen sich eindeutig auf einen Peer/ das PK beziehen. 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.	Protest wird ab dem Zeitpunkt kodiert, wo er auftritt.	P
Peer protestiert	b	Bsp: Zurückweichen, wegdrhen, Zurückschlagen, weinen, schreien, verbale Äußerungen, Kopfschütteln, Rückzug.	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!	

4. Peerstruktur

Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen	Punkt/ Dauer
Dyade	2	Zweigruppe: das Projektkind zusammen mit einem weiteren Kind	Bezieht sich auf die Kinder mit denen das PK in unmittelbarem Kontakt steht.	D
Kleingruppe	3	Kleine Gruppe: das Projektkind zusammen mit mehreren anderen Kindern (mind. 2 Peers)	Bei einer Unterbrechung bis zu 5 Sekunden wird der vorherige Code durch kodiert.	
Kollektiv	4	Das Projektkind bildet zusammen anderen Kindern der Kindergartengruppe ein Kollektiv. z.B. während des Morgenkreises, Mittagssnackes, 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	D
weiblich	k	Geschlecht des/der Interaktionspartners weiblich		
männlich/weiblich gemischt	l	bei Gruppen: nicht same-sex		
Geschlecht nicht bestimmbar	o	Wenn das Geschlecht anhand des Aussehens nicht bestimmbar ist	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.	
Geschwisterkind anwesend	m	Geschwisterkind ist während der Interaktion (im selben Spielkontext wie das PK) anwesend.		D

5. Kontaktende					Punkt/ Dauer
Unterkategorie	Code	Verhaltensweisen	Kodieranweisungen		
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 beendet 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

4.) 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	5 Sekunden Regel	Wenn Änderung der Situationsqualität <5 Sekunden andauert (und sich an der vorherigen Situation nichts geändert hat), wird die vorherige Situationsqualität durchkodiert
Anwesenheit von Peers		
Übergangssituation		
Nicht kodierbar	Falls <5 Sekunden	Ignoriere Unterbrechung, wenn sich die Ausgangssituation nicht ändert.
3. Interaktionsqualität		
Körperkontakt seitens PK	3 Sekunden Regel	Abstand zwischen 2 Körperkontakten < 3 Sekunden dann wird Körperkontakt durchgängig kodiert
Körperkontakt seitens Peer		
Aggression/Provokation seitens PK	3 Sekunden Regel	Wenn Abstand zwischen zwei Aggressionen < 3 Sekunden dann wird durchgängig Aggression kodiert
Aggression/Provokation seitens Peer		
PK sendet Zeichen	3 Sekunden Regel	Wenn der Abstand zwischen 2 Zeichen <3 Sekunden ist, dann wird der Code Zeichen durchgängig kodiert
Peer sendet Zeichen		
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

5.) 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/ Führt 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).

6.) Inter-Rater-Reliabilitäten des Peer-Kodiersystems

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

Lebenslauf

■ Persönliche Daten

Name:	Elisabeth Eva Wartak
Geburtsdaten:	24. April 1986
Geburtsort:	Tulln
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Familienstand:	ledig
Religionsbekenntnis:	römisch-katholisch

■ Schulbildung

1992 - 1996	Volksschule I Tulln
1996 - 2004	BG/BRG Tulln

■ Studium und Ausbildung

Seit 2004	Studium der Psychologie an der Universität Wien Spezialisierung auf den Bereich „Klinische Psychologie“
Seit 2010	Entspannungstrainerin

■ Absolvierung des Pflichtpraktikums

13.08.2007-20.09.2007	Praktikum im Psychosozialen Betreuungszentrum Rosenheim Tulln
-----------------------	--