universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mädchen sind anders – Buben auch. Überlegungen zu Unterschieden in den Eingewöhnungsverläufen von Buben und Mädchen bei Eintritt in die Kinderkrippe hinsichtlich Affekt, Interesse sowie sozialem Kontakt und möglichen Zusammenhängen mit Unterschieden im Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben“

Verfasserin

Astrid Votava

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

Für meine Kinder

Lars und das „Julibaby“

★

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben.

Insbesondere gilt mein Dank Herrn Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, Frau Mag. Nina Hover-Reisner und Frau Univ. Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig für ihre wichtigen Rückmeldungen.
Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Studienkolleginnen Karin Maier für das Gegenlesen meiner Diplomarbeit und für ihre hilfreichen Anregungen sowie auch bei Silvia Grötzel für den regen Austausch zum Thema dieser Arbeit.

Ein großes Dankeschön geht an dieser Stelle an meine Mutter wie auch an meinen Vater. Ohne ihre Unterstützung wäre es mir nicht möglich gewesen, das Studium wiederaufzunehmen. Bei meiner Mutter bedanke ich mich zudem ganz besonders für das Korrekturlesen dieser Arbeit und für die Begeisterung, die sie mir bei ihren Rückmeldungen vermittelt hat.

Shelley und Gundula möchte ich dafür danken, dass sie mich unabhängig voneinander dazu inspiriert haben, nach vielen Jahren Pause, in „vorgerücktem Alter“ und mit familiären Aufgaben versehen, das Studium wieder aufzunehmen und abzuschließen.

Vielen, vielen Dank an meine Freundinnen und Freunde, allen voran Andrea, die immer an mich geglaubt haben. Mein großer Dank gilt auch Michi, die ich im Rahmen einer Lehrveranstaltung kennengelernt habe und mit der ich mich immer auf besondere Weise über Freud und Leid des Unialltags austauschen konnte.

Last but not least bin ich meinem Lebenspartner Martin und vor allem auch meinem Sohn Lars unendlich dankbar für ihre Geduld und das Ertragen meiner eingeschränkten Kapazitäten ihnen gegenüber, besonders in der Zeit knapp vor Fertigstellung dieser Diplomarbeit. Jetzt bin ich wieder für Euch da!
Und zu guter Letzt danke ich meinem noch ungeborenen Kind, dessen baldige Geburt mich zur Beendigung dieser Diplomarbeit motiviert hat und das mir trotz der Anspannung, die der Abschluss dieser Arbeit mit sich brachte, eine unkomplizierte Schwangerschaft beschert hat.

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit entstand in Verbindung mit der Wiener Kinderkrippenstudie, die von der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien durchgeführt wird.

In dieser Diplomarbeit wurde zum einen der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich die Krippeneingewöhnungsverläufe von Mädchen und Buben in den Dimensionen *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse* und *sozialer Kontakt* unterscheiden und ob männliche und weibliche Kleinkinder die Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuung ähnlich erleben. Zum anderen wurde analysiert, ob sich Pädagoginnen in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* Buben und Mädchen gegenüber unterschiedlich verhalten.
Das Verhalten der unter dreijährigen 57 Mädchen und 47 Buben sowie jenes ihrer Bezugspädagoginnen wurde zu drei Erhebungszeitpunkten innerhalb der ersten vier Monate in außerfamiliärer Betreuung mittels videobasierter Beobachtung erfasst und kodiert. Die auf diese Weise gewonnenen Daten wurden unter Anwendung von statistischen Berechnungsverfahren ausgewertet.

Die wesentlichen Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen: zu Beginn der institutionellen Betreuung und etwa zwei Monate später begegnen Pädagoginnen Mädchen im Vergleich zu Buben feinfühliger und in ihrer affektiv getönten Haltung positiver gestimmt. Erst nach viermonatigem Krippenbesuch sind diese Verhaltensunterschiede nicht mehr nachweisbar. Vergleicht man die Verhaltensweisen der Mädchen und Buben, sind aus geschlechtsbezogener Perspektive nahezu keine Unterschiede nachweisbar. Einzig in Hinblick auf den sozialen Austausch mit Pädagoginnen und Peers unterscheiden sich Mädchen und Buben unmittelbar nach Krippeneintritt beziehungsweise zwei Monate danach. Diese Unterschiede sind allerdings nur zu jeweils einem Erhebungszeitpunkt nachweisbar.

Abstract

This diploma thesis was written in context with the „Wiener Kinderkrippenstudie: Toddlers' Adjustment to Out-of-Home Care". This research project is being conducted at the Department of Psychoanalytical Pedagogy at the University of Vienna.
The main focus of this present paper is at the investigation of differences in behaviour and experience of toddler girls and boys during the first four months in out-of-home care. Additionally, this thesis investigated the correlations between differing behaviour of pedagogues concerning *positive attitude* and *sensitivity* towards girls and boys and the toddler's behaviour.

Using the data collected via videotaped observation of 57 girls and 47 boys under three years old and of their pedagogues, statistical analyses were computed. As expected, the caregivers were more sensitive and positively tempered towards girls at the beginning of out-of-home care as well as two months later. These differences could not be found after four months in group care. Unexpectedly there are no differences in the behaviour of toddler boys and girls concerning *positive* plus *negative mood* and *explorative interest* at entry, after two and four months in child day care. Regarding the *dynamic interaction with caregivers*, girls showed a higher level when entering out-of-home care, whereas the boys' *dynamic interaction with peers* was on a higher level two months later.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

1.1 Erste Einblicke in den Forschungsstand 3

1.2 Forschungslücke 4

1.3 Forschungsfragen 6

1.4 Disziplinäre Verortung 7

1.5 Gliederung der Arbeit 8

2. Begriffsbestimmung und einführende Überlegungen zur Trennung im Kleinkindalter 11

2.1 Begriffe 11

2.2 Entwicklungsstand von Kleinkindern 15

2.3 Bedeutung von Trennungen im Kleinkindalter 19

3. Die „Wiener Kinderkrippenstudie“ 24

3.1 Gegenstand und Erkenntnisinteresse 24

3.2 Die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzten Verfahren 26

4. Entwicklung der Geschlechtsidentität im Kleinkindalter 34

4.1 Erklärungsmodell aus der Psychoanalyse 34
4.1.1 Die Perspektive Sigmund Freuds 35
4.1.2 Kerngeschlechtsidentität nach Robert J. Stoller (1968) 37
4.1.3 Geschlechtsrollenidentität 39
4.1.4 Jüngere psychoanalytische Theorien zur Geschlechtsidentität und zu Geschlechtsunterschieden im Kleinkindalter 40

4.2 Kognitiv orientierte Erklärungsmodelle aus entwicklungspsychologischer Perspektive 44
4.2.1 Das Wissen um den Geschlechtsunterschied im Kleinkindalter 45
4.2.2 Geschlechtsstereotype im Kleinkindalter 48

5. Forschungsstand und Hypothesen zu Unterschieden im Verhalten von Mädchen und Buben in den Dimensionen Affekt, Interesse und sozialer Kontakt 54

5.1 Unterschiede im Affekt 55
5.1.1 Positive affektive Stimmung 56
5.1.1.1 Psychoanalytische Theorien zur Affektregulation 56
5.1.1.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik 57
Hypothesen zur positiven affektiven Stimmung 59
5.1.2 Negative affektive Stimmung 59
5.1.2.1 Psychoanalytische Theorien zur Affektregulation 59
5.1.2.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik 61
Hypothesen zur negativen affektiven Stimmung 64

5.2 Unterschiede im entdeckenden und erkundenden Interesse 65
5.2.1.1 Psychoanalytische Theorien zur Exploration 65
5.2.1.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik 67
Hypothesen zum entdeckenden und erkundenden Interesse 70

5.3 Unterschiede im sozialen Kontakt 71
5.3.1 Sozialer Kontakt mit Pädagoginnen 72
5.3.1.1 Psychoanalytische Theorien zur Triangulierungskompetenz und zum Beziehungsaufbau 72
5.3.1.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik 73
Hypothesen zum dynamischen interaktiven Austausch mit Pädagoginnen 75
5.3.2 Sozialer Kontakt mit Peers 76
5.3.2.1 Psychoanalytische Theorien zur Triangulierungskompetenz und zum Beziehungsaufbau 77
5.3.2.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik 77
Hypothesen zum dynamischen interaktiven Austausch mit Peers 80
6. Forschungsstand und Hypothesen zur Einstellung und zum Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben 81
6.1 Über Unterschiede in Einstellungen und Verhaltensweisen von Müttern und Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben 82
6.2 Zusammenhang zwischen dem Affekt der Pädagogin und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 86
6.2.1 Affektiv getönte Haltung gegenüber Mädchen und Buben 86
6.2.1.1 Affektiv getönte Haltung von Erwachsenen und die kindliche affektive Stimmung 88
6.2.1.2 Affektiv getönte Haltung von Erwachsenen und das kindliche entdeckende und erkundende Interesse 90
6.2.1.3 Affektiv getönte Haltung von Erwachsenen und der kindliche soziale Kontakt 92
Hypothesen zur affektiv getönten Haltung der Pädagogin und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 94
6.3 Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 96
6.3.1 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes gegenüber Mädchen und Buben 97
6.3.1.1 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und die kindliche affektive Stimmung 98
6.3.1.2 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und das kindliche entdeckende und erkundende Interesse 98
6.3.1.3 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und der kindliche soziale Kontakt 100
Hypothesen zur Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 102
6.3.2 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes gegenüber Mädchen und Buben ... 103
6.3.2.1 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und die kindliche affektive Stimmung 104
6.3.2.2 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und das kindliche entdeckende und erkundende Interesse 106

6.3.2.3 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und der kindliche soziale Kontakt 106

Hypothesen zur Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 107

7. Forschungsmethode 110

Exkurs: Entwicklung der videobasierten Kleinkindforschung 110

7.1 Videoanalyse im Rahmen der WiKi-Studie - Vorgehensweise 112
7.1.1 Datenerhebung 113
7.1.2 Datenauswertung 114
7.1.2.1 Kodierung der Videos 114

7.1.2.1.1 Kategorie „Kindlicher Aktivitätsbereich“ 115

7.1.2.1.2 Kategorie „Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind“ 123

7.1.3 Statistische Auswertung - Vorgehensweise 128

8. Berechnungen und Ergebnisse 130

8.1 Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben in den Dimensionen Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse und sozialer Kontakt 130
8.1.1 Unterschiede im Affekt 130
8.1.1.1 Positive affektive Stimmung 130

8.1.1.2 Negative affektive Stimmung 131

8.1.2 Unterschiede im entdeckenden und erkundenden Interesse 133
8.1.2.1 Ausmaß und Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse 133

8.1.3 Unterschiede im sozialen Kontakt 133
8.1.3.1 Dynamischer interaktiver Austausch mit Pädagoginnen 133

8.1.3.2 Dynamischer interaktiver Austausch mit Peers 136

8.2 Unterschiede im Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben und Zusammenhänge mit dem kindlichen Verhalten 137
8.2.1 Unterschiede im Affekt gegenüber Mädchen und Buben 138
8.2.1.1 Affektiv getönte Haltung und der Zusammenhang mit dem Ausdruck von Affekt, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 138

8.2.2 Unterschiede in der Feinfühligkeit von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben 142
8.2.2.1 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und der Zusammenhang mit dem Ausdruck von Affekt, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 142

8.2.2.2 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und der Zusammenhang mit dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes 148

9. Interpretation und Diskussion 152

9.1 Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben in den Dimensionen Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse und sozialer Kontakt 152

9.2 Einflussfaktoren auf Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben 160

9.3 Unterschiede im Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben hinsichtlich Affekt und Feinfühligkeit sowie die Zusammenhänge mit den kindlichen Verhaltensweisen 161

10. Zusammenfassung und Ausblick 169

Literaturverzeichnis 177
Anhang 187
Lebenslauf 207

„Frauen sind anders als Männer. Mädchen anders als Jungs. Punkt. Voneinander lernen, miteinander leben, sich wechselseitig ergänzen, ja, aber nicht mit dem Anspruch, die geschlechtsspezifische Identität aufzugeben“ (Kebbe 1993, 43).

1. Einleitung

Die Anzahl der unter dreijährigen Wiener Kinder, die einen Teil des Tages in außerfamiliärer Betreuung verbringen, nimmt kontinuierlich zu und ist in den Jahren 1972/73 bis 2009/10 von 4.250 auf 13.618 Kinder angestiegen (Statistik Austria 2010, 76). Österreichweit ist in den Jahren 1972/73 bis 2009/10 ein Anstieg von 4.888 auf 36.793 Kindern, die institutionell betreut wurden, zu verzeichnen (ebd., 27 u. 76). Mit der Einführung des flexiblen Kinderbetreuungsgeldes und der von Ländern und Gemeinden veranlassten Ausbauinitiative von Betreuungsplätzen mit Schwerpunkt auf die Betreuungsplätze für unter Dreijährige ist von einer weiteren Zunahme der Anzahl von außerfamiliär betreuten Kleinkindern auszugehen (BM für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, 4. u. 94). Diese Kleinkinder, die vor Eintritt in die Kinderkrippe in erster Linie in der Obhut ihrer Eltern waren oder unter Umständen von anderen Familienmitgliedern umsorgt wurden, müssen sich an die zumindest stundenweise Betreuung von pädagogischen Fachkräften in institutionellen Einrichtungen gewöhnen. Sie sind somit gefordert, zusätzlich zur vorübergehenden Trennung von ihren Eltern mit fremden Erwachsenen und Gleichaltrigen an einem ihnen noch unbekannten Ort zurechtzukommen (Datler, Ereky, Strobel 2001, 54f).

Die öffentlichen Diskussionen und die Medienberichterstattung zum Thema „Kinderbetreuungseinrichtungen“ beziehen sich in erster Linie auf Kinder*gärten*, also Betreuungseinrichtungen für *über* dreijährige Kinder und nur vereinzelt auf Kinder*krippen* (ebd., 53). Hingegen wird der Qualität der Kinderbetreuungseinrichtungen mit Fokus auf der Bedeutung einer institutionellen Betreuung für die Kleinkinder in diesen Zeitungsartikeln kaum Raum gegeben. Der Themenbereich „Kleinkinder in außerfamiliärer Betreuung“ und das Erleben des Getrennt-Seins von den Eltern findet Wilfried Datler, Katharina Ereky und Karin Strobel (ebd. 54f) zufolge erst nach und nach Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs, der vor allem seitens der Bindungsforschung aufgegriffen wird.

Hinsichtlich des Erlebens von Kleinkindern bei Eintritt in die Kinderkrippe sehen Nina Hover-Reisner und Antonia Funder (2009, 192), beide psychoanalytisch-pädagogische Bildungswissenschaftlerinnen aus Österreich, nach Analyse von wissenschaftlichen Publikationen mit entwicklungspsychologischem, bindungstheoretischem sowie psychoanalytischem Theoriehintergrund, die zum Thema „Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe" bislang erschienen sind, ebenfalls Forschungsbedarf, wobei die aktuell laufende Wiener Kinderkrippenstudie zur Verringerung dieses Defizits beitragen soll (ebd.).

Die „Wiener Kinderkrippenstudie – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen"[1] (Projekttitel) wird von der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien unter der Leitung von Ao. Prof. Dr. Wilfried Datler und in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert (Institut für Entwicklungspsychologie, Universität Wien) durchgeführt. Das Projekt wird vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanziert. Im Rahmen dieses groß angelegten Forschungsprojekts wird untersucht, welche Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben der Kinder, den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung und dem Verhalten der Eltern und Pädagoginnen[2] bestehen (Hover-Reisner [2010]). Um diese Wechselbeziehungen zu erfassen, fiel die Entscheidung auf ein multiperspektivisches Untersuchungsdesign, in dem sowohl quantitativ-empirische als auch qualitativ-empirische Forschungsinstrumente eingesetzt wurden (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165). Mit einigen dieser Verfahren werden sowohl die Verhaltensweisen der 104 Kleinkinder als auch das Verhalten ihrer Pädagoginnen und Eltern bewertet und analysiert. Unter anderem wird das kindliche Verhalten in den drei Dimensionen *Affekt, Interesse und sozialer Kontakt* wie auch das Pädagoginnenverhalten in den Dimensionen *Affekt, Intendierte Förderung und Feinfühligkeit* in Hinblick auf die Bewältigung der Trennung und des Getrennt-Seins von den Eltern mittels videobasierter Beobachtung eingeschätzt und analysiert. Die Qualität der teilnehmenden Kinderbetreuungseinrichtungen wurde mit der Krippenskala KRIPS-R (Tietze et. al. 2005) erhoben und ausgewertet. Um auch physiologische Hinweise auf ein mögliches Belastungserleben zu bekommen, wurden den Kindern Speichelproben zur Messung des Cortisolspiegels, einem Hormon, das bei Stress und emotionaler Belastung vermehrt ausgeschüttet wird (Spangler, Grossmann 1993, zit. nach Gloger-Tippelt 2008, 91), entnommen und analysiert.

---

1 kurz: WiKi

2 Zugunsten des Leseflusses wird im weiteren Verlauf der Arbeit bei Bezeichnung des pädagogischen Fachpersonals die weibliche Form (beispielsweise „Pädagogin", „Betreuerin") verwendet.

1.1 Erste Einblicke in den Forschungsstand

Beobachtungen in der Krippe veranlassten mich zur Durchsicht von wissenschaftlicher Literatur in Hinblick auf nachweisliche Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen. Im Zuge dieser Recherchen bin ich sowohl auf Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie als auch aus der Pädagogik gestoßen, die neben Gemeinsamkeiten auch auf unterschiedliches Verhalten von Buben und Mädchen bereits im Vorschulalter – zum Teil aber auch schon im Kleinkindalter – hinweisen. Beispielsweise beschreibt die amerikanische Psychologin und Geschlechterforscherin Eleanor E. Maccoby das Spiel der Buben als „Toben und Jagen" (1998, 48), das ab dem dritten Lebensjahr durch aggressiveres Verhalten gekennzeichnet ist als das Spiel der Mädchen (ebd., 50ff). Auch die deutsche Diplompädagogin Susanne Viernickel (2000, 30) verweist in ihrem Forschungsbericht auf die Art und Weise des Spiels von Mädchen, das sie als „dyadisch und ruhiger" sieht, während Buben eher „gruppenorientiert, körperbetont und raumgreifend" agieren. Zu ähnlichen Befunden kommen auch der deutsche Diplompsychologe Tim Rohrmann und der Sozialpädagoge Peter Thoma (1998, 155), die das Spiel der Mädchen als „raumsparend" mit einer Vorliebe für feinmotorische Tätigkeiten bezeichnen, während Buben sich „wilder bewegen", eher „‚draußen' als ‚drinnen'" spielen wollen und sich weiter von Erwachsenen entfernen.

Aus psychoanalytischer Sicht kann als Erklärungsansatz für das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Buben das Konzept der Geschlechtsidentität herangezogen werden. Dem amerikanischen Psychiater und Psychoanalytiker Robert J. Stoller (1968, 9) zufolge steht am Beginn dieses Prozesses die Entwicklung der sogenannten *Kerngeschlechtsidentität*. Kleinkinder haben diese gegen Ende des zweiten Lebensjahres zumeist „als (relativ) konfliktfreie Gewissheit" (Mertens 1994, 24) verinnerlicht. Das bedeutet, dass Kinder dieses Alters sich bewusst sowie unbewusst ihrem biologischen Geschlecht entsprechend entweder als Mädchen oder als Bub erleben (ebd.).

Somit wäre also denkbar, dass Buben und Mädchen aufgrund ihrer bereits erworbenen Kerngeschlechtsidentität bereits im Kleinkindalter – und somit auch während der Kinderkrippeneingewöhnung – Unterschiede im Verhalten zeigen.

In außerfamiliärer Betreuung befinden sich die Kinder – wie in ihren Familien – in erster Linie in der Obhut von Frauen. Der deutsche Psychoanalytiker und klinische Psychologe Wolfgang Mertens (1994, 67) bezieht sich auf die amerikanische Soziologin und Psychoanalytikerin Nancy Chodorow (1978), die den Ergebnissen empirischer Untersuchungen,

in denen kaum Unterschiede in der mütterlichen Behandlung von Buben und Mädchen nachgewiesen wurden, widerspricht. Sie vertritt die Ansicht, dass sich diese Unterschiede „nicht unbedingt als beobachtbare Verhaltensweisen messen lassen und deshalb durch das bislang grobmaschige Netz der empirischen Forschung gefallen sind“ (ebd.). Weiters postuliert Chodorow (1978, 143), dass sich Mütter „normalerweise mehr mit ihren Töchtern identifizieren“ (ebd.), sie erleben ihre Söhne als von sich selbst verschieden und „betonen diese Differenziertheit“ (ebd., 144). An diesen Denkansatz anschließend kann also angenommen werden, dass diese – bewussten wie auch unbewussten – mütterlichen Haltungen in unterschiedlichem Verhalten gegenüber Mädchen und Buben deutlich werden. Folgt man nun den Überlegungen des kanadischen Psychoanalytikers Harry T. Hardin (2008, 150), der die Ansicht vertritt, dass „Erzieherinnen unsere Kinder in der Tat mütterlich betreuen“, wäre es in Anlehnung an Chodorow (1978, 143f) denkbar, dass nicht nur Mütter, sondern auch Pädagoginnen Mädchen und Buben als gleich beziehungsweise als von sich selbst verschieden erleben und dementsprechend handeln.

Das Verhalten der Pädagoginnen wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie als einer der Faktoren für das Gelingen der Eingewöhnung in die Kinderkrippe gesehen. Somit kann angenommen werden, dass aufgrund der obenstehenden Ausführungen Pädagoginnen mit ihrem Verhalten in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* das kindliche Verhalten zumindest mitbeeinflussen.

1.2 Forschungslücke

Bislang sind in Bezug auf Geschlechtsunterschiede bei Kleinkindern in erster Linie Publikationen, die sich mit dem Spielverhalten von Mädchen und Buben in ihren Peergruppen hinsichtlich der Geschlechtertrennung auseinander setzen (beispielsweise Rohrmann, Thoma 1998; Maccoby 2000; Blank-Mathieu 2001; Fabes, Martin, Hanish 2004), erschienen. Die „Geschlechterfrage“, insbesondere hinsichtlich der in der WiKi-Studie im Fokus stehenden Dimensionen *Affekt, Interesse und sozialer Kontakt* wird – wenn überhaupt – in Forschungsberichten meist als eher randständiger Aspekt behandelt (beispielsweise Howes 1987; Fein, Gariboldi, Boni 1993; Fagot 1997; NICHD 2005). Engt man den Gegenstand auf die Einrichtung *Kinderkrippen* und insbesondere auf die Phase der Eingewöhnung ein, steht das unterschiedliche Verhalten von Buben und Mädchen meinen Recherchen zufolge (noch) nicht im Fokus von wissenschaftlichen Untersuchungen. Auch das von Datler, Ereky und Strobel (2001, 55; 74) sowie Hover-Reisner und Funder (2009,

192) identifizierte Forschungsdefizit schließt letztlich mit ein, dass sowohl eine differenzierte geschlechtsbezogene Betrachtung des Verhaltens von Kleinkindern bei Eintritt in die Kinderkrippe als auch das möglicherweise unterschiedliche Erleben von Buben und Mädchen sowie die aus geschlechtsbezogener Perspektive betrachtete Bewältigung des Getrennt-Seins von den Eltern bislang nicht Gegenstand des pädagogischen sowie psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsinteresses war.
Die deutsche Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin Barbara Rendtorff (2006, 176) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass „die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht und Geschlechtsidentität für Kinder im Vorschulalter […] von der pädagogischen und psychologischen Forschung leider bisher nicht theoretisch oder empirisch systematisch bearbeitet worden“ ist. Überdies fordert die deutsche Entwicklungspsychologin Lieselotte Ahnert (2008, 273) hinsichtlich der Schwierigkeiten von Buben, mit Pädagoginnen aufgrund ihrer gegenläufigen Geschlechtsidentitäten sichere Bindungen einzugehen, ebenso „viel mehr empirische Untersuchungen“.

Anknüpfend an die oben dargestellten Überlegungen ist das Ziel meiner Diplomarbeit, anhand der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten zu identifizieren, ob und inwiefern das Geschlecht des Kindes eine Bedeutung für sein Verhalten in der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe hat und ob und inwiefern Buben und Mädchen den Eintritt in die Kinderkrippe ähnlich erleben.
Mein Interesse gilt jedoch nicht nur dem kindlichen Verhalten, sondern auch – als einer der Faktoren für das Gelingen der Eingewöhnung – dem Verhalten von Pädagoginnen. Aus den in der Entwicklungspsychologie, in der Pädagogik sowie in der Bindungstheorie anzusiedelnden Forschungsergebnissen geht hervor, dass sich Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen im Kindergartenalter unterschiedlich verhalten. Unter Berücksichtigung psychoanalytischer Theoriebildung hinsichtlich der gleichgeschlechtlichen Identifikation von Pädagogin und Mädchen (z.B. Chodorow 1978, 143) möchte ich herausarbeiten, ob und inwiefern sich dieses geschlechtsbezogen unterschiedliche Verhalten bereits während der Kinderkrippeneingewöhnungsphase zeigt. Weiters möchte ich der Frage nachgehen, ob und inwiefern für eine der beiden Geschlechtergruppen – speziell in Hinblick auf das Pädagoginnenverhalten – unterschiedlich förderliche beziehungsweise

hemmende Bedingungen nachzuweisen sind, die Mädchen oder Buben günstigere Bedingungen in ihrem Eingewöhnungsprozess verschaffen.[3]

1.3 Forschungsfragen

Ausgehend davon, dass aus psychoanalytischer Perspektive Mädchen und Buben bereits mit etwa dem Ende des zweiten Lebensjahres ihre *Kerngeschlechtsidentität* verinnerlicht haben (Stoller 1968, 29), gilt mein Interesse der Beantwortung der Frage, ob sich Buben und Mädchen aufgrund ihrer unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten im Zuge des Eingewöhnungsprozesses in der Kinderkrippe unterschiedlich verhalten und ob sie - bezogen auf das Verhalten der Pädagoginnen - ähnliche förderliche oder hemmende Bedingungen vorfinden.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Unterscheiden sich die Eingewöhnungsverläufe von Mädchen und Buben sowie ihr Verhalten in den Phasen 1, 2 und 3 in den Dimensionen *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interes*se und *sozialer Kontakt*?
2. Wenn ja, welche Einflussfaktoren könnten diese Unterschiede bedingen?
3. Lässt sich das unterschiedliche Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* als einer dieser Faktoren bestimmen?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, habe ich folgende Vorgehensweise gewählt: zunächst wird Literatur zu Geschlechtsidentität und geschlechtstypischem Verhalten – insbesondere zu den Dimensionen *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interes*se und *sozialer Kontakt* mit pädagogischem, entwicklungspsychologischem und psychoanalytischem Theoriehintergrund herangezogen und analysiert. In einem weiteren Schritt werde ich die Daten zum Verhalten des Kindes sowie der Pädagoginnen, die mittels videobasierter Beobachtung im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie zu drei Zeitpunkten erhoben wurden, heranziehen und anhand von statistischen Berechnungen auswerten. An-

[3] Meine Kollegin Silvia Grötzel verfasst zur Zeit ebenfalls ihre Diplomarbeit mit dem vorläufigen Titel „Die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein von den Eltern bei Mädchen und Buben im Zuge des Eintritts in die Kinderkrippe“ als Literaturanalyse. Sie recherchiert empirische Studien und analysiert diese in Hinblick auf Unterschiede in der Bewältigung von Mädchen und Buben im Kleinkindalter und auf einen möglichen Einfluss des geschlechtsbezogen unterschiedlichen Verhaltens von Pädagoginnen. Unsere Arbeiten entstehen trotz regem Austausch unabhängig voneinander.

schließend werden die Ergebnisse mit bereits vorliegenden Theorien und Forschungsberichten verbunden und interpretiert. Um mein Diplomarbeitsvorhaben einzugrenzen, wird in meiner Diplomarbeit nicht auf die Dimension *Intendierte Förderung* eingegangen.

1.4 Disziplinäre Verortung

Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen nutze ich die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen videografischen Daten. Die Studie wird an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik durchgeführt und meine Überlegungen werden in psychoanalytische Konzepte eingebettet sein, demzufolge ist diese Diplomarbeit in der psychoanalytischen Pädagogik zu verorten.

Nach Rendtorff (2006, 84) liegt es im Disziplinverständnis der Pädagogik, Theoriebezüge aus Nachbardisziplinen – ursprünglich aus der Philosophie, später aus der Psychologie und Soziologie, aber auch aus der Biologie – für ihre Theoriegewinnung zu nutzen (Rendtorff 2006, 84). Übereinstimmend mit diesen Überlegungen fließen in das Forschungsdesign der Wiener Kinderkrippenstudie nicht nur psychoanalytisch-pädagogische, sondern auch bindungstheoretische, entwicklungspsychologische und humanbiologische Theoriebezüge ein, um die Eingewöhnungsphasen von Kleinkindern in der Kinderkrippe möglichst differenziert zu beforschen. Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie sind auch Überlegungen von Bedeutung, ob bei „gelingender Eingewöhnung […] von wünschenswerter frühkindlicher Entwicklung“ gesprochen werden kann und ob „das Glücken solcher Entwicklungsprozesse als Stattfinden von frühkindlicher Bildung begriffen werden kann“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 159). Überdies gehört es „in den Kompetenzbereich der Psychoanalyse“, so die deutsche Psychoanalytikerin Ann Kathrin Scheerer (2008, 122), über die „Qualität von frühen Trennungserfahrungen“ (ebd.) nachzudenken.

Die Beiträge meiner Diplomarbeit für die psychoanalytische Pädagogik sollen zum einen die statistischen Berechnungen und die sich daraus ergebenden Überlegungen hinsichtlich der Frage, ob sich Mädchen und Buben im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses in die Kinderkrippe in den Dimensionen *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse* sowie *sozialer Kontakt* unterschiedlich verhalten und somit auf unterschiedliches Erleben und Bewältigen von Trennung und Getrennt-Sein geschlossen werden kann, sein. Zum ande-

ren soll die Beantwortung der Frage, ob sich die Einstellungen und Verhaltensweisen des überwiegend weiblichen pädagogischen Fachpersonals in den Dimensionen *affektiv getönte Haltung* und *Feinfühligkeit* gegenüber Buben und Mädchen unterscheiden und weibliche und männliche Kleinkinder somit unterschiedliche förderliche oder hemmende Bedingungen in der Krippeneingewöhnungsphase vorfinden, neue Erkenntnisse für die psychoanalytische Pädagogik liefern.
Kinderkrippen sind als Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zudem auch pädagogische Handlungsfelder. Die Antworten auf diese Forschungsfragen könnten in die Aus- und Weiterbildung von Pädagog/innen einfließen und einen Beitrag für die Kinderkrippen-Praxis liefern.

1.5 Gliederung der Arbeit

Meine Arbeit ist in 10 Kapitel untergliedert.
Anschließend an die ***Einleitung*** werden in ***Kapitel 2*** die Begriffe, so wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, erläutert und eine kurze Einführung zum Entwicklungsstand von Kleinkindern und zur Bedeutung von Trennungen im Kleinkindalter gegeben.
Ein wesentlicher Bestandteil meiner Arbeit wird die Auswertung der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mittels videobasierter Beobachtung und anschließendem Rating gewonnenen empirisch-quantitativen Daten sein. Um diese großangelegte Studie transparent zu machen, wird in ***Kapitel 3*** ein Überblick über den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse sowie die in dem Forschungsprojekt angewandten Verfahren gegeben.
Ein Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf möglichen Unterschieden im Verhalten von Mädchen und Buben in den Dimensionen *positiver* sowie *negativer Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse* und *sozialem Kontakt zu Pädagoginnen sowie Peers*. In ***Kapitel 5*** dieser Arbeit werde ich daher mit besonderem Blick auf geschlechtsbezogene Unterschiede Forschungsberichte aus der Kindheitsforschung in Bezug auf Affekte, Interesse und sozialem Kontakt darlegen und die sich daraus ergebenden **Hypothesen** präsentieren. Um das Auftreten von unterschiedlichem Verhalten von Kindern nachvollziehbar zu machen, wird in ***Kapitel 4*** die Entwicklung der Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer und entwicklungspsychologischer Perspektive umrissen.
Der zweite Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf der Annahme eines unterschiedlichen Verhaltens von Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen. Diese Auffassung wird anhand von Konzepten mit pädagogischem, entwicklungspsychologischem und psycho-

analytischem Theoriehintergrund sowie Ergebnissen aus der empirischen Forschung gestützt, die in ***Kapitel 6*** dargestellt werden. Die aus dem Forschungsstand ableitbaren **Hypothesen** werden ebenfalls in dieses Kapitel eingebunden.

In ***Kapitel 7*** wird das methodische Vorgehen der Datengewinnung und -auswertung des eigens für die Wiener Kinderkrippenstudie modifizierten videobasierten Beobachtungsverfahrens beschrieben. Mit diesem Forschungsinstrument wird zum einen das auf Video aufgenommene Verhalten der Kinder in der Kategorie *Kindlicher Aktivitätsbereich* in Hinblick auf die Ausprägung von *positivem sowie negativem Affekt, entdeckendem und erkundendem Interesse* und *sozialem Kontakt zu Pädagoginnen sowie Peers* eingeschätzt. Zum anderen wird das Verhalten der Betreuungspersonen in den Dimensionen *Affekt, Intendierte Förderung* und *Feinfühligkeit* in der Kategorie *Qualität der Interaktion der Pädagoginnen und des Personals der Einrichtung mit dem Kind*[4] bewertet. Welche Aspekte diese für meine Arbeit wesentlichen Dimensionen beinhalten, wird ebenso in diesem Kapitel dargestellt.

Um die Forschungsfrage 1 nach Unterschieden im Verhalten von Buben und Mädchen in den einzelnen Phasen und in deren Eingewöhnungsverläufen innerhalb der ersten 4 Monate in der Krippe sowie die Forschungsfrage 3 nach Zusammenhängen mit dem Verhalten von Pädagoginnen zu bearbeiten, werde ich die mittels videobasierter Beobachtung im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten heranziehen und anhand statistischer Berechnungen mit dem Computerprogramm SPSS 18 auswerten. Die Ergebnisse meiner Berechnungen werden in ***Kapitel 8*** dargestellt.

In ***Kapitel 9*** werden die Ergebnisse meiner Berechnungen mit zuvor dargestellten Theorien in Beziehung gesetzt und diskutiert, um auf diese Weise die Forschungsfragen 1, 2 und 3 zu beantworten. In ***Kapitel 9.1*** werden die Ergebnisse meiner Berechnungen mit den in den ***Kapiteln 4*** und ***5*** dargestellten Überlegungen verknüpft und somit die Forschungsfrage 1 beantwortet. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 werde ich in ***Kapitel 9.2*** auf die Ergebnisse meiner Berechnungen für Forschungsfrage 1 zugreifen und unter Einbezug bestehender Forschungsergebnisse und psychoanalytischer Theorienbestände Überlegungen zu möglichen Einflussfaktoren auf möglicherweise auftretende Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen anstellen. In ***Kapitel 9.3*** wird auf die Ergebnisse der Berechnungen in Hinblick auf Zusammenhänge zwischen dem kindlichen

[4] Zu den beiden genannten Kategorien wird zudem das Verhalten der familiären Bezugsperson hinsichtlich der *Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind* eingeschätzt. Da diese Kategorie für meine Arbeit nicht relevant ist, werde ich nicht weiter darauf eingehen.

Verhalten und dem Verhalten der Pädagoginnen eingegangen und diese mit den in den ***Kapitel 6*** dargestellten Theorien und Forschungsergebnissen verknüpft und auf diese Weise die Forschungsfrage 3 beantwortet.

Die Arbeit wird mit ***Kapitel 10 – Zusammenfassung und Ausblick*** abgeschlossen, in dem die wesentlichen Aspekte der vorliegenden Diplomarbeit dargestellt und offen gebliebene Fragen aufgegriffen werden.

2. Begriffsbestimmung und einführende Überlegungen zur Trennung im Kleinkindalter

Zu Beginn dieser Arbeit werden wesentliche Begriffe, wie sie verwendet und verstanden werden, erläutert.

2.1 Begriffe

Mit dieser Diplomarbeit soll herausgefunden werden, ob mögliche geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben in der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe anhand von statistischen Berechnungen nachzuweisen sind und ob – bei nachweisbaren Unterschieden – auf unterschiedliches Erleben der Buben und Mädchen geschlossen werden kann. Weiters soll in dieser Arbeit auch der Frage nachgegangen werden, ob das geschlechtstypische Verhalten der Pädagoginnen einen Einfluss auf das möglicherweise unterschiedliche Verhalten der Buben und Mädchen hat.

Werden in der Literatur Geschlechterunterschiede von Buben und Mädchen beschrieben, werden die Begriffe geschlechts*bezogen*, geschlechts*typisch* und geschlechts*spezifisch* nach Rendtorff (2006, 10f) zum Teil nicht trennscharf voneinander verwendet. In dieser Arbeit halte ich mich an die von Rendtorff (ebd.) und von dem deutschen Entwicklungspsychologen Hanns Martin Trautner (2008, 626) vorgeschlagene Nomenklatur, nach der der Begriff „geschlechts*typisch*“ Verhaltensweisen beschreibt, die nicht biologisch-physiologisch begründbar sind, aber häufig oder zu einem überwiegenden Teil bei einem der Geschlechter auftreten beziehungsweise in Verbindung gebracht werden. Trautner (ebd.) weist ausdrücklich darauf hin, dass „psychische Variablen (Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen, Persönlichkeitseigenschaften, soziales Verhalten u. Ä.), aber auch die meisten physischen Variablen, […], soweit überhaupt nachweisbare Geschlechtsunterschiede auftreten, geschlechtstypisch und nicht geschlechtsspezifisch“ (ebd.) sind. „Geschlechts*spezifisch“* sind hingegen Merkmale, die biologische Grundlagen haben, wie die von Rendtorff (2006, 10.) gebrachten Beispiele des Bartwuchses für das männliche und der Menstruation für das weibliche Geschlecht (Rendtorff 2006, 10f, Trautner 2008, 626). Können also in dieser Arbeit Unterschiede in den im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten der Dimensionen *Affekt, Interesse und sozialer Kontakt* nachgewiesen werden, wären diese Differenzen geschlechtstypisch und nicht geschlechtsspezi-

fisch. Der Begriff „geschlechts*bezogen*“ wird von Rendtorff nicht näher ausgeführt. In meiner Arbeit wird dieser Begriff dem Alltagsverständnis entsprechend und wie es das Wort „bezogen“ nahelegt, dann hinzugefügt, wenn das Geschlecht der bestimmende Faktor für Differenzierungen von Handlungen und Verhaltensweisen ist.
In diesem Zusammenhang möchte ich anmerken, dass Aussagen über Unterschiede bei Mädchen und Buben in der vorliegenden Diplomarbeit auf dem Verständnis basieren, dass jeder Mensch einzigartig und in seinem Verhalten individuell ist und dass es „den“ Buben oder „das“ Mädchen nicht gibt. Manche Mädchen zeigen demzufolge Verhaltensweisen, die Buben zugeschrieben werden beziehungsweise häufiger bei Buben nachweisbar sind, wie auch umgekehrt. In dieser Arbeit sollen lediglich *Tendenzen* beschrieben werden, die eher von Mädchen oder eher von Buben gezeigt werden. Verallgemeinernde Aussagen über Mädchen und Buben sind ausschließlich in diesem Sinne zu verstehen.

In Anlehnung an die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie angewandte Terminologie wird in dieser Arbeit das pädagogische Fachpersonal mit dem Begriff „Pädagogin“ bezeichnet. Wenngleich sich im Alltagssprachgebrauch die Termini „Kindergärtnerin“ beziehungsweise „Erzieherin“ halten, werden diese auch in aktuellen offiziellen Publikationen der Stadt Wien kaum mehr verwendet. Das Betreuungspersonal wird in jüngeren Veröffentlichungen der Magistratsabteilung 10, Wiener Kindergärten und im Wiener Kindertagesheimgesetz als Pädagogen und Pädagoginnen bezeichnet (Stadt Wien [2010], [1]; Land Wien 2003, [1ff]). Anderslautende Berufsbezeichnungen für pädagogisches Fachpersonal (wie beispielsweise Erzieherin oder Kindergärtnerin) werden in dieser Arbeit nur bei Übernahme von Originalzitaten angewandt.
So wie in Zusammenhang mit dem geschlechtstypischen Verhalten von Kindern gilt auch für das Verhalten von Pädagoginnen, dass verallgemeinernde Aussagen über „die“ Pädagogin mit der Überzeugung gemacht werden, dass jeder Mensch individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen hat, die von seinen besonderen Lebensumständen und seinem Umfeld geprägt sind. In dieser Arbeit wird es darum gehen, Tendenzen zu beschreiben, die eher von weiblichen pädagogischen Fachkräften gezeigt werden, ohne auszuschließen, dass manche in diesem Berufsfeld tätige Frauen in einer Art und Weise agieren, die nicht den als „typisch weiblich“ konnotierten Verhaltensweisen entspricht. Verallgemeinernden Aussagen über die Einstellung und das Verhalten von Pädagoginnen sind allenfalls in diesem Sinne zu verstehen.

Die Eingewöhnungsphase von Buben und Mädchen, deren Verhalten Gegenstand dieser Diplomarbeit ist, findet in Institutionen, die eine professionelle außerfamiliäre Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren anbieten, statt. Diese Einrichtungen werden nach Maywald (2008, 21) in der Alltagssprache, aber zum Teil auch in wissenschaftlichen Publikationen als „Krabbelstube", „Krippe", „Kindergruppe" oder auch „Kindergarten" bezeichnet. Es gibt somit keinen eindeutigen, allgemein gültigen Begriff für Institutionen, die eine professionelle Betreuung für Kleinkinder anbieten. Wenngleich der Begriff „Krippe" je nach Erfahrung und Einstellung für manche Personen mit negativen Assoziationen wie mit Armut oder auch Aufbewahrung verbunden ist, hat er sich dennoch für die Betreuung von Kleinkindern unter drei Jahren etabliert (Maywald 2008, 20f). Auch die Gemeinde Wien, der größte Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien, bezeichnet Gruppen für unter Dreijährige als Krippen (Magistratsabteilung Wiener Kindergärten - MA 10, [2010]). Allerdings zeichnet sich, so die deutsche Entwicklungspsychologin Lieselotte Ahnert und die Sozialwissenschaftlerin Hertha Schnurrer (2006, 304), dahingehend eine Veränderung des Kinderbetreuungssystems ab, dass auch Kleinkinder mit sogenannten Kindergartenkindern – also mit über Dreijährigen – gemeinsam betreut werden. Wenngleich sich die Autorinnen auf die Situation in Deutschland beziehen, zeigt sich bei Blick auf die Veröffentlichung der österreichischen Kindertagesheimstatistik 2008/09 ein ähnliches Bild für Wien: rund 37% aller Kleinkinder, die noch nicht das dritte Lebensjahr vollendet haben, werden in altersgemischten Gruppen beziehungsweise in Kindergartengruppen, die demnach nicht nur Krippenkinder betreuen, aufgenommen (Statistik Austria 2009, 60). Obwohl auch im Rahmen der WiKi-Studie Kleinkinder in altersgemischten Gruppen beziehungsweise in sogenannten Familiengruppen betreut werden, möchte ich in dieser Arbeit, in der das Verhalten wie in weiterer Folge auch das Erleben von *unter* Dreijährigen im Mittelpunkt steht und auch in Anlehnung an das Verständnis des Gesetzgebers die Bezeichnung „Krippe" beziehungsweise „Kinderkrippe" verwenden, um eine klare begriffliche Abgrenzung zur Tagesbetreuung von *über* dreijährigen Kindern vorzunehmen.

Wenngleich in Kinderkrippen auch männliche pädagogische Fachkräfte tätig sind, ist das Betreuungspersonal dennoch zu einem überwiegenden Teil weiblich. Dieses Verhältnis bildet sich auch bei den an dem Projekt mitarbeitenden Studierenden der Bildungswissenschaft ab. Zugunsten des Leseflusses werde ich daher auf eine geschlechtergerechte Formulierung verzichten und sowohl zur Bezeichnung der studentischen Projektmitarbeite-

rinnen als auch der Pädagoginnen ausschließlich die weibliche Form verwenden. Um eine einheitliche Begrifflichkeit und damit eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, werden geschlechtergerechte Bezeichnungen, die aus dem Kodierungshandbuch (z.B. „PädagogInnen“) übernommen werden, in dieser Arbeit an die weibliche Form („Pädagogin“) angeglichen.

In dieser Arbeit werden nur die Daten der sogenannten Bezugspädagogin[5] des Projektkindes analysiert. Die Verhaltensweisen aller weiteren in der Krippe tätigen Personen wie eventuell weiterer in der Gruppe tätige Pädagoginnen, Assistentinnen, Kindergartenhelferinnen sowie Zivildiener werden aufgrund der eingeschränkten Kapazitäten, die eine Diplomarbeit mit sich bringt, nicht beücksichtigt. Um diese Einschränkung für die Leserschaft deutlich zu machen, werden die Bezeichnungen der Variablen, die mit dem Pädagoginnenverhalten in Verbindung stehen, dahingehend adaptiert, als der Zusatz „und des Personals der Krippe“ weggelassen wird.

Meine Arbeit wird mögliche Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen sowie im Pädagoginnenverhalten gegenüber Mädchen und Buben zum Inhalt haben. Zur Überprüfung dieser Annahme werden die für die Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen und kodierten videobasierten Daten für statistische Berechnungen herangezogen. Welche Bedeutung die Dimensionen *Affekt, Interesse* und *sozialer Kontakt* in der Kategorie „Kindlicher Aktivitätsbereich“ sowie der Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* der Kategorie *Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind* im eigens für die Wiener Kinderkrippenstudie modifizierten videografischen Verfahren haben, wird in Kapitel 7 dargestellt.

Die für diese Arbeit wesentlichen von Robert J. Stoller (1968) geprägten Begriffe *Geschlechtsidentität* und *Kerngeschlechtsidentität* werden in Kapitel 4.1.2 dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für diese Arbeit näher erläutert.

[5] Als Bezugspädagogin wird im Rahmen der WiKi-Studie die Pädagogin, an die sich das Kind bevorzugt wendet und die das Kind hauptsächlich betreut beziehungsweise betreuen soll, bezeichnet.

2.2 Entwicklungsstand von Kleinkindern

Mit dem Kinderkrippenbesuch müssen Kleinkinder meist erstmalig regelmäßig für mehrere Stunden auf die Sicherheit gebende Anwesenheit ihrer Eltern verzichten. Diese Erfahrung ist meist vor allem zu Beginn der Kinderkrippeneingewöhnung mit Schmerz, Trauer und Unlustgefühlen verbunden. Um deutlich zu machen, welche Herausforderung die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein für Kleinkinder aufgrund ihrer noch nicht vollständig entwickelten kognitiven, sprachlichen und psychosozialen Fähigkeiten darstellt, wird im folgenden Abschnitt der Entwicklungsstand von Kindern im Kleinkindalter umrissen.

Kognitive Entwicklung

Das Konzept der Objektpermanenz nach dem Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1975) beschreibt die Fähigkeit von Kindern „an die Weiterexistenz eines Gegenstandes zu glauben, auch wenn er verschwunden ist“ (Dornes 1997, 90). Säuglinge unter 8 Monaten habe die Vorstellung vom Weiterbestehen von Objekten noch nicht entwickelt. Kinder suchen ab dem Alter von etwa 8 Monaten nach verschwundenen Gegenständen, die sie vorher wahrgenommen haben. Aus diesem Verhalten schloss Piaget auf *erste Anzeichen* von Objektpermanenz[6].

Die bereits entwickelte Vorstellung, dass Mutter und Vater auch weiterexistieren, auch wenn sie abwesend sind, ist in Hinsicht auf die Bewältigung der Trennung von großer Bedeutung. Im Alter zwischen 18 und 24 Monaten ist die Fähigkeit zur Objektpermanenz weitestgehend ausgebildet, sodass sich das Kind ein Bild von einem Gegenstand oder einer Person vorstellen kann, selbst wenn diese nicht anwesend ist (Dornes 1997, 90ff; Rauh 2008, 190). Auch der amerikanische Psychoanalytiker Daniel Stern (1979, 117f) beschreibt, wie Kleinkinder „um das neunte Lebensmonat herum“ (ebd., 117) beginnen, auf das Verlassenwerden von ihrer primären Betreuungsperson, zu der sie „eine spezifische Zuwendung“ (ebd., 118) hergestellt haben, zu reagieren. Sie zeigen eine Trennungsreaktion, die ihr Unbehagen deutlich macht. Kehrt die Bezugsperson wieder zurück, ist das Verhalten der Kinder von Freude geprägt, es zeigt, „dass es sich der Betreuungsper-

[6] Rauh (2008, 190ff) und Dornes (1997, 108ff) stellen dar, dass neuere Forschungen – insbesondere die von Baillargeon (zB. 1986, 1987, 1993, 1999) – nachgewiesen haben, dass Säuglinge viel früher eine Vorstellung von der Weiterexistenz von Gegenständen haben, auch wenn sie sich außerhalb ihres Gesichtsfeldes befinden und bereits mit dreieinhalb Monaten die Wiederkehr eines aus einer Bewegungsbahn verschwundenen Gegenstands erwarten.

son zugehörig fühlt“ (ebd.). Stern (ebd.) schließt daraus, dass Kinder in diesem Alter eine innere Repräsentation der Bezugsperson ausbilden, die auf „ein gewisses Maß“ (ebd.) von Objektpermanenz schließen lassen.

Allerdings haben Kleinkinder in diesem Alter aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes nicht das Verständnis für zeitliche Dimensionen. Noch im dritten Lebensjahr erscheint ihnen die Trennung von der Mutter „als ‚Ewigkeit‘, auch wenn sie nur eine halbe Stunde weg ist“ (Diem-Wille 2003, 228). Die deutschen Bindungsforscher Karin Grossmann und Klaus E. Grossmann (2004, 247) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Studie von Jacobson und Wille (1984), die zu dem Ergebnis kommen, dass eine „plötzliche, unvermittelte Trennung von vertrauten Personen und von der vertrauten Umgebung Kinder dieser Altersgruppe[7] … besonders belasten“ (ebd.). Für Kinder dieser Altersstufe sind vertraute Abläufe und eine gewohnte Umgebung wesentlich, um Handlungen einschätzen zu können. Das Vertraute gibt Sicherheit, um Neues auszuprobieren. Wenn Kleinkinder von ihren Bezugspersonen getrennt und fremden Personen in einer fremden Umgebung ausgesetzt werden, sind sie noch nicht in der Lage, ungewohnte Situationen einzuschätzen. Diese werden daher häufig als bedrohlich wahrgenommen (Grossmann, Grossmann 2004, 247). Auch Datler, Ereky und Strobel (2002, 68) weisen darauf hin, dass ein Kleinkind zunächst die Gegenwart von Objekten[8] braucht, um sich mit ihnen verbunden zu fühlen. Erst nach einiger Zeit ist es ihm möglich, auf deren Anwesenheit zu verzichten und trotzdem eine Verbindung zu spüren.

Kommunikation durch Sprache

Zur Wiederherstellung von Wohlbefinden bei Unbehagen oder zur Befriedigung von Bedürfnissen - wenn nicht selbst herbeiführbar – wird von älteren Kindern oder Erwachsenen ganz selbstverständlich die Sprache eingesetzt. Diese Möglichkeit ist vor allem sehr jungen Kleinkindern, deren Sprachentwicklung eine für das Betreuungspersonal verständliche Artikulation noch nicht zulässt, verwehrt. Besonders bei unter Zweijährigen ist die Sprachentwicklung als Kommunikationsmittel in der Regel noch nicht soweit ausgebildet,

---

7 Diese Kinder sind im Alter von 18 Monaten (Anm. d. V.).

8 Psychoanalytisch betrachtet hat der Begriff „Objekt“ seinen Ursprung in Freuds Triebkonzept und wird von Freud so beschrieben: „Das Objekt des Triebes ist dasjenige, an welchem oder durch welches der Trieb sein Ziel erreichen kann“ (Freud 1915, 215 zit. nach Laplanche, Pontalis 1973, 336). „Mit Objekten sind […] die Bezugspersonen des Subjekts gemeint“ (Figdor 2004, 65). Der Begriff hat seit damals einen Wandel von der Triebbefriedigung in Richtung Interaktion mit der Umgebung vollzogen (Laplanche, Pontalis 1973, 340).

als dass die Kinder auch von Nicht-Familienmitgliedern verstanden werden (Diem-Wille 2003, 224ff).

Vor dem Erwerb der Sprache kommunizieren Kleinkinder ab 6 Monaten dahingehend, indem sie auf Gegenstände und Personen zeigen. Sie trainieren Laute, indem sie lallen. Erste Worte sind meist zusammengesetzte Silben („mamama“, „dada“). Kinder im zweiten Lebensjahr lernen Worte, die ihnen helfen, ihre Bedürfnisse auszudrücken. Aber auch Kinder, die noch nicht sprechen können, verstehen nahezu alles, was man zu ihnen sagt, so Diem-Wille (2003, 190ff). Die Autorin (ebd., 192) betont in diesem Zusammenhang, dass Erklärungen – „besonders bei Trennungen und Abschieden“, aber auch bei Grenzsetzungen, wichtig sind. „Die Mutter und der Vater sind die Vermittler zwischen dem Kind und der Welt“ (ebd.). Wesentlich ist demzufolge, Gefühle zu benennen, um dem Kind eine Hilfestellung bei der Unterscheidung der unterschiedlichen Emotionen zu geben (ebd.).

Wenngleich sich der Spracherwerb individuell gestaltet und sich manche Zweijährige bereits gut verständigen können, ist die Sprachentwicklung erst im dritten Lebensjahr soweit fortgeschritten, dass die Kinder in der Lage sind, sich differenzierter und für Nicht-Familienmitglieder verständlich mitzuteilen.

Hinsichtlich eines Geschlechtsunterschiedes in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung vermutet Maccoby (2000, 137), dass diese bei Mädchen im Alter zwischen 14 und 20 Monaten schneller voranschreitet als bei Buben. Allerdings holen die Buben diese Verzögerung später wieder auf. Mit Bezug auf die Forschungen des amerikanischen Entwicklungspsychologen Campbell Leaper und seiner Kollegin Jean Berko Gleason (1996) postuliert Maccoby (2000, 137) weiters, dass Mädchen „vor allem im Kleinkindalter“ (ebd.) mehr als Buben sprechen. Dieser Umstand könnte darin begründet sein, dass dem amerikanischen Psychoanalytiker und Psychiater Burness E. Moore (1976, zit. nach Heigl-Evers, Weidenhammer 1985, 206) zufolge Mütter ihre Töchter bereits in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres stärker verbal stimulieren als Söhne.

Möglicherweise ergibt sich für Mädchen im Zusammenhang mit der Kinderkrippeneingewöhnung ein geringfügiger Vorteil, da sie aufgrund ihrer im Vergleich zu Buben etwas weiter vorangeschrittenen Sprachentwicklung und der Tendenz, mehr als Buben zu sprechen, eher in der Lage sind, sich mit den Betreuungspersonen zu verständigen.

Beziehungen und Interaktionen

Wenngleich Säuglinge bereits in den ersten Lebensmonaten viel mehr Fähigkeiten – beispielsweise hinsichtlich ihrer Wahrnehmung und Gefühlswelt – haben, als man noch bis vor drei Jahrzehnten annahm (Dornes 2000, 20), ist er zu Beginn seines Lebens auf erwachsene Bezugspersonen – in der Regel seine Eltern – angewiesen, die für sein Überleben sorgen. Sie nähren ihn, bewegen ihn und sorgen für sein körperliches Wohlbefinden. Aber nicht nur körperliches Wohlergehen ist für die Entwicklung des Babys bedeutsam, auch die Beziehung zu seinen Bezugspersonen, die ihm Hilfestellung für den Beziehungsaufbau zur Welt geben, sind für seine Entwicklung wesentlich (Diem-Wille 2003, 84). Das Baby ist somit auch gefordert, neben dyadischen Interaktionen – also dem Zusammenspiel mit jeweils einer Bezugsperson – die Fähigkeit zu triadischen Interaktionen auszubilden. Diese Kompetenz entwickelt sich im Regelfall aus der Beobachtung von dyadischen Interaktionen der Mutter mit dritten Personen. „Der Zugang zum Dritten geschieht also über die Mutter", so der deutsche analytische Kinder- und Jugendpsychotherapeut Frank Dammasch (2008a, 25). Der österreichische Psychoanalytiker und Erziehungsberater Helmuth Figdor (2004, 88) führt in diesem Zusammenhang aus, dass Kleinkinder nach und nach ihre Objektbeziehungen[9] unterscheiden, indem sie die unterschiedlichen Eigenschaften, die sie im Umgang mit Menschen erfahren, den betreffenden Personen zuschreiben. In triadischen Beziehungsräumen sind Kinder nicht nur gefordert, jeweils eine Beziehung zu zwei Personen herzustellen und aufrecht zu erhalten, es wird ihnen auch abverlangt, die interpersonelle Beziehung zwischen den beiden anderen Erwachsenen oder Kindern wahrzunehmen (Figdor 2004, 88ff; Dammasch 2008a, 24ff). Gegen Ende des ersten Lebensjahres werden andere Bezugspersonen als von der Mutter unabhängige Objekte erlebt und das Kind erlernt, „dass es möglich ist, mit zwei Personen *auf einmal* umzugehen" (Figdor 2004, 89).

Die institutionelle Betreuung von Kleinkindern findet in einem Rahmen statt, indem wenige erwachsene Personen und eine mehr oder weniger große Gruppe von gleichaltrigen Kindern Beziehungs- und Interaktionsangebote stellen. Wenngleich bereits in den ersten sechs Lebensmonaten von Kleinkindern das Verlangen nach triadischen Situationen beobachtet werden konnte (Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz 2008, 100), wurde dieser Wunsch in Konstellationen, in denen die Mutter als primäre Bezugsperson an-

[9] „Als *Objektbeziehung* bezeichnet die Psychoanalyse […] das innere Bild, welches sich das Subjekt von seiner Beziehung zu einem Objekt macht; das subjektive Muster dieser Beziehung, die bewussten und unbewussten Vorstellungen und Phantasien, welche sich an diese Beziehung knüpfen", so Figdor (2004, 65).

wesend und in dyadischer Interaktion mit dem Kind war, deutlich. In Hinblick auf die institutionelle Betreuung wird demzufolge nachvollziehbar, dass das Herstellen, aber auch das Aufrechterhalten sowohl von dyadischen als auch von triadischen Interaktionen vor allem für jüngere Kinder mit ihren noch nicht vollständig ausgebildeten Triangulierungskompetenzen ohne die Anwesenheit von Bezugspersonen eine große Herausforderung darstellen kann, da die Mutter für jüngere Kinder als „Türöffner" für triadische Interaktionen fungiert (Dammasch 2008a, 25).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder ihre kognitiven, sprachlichen und psychosozialen Fähigkeiten im Laufe der ersten drei Lebensjahre entwickeln. Dazu sind Kleinkinder auf die Zuwendung von Bezugspersonen angewiesen. Je jünger ein Kind bei Trennung von seinen Eltern ist, umso mehr Unterstützung braucht es für die Bewältigung, da es aufgrund seines Entwicklungsstandes noch nicht in der Lage ist, diese ohne Hilfe zu verkraften.

Um aufzuzeigen, welche Belastung und Herausforderung insbesondere der Wechsel von der innerfamiliären zur institutionellen Tagesbetreuung und die damit verbundene Trennung von den Eltern für unter dreijährige Kinder sein kann, wird im nächsten Abschnitt aus psychoanalytischer und bindungstheoretischer Perspektive auf die Bedeutung von Trennung und Getrennt-Sein für Kleinkinder eingegangen.

2.3 Bedeutung von Trennungen im Kleinkindalter

Der Besuch einer außerfamiliären Betreuungsinstitution der Kleinkinder geht mit einer sich an Werktagen täglich wiederholenden Trennungssituation einher. Oder wie der österreichische Psychoanalytiker und Erziehungsberater Helmuth Figdor (2006, 110) formuliert: „‚Kindergarten' und ‚Trennung' fallen […] für das Kind zusammen". Neu ist für die Kinder in der Regel zudem, dass die Trennungen von seinen primären Bezugspersonen von nun an regelmäßig – und nicht nur fallweise – und an einem fremden Ort stattfinden (ebd.). Für Kleinkinder kann diese ungewohnte und von ihnen nicht selbst gewählte Trennung zunächst mit Gefühlen wie Angst, des Verloren Seins und Unverständnis verbunden sein, die es ohne der Hilfe von Bezugspersonen nicht bewältigen kann (Figdor 2006, 108; Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 161). Wie bereits erwähnt, benötigen Kleinkinder zunächst die Anwesenheit von Objekten, um eine Verbindung zu spüren, erst

nach und nach sind sie in der Lage, trotz Abwesenheit der Bezugspersonen diese Verbindung aufrecht zu erhalten (Datler, Ereky und Strobel, 2002, 68).

Im Alltagsleben sind vorübergehende Trennungen von der Mutter allerdings unvermeidbar und für die Entwicklung des Kindes sogar wesentlich, so die deutsche Psychoanalytikerin Ann Katrin Scheerer (2008, 126). Das Kind ist auf diese Weise gefordert, den Umgang mit negativen Gefühlen und der Frustration, die mit der ungewollten Trennung von der Mutter einhergehen, zu erlernen und sich auf diese Weise die Fähigkeit der Affektregulation anzueignen. Trennungen gehen überdies nicht nur von der Mutter aus, mit zunehmendem Alter bewegt sich das Kind seinen Bedürfnissen entsprechend und aus eigenem Antrieb von der Mutter fort, um die Welt kennen zu lernen und mit dritten Personen in Kontakt zu treten. In der Regel erlernen Säuglinge den Umgang mit Trennungen von seiner Mutter, dem Vater oder anderen familiären und somit vertrauten Bezugspersonen. Diese Entwicklung braucht aber nach Scheerer (ebd.) „Zeit und psychischen Raum".

Die amerikanische Psychoanalytikerin Margaret Mahler hat in ihrem Konzept das Trennungserleben von Kleinkindern beschrieben. Zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr kann beobachtet werden, dass sich Kleinkinder Schritt für Schritt von ihren Müttern lösen. Mahler bezeichnet diese Entwicklung als *Loslösung* und *Individuation*, ein Prozess, der „auf zwei miteinander verschlungenen, aber nicht immer gleichmäßig oder proportional fortschreitenden Entwicklungsgleisen läuft" (Mahler, Pine, Bergmann 1980, 85). Unter *Individuation* wird die „Entfaltung von intrapsychischer Autonomie, Wahrnehmung, Gedächtnis, Erkenntnisvermögen, Realitätsprüfung" (ebd.) verstanden, während der Begriff *Loslösung* nach Mahler, Pine und Bergmann (ebd.) die „Differenzierung, Distanzierung, Abgrenzung und Abwendung von der Mutter" beschreibt. Diese Entwicklung verläuft nach Mahler (ebd., 58) in vier Subphasen: der *Differenzierung*, der *Übungsphase*, der *Wiederannäherung* und *Konsolidierung der Objektkonstanz*.

Bedingt durch die Weiterentwicklung seiner motorischen Fähigkeiten ist das Kind in der Lage, selbst zu bestimmen, wann es sich von seinen Bezugspersonen entfernen möchte. Durch seine Mobilität bietet ihm seine Welt viel mehr an Erfahrungsmöglichkeiten, die es erproben kann (ebd., 88). Mit dem aufrechten Gang verändert sich zusätzlich das Gesichtsfeld des Kindes. Es widmet seine Aufmerksamkeit dem Erlernen und Üben seiner (neu gewonnenen) Fähigkeiten, die ihm eine gewisse Unabhängigkeit von seinen Bezugspersonen ermöglichen. In dieser von Mahler als *Übungsphase* bezeichneten Subphase ist das Kind „gewissermaßen verliebt in die Welt und in seine eigene Größe und Allmacht" (ebd., 94). In diesem Zeitraum scheinen die Kinder Mahlers Beobachtun-

gen zufolge Frustrationen wie Hinfallen oder Stöße eher hinzunehmen. Nur wenn ihnen auffiel, dass sich ihre Mutter nicht im gleichen Raum befand, zeigten sie weniger Interesse an ihrer Umwelt (ebd., 98). Mit der Weiterentwicklung der motorischen und kognitiven Fähigkeiten, die dem Kind die „Getrenntheit" von seiner Mutter bewusst werden lassen, kann etwa ab dem 18. Lebensmonat ein starkes Bedürfnis nach Nähe und Liebe seiner Mutter beobachtet werden. Damit verbunden zeigen die Kinder Trennungsreaktionen (ebd., 102).

Knapp vor Vollendung des zweiten Lebensjahres, gleichsam auf dem „Höhepunkt des Kampfes um Loslösung und Individuation während der Subphase der Wiederannäherungsphase" (ebd., 139), wollen die Kinder einerseits nicht von ihren Müttern allein gelassen werden und zeigen in erhöhtem Ausmaß Trennungsangst. Andererseits sind sie zunehmend in der Lage, sich selbst von der Mutter zu lösen und sich ihrer Umgebung zuzuwenden (ebd., 131). Diese Phase ist geprägt von einem „Schwanken zwischen dem Wunsch nach Nähe und nach Selbstständigkeit" (ebd., 132).

Fällt die Kinderkrippeneingewöhnungsphase gerade in die Phase der Wiederannäherung, in der Mahlers (ebd., 105) Ausführungen zufolge eine emotional verfügbare Mutter von besonderer Bedeutung für das Kind und seine Entwicklung ist, kann der Übertritt von der häuslichen in die außerfamiliäre Betreuung eine zusätzliche Belastung für das Kind darstellen (Funder 2009, 435). Auch Scheerer (2008, 126f.) erwähnt diese Belastungen, sie geht noch einen Schritt weiter, indem sie auf die Gefahr hinweist, dass ein Krippeneintritt, der in eine sensible Entwicklungsphase fällt, unter ungünstigen Rahmenbedingungen zu negativen Auswirkungen auf die Beziehungsfähigkeit, aber auch zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Fähigkeit des Alleinseinkönnens führen kann.

In der vierten Subphase werden nach Mahler und Kolleg/innen (1980, 142ff) zwei Entwicklungsschritte vollzogen. Zum einen ist das Kind nun ihn der Lage, sich von der Mutter abzugrenzen und erlangt somit seine Individualität, zum anderen ist die *Objektkonstanz* von Kleinkindern im dritten Lebensjahr soweit stabil ausgebildet, sodass sie in der Lage sind, „die Mutter, zumindest teilweise, während ihrer physischen Abwesenheit durch ein verlässliches inneres Bild" (ebd., 143) zu ersetzen. Sie haben nun die Fähigkeit ausgebildet, „eine konstante Vorstellung vom Liebes-Objekt über Trennungen und wechselnde affektive Stimmungslagen beziehungsweise Interaktionssituationen hinweg zu erhalten" (Fischer 2000, 508).

Figdor (2006, 111) zufolge verfügen Dreijährige allerdings noch nicht über eine *stabile Objektkonstanz*. Das bedeutet, dass die intrapsychischen Repräsentanzen – also verinner-

lichte Bilder ihrer Mütter und Väter – noch nicht beständig sind und durch Trennungen, wie sie im Rahmen der institutionellen Betreuung von Kindern abverlangt werden, „wieder verloren gehen“ (ebd.) können. Figdor bezieht sich in seinen Ausführungen auf über dreijährige Kinder, es ist aber anzunehmen, dass diese Aussage aufgrund ihres Entwicklungsstandes auf jüngere Kinder noch deutlicher zutrifft.

Der Aspekt der Trennung von seinen primären Bindungspersonen im Kleinkindalter ist auch in der Bindungstheorie[10] von zentraler Bedeutung. Demzufolge wird die primäre Bezugsperson – von Bowlby als Bindungsperson bezeichnet – als „sichere Basis“ genutzt, von der aus das Kleinkind die Welt erkundet. Bei Unbehagen und Stress wird das Explorationsverhalten reduziert und zur Wiederherstellung eines Sicherheitsgefühls die „sichere Basis“ aufgesucht (Ainsworth, Bell, Stayton 1971, 200). Bei Trennung von seinen primären Bezugspersonen zeigt das Kind ein sogenanntes Bindungsverhalten, das in Schreien, Weinen, Nachfolgen und Anklammern seinen Ausdruck findet. Das Bindungsverhalten entwickelt sich in den ersten neun Lebensmonaten und ist bis zum Ende des dritten Lebensjahres in Trennungssituationen „leicht aktivierbar“, danach verringert es sich mit zunehmendem Alter (Bowlby 1977, 160f).[11] Über die Auswirkung von Trennungen auf die affektive Stimmung führt Bowlby (1991, 61) aus: „Ein drohender Verlust löst Angst aus, und der tatsächliche Verlust gibt Anlass zu Kummer, und jede dieser Situationen kann zu Ärger führen. Das Aufrechterhalten eines Bandes, ohne es in Frage zu stellen, erlebt man als Quelle von Sicherheit und die Erneuerung eines Bandes als Quelle von Freude“ (Bowlby 1991, 61).

Mit Eintritt in die Krippe ist das Kind gefordert, seine vertraute Umgebung zu verlassen und für einen Teil des Tages in zunächst ungewohnten Räumlichkeiten mit fremden Be-

[10] Die Bindungstheorie wurde von dem englischen Psychoanalytiker John Bowlby (1969/1973/1980) entwickelt und umfasst mit der Annahme eines angeborenen Bindungsbedürfnisses des Menschen nicht nur psychoanalytisches Denken, sondern auch ethologisches Gedankengut. Die Psychologin Mary Ainsworth, die Bowlbys Theorien weiterentwickelte, definiert Bindung wie folgt: „Bindung (attachment) ist die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen. Sie ist in den Emotionen verankert und verbindet das Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg.“ (Ainsworth 1973, zit. nach Grossmann, Grossmann 2004, 29). Die Bindungstheorie steht nicht im Zentrum dieser Arbeit, weitere Ausführungen dazu würden daher den Rahmen sprengen.

[11] Diese Darstellung bezieht sich auf das Verhalten eines „sicher gebundenen“ Kindes. Dieses Bindungsmuster ist nach Bowlby (1991, 63) das, „von dem man glaubt, es gehöre zu einer gesunden Entwicklung“. Kinder, die „unsicher-ambivalent“, „unsicher-vermeidend“ oder „desorganisiert-desorientiert“ gebunden sind, können als Reaktion auf das Verlassen-Werden mitunter andere, teilweise gegenläufige Verhaltensweisen zeigen (Grossmann, Grossmann 2004, 136ff).

treuungspersonen und fremden Gleichaltrigen zu verbringen. Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, kann die Trennung von den primären Bezugspersonen für Kleinkinder mit Gefühlen der Angst und der Trauer verbunden sein, die in ihrem Verhalten deutlich werden. Zur Bewältigung dieser belastenden Gefühle benötigen sie die Hilfe von Bezugspersonen. Gerade während der Kinderkrippeneingewöhnung, bei der die Trennung von Vertrautem zur Bedingung wird, müssen sie aber auf die Eltern verzichten, die sie in dieser Situation ganz besonders zur Wiederherstellung von Wohlbefinden benötigen würden.

Das Forschungsprojekt „Wiener Kinderkrippenstudie“ macht die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein zum Thema und beforscht die Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern. Um einen Einblick in das Forschungsprojekt mit seinen Zielen und den eingesetzten Verfahren zu bekommen, wird die Studie im Überblick dargestellt.

3. Die „Wiener Kinderkrippenstudie“

Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen 1 und 3 werde ich die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten der videobasierten Beobachtung statistisch auswerten. Um das Forschungsprojekt nachvollziehbar zu machen, werde ich im folgenden Kapitel die Studie – insbesondere den dem Projekt zugrunde liegenden Forschungsgegenstand sowie das Forschungsinteresse und die angewandten Verfahren – darstellen.

3.1 Gegenstand und Erkenntnisinteresse

Die „Wiener Kinderkrippenstudie – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ (Projekttitel) wird von der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik an der Universität Wien unter der Leitung von Ao. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ. Prof. Lieselotte Ahnert (Fakultät für Psychologie, Universität Wien)[12] durchgeführt. Dieses Projekt ist von April 2007 bis April 2012 anberaumt und wird vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanziert (Hover-Reisner [2010]).

Ausgehend von der Annahme, dass eine – wenn auch „nur“ vorübergehende – Trennung von primären Bezugspersonen eine Belastung für das Kind darstellt, ist das Ziel der Studie, „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich im Hinblick auf die so genannte Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe und deren Bewältigung von Trennung von den Eltern als förderlich oder als hemmend erweisen“ (Hover-Reisner, Funder 2009, 192). Der Begriff „Bewältigung“ wurde an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik der Universität Wien ausgearbeitet und bezeichnet „einen Prozess, der es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,

[12] Weitere Mitglieder des Projektleitungsteams sind (in alphabetischer Reihenfolge): Dr. Margit Datler, Dipl.-Rehapsych. (FH) Tina Eckstein, Dr. Katharina Ereky-Stevens, Mag. Maria Fürstaller, Mag. Antonia Funder, Mag. Nina Hover-Reisner (Projektkoordination), Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig Mag. Dr. Michael Wininger. Weitere Informationen zu diesem Projekt sind auf der Homepage des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien zu finden: http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/forschung/x1_FWF_Eingewoehnungsphase_inKinderKrippe.htm

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“

(Datler, Hover-Reisner, Ahmadi-Rinnerhofer, Wottawa 2008).

Mit den aus der Wiener Kinderkrippenstudie hervorgehenden Ergebnissen sollen Antworten auf folgende zentrale Fragen gefunden werden:

- Wie entwickelt sich der Prozess der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung in den ersten sechs Monaten und
- welche Faktoren erweisen sich in Hinblick auf die Entwicklung des Kindes hinsichtlich
  - seiner Affekte und seiner Affektregulation,
  - des Interesses gegenüber seiner Umgebung und
  - des dynamischen Austauschs mit Pädagoginnen und Peers

  als förderlich oder hemmend (Datler W., Datler M., Funder, 2010, 68).

Insgesamt werden in drei aufeinanderfolgenden Teilstichproben[13] 104 Projektkindern aus dem Raum Wien untersucht. Diese Buben und Mädchen, die bei Eintritt in die Kinderkrippe beziehungsweise altersgemischte Gruppe zwischen 10 und 33 Monate alt sind, haben noch keinerlei Erfahrung mit außerfamiliärer Betreuung. Träger der in die Studie eingebundenen Einrichtungen sind Kindergärten der Gemeinde Wien (Magistratsabteilung MA 10), Pfarrkindergärten, private Kinderbetreuungseinrichtungen sowie elternverwaltete und freie Kindergruppen (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 168; Funder 2009, 447; Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie).

Aus den Veröffentlichungen der Statistik Austria (2010, 76) geht hervor, dass österreichische Kleinkinder in der Regel nicht vor Vollendung des ersten Lebensjahres institutionell betreut werden. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, besuchten im Berichtsjahr 2009/10 österreichweit insgesamt 36.793 unter Dreijährige – davon 13.618 Wiener Kinder – eine

[13] Stichprobe 1 wurde mit 57 Projektkindern ab Sommer 2007 durchgeführt, die Erhebungen für die aus 31 Projektkindern bestehende Stichprobe 2 starteten im Sommer 2008, die dritte Teilerhebung mit einer Stichprobe von 14 Kindern begann im Sommer 2009. Im Sommer 2010 war die Datenerhebung weitestgehend abgeschlossen.

außerfamiliäre Betreuungsinstitution[14]. Davon hatten österreichweit 537 Kinder das erste Lebensjahr noch nicht vollendet, im Bundesland Wien wurden in diesem Zeitraum 294 unter Einjährige institutionell betreut. Immerhin 8.518 Kinder (Wien: 4.069) waren zwischen ein und zwei Jahre alt. Österreichweit besuchten 27.738 Kleinkinder zwischen zwei und drei Jahren (Wien: 9.255) im Berichtsjahr 2009/10 eine Kinderbetreuungseinrichtung.

3.2 Die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzten Verfahren

Um diese förderlichen und hemmenden Einflüsse auf eine als „gelungen" zu bezeichnende Eingewöhnung zu ermitteln und um dem Erleben der Kinder während ihrer Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe nachzugehen, werden im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie neun den quantitativ-empirischen Forschungsmethoden zuzuordnende Beobachtungs-, Interview- und Analyseverfahren sowie ein den qualitativen Forschungsmethoden zuzuordnendes Beobachtungsverfahren angewandt.

Diese Verfahren, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, wurden zu sechs aufeinanderfolgenden Zeitpunkten eingesetzt. Für jedes der 104 Projektkinder begann die Datenerhebung mit einem Beobachtungstermin in ihrem häuslichen Umfeld vor Eintritt in die Kinderkrippe in der sogenannten *Phase 0*. Der *Phase-1*-Termin erfolgte an einem Vormittag innerhalb der ersten vierzehn Tage, in denen das Kind ohne Begleitung einer Bezugsperson die Krippe besuchte. Die *Phasen 2, 3* und *Phase 4.1* fanden jeweils im Zweimonats-Rhythmus statt, sodass ein Großteil der Erhebungen nach etwa einem halben Jahr nach Krippeneintritt abgeschlossen war. Mit dem postalischen Versand von Fragebögen wurde die Datenhebung etwa ein Jahr nach Krippeneintritt (*Phase 4.2*) beendet (Hover-Reisner, Eckstein 2008a).

Diese Daten wurden von studentischen Projektmitarbeiterinnen erhoben, die in Seminaren sorgfältig in diese Verfahren eingeschult wurden.

[14] Erfasst wurden als Krippen, Kindergärten und altersgemischte Betreuungseinrichtungen bezeichnete Institutionen.

Zugunsten eines besseren Überblicks über die Vielzahl der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzten Forschungsinstrumente werden diese tabellarisch aufgelistet:

Überblick über die Verfahren und ihre Erhebungszeitpunkte

Verfahren	Phase	Form der Datenerhebung	Ort
Quantitativ-empirische Verfahren			
Videoanalyse-instrument* Abk.: VAI (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008)	Phase 1,2, 3	Videoaufnahme	Kinderbetreuungs-einrichtung
Attachment Q-Sort Abkürzung (Abk.): AQS (Waters 1987)	Phase 0 Phase 4 (freiwillig)	Strukturierte Beobachtung von Mutter und Kind	AQS-M: häusliches Umfeld
	Phase 1, 2, 3 Phase 4a (freiwillig)	Strukturierte Beobachtung von Pädagogin und Kind	AQS-E: Kinderbetreuungseinrichtung
Caregiver Interaction Scale, Abk: CIS (Arnett 1989)	Phase 1, 2, 3	Strukturierte Beobachtung des Erzieherverhaltens gegenüber der Gruppe	Kinderbetreuungs-einrichtung
Toddler Temperament Scale, (Fullard, McDevitt, Carey 1978)	Phase 0	Ausfüllen des Fragebogens durch die Mutter	häusliches Umfeld
	Phase 1, 2, 3	Ausfüllen des Fragebogens durch Pädagogin	Kinderbetreuungs-einrichtung
Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller, E.K., Beller, S. 2000)	Phase 0, 3	Fragebogen in Form von Interview mit der Mutter	häusliches Umfeld
	Phase 2, 3	Fragebogen in Form von Interview mit Pädagogin	Kinderbetreuungs-einrichtung
Child Behavior Checklist 1½-5, Abk.: CBCL 1½-5 (Achenbach 2000)	Phase 4.1, 4.2	Ausfüllen des Fragebogens durch die Mutter	häusliches Umfeld
Caregiver-Teacher Report Form 1½-5 Abk.: CTRF 1½-5 (Achenbach 2000)	Phase 4.1, 4.2	Ausfüllen des Fragebogens durch die Pädagogin	Kinderbetreuungs-einrichtung

Verfahren	Phase	Form der Datenerhebung	Ort
Maternal Seperation Anxiety Scale, dt.: **Mütterliche Trennungsängste**[15] Abk.: MSAS (Hock, McBride, Gnezda 1989)	Phase 0, 2, 3	Ausfüllen des Fragebogens durch Mutter	häusliches Umfeld
Kinderkrippeneinschätzskala Abk.: KRIPS-R (Tietze et al. 2005)	Einmaliger Sondertermin	Strukturierte Beobachtung und Interview mit Pädagogin	Kinderbetreuungseinrichtung
Cortisolanalyse (Kirschbaum 1991)	Phase 0, 1, 2, 3	Speichelabnahme morgens, mittags, nachmittags und abends am Phasentermin durch Mutter beziehungsweise Pädagogin oder studentische Projektmiterabeiterin	Häusliches Umfeld und Kinderbetreuungseinrichtung
Qualitativ-empirisches Verfahren			
Young Child Observation (nach Bick 1964)	1x wöchentlich innerhalb von 5 Monaten	Beobachtung nach der Tavistock-Methode nach Esther Bick (1964)	Kinderbetreuungseinrichtung
Demografische Daten			
Familiensituation*	Phase 0	Ausfüllen des Fragebogens durch Mutter	Häusliches Umfeld
Krippensituation*	Phase 1, 2, 3	Ausfüllen des Fragebogens durch Pädagogin	Kinderbetreuungseinrichtung
Interview zur Eingewöhnung aus Sicht der Eltern*	Phase 2	Interview (Stichprobe 1) beziehungsweise Fragebogen (Stichprobe 2, 3) mit Mutter	Häusliches Umfeld
Lebensverändernde Umstände während der ersten 6 Monate nach Krippeneintritt*	Phase 4.1	Ausfüllen des Fragebogens durch Mutter	Häusliches Umfeld

[15] Der Trennungsängste-Fragebogen (MSAS) wurde nur in Stichprobe 2 und 3, also bei 44 Müttern eingesetzt.

Verfahren	Phase	Form der Datenerhebung	Ort
Fehltage des Kindes während der ersten 6 Monate nach Krippeneintritt*	Phase 4.1	Ausfüllen des Fragebogens durch Pädagogin	Kinderbetreuungseinrichtung

Abb. 1: Überblick über die Verfahren der Wiener Kinderkrippenstudie und ihre Erhebungszeitpunkte adaptiert nach Hover-Reisner, Eckstein (2008b)

Die mit * gekennzeichneten Verfahren wurden eigens für die WiKi-Studie entwickelt.

Im folgenden Abschnitt werden die oben gelisteten quantitativ-empirischen und qualitativ-empirischen Verfahren im Überblick dargestellt.

Mit dem ***Videoanalyseinstrument*** wird das Verhalten der Projektkinder bei Abschied von den Eltern und während einer Spielsituation beforscht, um „unmittelbare Reaktionen der Kinder auf den Übergang von familiärer zu außerfamiliärer Betreuung zu identifizieren und schließlich zu analysieren“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 3). Zudem wird zum einen das Verhalten der Pädagoginnen bei Ankunft des Kindes in der Einrichtung sowie während einer 60-minütigen Spielsituation und zum anderen das Verhalten der familiären Bezugsperson während des Abschieds von dem Kind untersucht, da davon ausgegangen werden kann, dass sowohl Eltern als auch Pädagoginnen „durch ihr Verhalten Einfluss auf den kindlichen Bewältigungsprozess haben können“ (ebd.).
Die Daten zum Verhalten des Kindes sowie das der Pädagoginnen sind Kern meiner Berechnungen, daher erscheint es mir wesentlich, nicht nur die Bedeutung der zu berechnenden Variablen, sondern auch den Prozess der Datengewinnung und –auswertung in Kapitel 7 deutlich zu machen. Auf welche Weise das *Videoanalyseinstrument* in der Wiener Kinderkrippenstudie angewandt wird, analysiert Katharina Eder (2011) in ihrer Diplomarbeit methodenkritisch.

Basierend auf der Bindungstheorie von John Bowlby (1969) wird mit dem Instrument ***Attachment Q-Sort*** (Waters 1987) mittels strukturierter, teilnehmender Beobachtung sowohl das Verhalten von Mutter und Kind im häuslichen Umfeld (AQS-M) als auch von Pädagogin und Kind in der Kinderbetreuungseinrichtung (AQS-E) zu mehreren Zeitpunkten bewertet. Um Aussagen in Hinblick auf die Bindungsqualität des Kindes zu seiner Mutter sowie der hauptbetreuenden Pädagogin machen zu können, wird das Bindungsverhalten des Projektkindes zu seiner weiblichen Betreuungsperson eingeschätzt, indem

die Beobachterin 90 Items auf neun Kategorien von (1) „Das Gegenteil des Kindes“ bis zu (9) „Sehr passende Beschreibung“ zu je 10 Items zuteilt. Anhand dieser Einschätzung wird die Bindungsqualität ermittelt. In ihrer Diplomarbeit analysiert Irene Schubert (2011) das Verfahren hinsichtlich seiner Anwendung im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie.

Mit der ***Caregiver Interaction Scale*** (CIS, Arnett 1989), einem strukturierten Beobachtungsverfahren, wird das Verhalten der Pädagogin gegenüber der Kindergruppe eingeschätzt, um mögliche Zusammenhänge zwischen dem gruppenorientierten Pädagoginnenverhalten und dem kindlichen Eingewöhnungsverlauf nachweisen zu können. Monika Wolf (2011) untersucht in ihrer Diplomarbeit, auf welche Art und Weise die *Caregiver Interaction Scale* im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt wird und auf welche Weise die mit diesem Instrument gewonnenen Ergebnisse zu verstehen sind.

Anhand der ***Toddler Temperament Scale*** (TTS, Fullard, McDevitt, Carey 1978) wird das Temperament der Kinder erhoben, um herauszufinden, ob Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Temperament und dem Eingewöhnungsverlauf bestehen. Die Skala der *TTS* beinhaltet neun Dimensionen des kindlichen Temperaments, die durch Einschätzung von Mutter und Pädagogin ermittelt wird. Der Einsatz des *TTS* im Rahmen der WiKi-Studie wird in der Diplomarbeit von Christine Winkler (2011) methodenkritisch beschrieben und analysiert.

Mit ***Kuno Bellers Entwicklungstabelle*** (Beller, E.K, Beller S. 2000) kann der Entwicklungsstand des Kindes in insgesamt sieben Bereichen zu beliebigen Zeitpunkten zwischen Geburt bis zum 72. Lebensmonat bestimmt werden. In der Wiener Kinderkrippenstudie wird dieses Verfahren in den Bereichen sozial-emotionale Entwicklung, kognitive Entwicklung, Sprache sowie Spieltätigkeit eingesetzt. Durch die Beantwortung geschlossener Fragen in Interviewform – einer eigens für die WiKi-Studie modifizierten Version – werden die Daten aus mütterlicher Perspektive sowie aus der Sicht der Pädagogin ermittelt. Auf welche Weise das Verfahren in der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt wurde und welcher Art die Ergebnisse der mit *Kuno Bellers Entwicklungstabelle* gewonnenen Daten sein werden, beschreibt und analysiert Jenny Hellenschmidt (2010) in ihrer Diplomarbeit.

Um emotionale und psychische Auffälligkeiten zu erfassen, schätzen sowohl die Mutter mit der ***Child Behavior Checklist 1½ -5*** (Achenbach 2000) als auch die Pädagogin mit dem ***Caregiver-Teacher Report Form 1½ -5*** (Achenbach 2000) etwa ein halbes Jahr sowie ein Jahr nach Krippeneintritt das kindliche Verhalten durch die Beantwortung des jeweiligen Fragebogens ein. Maria Konde (2011) untersucht in ihrer Diplomarbeit, auf welche Art und Weise die *CBCL 1½ -5* sowie die *C-TRF1½ -5* im Rahmen der WiKi-Studie eingesetzt werden und auf welche Weise mit diesem Instrument gewonnenen Ergebnisse zu verstehen sind.

Der Fragebogen „***Mütterliche Trennungsängste***" (*Maternal Seperation Anxiety Scale*: Hock, McBride, Gnezda 1989; dt. Ahnert 2003), der vor Beginn des Krippeneintritts sowie zwei und vier Monate danach von den Müttern der Projektkinder auszufüllen ist, wird eingesetzt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen den mütterlichen Trennungsängsten und dem kindlichen Eingewöhnungsverlauf zu überprüfen. Die Anwendung des *Mütterfragebogens* im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wird von Karin Maier (2011) in ihrer Diplomarbeit methodenkritisch beschrieben und analysiert.

Mögliche Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Verhalten während der Eingewöhnungsphase und der Qualität der Kinderbetreuungseinrichtung werden mit dem standardisierten Messinstrument ***Krippen-Skala*** (KRIPS-R, Tietze u.a. 2005) überprüft. Nach einer mehrstündigen strukturierten Beobachtung und einem anschließenden Interview – idealerweise mit der Bezugspädagogin – wird die Qualität der Einrichtung von einer auf das Instrument eingeschulten und zertifizierten Projektmitarbeiterin in einer siebenstufigen Skala von ungenügend bis ausgezeichnet eingeschätzt (Hover-Reisner, Eckstein 2008b). Katharina Datler (2011) beschreibt und analysiert den Einsatz der *KRIPS-R* in ihrer Diplomarbeit methodenkritisch.

Um auch Aussagen aus physiologischer Hinsicht in Zusammenhang mit dem kindlichen Belastungserleben bei Eintritt in einer Kinderbetreuungseinrichtung und der damit verbundenen Trennung von seinen Eltern machen zu können, wird das aus dem Speichel extrahierte Hormon ***Cortisol*** analysiert (Kirschbaum 1991). Die Speichelproben werden zum jeweiligen Phasentermin viermal über den Tag verteilt entweder zu Hause oder in der Krippe abgenommen, gekühlt aufbewahrt und in einem Labor weiterbearbeitet.

Zusätzlich zu den quantitativ-empirischen Verfahren wurden im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie zehn[16] der 104 Projektkinder über einen Zeitraum von vier Monaten wöchentlich nach einer modifizierten Form der von der britischen Psychoanalytikerin Esther Bick (1964) an der Londoner Tavistock-Klinik konzipierten *Infant Observation*, der ***Young Child Observation***, beobachtet. Diese Form der Beobachtung wird den empirisch-qualitativen Forschungsinstrumenten zugeordnet. Die unmittelbar nach der wöchentlichen Beobachtung angefertigten Protokolle, die „so deskriptiv und narrativ wie möglich zu Papier zu bringen" sind (Datler, Hover-Reisner, Steinhardt, Trunkenpolz 2008, 86), werden in Seminargruppen besprochen. Pro Sitzung wird ein Protokoll Absatz für Absatz diskutiert und über das Erleben des Kindes, über seine Beziehungserfahrungen, über die Veränderungen in seinem Erleben und wie diese Prozesse verstanden werden können, nachgedacht. Auf diese Weise erhält man Einblicke in die frühen Erlebnis-, Entwicklungs- und Beziehungsprozesse von Kleinkindern (ebd., 87). Details zum Ablauf der „Infant Observation als Forschungsmethode" sind in dem Artikel von Datler, Hover-Reisner, Steinhardt und Trunkenpolz (2008) mit dem Titel „Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse" nachzulesen.

Mit dem anhand der *Young Child Observation* gewonnenen Beobachtungsmaterial entstehen im Kontext mit der Wiener Kinderkrippenstudie elf Einzelfallstudien in Form von Diplomarbeiten, die von Blümel Rita (2011), Agnes Bock (2009), Esther Heiss (2009), Agnes Jedletzberger (2010), Regina Kaltseis (2009), Hanna Pfundner (2011), Lisa Schwediauer (2009), Ellen Weizäcker (2010) und Sylvia Czada (in Arbeit) verfasst wurden und werden. Mit der dritten Stichprobe konnte auch ein Zwillingspärchen – ein Mädchen und ein Bub – für die Datenerhebung und –auswertung mittels *Young Child Observation* gewonnen werden. Diese Einzelfallstudien werden derzeit von Bettina Hofer und Ulrike Schäufele erarbeitet.

In meiner Arbeit wird der Frage nach unterschiedlichem Verhalten von Mädchen und Buben während ihrer Kinderkrippeneingewöhnungsphase nachgegangen. Unterschiede im Verhalten von Kleinkindern kann aus psychoanalytischer Perspektive mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität beziehungsweise der *Kerngeschlechtsidentität* (Stoller

[16] Eines der Kinder wurde aufgrund seines Wechsels in eine andere Kinderbetreuungseinrichtung im darauffolgenden Jahr ein zweites Mal beobachtet. Die Beobachtung nach diesem Wechsel wurde von einer zweiten studentischen Projektmitarbeiterin übernommen, wobei ein Austausch zwischen den Beobachterinnen erst nach Beendigung der Bearbeitung in den Seminargruppen stattfand.

1968) in Verbindung gebracht werden. Aber auch kognitive Modelle aus entwicklungspsychologischer Sicht weisen nach, dass schon sehr junge Kinder ein Wissen um den Geschlechtsunterschied haben und sich geschlechtsstereotyp verhalten. Im folgenden Kapitel wird auf diese Erklärungsmodelle näher eingegangen.

4. Entwicklung der Geschlechtsidentität im Kleinkindalter

Rohrmann (2009, 13) stellt in seiner Überblicksarbeit „Gender in Kindertageseinrichtungen“ fest, dass bis zum Ende der 1980iger Jahre psychoanalytische Theorien in der Forschung von geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation eine „zentrale Rolle“ spielten, die mit der Wende zu „(de-)konstruktivistischen Ansätzen“ (ebd.) an Bedeutung verlor. Trotzdem hätten tiefenpsychologische Ansätze in der Erziehungswissenschaft dem Autor zufolge ihren Stellenwert. Sie haben sich auch in Praxisansätzen der geschlechtsbezogenen Pädagogik etabliert. In den neueren Forschungsansätzen werden „individuelle Unterschiede und Vielfältigkeiten“ (ebd., 14) beider Geschlechter, sowie die Prozesse, in denen Mädchen und Buben ihr Geschlecht „selbst herstellen“, fokussiert. Kontroverse Debatten innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft, aber auch der Gesellschaft hinsichtlich Gleichheit der Geschlechter versus Geschlechterdifferenz bedingen, dass der Versuch einer Integration der verschiedenen Forschungsansätze „nur schwer zu realisieren“ (ebd.) sei, wiewohl kein Zweifel darin bestünde, dass die Verbindung von biologischen, kognitiven und sozialen Elemente Einfluss auf die geschlechtsbezogene Entwicklung hätten.

Da sie einen Gewinn für die Psychoanalyse sieht, tritt die amerikanische Psychoanalytikerin Ethel Spector Person (2005, 1046) dafür ein, die Forschungsergebnisse anderer Disziplinen in die psychoanalytischen Geschlechtertheorien zu integrieren.
An diese Forderung anknüpfend werden in diesem Kapitel Erklärungsmodelle zur Entwicklung der Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer, entwicklungspsychologischer sowie pädagogischer Perspektive und dem damit in Verbindung stehenden unterschiedlichen, geschlechtstypischen Verhalten von Mädchen und Buben dargestellt.

4.1 Erklärungsmodell aus der Psychoanalyse

Die Theorien des österreichischen Psychoanalytikers Sigmund Freud waren zu seiner Zeit bahnbrechend. Nachdem er als Gründungsvater der Psychoanalyse gilt, dessen Arbeiten zur psychosexuellen Entwicklung des Kindes die Grundlage für die Arbeiten nachfolgender Generationen von Psychoanalytiker/innen bildeten und somit auch die Basis für Stollers (1968) Konzept der *Kerngeschlechtsidentität* legte, wird zunächst Freuds Konzept der psychosexuellen Entwicklung umrissen.

4.1.1 Die Perspektive Sigmund Freuds

Freud hat den amerikanischen Psychiatern Phyllis und Robert Tyson (2001, 253) zufolge selbst kein Konzept zur Geschlechtsidentität entwickelt, allerdings äußerte er sich in seinen Theorien zur Entwicklung der infantilen Sexualität immer wieder zur Männlichkeit und Weiblichkeit.

Nach Freud (1905), der „im ‚Triebschicksal' den mächtigen Organisator für die Entstehung von Männlichkeit und Weiblichkeit" (Mertens 1994, 39) sah, verläuft die psychosexuelle Entwicklung sowohl für Buben als auch für Mädchen zunächst männlich (Freud 1905, 97 u. 101). Er sieht in der Klitoris die Entsprechung des Penisses und konzipiert in Hinblick auf die Entwicklung des Mädchens den Penisneid und auf jene des Buben den Kastrationskomplex. Im dritten Lebensjahr, in dem von Freud als *phallischen Phase*[17] bezeichneten Entwicklungsabschnitt, verliebt sich der Bub in seine Mutter und will seinen Vater, den er als Rivalen betrachtet, beseitigen. Er fürchtet die Rache des Vaters, dessen Übermacht er aber dennoch anerkennen muss. In Verbindung mit dem seiner Wahrnehmung nach nicht vorhandenen weiblichen Geschlechtsorganen entsteht der sogenannte Kastrationskomplex. Aus Angst, seines Penisses ebenfalls beraubt zu werden, gibt der Bub den Wunsch, die Mutter zu besitzen, auf und identifiziert sich mit dem Vater. Er will nun so werden wie er (Freud 1925, 387f). Der ödipale Konflikt[18] des Mädchens wurde von Freud zunächst analog zu dem des Buben gesehen: der Vater nimmt die Rolle der Mutter ein und umgekehrt (Perner 2000, 66f):

> „Es ist dem männlichen Kinde selbstverständlich, ein Genitale wie das seinige bei allen Personen, die es kennt, vorauszusetzen, und unmöglich, den Mangel eines solchen mit seiner Vorstellung dieser anderen zu vereinen. Diese Überzeugung wird vom Knaben energisch festgehalten, gegen die sich bald ergebenden Widersprüche der Beobachtung hartnäckig verteidigt und erst nach schweren inneren Kämpfen (Kastrationskomplex) aufgegeben. […] Das kleine Mädchen verfällt nicht in ähnliche Abweisungen, wenn es das anders gestaltete Genitale des Knaben erblickt. Es ist sofort bereit, es anzuerkennen, und es un-

[17] Die sogenannte *phallische Phase* wurde von Freud (1905, 101) etwa zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr angesiedelt. Die Bezeichnung *phallische Phase* gilt in der heutigen psychoanalytischen scientific community als überholt, da damit der Fokus auf den Phallus, dem männlichen Geschlechtsteil, gelegt und somit die Entwicklung der weiblichen Geschlechtsidentität vernachlässigt wird. Dieser Begriff wurde von dem Terminus „präödipale Phase" abgelöst (Glover, Mendell 1982, zit. nach Mertens 1994, 116). Nach Mertens (1994, 112) sind die Begriffe *phallisch* und *ödipal* allerdings nicht gleichzusetzen. Während *phallisch* „im engeren Sinne die psychosexuelle Entwicklung, die eine relative Eigendynamik aufweist" (ebd.), meint, bezeichnet *ödipal* hingegen eine Stufe der Beziehungswahrnehmung und –kompetenz, die eine Vielzahl von sozialisationsvermittelten Fähigkeiten […] zur Voraussetzung hat" (ebd.).

[18] Freud wählte als Namensgeber für die Bezeichnung *Ödipuskomplex* beziehungsweise *ödipaler Konflikt* das Drama von Sophokles, in dem Ödipus unwissentlich seinen Vater tötet und seine Mutter zur Frau nimmt (Perner 2000, 68).

> terliegt dem Penisneide, der in dem für die Folge wichtigen Wunsch, auch ein Bub zu sein, gipfelt“ (Freud 1905, 96f).

Erst in seinem 1925 erscheinenden Artikel „Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds“ versuchte er über seine bisherige Sichtweise hinaus ein eigenständiges Konzept für den Ödipuskonflikt des Mädchens zu zeichnen (Schmidt-Hellerau 2006, 385). In diesem Artikel führt Freud aus, dass das Mädchen den Wunsch nach einem Penis aufgibt und anstatt dessen den Wunsch nach einem Kind entwickelt und „*in dieser Absicht* den Vater zum Liebesobjekt [erwählt, Einf. d. V.]. Die Mutter wird zum Objekt der Eifersucht, aus dem Mädchen ist ein kleines Weib geworden“ (Freud 1925, 394). Allerdings gibt das Mädchen dann aus Angst vor Verlust der mütterlichen Liebe den Wunsch, „die bevorzugte Geliebte des Vaters“ (Freud 1924, 369) zu sein, auf und identifiziert sich mit der Mutter.

Psychoanalytiker zu Zeiten Freuds sowie der ersten Generation nach Freud vertraten primär eine Entwicklungstheorie, die sich auf die Freud’sche Phasenlehre – die orale, anale, phallische und ödipale Phase, die Phase der Latenz und die der Pubertät – bezog, mit der Gefahr der „immer gleichen Interpretationen […], vor allem, wenn dem Meister selbst nicht widersprochen werden durfte“ (Mertens 1994, 10). Wenngleich unterdrückte Triebimpulse und Affekte im Vordergrund der psychoanalytischen Entwicklungstheorie standen, bezog die psychosexuelle Phasenlehre aber, so Mertens (ebd.), von Anfang an durchaus auch Erklärungsansätze hinsichtlich der „Vorgänge des Lernens (z.B. Identifizierung), Handlungs- und Denkprozesse (Primär- und Sekundärprozess) und die Entwicklung von Beziehungsmodalitäten (Triebschicksal) oder des Gewissens (Über-Ich)“ mit ein.

In den 1940iger und 1950iger Jahren veränderte sich die psychoanalytische Forschung und Lehre dahingehend, dass nicht nur das neurotische Verhalten und der Triebverzicht als Basis für Erklärungszusammenhänge für das Auftreten von Neurosen herangezogen wurde, es rückten nun Fragen des „Ich-Ideals und des Selbst-, Fremd- und Beziehungsverständnisses“ (ebd. 10) wie auch zu affektiven Vorgängen und zur inneren Repräsentanzenwelt einer pathologisch unauffälligen Entwicklung in den Vordergrund (ebd., 20f).

Diese Veränderungen schlagen sich auch in den Theorien zur Geschlechtsidentität nieder. Im folgenden Kapitel wird Stollers (1968) Konzept der *Kerngeschlechtsidentität* vorgestellt, die von der Annahme einer Entwicklungsstufe der Geschlechtsidentität von Kin-

dern des ersten und zweiten Lebensjahres – also noch vor der sogenannten phallischen Phase – ausgeht.

4.1.2 Kerngeschlechtsidentität nach Robert J. Stoller (1968)

In neueren psychoanalytischen Konzepten rückt die klassische Theorie der psychosexuellen Entwicklung in den Hintergrund. Zur Entwicklung der Geschlechtsidentität wird das Sexuelle mit Überlegungen zum Selbst, zur Identität, zum Affekt und zur Beziehung in Verbindung gebracht. Für die Konzepte zur Entwicklung der Geschlechtsidentität werden Objektbeziehungstheorien und Theorien, die stärker kognitive Vorgänge in den Vordergrund rücken, herangezogen (Mertens 1994, 22; Reiche 1991, 16). Dieser Wandel wird, so Mertens (1994, 23), auch mit der im Rahmen einer Tagung im Jahre 1969 vorgetragenen Empfehlung der Amerikanischen Psychoanalytischen Vereinigung deutlich, den Begriff „sexuelle Identität" durch den Terminus „Geschlechtsidentität" zu ersetzen.

Dieser Begriff wurde maßgeblich durch den amerikanischen Psychiater und Psychoanalytiker Robert J. Stoller (1968) geprägt. Stoller (1968, 9f) unterschied zwischen Geschlechtsidentität („Gender[19] identity") und Geschlechtsrolle („Gender role"): „Die Geschlechtsidentität beginnt mit dem Wissen und Bewusstsein, bewusst oder unbewusst, dass man einem Geschlecht zugehört und nicht dem anderen" (ebd., 10). Der Begriff Geschlechtsrolle beinhaltet hingegen das „äußerliche Verhalten, das man in der Gesellschaft zeigt, die Rolle, die man insbesondere im Kontakt mit anderen Personen spielt"[20] (ebd., 10). Die Geschlechtsidentität findet demnach im Verhalten – also in der Geschlechtsrolle – ihren nach außen getragenen Ausdruck.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist nach Ansicht Stollers (1968, 29) erkennbar, dass Kinder „in the first year or so of life" (ebd.) ein basales Gefühl dafür entwickelt haben, dass sie dem männlichen oder weiblichen biologischen Geschlecht angehören. Dieses Gefühl für Identität benennt er als *Kerngeschlechtsidentität* („core gender identity", ebd.). Dieser Begriff stellt laut Mertens (1994, 24) das „primordiale[21], bewusste und unbewusste Erleben dar, entweder ein Junge oder ein Mädchen bezüglich seines biologi-

---

[19] Der Autor (ebd., 9) differenziert noch zusätzlich zwischen *sex* und *gender*, zweier im englischen Sprachraum unterschiedlich konnotierten Begriffe für Geschlecht*: sex* wird in erster Linie mit den körperlichen Geschlechtsmerkmalen in Verbindung gebracht, während *gender* die kulturellen und psychologischen Aspekte von Geschlecht miteinbezieht.

[20] Übersetzung A.V.

[21] Nach dem Fremdwörterlexikon Duden ist der Begriff „primordial" lateinischen Ursprungs und bedeutet „von erster Ordnung, uranfänglich, ursprünglich seiend, das Ur-Ich betreffend (nach Husserl)" (Duden Band 5 2007, 841).

schen Geschlechts (im Englischen „Sex“ im Unterschied zu „gender“) zu sein“ (ebd.). Die *Kerngeschlechtsidentität* ist bis zum Ende des zweiten Lebensjahres weitestgehend verinnerlicht (ebd.).

Stoller (ebd., 29f) selbst führt weiter aus, dass die *Kerngeschlechtsidentität* durch die Eltern-Kind-Beziehung, die Wahrnehmung seiner äußeren Genitalien und den biologischen Gegebenheiten entsteht, wobei er die ersten beiden Faktoren für die Entwicklung der endgültigen Geschlechtsidentität als entscheidend erachtet. Er schreibt laut der amerikanischen Psychoanalytikerin Irene Fast (1991, 9) den sozialen Faktoren einen höheren Stellenwert zu als den physiologischen Faktoren. Auch Mertens betont, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Eltern mit ihrem Verhalten die Entwicklung der *Kerngeschlechtsidentität* mitbeeinflussen. Sie verhalten sich gegenüber Buben und Mädchen bereits von Geburt an anders und reagieren „mit ihren Geschlechtszuweisungen meist geschlechtsrollenstereotyp“, so fasst Mertens (1994, 24) verschiedenste Untersuchungsergebnisse zusammen. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres, so Mertens (1994, 24) ist die *Kerngeschlechtsidentität* „als (relativ) konfliktfreie Gewissheit etabliert“ (ebd.). Demzufolge haben Kinder diese noch vor der sogenannten phallischen Phase („phallic stage“) und vor Eintritt des ödipalen Konflikts verinnerlicht. Die *Kerngeschlechtsidentität* ist also noch vor der phallischen Phase vollständig etabliert, während die Entwicklung der Geschlechtsidentität nach Stoller (ebd., 30) bis etwa zum Ende der Adoleszenz geht.

Der amerikanische Psychoanalytiker Ralph Greenson (1968, 152, 154 und 157) macht nach der deutschen Diplompsychologin und Psychoanalytikerin Ilka Quindeau (2008, 186f) als einer der ersten darauf aufmerksam, dass der Bub seine Mutter als primäres Identifikationsobjekt aufgeben und sich mit dem Vater identifizieren muss, um seine männliche Geschlechtsidentität zu erlangen. Stoller (1968, 263) schließt sich den Überlegungen von Greenson explizit an und führt aus, dass sich sowohl Buben als auch Mädchen zunächst mit der Mutter, als primäre Bezugsperson und erstes Liebesobjekt, identifizieren. Die Buben müssen sich in weiterer Folge von ihrer Mutter *desidentifizieren*, um sich zu einem „seperate masculine individual“ (Stoller 1968, 264) zu entwickeln.

Die *Kerngeschlechtsidentität* bezieht sich auf das bewusste oder unbewusste Erleben als Mädchen oder Bub im Kleinkindalter und bezieht das (unterschiedliche) kindliche Verhalten nicht in die Theorienbildung ein. Wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird, fließt in das Konzept der *Geschlechtsrollenidentität* das kindliche Verhalten hingegen als Faktor mit ein.

4.1.3 Geschlechtsrollenidentität

Laut Mertens (1994, 24) ist die Geschlechtsrollenidentität „die Fortsetzung der Kern-Geschlechtsidentität, aber auf einem höheren symbolisch-sprachlichen Niveau und lässt sich als das Insgesamt der Erwartungen an das eigene Verhalten wie auch an das Verhalten des Interaktionspartners bezüglich des jeweiligen Geschlechts“ verstehen[22]. Geschlechtstypische Verhaltensweisen werden durch bevorzugtes Aufsuchen von gleichgeschlechtlichen „Rollenmodellen“, mit denen sich die Kinder identifizieren können, erlernt (Mertens 1994, 25).

Aus psychoanalytischer Sicht kommt es Mertens (ebd.) zufolge neben dem eher bewussten Nachahmen in der Eltern-Kind-Interaktion zu bewussten, oftmals aber auch unbewussten „Beeinflussungsprozessen“ seitens Mutter und/oder Vater in Bezug auf die Entwicklung der Geschlechtsrolle. Das Kind übernimmt also aufgrund von Identifikationen einerseits und des Erlernens von Normen andererseits das seinem Geschlecht entsprechende und erwünschte Verhalten (ebd., 25). Tyson und Tyson (2001, 258) formulieren ähnlich, ihrer Meinung nach schließt die Geschlechtsrollenidentität „geschlechtsgebundene bewusste und unbewusste Interaktionsmuster“ (ebd.) mit ein. Sie entwickelt sich aus den von Geburt an stattfindenden Interaktionen zwischen Eltern und Kind, die sowohl von den Einstellungen der Eltern gegenüber dem biologischen Geschlecht des Kindes, als auch von ihrer Haltung der eigenen Männlichkeit beziehungsweise Weiblichkeit gegenüber und vom Interaktionsstil der Mutter sowie des Vaters beeinflusst werden. Die Autor/innen führen weiter aus, dass auf diese Weise „rollenspezifische Beziehungsrepräsentanzen“ im Kind entstehen, die in der Selbstrepräsentanz Wesensmerkmale der eigenen Geschlechtsidentität mit „geschlechtsspezifischen Interaktionsmodi“ (ebd.) – also Verhaltensweisen, die in Bezug auf die eigene Weiblichkeit oder Männlichkeit eingesetzt werden – vereinen. Tyson und Tyson (ebd.) heben hervor, dass die Geschlechtsrollenidentität, obwohl sie unter anderem von soziokulturellen Einflüssen gespeist wird, aufgrund der Verinnerlichung von Repräsentanzen etwas anderes als das ausschließliche „Erlernen sozial determinierter Rollen“ (ebd.) ist.

In seiner Praxis als Kinderanalytiker konnte Dammasch (2009, 19) in Bezug auf die Geschlechtsrollenidentität beobachten, dass diese bei Buben viel stärker als bei Mädchen mit der Geschlechtsidentität in Verbindung steht. Buben müssten sich dem Autor zufolge

[22] Gemäß Mertens (1994, 23f) Ausführungen gilt als dritter Faktor im Rahmen der Entwicklung der Geschlechtsidentität die „Geschlechtspartnerorientierung“. Da dieser Aspekt im Kleinkindalter nicht relevant und daher für diese Diplomarbeit nicht von Bedeutung ist, wird nicht näher darauf eingegangen.

ihrer Männlichkeit anhand ihres Verhaltens versichern: erst wenn sie wie Buben agieren, sind sie davon überzeugt, dass sie tatsächlich männlich sind. Dies wird in der Wahl der Kleidungsstücke und Bubenspielsachen deutlich. Zudem neigen Buben zu einem eher sportlichen Bewegungsstil und einer häufig von Wettbewerben und Kämpfen geprägten Art und Weise ihres Spiels. Dammasch führt das Alter der Kinder nicht explizit an, übereinstimmend mit anderen Forschungsbefunden (siehe Kapitel 4.2.1) ist davon auszugehen, dass die Ausprägung dieses Verhaltens zwar mit zunehmendem Alter der Kinder stärker ist, sich aber auch schon im Kleinkindalter beobachten lässt.

Um einen Überblick über den aktuellen Forschungstand zu Geschlechtsunterschieden im Kleinkindalter zu bekommen, werden im folgenden Abschnitt jüngere psychoanalytische Theorien zu diesem Forschungszweig dargestellt.

4.1.4 Jüngere psychoanalytische Theorien zur Geschlechtsidentität und zu Geschlechtsunterschieden im Kleinkindalter

Aus heutiger psychoanalytischer Perspektive werden zur Begründung der Entwicklung der Geschlechtsidentität unterschiedliche Objektbeziehungstheorien herangezogen (Mertens 1994, 39). Jene, welche die Interaktion und die „Verinnerlichung von Interaktionsprozessen per Identifikation“ (ebd.) in den Mittelpunkt rücken, fokussieren eher sozialpsychologische Prozesse im Zuge von Interaktionen und kognitiv-emotionale Aspekte der Verinnerlichung.
Wie bereits ausgeführt, war in Zusammenhang mit der kindlichen Erkenntnis des Geschlechtsunterschiedes zum jeweils gegengeschlechtlichen Elternteil lange Zeit die Penislosigkeit des Mädchens und die Mutter-Sohn- beziehungsweise die Vater-Tochter- Beziehung im Fokus der psychoanalytischen Forschung. Jüngere Theorien hingegen messen dem Umstand, dass in der Regel sowohl Mädchen als auch Buben ihre erste emotionale Beziehung zur Mutter haben, in Bezug auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität übereinstimmend große Bedeutung bei (zB Stoller 1968, 266; Mitscherlich-Nielsen 1978, 673; Chodorow 1994, 122; Fast 1991, 7; Becker-Schmidt 2000, 76). Diese Entwicklung zeigt sich auch in unterschiedlichen Verhaltensweisen von Buben und Mädchen.

Wenn Chodorow (1994, 122ff), deren Überlegungen auf Objektbeziehungstheorien der Psychoanalyse basieren (Großmaß 1989, 181), über die „Geschlechtsunterschiede in der

präödipalen Phase“ schreibt, führt sie zunächst aus, dass die präödipale Beziehung zur Mutter in den frühen psychoanalytischen Theorien der psychosexuellen Entwicklung – vor allem des Mädchens – in erster Linie mit Versagungen, beispielsweise die Verweigerung der Milch und des Penisses, in Verbindung gebracht wurden. Erst mit den Forschungen von Jeanne Lampl-de Groot (1927, zit. nach Chodorow 1994, 126), einer niederländischen Psychoanalytikerin und Schülerin Freuds, kam es zu einem Umdenken hinsichtlich der präödipalen Mutter-Tochter-Beziehung. Seit damals wird angenommen, dass diese – so wie die Beziehung zu Söhnen – als von Geburt an von Liebe und Zuneigung geprägt ist (Chodorow 1994, 126).

In den 1960iger Jahren wurden Mahler, Pine und Bergman (1980) in ihren Beobachtungen von Kleinkindern und ihren Müttern auf unterschiedliches Verhalten von Mädchen und Buben aufmerksam. Während Mädchen in der *Wiederannäherungsphase*[23], die Mahler und ihr Team zwischen dem 15. und 24. Lebensmonat des Kindes ansetzt (Mahler, Pine Bergman 1980, 102), sich ihren Müttern gegenüber zwischen „Anklammerung und Abhängigkeit“ einerseits und „Bedrängen und Fordern“ (ebd., 268f) anderseits verhalten, verläuft die *Wiederannäherung* bei den Buben „weniger stürmisch“ (ebd., 268)[24]. Mahler und ihr Team nehmen an, dass sich die Buben in diesem Alter schon mit dem Vater oder älteren Brüdern identifizieren und ihre Geschlechtsidentität bereits „ziemlich früh“ erwerben, da sie sich aus Angst vor „Wiederverschlingung durch die Mutter“ (ebd., 269) andere Objekte zur Identifizierung suchen. Mit der Identifizierung der Mädchen mit ihren Müttern am Ende des dritten Lebensjahres wird die Grundlage für die weiblichen Geschlechtsidentität gelegt, so Mahler und ihr Team (ebd., 268f). Mahler, Pine und Bergman nehmen also die Ausbildung der „frühen Geschlechtsidentität“[25] (ebd., 269) beim Buben etwas früher als beim Mädchen an.

Der deutsche analytische Kinder- und Jugendpsychotherapeut Hans Hopf (2008, 50) meint in diesem Zusammenhang, dass Mädchen die symbiotische Beziehung zur Mutter suchen, während sich die Buben „ständig“ davon entziehen.

---

[23] siehe auch Kapitel 2.3

[24] Das Verhalten der Mädchen begründen die Autor/innen mit der Unterdrückung des Penisneides und der Verschiebung der Penisforderung auf die Mutter (Mahler, Pine Bergman 1980, 268).

[25] Aus der Wahl des Begriffes „frühe Geschlechtsidentität“ kann geschlossen werden, dass sich das Autorenteam in ihren Ausführungen nicht auf Stoller (1968) und sein Konzept der Kerngeschlechtsidentität bezieht, das aufgrund des Alters der beobachteten Kinder (zweites und drittes Lebensjahr) anwendbar wäre.

Daraus könnte geschlossen werden, dass sich Buben aufgrund ihrer frühen Identifikationen mit männlichen Objekten und der dadurch früher entwickelten Geschlechtsidentität bereits im Kleinkindalter geschlechtstypisch verhalten.

Darüber hinaus postuliert Chodorow (1994, 127f), dass sich die Art und Weise der Zuneigung des Kindes zur Mutter in einem Punkt geschlechtstypisch unterscheidet: die Beziehung des Buben zu seiner Mutter ist früh „auf Besitz konzentriert" (ebd., 128) und wird von der „phallisch-sexuellen Gegensätzlichkeit" (ebd., 127) geprägt. Durch diese „aktive Zuneigung" (ebd.) zeigt er seine „Verschiedenartigkeit und männliche Gegensätzlichkeit" (ebd.) gegenüber der Mutter, während Mädchen länger in einer präödipalen Form der Zuneigung bleiben, die wie auch bei Buben auf die Mutter und noch nicht auf den gegengeschlechtlichen Vater konzentriert ist. Weiters findet auch das damit zusammenhängende unterschiedliche Verhalten von Müttern gegenüber Söhnen und Töchtern Eingang in ihre Ausführungen. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 6.1 näher eingegangen.
Die deutsche Psychoanalytikerin und Soziologin Christa Rohde-Dachser (1998, 110f) fasst die Perspektive der Mädchen in den Theorien Chodorows, aber auch in den Konzepten anderer aus feministischer Perspektive argumentierenden Psychoanalytikerinnen „in der Sprache der unbewussten Phantasie" (ebd., 110) wie folgt zusammen:

> „Jungen müssen sich von der Mutter trennen; ich bin es die bleiben darf. Es gibt keine intensivere und sicherere Beziehung als die zwischen meiner Mutter und mir. […] Ich verstehe sie, weil ich ihr ähnlich bin, […]. Es gibt nichts, was uns trennen könnte. Wenn ich meine Mutter manchmal hasse, dann nur, weil Vater ihr soviel Macht einräumt und sich selbst davon stiehlt" (Rohde-Dachser 1998, 110).

Auch Fast (1991, 90) führt in dem von ihr entwickelten psychoanalytischen „Differenzierungsmodell"[26] die unterschiedlichen kindlichen Reaktionen auf die Erkenntnis der Geschlechtsunterschiede darauf zurück, dass die Mutter sowohl für Mädchen und als auch für Buben die primäre Bezugsperson ist. „Jungen [...] müssen anerkennen, dass sie sich von ihrer primären Bezugsperson unterscheiden, dass sie anders sind als der Mensch, der für ihre Entwicklung von entscheidender Bedeutung gewesen und in ihrer Selbsterfahrung umfassender als jeder andere repräsentiert ist" (ebd., 90). Das bedeutet, dass sich Buben,

[26] Fast (1991, 11) vertritt in dem von ihr konzipierten Modell die Ansicht, dass Mädchen und Buben von Geburt an „über die charakteristischen Eigenschaften beider Geschlechter" verfügen, dass sie also in ihrer frühen Entwicklungsphase sowohl männliche als auch weibliche Eigenschaften in ihren „Selbstrepräsentanzen oder Identifikationen" zeigen, die „von einer Phase der Geschlechtsdifferenzierungs- und Abgrenzungsprozesse abgelöst werden" (ebd.). Sie vermutet diesen Entwicklungsabschnitt im dritten Lebensjahr (ebd.).

um ihre männliche Identität zu erlangen und zu bewahren, anders als die Mutter verhalten und „ bereits vor Schulalter Wert auf männliche Spielsachen und Verhaltensweisen legen und weibliche zu vermeiden suchen“ (ebd.). Ähnlich wie bei Fast ausgeführt, kommt es laut Mertens (1994, 67) im Kontext mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität zur „Dominanz einer intensiven präödipalen Mutter-Kind-Beziehung […] die weitere Tatsache hinzu, dass die Mutter dasselbe Geschlecht wie ihre Tochter hat, aber das entgegengesetzte wie ihr Sohn, was sich auf Jungen und Mädchen, auf deren psychisches Erleben und Entwicklung in spezifischer Weise auswirkt.“

Die deutsche Soziologin und Sozialpsychologin Regina Becker-Schmidt (2000, 79) bringt einen anderen Aspekt in den Diskurs um die Entwicklung der Geschlechtsidentität ein: sie verknüpft die Gedanken, dass Kinder beiderlei Geschlechts zunächst die Erfahrung machen, anders zu sein als die Mutter – weil diese groß ist, während sie klein sind und weil die Mutter als eigenständige Person nicht immer zur Verfügung steht – mit dem Bewusstwerden des Buben, einem anderen Geschlecht anzugehören. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Bub – anders als das Mädchen – zusätzlich die schmerzliche Erkenntnis machen muss, nicht „über die Attribute, die ihrem [dem mütterlichen, Anm. d. V.] Geschlecht angehören“ (ebd.) zu verfügen. Das Mädchen kann zumindest dahingehend vertröstet werden, dass es eines Tages Brüste haben wird und ein Kind gebären kann (ebd., 79; 84). Die Konsequenz für den Buben bei Bewusstwerden des Geschlechtsunterschiedes zu seiner Mutter und der Erkenntnis der Gleichgeschlechtlichkeit mit dem Vater ist, dass er so sein will wie er und ihn zum Vorbild nimmt (ebd., 80). Becker-Schmidt (ebd., 84) macht allerdings auch deutlich, dass es das Mädchen aufgrund der Gleichgeschlechtlichkeit schwerer hat, sich von der Mutter als primäres Identifikationsobjekt abzugrenzen und Authentizität zu entwickeln. Auch Halberstadt-Freud (2000, 136) vertritt diese Meinung und führt aus, dass selbst bei einer „vollkommen normalen“ Entwicklung aufgrund der Ähnlichkeiten von Mutter und Tochter die Loslösung und die Entwicklung einer eigenen Identität und Individualität „problematischer“ sei (ebd.).

Aus diesen Ausführungen kann geschlossen werden, dass sich das Mädchen aufgrund des gleichen Geschlechts am Verhalten der Mutter orientiert. Zwar findet auch beim Mädchen ein Ablösungsprozess statt, der aber insofern anders ist und sich mitunter schwieriger gestaltet, weil es – anders als der Bub – nicht den Vater als Identifikationsobjekt heranziehen kann und sich weiterhin an der Mutter orientiert muss.

Bezüglich des Zeitpunkts der Identifikationen mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil meint Fast (1991, 89) – wie auch schon Stoller (1968, 29) –, dass diese sowohl bei Buben

als auch bei Mädchen schon *vor* Auflösung des ödipalen Konfliktes auftritt. Kinder hätten demnach bereits zahlreiche Identifikationen mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil übernommen, bevor sie ein Bewusstsein für Geschlechtsunterschiede erlangt haben, meint Fast (1991, 89). Diese seien die Grundlage für eine Auseinandersetzung und Integration der eigenen Geschlechtsidentität und Basis für weitere Identifikationen mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil.

Aus diesen Forschungsergebnissen von Stoller (1968) wie auch von den Psychoanaltiker/innen jüngerer Generationen (wie Rhode-Dachser 1998, Mertens 1994, Chodorow 1994, Fast 1991), die sich zur Geschlechtsidentität im Kindesalter geäußert haben, geht hervor, dass sich diese – anders als von Freud angenommen – bereits vor Eintritt in die ödipale Phase zu entwickeln beginnt und nicht nur mit der Erkenntnis des Geschlechtsunterschiedes zusammenhängt. Vielmehr orientieren sich die Vertreter/innen der Objektbeziehungstheorien daran, dass die Mutter sowohl für das Mädchen als auch für den Buben das erste Liebesobjekt ist. Dieser Umstand führt dazu, dass sich der Bub zur Ausbildung seiner (Kern-) Geschlechtsidentität von seiner Mutter *desidentifizieren* muss, während sich das Mädchen weiterhin an ihrer Mutter orientiert.

Im folgenden Abschnitt werden kognitive Erklärungsmodelle – in erster Linie aus entwicklungspsychologischer Perspektive – dargestellt, die das Wissen um die Geschlechtsunterschiede im Kindesalter sowie die Entwicklung von Geschlechtsstereotypen zum Inhalt haben.

4.2 Kognitiv orientierte Erklärungsmodelle aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Ein weiterer Erklärungsansatz zur Begründung von Verhaltensunterschieden bei Buben und Mädchen legt den Fokus auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten des Kleinkindes. Unterschiede im kindlichen Verhalten werden diesem Ansatz zufolge in Zusammenhang mit dem Wissen um Geschlechtsunterschiede deutlich.
Im nächsten Abschnitt werden Befunde zum Wissen um den Geschlechtsunterschied aus entwicklungspsychologischer, bildungswissenschaftlicher wie auch aus psychoanalytischer Perspektive dargestellt.

4.2.1 Das Wissen um den Geschlechtsunterschied im Kleinkindalter

Nach der amerikanischen Psychologin und Geschlechterforscherin Eleanor E. Maccoby (2000, 199ff) belegen Studien, dass Kinder im Alter von drei bis sechs Monaten bereits weibliche und männliche Stimmen sowie im Alter von neun bis zwölf Monaten Gesichter von Frauen und Männern unterscheiden beziehungsweise Stimmen den Gesichtern nach Geschlecht zuordnen können. Am Ende des zweiten Lebensjahres, teilweise bereits früher, ordnen Kinder Bilder und Gegenstände nach äußerlichen Merkmalen den zwei Kategorien „für Jungen (Männer)“ und „für Mädchen (Frauen)“ (ebd., 202) richtig zu. Die Autorin zieht einen kognitiven Erklärungsansatz als Begründung für die Übernahme von geschlechtstypisch angemessenem Verhalten heran und meint, wenn Kinder ihr eigenes und das Geschlecht anderer Personen zuordnen können und zudem bewusst wahrnehmen, welches Verhalten für ihr Geschlecht als angemessen gilt, dann veranlasst sie diese Erkenntnis, in verstärktem Maße geschlechtskonform zu handeln (ebd., 194). In diesem Zusammenhang konnte beobachtet werden, dass Buben andere männliche Personen „überraschend früh“ (ebd., 202) ihrem eigenen Geschlecht zuordnen können, sie haben diese Fähigkeit eher als Mädchen entwickelt (ebd., 202f). Häufig wissen Kinder zwischen zweieinhalb und drei Jahren verlässlich, welchem Geschlecht sie selbst angehören, obwohl ihnen die genitalen Geschlechtsunterschiede häufig noch nicht bekannt sind.

Maccoby setzt diesen Zeitpunkt, zu dem Kinder ihr eigenes Geschlecht zuordnen können, etwas später als andere Wissenschaftler/innen an. Beispielsweise vermutet die Psychoanalytikerin Fast (1991, 10), dass Kinder ihr eigenes und das Geschlecht von anderen Personen bereits in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres zuordnen können, allerdings erlernten die Kinder erst im dritten Lebensjahr die „*Abgrenzung* der jeweiligen charakteristischen Eigenschaften […] und die Zuweisung von geschlechtsspezifischen Eigenschaften“ (ebd., 11). Die Erkenntnis des Geschlechtsunterschiedes hängt nach Fast (ebd., 110) mit der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten – insbesondere der Fähigkeit zum symbolischen Denken[27] – des Kindes zusammen.

Die deutsche Diplompsychologin und Geschlechterforscherin Bettina Hoeltje (2001, 12) bezieht sich auf die Forschungen des amerikanischen Forscherteams Michael Lewis und Marsha Weinraub (1979). Sie interpretiert diese und nimmt an, dass Kinder im Alter von

[27] „Die Fähigkeit, Phänomene ohne deren gleichzeitig reales Vorhandensein vorzustellen und zu wissen, dass Objekte weiterhin existieren, auch wenn sie sich außerhalb des eigenen Erfahrungsbereiches befinden, erschüttert die Illusion, dass jede Existenz eine Funktion der eigenen Erfahrung ist“ (ebd.). Diese Fähigkeit bezeichnet nach Fast (1991, 101) das symbolische Denken.

eineinhalb Jahren bereits „über so etwas wie ‚subjektive Definitionen von Männlichkeit und Weiblichkeit' verfügen müssen" (Hoeltje 2001, 12), da sie in der Lage sind, ihr eigenes Geschlecht und das von Erwachsenen richtig zuzuordnen. Hoeltje (2001, 15) führt in diesem Zusammenhang den Begriff „Geschlechtsbedeutung" an und bezieht sich hierbei auf die Definition von Ruth Großmaß (1989), einer deutschen Bildungswissenschaftlerin, die den Begriff als das Verstehen der Kinder, „ dass in der Welt, in der sie sich bewegen, eine eindeutige Geschlechtszuordnung wichtig und identitätsstiftend ist und sie selbst für sich eine solche Zuordnung auch vornehmen müssen (durch äußerer Zeichen und eindeutig zuordenbares Verhalten)" beschreibt (Großmaß 1989, 195). Während Großmaß das Verstehen einer Geschlechtsbedeutung erst im Alter zwischen drei und fünf Jahren ansetzt, ist Hoeltje (2001, 16) der Auffassung, dass bereits mit Beginn der Geschlechtswahrnehmung in der präverbalen Phase Geschlechtsbedeutungen von Kleinkindern erfasst und Körperreize sowie charakteristische Interaktionen zu „geschlechtlich typisierenden Repräsentanzen weiterverarbeitet werden" (ebd.). Diese Repräsentanzen sind „zukünftig wahrnehmungs- und handlungsleitend" (ebd.). Die Autorin erwähnt allerdings auch, dass die Auswirkungen auf das Verhalten bei älteren Kindern mit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten deutlicher werden. Auch Rohrmann (2009, 16f) nimmt aufgrund der von ihm durchgesehenen Studien an, dass Kinder schon sehr früh die beiden Geschlechter wahrnehmen. Seinen Ausführungen nach sind sie gegen Ende des ersten Lebensjahres in der Lage, Erwachsene nach ihrem Geschlecht zu unterscheiden, die geschlechtsbezogene Zuordnung von Kindern ist ihnen erst später möglich. Obwohl es Hinweise darauf gibt, dass Säuglinge auf gleichgeschlechtliche Kinder anders als auf gegengeschlechtliche Kinder reagieren, können sie dennoch erst mit zwei Jahren Kinderfotos passend zuordnen. Trautner (2008, 635) vertritt hingegen die Ansicht, dass das Wissen über geschlechtstypische Verhaltensunterschiede „bis ins dritte Lebensjahr […] noch sehr begrenzt" (ebd.) sind. Diese Aussage schließt dennoch nicht aus, dass mitunter auch unter dreijährige Kinder Unterschiede im Verhalten von männlichen und weiblichen Personen erkennen können.

Die beiden deutschen Psychologinnen Renate Volbert und Annekathrin Homberg (1996, 214f) fanden bezüglich des geschlechtsbezogenen und sexuellen Wissens von zwei- bis sechsjährigen Kindern heraus, dass bereits zweijährige Kinder das Geschlecht richtig zuordnen können, sie konnten ihre Vorgehensweise allerdings nicht begründen. Dreijährige Kinder sahen äußere Erscheinungsmerkmale wie Bart, Ohrringe oder Frisur als geschlechtstypische Kennzeichen, erst im Alter von fünf Jahren nannten die Kinder genitale

Unterschiede, aber auch noch in dieser Altersgruppe waren äußere Kriterien das Hauptargument.

Die amerikanischen Entwicklungspsychologinnen Carol Lynn Martin und Jane K. Little (1990, 1436) beforschten 61 Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren hinsichtlich ihres Verständnisses bezüglich der beiden Geschlechter in Verbindung mit geschlechtstypischen Vorlieben und Geschlechterstereotypen. Sie konnten nachweisen, dass Kinder von einem auch nur rudimentären Wissen über die Existenz zweier Geschlechter in ihren Vorlieben und Wissen beeinflusst werden. Ihren Beobachtungen zufolge lernen die Kinder zunächst, das biologische Geschlecht zuzuordnen und in weiterer Folge entwickeln sie Interesse an geschlechtstypischen Spielsachen, an gleichgeschlechtlichen Spielpartnern und erkennen dann die geschlechtstypischen Unterschiede von Spielsachen und Kleidung.

Die amerikanische Entwicklungspsychologin Beverly I. Fagot mit Mary D. Leinbach und Richard Hagan (1986, 442f) kamen in ihrer Studie, in der sie 43 Kinder im Alter von 21 bis 40 Monaten untersuchten, zu dem Ergebnis, dass die Kinder, die das Geschlecht korrekt zuordnen konnten, in zwei Kategorien geschlechtstypisches Verhalten zeigen: hinsichtlich der Bevorzugung von gleichgeschlechtlichen Spielkamerad/innen und in Bezug auf aggressive Handlungen, die bei Buben insgesamt stärker ausgeprägt sind als bei Mädchen. Das bedeutet nach Fagot, Leinbach und Hagan (ebd., 443), dass Mädchen – zumindest in der Kategorie „aggressive Handlungen“ – ihr Verhalten ändern, sobald sie bemerken, welche Erwartungen in dieser Hinsicht mit der weiblichen Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind. Hingegen wählten die Kinder geschlechtstypische Spielsachen auch schon zu einem Zeitpunkt, zu dem sie die Geschlechterzuordnungen noch nicht zuverlässig treffen konnten (ebd., 442f). Bezugnehmend auf Weinraub (1979) führen die Autor/innen dieses Ergebnis darauf zurück, dass die Kinder bereits ein geschlechtsbezogenes Wissen haben, aber noch kein „‘knowledge of the knowledge‘“ (Weinraub 1979, 144, zit. nach Fagot, Leinbach, Hagan 1986, 443). Das bedeutet, dass sich die Kinder durchaus geschlechtsbezogenes Wissen angeeignet haben können, ohne dass ihnen bewusst ist, dass sie diese Kenntnisse haben beziehungsweise danach handeln. Diese Aussage aus entwicklungspsychologischer Sicht ist dahingehend mit Stoller’s (1968) psychoanalytischen Konzept der *Kerngeschlechtsidentität* vergleichbar, da beide Theorien die Annahme miteinschließen, dass Kleinkinder sehr früh ein Gefühl von Geschlechtszugehörigkeit haben, wenngleich sie das Geschlecht noch nicht korrekt zuordnen können (siehe 4.1.2).

Der Zeitpunkt um das Bewusstwerden des Geschlechtsunterschiedes wird von den Autor/innen sehr unterschiedlich angegeben. Die Aussagen bewegen sich zwischen der Annahme eines rudimentären Wissens bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres (z.B. Rohrmann 2009, ähnlich auch Hoeltje 2001) und der Meinung, dass das Wissen um den Geschlechtsunterschied erst etwa Ende des dritten Lebensjahres entwickelt ist (z.B. Maccoby 2000, Trautner 2008). Deutlich wird auch, dass mit dem mehr oder weniger beständigen Wissen um die zwei Geschlechter auch geschlechtstypisches Verhalten auftritt.
Im folgenden Kapitel wird auf diesen Umstand sowie auf die geschlechtsbezogenen Einschätzungen von Kindern in Hinblick auf Verhaltensweisen von Mädchen und Buben beziehungsweise von Männern und Frauen näher eingegangen.

4.2.2 Geschlechtsstereotype im Kleinkindalter

Bereits in den siebziger Jahren untersuchte der deutsche Psychologe Heinz Dannhauer (1977, 115ff) in der DDR das geschlechtstypische Spielverhalten von Kindern zwischen zwei und vier Jahren. Buben im Alter zwischen 2,1 und 4 Jahren wurden in erster Linie beim Bauspiel beobachtet, während die Mädchen keine signifikante Bevorzugung einer bestimmten Tätigkeit zeigten. Es fiel auf, dass mit zunehmendem Alter die Tendenz der Buben zum Bauspiel immer mehr anstieg, während das sogenannte indifferente Spiel und das Puppenspiel abnahm. In einer weiteren Untersuchung von Dannhauer (ebd.), die die Spielzeugwahl einer Gruppe 1,1 bis 2,3 Jahre alten Mädchen und Buben beziehungsweise einer zweiten Gruppe von 2,4 bis 2,9 Jahre alten Buben und Mädchen auswertete, zeigte sich, dass sich Mädchen beider Altersgruppen signifikant häufiger mit der Puppe beschäftigten als die Buben. Diese spielten wiederum signifikant häufiger mit dem Fahrzeug (ebd., 115ff). Bei den jüngeren Mädchen war die Spielzeugerstwahl zwischen Puppe und Fahrzeug noch relativ ausgeglichen (42,1% zu 40,3), während die Mehrheit der älteren Mädchen die Puppe klar favorisierten (58,3% zu 28,3%). Die Bevorzugung des Fahrzeugs gegenüber der Puppe war bei den Buben beider Altersgruppen eindeutig (Gruppe 1: 71,7% zu 6,6%, Gruppe 2: 80% zu 6,7%). Auch Maccoby (2000, 112) ist der Auffassung, dass Buben früher als Mädchen geschlechtstypische Spielsachen wählen.
Kasten (2003, 49) vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass Kinder mit zunehmendem Wissen über die Beständigkeit ihrer Geschlechtszugehörigkeit Tätigkeiten und Handlungsweisen höher bewerten und favorisieren, die ihrem eigenen Geschlecht zugeordnet werden. Als Folge davon imitieren sie Handlungen des gleichgeschlechtlichen

Elternteils und von älteren Peers (Kasten 2003, 49). Bereits Kleinkinder schreiben dem beobachteten Verhalten von anderen Personen eine geschlechtsbezogene Bedeutung zu und ordnen dieses geschlechtstypisch ein. In Verbindung mit dem eigenen Geschlecht wird das eigene Verhalten gemäß diesen Zuordnungen kategorisiert, diese Klassifizierung bestimmt das Handeln des Kindes mit. Diese Überlegungen decken sich mit den Ergebnissen der Studie von Dannhauer (1977). Überdies geht Kasten (2003, 63) davon aus, dass Verhaltensunterschiede schon bei zwei- bis dreijährigen Mädchen und Buben auftreten, also bereits in einem Alter, in dem sie ihre Geschlechtsrollenidentität noch nicht vollständig entwickelt und auch noch kein Wissen über Geschlechtsrollenstereotype haben.

In der Studie der amerikanischen Psychologinnen Deanna Kuhn, Sharon C. Nash und Laura Brucken (1978), die 32 zweijährige und 40 dreijährige Mädchen und Buben hinsichtlich ihrer Einschätzung von männlichen und weiblichen Attributen untersuchten, wird deutlich, dass bereits zweijährige Kinder Vorstellungen über geschlechtstypische Verhaltensweisen entwickelt haben. Die Kinder bekamen Bilder, auf denen Situationen abgebildet waren, dazu wurden passende Aussagen vorgetragen. Die Kinder konnten sich zwischen einer männlichen und einer weiblichen Puppe entscheiden und diese den Bildern und Aussagen zuordnen. So meinten sowohl Buben als auch Mädchen im Rahmen dieser Versuchsanordnung, dass Mädchen gerne mit Puppen spielen, gerne ihrer Mutter helfen, gerne das Haus reinigen, viel sprechen sowie sagen, dass sie Hilfe bräuchten. Mädchen glaubten, dass ihre Geschlechtsgenossinnen gerne nähen, gerne drinnen spielen, nett aussehen, küssen, nie raufen und nicht sagen, „ich kann das am besten“. Buben waren der Ansicht, dass Mädchen langsam sind, dass sie manchmal weinen, dass sie sagen, „du verletzt meine Gefühle“ und „du lasst mich nicht drankommen“ (Kuhn, Nash, Brucken 1978, 447). Nach Ansicht der Mädchen als auch der Buben spielen Buben gerne mit Autos, helfen ihrem Vater gerne, bauen gerne und sagen „ich kann dich hauen“. Mädchen glaubten, dass Buben gerne auf Bäume klettern, gerne raufen, niemals weinen, dass sie gemein und schwach seien und sagen „ich habe etwas falsch gemacht“. Die untersuchten Buben meinten über ihre Geschlechtsgenossen, dass sie gerne mit Zügen spielen, gerne arbeiten, dass sie laut und schlimm sind und andere zum Weinen bringen (ebd., 447f). Als nichtstereotype Verhaltensweisen, also Attribute, die die Kinder weder verstärkt den Mädchen noch den Buben zuordneten, kristallisierten sich Verhaltensweisen wie beispielsweise das Ballspielen, Turmbauen, das Spiel im Freien, das Anziehen der schönsten Kleidungsstücke sowie schnell sein, schnell laufen, langsam laufen, stark sein, schmutzig

sein, klug sein, höflich sein, nett sein wie auch das Aussprechen von „ich liebe Dich“ als auch „ich kann das nicht“ (ebd., 448) heraus. Mit dieser Untersuchung wird deutlich, dass bereits sehr junge Kinder eine Haltung hinsichtlich geschlechtstypischer Attribute ausgebildet haben, wenngleich sich die Sicht der Buben und Mädchen in Hinblick auf diese Stereotype nur teilweise überlappen. Mädchen und Buben tendieren überdies dazu, sich und ihren Geschlechtsgenoss/innen positive sowie Angehörigen des anderen Geschlechts negative Eigenschaften und Verhaltensweise zuzuschreiben. Womit auch bestätigt wäre, dass Kleinkinder ihr eigenes Geschlecht zuordnen und sich von Personen des anderen Geschlechts abgrenzen können (ebd., 449).
Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen der Studie der amerikanischen Entwicklungspsychologin Marsha Weinraub und Kolleg/innen (Weinraub et al. 1984). 34 Mädchen und 37 Buben zwischen zwei und drei Jahren wurden unter anderem hinsichtlich des Bewusstwerdens der unterschiedlichen Geschlechtsrollen untersucht. Ein Großteil der 26 Monate alten Kinder konnten Bilder von weiblichen und männlichen Personen verbal richtig zuordnen. Den meisten Kindern dieser Altersstufe war auch bereits bewusst, dass Frauen und Männer unterschiedliche Kleidungstücke tragen und unterschiedliche Dinge benutzen. Allerdings konnten die zweijährigen Kinder noch nicht zuordnen, dass manche Spielsachen eher von Buben und einige eher von Mädchen genutzt werden, dies wurde den Kindern erst gegen Ende des dritten Lebensjahres zuverlässig bewusst. Dieses Ergebnis unterstreicht die in Abschnitt 4.2.1 dargestellten Ansichten Rohrmanns (2009), dass Kleinkinder Erwachsene früher nach ihrem Geschlecht unterscheiden können als Kinder.

Das amerikanische Psychologenteam David G. Perry, Adam J. White und Louise C. Perry (1984, 2118) beforschte das Wissen von 128 zwei- bis fünfjährigen Kindern – jeweils 16 Mädchen und Buben pro Altersgruppe – hinsichtlich der Geschlechtstypisierung von Spielsachen und Aktivitäten in unterschiedlichen Kinderbetreuungseinrichtungen. Die Autor/innen konnten nachweisen, dass Buben geschlechtstypisches Spielmaterial bevorzugten, noch *bevor* ihnen bewusst war, dass manche Spielsachen „für Mädchen“ und manche „für Buben“ gelten. Bei Mädchen hingegen verläuft diese Entwicklung parallel. Auf diese Untersuchung bezugnehmend interpretiert Maccoby (2000, 218) dieses Ergebnis dahingehend, dass das Wissen um Geschlechtsunterschiede und -stereotype also nicht unbedingt notwendig für geschlechtskonformes Verhalten ist, wenngleich es hierfür orientierungsgebenden Charakter hat. Auch Martin und Little (1990, 1437f) sowie Fagot, Leinbach und Hagan (1986, 443) nehmen in den bereits unter

4.2.1 angeführten Studien an, dass Kinder nicht unbedingt etwas über die beiden Geschlechter wissen müssen, bevor sie Geschlechterstereotype erlernen und ihr Verhalten davon beeinflusst wird.

Der amerikanische Psychologe Gary D. Levy (1999), der jeweils zehn Kleinkinder im Alter von 20, 24 sowie 28 Monaten bezüglich des Bewusstwerdens von geschlechtstypischen Kategorien beforschte, konnte ebenfalls nachweisen, dass die Kinder Gegenstände der gleichgeschlechtlichen Kategorie mehr Aufmerksamkeit schenkten als jenen der gegengeschlechtlichen oder neutralen Kategorie. Als „herausforderndsten Befund" bezeichnet Levy (1999, 869) das Ergebnis, dass er im Gegensatz zu (den von ihm angeführten) vorhergegangenen Untersuchungen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, Geschlechtszugehörigkeit zuzuordnen und dem Bewusstsein von geschlechtstypischen Kategorien feststellen konnte.[28] Weiters konnte er nachweisen, dass sich Buben länger für Gegenstände der männlichen Kategorie als für jene der neutralen oder weiblichen Kategorie interessierten. Bei Mädchen dagegen ist die Dauer des gezeigten Interesses bezüglich der als „weiblich" konnotierten Gegenstände nicht so ausgeprägt wie bei Buben hinsichtlich „ihrer" Kategorie ist (ebd., 868f).

In der schon etwas älteren Studie der amerikanischen Entwicklungspsychologen Alan Edelbrock und Alan I. Sugawara (1978, 617) hinsichtlich des Erwerbs von geschlechtstypischen Vorlieben von 63 Kindern im Vorschulalter (jüngere Gruppe war zwischen 35 und 51 Monaten, die ältere Gruppe war zwischen 52 und 65 Monaten alt) wurde deutlich, dass die Buben beider Altersstufen weit weniger über das weibliche Geschlecht wussten als die Mädchen über das männliche. Das Wissen der Mädchen hinsichtlich weiblicher und männlicher Geschlechtsrollen ergab nahezu keinen Unterschied. Die Geschlechtsrollenpräferenz[29] ist bei Buben beider Altersstufen stärker ausgeprägt als bei Mädchen, allerdings nur bei Bildern, die Kinderrollen zeigten. Bei den Karten, auf denen Erwachsene dargestellt waren, unterschieden sich Mädchen und Buben nicht, wobei die Mädchen ihre Geschlechtsrollenpräferenz stärker bei Erwachsenenbildern als bei den Kinderbildern zeigten. Die Autoren schlossen daraus, dass Mädchen schon in der Kindheit ein Bild über die feminine Erwachsenenrolle hätten und führten dies auf den Umstand zurück, dass

[28] Er führt dies nicht nur auf die relativ kleine Stichprobe, sondern auch auf die – im Unterschied zu den vorangegangenen Studien, die die Zuordnungsfähigkeit von Geschlechterkategorien in verbaler Form maßen – nonverbale Testung zurück (ebd., 869).

[29] Der Begriff „Geschlechtsrollenpräferenz" beschreibt nach Trautner (1991) einerseits die „*Höherbewertung* männlicher oder weiblicher Rollenmerkmale beziehungsweise einer Geschlechtergruppe" (Trautner 1991, 346f) und andererseits die „*Bevorzugung* von Geschlechtsrollenmerkmalen beziehungsweise der Geschlechtszugehörigkeit *für die eigene Person*" (ebd., 347).

Kinder aufgrund der Betreuungssituation von mehr weiblichen als männlichen Personen umgeben wären (Edelbrock, Sugawara 1978, 621).

Hinsichtlich der Zuordnung geschlechtstypischer Persönlichkeitseigenschaften fasst Maccoby (2000, 211) die Untersuchungen von Huston (1985) und Martin (1994) zusammen und führt aus, dass Kinder schon sehr früh wüssten, welche Spielsachen, Gebrauchsgegenstände, Kleidungsstücke und Aktivitäten typisch für das jeweilige Geschlecht sind. Sie seien aber erst später in der Lage, Persönlichkeitseigenschaften nach Geschlecht zuordnen. Die Autorin vermutet, dass junge Kinder aufgrund beobachtbarer Stereotype kategorisieren, wobei sie aber auch Geschlechterstereotype annehmen, die über beobachtbares Verhalten hinausgehen. Sie gibt die in einem Vortrag von Mary D. Leinbach (1993) dargestellte Beobachtung wieder, dass Kinder Stofftiere mit langen, spitzen Zähnen als „für Buben" bewerten. Auch Feuer, Blitze, Haie und Gorillas werden als männlich eingestuft, während weiche, glatte und abgerundete Gegenstände beziehungsweise Pastellfarben Mädchen zugeordnet werden. Zornige Gesichtsausdrücke werden als männlich, fröhliche Gesichtsausdrücke als weiblich klassifiziert (Maccoby 2000, 211).
Trautner (1991, 343f) postuliert in diesem Zusammenhang, dass die Inhalte von Stereotype von der Geschlechtsrollendifferenzierung der Personen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes beeinflusst sind. Zudem ist die Fähigkeit, Verhaltensweisen dem männlichen beziehungsweise weiblichen Geschlecht zuzuordnen, abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand des Kindes (ebd.). Darin liegt begründet, dass das Wissen älterer Kinder über Geschlechtsstereotype differenzierter ist als das von jüngeren Kindern (ebd., 345).[30] Weiters ist Trautner der Meinung, dass Kinder bereits ab dem dritten Lebensjahr Geschlechtsrollenpräferenzen zeigen (ebd., 369).

Nach diesen Befunden haben bereits Kleinkinder Vorstellungen über geschlechtstypische Verhaltensweisen ausgebildet (z.B. Kuhn, Nash, Brucken 1978) und ordnen Kleidungsstücke und Gegenstände geschlechtstypisch zu (z.B. Weinraub et. al. 1984). Interessanterweise neigen Kinder bereits dazu, geschlechtstypische Spielsachen zu favorisieren, noch *bevor* sie wussten, dass manche Gegenstände eher Mädchen und manche eher Buben zugezählt werden (Fagot, Leinbach, Hagan 1996, Martin, Little 1990). Diese Tendenz

[30] Kinder im Volksschulalter ordnen Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale nicht mehr wie jüngere Kinder „rigide" (Trautner 1991, 340), also exklusiv, einem Geschlecht zu, sondern sie wissen bereits, dass Eigenschaften nicht zwingend bei einem Geschlecht auftreten, sondern abhängig von den Personen und Situationen „flexibel" beziehungsweise „geschlechtsneutral" sein können.

scheint bei Buben stärker ausgeprägt zu sein als bei Mädchen (D. Perry, White, L. Perry 1984, Levy 1999). Wenngleich Kinder mit zunehmendem Wissen über die Geschlechtskonstanz verstärkt das beobachtete Verhalten anderer Personen geschlechtstypisch kategorisieren und sich danach orientieren (Kasten 2003), ist unterschiedliches (Spiel-) Verhalten von Mädchen und Buben bereits im Kleinkindalter, also zu einem Zeitpunkt beobachtbar, zu dem Kinder noch nicht über eine vollständig entwickelte Geschlechtsrollenidentität beziehungsweise über ein gefestigtes Wissen über Geschlechtsrollenstereotype verfügen (Kasten 2003, ähnlich Fagot, Leinbach, Hagan 1996, Dannhauer 1977).

Schlägt sich nun die bereits in der frühen Kindheit entwickelte *Kerngeschlechtsidentität* in Verbindung mit dem Wissen um die Geschlechtsunterschiede und die Geschlechtsbedeutung bereits in Verhaltensunterschieden von Mädchen und Buben im Kleinkindalter nieder? Im folgenden Kapitel werden Forschungsberichte zum Verhalten von Kleinkindern – insbesondere in den auch in der Wiener Kinderkrippenstudie mittels Videoanalyse eingeschätzten Dimensionen *Affekt, Interesse* und *sozialer Kontakt* – dargestellt.

5. Forschungsstand und Hypothesen zu Unterschieden im Verhalten von Mädchen und Buben in den Dimensionen Affekt, Interesse und sozialer Kontakt

Kleinkinder benötigen vertraute erwachsene Bezugspersonen, „um belastende Gefühle lindern und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können“, so Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010, 161). Stehen diese vertrauten Bezugspersonen nicht zur Verfügung, „so drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenseins, der Verzweiflung oder auch der Wut überschwemmt zu werden, ohne eine Möglichkeit zu haben, sich von diesen Gefühlen zu befreien“ (ebd.). So stellen die Autor/innen die Situation von Kleinkindern bei Trennung und Getrenntseins von ihren Eltern dar.

Der Verhaltensbiologe Joachim Bensel und seine Kollegin Gabriele Haug-Schnabel (2008, 114), deren Überlegungen auf der Bindungstheorie von Bowlby basieren, postulieren, dass sich aus einem Spielverhalten von Krippenkindern, das „konzentriert und kreativ“ und „angst- und spannungsfrei“ ist, ableiten ließe, dass diese mit der Trennung von ihren Eltern gut zurecht kämen. Die Kinder zeigten Neugierde auf die Spielsachen in der Einrichtung und auf die Peers, ein „offener und vertrauensvoller“ (ebd.) Umgang der Kleinkinder mit den Pädagoginnen ließe ebenfalls auf eine abgeschlossene Eingewöhnung schließen. Nach Aussagen der Autorin und des Autors ist in diesem Zusammenhang besonders aussagekräftig einzuschätzen, wenn das Kind beginnt, positive Gefühlen wie Freude und Begeisterung auszudrücken oder lächelt, beziehungsweise sogar lacht. Das Beobachten von Peers und die Kontaktsuche sowie das Interesse an ihren Aktivitäten und am Geschehen in der Gruppe deuten ebenso auf Wohlbefinden und die Überwindung des Trennungsschmerzes hin (ebd., 114ff).

An diese Überlegungen anschließend kann also davon ausgegangen werden, dass der Besuch einer Kinderkrippe und die damit in Verbindung stehende vorübergehende Trennung von den Eltern für Mädchen und für Buben ein Belastungserlebnis darstellt, das im kindlichen Verhalten sichtbar werden kann (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 3). Daher werden im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mittels videobasierter Beobachtung das Verhalten des Projektkindes zu drei Zeitpunkten – in den Phasen 1, 2 und 3 – erfasst. Im Zuge des Kodierungsprozesses wird das kindliche Verhalten in der Kategorie *Kindli-*

*cher Aktivitätsbereich b*eforscht und in drei Dimensionen – *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse und sozialer Kontakt* – eingeschätzt. Eine detaillierte Ausführung dazu kann in Kapitel 7 nachgelesen werden.

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Darstellung von Forschungsberichten, die mit vergleichbaren beziehungsweise ähnlichen Dimensionen wie den im Rahmen der WiKi-Studie eingesetzten Variablen angewandt wurden. Aufgrund der geringen Anzahl von Studien zum *Eintritt* in die Kinderkrippe, werden auch Befunde, die Kinder im Kinderkrippen- oder Kindergartenalltag, im häuslichen Umfeld, aber auch in Laborsituationen beforschen, herangezogen. Insbesondere werden Publikationen berücksichtigt, die diese Dimensionen auch auf Unterschiede bei Mädchen und Buben untersuchten.

Wie in Kapitel 4 dargestellt, verstärkt sich die Ausprägung von Unterschieden im Verhalten von Mädchen und Buben mit zunehmendem Alter. Es kann also angenommen werden, dass Mädchen und Buben bereits im Kleinkindalter zumindest Tendenzen zu unterschiedlichem Verhalten zeigen. Womit sich angesichts der kaum vorhandenen Studien, die das Verhalten von *unter* dreijährigen Kindern zu den Bereichen *Affekt, Interesse* und *Sozialer Kontakt* zum Inhalt haben, meine Vorgehensweise, auch Forschungsberichte zu berücksichtigen, die etwas ältere Kinder im Vorschulalter in den Blick nehmen, begründen lässt.

5.1 Unterschiede im Affekt

Bedeutsam für die Bewältigung des Trennungserlebnisses ist aus psychoanalytischer Sicht, ob der „Trennungskonflikt bewusst sein darf oder verleugnet werden muss“ (Scheerer 2008, 125). Die Reaktion der Erwachsenen auf den Trennungsschmerz des Kindes ist also wesentlich. In der Regel gelten sowohl seitens der Pädagoginnen, als auch von Seiten der Eltern die Kinder als angenehm, die ihren Trennungsschmerz nicht zeigen (ebd., 129, Figdor 2006, 108). Darf das Kind also seine Gefühle zum Ausdruck bringen oder wird es zum „Problemkind“ abgestempelt, wenn es sein Leid durch (wiederholtes) Weinen nach außen trägt (Scheerer 2008, 129)?

Vom Projektteam der Wiener Kinderkrippenstudie wurden drei Kriterien, die eine gelungene Kinderkrippeneingewöhnung widerspiegeln, entwickelt. Erstens kann dann von einer gelungenen Eingewöhnung ausgegangen werden, „wenn sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn

es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163). Im Rahmen der WiKi-Studie wird sowohl die *positive affektive Stimmung* als auch die *negative affektive Stimmung* eingeschätzt, um ein möglichst umfassendes Bild in Hinblick auf Veränderungen in diesen Dimensionen im Laufe der Eingewöhnung zu erhalten.

5.1.1 Positive affektive Stimmung

Vorausschicken möchte ich, dass die positive affektive Gestimmtheit von Kindern bislang nicht im Zentrum des Forschungsinteresses zu stehen scheint und daher kaum Studien und Theorien zu dieser Dimension zu finden sind.

5.1.1.1 Psychoanalytische Theorien zur Affektregulation

In seinen Ausführungen hinsichtlich der Regulierung der kindlichen Affekt-Intensität durch die Betreuungsperson beschreibt der amerikanische Psychoanalytiker Daniel Stern (2007, 148) das gegenseitig ansteckende Element des Anlächelns, das sich positiv auf die Stimmung der Beteiligten auswirkt. Wenn die Mutter in der Interaktion mit dem Kind Verhaltensweisen zeigt, die in dem Baby „erfreuliche affektive Erfahrungen“, die es durch sein Mienenspiel und seine Lautäußerungen zum Ausdruck bringt, entstehen lassen, sieht sich die Mutter in ihrem Verhalten bestätigt. Die kindlichen Verhaltensweisen lösen in ihr Freude und Befriedigung aus, sie wird also versuchen, ihr Kind auf diesem „Aufmerksamkeits- und Erregungsniveau“ zu halten (Stern 1979, 91f). Für die schwedischen Psychologinnen Marianne Brodin und Ingrid Hylander (2002, 92), deren Überlegungen auf Sterns Entwicklungspsychologie basieren, ist der Ausdruck von positiven Gefühlen etwas Natürliches und Selbstverständliches, wozu es nicht viel Anstrengung braucht. Pädagoginnen, die positiv gestimmt sind, übertragen ihre Stimmung auf die Kinder, die dann ebenfalls gute Laune entwickeln.

Auch der deutsche Soziologe, Entwicklungspsychologe und Analytiker Martin Dornes (2000, 198f) weist darauf hin, dass die affektive Haltung von Erwachsenen für die kindliche Stimmungslage insofern von Bedeutung ist, da Kleinkinder bereits im frühen Säuglingsalter die „emotionalen Gesichtsausdrücke“ (ebd., 199) ihrer Mütter nachahmen und auf dem Weg der Affektansteckung automatisch in dieselbe emotionale Stimmungslage

wie die erwachsene Person geraten.[31] Aus psychoanalytischer Perspektive liegen meinen Recherchen zufolge keine Befunde in Bezug auf Geschlechtsunterschiede in Hinblick auf den kindlichen Ausdruck von positiver affektiver Stimmung vor.

5.1.1.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik

Ein Forschungsprojekt, das die Untersuchung der ersten sechs Monate der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in außerfamiliären Betreuungsinstitutionen einer italienischen Kleinstadt zum Ziel hatte, ist die Studie der amerikanischen Entwicklungspsycholog/innen Greta Fein, Raffaella Boni und Antonio Gariboldi (1993). Sie beobachteten das Verhalten von dreizehn Buben und zehn Mädchen im Alter zwischen viereinhalb und elfeinhalb Monaten sowie von zwölf Mädchen und elf Buben zwischen zwölfeinhalb und 19,2 Monaten in drei Phasen (innerhalb der ersten zwei Wochen des Kinderkrippenaufenthalts ohne Begleitung einer Bezugsperson, nach drei Monaten und nach sechs Monaten). Das kindliche Verhalten wurde in fünf Bereichen: „activity/interest", „peer interaction", „adult interaction", „negative affect" und „positive affect"[32] analysiert (Fein, Boni, Gariboldi 1993, 5f).

Hinsichtlich des Ausdrucks von positiven Affekten kamen Fein und ihr Team (1993, 9f) zu dem Ergebnis, dass die Kinder erst nach sechs Monaten in außerfamiliärer Betreuung signifikant mehr positive affektive Äußerungen zeigten. Sie lächelten und vokalisierten mehr als zu Beginn der Eingewöhnung, dieser Effekt war nach drei Monaten noch nicht sichtbar. Zudem waren die Kinder, die in Phase 1 in einer positiven affektiven Stimmungslage waren, auch in Phase 3 positiv gestimmt. Sie hatten in Phase 3 ein hohes Ausmaß an Interaktionen – sowohl mit Peers als auch mit dem pädagogischen Personal. Im Allgemeinen war festzustellen, dass Kinder, die bereits zu Beginn der Tagesbetreuung positiven Affekt zeigten, sechs Monate später mehr Kontakt zu Pädagoginnen und Peers hatten und sich mehr mit Spielsachen beschäftigten, auch wenn sie am Anfang wenig

---

[31] Dieser über weite Strecken von mir formulierte und adaptierte Absatz ist aus der Seminararbeit mit dem Titel „Hypothesenpapier zur Hypothese A2 How do child-caregiver interactions relate to toddlers' initial reaction to child care enrolment and their pattern of behavior change over the first few months in care?" übernommen, die im Wintersemester 2009/10 von Garber, Klaric, Kronberger, Vonbun, Votava, Zuba im Rahmen des Seminars „Von der Datenauswertung zur Veröffentlichung I - Statistische Auswertung und theoriegestützte Interpretation von Daten aus der Wiener Kinderkrippenstudie" (Lehrveranstaltungsleitung: Mag. A. Funder) verfasst wurde.

[32] Die Bezeichnungen dieser Variablen sind mit den Dimensionen des Kindlichen Aktivitätsbereichs der WiKi-Studie vergleichbar, sie erfassen aber nicht dieselben Verhaltensweisen. Die relevanten Ergebnisse der Studie von Fein und Kolleg/innen (1993) werden in den jeweiligen Unterkapiteln gesondert referiert.

kontaktfreudig waren (ebd., 11). Die Studienautor/innen, die angeben, Geschlechtsunterschiede zu berechnen (ebd., 6), erwähnen in ihrer Publikation diesbezüglich – abgesehen von der Variable „Peer Interaktion“ – keine Ergebnisse. Dies legt die Vermutung nahe, dass sie bei den von ihnen beobachteten Kindern keine Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben hinsichtlich des Ausdrucks von positivem Affekt finden konnten.[33] Auch die deutschen Entwicklungspsychologinnen Hellgard Rauh und Ute Ziegenhain (1996, 106) konnten in ihrer Untersuchung zum Krippenerleben von 35 Mädchen und 41 Buben im Alter von 18 Monaten aus geschlechtsbezogener Perspektive keine Unterschiede in der Dimension „Fröhlichkeit“ nachweisen.

Der deutsche Psychologe Gerhard Suess (1987) beschreibt in seiner Dissertation die Auswirkungen von frühkindlichen Bindungsbeziehungen auf die emotionale Stimmungslage des Kindes. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit sicherer Bindung im Kindergarten eher positive als negative Gefühle zeigen und eher in der Lage sind, starke Gefühle eigenständig zu regulieren. Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen werden in den Ausführungen der deutschen Diplompsychologen Renate Niesel und Wilfried Griebel (2000, 19), die sich auf Suess (1987) beziehen, nicht erwähnt (Suess, 1987, zit. nach Niesel, Griebel 2000, 19).

Ausgehend davon, dass die Zunahme einer positiven Stimmungslage Ausdruck einer Steigerung von Wohlbefinden ist, lassen diese Befunde darauf schließen, dass die Bewältigung des Trennungserlebnisses von den familiären Bezugspersonen und die Gewöhnung an die neue Betreuungssituation ein Prozess ist, der bis zu sechs Monate[34] andauern kann und nicht schon nach einigen Tagen abgeschlossen ist. Die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich Mädchen und Buben nicht signifikant hinsichtlich des Ausmaßes der gezeigten *positiven affektiven Stimmung* unterscheiden. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

[33] Dass keine Geschlechtsunterschiede gefunden wurden, könnte mitunter daran liegen, dass die Stichprobengröße mit 23 Säuglingen und 23 Kleinkindern sehr gering ist.

[34] Der Untersuchungszeitraum der Studie von Fein und Kolleg/innen (1993) war auf sechs Monate begrenzt. Es bleibt somit offen, ob dieser Prozess nach sechs Monaten tatsächlich abgeschlossen ist oder ob manche Kinder erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Lage sind, die Trennung von ihren Eltern zu bewältigen.

Hypothesen zur positiven affektiven Stimmung

1.1.1 a) Das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* steigt sowohl bei Mädchen als auch bei Buben von Phase 1 bis Phase 3 an.

1.1.1 b) Es lassen sich keine Unterschiede im Ausmaß der von Mädchen und Buben gezeigten *positiven affektiven Stimmung* in den Phasen 1, 2 und 3 nachweisen.

Argumentation

Der Besuch einer außerfamiliären Einrichtung steht für eine sich an Werktagen wiederholende Trennungssituation. Das Getrennt-Sein von seinen Eltern stellt eine Belastung für das Kind dar und es ist davon auszugehen, dass dieses Belastungserleben in den kindlichen Affektäußerungen zum Ausdruck kommt. Das Kind, das damit beschäftigt ist, das Trennungserlebnis zu bewältigen, wird zu Beginn der Eingewöhnungsphase wenig positive Affekte zeigen. Es ist anzunehmen, dass das Kind mit fortlaufendem Krippenbesuch und der damit verbundenen sich regelmäßig wiederholenden Erfahrung des für mehrere Stunden Getrennt-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern, aber auch mit dem Vertraut-Werden mit der zunächst ungewohnten Umgebung, den Abläufen in der Einrichtung und mit der Pädagogin sowie den Gleichaltrigen, nach und nach vermehrt positive Affekte zeigt.

Aus den wenigen vorliegenden Studien lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes an positiver affektiver Stimmungslage von Buben und Mädchen zu den drei Erhebungszeitpunkten ableiten.

5.1.2 Negative affektive Stimmung

5.1.2.1 Psychoanalytische Theorien zur Affektregulation

Der britische Psychoanalytiker Wilfred Bion entwickelte 1962 das Modell „Containment“. Dieser Theorie zufolge nimmt die Mutter die Affekte des Kindes – besonders die negativen – auf, versucht diese zu verstehen und dahingehend zu verändern, sodass diese für das Kind erträglicher werden. Nach und nach internalisiert das Kind diese mütterliche Vorgehensweise und lernt auf diese Weise, seine Affekte selbst zu regulieren. Es macht somit die Erfahrung, dass es durch das Nach Außen Tragen seiner affektiven Stimmungen in der Lage ist, diese zu regulieren (Dornes 2000, 76).

Schmerz, Leid und Angst zeigen sich bei Trennung von den Eltern in individuell unterschiedlicher Ausprägung (Bowlby 1982, 103), allerdings, so Bowlby, wird „ein zweijähriges Kind […] in den ersten Tagen der Trennung […] gewöhnlich herzergreifend nach seiner Mutter schreien." (ebd., 100) Wenngleich sich der Bindungsforscher auf eine über mehrere Wochen gehende Trennung und Unterbringung bei Fremden – z.B. aufgrund eines Krankenhausaufenthalts der Mutter – bezieht, kann angenommen werden, dass vor allem die ersten Tage in außerfamiliärer Tagesbetreuung zu ähnlichen Reaktionen führen kann.

Nach der Bindungstheorie von Bowlby[35] kann die Trennung von primären Bindungspersonen Trennungsleid auslösen (z.B. Grossmann, Grossmann 2004, 246ff). In einer ungewohnten Umgebung, wie es die Krippe vor allem zu Beginn der Eingewöhnung für ein Kind ist, würde das Kind bei Anwesenheit der Mutter diese als „sichere Basis"[36] aufsuchen. Wird ihm dies durch Abwesenheit der Bindungsperson unmöglich gemacht, wird sich sein Bindungsverhalten in Weinen und Suchverhalten äußern, um das Fürsorgeverhalten der Mutter zu aktivieren. Vor allem in der Phase, in der das Kind noch keine Bindungsbeziehung zu einer Pädagogin aufgebaut hat, ist das Getrennt-Sein von den Eltern mit Angst und Leid verbunden (Laewen, Andres, Hédevári 2000, 34).

Auch Mary Ainsworth und Silvia Bell zeigen in ihrer bekannt gewordenen Versuchsreihe „Fremde Situation"[37], dass 51 Wochen alte Babys in einer ungewohnten Umgebung mit

---

[35] Die Bindungstheorie wurde von John Bowlby (1969/1973/1980), einem Psychoanalytiker entwickelt. Sie fand allerdings in der psychoanalytischen science community lange Zeit wenig Akzeptanz, weil sie als zu behavioristisch angesehen wurde. Sie erlebt allerdings in der jüngeren Vergangenheit einen enormen Aufschwung – nicht nur in der Psychoanalyse, sondern auch in anderen Disziplinen (Datler 2003, 71f, Dornes 2000, 37ff). Demzufolge wird die Bindungstheorie trotz der in der Vergangenheit ablehnenden Haltung vieler psychoanalytischer Wissenschaftler/innen in dieser Arbeit den psychoanalytischen Theorien zugeordnet. Viele der aktuellen Studien, die auf der Bindungstheorie basieren, werden allerdings von Entwicklungspsycholog/innen durchgeführt. Die daraus hervorgehenden Forschungsergebnisse werden in dieser Arbeit daher dem entsprechenden Unterkapitel („Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik") zugeordnet.

[36] Sicher gebundene Kinder erkunden ihre Umwelt und bewegen sich von ihren Bindungspersonen fort, kontrollieren aber ab und zu, wo sich ihre Bindungsperson aufhält. Bei Unsicherheit wird diese als „sichere Basis" aufgesucht. Wenn das Gefühl der Sicherheit wieder hergestellt ist, zeigt das Kind neuerlich ein Explorationsverhalten (Ainsworth, Bell & Stayton 1974, 249f).

[37] Ainsworth und Bell (1970, 150ff) beforschten in ihren Studien, welche Reaktionen etwa einjährige Kleinkinder auf das Hinzukommen einer ihnen unbekannten, also „fremden Person", sowie auf die Trennung von ihrer Bezugsperson zeigen. In der Versuchsanordnung von insgesamt acht Situationen, der sogenannten „Fremden Situation", werden die Verhaltensweisen der Kinder beobachtet. Das Kind ist zunächst in Anwesenheit seiner Mutter einer fremden Umgebung ausgesetzt, nach einigen Minuten kommt eine fremde Person hinzu. Nach kurzer Zeit verlässt die Mutter den Raum, das Kind ist mit der fremden Person alleine. Die Mutter kommt zurück, dann verlässt die fremde Person den Raum. Kurze Zeit danach geht die Mutter nochmals – das Kind ist nun alleine. Die fremde Person kehrt wieder zurück, nach kurzer Zeit kommt auch die Mutter wieder. Neben Bindungsverhalten und Explorationsverhalten wurden auch die Verhaltensweisen des Kindes bei Trennung von ihrer primären Bindungsperson untersucht.

einer unbekannten Person zunächst noch nicht ein Verhalten zeigen, dass auf Stress oder gar Bedrohung hindeutet. Erst bei Trennung von der Mutter reagieren die Kleinkinder häufig mit Weinen, das erst wieder abnimmt, wenn die Mutter wieder zurückkehrt (Ainsworth, Bell 1970, 156).[38]

In ihrer psychoanalytisch orientierten Studie beobachtete die deutsche Heilpädagogin und Sozialwissenschaftlerin Ulrike Schmauch (1993) in einer Krabbelstube in Bezug auf Geschlechtsunterschiede, dass Buben nicht weniger oder mehr als Mädchen unter der Trennung von ihren Eltern litten (ebd., 104), sie zeigten allerdings divergierende Verhaltensweisen. Während sich die Mädchen bei Trennung von ihren Müttern eher mit Schmusedecke, Flasche oder Schnuller zurückzogen (ebd., 74), spielten Buben eher mit „harten Spielsachen“[39], wie Autos und Bilderbücher, aber auch mit besonderen Kleidungsstücken (ebd., 104). Bei negativer affektiver Stimmung neigten die Buben zum körperlichen Ausagieren (ebd., 90), während sich Mädchen „viel seltener […] der Körperbewegung als Gefühlsabwehr“ bedienten. Schmauch schließt aus diesen unterschiedlichen Verhaltensweisen, dass Mädchen von Erwachsenen bedeutend weniger zum körperlichen Agieren motiviert würden. Dies führe allerdings bei weiblichen Kindern zu einer besseren Fähigkeit der “psychophysischer Integration“ (ebd.). Daher, so die Überlegungen der Autorin, neigten Buben bei negativer affektiver Stimmungslage insgesamt eher zu motorischen Handlungen und zum Toben als Mädchen, die laut Schmauch „mehr ‚bei sich selbst‘“(ebd.) waren. Übereinstimmend mit Schmauchs Ausführungen vertritt der Kinder- und Jugendtherapeut und -psychoanalytiker Hopf (2008, 49) die Ansicht, dass Buben schon ab dem Kleinkindalter tendenziell weniger in der Lage sind „Affekte auszuhalten und aufzuschieben“ (ebd.) als Mädchen.

5.1.2.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik

Maccoby (2000, 140) fasst in ihrem Überblickswerk Forschungsergebnisse zur Affektregulation zusammen und meint, dass mit Ende des zweiten und Beginn des dritten Lebensjahres „die selbstregulatorischen Fähigkeiten der Mädchen besonders rasche Fortschritte

[38] Ainsworth und Bell beziehen sich hier auf sicher gebundene Kinder und unterscheiden an dieser Stelle nicht zwischen den unterschiedlichen Bindungstypen und dem damit zusammenhängenden unterschiedlichen Verhalten bei Trennung von der Mutter.

[39] Schmauch bezieht sich dabei auf ein Zitat des britischen Psychoanalytikers Donald W. Winnicott (1951).

machen und sich bedeutend schneller entwickeln als die der Jungen“ (ebd.). In Situationen, in denen sich Buben frustriert fühlen, verfielen sie in Wutausbrüche und weinten „in voller Intensität“ (ebd.), während diese Verhaltensweisen bei Mädchen in diesem Alter immer weniger auftreten.

In der in den USA durchgeführten entwicklungspsychologischen Studie von Wendy S. Grolnick, Lisa J. Bridges und James P. Connell (1996, 930ff) wurde die Affektregulation negativer Gefühle von 37 zweijährigen Kindern – insbesondere ihr emotionaler Ausdruck und ihre Bewältigungsstrategien – unter Laborbedingungen beforscht. Festgestellt wurde, dass die Mehrheit der Kinder in allen vier Versuchsanordnungen[40] negative Affekte zeigten, insbesondere, wenn die Mutter den Raum verließ (ebd., 933). In Bezug auf unterschiedliche Reaktionen der Buben und Mädchen kommen die Autor/innen in keiner der Versuchsreihen zu einem signifikanten Ergebnis (ebd., 936). Auch Rauh und Ziegenhain (1996, 106) fanden in der bereits im Abschnitt 5.1.1.2 erwähnten Untersuchung keine Unterschiede hinsichtlich der Gefühle Angst und Wut.

Das amerikanische entwicklungspsychologische Forscherteam um M. Katherine Weinberg, Edward Z. Tronick, Jeffrey F. Cohn und Karen L. Olson (1999, 182 u. 185) konnten in ihrer Untersuchung mit 43 Mädchen und 38 Buben im Alter von sechs Monaten nachweisen, dass im Gesichtsausdruck von Buben häufiger Ärger und Aufregung abzulesen war als bei Mädchen. Zudem wurde beobachtet, dass sie häufiger weinten als Mädchen. Somit stützt das gezeigte Verhalten der Kinder die Hypothese der Studienautor/innen, dass Mädchen weniger Schwierigkeiten mit der Affektregulierung haben als Buben (ebd.). Weinberg und Tronick (1998, 1302) verweisen in einem bereits früher publizierten Bericht auf dieses Studienergebnis und postulieren, dass Buben mehr Unterstützung bei der Affektregulation als Mädchen bräuchten.

Die amerikanische Entwicklungspsychologin Susan C. Crockenberg (2003) bezieht sich ebenfalls auf die oben angeführte Studie von Weinberg, Tronick, Cohn und Olsen (1999) und weist darauf hin, dass Buben mehr unter einer schlechten Betreuungsqualität leiden als Mädchen. Diese Annahme begründet sie mit dem von Buben eher gezeigten negativen Verhaltensweisen (ebd., 1035). Sie stimmt den Ansichten der Studienautor/innen zu und

[40] Das Kind muss auf ein reizvolles Objekt warten - diese Sequenz wird als „delay“ (Verzögerung) bezeichnet. Die zweite Versuchsanordnung, in der die Mutter den Raum verlässt, wird „seperation“ (Trennung) benannt. Die Kinder wurden in beiden Versuchsanordnungen in zwei Varianten getestet: in der ersten Variante verhielten sich die Mutter beziehungsweise ein/e Projektmitarbeiter/in dem Kind gegenüber zurückhaltend, also passiv, in der zweiten Variante nahmen die anwesenden Erwachsenen nach eigenem Ermessen Kontakt mit dem Kind auf (Grolnick, Bridges, Conell 1996, 931f).

bekräftigt, dass Mädchen besser in der Lage sind, negative Gefühle zu regulieren als Buben (Crockenberg, 2003, 1036).

Die amerikanische Entwicklungspsychologin Susan Denham u.a. (2003) beforschte die emotionale Kompetenz und den Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz von 143 Kindern (75 Buben und 68 Mädchen) zwischen drei und vier Jahren. Es wurde deutlich, dass Mädchen und die jüngeren Kinder in für sie problematischen Situationen weniger häufig weinten beziehungsweise weniger aggressives Verhalten zeigten als Buben. Das Forschungsteam führt dieses Ergebnis darauf zurück, dass von Mädchen erwartet wird, dass sie sich „nett" und für ihr Umfeld angenehm benehmen und ihre Emotionen regulieren (Denham u.a. 2003, 252). Dieser Befund stimmt mit den anderen angeführten Studien überein, die nahelegen, dass Buben eher negative Affekte zeigen und häufiger Schwierigkeiten mit der Affektregulierung haben.

Die deutsche Entwicklungspsychologin und Geschlechterforscherin Doris Bischof-Köhler (2006, 263) kam in ihren Studien unter Laborbedingungen ebenfalls zu dem Ergebnis, wenn Mütter ihre Kinder in einem Raum zurückließen, „sich emotionale Zusammenbrüche in erster Linie bei Jungen" (ebd.) ereigneten. Auch nach Rückkehr der Mutter waren Buben länger beunruhigt als Mädchen und nahmen erst nach einiger Zeit wieder ihr Spiel auf.

Das Kontaktverhalten von zwölf dreijährigen Kindergartenneulingen innerhalb der ersten fünf Minuten nach Betreten des Gruppenraumes wurde von dem amerikanischen Verhaltensforscher W.C. McGrew (1972) über einen Zeitraum von einem halben Jahr beforscht. Er kam zu der Einschätzung, dass die Buben am ersten Tag „insgesamt oft ängstlicher und gehemmter als Mädchen" wirkten. Buben lachten weniger, bewegten sich weniger im Raum, haben seltener zugeschaut und Blickkontakt aufgenommen. Diese Geschlechtsunterschiede waren nach einigen Tagen nicht mehr zu beobachten (McGrew 1972, zit. nach Schmidt-Denter 1985b, 153).

In Hinblick auf die Eingewöhnung in die Kinderkrippe beobachteten Fein und Kollegen (1993, 9) in ihrer bereits im Kapitel 5.1.1 angeführten Studie zusätzlich zum positiven Affekt auch die negative affektive Stimmungslage, die erwartungsgemäß in Phase 1 am höchsten war. Sie nahm in Phase 2 leicht signifikant und in Phase 3 nochmals stark signifikant ab. Wie bereits unter Abschnitt 5.1.1.2 erwähnt, werden trotz der Angabe, Geschlechtsunterschiede zu berechnen (Fein, Gariboldi, Boni 1993, 6), auch zu dieser Variable keine Ergebnisse angeführt, daher kann vermutet werden, dass keine Unterschiede nachgewiesen werden konnten.

Die Untersuchungsergebnisse von Grolnick, Bridges und Connell (1996) weisen darauf hin, dass die Abwesenheit der Mutter von zweijährigen Kindern als Belastung erlebt und mit negativer affektiver Stimmung begleitet wird. Hinsichtlich der Eingewöhnungsdauer zeigt sich in der Studie von Fein und ihrem Team (1993), dass die negative Stimmungslage zwar nach drei Monaten minimal nachlässt, aber erst nach sechs Monaten stark abnimmt. Viele Kinder brauchen demnach zwischen drei und sechs Monate, um die ungewohnte Situation und das Trennungserleben von den Eltern zu verkraften. Auf ein unterschiedliches Verhalten von Buben und Mädchen lassen die Ergebnisse der Studien von McGrew (1972) und Bischof-Köhler (2006) schließen, die bei Buben in Hinblick auf das Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von ihren Müttern ein höheres Ausmaß an negativen Affekten nachwiesen. In den Untersuchungen von Crockenberg (2003), Denham u.a. (2003), Weinberg, Tronick, Cohn, Olson (1999) und Carter, Mayes und Pajer (1990) sowie auch anhand der Beobachtungen von Hopf (2008) sowie Schmauch (1993) konnte die Fähigkeit zur Affektregulation und Affektaufschub bei Mädchen eher feststellen werden als bei Buben. Aus diesen Befunden lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

Hypothesen zur negativen affektiven Stimmung

1.1.2 a) Das Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* nimmt mit Dauer der Eingewöhnung von Phase 1 bis Phase 3 sowohl bei Buben als auch bei Mädchen ab.

1.1.2 b) Buben zeigen in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung*.

Argumentation

Wie in Kapitel 2.3 dargestellt, ist die Trennung und das Getrennt-Sein von den Eltern gerade für Kleinkinder ein belastendes Erlebnis. Es ist davon auszugehen, dass dieses Belastungserleben im kindlichen Affektausdruck deutlich wird. Besonders zu Beginn der Eingewöhnung ist anzunehmen, dass das Ausmaß des negativen Affektausdrucks im Vergleich zu späteren Erhebungszeitpunkten am höchsten ist und mit zunehmender Eingewöhnungsdauer abnimmt. Wie bereits in Abschnitt 5.1.1 angeführt, ist zu erwarten, dass den Kindern die zunächst unbekannten Betreuungspersonen und Räumlichkeiten mit zunehmender Fortdauer des Krippenbesuchs vertrauter werden. Insbesondere kann das gegenseitige Vertraut-Werden von Pädagoginnen und Kindern für die kindliche Affektregu-

lierung hilfreich sein, da Kleinkinder auf Erwachsene angewiesen sind, die ihnen helfen, ihre Affekte zu lindern.

In Bezug auf Unterschiede im Ausmaß der *negativen affektiven Stimmungslage* bei Buben und Mädchen deuten die mir vorliegenden Forschungsergebnisse fast übereinstimmend darauf hin, dass Buben bei Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von ihren Müttern ein höheres Ausmaß an negativen Affekten zeigen und insgesamt mehr Schwierigkeiten mit der Affektregulierung haben als Mädchen.

5.2 Unterschiede im entdeckenden und erkundenden Interesse

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wird davon ausgegangen, dass Kleinkinder zu Beginn des Kinderkrippeneingewöhnungsprozesses aufgrund ihres Trennungsschmerzes und den damit verbundenen Bestrebungen, diesen zu mildern, zunächst wenig an dem, was sie in der Krippe umgibt, interessiert sind (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163). Erst „wenn Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen“ (ebd., 164), kann von einer gelungene Eingewöhnung ausgegangen werden. Das von den Kindern gezeigte *Interesse* an ihrer Umgebung wird im Rahmen der WiKi-Studie als zweites Kriterium für eine gelungene Eingewöhnung erachtet.

In den folgenden beiden Unterkapiteln werden Befunde aus psychoanalytischer sowie aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Perspektive zum Erkundungsverhalten von Kleinkindern dargestellt.

5.2.1.1 Psychoanalytische Theorien zur Exploration

In der Bindungstheorie wird dem Explorationsverhalten des Kleinkindes neben dem Bindungsverhalten ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da die beiden Verhaltenssysteme zwar entgegengesetzt sind, aber einander ergänzen. Für die Entwicklung des Kindes ist es unabdingbar, dass es sich von seiner Bindungsperson wegbewegt, um seiner Neugierde nachzugehen und Neues kennenzulernen. Bowlby (1977, 167) betont in diesem Zusammenhang: „Ebenso wichtig wie die Achtung der Eltern vor den Bindungswünschen eines Kindes ist ihre Achtung vor seinem Wunsch, seine Umwelt zu erkunden und allmählich

seine Beziehungen sowohl zu Gleichaltrigen als auch zu Erwachsenen zu erweitern“ (ebd.).

Ainsworth und ihre Kolleginnen Bell und Stayton (1971, 170) untersuchen in ethologischen Beobachtungen das kindliche Explorations- und Bindungsverhalten gegenüber seiner Mutter, die sie als zwei einander ergänzende Verhaltenssysteme beschreiben, die als „dynamisches Gleichgewicht arbeiten“ (ebd., 170). Zum Explorationsverhalten „gehören Fortbewegung, manuelle Exploration, visuelle Exploration und entdeckendes Spielen“ (ebd.). Das Wegbewegen von der Bindungsperson und die Rückkehr stehen in einem Gleichgewicht. Dieses Gleichgewicht bleibt so lange aufrecht, solange das Kleinkind nicht von Einflüssen seiner Umwelt, aber auch möglicherweise seines eigenen Organismus beunruhigt wird „einschließlich der einfachen Angst vor dem Unbekannten - und angedrohte oder wirkliche Trennung von der Mutter.“ In diesem Fall wird das Bindungsverhalten des Kindes aktiviert, es wird sein Explorationsverhalten verringern und verstärkt die Nähe der Bindungsperson, die „sichere Basis“, suchen.

In der Versuchsanordnung „Fremde Situation“ wiesen Ainsworth und Bell (1970, 154f) nach, dass das Explorationsverhalten von einjährigen Kindern bei Abwesenheit der Mutter signifikant abnimmt. Selbst unmittelbar nach ihrer Rückkehr exploriert das Kind nicht auf demselben Niveau wie vor der Trennung (ebd., 160). Festgestellt wurde auch, dass Personen, die den Kindern nicht vertraut sind, bei den Kindern ein Verhalten auslösen, dass durch Ignorieren, Wegschauen und Wegbewegen gekennzeichnet ist (ebd.). Während des Zeitraums, in dem das Kind mit der fremden Person alleine ist, ist das Explorationsverhalten gering, in der Phase, in der die fremde Person zu dem alleingelassenen Kind zurückkommt, ist es auf dem Tiefstand (ebd., 155). Das bedeutet, dass Kinder dieses Alters eine Bezugsperson brauchen, um ihrer Neugierde nachzugehen und ihre Umgebung zu erforschen. „Fremde Personen“, also Personen, die ihnen nicht bekannt sind –wie das Betreuungspersonal zu Beginn der Kinderkrippeneingewöhnung – können den Kindern nicht die Sicherheit geben, die sie brauchen, um ihre Umwelt zu erkunden und zu entdecken.

Nach Mahler, Pine und Bergman (1980, 94) beginnen Kinder zwischen dem zehnten und zwölften Lebensmonat mit dem Erkunden von Personen und der unbelebten Umwelt. Die Autor/innen schreiben zu geschlechtsbezogenen Unterschieden in Hinblick auf das Interesse an ihrer Umgebung, dass die von ihnen beobachteten Buben insgesamt motorisch aktiver waren und ihre „perzeptuell-kognitiven Aktivitäten“ (ebd., 267) verfolgten. Sie

zeigten auch früher Interesse an beweglichen Gegenständen – wie beispielsweise Autos und Eisenbahnen – als Mädchen (ebd., 135f u. 267).

5.2.1.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik

Kinder erforschen ihre Umgebung von Beginn ihres Lebens an, um Wissen zu erwerben und um sich an ihrer Umwelt zu orientieren (Keller, Schneider 1991, 22). Mithilfe der Sinne – „Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten, Bewegen" (Keller, Boigs 1989, 443) – kann das Kind Informationen erwerben, die es ihm ermöglichen, „Wissen über die Welt, sich selbst und Beziehungen zwischen Selbst und Welt" (ebd.) zu erlangen.
Der deutsche Entwicklungspsychologe Axel Schölmerich und seine Kollegin Anke Lengning (2008, 198) bezeichnen eine „durch Reizkonfiguration der Umgebung ausgelöste Form des Neugierverhaltens", in dem „ein konkretes Objekt Gegenstand der Aufmerksamkeitszuwendung ist", als spezifische Exploration. Das Explorationsverhalten im Kleinkindalter diene vor allem der Aneignung von neuen Wissensbeständen (ebd., 202). Schölmerich und Lengning (ebd., 200) verweisen auf die entwicklungspsychologischen Publikationen von Keller und Boigs (1989) sowie Keller u.a. (1987), die zwischen „visueller, taktiler, manipulativer und epistemischer Exploration" unterscheiden. In ihrem entwicklungspsychologischen Forschungsprojekt untersuchten Keller und Boigs (1989) in Deutschland die Entwicklung des Explorationsverhaltens[41] von zwei-, drei-, vier- und sechsjährigen Kindern. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass zweijährige Kinder in erster Linie manipulativ explorieren, während dreijährige Kinder manipulativ- und visuell-explorierendes Verhalten zeigen (Keller, Boigs 1989, 454).
In Hinblick auf das Explorationsverhalten ängstlicher und nichtängstlicher Kinder nimmt der deutsche Entwicklungspsychologe Klaus Schneider mit Heidi Keller (1991, 33) auf eine von ihm mit Hiltrud Lugt-Tappeser (1987) durchgeführte Studie Bezug. In diesem Forschungsprojekt konnte zum einen nachgewiesen werden, dass weniger ängstliche Kinder häufiger manipulieren als ängstliche Kinder. Zum anderen geht aus Abbildung 10 (Lugt-Tappeser, Schneider 1987, zit. nach Keller, Schneider 1991, 33) hervor, dass, addiert man jeweils die Ergebnisse der niedrig-ängstlichen und hoch-ängstlichen Kinder,

[41] Das Explorationsverhalten wurde in vier Bereiche erfasst: „visuelle Exploration: das Kind betrachtet das Objekt; taktile Exploration: das Kind berührt das Objekt, während seine Aufmerksamkeit darauf ausgerichtet ist; manipulative Exploration: das Kind berührt und bewegt das Objekt beziehungsweise dessen Teile, löst Funktionen aus und testet diese, während seine Aufmerksamkeit darauf ausgerichtet ist; verbale Exploration: das Kind stellt Fragen zum Objekt" (Keller, Boigs 1989, 452f).

Buben zwischen drei- und fünf Jahren durchschnittlich häufiger visuell, vor allem aber deutlich häufiger manuell explorierten als Mädchen.

Auch in der bereits im Abschnitt 5.1.2.2 angeführten Untersuchung von Grolnick, Bridges und Connell (1996) konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, die weniger negativen emotionalen Ausdruck[42] zeigten, sich signifikant häufiger aktiv mit Gegenständen beschäftigten als Kinder, die sehr verzweifelt waren (ebd., 935). Die weniger negativ gestimmten Kinder zeigten Interesse an Gegenständen, indem sie diese betrachteten, berührten und im Raum explorierten („passive use of objects and exploration"), wenn auch nicht so ausgeprägt wie hinsichtlich der Beschäftigung mit ihrem eigenen mitgebrachten Spielzeug. Unterschiede aus geschlechtsbezogener Perspektive konnten nicht nachgewiesen werden (ebd., 936).

In der großangelegten NICHD-Studie[43] wird das Phänomen Exploration im Einzelspiel im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Mutter-Kind-Bindungstypen untersucht (McElwain, Cox, Burchinal, Macfie 2003). Entgegen den Erwartungen des Forschungsteams zeigen sowohl Kinder mit sicherer als auch Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung ein hohes Maß an Exploration im Einzelspiel. Diesem Verhalten liegen aber nach der amerikanischen Entwicklungspsychologin Nancy McElwain und ihrem Forschungsteam unterschiedliche Strategien zugrunde: während Kinder mit einer sicheren Bindungsgeschichte die Sicherheit haben, wenn notwendig, Unterstützung zu bekommen und die Mutter als „sichere Basis" nützen können, verwenden Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung die Umgebung („physical environment") als Schutzstrategie zur Bewältigung einer unerreichbaren Betreuungsperson (McElwain, Cox, Burchinal, Macfie 2003, 159). Mädchen, die mit 15 Monaten als unsicher-ambivalent eingeschätzt wurden, explorierten signifikant weniger mit Objekten als sicher und unsicher-vermeidend gebundene Mädchen. Sonst konnten keine geschlechtsbezogenen Unterschiede nachgewiesen werden (ebd., 161f).

Bischof-Köhler (2006, 100) zitiert in ihrer Publikation die Ergebnisse der Untersuchungen der Psychologinnen und Geschlechterforscherinnen Carol N. Jacklin, Eleonor E.

---

[42] Bewertet wurden Stimmgebung („vocalization") und Gesichtsausdruck („facial expression") (ebd., 932).

[43] Das „NICHD Early Child Care Research Network" führte in den USA eine Längsschnittstudie durch. Nach der Planungsphase verfolgte NICHD die kindliche Entwicklung in Zusammenhang mit der Betreuungssituation und -qualität, der die über 1.300 Kinder ausgesetzt sind. In Phase I (1991-1994) wurden die Kinder in 10 Bundesstaaten von ihrer Geburt bis zum dritten Geburtstag beforscht. Es folgten die Phasen II (1995-1999) und die Phase III (2000-2004) und Phase IV (2005-2007) bis etwa zum 15. Lebensjahr der Kinder. Mittlerweile sind zahlreiche Publikationen zu diesem Forschungsprojekt veröffentlich worden. Näheres zu dieser umfangreichen Studie ist auf der Homepage von NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) ausgewiesen.

Maccoby und C. H. Doering (1983) und fasst zusammen, dass bereits sechs Monate alte Buben mehr Bereitschaft zur Exploration zeigen als gleichaltrige Mädchen. Im Alter von zwölf Monaten wurde dieser Verhaltensunterschied noch eindeutiger beobachtet (Jacklin, Maccoby, Doering 1983, zit. nach Bischof-Köhler 2006, 100). In ihrer eigenen Untersuchung von Kindern im Alter zwischen dreizehn und achtzehn Monaten konnte Bischof-Köhler (2006, 262ff) nachweisen, dass Buben in Anwesenheit der Mutter „stärker an der Explorationslandschaft interessiert" waren und sich „vertiefter mit den einzelnen Objekten" beschäftigten, „während die Mädchen länger bei der Mutter verharrten". Verließ die Mutter aber den Raum, zeigten die Mädchen – wie bereits in Abschnitt 5.1.1.2 erwähnt, weniger negative Affekte und „spielten zum Teil sogar weiter" (ebd.). In Hinblick auf die Art der Manipulation gingen Mädchen „feiner und differenzierter" mit den Gegenständen um, während Buben „recht grob" im Umgang mit den Spielsachen waren und sie „zum Teil herumwarfen." (ebd.).

Auch in der ebenfalls in Kapitel 5.1.2.2 erwähnten Studie von Weinberg, Tronick, Cohn und Karen L. Olson (1999, 182) konnte beobachtet werden, dass Mädchen in einer „still-face"-Situation – also in einer Situation, in der erwartet werden kann, dass Säuglinge verunsichert sind – häufiger als Buben Gegenstände betrachteten und erforschten.

In der bereits im Abschnitt 5.1.1.2 angeführten Untersuchung zur Eingewöhnung in die Kinderkrippe von Fein und Kolleg/innen (1993, 11) zeigte sich im Verlauf der Studie, dass Interesse und Aktivität nach drei Monaten moderat und nach sechs Monaten stark anstiegen. In Phase 3 spielten die Kinder häufiger mit Gegenständen, betrachteten interessierter ihre Umgebung und waren weniger passiv im Spiel mit Gegenständen als in den Phasen zuvor (ebd., 9; Fein 1996, 85f). Unterschiede im Ausmaß von Interesse bei Buben und Mädchen werden allerdings nicht erwähnt. Zudem wird ersichtlich, dass Kinder, die bereits in Phase 1 ein hohes Maß an Interesse und Aktivität zeigten, in Phase 3 positiver gestimmt waren als Kinder, die durchgehend wenig explorierten. Dieser Zusammenhang zeichnete sich schon in Phase 2 ab. Damit wird auch deutlich, dass sich ein hohes Maß an Aktivität und Interesse schon zu Beginn der Eingewöhnungszeit positiv auf die Stimmung der Kinder auswirkt.

Wenngleich die Forschungsergebnisse zum Interesse beziehungsweise Explorationsverhalten von Buben und Mädchen im Kleinkind- und Vorschulalter zum Teil divergieren, so deuten die Befunde von Mahler, Pine und Bergman (1980) aus psychoanalytischer

Perspektive sowie die Ergebnisse von Bischof-Köhler (2006)[44], von Lugt-Tappeser und Schneider (1987) sowie von Jacklin, Maccoby und Doering (1983) darauf hin, dass Buben allgemein häufiger explorieren und mehr Interesse an ihrer Umgebung zeigen als Mädchen. Aus diesen Forschungsergebnissen ergeben sich daher folgende Hypothesen:

Hypothesen zum entdeckenden und erkundenden Interesse

1.2.1 a) *Das Ausmaß und die Intensität* an *entdeckendem und erkundendem Interesse* nehmen sowohl bei Mädchen als auch bei Buben mit der Dauer des Eingewöhnungsverlaufs zu.

1.2.1 b) Buben zeigen in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres Ausmaß an *entdeckendem und erkundendem Interesse* als Mädchen.

Argumentation

Wie aus den zuvor angeführten Forschungsergebnissen hervorgeht, sind Kinder, die die Abwesenheit ihrer Eltern sehr belastet, nicht in der Lage, ihre Umgebung angst- und spannungsfrei zu erforschen. Daran anschließend ist also anzunehmen, dass Kinder, die aufgrund des Getrennt-Seins von ihren familiären Bezugspersonen nicht (mehr) so sehr von negativen Gefühlen überschwemmt werden und sich bereits in der Kinderkrippe sicher fühlen, eher in der Lage sind, ihre Umgebung zu erforschen als Kinder, die sehr unter der Abwesenheit ihrer Eltern leiden. Der Anstieg des explorierenden Verhaltens nach sechs Monaten in der Studie von Fein und Kolleg/innen (1993) deutet darauf hin, dass sich Kinder erst nach einer geraumen Eingewöhnungszeit so sicher und wohl fühlen, dass ihr Interesse an ihrer Umgebung zunimmt. Auch die Befunde aus der Bindungstheorie lassen diesen Schluss zu. Es kann angenommen werden kann, dass die Kinder mit zu-

[44] Wenngleich Bischof-Köhler anführt, dass in einer Laborsituation Mädchen bei kurzfristiger Trennung von der Mutter „zum Teil sogar“ (Bischof-Köhler 2006, 263) weiterspielten, wird doch deutlich, dass Buben bei Anwesenheit der Mutter ein eindeutig stärkeres Explorationsverhalten als Mädchen zeigen. Bischof-Köhler (2006) bezieht sich auf eine kurzfristige Mutter-Kind-Trennung in einer Laborsituation, die am ehesten mit der Abschiedssituation bei Bringen des Kindes in die Krippe vergleichbar ist. Ich werde aber die Daten der sogenannten „Spielsituation“, die im Laufe des Vormittages erhoben wurden, für meine Berechnungen heranziehen und gehe davon aus, dass das Getrennt-Werden von den Eltern Auswirkungen auf das kindliche Verhalten hat, aber nicht so unmittelbar wie während und kurz nach dem Abschied. Zudem haben in der Spielsituation auch andere Faktoren wie das Pädagoginnenverhalten, die Umgebung in der Krippe und die Peers Auswirkungen auf das Verhalten der Projektkinder.

nehmender Eingewöhnungsdauer im günstigsten Falle eine sichere Bindung[45] zu ihrer Pädagogin entwickelt haben und diese als sichere Basis nutzen können und so die Sicherheit zum angstfreien Erforschen ihrer Umwelt gewonnen haben.

5.3 Unterschiede im sozialen Kontakt

Bei Eintritt in die Kinderkrippe muss das Kind nicht nur neue Beziehungen zu den Pädagoginnen der Einrichtung aufbauen, es hat möglicherweise auch erstmalig regelmäßig Kontakt zu einer Gruppe von etwa gleichaltrigen Kindern. Das Getrenntwerden und das Getrenntsein von den familiären Bezugspersonen geht, wie bereits ausgeführt, für Kleinkinder mit belastenden Gefühlen einher. Es kann also davon ausgegangen werden, dass es den Kindern zunächst kaum möglich ist, mit den anderen Kindern und dem Betreuungspersonal „in dynamische soziale Austauschprozesse einzutreten" (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 164). Solche Austauschprozesse seien durch ein „interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse, […], die zwischen den Interaktionspartnern permanent neu vorzunehmen sind" (ebd.) gekennzeichnet. „[W]enn es den Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse […] zu treten" (ebd.), kann von einer gelungenen Eingewöhnung ausgegangen werden (ebd.). Die Ausprägung des von den Kleinkindern gezeigten sozialen Austauschs wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie als drittes Kriterium für das Gelingen des Eingewöhnungsprozesses herangezogen.

Auf welche Weise und in welchem Ausmaß die Projektkinder mit den Pädagoginnen und den Peers in Interaktion treten, wird in den beiden Dimensionen *dynamischer interaktiver Austausch mit Pädagoginnen* und *dynamischer interaktiver Austausch mit Peers* erfasst (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 22ff).

[45] Im Vergleich dazu vermeiden unsicher-vermeidend gebundene Kinder die Nähe und den Kontakt zur Bindungsperson, sie zeigen auch keinen Stress in Trennungssituationen. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder hingegen nutzen die Bindungsperson nicht als „sichere Basis". Sie erkunden eine fremde Umgebung kaum, in Trennungssituationen lassen sie sich kaum trösten und zeigen auch nach Rückkehr der Bindungsperson ein Bindungsverhalten wie beispielsweise Weinen und Klammern (Ainsworth, Bell, Stayton 1971, 174ff; Ainsworth, Bell, Stayton 1974, 249f).

5.3.1 Sozialer Kontakt mit Pädagoginnen

Der Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung bedeutet für das Kind, dass es erstmalig eine geraume Zeit des Tages unter der Obhut von Erwachsenen ist, die nicht ihrer Familie angehören. Die Kinder müssen zu den zunächst fremden Personen eine Beziehung aufbauen. Gleichzeitig muss das Kind aber die Trennung von seinen Eltern zu einem Zeitpunkt verkraften, an dem es ihre Unterstützung in dieser ungewohnten Situation benötigen würde (Laewen, Andres, Hédevári 2000, 35).

5.3.1.1 Psychoanalytische Theorien zur Triangulierungskompetenz und zum Beziehungsaufbau

In der Kinderkrippe gehen Kinder in der Regel neben dyadischen Beziehungen zur Pädagogin auch triadische Objektbeziehungen zur Pädagogin *und* zu Gleichaltrigen ein.
Wie bereits in Kapitel 3 umrissen wurde, entwickelt sich die Triangulierungskompetenz nach Dammasch (2008a, 24ff) im Regelfall aus dyadischen Interaktionen zwischen der Mutter und dem Säugling. Er beobachtet die Sozialkontakte seiner Mutter mit dritten Personen und bildet innere Repräsentanzen dieser Beziehungen – in erster Linie der Eltern-Beziehungen, aber auch die Repräsentanzen von „Selbst und Mutter, Selbst und Vater, Selbst und Elternpaar“ (ebd., 29). Die Fähigkeit von Kindern, zwischen dyadischen und triadischen Beziehungs- und Interaktionsformen wechseln zu können, sieht Dammasch (ebd., 25) als Zeichen für eine ausreichend positive seelische Entwicklung. In triadischen Beziehungsräumen sind Kinder nicht nur gefordert, jeweils eine Beziehung zu zwei Personen herzustellen und aufrecht zu erhalten, es wird ihnen auch abverlangt, die interpersonelle Beziehung zwischen den beiden anderen Erwachsenen oder Kindern wahrzunehmen (Figdor 2004, 88ff; Dammasch 2008a, 24ff). Es ist also davon auszugehen, dass vor allem für sehr junge Kinder, deren Triangulierungskompetenzen noch nicht gefestigt sind und die die Abwesenheit von vertrauten Bezugspersonen verkraften müssen, die Herstellung und Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten in einem Rahmen, wie er in der institutionellen Betreuung von Kleinkindern geboten wird, eine Herausforderung darstellt.
Hinsichtlich der Kontakthäufigkeit konnten Mahler, Pine und Bergman (1980, 133) aus geschlechtsbezogener Perspektive im Rahmen ihres Forschungsprojektes beobachten, dass etwa 21 Monate alte Buben in der sogenannten Wiederannäherungsphase stärker dazu neigten, sich von der Mutter wegzubewegen, während die Mädchen die Nähe der

Mutter und ihre Zuwendung suchten. Die Autor/innen führen diesen Umstand auf die Erkenntnis des Geschlechtsunterschiedes zurück (ebd.).

5.3.1.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik

Der deutsche Entwicklungs- und Erziehungspsychologe Ulrich Schmidt-Denter (1985a, 60) beforschte in zwölf Kindergärten und einer Krabbelstube die Merkmale der Kontaktaufnahme von drei- bis fünfjährigen Kindern. In dieser Studie kam er zu dem Ergebnis, dass Mädchen in allen Altersstufen häufiger Kontakt zu Pädagoginnen suchten als Buben (ebd.). In einer weiteren Studie, die die Entwicklung der Kontaktaufnahme von Kindergartenneulingen zum Inhalt hatte, konnte Schmidt-Denter nachweisen, dass zu Beginn der Eingewöhnung die emotionale Zuwendung der Erwachsenen – vor allem jüngeren Kindern gegenüber – hoch ist und mit zunehmender Dauer abnimmt. Die Kinder sind zunächst jedoch nicht in der Lage, die von den Pädagoginnen angebotene emotionale Unterstützung anzunehmen. Ein emotionaler Austausch zeigt sich erst zeitverzögert. Eine weitere Form der Kontaktaufnahme seitens der Pädagoginnen zeigt sich auf kognitiver Ebene in Form von „Lernanregungen", die ebenfalls zu Beginn der außerfamiliären Betreuung am höchsten ist und die von Mädchen häufiger angenommen werden als von Buben. Buben sind hingegen „häufiger in soziale Konflikte verstrickt" (Schmidt-Denter 1985b, 160), ob diese Auseinandersetzungen mit Betreuungspersonen oder mit Peers stattfinden, wird vom Autor offen gelassen.

In der Studie von Fein, Gariboldi und Boni (1993, 7) konnte ein starkes Abnehmen der Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen von Phase 1 zu Phase 2 („adult interaction dropped most dramatically during the first 3 months", ebd., 9) und einem leichten Anstieg zwischen Phase 2 und 3 nachgewiesen werden (ebd., 9)[46]. Trotz Ankündigung, Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen zu berechnen, erwähnt das Forschungsteam auch für diese Variable keine Ergebnisse.

Die Erziehungswissenschaftlerin Gevers DeDynoot-Schaub und die Entwicklungspsychologin Riksen-Walraven (2006a, 278f) untersuchten in ihrer Studie sowohl Peer- als auch Pädagoginnen-Interaktionen. Ihre Stichprobe umfasste 39 Buben und 31 Mädchen, die in

[46] Die Studienautor/innen sahen darin einen Zusammenhang in Hinblick auf die Tendenz der Pädagoginnen, sich verstärkt um leidende Kinder zu kümmern. Kummer zeigten die Kinder am häufigsten in Phase 1, wo der Krippenbesuch neu und belastend war, dieser nahm aber in Phase 2 ab, in dieser Zeit nehmen auch die Kind-Pädagoginnen-Interaktionen signifikant ab. Erst in Phase 3 widmeten die Pädagoginnen ihre Aufmerksamkeit vermehrt auch fröhlichen Kindern. Die Kontakthäufigkeit stieg wieder an, da auch der positive Affekt in Phase 3 signifikant zunahm (ebd., 9f).

den Niederlanden eine Kinderbetreuungseinrichtung besuchten. Die Kinder waren in der ersten Erhebungsphase 15 Monate und in der zweiten Erhebungsphase 23 Monate alt[47]. Die Daten der jeweils 90-minütigen Videoaufnahme einer Freispielsituation wurden in sieben Kategorien, die positive und negative Interaktionen abbildeten, kodiert. Obwohl die Kinder, wie von den Autorinnen erwartet, zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikant häufiger mit ihren Pädagoginnen als mit den Peers in Kontakt waren, sank die absolute Häufigkeit der Interaktionen mit den Pädagoginnen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt (ebd., 285). Geschlechtsbezogene Unterschiede im Verhalten der Kinder im Alter von 15 Monaten konnten nicht gefunden werden. Mit 23 Monaten hatten die Mädchen allerdings mehr positive Interaktionen mit den Pädagoginnen als die Buben (ebd., 281).

Fagot, Hagan, Leinbach und Kronsberg (1985, 1500) beobachteten videogestützt 15 Buben und 19 Mädchen im Altern von dreizehn bis vierzehn Monaten sowie neun bis elf Monate später in Hinblick auf ihre Durchsetzungsfähigkeit wie auch auf ihre Kommunikationsversuche mit Erwachsenen. Sie konnten feststellen, dass die Mädchen zum zweiten Erhebungszeitpunkt häufiger mit den Betreuungspersonen sprachen, während die Buben gegenüber den Erwachsenen häufiger Verhaltensweisen wie Quengeln, Weinen und Schreien zeigten. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden keine geschlechtsbezogenen Unterschiede sichtbar (ebd., 1502).

Auch Rohrmann und Thoma (1998, 156) kommen in ihren nicht näher erläuterten Untersuchungen zu einer ähnlichen Einschätzung. Sie beobachteten, dass Mädchen „stärker daran interessiert waren, in der Nähe der Erzieherin zu spielen oder mit ihr zu sprechen“ (ebd.).[48] Niesel und Griebel (2000, 56) erwähnen ebenfalls, dass Mädchen häufiger Kontakt zu Pädagoginnen suchen als Buben. Bischof-Köhler (2006, 100) kommt überhaupt zu der Einschätzung, dass Mädchen „vom ersten Lebenstag an“ insgesamt mehr Bereitschaft zu Interaktionen erkennen lassen als Buben (ebd.).

Hinsichtlich der Häufigkeit von Kontaktaufnahmen zur Mutter fasst Maccoby (2000, 71) zusammen, dass diese bei Buben im Alter zwischen 24 und 36 Monaten „deutlich“ (ebd.) abnehme, während sie bei Mädchen aber unverändert bliebe. Diese Feststellung deckt sich auch mit den Ergebnissen der Studie von Patricia Noller (1978, 318), einer australischen Entwicklungspsychologin, die insgesamt 87 drei- bis fünfjährige Kinder videoge-

[47] Die Autorinnen machen keine Angaben, wie lange sich die Kinder schon in außerfamiliärer Tagesbetreuung befanden.

[48] Aus dem Text geht das Alter der Mädchen nicht eindeutig hervor, da die Autoren aber von „Kindergärten“ schreiben, ist anzunehmen, dass es sich in ihrer Studie um über dreijährige Kinder handelt.

stützt beobachtete und nachweisen konnte, dass Buben weniger häufig mit einem ihrer Elternteile interagierten als Mädchen.

Dass Mädchen und Pädagoginnen häufiger in positiver Interaktion stehen als Buben, stimmt mit den Befunden aus der Bindungsforschung überein, die häufiger auftretende sichere Mädchen-Pädagoginnen-Bindungen als Buben-Pädagoginnen-Bindungen nachweisen (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 673). Ein Erklärungsansatz dafür ist, dass die von den Pädagoginnen aufgrund ihrer weiblichen Geschlechtsidentität initiierten „Interaktions- und Beziehungsangebote" im Wesentlichen nicht der männlichen Geschlechtsidentität entsprechen. Buben lehnen diese Angebote häufig ab, während Mädchen diese eher annehmen. Pädagoginnen empfinden und bewerten das vermehrt von Mädchen gezeigte Verhalten (z.B. prosoziale, emotional ausgeglichene und wenig körperbetonte Verhaltensweisen) als optimal. Daher ist es für Pädagoginnen einfacher, Beziehungen zu Mädchen aufzubauen, was zur Folge hat, dass Mädchen eher den Kontakt zu Pädagoginnen suchen als Buben (Ahnert 2008, 272f).

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kinder die Unterstützung von Erwachsenen bei der Bewältigung des Getrennt-Seins von den Eltern mit Fortdauer der außerfamiliären Betreuung sowie mit zunehmendem Alter nur noch eingeschränkt brauchen. Zudem zeigen die angeführten Studien und Einschätzungen übereinstimmend, dass Mädchen häufiger sozialen Kontakt und positive Formen der Interaktion mit weiblichen Betreuungspersonen haben als Buben. Aus den Ergebnissen dieser Studie lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

Hypothesen zum dynamischen interaktiven Austausch mit Pädagoginnen

1.3.1 a) Das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch* von Mädchen und Buben *mit Pädagoginnen* nimmt mit zunehmender Eingewöhnungsdauer ab.

1.3.1 b) Mädchen zeigen in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres *Ausmaß* an *dynamischem interaktivem Austausch mit Pädagoginnen* als Buben.

Argumentation

Vor allem bei sehr jungen Kleinkindern ist die Fähigkeit zur Triangulierung noch nicht vollständig etabliert. Hinzu kommt, dass sie zu Beginn der außerfamiliären Betreuung nicht nur die Trennung und das Getrennt-Sein von Mutter und Vater bewältigen müssen, sondern auch gleichzeitig gefordert sind, in deren Abwesenheit Beziehungen zu fremden

Erwachsenen aufzubauen. In der institutionellen Kleinkindbetreuung ist eine Pädagogin die Ansprechperson für eine Vielzahl an Kindern. Die Kontakte zu Pädagoginnen finden also häufig nicht in dyadischen, sondern in zumindest triadischen Beziehungsräumen statt. Dieser Umstand stellt für Kleinkinder eine zusätzliche Herausforderung dar, da den Kindern abverlangt wird, nicht nur die Interaktion zwischen sich und einer zweiten Person, sondern auch zwischen dieser und einer oder mehreren weiteren Personen wahrzunehmen. Divergierend mit diesen Überlegungen weisen quantitativ-empirische Studien allerdings auf eine Abnahme des Kontaktes zwischen den Kindern und dem Betreuungspersonal im Laufe des Eingewöhnungsprozesses hin. Bezieht man den Aspekt mit ein, dass Pädagoginnen gerade zu Beginn des Eingewöhnungsprozesses den kindlichen Trennungsschmerz zu lindern versuchen und sich intensiv um den Beziehungsaufbau zu den Kleinkindern bemühen, kann daher erwartet werden, dass die Kinder aufgrund dieser Bemühungen die Kontaktangebote der Pädagoginnen annehmen, beziehungsweise sogar selbst versuchen, Kontakte zu initiieren. Daher ist anzunehmen, dass der *dynamische interaktive Austausch mit Pädagoginnen* zu Beginn der Eingewöhnungsphase höher ausgeprägt ist als zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt.
Aus geschlechtsbezogener Perspektive geht aus den Ergebnissen von entwicklungspsychologischen Studien sowie aus der pädagogischen Praxis in Übereinstimmung mit den Befunden der Bindungsforschung hervor, dass Mädchen häufiger Kontakt zu Pädagoginnen suchen und mit ihnen eher in Interaktion sind als Buben.

5.3.2 Sozialer Kontakt mit Peers

Häufig haben Kleinkinder im Rahmen der außerfamiliären Betreuung erstmals regelmäßig Kontakt zu einer Gruppe von Gleichaltrigen. Sie müssen mit der Herausforderung umgehen, diese Beziehungen ohne Unterstützung der Eltern mitzugestalten (Niesel, Griebel 2000, 30). Allerdings übt die Begegnung mit anderen Kindern eine Anziehungskraft aus, wie Großmaß (1989, 199) feststellt, denn bereits Kleinkinder suchen in der Regel den Kontakt zu Gleichaltrigen und „gehen intensive emotionale, affektgeladene Kontakte und Beziehungen zu ihnen ein“ (ebd.).

5.3.2.1 Psychoanalytische Theorien zur Triangulierungskompetenz und zum Beziehungsaufbau

Hinsichtlich des Sozialen Kontakts und der Interaktion zwischen Kleinkindern und Peers verweise ich auf den Abschnitt 5.3.1.1, in dem bereits ausgeführt wurde, dass die Triangulierungskompetenzen sehr junger Kinder noch nicht gefestigt sind. Die Kinder sind gefordert, in einer für sie belastenden Situation aufgrund der Trennung und des Getrenntseins von ihren Eltern neben den Pädagoginnen auch zu ihnen zunächst unbekannten Kindern dyadische und triadische Beziehungen und Interaktionen einzugehen. Dem psychoanalytischen Theoriehintergrund zuzuordnende Befunde aus geschlechtsbezogener Perspektive liegen meinen Recherchen zufolge nicht vor.

5.3.2.2 Forschungsergebnisse aus der Entwicklungspsychologie und Pädagogik

In ihrer Langzeitstudie konnte die amerikanische Entwicklungspsychologin Carollee Howes (1988, 59) nachweisen, dass Kinder, die allgemein häufiger Kontakt zu Peers haben, mehr soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen zeigen. Ebenso scheint der frühe Start in die außerfamiliäre Betreuung – also bereits mit etwa einem Jahr –, der den Kindern einen regelmäßigen Kontakt zu Peers ermöglicht, von Vorteil für die sozialen Kompetenzen in der Interaktion mit Gleichaltrigen zu sein (ebd.). Unterschiede im *beobachtbaren* Verhalten der Buben und Mädchen erwähnt Howes in diesem Zusammenhang nicht.

Auch in einer Publikation der unter 5.2.1.2 erwähnten NICHD-Studie (2001, 1488) wurde im dyadischen Spiel der Peers im Alter von 36 Monaten lediglich hinsichtlich der *Art und Weise* ihres Spiels ein Unterschied zwischen den Geschlechtern nachgewiesen. So zeigten die Buben signifikant mehr negatives Verhalten in Peer-Interaktionen. Die Tabelle 4 des Forschungsberichts deutet darauf hin, dass Mädchen sowohl im Alter von 24 als auch von 36 Monaten mehr positives Verhalten im Zusammenspiel mit Gleichaltrigen zeigen, allerdings ist dieses Ergebnis statistisch nicht signifikant.

Schmidt-Denter (1985b, 160) konnte in seinem Forschungsprojekt zwischen dem vierten und sechsten Monat nach Kindergarteneintritt eine starke Zunahme von Kontakten zwischen Kindergartenneulingen und Gleichaltrigen feststellen, die im Vergleich zu den Pädagoginnen-Interaktionen von Beginn an höher waren. Zudem seien Buben, wie schon im

Abschnitt 5.3.1.2 erwähnt, häufiger in sozialen Kontakten zu beobachten, wobei offen bleibt, ob mit Peers oder Pädagoginnen (Schmidt-Denter 1985b, 159f).

Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden von Fein, Gariboldi und Boni (1993, 7), die zeigen, dass Peer-Interaktionen innerhalb von sechs Monaten nach Krippeneintritt signifikant ansteigen, sowohl über den gesamten Untersuchungszeitraum von Phase 1 zu Phase 3 als auch von Phase 2 zu Phase 3. Zieht man das Alter der Kinder als zusätzliche Variable heran, so lassen sich für den Bereich „Peer-Interaktionen" signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede nachweisen: *Unter* einjährige Buben verhalten sich Peers gegenüber geselliger als Mädchen, während in der Gruppe der *über* einjährigen die Mädchen häufiger Sozialkontakte zu Peers haben.

Viernickel (2000, 80) beforschte in ihrer Studie ebenfalls die Interaktionen von Kleinkindern mit Peers, zudem untersuchte sie den Bedeutungsgehalt[49] des kindlichen Verhaltens. Die elf Mädchen und zwölf Buben[50], alle unter zwei Jahre alt, wurden durchschnittlich vier Wochen nach Eintritt in eine Berliner Kinderkrippe[51] in einer Freispielsituation an zwei Vormittagen für jeweils eine halbe Stunde gefilmt (ebd., 82; 88f). Obwohl Mädchen und Buben die gleichen Bedingungen und Möglichkeiten hatten, um mit Kindern des gleichen oder anderen Geschlechts in Kontakt zu treten, hatten sowohl die Buben als auch die Mädchen häufiger Interaktionspartner des gleichen Geschlechts. Die Berechnungen der Interaktionshäufigkeit ergaben einen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern: die Buben waren an 59,6% der identifizierten Interaktionen beteiligt, die Mädchen an 40,4%. Hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale von Interaktionen konnten zweimal geschlechtsbezogene Divergenzen nachgewiesen werden. Zum einen zeigen Mädchen signifikant kürzere Interaktionen als Buben und zum anderen sind Buben häufiger in einer Interaktion mit der Bedeutung „Spiel", ohne diese Bedeutung jedoch zu „teilen" (ebd., 213f; 236).

---

[49] Das Konzept der „geteilten Bedeutung" beruht auf der Annahme, dass nicht alle Beteiligten einer Interaktion die gleiche Bedeutung zuschreiben. Interaktionen mit geteilter Bedeutung erleichtern das Zusammenspiel zweier oder mehrerer Personen. Das bedeutet, dass nicht jede Interaktion von mehr als zwei Personen eine „geteilte Bedeutung" haben muss (ebd.., 60f, 119). Das Konzept der „geteilten Bedeutung" hat Parallelen mit der Videoanalysedimension *Dynamischer Interaktiver Austausch*, der das Teilen des Interesses „aneinander, an bestimmten Aktivitäten oder an unbelebten Gegenständen" abbildet (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 22). In beiden Konzepten steht nicht die Art der Interaktion im Vordergrund, sondern das Gemeinsame in den Interaktionen.

[50] Viernickel weist auf die Grenzen der Allgemeingültigkeit aufgrund der kleinen Stichprobe hin.

[51] Die „abgeschlossene Eingewöhnung" war ein Kriterium für die Teilnahme an der Studie, zur Einschätzung wurde auch die Meinung der Eltern und der Betreuerinnen herangezogen. Demnach betrachteten die Eltern und Pädagoginnen der Projektkinder, aber auch die Autorin selbst, die Eingewöhnung nach vier Wochen als abgeschlossen.

In der bereits im Kapitel „Sozialer Kontakt mit Pädagoginnen“ vorgestellten Studie von Gevers DeDynoot-Schaub und Riksen-Walraven (2006a, 278f) zeigten die Buben im Alter von 23 Monaten ebenfalls insgesamt signifikant häufiger Peer-Interaktionen sowie auch signifikant häufiger negative Peer-Interaktionen wie Stoßen, Schlagen und das Wegnehmen von Gegenständen als Mädchen (ebd., 281). In einer anderen Publikation zu dieser Studie führten die Autorinnen an, dass Buben bereits im Alter von 15 Monaten signifikant häufiger negative Initiativen gegenüber Peers zeigten als Mädchen, hinsichtlich positiver Kontakte konnten in diesem Alter keine Unterschiede bei Buben und Mädchen festgestellt werden (Genvers DeDynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2006b, 721).
Auch Niesel und Griebel (2000, 56) merken an, dass Buben in Kinderbetreuungseinrichtungen – vor allem mit zunehmender Eingewöhnungsdauer – öfters in Interaktion mit anderen Kinder beobachten werden konnten als Mädchen.

Aus den vorliegenden Studien geht hervor, dass ein Zusammenspiel mit Gleichaltrigen mit zunehmender Eingewöhnungsdauer zunimmt. In Bezug auf Geschlechtsunterschiede werden zwar häufiger Interaktionen mit Peers bei Buben als bei Mädchen nachgewiesen (Gevers DeDynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2006a+b, Viernickel 2000, Niesel, Griebel 2000 und mit Einschränkung Schmidt-Denter 1985b), allerdings sind diese Interaktionen zum Teil von negativem Verhalten (Gevers DeDynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2006a+b) beziehungsweise weniger von Gemeinsamkeit geprägt als die der Mädchen (Viernickel 2000). Andererseits weisen in eingeschränktem Maße das Studienergebnis der NICHD (2001) und der Befund von Fein und Kolleg/innen (1993) darauf hin, dass Mädchen mehr Sozialkontakte zu Peers haben, die von einer positiven Interaktion bestimmt sind als jene der Buben. Zudem zeigen Mädchen im Vergleich zu Buben prosozialere Verhaltensweisen (Ahnert, Gaippa 2008, 75, Rendorff 2003, 59), ihnen ist Kooperation ein größeres Anliegen als Buben (Maccoby 2000, 58). Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie werden positive und negative Interaktionen nicht gesondert ausgewertet. Mit der Variable *dynamischer interaktiver Austausch mit Peers* steht das Miteinander und die Abgestimmtheit des Zusammenspiels zwischen zwei oder mehreren Personen im Vordergrund. Diese aus dem Kodierungshandbuch (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008) übernommene Beschreibung und die dort angeführten Beispiele deuten auf positive Formen der Interaktion als Kriterium für die Bewertung des sozialen Kontakts hin. Daher werden aus diesen Forschungsergebnissen folgende Hypothesen abgeleitet:

Hypothesen zum dynamischen interaktiven Austausch mit Peers

1.3.2 a) Das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers* von Mädchen und Buben steigt mit zunehmender Eingewöhnungsdauer an.

1.3.2 b) Mädchen zeigen in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers* als Buben.

Argumentation

Wie unter 5.3.1 erwähnt, haben insbesondere sehr junge Kleinkinder ihre Triangulierungskompetenzen noch nicht vollständig ausgebildet. In Verbindung mit der Abwesenheit der Eltern und der ungewohnten Umgebung und Personen, mit denen das Kind zu Beginn der Kinderkrippeneingewöhnung erst vertraut werden muss, ist zu erwarten, dass die Kleinkinder zunächst weniger häufig und ausgeprägt ein Wechselspiel mit Gleichaltrigen eingehen, möglicherweise lehnen sie Kontaktaufnahmen seitens anderer Kinder sogar ab. Es ist demzufolge davon auszugehen, dass das Ausmaß an einem dynamischen interaktiven Wechselspiel zunächst weniger häufig zu beobachten ist als mit Fortdauer des Kinderkrippenbesuchs. Daher kann angenommen werden, dass zu Beginn der Eingewöhnungsphase der *dynamische interaktive Austausch mit Peers* weniger hoch ausgeprägt ist als zu den beiden weiteren Erhebungszeitpunkten.

Aus geschlechtsbezogener Perspektive geht aus den Ergebnissen und Einschätzungen von entwicklungspsychologischen Studien sowie aus der pädagogischen Praxis hervor, dass Mädchen häufiger in von positiven Verhaltensweisen geprägten Interaktionen mit gleichaltrigen Kindern als Buben sind. Daher ist zu erwarten, dass das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers* bei Mädchen höher ausfällt als bei Buben.

Neben dem kindlichen Verhalten in den Aspekten Affekt, Interesse und sozialer Kontakt steht das Pädagoginnenverhalten im Fokus dieser Diplomarbeit. Im folgenden Kapitel werden daher Forschungsergebnisse in Hinblick auf das Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Kleinkindern, insbesondere hinsichtlich Unterschiede in ihrer Einstellung sowie in ihren Verhaltensweisen gegenüber Mädchen und Buben, dargestellt.

6. Forschungsstand und Hypothesen zur Einstellung und zum Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben

Obwohl heutzutage Kinder bei Krippeneintritt jünger sind als noch vor einigen Jahren und im wachen Zustand zunehmend mehr Zeit mit professionellen Betreuungspersonen als mit ihren Eltern verbringen, wurde die Pädagogin-Kind-Beziehung nach dem deutschen Bildungswissenschaftler und Psychologen Martin R. Textor (2007, [1]) in den vergangenen Jahrzehnten nur selten zum Inhalt von Forschungsprojekten gemacht.

Auf welche Weise sich eine professionelle Tagesbetreuung auf das Kind und seine Entwicklung auswirkt, basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren. Als mögliche Einflüsse werden von Datler, Ereky und Strobel (2002, 59) die Beziehungserfahrungen vor Eintritt in die Krippe, die Qualität der Krippe, die Qualität der Betreuung durch die Pädagoginnen und die Beziehungserfahrungen, die ein Kind in der Krippe machen kann, identifiziert. Wie Kinder die Eingewöhnung in die Kinderkrippe erleben, ist den Autor/innen zufolge unter anderem vom Verhalten der Pädagoginnen abhängig.

Wie in dieser Arbeit bereits an mehreren Stellen erwähnt, werden Kleinkinder in erster Linie von weiblichen pädagogischen Fachkräften betreut. Diese Einschätzung wird auch durch die Veröffentlichungen der Statistik Austria (2010) gestützt: im Betriebsjahr 2009/10 besuchten etwas mehr Wiener Buben (4.873) als Wiener Mädchen (4.373)[52] eine Krippe, diese Tendenz ist auch österreichweit (10.828 Buben zu 9.939 Mädchen) zu beobachten (ebd., 96). Anders stellt sich das Verhältnis von weiblichen zu männlichen pädagogischem Fachpersonal dar: In Wien sind 2.022 Pädagoginnen, aber nur 32 Pädagogen in Kinderkrippen tätig, österreichweit sind 79 Männer, jedoch 5.065 Frauen für die Betreuung von Kleinkindern in Kinderkrippen verantwortlich (ebd., 87f).

Buben und Mädchen treffen also wie in ihrem häuslichen Umfeld auch beim Besuch einer außerfamiliären Betreuungsinstitution in erster Linie auf weibliche pädagogische Fachkräfte, die sich den Kindern gegenüber nach ihren geschlechtstypischen Rollenbildern verhalten (z.B. Dammasch 2008b, Rohrmann 2009, 140f, Rendtorff 2006, 177). Mit den Ergebnissen aus entwicklungspsychologischen, psychoanalytischen und pädagogischen Forschungsprojekten sowie Erfahrungsberichten kann zudem nachgewiesen werden, dass

[52] Statistik Austria weist Kleinkinder, die als „Kindergärten“ und/oder „altersgemischten Gruppen“ bezeichnete Einrichtungen besuchen, nicht nach Geschlecht aus. Daraus ergibt sich die Differenz zu der in der Einleitung erwähnten Gesamtanzahl von 13.618 unter dreijährigen Wiener Kindern in außerfamiliärer Betreuung.

Pädagoginnen unterschiedliche Einstellungen und Erwartungen gegenüber Mädchen und Buben haben.

Wie sich die Annahme der Bedeutung der kindlichen Geschlechtszugehörigkeit für Unterschiede in der Einstellung und im Verhalten von Pädagoginnen begründen, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

6.1 Über Unterschiede in Einstellungen und Verhaltensweisen von Müttern und Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben

Nach Fast (1991, 27) behandeln sowohl Männer als auch Frauen, die mit der Pflege von Kleinkindern betraut sind, Buben und Mädchen bereits von Geburt an unterschiedlich und beeinflussen somit die „geschlechtliche Entwicklung".

Chodorow (1990, 143) beschränkt sich in ihren Überlegungen aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht in erster Linie auf die Perspektive der Mutter. Der Autorin zufolge

> „neigen Mütter von Töchtern dazu, sich nicht in gleicher Weise als verschieden von sich selbst zu betrachten wie Mütter von Söhnen. In beiden Fällen empfindet die Mutter ein Gefühl der Einheit und Kontinuität mit ihrem Kind. Dieses Gefühl ist jedoch Töchtern gegenüber auf jeden Fall stärker und anhaltender. Die primäre Identifikation und die Symbiose mit Töchtern ist im Allgemeinen stärker" (ebd.).

Sie führt weiters aus, dass eine Mutter ihren Sohn aufgrund des gegenläufigen Geschlechts als von ihr „differenziert" erlebt, zudem wird diese Differenziertheit von ihr noch zusätzlich unterstrichen (ebd., 144). Aufgrund ihrer weiblichen Geschlechtsidentität fühlt sie sich als „‚dasselbe' wie ihre Tochter und ‚verschieden' von ihrem Sohn" (ebd., 145).

Auch Mertens (1994, 70) greift die Argumentation der Gleichgeschlechtlichkeit von Mutter und Tochter auf. Er beschreibt in seinen Ausführungen über „Empathische Prozesse zwischen Mutter und Tochter" das Konzept der „self-in-relation" („Selbst-in-Beziehung") der amerikanischen Psychologinnen Judith Jordan und Janet Surrey (1986), deren Theorie auf psychoanalytischem Gedankengut basiert. Die Wissenschaftlerinnen weisen darauf hin, dass Mütter ihre Töchter häufiger spiegeln und ihnen gegenüber im Vergleich zu Söhnen somit ein höheres Ausmaß an Empathie zeigen. Sie können die Bedürfnisse von Mädchen eher nachempfinden, sodass insgesamt eine „stärkere beziehungsmäßige Verbundenheit und wechselseitige Identifikation" zwischen Mutter und Tochter als zwischen Mutter und Sohn entsteht, den sie eher „mit dem Kopf" begreift (Jordan, Surrey 1986, 88).

Ähnlich sind auch die Überlegungen der niederländischen Psychoanalytikerin Hendrika C. Halberstadt-Freud (1997, 134) sowie von Dammasch (2008b). Dieser führt aus, dass die Mutter ihren Sohn „mit anderen Augen" sieht und „in ihnen anderes als in ihrer Tochter" erkennt (Dammasch 2008b, 23). Die Dyade mit dem Mädchen ist von Ähnlichkeit zu ihr selbst bestimmt, während sie im Buben auch die Ähnlichkeit zum Vater wahrnimmt. Während Mädchen Gemeinsamkeiten in ihren „Lebens- und Beziehungsentwürfen" (ebd., 24) mit ihrer Mutter und – von Dammasch explizit angeführt – ihren Pädagoginnen und Lehrerinnen teilen, erfahren Buben schon früh – nach Dammasch „oft zu früh" – eine „emotionale Getrenntheit" (ebd.) von ihren Müttern.[53] Halberstadt-Freud (1997, 134) bezieht sogar die pränatale Beziehungsentwicklung mit ein und postuliert, dass Mütter bereits in der Schwangerschaft eine andere Haltung zu Töchtern als zu Söhnen einnehmen: „Mütter geben den Träumereien über eine zukünftige Tochter ein anderes Gewicht als denen über einen Sohn. Ein Mädchen könnte den Wunsch der Mutter, besser und vollkommener wiedergeboren zu werden, immer noch erfüllen" (ebd.).

Wenngleich Mütter im Vergleich zu Pädagoginnen aufgrund ihrer verwandtschaftlichen Beziehung in ungleich stärkerer Weise mit ihren Töchtern identifiziert sind, könnte angenommen werden, dass Pädagoginnen ähnlich empfinden, da sie ja nach Hardin (2008, 150) – wie bereits in der Einleitung erwähnt – als professionelle Fachkräfte mit Aufgaben betraut sind, die mit jenen von Müttern vergleichbar sind.

In Bezug auf die Einstellung von Müttern zur Schmiegsamkeit ihrer Kinder konnten Mahler und ihr Team (Mahler, Pine, Bergman 1980, 135) in ihrer Untersuchung feststellen, dass Mütter die Körper ihrer Mädchen als weicher und kuscheliger befanden als Mütter von Söhnen. Ähnlich merkte auch Schmauch (1993, 81) in ihrem Forschungsbericht an, dass Mädchen einerseits „für lange Zeit" häufig Liebkosungen von Frauen bekommen, da in ihren Augen Mädchen zärtlicher als Buben seien. Dies deutet auf eine andere Einstellung von Müttern ihren Töchtern gegenüber hin, die im Vergleich zu Söhnen mehr Wärme und Zuneigung vermittelt bekommen. Andererseits scheinen Mütter nach Schmauch (ebd., 80) – bewusst oder unbewusst – den Wunsch zu haben, dass ihre Töchter ihnen ähnlich werden und sprechen ihnen schon früh das „Kleinsein" (ebd., 81) ab. Mit diesem Aspekt begründet sie das Verhalten der Mütter und Betreuerinnen, die Mädchen für ihr rücksichtsvolles Verhalten wie auch dafür lobten, „vernünftig und tüchtig" zu sein. Wie bereits erwähnt, werden diese Eigenschaften von Pädagoginnen als angenehm empfun-

[53] Allerdings führt die emotionale Verbundenheit in der Adoleszenz bei Mädchen häufiger zu Schwierigkeiten im Ablösungsprozess als bei Buben (Dammasch, 2008b, 24).

den. Daher ist anzunehmen, dass Pädagoginnen auf diese Verhaltensweisen mit Wohlwollen und Zuneigung reagieren und mit ihren positiven Reaktionen diese Eigenschaften bei Mädchen zusätzlich verstärken. Rohrmann (2009, 8) sieht Kinderbetreuungseinrichtungen als „erste öffentliche ‚Bühne'" (ebd.), auf der die Kinder die Möglichkeit hätten, sich als Mädchen oder Bub zu inszenieren. Dem Autor zufolge beeinflussen pädagogische Fachkräfte sowie das von ihnen gestaltete Umfeld, wie sich Kinder als Mädchen und Buben erleben. In diesem Zusammenhang können auch die Überlegungen von Dammasch (2008b) gesehen werden, der in Hinblick auf die Missachtung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Buben der Ansicht ist, dass „einstmals bei Jungen wohlwollend akzeptierte und gesellschaftlich erwünschte klassische Männlichkeitsideale von aggressiv-motorischer Körperlichkeit und beharrlich kämpferischer Durchsetzungsfähigkeit […] bei den mit frühkindlicher Bildung befassten Frauen in Misskredit geraten" seien. Diese „werden abgelöst vom einzig gültigen Ideal sozialer Kompetenz und symbolischer Spiel- und Bastelfähigkeit" (Dammasch 2008b, 18). Dammasch führt weiters aus, dass Buben für die Entwicklung ihrer männlichen Identität den sozialen Rahmen bräuchten, um ihrer Identität entsprechend „phallisch Eindringendes, Grenzen Überschreitendes spielerisch zu erproben." (ebd.). Während Mädchen „ihre Puppen und Sammelordner" in den Kindergarten mitbringen dürfen, sind in den meisten Kinderbetreuungseinrichtungen Schwerter und Pistolen – die von Buben gemäß ihrer männlichen Identität eher bevorzugten Spielsachen – nicht erlaubt (ebd.).

Rendtorff (2006, 177) macht wiederum deutlich, dass Pädagoginnen vor allem mit älteren Buben häufig wegen ihres „lauten und raumgreifenden Stils" in Konflikte geraten. Die Autorin führt dies darauf zurück, „dass das Herumtoben, Fußballspielen, Raufen und Rangeln in ihrer eigenen Kinderzeit meist nicht zum privaten Verhaltensrepertoire der […] Erzieherinnen gehört hat." Sie führt noch einen weiteren Aspekt an, indem sie mit Verweis auf die deutsche Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin Anne Kebbe (1993) aufzeigt, dass Mädchen von den Pädagoginnen zu ihren „Verbündeten im ‚Kampf' gegen die Jungen oder die Unterordnung" (Kebbe 1993, 41, zit. nach Rendtorff 2006, 178) gemacht würden.[54] Dass Mädchen in Kinderbetreuungseinrichtungen entspannter spielen könnten, wird Rendtorff (2003, 166) zufolge in der wissenschaftlichen Diskussion häufig mit der Gleichgeschlechtlichkeit von Mutter und Pädagogin begründet. Diese Ähn-

[54] Rendtorff (2006, 178) schätzt diese Verhaltensweise der Pädagoginnen wegen der Verstärkung von Geschlechterklischees für Mädchen „fatal" ein.

lichkeit zur familiären Situation[55] ließe das Kindergartenumfeld für Mädchen vertrauter erscheinen und fordere deshalb nicht zu Auseinandersetzungen mit der Pädagogin heraus. Für Buben hingegen werde die weibliche Dominanz der Betreuungspersonen eher als Nachteil gesehen, da die Erzieherinnen sich weniger in Buben einfühlen könnten und diese in Bezug auf ihre Geschlechtsidentität kaum gleichgeschlechtliche Vorbilder hätten. Die deutsche Sozialpädagogin Margarete Blank-Mathieu (2001, 357) kommt im Rahmen ihrer Dissertation zu dem Ergebnis, dass Buben eine Pädagogin zum einen kaum wahrnehmen, zum anderen werden sie von dieser „bei dem Prozess der Entwicklung zu einer Geschlechtsidentität […] nicht unterstützt. Diese erkennt die besonderen Bedürfnisse der Jungengruppe nur selten und reagiert häufiger, als dass sie agieren würde“ (Blank-Mathieu 2002, 48f). Wiewohl Pädagoginnen in ihrem beruflichen Handeln die Gleichbehandlung[56] von Buben und Mädchen zum Ziel hätten, halten diese Ambitionen einer näheren Überprüfung des Arbeitsalltags nicht stand. Ähnlich wird die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und dem gezeigten Verhalten auch von der deutschen Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin Ursula Rabe-Kleberg (2003, 76) beschrieben. Begründet werden die geschlechtsbezogenen Unterschiede im Verhalten von Betreuungspersonen von Blank-Mathieu damit, dass Pädagoginnen Mädchen eher die Eigenschaften „angenehm“ und „entlastend“ zuschreiben, während das Verhalten der Buben eher mit Eigenschaften wie „unruhig“, „wild“ sowie „laut“ in Verbindung gebracht werden. Diese geschlechtertypischen Wahrnehmungen führen der Autorin (2002, 50ff) zufolge zu unterschiedlichen Reaktionen gegenüber Buben und Mädchen.

Die Annahme, dass sich Pädagoginnen – meist unbewusst und absichtslos – möglicherweise schon in der Kinderkrippeneingewöhnungsphase Mädchen und Buben gegenüber unterschiedlich verhalten, liegt aufgrund dieser Befunde nahe und soll in dieser Diplomarbeit mit den empirisch-quantitativen Daten, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhoben wurden, überprüft werden.

Als Basis für die Berechnungen werden Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen gebildet, die sich aus diesem Kapitel wie aus dem Forschungsstand des folgenden Abschnitts ableiten lassen. Der Fokus der folgenden Unterkapitel liegt auf der Darstellung von Publikationen, die mit vergleichbaren beziehungsweise ähnlichen Variablen wie den

[55] Auch innerhalb der Familie werden Kinder zumeist von ihren Müttern oder Großmüttern, also von Frauen betreut [Anm. d. Verf.].

[56] Gemeint sind der Autorin zufolge Sanktionierungen bei Regelverstößen, der Zugang zu Spielsachen und Aufgabenverteilungen.

in der WiKi-Studie angewandten Dimensionen *Affekt und Feinfühligkeit*[57] operierten. Insbesondere werden Forschungsberichte berücksichtigt, die den Einfluss des kindlichen Geschlechts auf das Pädagoginnen- beziehungsweise das Mütterverhalten beforschten. Studien, die *unter* dreijährige Kinder und ihre Pädagoginnen untersuchen, liegen nur in geringem Ausmaß vor. Daher werden wie in Kapitel 5 auch in diesem Teil der Arbeit nicht nur Forschungsberichte von Kleinkindern in Kinderkrippen herangezogen, sondern auch jene, die Kinder im Kindergartenalltag, im häuslichen Umfeld, aber auch in Laborsituationen beforschen.

6.2 Zusammenhang zwischen dem Affekt der Pädagogin und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

Mit dieser Variable wird die „grundsätzliche positive affektiv getönte Haltung" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 28) der in der Krippe tätigen Personen[58] erfasst. Eingeschätzt wird, „in welchem Ausmaß und mit welcher Intensität die Pädagoginnen und das Personal der Einrichtung dem Kind mit Freude, Wärme, Zuneigung, Geduld und Wohlwollen begegnen" (ebd.).

6.2.1 Affektiv getönte Haltung gegenüber Mädchen und Buben

In Hinblick auf die Bedeutung des kindlichen Geschlechts für die affektiv getönte Haltung von Erwachsenen nimmt Schmauch (1993, 13) an, dass die Mutter „auf Basis ihrer eigenen weiblichen […] Geschlechtsidentität gegenüber ihrem Sohn von Anfang an emotional anders eingestellt ist als gegenüber einem Kind ihres eigenen Geschlechts, weiterhin, dass dies auf der Beziehungs- und Verhaltensebene deutliche Auswirkungen hat" (ebd.).

In dem Forschungsprojekt von Howes (1988), in dem sie die Peer Interaktionen von 329 Kinder im Alter zwischen ein und sechs Jahren untersuchte, wurden neben den Beobach-

[57] Um die Arbeit einzugrenzen, wird wie bereits in der Einleitung erwähnt, die Dimension *Intendierte Förderung* in dieser Diplomarbeit nicht in meine Überlegungen und Berechnungen miteinbezogen.

[58] Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, werde ich in dieser Arbeit die Daten, die das Verhalten der Bezugspädagogin betreffen, zu den Berechnungen heranziehen. Die Daten aller weiteren in der Krippe tätigen Personen werden aufgrund der eingeschränkten Kapazitäten, die eine Diplomarbeit mit sich bringt, nicht berücksichtigt. Um diese Einschränkung für die Leserschaft deutlich zu machen, werden die Bezeichnungen der Variablen, die mit dem Verhalten aller in der Krippe tätigen Personen in Verbindung stehen, dahingehend adaptiert, als das der Zusatz „und des Personals der Krippe" weggelassen wird. Aus dem Kodierungshandbuch übernommene Bezeichnungen und Zitate werden von der gendergerechten Bezeichnung „PädagogInnen" an die weibliche Form angepasst, da im Rahmen der WiKi-Studie ausschließlich Bezugspädagog*innen* beobachtet wurden.

tungen des kindlichen Verhaltens auch die Betreuungspersonen zum Verhalten der Projektkinder gegenüber den Peers, insbesondere zu ihrer Einschätzung hinsichtlich der sozialen Kompetenz der Kinder, befragt. Ohne Hinweise auf beobachtbare Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen, attestieren Pädagoginnen[59] Mädchen ein höheres Maß an Umgänglichkeit („sociability") als Buben, während sie den Buben im Vergleich zu Mädchen eher Konflikte mit Gleichaltrigen („difficulty with peers") zuschreiben (Howes 1988, 26).

Auch in der bereits in Kapitel 5.2.1.2 angeführten Untersuchung der NICHD Early Child Care Research Network (2001, 1490ff) wird die unterschiedliche Haltung der Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben deutlich: während die Betreuungspersonen Mädchen mehr positive Umgänglichkeit im Spielverhalten mit Peers zuschreiben (ebd., 1490), ist diese Einschätzung in der Beobachtungssituation durch das Forschungsteam nicht nachweisbar (ebd., 1490f, wie auch NICHD Early Child Care Research Network 2005, 291ff). In einer weiteren Publikation zu diesem Forschungsprojekt führen die amerikanischen Psychologinnen Jennifer L. Miner und K. Alison Clarke-Stewart (2008, 780 u. 782) aus, dass Pädagoginnen und Lehrerinnen bei Buben in den Altersstufen von 2 bis 9 Jahren jeweils ein auffälligeres Verhalten („externalizing behavior") als bei Mädchen annahmen. Anhand der mütterlichen Einschätzungen konnten allerdings keine Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Verhaltensbeobachtungen von unabhängigen Forschungsmitarbeiter/innen, die zur Untermauerung dieses Ergebnisses beitragen könnten, werden in diesem Forschungsbericht nicht erwähnt.

In der Untersuchung der amerikanischen Psychologin Elizabeth W. Saft und des Entwicklungspsychologen und Erziehungswissenschaftlers Robert C. Pinta (2001) konnte in Bezug auf die Sichtweise von 197 Lehrerinnen (1% männlich) zum Verhältnis zu ihren 382 Schülerinnen und 458 Schülern im Durchschnittsalter von vier Jahren und 7 Monaten nachgewiesen werden, dass Pädagoginnen Buben in Bezug auf die Konflikthäufigkeit höher einschätzten als Mädchen. Auch in dieser Studie wurden keine unabhängigen Verhaltensbeobachtungen gemacht, um das Ergebnis zu stützen.

Vor allem, wenn eine Situation mehrere Interpretationen zulässt, beziehungsweise wenn Pädagoginnen Informationen zur Einschätzung einer Situation fehlen, tendieren sie dazu,

[59] Howes macht keine Angaben zum Geschlecht des Betreuungspersonals. Da im Arbeitsfeld der Vorschulpädagogik mehrheitlich Frauen tätig sind, ist anzunehmen, dass dieser Umstand auch auf ihre Studie zutrifft.

auf ihre geschlechtsbezogenen Annahmen zurückzugreifen, so Fagot, Hagan, Leinbach und Kronsberg (1985, 1505).

Die angeführten Untersuchungen machen deutlich, dass Pädagoginnen Mädchen mehr positive Eigenschaften und Verhaltensweisen zuschreiben als Buben. Daher ist davon auszugehen, dass sie in ihrer affektiv getönte Haltung Mädchen gegenüber positiver eingestellt sind als gegenüber Buben.

6.2.1.1 Affektiv getönte Haltung von Erwachsenen und die kindliche affektive Stimmung

Im vorangegangenen Abschnitt wird deutlich, dass das kindliche Geschlecht Einfluss auf die Einstellungen und Verhaltensweisen von Frauen[60] haben.
Bowlby (1982, 26ff) hebt die Bedeutung einer wohlwollenden Haltung von Betreuungspersonen in Bezug auf die Affektregulierung eines Kleinkindes hervor. Indem Erwachsene dem Kind gegenüber Zuneigung sowie freundliche Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen, ermöglichen sie ihm, sich sicher zu fühlen und in weiterer Folge sowohl positive als auch negative Affekte zu äußern, da es sich mit all seinen Affektäußerungen akzeptiert fühlt.
Stern (1979, 91) beobachtete Mutter-Kind-Interaktionen und stellte fest, dass Betreuungspersonen, die Spaß daran hatten, sich mit ihrer Stimme und ihrer Körpersprache in die Interaktion einzubringen und diese somit „affektiv ‚lebendig'" (ebd.) erscheinen lässt, dem Kind Stimulation bieten, die seine Aufmerksamkeit bindet. Durch ihr Verhalten lösen sie im Kind positive affektive Erfahrungen aus, die in seiner Mimik, Gestik und seinen Lauten sichtbar werden. Auch die Betreuungsperson empfindet Freude an dem Vergnügtsein des Kindes und fühlt sich dadurch in ihrem Verhalten bestätigt, sodass sie weitere Bemühungen unternimmt, um sein positives „Aufmerksamkeits- und Erregungsniveau zu halten" (Stern 1979, 91f). Brodin und Hylander (2002), die sich in ihren Ausführungen auf Sterns Entwicklungspsychologie beziehen, betonen, wie sehr sich die Fröhlichkeit von Pädagoginnen auf Kinder überträgt (2002, 68 u. 92). Das Zeigen von positiven Gefühlen geschieht den Autorinnen zufolge „natürlich und selbstverständlich" (ebd.).

[60] Das kindliche Geschlecht hat ebenso Einfluss auf die Einstellungen und Verhaltensweisen von Männern gegenüber Mädchen sowie Buben (z.B. Mertens 1994, 24, Fast 1991, 27). Aufgrund des überwiegenden Anteils an Frauen in der frühkindlichen Betreuung liegt der Fokus dieser Arbeit auf den Einstellungen und Verhaltensäußerungen von Frauen gegenüber Mädchen und Buben.

Sind Pädagoginnen in einer positiven Stimmung, so wirkt dies ansteckend auf die Kinder, die ihre Freude im Spiel mit anderen Kindern und Betreuungspersonen zeigen.
Dornes (2000, 198f) beschreibt hinsichtlich der Bedeutung der affektiven Haltung von Erwachsenen für die affektive Stimmungslage des Kindes, wie Kleinkinder schon im frühen Säuglingsalter den „emotionalen Gesichtsausdruck" (ebd., 199) ihrer Mütter nachahmen und auf dem Weg der Affektansteckung automatisch in dieselbe emotionale Stimmungslage wie die erwachsene Person gerät. Demzufolge hat die affektive Haltung der Pädagogin, also die Art und Weise, wie sie dem Kind gegenübertritt, einen Zusammenhang mit seiner positiven und negativen affektiven Gestimmtheit.

In Hinblick auf die Bedeutung des kindlichen Geschlechts für das Verhalten von Erwachsenen vertritt Dammasch (2008b, 23), der sich auf seine Erfahrungen im Rahmen seiner kindertherapeutischen Praxis bezieht, die Ansicht, dass das Geschlecht des Kindes für die bewusste und unbewusste Beziehung der Mutter ihrem Kind gegenüber relevant ist und die „Betreuungs- und Affektregulierungshandlungen unterschwellig mitbestimmen" (ebd.). Wie bereits in Abschnitt 6.1 ausgeführt, findet sich die Mutter in ihrer Tochter wieder, während sie in ihrem Sohn auch die Ähnlichkeit zu seinem Vater wahrnimmt.
In den Überlegungen der deutschen Psychoanalytikerinnen Annelise Heigl-Evers und Brigitte Weidenhammer (1985, 206) wird ebenfalls deutlich, dass das kindliche Geschlecht einen Einfluss auf die Haltung, aber auch auf das Verhalten von Betreuungspersonen hat. Die Wissenschaftlerinnen zitieren eine Untersuchung des amerikanischen Psychoanalytikers und Psychiaters Burness E. Moore (1976, zit. nach Heigl-Evers, Weidenhammer 1985, 206), der nachweisen konnte, dass Mütter von Söhnen bei Anzeichen von Unlustgefühlen des Kindes schneller eingriffen. Heigl-Evers und Weidenhammer schließen daraus, dass Mütter Mädchen eher zutrauen, ohne Unterstützung mit Unbehagen fertig zu werden als Buben, die ja, wie im Kapitel 5.1.2 dargestellt wurde, größere Schwierigkeiten mit der Affektregulierung haben als Mädchen.
Während eine mütterliche positive affektive Haltung bei Buben eine Zunahme der negativen Affekte bewirkte, neigen Mädchen in der in Kapitel 5.1.2.2 dargestellten Studie von Weinberg, Tronick, Cohn, Olson (1999, 185) eher dazu, Gegenstände zu betrachten und auf diese Weise ihr Unbehagen zu regulieren (ebd., 184, 186). Sind im Spiel zwischen Mutter und Sohn vor einer Trennungssituation ein hohes Ausmaß an Übereinstimmung zu beobachten, zeigen Buben mehr negative Affekte, weniger positive Affekte und weniger Interesse an Objekten und anderen Personen während der darauffolgenden still-face-

situation sowie während des sogenannten Wiedervereinigungsspiels. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass aufgrund der positiven mütterlichen affektiven Haltung Buben eher in der Lage sind, ihre negativen Affekte zu zeigen, während Mädchen unter ähnlichen Umständen nicht so sehr in eine affektive negative Stimmungslage kommen und daher in der Lage sind, ihre Umwelt zu explorieren.

6.2.1.2 Affektiv getönte Haltung von Erwachsenen und das kindliche entdeckende und erkundende Interesse

Für Kleinkinder kann der Krippeneintritt durch die Erfahrung des Getrennt-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern mit einem Angstgefühl verbunden sein. Dieses belastende Gefühl hemmt den Forschungs- und Erkundungsdrang von Kindern und führt dazu, dass sie es vermeiden, ihre Umgebung zu explorieren (LaGasse 1989, 73f). Spüren sie aber das Wohlwollen der Pädagogin, dann fühlen sie sich sicher genug, um das Angebot der Krippe zu erkunden. Denn „[n]ur in einem positiven emotionalen Klima können Kinder lernen“ (Remsperger 2008, 33).

Den Ausführungen von Stern (2007, 150) zufolge wird nicht nur die Affekt-Intensität von Kleinkindern durch die Betreuungsperson reguliert, sondern diese übt zudem „durch ihre Vermittlerrolle einen bedeutenden Einfluss auf den Erkundungseifer“ des Kindes aus.[61] Auch Viernickel (2008, 208) kommt in ihren Forschungen zu diesem Ergebnis und führt aus, „[w]enn Kleinkinder sicher sein können, dass eine ihnen vertraute und emotional zugewandte Person verfügbar ist, wenden sie sich all den interessanten Dingen zu, die es auf der Welt gibt“ (ebd.).
Keller und Boigs (1989, 461) konnten in ihrer bereits in Abschnitt 5.2.1.2 dargestellten Untersuchung zum Explorationsverhalten von Kleinkindern ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der „Beziehungsqualität und Manipulationsverhalten“ (ebd.) nachweisen. Zweijährige Kinder, die im Alter zwischen zwei und vier Monaten häufigen Blickkontakt und somit eine gute Beziehung zu ihren Müttern hatten, manipulierten signifikant häufiger als die sogenannten Blickvermeider.

[61] Dieser für diese Diplomarbeit adaptierte Absatz ist aus der Seminararbeit mit dem Titel „Hypothesenpapier zur Hypothese A2 How do child-caregiver interactions relate to toddlers' initial reaction to child care enrolment and their pattern of behavior change over the first few months in care?“ übernommen, die im Wintersemester 2009/10 von Garber, Klaric, Kronberger, Vonbun, Votava, Zuba im Rahmen des Seminars „Von der Datenauswertung zur Veröffentlichung I - Statistische Auswertung und theoriegestützte Interpretation von Daten aus der Wiener Kinderkrippenstudie“ (Lehrveranstaltungsleitung: Mag. A. Funder) verfasst wurde.

In Hinblick auf unterschiedliches Verhalten von Betreuungspersonen gegenüber Mädchen und Buben sind die deutsche Bildungswissenschaftlerin Christiane Micus-Loos und die Soziologin Yvonne Schütze (2004, 352) der Auffassung, dass Buben stärker als Mädchen darin bestärkt werden, ihre Umgebung selbstständig zu erforschen, während Mädchen „aus einer besonderen Sorge um ihre körperliche und sexuelle Unversehrtheit“ (ebd.) dazu angehalten werden, in der Nähe von Erwachsenen zu bleiben. Auf diese Weise wird allerdings die Unabhängigkeit der Mädchen, die bei den Buben gefördert wird, wenig unterstützt. Weibliche Kinder stehen diesen Überlegungen zufolge also mehr unter der Obhut von Erwachsenen als männliche. Heigl-Evers und Weidenhammer (1985, 206) konnten ebenfalls beobachten, dass Buben in Bezug auf die Förderung ihrer Erforschungsbemühungen in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres eher ihrem Explorationsdrang überlassen wurden, während Mädchen im selben Alter verstärkt von ihren Müttern liebkost wurden (ebd.). Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass Mädchen also mehr Zuwendung bekommen, während Buben eher zum Explorieren ermutigt werden.
In Übereinstimmung mit Micus-Loos und Schütze (2004) sowie Heigl-Evers und Weidenhammer (1985) postuliert auch Schmauch (1993), dass Erwachsene – Frauen und Männer gleichermaßen – im zweiten Lebensjahr, Buben viel häufiger und stärker ihre Begeisterung in Bezug auf ihre motorischen Fähigkeiten zeigen als Mädchen. Allerdings bringt die Autorin noch einen anderen Aspekt ein: dieses Verhalten ist – auch anderen Einschätzungen zufolge – in Kinderbetreuungseinrichtungen wenig erwünscht und wird von den Pädagoginnen als störend empfunden, obwohl das körperliche Agieren bei Buben für Erwachsene zunächst positiv konnotiert ist und durch Lob verstärkt wird (z.B. Rendtorff 2006, 177, Blank-Mathieu 2002, 51). Auch Schmauch (1993, 90) scheint die Reaktionen von Erwachsenen auf das motorische Ausagieren der Buben nicht durchwegs als positiv beobachtet zu haben. In ihren Aufzeichnungen führt sie in diesem Zusammenhang den Begriff „‚durchdrehen‘“ (ebd.) an. Nachdem dieser durchaus negativ besetzte Begriff auch im Original unter Anführungszeichen steht, liegt die Annahme nahe, dass die Autorin die Meinung der Bezugspersonen wiedergibt, die demzufolge Buben zumindest in diesen Situationen eine weniger positive affektive Haltung entgegenbringen als Mädchen.

6.2.1.3 Affektiv getönte Haltung von Erwachsenen und der kindliche soziale Kontakt

Daniel Stern (1979, 20f) beschreibt die Bedeutung des Lächelns und des Ausdrucks von Anteilnahme für die Erwachsenen-Kind-Interaktion. Demzufolge ist das Lächeln „ein stark affirmatives Signal, dass die Interaktion […] gut verläuft". Aber auch im Falle einer nicht optimal verlaufenden Interaktion wird eine den Kindern positiv zugewandte Betreuungsperson mit ihrem Lächeln zeigen, dass sie bereit ist, die Interaktion zu verbessern beziehungsweise aufrechtzuerhalten (ebd.).

Für unter dreijährige Kinder sind Erwachsene oder ältere Spielpartner wichtig, um die Kleinstkinder im Spiel anzuleiten. Durch die Anleitungen im Spiel können Spielprozesse und Entwicklungsfortschritte zustande kommen (Wüstenberger, Schneider 2008, 149). Die Aufgabe einer Pädagogin ist es die Gruppe so zu organisieren, dass kontinuierliche Interaktionen unter Gleichaltrigen und Kontakte mit jüngeren und älteren Kindern hergestellt werden (ebd., 152). Die Kontinuität von Beziehungen, verlässliche und liebevolle Kommunikation zwischen Pädagogin und Kind und die Möglichkeit für vertraute Beziehungen der Kinder untereinander spielt eine bedeutende Rolle im Krippenalltag (ebd., 175). Kinder benötigen also zum einen Erwachsene, die sich als Spiel- und Gesprächspartner zur Verfügung stellen sowie sich im Dialog mit den Kindern auf die kindliche Ausdrucksfähigkeit einstellen und – wenn notwendig – Hilfestellung geben. Zum anderen sind für Kleinkinder aber auch gleichaltrige sowie ältere Spielpartner wichtig. Mit ihnen können sie gemeinsam die soziale Umwelt wahrnehmen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken. Durch die aktive Begleitung der Erzieherinnen können sich die Kinder angenommen fühlen und finden ihren Platz in der Gruppe (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 130f).

In Bezug auf die Kontakthäufigkeit zwischen Pädagoginnen und Kindern kommen die amerikanischen Entwicklungspsychologinnen Susan Kontos und Amanda Wilcox-Herzog (1997, zit. nach Textor 2007, [1f]) nach Durchsicht einiger Studien zu dem Ergebnis, dass 28% bis 79% der Kleinkinder von den Pädagoginnen nicht beachtet werden, obwohl sie sich in ihrer Nähe aufhielten. Weiters kommt es in nur 10% bis 31% der Zeit zu verbalen oder nonverbalen Interaktionen wie „Berühren oder Umarmen des Kindes, gemeinsames Spiel, Gespräch, Trösten" (Textor 2007, [2]). In ihrer eigenen Studie wiesen Kontos und Wilcox-Herzog (1997, zit. nach Textor 2007, [2] nach, dass selbst wenn sich Pädagoginnen im Abstand von einem Meter – also in unmittelbarer Nähe – von den Kindern befanden, nur 18% an Interaktionen mit den Kindern feststellbar waren. In Hinblick auf die Art

und Weise des Wechselspiels stellten die Autorinnen fest, dass Pädagoginnen zwar häufiger mit Buben sprechen, aber auch öfters mit negativen Verhaltensweisen auf diese reagieren. Mädchen gegenüber drücken sie hingegen eher Formen der Zuneigung aus.
In der unter Kapitel 5.3.1.2 erwähnten Studie von Fagot, Hagan, Leinbach und Kronsberg (1985, 1502) wird deutlich, dass die Interaktionen der Pädagoginnen mit Mädchen im Alter von 13 bis 14 Monaten doppelt so lange andauern als mit Buben. Zudem erhielten Buben häufiger negative oder ablenkende Antworten als Mädchen, während positive Reaktionen seitens der Betreuungspersonen auf die Interaktion mit Mädchen sehr viel eher auftraten. Zudem ignorierten Pädagoginnen durchsetzendes Verhalten von Mädchen signifikant häufiger als das von Buben.[62] Andererseits kommt Rohrmann (2009, 36) zu der Einschätzung, dass „durchaus viele Erzieherinnen" (ebd.) sich lieber Buben zuwenden, da sie Mädchen „meist unbewusst – deutlich abwerten, insbesondere, wenn diese ‚herumzicken'" (ebd.).

Zusammenfassend geht aus diesen Forschungsberichten hervor, dass die affektive getönte Haltung von Frauen im Allgemeinen und Pädagoginnen im Speziellen vom Geschlecht des Kindes abhängt und die Art und Weise ihres Handelns mitbestimmt. Diese Ergebnisse lassen erwarten, dass ein Zusammenhang zwischen der *affektiv getönten Haltung* von Pädagoginnen und der *positiven affektiven Stimmung* von Mädchen deutlicher ausfällt als bei Buben.
Weiters bringen Buben eher als Mädchen ihre negative Stimmung zum Ausdruck, wenn ihre Betreuungspersonen ein von positiver Haltung geprägtes Verhalten zeigen (Burness E. Moore, 1976; Tronick, Cohn, Olson 1999; Heigl-Evers, Weidenhammer 1985).
Nachdem Kinder eher in der Lage sind, ihre Umwelt zu erforschen, wenn sie von Erwachsenen in einer wohlwollenden Art und Weise betreut werden (Viernickel 2008, Remsperger 2008, Keller, Boigs 1989, LaGasse 1989), ist anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen dem kindlichen *entdeckenden und erkundenden Interesse* und der *affektiv getönten Haltung* von Pädagoginnen vorliegt. Buben werden mehr zum Erforschen ermutigt, obwohl ihre raumgreifenden und lautstarken Verhaltensweisen von Pädagoginnen nicht immer gerne gesehen werden (Micus-Loos, Schütze 2004; Heigl-Evers, Wei-

[62] Das Ignorieren des durchsetzenden Verhaltens der Mädchen seitens der Pädagoginnen zum ersten Erhebungszeitpunkt könnte Auswirkungen auf das Verhalten der Mädchen zum zweiten Erhebungszeitpunkt gehabt haben, denn das durchsetzende Verhalten von Mädchen im Alter von etwa zwei Jahren sank und war signifikant niedriger als jenes von Buben, während es zum ersten Erhebungszeitpunkt noch nahezu gleich häufig gezeigt wurde.

denhammer 1985; Schmauch 1993). Daher besteht Grund zur Annahme, dass sich dieser Zusammenhang bei Buben ausgeprägter zeigt.
Hinsichtlich der *affektiv getönten Haltung* von Pädagoginnen und dem *sozialen Kontakt* der Kinder zeigen die Ergebnisse der oben angeführten Studien, dass aufgrund der positiveren Einstellung von Frauen den Mädchen gegenüber Pädagoginnen-Mädchen-Interaktionen häufiger beziehungsweise in positiver Art und Weise stattfinden als der Kontakt zwischen Buben und Pädagoginnen. Der wechselseitige Austausch zu Peers ist ebenfalls von dieser Pädagoginnen-Haltung geprägt (Kontos, Wilcox-Herzog 1997; Fagot, Hagan, Leinbach, Kronsberg 1985).

In Verbindung mit den Forschungsergebnissen in Kapitel 6.1 zu unterschiedlichen Einstellungen von Frauen gegenüber Mädchen und Buben gehen folgende Hypothesen hervor:

Hypothesen zur affektiv getönten Haltung der Pädagogin und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

2.1 Das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin skaliert Mädchen gegenüber höher als Buben gegenüber.

Subhypothesen:

2.1 a) Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* des Kindes. Dieser Zusammenhang fällt bei Mädchen stärker aus.

2.1 b) Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* der Kinder. Dieser Zusammenhang ist bei Buben stärker ausgeprägt.

2.1 c) Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert *das Ausmaß und die Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* des Kindes. Dieser Zusammenhang fällt bei Buben stärker aus.

2.1 d) Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß des kindlichen *dynamischen interaktiven Austauschs mit Pädagoginnen.* Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

2.1 e) Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß des kindlichen *dynamischen interaktiven Austauschs mit Peers*. Dieser Zusammenhang fällt bei Mädchen stärker aus.

Argumentation

Diesen Hypothesen liegt der Gedanke zugrunde, dass Kinder ihre positiven und negativen Affekte zeigen sowie ihre Umgebung beforschen und soziale Interaktionen mit erwachsenen Personen und Gleichaltrigen in der Krippe eingehen können, wenn sie spüren, dass sie von ihren Betreuungspersonen mit Wohlwollen angenommen werden und sich daher gut aufgehoben fühlen.

Mit den in diesem Kapitel dargestellten Ergebnissen von vorangegangenen Untersuchungen wird deutlich, dass Pädagoginnen – möglicherweise bedingt durch ihre eigene weibliche Geschlechtsidentität – unterschiedliche Einstellungen gegenüber Mädchen und Buben haben. Sie unterstützen im Großen und Ganzen das Verhalten der Mädchen, das ihnen vertraut ist. Die Bedürfnisse der Buben werden von den Pädagoginnen hingegen häufig nicht als solche erkannt und unterstützt, diese scheinen ihnen fremd und unter Umständen sogar unangenehm zu sein.

Ausgehend davon, dass die Haltung und in weiterer Folge auch das Handeln der Pädagoginnen von ihrer weiblichen Geschlechtsidentität geprägt ist, nehme ich an, dass Pädagoginnen Mädchen gegenüber aufgrund der Zugehörigkeit zum gleichen Geschlecht und der damit verbundenen Vertrautheit und Identifikation ein höheres Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* zeigen als gegenüber Buben.

Wenngleich Chodorow (1990) wie auch von Jordan und Surrey (1986) in ihren Ausführungen auf die präödipalen *Mutter*-Kind-Beziehungen eingehen, ist anzunehmen, dass diese Überlegungen zu einem Gutteil auch auf *Pädagoginnen*-Kind-Beziehungen zutreffen. Diese Befunde lassen also erwarten, dass sich nicht nur Mütter, sondern auch Erzieherinnen aufgrund ihrer weiblichen Identität eher mit Mädchen als mit Buben identifizie-

ren[63]. Diese höhere emotionale Verbundenheit könnte sich auch in einem höheren Ausmaß an ihrer grundsätzlich *positiven affektiven Haltung* Mädchen gegenüber widerspiegeln. Diese Annahme wird von den Beobachtungen von Dammasch (2008b) gestützt, der wie im Kapitel 6.1 ausgeführt, hervorhebt, dass die vorwiegend weiblichen Pädagoginnen sich in ihrer Arbeit an den weiblichen Idealen und den Bedürfnissen und Kompetenzen der Mädchen orientieren und die der männlichen Identität entsprechenden motorisch aktiven Verhaltensweisen und das „lustvolle Überschreiten von Grenzen" der Buben als störend empfinden. Zudem ist den Buben mangels männlicher Pädagogen als Identifikationsfiguren eine positive Spiegelung ihrer männlichen Verhaltensweisen nicht möglich (Dammasch 2008b, 17f).

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass sich die in Kinderbetreuungseinrichtungen tätigen Pädagoginnen aufgrund ihrer weiblichen Geschlechtsidentität und der Zugehörigkeit zum selben Geschlecht eher mit Mädchen identifizieren. Da sie die ihrer Geschlechtsidentität gegenläufigen männlich konnotierten Verhaltensweisen der Buben seltener positiv spiegeln, ja teilweise sogar ablehnen (siehe Kapitel 6.1), ist davon auszugehen, dass dieses geringere Maß an Verständnis eine geringere Ausprägung ihrer *positiv getönten Haltung* gegenüber Buben zur Folge hat, die im Verhalten der Pädagogin zum Ausdruck kommt. Zudem lassen die durchgesehenen Forschungsberichte erwarten, dass sich die Ausprägungen der von Pädagoginnen gezeigten *affektiv getönten Haltung* auch im Verhalten der Kinder widerspiegeln und sich daher Zusammenhänge mit dem kindlichen *Affekt*, dem *entdeckendem und erkundendem Interesse* und dem *sozialen Kontakt* nachweisen lassen.

6.3 Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

In Zusammenhang mit pädagogischem Handeln wurde der Begriff „Feinfühligkeit" durch die Konzepte der Bindungstheorie einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Die amerikanischen Psychologin Mary Ainsworth – Mitarbeiterin von John Bowlby und eine Pionierin der Bindungsforschung – kam in ihren Untersuchungen mit Silvia Bell und Donelda

[63] Es wird mitgedacht, dass „narzisstische Elemente" wie das Erleben der Tochter als „Erweiterung oder Verdoppelung der Mutter", die Teil von Chodorows (1990, 143) Argumentation sind, auf die Mädchen-Pädagoginnen-Beziehung nicht zutreffen, da sie eine Besonderheit der Mutter-Tochter-Beziehung darstellen.

Stayton zu dem Ergebnis, dass Kinder „eine harmonische Bindungsbeziehung“ zu ihren Müttern erleben, wenn der/die Beobachter/in den Eindruck „eines gegenseitigen Zusammenspiels“ (Ainsworth, Bell, Stayton 1974, 273) bekommt. Eine feinfühlige Mutter „bleibt für das Kind beständig zugänglich – oder sorgt dafür, dass jemand da ist, der sich angemessen um das Kind kümmert, wenn sie nicht da sein kann. Sie ist sich seiner Signale feinfühlig bewusst und beantwortet sie prompt“ (ebd.). Für Hédevári-Heller (2003, 113) beinhaltet feinfühliges Verhalten, „Dinge und Ereignisse vom Standpunkt des Kindes aus wahrzunehmen, ihre Reaktionen zeitlich auf die Signale des Kindes abzustimmen und sich weder ablehnend noch zurückweisend dem Kind gegenüber zu verhalten“. Nicht nur für Mütter, sondern auch für pädagogische Fachkräfte gilt nach Bensel und Haug-Schnabel (2008, 135), dass „antwortbereite und feinfühlige Erzieherinnen das Maß für die Betreuungsqualität schlechthin“ (ebd.) sind.

Außer Acht gelassen sollte allerdings auch nicht werden, dass Pädagoginnen – anders als die meisten Eltern – für das Wohlergehen einer großen Anzahl von Kindern in ungefähr demselben Alter verantwortlich sind. Sie müssen damit umgehen, dass einige Kinder zur selben Zeit die Aufmerksamkeit der Betreuungskräfte brauchen. Daraus ergibt sich auch der Umstand, dass ihre Kapazitäten, auf *jedes Kind* zu *jeder Zeit* feinfühlig einzugehen, limitiert sind (Crockenberg 2003, 1037).

6.3.1 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes gegenüber Mädchen und Buben

Mit der Variable *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)* wird im Rahmen der Wi-Ki-Studie erfasst, „inwieweit PädagogInnen […] die sozialen und affektiven Signale, Gesten und Ausdrücke des Kindes wahrnehmen und auf diese reagieren. Das Hauptaugenmerk einer feinfühligen Interaktion ist die Abgestimmtheit auf das Kind (child centered interaction)“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 35). Der Terminus „Abgestimmtheit auf das Kind“ bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte ein Verhalten zeigen, aus dem hervorgeht, dass sie die „kindlichen Bedürfnisse, Emotionen, Interessen und Fähigkeiten“ (ebd.) wahrnehmen und „die Wahrnehmung der inneren Zustände des Kindes für das eigene Verhalten leitend ist“ (ebd.).

6.3.1.1 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und die kindliche affektive Stimmung

Fonagy, Gergely, Jurist und Target (2004, 179ff) stellen anhand ihres Konzepts der Affektregulierung die Bedeutung einer feinfühligen Betreuungsperson dar. Als wesentlich wird von den Autor/innen ein mit den kindlichen Signalen abgestimmtes Verhalten hervorgehoben, denn aufgrund ihrer „empathischen, gefühlsspiegelnden" (ebd.) Verhaltensweisen löst die Betreuungsperson im Kleinkind positive Affekte aus und schwächt negative Affekt ab (ebd., 181f; 226f). Weitere Ausführungen zur Affektregulierung, die in überwiegendem Maße die negativen Affektäußerungen von Kleinkindern in den Blick nehmen, sind in Kapitel 6.3.2 nachzulesen.
Auch Stern (2007, 202f) beschreibt, wie Mutter und Kind affektive Zustände gemeinsam erleben. Die Mutter versetzt sich in die Lage des Kleinkindes, indem sie zu einem bestimmten Aspekt seines Verhaltens mit Verhaltensweisen antwortet, die den affektiven Zustand des Kindes widerspiegeln, sie imitiert diesen aber nicht. Stern fasst zusammen, dass die Affektabstimmung „die Gefühlqualität eines gemeinsamen Affektzustandes zum Ausdruck bringt, ohne die Verhaltensäußerungen des inneren Zustandes exakt zu imitieren" (ebd.). Die Affektabstimmung erfordert demnach von der Betreuungsperson ein einfühlsames Verhalten und das Einlassen auf die Gefühle des Kleinkindes.

Zu geschlechtsbezogenem feinfühligen Verhalten von Erwachsenen bei Wohlbefinden des Kindes in Zusammenhang mit der kindlichen affektiven Gestimmtheit sind meinen Recherchen zufolge keine Studien veröffentlicht worden.

6.3.1.2 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und das kindliche entdeckende und erkundende Interesse

In Zusammenhang mit dem Erkundungsdrang von Kleinkindern sind Brodin und Hylander (2002, 52) der Auffassung, dass diese eine Betreuungsperson brauchen, die „aufmerksam die Geschehnisse verfolgt, eingreift, wenn es nötig ist, oder es unterlässt, wenn dies sinnvoll erscheint" (ebd.). Um die Konzentration des Kindes an einer Sache aufrechtzuerhalten, ist die Fähigkeit der Pädagogin, das Kind zu faszinieren und es anzuregen, wesentlich (ebd., 53). Hinsichtlich der Gestaltung des Lernprozesses von Kleinkindern verweisen die Autorinnen auf die Bedeutung eines förderlichen Verhaltens von

Pädagoginnen. Sie nimmt ausgehend vom Interesse des Kindes seine Perspektive ein und kann auf diese Weise eher die Intentionen des Kindes aufnehmen und danach handeln (ebd., 87).

Die Psychologin Christine W. Anderson (1981) hat in der mit ihren Kollegen durchgeführten Untersuchung von 35 Kindern im Alter zwischen 19 und 42 Monaten festgestellt, dass feinfühlige und engagierte Betreuungspersonen das explorative Verhalten von Kindern fördern (Anderson, Nagle, Roberts, Smith 1981, 59). Erwachsene, die für Kinder präsent und zugänglich sind sowie die Kinder beobachten und sie bei ihren Erkundungen und Entdeckungen unterstützen, handeln dahingehend förderlich, indem sie die Kinder ermutigen, Neues zu probieren und neue Erfahrungen zu machen. Bei der Unterstützung des Kindes auf seiner Erkundungsreise muss der Erwachsene immer wieder neu die Balance zwischen „Gewähren lassen" und „Anregungen geben"[64] (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 131) finden. Auch in der Studie des NICHD Early Child Care Research Network (2000, 975) konnte hinsichtlich der Rolle der institutionellen Betreuungspersonen gezeigt werden, dass feinfühlige und antwortbereite Pädagoginnen für die kindliche Entwicklung von Bedeutung sind. Die Häufigkeit der Anregung zum Dialog und die sprachliche Unterstützung bei kindlichen Kommunikationsversuchen erwiesen sich als ausschlaggebend für eine Entwicklungsförderung. Übereinstimmend mit diesen Ergebnissen postuliert der amerikanische Psychologe Ronald Lally (1996, 152), dass Kleinkinder „durch enge und responsive Beziehungen des Kindes mit der Erzieherin" (ebd.) sowie durch eine anregende Umwelt und ausreichend Zeit zum Explorieren in seinem „natürlichen Interesse am Lernen" (ebd.) unterstützt wird.

Hinsichtlich des Explorationsverhaltens von 100 Kindern im Alter von 9 Monaten wurde in der Arnheimer Längsschnittstudie ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen, dass Kleinkinder von „responsiven" Betreuungspersonen (Riksen-Walraven 1991, 79) – in diesem Fall die Eltern, die die Signale der Kinder wahrnehmen und feinfühlig darauf reagieren, „relativ gut neue Gegenstände explorierten" (ebd., 80). Wenngleich diese Untersuchung nicht nur die Exploration als Handlung erfasst, sondern darauf abzielt, die kognitiven Fähigkeiten des Kindes zu bewerten, kann aus diesem Untersuchungsergebnis geschlossen werden, dass Kinder mit feinfühligen Betreuungspersonen mehr Interesse an ihrer Umgebung zeigen als Kinder, um die sich wenig sensitive Personen kümmern. Riksen-Walraven zitiert zudem die niederländische Entwicklungspsychologin und Päda-

[64] Im Original kursiver Schriftsatz.

gogin Dymph van den Boom (1988, zit. nach Riksen-Walraven 1991, 87), die in ihrer Dissertation einen Zusammenhang zwischen der elterlichen Responsitivität und dem kindlichen Explorationsverhalten feststellen konnte. Kleinkinder von feinfühligen Eltern explorierten „besser“ als jene, mit denen weniger sensitiv umgegangen wurde (ebd.).

Zum feinfühligen Verhalten von Erwachsenen gegenüber Mädchen und Buben in Zusammenhang mit kindlichem Explorationsverhalten konnten aus geschlechtsbezogener Perspektive auch in dieser Kategorie keine Veröffentlichungen gefunden werden.

6.3.1.3 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und der kindliche soziale Kontakt

Das „antwortbereite und feinfühlige“ Verhalten von Pädagoginnen, das von Bensel und Haug (2008, 136), wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, als „das Maß für Betreuungsqualität schlechthin“ bezeichnet wird, fördert die Kontaktaufnahme und den Umgang der Peers untereinander. Auch Rauh und Ziegenhain (1996, 197) konnten beobachten, dass sich sicher gebundene Kinder „sozial aufgeschlossener“ zeigten. Nachdem ein sensitives Verhalten von Betreuungspersonen nach Ainsworth, Bell und Stayton (1974, 273) als maßgeblich für die Entstehung von sicheren Bindungen gilt, ist anzunehmen, dass Kinder in Betreuung von einfühlsamen Pädagoginnen weniger Scheu haben, soziale Kontakte einzugehen.
Hinsichtlich der Art und Weise von Kontakten zwischen Kleinkindern wurde in einem Teilbereich der in Kapitel 5.3.2.2 erwähnten Studie des NICHD Early Child Care Research Network (2001, 1492), in dem Peer-Interaktionen von etwa 700 Kindern im Alter von 24 und 36 Monaten im Fokus waren, sowohl in der Beobachtungssituation als auch aufgrund der Einschätzungen der Pädagoginnen deutlich, dass ein feinfühlendes und ein auf das Kind eingehendes Verhalten („sensitive and responsive behavior“) (ebd.) zu viel mehr positivem und zu weniger negativem Spiel mit den anderen Kindern führte. In einer weiteren Publikation des NICHD Early Child Care Research Networks (2005, 294f) wird ebenfalls auf das feinfühlende und responsive Verhalten der Pädagoginnen eingegangen und mit geschickteren Interaktionen der gleichaltrigen Kinder („skilled peer interaction“, ebd., 295) in Zusammenhang gebracht. Angaben zu Unterschieden im Pädagoginnenverhalten gegenüber Buben und Mädchen werden in beiden Publikationen nicht gemacht.
Ein sensitives Verhalten von Betreuungspersonen ist nach Ainsworth, Bell und Stayton (1974, 273) ein wesentlicher Faktor für die Entstehung von sicheren Bindungen. Das be-

reits in Kapitel 5.3.1.2 angeführte Ergebnis der Metaanalyse[65] von Ahnert, Lamb und Pinquart (2006, 673), mit dem der Nachweis von häufiger auftretenden sicheren Mädchen-Pädagoginnen-Bindungen erbracht wurde, lassen daher den Schluss zu, dass Pädagoginnen Mädchen mit einem höheren Ausmaß an Feinfühligkeit begegnen als Buben. In den Untersuchungen dieser Studie konnte auch festgestellt werden, dass Verhaltensweisen, die von Ahnert (2008, 272) als „prosozial ausgerichtet, emotional ausgeglichen und motorisch reguliert" bezeichnet und von Mädchengruppen eher gezeigt werden, für Pädagoginnen als wünschenswert gelten. Daher ist es der Autorin zufolge für Pädagoginnen einfacher und mit weniger Aufwand verbunden, mit Mädchen in Beziehung zu treten als mit Buben. Zudem stehen manche Pädagoginnen den Bubengruppen hilflos gegenüber, vor allem, wenn sie Aggressionen zeigen (Ahnert 2008, 272f; Ahnert, Gappa 2008, 87).

Setzt man die Ergebnisse zum feinfühligen Verhalten von Erwachsenen, insbesondere Pädagoginnen, mit den in Kapitel 6.1 dargestellten unterschiedlichen Einstellungen von Frauen gegenüber Mädchen und Buben in Verbindung, so lässt sich ableiten, dass Pädagoginnen Mädchen gegenüber feinfühliger und abgestimmter agieren als Buben gegenüber. Insgesamt wird deutlich, dass sich ein feinfühliges Verhalten von Erwachsenen positiv auf die affektive Stimmung und die Affektregulierung (Fonagy, Gergely, Jurist, Target 2004; Stern 2007), das Erkundungsverhalten (Brodin, Hylander 2002; Bensel, Haug-Schnabel 2008; Lally 1996; Riksen-Walraven 1991) und die sozialen Kontakte (Bensel, Haug-Schnabel 2008; Ahnert, Lamb, Pinquart 2006; NICHD 2001; Rauh, Ziegenhain 1996) von Kindern auswirkt.
Daraus ergeben sich in Verbindung mit den Ausführungen in Kapitel 6.1 folgende Hypothesen:

[65] In der Metaanalyse von Ahnert, Lamb & Pinquart (2006) wurden 24 Forschungsberichte von 40 Studien gesichtet. In den Studien wurde die Erzieherinnenbindung von 2.867 Kindern im Durchschnittsalter von 29,6 Monaten erfasst. Die Bindung in den Studien wurde zum Teil mit der „Fremden Situation" (Ainsworth) und zum Teil mit den Attachment Q-Sort, AQS (Waters, 1995; Waters & Deane 1985) erhoben, zwei Studien arbeiten sowohl mit der „Fremden Situation" als auch mit dem Attachment-Q-Sort (vgl. Ahnert, Lamb & Pinquart 2006, 667).

Hypothesen zur Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

2.2.1 Pädagoginnen zeigen Mädchen gegenüber ein höheres Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* als Buben gegenüber.

Subhypothesen

2.2.1 a) Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher ist das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* des Kindes. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker als bei Buben ausgeprägt.

2.2.1 b): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto geringer ist das Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* des Kindes.[66]

2.2.1 c): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher ist das *Ausmaß und die Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* des Kindes.

2.2.1 d): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Pädagoginnen*. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

2.2.1 e) Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers*. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

Argumentation

Ausgehend davon, dass die Haltung und in weiterer Folge auch das Handeln der Pädagoginnen von ihrer weiblichen Geschlechtsidentität geprägt ist, nehme ich an, dass Pädagoginnen Mädchen gegenüber aufgrund der Zugehörigkeit zum gleichen Geschlecht und der

[66] Nachdem das Verhalten der Pädagogin über die gesamte Aufzeichnungsdauer von etwa 60 Minuten bewertet wird, ist denkbar, dass ein Kind einerseits Wohlbefinden zum Ausdruck bringt und die Pädagogin darauf mehr oder weniger feinfühlig reagiert. Andererseits könnte das Projektkind zu einem oder mehreren anderen Zeitpunkten innerhalb dieser Stunde negative Affekte zeigt. Daher ist es durchaus möglich, dass ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Verhaltensweisen statistisch nachweisbar ist.

damit verbundenen Vertrautheit und Identifikation ein höheres Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist* zeigen als Buben gegenüber.
Meine Ausführungen, die die Annahme der Bedeutung des kindlichen Geschlechts in Hinblick auf Unterschiede in der Einstellung und im Verhalten von Pädagoginnen begründen, sind in Kapitel 6.1 und im Abschnitt *Argumentation* des Kapitels 6.2 ausgeführt und werden auch zur Legitimation der obenstehenden Hypothesen herangezogen. Meine Darstellung zu den psychoanalytischen Theorien von Jordan, Surrey (1986), Chodorow (1990), Mertens (1994) und Dammasch (2008b), die aufgrund der Gleichheit des Geschlechts eine wechselseitige Identifikation und stärkere Verbundenheit von Müttern beziehungsweise Pädagoginnen und Mädchen annehmen, sind dort nachzulesen.

Zusammenfassend ist zu erwarten, dass die in Kinderbetreuungseinrichtungen tätigen Pädagoginnen sich aufgrund ihrer weiblichen Geschlechtsidentität und der Zugehörigkeit zum selben Geschlecht eher mit den Mädchen identifizieren. Demzufolge nehme ich ein höheres Ausmaß und eine höhere Intensität der *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)* gegenüber Mädchen an. Weiters ist davon auszugehen, dass sich die den Mädchen gegenüber gezeigte höher ausgeprägte Art und Weise der Feinfühligkeit im Verhalten der Kinder widerspiegelt und daher Zusammenhänge zwischen der Ausprägung von Feinfühligkeit und dem kindlichen *Affekt*, dem *entdeckenden und erkundenden Interesse* sowie dem *sozialen Kontakt* nachweisbar sind.

6.3.2 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes gegenüber Mädchen und Buben

Kinder sind gerade zu Beginn ihrer Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe häufig von negativen Gefühlen belastet, die in ihrem Verhalten zum Ausdruck kommen (siehe Kapitel 5.1.2). Es bedarf daher Pädagoginnen, die sich bei Unwohlsein des Kindes feinfühlig um dieses kümmern. In diesem Unterkapitel werden Forschungsergebnisse und Theorien zur Feinfühligkeit von Erwachsenen bei Unwohlsein des Kindes in Zusammenhang mit seinem Verhalten dargestellt.
Mit der Variable *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* wird „die Angemessenheit der Reaktion in Hinblick darauf, inwiefern Pädagoginnen der Intensität und der Ursache des Affektausdrucks des Kindes gerecht werden“

beurteilt „und inwiefern sie zu einer Affektänderung (Beruhigung) beim Kind führen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 38). Wie bei der Variable *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)* ist für die Einschätzung der Ausprägung des Pädagoginnenverhaltens auch hier die „Abgestimmtheit mit dem Kind“ wesentlich (ebd.).

6.3.2.1 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und die kindliche affektive Stimmung

In Hinblick auf die kindliche Affektregulierung fasst Dornes (2000, 76) das Containment-Konzept des britischen Psychoanalytikers Wilfred Bion zusammen. „Unter Containment wird in der Klein-Bion-Tradition der Psychoanalyse die Fähigkeit der Mutter verstanden, die Affekte des Kindes – insbesondere die negativen – nicht nur zu verstehen und zu beantworten, sondern in ihrer Antwort gleichzeitig so zu verändern, dass sie für das Kind erträglicher werden“ (ebd.). Dieses mütterliche Verhalten unterstützt das Kind bei der Regulierung seiner negativen Gefühle und wird vom Kind im Laufe der Zeit internalisiert. Das Kind lernt auf diese Weise, mit seinen negativen, belastenden Gefühlen umzugehen (ebd.).

Auch Fonagy, Gergely, Jurist und Target (2004, 179) machen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von affektspiegelnden Äußerungen[67] deutlich. So kann den Autor/innen zufolge die negative affektive Stimmungslage des Kindes mit Hilfe der Spiegelung seiner negativen Affektäußerungen durch die Bezugsperson abgeschwächt werden (ebd., 179). Mittels Gesichtsausdruck und Stimmmodulation einer feinfühligen Bezugsperson wird im Kleinkind ein positiver Affekt ausgelöst und der negative Affekt abgeschwächt. In weiterer Folge macht das Kind die Erfahrung, dass es mit Hilfe affektspiegelnder Verhaltensweisen von Erwachsenen in der Lage ist, durch die Externalisierung seiner negativen Affekte seine Affektimpulse zu regulieren (ebd., 181f; 226f). Für die Regulierung seiner affektiven Stimmungslage ist die „markierte Spiegelung“ (Fonagy, Gergely, Jurist, Target 2004, 295 u. 297) elementar. Das bedeutet, dass der Gefühlsausdruck übertrieben gespiegelt wird, damit das Kind die modifizierte Form seines Affektausdrucks nicht mit dem realistischen Gefühlsausdruck der Bezugsperson verwechselt (ebd., 184).[68]

---

[67] Das Konzept der Affektspiegelung wurde ursprünglich von Gergely und Watson (1996) entwickelt (Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. et al. (2004, 297).

[68] Dieser ursprünglich von mir formulierte und für diese Diplomarbeit adaptierte Absatz ist aus der Seminararbeit mit dem Titel „Hypothesenpapier zur Hypothese A2 How do child-caregiver interactions relate

Wenngleich Brodin und Hylander (2002, 52) den Begriff „Feinfühligkeit“ nicht verwenden, postulieren sie, dass Kinder auf eine Betreuungsperson angewiesen sind, die „aufmerksam die Geschehnisse verfolgt, eingreift, wenn es nötig ist, oder es unterlässt, wenn dies sinnvoll erscheint“. Gerade sehr junge Kinder benötigten in Situationen, die sie nicht selbst regulieren können, häufiger die Unterstützung von aufmerksamen Erwachsenen, die im Optimalfall die Fähigkeit haben, vorausschauend belastende Situationen zu erkennen und durch ein rechtzeitiges Eingreifen unnötige Belastungen der Kinder verhindern (ebd., 53).

Schmauch (1993, 301) kam nach Auswertung ihres Fallmaterials in Bezug auf Unterschiede im Verhalten von Betreuungspersonen gegenüber Mädchen und Buben zu dem Ergebnis, dass die in der Krabbelstube tätigen Eltern „Kummer und Verletztheit des kleinen Jungen nicht ausreichend ernst nehmen“. Mit anderen Worten, Erwachsenen scheinen sich auf Buben, die negative Affekte zum Ausdruck bringen, nicht in ausreichendem Maße feinfühlend einzulassen. Auch Brolin und Hylander (2002, 96f) berichten aus dem Krippen- und Kindergartenalltag, dass Pädagoginnen eher bereit sind, sich „auf traurige oder quengelige Mädchen als auf Jungen einzulassen“ (ebd., 96).
Ähnlich wie Schmauch (1993) sowie Brolin und Hylander (2002) ist Rendtorff (1999, 73) ebenso der Ansicht, dass die Reaktionen auf das Weinen der Buben weit weniger mitfühlend sind als jene auf das Weinen der Mädchen, da Buben eine andere Erwartungshaltung in Hinblick auf ihr Verhalten entgegengebracht wird als Mädchen.

Im Gegensatz dazu fanden Tronick und Cohn (1989) in ihrer Untersuchung zum Zusammenspiel von Mutter-Kind-Dyaden im Alten von 3, 6 und 9 Monaten heraus, dass die Koordination des Verhaltens zwischen Müttern und Söhnen höher ist als zwischen Müttern und Töchtern (ebd., 90). Die Autoren grenzen sich explizit von Chodorow und ihrer Theorie ab, dass Mütter Mädchen gegenüber ein höheres Ausmaß an Empathie als ihren Söhnen gegenüber haben.

to toddlers' initial reaction to child care enrolment and their pattern of behavior change over the first few months in care?“ übernommen, die im Wintersemester 2009/10 von Garber, Klaric, Kronberger, Vonbun, Votava, Zuba im Rahmen des Seminars „Von der Datenauswertung zur Veröffentlichung I - Statistische Auswertung und theoriegestützte Interpretation von Daten aus der Wiener Kinderkrippenstudie“ (Lehrveranstaltungsleitung: Mag. A. Funder) verfasst wurde.

6.3.2.2 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und das kindliche entdeckende und erkundende Interesse

Um ihre neue Umgebung erforschen zu können, benötigen Kinder eine vertraute Person, die ihnen einerseits bei der Affektregulation hilft und zu der sie sich anderseits bei Unsicherheit und Angst zurückziehen können. Nach LaGasse (1989, 73f.) bekommen Kinder bei Verlust ihrer sicherheitsgebenden Bezugspersonen Angst und ängstlichen Kindern ist es nicht möglich, ihre Umwelt zu erkunden und zu spielen. In dem Zeitraum, in dem die Eltern als primäre, sicherheitsgebende Bezugspersonen abwesend sind, benötigt das Kleinkind eine Pädagogin, die feinfühlig auf seine Äußerungen eingeht. So wird es dem Kind nach und nach möglich, seine Umgebung zu erkunden sowie allein oder mit anderen Kindern zu spielen (Grossmann, Grossmann 1998, 73). Berücksichtigt man auch die Forschungsergebnisse aus Kapitel 5.2, aus denen hervorgeht, dass sich positiv gestimmte Kinder signifikant häufiger mit Gegenständen beschäftigen als Kinder in negativer Stimmungslage, dann wird deutlich, dass Kleinkinder bei Unwohlsein trotz sensitivem Verhalten einer Betreuungsperson ein nur geringes Interesse an seiner Umgebung zeigen wird.
Zu geschlechtsbezogenem feinfühligen Verhalten von Erwachsenen bei Unwohlsein des Kindes in Zusammenhang mit dem Erkundungsverhalten des Kindes sind meinen Recherchen zufolge keine Studien veröffentlicht worden.

6.3.2.3 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und der kindliche soziale Kontakt

Während der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe, die für die Kinder aufgrund des Getrennt-Werdens und Getrennt-Seins von ihren Eltern mit negativen Affekten verbunden ist, brauchen Kinder nach Datler (2007, 22) Erwachsene, die ihnen in einer tröstenden und verständnisvollen Form einen „emotionalen Raum“ bieten, in dem sie sich aufgehoben fühlen können. Dieser emotionale Raum kann aber auch „zum Teil“ durch die Verhaltensweisen anderer Kinder entstehen, „die in tröstlicher und verständnisvoller Weise für die Kinder da sind“ (ebd.). Demnach ist für Kinder, die sich in einer negativen affektiven Stimmungslage befinden, nicht nur die Art und Weise der Interaktionen mit Pädagoginnen von Bedeutung, mitunter können auch Gleichaltrige die Funktion eines „emotionalen Raums“ einnehmen.
Wie bereits unter 6.3.1 ausgeführt, sind nach der Metaanalyse von Ahnert, Lamb und Pinquart 2006, 673) Mädchen-Pädagoginnen-Bindungen häufiger als Buben-

Pädagoginnen-Bindungen. Da die Bindungsqualität mit der von Betreuungspersonen gezeigten Ausprägung an Feinfühligkeit der Betreuungspersonen in Verbindung steht, deuten die häufiger auftretenden sicheren Mädchen-Pädagoginnen-Bindungen auf ein feinfühligeres Verhalten der Pädagoginnen gegenüber Mädchen hin.
Wenngleich Peers nach Datler (2007) die Funktion eines „emotionalen Raums" erfüllen können, ist trotzdem anzunehmen, dass sich Kleinkinder in einer negativen affektiven Stimmungslage vor allem während des Eingewöhnungsprozesses in die Kinderkrippe eher feinfühlig agierenden erwachsenen Betreuungspersonen zuwenden als gleichaltrigen Kindern. Begegnen Pädagoginnen den Kleinkindern aber nicht feinfühlig und verständnisvoll genug, so wäre es denkbar, dass sich die Kinder an die Peers wenden, die dann an Stelle der Pädagoginnen die Funktion des „emotionalen Raums" einnehmen.

Verknüpft man die Befunde zum feinfühligen Verhalten von Erwachsenen im Allgemeinen und Pädagoginnen im Besonderen mit den in Kapitel 6.1 dargestellten unterschiedlichen Einstellungen von Frauen gegenüber Mädchen und Buben, so lässt sich ableiten, dass Pädagoginnen Mädchen auch bei Unwohlsein der Kinder feinfühliger und abgestimmter begegnen als Buben. Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass sich das Verhalten feinfühliger Erwachsener positiv auf die affektive Stimmung und die Affektregulierung (Dornes 2000; Brodin, Hylander 2002; Fonagy, Gergely, Jurist, Target 2004), das Explorationsverhalten (LaGasse 1989; Grossmann, Grossmann 1998) und die sozialen Kontakte (Datler 2007; Ahnert, Lamb, Pinquart 2006) von Kindern auswirkt.
Aus dem Forschungsstand in diesem Kapitel und den Ausführungen in Kapitel 6.1 ergeben sich die folgenden Hypothesen:

Hypothesen zur Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

2.2.2 Pädagoginnen zeigen Mädchen gegenüber ein höheres Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* als Buben gegenüber.

Subhypothesen

2.2.2 a): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* des Kindes.[69]

2.2.2 b): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* eingeschätzt wird, desto niedriger ist das Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* des Kindes. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

2.2.2 c): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das *Ausmaß und die Intensität* an *entdeckendem und erkundendem Interesse* der Mädchen und Buben.

2.2.2 d): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an kindlichem *dynamischen interaktiven Austausch mit Pädagoginnen*. Dieser Zusammenhang fällt bei Mädchen deutlicher aus.

2.2.2 e): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß des kindlichen *dynamischen interaktiven Austauschs mit Peers*. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

Argumentation

Ausgehend davon, dass die Haltung und in weiterer Folge auch das Handeln der Pädagoginnen von ihrer weiblichen Geschlechtsidentität geprägt ist, nehme ich an, dass Pädagoginnen Mädchen gegenüber aufgrund der Zugehörigkeit zum gleichen Geschlecht und der damit verbundenen Vertrautheit und Identifikation ein höheres Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* zeigen als Buben gegenüber.

Meine Ausführungen, die die Annahme der Bedeutung des kindlichen Geschlechts in Hinblick auf Unterschiede in den Einstellungen und im Verhalten von Pädagoginnen be-

[69] Nachdem das Verhalten der Pädagogin über die gesamte Aufzeichnungsdauer von etwa 60 Minuten bewertet wird, ist denkbar, dass ein Kind einerseits Unwohlsein zum Ausdruck bringt und die Pädagogin darauf in einer mehr oder weniger feinfühligen Weise reagiert. Andererseits könnte das Projektkind zu einem oder mehreren anderen Zeitpunkten innerhalb dieser Stunde positive Affekte zeigen. Daher ist ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Verhaltensweisen durchaus möglich.

gründen, sind im Kapitel 6.1 sowie im Bereich *Argumentation* des Abschnitts 6.2 ausgeführt worden und werden auch zur Legitimation der obenstehenden Hypothesen herangezogen. Meine Darstellung zu den psychoanalytischen Theorien von Jordan und Surrey (1986), Chodorow (1990), Mertens (1994) sowie Dammasch (2008b), die aufgrund der Gleichheit des Geschlechts eine wechselseitige Identifikation und stärkere Verbundenheit von Müttern beziehungsweise Pädagoginnen und Mädchen annehmen, sind dort nachzulesen.

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass sich die in Kinderkrippen tätigen Pädagoginnen aufgrund ihrer weiblichen Geschlechtsidentität und der Zugehörigkeit zum selben Geschlecht eher mit den Mädchen als mit Buben verbunden fühlen. Demzufolge ist von einem höheren Ausmaß und einer höheren Intensität an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* gegenüber Mädchen auszugehen. Zudem ist zu erwarten, dass sich zwischen den feinfühligen Verhaltensweisen von Pädagoginnen und dem kindlichen *Affekt, entdeckendem und erkundendem Interesse* sowie dem *sozialen Kontakt* Zusammenhänge statistisch nachweisen lassen.

Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen werde ich die Daten des eigens für die Wiener Kinderkrippenstudie modifizierten Forschungsinstruments *Videoanalyse* nutzen. „Auch beim Beobachten mit Video muss das Verfahren so beschrieben sein, dass andere es nachvollziehen und selbst anwenden können“ (Huhn, Dittrich, Dörfler, Schneider 2000, 197). Um der Forderung des Medienpädagogen Norbert Huhn und seiner Kolleginnen nachzukommen, werde ich den Ablauf der Datenerhebung und -auswertung, so wie er in der WiKi-Studie geplant und durchgeführt wurde, in Kapitel 7 darstellen.

7. Forschungsmethode

Zur Beantwortung meiner Forschungsfrage wird in meiner Arbeit ein Teil der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen videobasierten Daten („Videoanalyseinstrument“)[70] herangezogen. Diese Daten werden mittels Beobachtungen in drei Phasen von studentischen Projektmitarbeiterinnen erhoben. Diese Form der Beobachtung zeichnet sich durch ein strukturiertes Beobachtungsschema, sowie einer personellen Trennung zwischen Forscher/innen und Feldarbeiter/innen und somit einer intersubjektiven Überprüfbarkeit aus. Anhand dieser Methode ist es möglich, eine Stichprobe mit einer hohen Probandinnenanzahl zu beforschen (Atteslander 2008, 70). Die Beobachtung eignet sich auch für die Aufzeichnung von „nicht-verbalisiertem sozialem Handeln“, somit kann sie auch dort angewendet werden, wo beispielsweise Interviews wenig zielführend wären, wie beispielsweise bei Kleinkindern (ebd. 73).

Um an das Verfahren des *Videoanalyseinstruments* heranzuführen, erfolgt zunächst ein kurzer Abriss zur Entstehung der videobasierten Forschung und zu methodischen Aspekten in der Kleinkindforschung.

Exkurs: Entwicklung der videobasierten Kleinkindforschung

Dem deutschen Medienpädagogen Norbert Huhn (2005, 413) zufolge wurde das Potential von Filmaufnahmen, Handlungssequenzen dauerhaft festzuhalten und somit für die Forschung zu nutzen, bereits mit Aufkommen des Films von der Wissenschaft erkannt. Bereits in den 1920iger Jahren wurden Filmaufnahmen für wissenschaftliche Untersuchungen verwendet und damit dem menschlichen Unvermögen begegnet, Wahrgenommenes 1:1 zu reproduzieren. Die kognitiven Fähigkeiten des Menschen sind insofern nicht für eine dauerhafte Fixierung von Wahrgenommenem angelegt, da sie Wahrgenommenes permanent mit bereits Bekanntem ab- und angleichen und somit verändern. Das Verhalten, ein „äußerst flüchtiger ‚Gegenstand‘ – er ist sehr komplex, verändert sich ständig und existiert nur, solange er stattfindet“ (Thiel 2003, 650), kann von dem/der Beobachter/in nicht als „ikonisch äquivalentes Abbild eines Geschehens“ (ebd.) abgespeichert werden.
Mit Aufkommen von Film und Video veränderte sich das methodische Vorgehen der Beobachtung, da es Ausschnitte des menschlichen Verhaltens festzuhalten vermag. Mit

[70] kurz: VAI

Fortschreiten der technischen Entwicklung von Aufzeichnungs- und Abspielgeräten und der damit verbundenen Kostenreduktion hat auch die Videoanalyse als Forschungsinstrument Aufschwung bekommen. Im Bereich der Psychologie wurden und werden Videoaufnahmen vor allem in ihren Teilgebieten Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie eingesetzt (ebd., 649). Das Verfahren hat somit auch Einzug in die Kleinkindforschung gehalten und zu „einer Explosion des Wissens beigetragen", wie Dornes (1993, 37) resümiert.[71]

„Erhebungs- und Auswertungsverfahren sollen gegenstandsangemessen – konkreter: der Art und dem jeweiligen Stand der Untersuchungsfragen folgend – gewählt und verwendet werden"[72], so der deutsche Entwicklungspsychologe Günther Mey (2003, 717). Demzufolge erscheint die Beobachtung für die Kleinkindforschung ein geeignetes Verfahren zu sein, da es die Herausforderung des Umgangs mit den noch nicht oder noch nicht vollständig entwickelten verbalen Fähigkeiten des Kindes zu lösen versucht. Axel Schölmerich, Katja Mackowiak und Anke Lengning (2003, 611), Entwicklungspsycholog/innen aus Deutschland, sehen in der Verhaltensbeobachtung das wichtigste Datenerhebungsinstrument der Kleinkindforschung, da Kleinkinder noch „besonders reichhaltige Verhaltens- und Ausdrucksäußerungen" zeigen. Tendenzen, das Verhalten zu kontrollieren, sind in diesem Alter noch sehr gering. Mit dem Hinweis auf die Grenzen des menschlichen Wahrnehmungssystems empfehlen auch sie die Nutzung von technischen Hilfsmitteln, insbesondere von Videoaufnahmeverfahren (ebd., 625). Huhn und Kolleginnen (2000, 193) argumentieren ähnlich und weisen ebenso auf die Vorzüge von Videoaufnahmen in der Kleinkindforschung hin. Sie führen den Aspekt der Sprachentwicklung von Kleinkindern an, indem sie anmerken, je jünger Kinder seien, desto weniger ist es ihnen möglich, sich sprachlich zu äußern. Daher zeigten sie in erster Linie non-verbale Verhaltensweisen. Mit der Methode der Videoanalyse könnten auch Details von nichtsprachlichen Äußerungen wie Mimik und Gestik erfasst werden, die aufgrund ihrer Komplexität und der mitunter raschen Handlungsabfolge mittels Tonbandmitschnitten und schriftlichen Protokollen nicht aufgezeichnet werden könnten (Huhn u.a. 2000, 193). Auch der deutsche Entwicklungspsychologe Kurt Kreppner (2003, 575) betont, dass Vi-

[71] Welche methodologischen Herausforderungen – wie die Frage nach dem (eingeschränkten) Abbild von Realität (Huhn 2005, 419) sich aus dem Einsatz von Videoaufnahmen ergeben können, wird an dieser Stelle nicht ausgeführt, da dies nicht Thema meiner Arbeit ist. Im Kapitel 9 *Zusammenfassung und Ausblick* werde ich gegebenenfalls auf relevante Aspekte in Hinblick auf meine Diplomarbeit eingehen.

[72] Wenngleich Mey in seinem Beitrag eine Lanze für die qualitative Forschung bricht, gilt die Forderung nach Gegenstandsangemessenheit auch für die quantitative Forschung.

deoaufnahmen als Hilfsmittel in der Kleinkindforschung „natürlich“ eingesetzt werden „müssen“, um eine „vollständige Rekonstruktion der einmal beobachteten komplexen […] Szene unter verschiedenen Perspektiven […] zu ermöglichen.“ Er führt aus, dass die „Speicherung“ des Verhaltens von Kleinkindern in ihrer bevorzugt natürlichen Umgebung die menschlichen Beobachtungsfähigkeiten übersteigt (ebd., 573).

Demzufolge wird die Beobachtung in der Kleinkindforschung als das Forschungsinstrument erster Wahl angesehen, da diese auch bei Kleinkindern und Säuglingen mit ihren noch eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten angewandt werden kann.

7.1 Videoanalyse im Rahmen der WiKi-Studie - Vorgehensweise

Das kindliche Erleben während seiner Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe ist, wie bereits in der Einleitung angeführt, im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie von zentralem Forschungsinteresse. Das Erleben des Kindes – seine „innere Welt“ – kann aber nicht direkt sichtbar gemacht werden. Daher wird das kindliche Verhalten, das mit seiner „inneren Welt“ in Verbindung steht, beobachtet, um Hinweise auf das kindliche Erleben zu bekommen.

Wie in Kapitel 3 dargestellt, wurden im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie die eigens für die WiKi-Studie modifizierte videobasierte Beobachtung (Hover-Reisner, Eckstein 2008a, Hover-Reisner, Eckstein 2008b) eingesetzt. In die Skalierung des *kindlichen Aktivitätsbereichs* fließen Inhalte des Kodierungshandbuchs Phase I der NICHD Study of Early Child Care and Youth Development“[73], sowie des „Codierungshandbuchs“ der Vienna Longitudinal Study (2002)[74] und des für ihre Dissertationsstudie erstellte Kodierungssystem von Katharina Ereky (2003)[75] mit ein (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10-12).

[73] In einer Längsschnittuntersuchung wird in den USA vom National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) die Entwicklung von außerfamiliär betreuten Kindern beforscht. In Phase I wurden die Kinder von 0 bis 36 Monaten zu fünf Zeitpunkten untersucht. Mittlerweile ist die Phase VI abgeschlossen, die „Kinder“ waren zu diesem Erhebungszeitpunkt zwischen 14 und 15 Jahre alt (NICHD 2005, NICHD [2009]).

[74] Vienna Longitudinal Study (2002): Vorschulkinder und ihre Familien – eine 4-Jahres-follow-up-Studie. Codierungshandbuch für die Interaktion von Mutter und Vorschulkind. Rosenblum, K. & Muzik, M.; übersetzt von Steinhardt K. unter Mitwirkung von Almeder, N., Bordone, J., Blankenpichler, P., Kuca, Ch.; Pschon, L. und Schacherbauer E.

[75] Ereky (2003): 10 month video coding – maternal internal state focus. Unveröffentlichtes Manuskript.

Im folgenden Abschnitt wird der Datenerhebungs- sowie -auswertungsprozess, so wie diese im Rahmen der WiKi-Studie durchgeführt wurden, anschaulich gemacht.[76]

7.1.1 Datenerhebung

Wie bereits in der Einleitung angeführt, umfasst die Stichprobe insgesamt 104 Kinder (57 Mädchen und 47 Buben), die bei Eintritt in die Kinderkrippe beziehungsweise in eine altersgemischte Gruppe zwischen 10 und 33 Monate alt sind. Diese Mädchen und Buben hatten zuvor noch keinerlei Erfahrung mit außerfamiliärer Betreuung. Träger der in die Studie eingebundenen Einrichtungen sind Kinderkrippen der Gemeinde Wien (Magistratsabteilung MA 10), Pfarrkindergärten, private Kinderbetreuungseinrichtungen sowie elternverwaltete und freie Kindergruppen (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 168; Funder 2009, 447; Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie).

Das Instrument *Videoanalyse* ist eines der quantitativ-empirischen Verfahren, das in der WiKi-Studie zur Identifikation und Analyse „unmittelbarer Reaktionen der Kinder auf den Übergang von familiärer zur außerfamiliärer Betreuung“ eingesetzt wird (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 3).
Die Daten wurden mittels videogestützter Beobachtung in der Krippengruppe gewonnen, indem das Verhalten sowie die Interaktionen der Projektkinder und ihrer Interaktionspartner/innen nach genau vorgegebenen Kriterien von einer Projektmitarbeiterin mit einer Videodigitalkamera aufgezeichnet wurden. Vor Beginn des Datenerhebungsprozesses wurden die studentischen Projektmitarbeiterinnen in Seminaren auf dieses Verfahren eingeschult.
Die ersten Aufnahmen in Phase 1 erfolgten innerhalb der ersten 14 Tage, in denen das Kind die Krippe ohne Bezugspersonen besuchte. Die Phase 2 fand zwei Monate nach dem Phase 1-Termin statt, der Phase 3-Besuch erfolgte nach weiteren zwei Monaten (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 4).
Eine studentische Projektmitarbeiterin fertigte pro Erhebungstermin zwei Aufnahmen an. Die erste Aufnahme wurde während des morgendlichen Eintreffens des Projektkindes in die Kinderkrippe und der Verabschiedung von seiner familiären Bezugsperson gemacht. Um einen Einblick in das Erleben des Kindes unmittelbar nach dieser Trennung zu be-

[76] Eine differenzierte Darstellung zum Instrument der Videoanalyse im Einsatz der Wiener Kinderkrippenstudie ist in der Diplomarbeit von Katharina Eder (2011) nachzulesen.

kommen, wurde ohne Unterbrechung weitergefilmt, sodass die Aufnahmelänge der sogenannten *Abschiedssituation* etwa 20 Minuten beträgt. Im Laufe des Vormittags wurden in der sogenannten *Spielsituation* weitere 60 Minuten aufgezeichnet (ebd.). Um ergiebiges Videomaterial zu bekommen, wurde die *Spielsituation* in Absprache mit der jeweiligen Bezugspädagogin aufgezeichnet.
Während ihres Aufenthalts in der Krippe vermieden die Projektmitarbeiterinnen soweit wie möglich Interaktionen mit dem Projektkind und seinen Betreuungspersonen. Fragen wurden höflich, aber distanziert beantwortet und Spieleinladungen von Kindern wurden freundlich abgelehnt (WiKi-Schulungsunterlagen 2008).

7.1.2 Datenauswertung

7.1.2.1 Kodierung der Videos

Nach Aufnahme der Abschieds- und Spielszenen wurden die Videobänder nach einem genau definierten Prozess eingeschätzt. Das Verhalten der Kinder, der Pädagoginnen sowie der familiären Bezugspersonen wurde nach einem vom WiKi-Projektteam eigens für die Studie entwickelten Kategoriensystem ausgewertet. Dieses ist in folgende Bereiche unterteilt:

(1) *Kindlicher Aktivitätsbereich* (Abschieds- und Spielsituation),
(2) *Qualität der Interaktion der Pädagoginnen und des Personals der Einrichtung mit dem Kind* (Abschieds- und Spielsituation),
(3)[77] *Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind* (Abschiedssituation).

Aus dieser Struktur ergibt sich auch die Organisation der insgesamt fünf Kodierungsgruppen. Studentische Mitarbeiterinnen übernahmen die Kodierung jeweils einer Dimension. Um sicherzustellen, dass jede Mitarbeiterin aus dem eigens geschulten Kodierungsteam nur eine Aufnahme pro Projektkind auswertete, wurden die Teams, die Videos in den Kategorien (1) und (2) einschätzten, nochmals nach Abschieds- und Spielsituation unterteilt (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 4f). Die Datenträger mit den Videoaufnahmen wurden in den Projekträumlichkeiten der Universität von wissenschaftlichen

[77] Diese Dimension ist für diese Diplomarbeit nicht relevant, daher wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht näher darauf eingegangen.

Projektmitarbeiterinnen an die studentischen Mitarbeiterinnen des Kodierungsteams übergeben und von diesen zu Hause kodiert. Die Anwesenheit weiterer Personen während des Kodierungsprozesses war aus Datenschutzgründen untersagt.
Das Kodierungshandbuch dient als „Grundlage für die Kodierung“ und ist mit seinen „Definitionen der Variablen und Skalierungen jedenfalls – besonders im Zweifelsfall – als Entscheidungsgrundlage heranzuziehen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 7). Insbesondere bei der Einschätzung von menschlichem Verhalten und Interaktionen kann das eigene Wertesystem den Kodierungsprozess und somit das Ergebnis beeinflussen. Um die Subjektivität so gering wie möglich zu halten, wurden die Variablen und Skalierungen zur Orientierung sehr detailliert ausformuliert. Unsicherheiten bei der Einschätzung sollten mit dem Projektteam geklärt werden (ebd.).
Um dennoch mögliche auftretende Abweichungen in Bezug auf die Einschätzung der Mitarbeiterinnen des Kodierungsteams zu überprüfen und um eine möglichst hohe Übereinstimmung zu gewährleisten, wurde die Interrater-Reliabilität in regelmäßigen Abständen überprüft (ebd., 7).

Der Fokus meiner Diplomarbeit liegt auf möglichen Unterschieden im Verhalten von Mädchen und Buben sowie auf mögliche Verhaltensunterschiede von Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen. In den nachfolgenden Unterkapiteln werde ich daher auf die für diese Aspekte relevanten Dimensionen *kindlicher Aktivitätsbereich* und *Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind* eingehen.

7.1.2.1.1 Kategorie „Kindlicher Aktivitätsbereich“

Anhand der Kategorie *Kindlicher Aktivitätsbereich* soll – gegebenenfalls auch in Verbindung mit den weiteren videografischen Kategorien sowie den anderen eingesetzten Verfahren – im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie auf die kindliche Bewältigung des Trennungserlebnisses von den Eltern geschlossen werden.
In die Kategorienbildung *Kindlicher Aktivitätsbereich* fließen mit der Vermutung, dass Kinder vor allem zu Beginn ihrer Eingewöhnung die ungewohnte Umgebung und unvertraute Personen in Form der noch unvertrauten Kinderkrippen-Pädagoginnen und Peers als angstauslösend und belastend empfinden könnten, psychoanalytische sowie entwicklungspsychologische Wissensbestände ein. Dieses Belastungserleben könnte in einem Verhalten der Kinder deutlich werden, das von einem geringen Ausmaß an positiver af-

fektiver Stimmung wie Lachen und begeisterter Gestik und verstärkt negativem affektivem Ausdruck wie Weinen, Raunzen und angespannte Körperhaltung gekennzeichnet ist. Weiters könnten Trauer und Angst durch ein geringes Ausmaß an Interesse an der Krippenlandschaft und durch eingeschränkte soziale Kontakte zum Ausdruck kommen (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 162ff).

Um einen Einblick zu bekommen, welche Variablen des *kindlichen Aktivitätsbereichs* bewertet und kodiert werden, sind diese im Folgenden in Form eines Überblicks dargestellt.

Kindlicher Aktivitätsbereich		
Subkategorien/ Dimensionen	**Variablen**	**Skalierung/ Einschätzung**
1.1 Affekt	Positive affektive Stimmung	1-5
	Negative affektive Stimmung	1-5
1.2 Entdeckendes und erkundendes Interesse	Ausmaß und Intensität:	1-5
	Motiviertheit: - extrinsisch - intrinsisch	Ja/Nein Ja/Nein
	Gerichtetheit: - Unbelebte und belebte Gegenstände - Pädagogin/Personal der Einrichtung - Peers	 Ja/Nein Ja/Nein Ja/Nein
1.3 Sozialer Kontakt	Dynamischer interaktiver Austausch mit den Pädagoginnen	1-5
	Dynamischer interaktiver Austausch mit Peers	1-5

Abb. 2: Kindliche Aktivitätsbereiche (adaptiert nach Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 8)

In der fünfteiligen Skala der einzelnen Variablen bedeutet die Vergabe einer 1 eine „nicht charakteristische“ Ausprägung, die Bewertung mit einer 5 bezeichnet hingegen eine „übermäßig starke“ Ausprägung der einzuschätzenden Variable. Für die Variablen des *kindlichen Aktivitätsbereichs* gilt, dass sowohl die Aufnahme des Abschieds als auch die Aufnahme der Spielsituation in Fünfminuten-Sequenzen kodiert wird. Nach jeweils fünf Minuten wird die Aufnahme gestoppt und die Variablen der drei Dimensionen kodiert. Das bedeutet, dass von der Videoaufnahme des Abschieds maximal vier fünfminütige Sequenzen und von der Videoaufnahme Spielsituation maximal zwölf fünfminütige Se-

quenzen eingeschätzt werden (ebd. 4ff). Hingegen wird das Verhalten in den Dimensionen *Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind* und *Qualität der Interaktion der Eltern bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind* jeweils über die gesamte Aufzeichnungsdauer von 20 Minuten (Abschiedssituation) beziehungsweise 60 Minuten (Spielsituation) eingeschätzt (ebd., 27).

Die Bedeutung jeder einzelnen Ausprägung auf der fünfteiligen Skala für alle Variablen der Dimension *kindlicher Aktivitätsbereich* darzustellen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher wird in den jeweiligen Abschnitten die Bedeutung der einzelnen Variablen beschrieben und beispielhaft die Bedeutung einzelner Skalierungen aus dem Kodierungshandbuch zitiert.

Affekt

In der Wiener Kinderkrippenstudie wird die Dimension *Affekt* sowohl in Hinblick auf die positive als auch auf die negative Stimmungslage eingeschätzt, um „die affektive Stimmung des Kindes und mögliche Veränderungen hinsichtlich dieses Aktivitätsbereichs einschätzen zu können“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10).
Um deutlich zu machen, wie die Variablen *positive affektive Stimmung* und *negative affektive Stimmung* im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie verstanden werden, wird in den folgenden beiden Unterkapiteln die Bedeutung nach dem Kodierungshandbuch (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008). dargestellt.

a. Positive affektive Stimmung

Mit dieser Variable soll „das Ausmaß des Wohlbefindens, des Vergnügens, der Zufriedenheit und der Freude des Kindes hinsichtlich der Situation im Gesamten (‚emotionales Klima des kindlichen Verhaltens und des kindlichen Ausdrucks‘“ (Vienna Longitudinal Study 2002, zit. nach Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10) eingeschätzt werden. „Prinzipiell gilt es zu erheben, wie glücklich, fröhlich oder wie positiv das Kind in seinem Verhalten zu sein scheint“ Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10). Um sowohl die qualitativen als auch quantitativen Elemente der positiven affektiven Stimmungslage zu erfassen, fließt nicht nur die Intensität sondern auch die Dauer und Häufigkeit der zum Ausdruck gebrachten positiven Stimmung in die Bewertung ein.
Beispielsweise würde laut Kodierungshandbuch „ein Kind, das seine Freude über einen Gegenstand durch ein Lächeln zum Ausdruck bringt, […] ‚niedriger‘ bewertet werden als

ein Kind, dass seine Freude durch deutliche Signale – wie z.B. fröhliches Herumhüpfen oder intensives Lachen – zeigt. Wenn aber z.B. ein Kind, welches seine affektive Stimmung durch ‚flacheren' Affektausdruck zeigt und dies aber über einen längeren Zeitraum zu beobachten ist, so findet dies Niederschlag in einer höheren Bewertung der affektiven positiven Stimmung des Kindes" (ebd., 10). Das bedeutet, dass sowohl Kinder, die punktuell starke positive Affekte zeigen, als auch Kinder, die zwar etwas weniger intensive positive Stimmung erkennen lassen, diese aber über einen Großteil der Sequenz zeigen, hohe Bewertungen bekommen können.

Eine gemäßigt ausgeprägte positive affektive Stimmung würde etwa so zum Ausdruck gebracht werden: „Mit 3 werden jene Kinder kodiert, die positive Stimmung, Freude, Zufriedenheit oder Wohlbefinden hinsichtlich Intensität und Dauer gemäßigt zum Ausdruck bringen: Diese Kinder zeigen zeitweilig – hin und wieder, mehr als zwei Mal – ein Lächeln oder auch schon ein Lachen. Es entsteht der Eindruck, dass diese Kinder zufrieden sind, diese Zufriedenheit auch stärkeren und deutlicheren Ausdruck verleihen (im Vergleich zu 2) – wie durch ein Lachen oder durch Gestikulieren mit Armen und Beinen – dies aber nicht in enthusiastischer und expressiver Form, sondern in gleichmütiger (im Sinne von ausgeglichener Zufriedenheit) Art und Weise. In Abgrenzung zu Kindern, die mit 4 kodiert werden, wirken diese Kinder mehr zufrieden, als glücklich" (ebd., 11).

b. Negative affektive Stimmung

Um differenzierte Aussagen zur affektiven Stimmungslage der Kinder machen zu können, wird die *negative affektive Stimmung* gesondert beurteilt.

Wird die *negative affektive Stimmung* eines Projektkindes eingeschätzt, so wird „das Ausmaß des Unwohlseins, der Unzufriedenheit, des Widerwillens (wenn z.B. deutliche Zeichen der Ablehnung – wie heftiges, widerwilliges Wegdrehen oder Abwenden – zu beobachten sind), der Trauer, des Rückzugs oder des Unbehagens des Kindes hinsichtlich der Situation im Gesamten" beurteilt (ebd., 12).

Wie für die Kodierung der *positiven affektiven Stimmung* gilt es auch hier ein Gleichgewicht zwischen Intensität, Häufigkeit und Dauer des Affektausdrucks zu finden.

„Mit 1 werden Kinder bewertet, die keinerlei negative affektive Stimmung zum Ausdruck bringen. z.B.: Das Kind spielt mit einem Ball und zeigt dabei keine Formen der negativen affektiven Stimmung." Die *negative affektive Stimmung* ist in diesem Fall „***nicht*** charakteristisch ausgeprägt" (ebd., 13).

Wenn ein Kind eine oder mehrere der folgenden Verhaltensformen zeigt, dann ist seine *negative affektive Stimmung* „***übermäßig charakteristisch*** ausgeprägt“ und mit 5 zu kodieren. „Der Pegel an negativer Stimmung scheint sehr hoch zu sein, negativer Stimmungsausdruck sehr häufig und auf hohem Niveau – Intensität – zu beobachten.“ (ebd., 14) Diese Kinder bringen ihre negative Stimmung in expressiver Form zum Ausdruck […]. Es entsteht der Eindruck, dass das Kind für sich keine andere Möglichkeit mehr sieht, mit der eigenen Stimmung in anderer Form nach außen zu gehen – es scheint affektiv in negativer Art und Weise überschwemmt zu sein“ (ebd.).
Kinder, die „unglücklich zu sein scheinen, ohne dies durch entsprechenden Affektausdruck zu zeigen, wenn also auch kein negativer Affektausdruck […] zu beobachten ist“ werden als „still leidende Kinder“ bezeichnet und gesondert erfasst (ebd., 9f).

Wie bereits in Kapitel 5.2 dargelegt, kann auch über das kindliche Verhalten hinsichtlich des gezeigten e*ntdeckenden und erkundenden Interesse*s auf sein Wohlbefinden und somit auf die Bewältigung der Trennung von seinen Eltern geschlossen werden. Im nächsten Unterkapitel werde ich die Bedeutungen der Skalierung der Dimension e*ntdeckendes und erkundendes Interesse*, wie sie im Rahmen der WiKi-Studie verstanden wird, anhand von Definitionen aus dem Kodierungshandbuch darstellen.

Entdeckendes und erkundendes Interesse

In die videobasierte Teiluntersuchung der Wiener Kinderkrippenstudie wird das Interesse im Sinne eines Erforschens von Gegenständen, Personen und/oder Aktivitäten in der Krippe bewertet (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 15). Nicht nur das manipulativ-explorierende Verhalten der Kinder findet mit der Variable *Ausmaß und Intensität des entdeckendes und erkundendes Interesse* Eingang in die Bewertung, auch das „konzentrierte Schauen“ (Ereky, Fürstaller, Funder 2008, 15) wird als Ausdruck von Interesse mit einbezogen.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wird die Dimension e*ntdeckendes und erkundendes Interesse* in den drei Subbereichen

a. Ausmaß und Intensität
b. Motiviertheit
c. Gerichtetheit

eingeschätzt und kodiert.

Nachdem in dieser Arbeit ausschließlich mit der Variable *Ausmaß und Intensität* gerechnet wird, werde ich auf die beiden anderen Variablen nicht näher eingehen. Die Variable *Ausmaß und Intensität des entdeckenden und erkundenden Interesses* wird im folgenden Unterkapitel dargestellt.

a. Ausmaß und Intensität

Zur Variable *Ausmaß und Intensität* der Dimension *entdeckendes und erkundendes Interesse* ist im Kodierungshandbuch der WiKi-Studie folgende Beschreibung zu finden: „Mit dieser Skala wird bewertet, inwieweit das Kind *entdeckendes und erkundendes Interesse* an dem zeigt, was es in der Krippe vorfindet (dazu gehören z.B. auch Vögel, die draußen vorbei fliegen, wenn das Kind in erkundender Weise darin interessiert zu sein scheint, […]. Die Einschätzung bezieht sich auf das kindliche Interesse gegenüber Gegenständen, Personen und/oder Aktivitäten“ (ebd., 15).

Hervorzuheben ist die Unterscheidung zum Alltagssprachgebrauch, in dem Interesse mit Freude und Motiviertheit an einer Sache oder Tätigkeit in Verbindung gebracht wird. Im Kodierungshandbuch wird *Ausmaß und Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* als „***ein Erforschen, um den Versuch zu verstehen***,“ beschrieben, das häufig von “***einer Art ‚innehalten‘ und einem vollen Gerichtetsein auf das Objekt des Interesses***“ begleitet wird (ebd.).

Das Ausprobieren von Gegenständen in ihren Funktionsweisen und das „Begreifen“ ihrer haptischen Beschaffenheit, aber auch das ausschließliche Ansehen oder das Gespräch über einen Gegenstand drücken ebenfalls erkundendes Interesse aus. Auch Kinder, die in Bewegung sind und motorisch aktiv Gegenstände erforschen – als Beispiel wird das Hüpfen zunächst auf einem Teppich und in weiterer Folge auf einem Holzboden genannt – zeigen eine Form von erkundendem Interesse (ebd.).

Ein „***durchschnittliches*** Interesse“ wird beispielsweise mit 3 kodiert und ist wie folgt beschrieben: „Das Kind zeigt immer wieder Interesse an dem, was rundherum vor sich geht und geboten wird. Der Blick hält inne, um etwas in konzentrierter Weise kurz zu betrachten, Gegenstände werden (kurz) betastet, das Kind sieht etwas und nähert sich der Situation an, um genauer erkunden zu können. Kinder, die sich viel bewegen, und z.B. eine Leiter rauf und runter klettern, dabei kurz innehalten und eine Sprosse konzentriert betasten, dann aber wieder in das eher routinierte „Rauf und Runter“ Klettern übergehen, würden mit 3 kodiert werden. z.B.: Die Pädagogin und das Kind sitzen gemeinsam an

einem Tisch zusammen, die Pädagogin liest ein Buch vor. Das Kind richtet seinen Blick immer wieder auf die Buchseiten und sieht sich manche Seiten etwas genauer an. Allerdings entsteht der Eindruck, dass das Interesse von einer Routine durchzogen ist, die das Ausmaß der Erkundung und Entdeckung reduziert beziehungsweise scheint das Kind immer wieder dazu verleitet zu sein, den Blick und die Konzentration vom Buch abzuwenden“ (ebd. 16f).
Zeigt ein Kind innerhalb der Fünf-Minuten-Sequenz in verschiedenen Situationen unterschiedlich ausgeprägtes Verhalten, dann wird nicht der Mittelwert, sondern die höchste Ausprägung am Kodierungsbogen vermerkt (ebd., 17).

Aus dem Initiieren und Annehmen von sozialen Kontakten der Kleinkinder während ihres Kinderkrippeneingewöhnungsprozesses lässt sich, wie bereits in Kapitel 5.2 dargestellt, ableiten, dass diese den Trennungsschmerz von ihren Eltern ein Stück weit bewältigt haben. Welche Bedeutung die Dimension *sozialer Kontakt* im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie hat, wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

Sozialer Kontakt

Beim Eintritt in die Kinderkrippe muss das Kind nicht nur neue Beziehungen zu den Pädagoginnen der Einrichtung aufbauen, es hat möglicherweise auch erstmalig regelmäßig Kontakt zu einer Gruppe von mehr oder weniger gleichaltrigen Kindern.
Wie in Kapitel 5 angeführt, drückt ein Kind Wohlbefinden und die Bewältigung der stundenweisen Trennung von den Eltern auch über die Bereitschaft, soziale Kontakte mit Pädagoginnen und gleichaltrigen Kindern in der Gruppe („Peers“) einzugehen, aus.

In der Wiener Kinderkrippenstudie wird der *soziale Kontakt* sowohl hinsichtlich des *dynamischen interaktiven Austauschs mit den Pädagoginnen* als auch in Hinblick auf den *dynamischen interaktiven Austausch mit Peers* bewertet.
In den Fünf-Minuten-Sequenzen wird bei unterschiedlicher Wertung in verschiedenen Situationen nicht der Mittelwert, sondern die höchste Ausprägung gewertet.

a. Dynamischer Interaktiver Austausch mit Pädagoginnen

Anhand dieser Skala wird eingeschätzt, inwieweit das Kind mit zumindest einer erwachsenen Person der Einrichtung – nicht die Eltern oder die Eltern eines anderen Kindes – in Interaktion steht, die so von einem „dynamischen Wechselspiel“ geprägt ist, dass „die

Aktivitäten aller Beteiligten kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 22).

Um die Aktivitäten eines Kindes hoch bewerten zu können, muss ein „dynamischer Austausch“ mit mindestens einer Betreuungsperson der Einrichtung stattfinden, indem „Kind und Erwachsener ihr Interesse aneinander, an bestimmten Aktivitäten oder an unbelebten Gegenständen“ (ebd.) teilen. Wesentlich für eine hohe Bewertung ist auch ein „‚Miteinander‘, das durch ‚Geben und Nehmen‘, ein ‚Initiieren und Reagieren‘ charakterisiert ist“ (ebd.). Kommt es zwischen dem Kind und der Pädagogin zu keiner geteilten Aufmerksamkeit beziehungsweise nimmt das Kind die Interaktionsangebote der Pädagogin nicht an oder ignoriert diese, wird sein Verhalten am unteren Ende der Skala eingeschätzt (ebd.).

Ein Kind, dass sich in einem ***wechselseitigen Austausch*** mit einem Erwachsenem befindet, in dem es nur zu einem einmaligen „Hin und Her“ kommt, wird mit 3 kodiert. Im Gegensatz zu einer höheren Bewertung entsteht nur ein „minimaler wechselseitiger Austausch“, der „routiniert“ wirkt, ohne dass sich „etwas Gemeinsames und dynamisch Neues entwickeln kann“ (ebd., 23).

b. Dynamischer Interaktiver Austausch mit Peers

Wie bei der Variable *dynamischer interaktiver Austausch mit Pädagoginnen* bezieht sich diese Skalierung auf einen wechselseitigen Kontakt mit zumindest einem anderen Kind. Auch hier stehen die anhaltend aufeinander abgestimmten Handlungen aller Beteiligten im Vordergrund.

Das Projektkind wird hoch bewertet, wenn es zumindest mit einem anderen Kind in einem „dynamischen Wechselspiel“ einen Austausch aufrechterhält. Die Kinder teilen „ ihr Interesse aneinander, an bestimmten Aktivitäten oder an unbelebten Gegenständen. Sie reagieren auf die Signale und Gesten des Anderen. […] Innerhalb dieses dynamischen Wechselspiels stimmen die interagierenden Kinder ihre Aktivitäten kontinuierlich aufeinander ab“ (ebd., 23). Ist das Kind mit keinem anderen Kind in Interaktion und versucht auch nicht, mit Peers in Kontakt zu treten, so wird das Kind niedrig bewertet. Es findet kein dynamischer interaktiver Austausch mit geteilter Aufmerksamkeit statt (ebd.).

Befinden sich Kind und Peer in einem „spielerischen Austausch“ (ebd., 25), in dem es immer wieder zu Veränderungen in der Spielsituation kommt und in dem sich die beteiligten Kinder immer wieder aufeinander einstellen sowie abstimmen müssen, so handelt es sich um einen „***dynamisch komplexen wechselseitigen*** Austausch“, der mit 5 kodiert

wird. Dieses Wechselspiel zeichnet sich durch ein hohes Maß an Abgestimmtheit zwischen den Beteiligten aus. „Rollen werden übernommen und ein gewisses Skript wird befolgt“, es kommt also zu einer Abfolge von gemeinsamen Handlungen (ebd.).

7.1.2.1.2 Kategorie „Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind“

Das Verhalten der Pädagogin hat einen wesentlichen Einfluss auf das Verhalten und Erleben des Kindes. Gerade in der Eingewöhnungsphase, in der das Kind eine Beziehung zu den – zunächst fremden – Betreuungspersonen entwickelt, ist die Qualität des Verhaltens der Kinderkrippenpädagoginnen von Bedeutung.
Zur Beantwortung der Frage hinsichtlich Unterschiede in den Verhaltensweisen von Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen werden in meiner Diplomarbeit die Daten der Dimension *Qualität der Interaktion der Pädagoginnen* herangezogen. Um einen Einblick zu bekommen, welche Kriterien in die Variablen einfließen, werde ich in diesem Abschnitt Beispiele für die Skalierung der Dimensionen *Affekt und Feinfühligkeit* herausgreifen und zur Illustration vorstellen.
Zugunsten eines besseren Überblicks werden die einzelnen Subkategorien und Variablen zunächst tabellarisch dargestellt.

Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind		
Subkategorien/ Dimensionen	**Variablen**	**Skalierung/ Einschätzung**
2.1 Affekt	affektive getönte Haltung gegenüber dem Kind	1-5
2..2 Intendierte Förderung[78]	Intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe	1-5
3.3 Feinfühligkeit	Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)	1-5
	Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt	1-5

Abb. 3: Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind
(adaptiert nach Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 26)

[78] Um diese Diplomarbeit einzugrenzen, wird die Variable *Intendierte Förderung*, wie bereits in Kapitel 6 angeführt, in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Dennoch ist sie der Vollständigkeit halber in dieser Tabelle aufgelistet.

Vorausschicken möchte ich, dass im Videoanalyseverfahren der WiKi-Studie mit dem Begriff *Interaktion* gemeint ist, dass ein Kontakt über einen kurzen Austausch im Vorbeigehen hinausgeht und zumindest eine Minute dauert oder es innerhalb einer Sequenz „wiederholt zu kürzeren Kontakten zwischen Pädagogin und dem Kind kommt." Die *Qualität* der Interaktion wird sowohl hinsichtlich Intensität als auch Dauer und Ausmaß eingeschätzt und kodiert (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 27).

Affekt

In der Subkategorie *Affekt* wird die *affektiv gefärbte Haltung*, die einen Einfluss auf den kindlichen Bewältigungsprozess von Trennung und Getrennt-Sein haben kann, eingeschätzt (ebd., 28).

a. Affektiv getönte Haltung

Anhand dieser Variable wird bewertet, „in welchem Ausmaß und mit welcher Intensität die Pädagoginnen […] dem Kind mit Freude, Wärme, Zuneigung Geduld und Wohlwollen begegnen" (ebd.). Folgende Verhaltensweisen können Ausdruck einer positiv gefärbten Haltung sein: „ein warmer Tonfall, […] Kosewörter und –namen, körperliche Nähe, Umarmungen, streicheln, küssen usw., lächeln und gemeinsames Lachen mit dem Kind, sichtbare Begeisterung über das Kind und sein Tun, Loben des Kindes, generelle Freude am Zusammensein mit dem Kind […], spielerischer Umgang mit dem Kind, aufmerksames Zuhören und Zusehen und Verfolgen der kindlichen Aktivitäten, geduldiges Tun und Sein mit dem Kind" (ebd., 28).

Das Ausmaß an negativer affektiver Haltung wird ebenfalls in die Bewertung mit einbezogen, „je intensiver und häufiger negative Stimmung […] dem Kind entgegen gebracht wird, desto niedriger fällt die Bewertung aus" (ebd., 29).

Pädagogische Fachkräfte, deren „positiv gefärbte Haltung dem Kind gegenüber […] ***stark charakteristisch*** ausgeprägt" ist, sind „dem Kind gegenüber außergewöhnlich positiv gestimmt" (ebd., 30). Deren Verhalten ist mit 5 zu kodieren. Diese Pädagoginnen zeigen durch ihr Verhalten, ihre Mimik und Vokalisierung sehr deutlich, dass sie Freude und Wohlwollen dem Kind gegenüber empfinden. „Das Zusammensein mit dem Kind wirkt sehr herzlich" (ebd., 31). Weiters zeigen diese Personen „ein breites Spektrum an Affektausdruck und Verhalten (dies ist ein Zeichen dafür, dass diese mit dem kindlichen Erle-

ben ‚mitgehen' können)" (ebd.). Zudem sind keine negativen affektiven Formen des Affektausdrucks erkennbar.

Zur Kontrastierung wird nun das Verhalten der Pädagoginnen dargestellt, das durch negative Stimmung auffällt und mit 1 skaliert wird. Wenn die positive Stimmung dem Kind gegenüber „***nicht charakteristisch"*** ausgeprägt ist, wird dies in einem Verhalten deutlich, in dem „keine Signale der positiven Gestimmtheit – auch keine flachen – gegenüber dem Kind zu beobachten [sind, Einf. d. V.], z.B. kein Lächeln, kein Streicheln oder kein warmer Tonfall" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 29). Auch jene Pädagoginnen, die über den gesamten Beobachtungszeitraum oder öfters eine negative Haltung zeigen, die ihren Ausdruck beispielsweise in „Grobheit, lautes Sprechen, Schimpfen" (ebd.) findet, werden mit 1 skaliert. Die mit 1 eingeschätzten Personen sind entweder „deutlich negativ mit dem Kind emotional verbunden oder nehmen in auffallender Weise gar keinen emotionalen Bezug zum Kind auf – sie scheinen das Kind und seine Bedürfnisse zu ***ignorieren***" (ebd.).

Feinfühligkeit

Um ein differenziertes Bild hinsichtlich der Feinfühligkeit von Pädagoginnen zu bekommen, wird das sensitive Verhalten nicht nur in Situationen, in denen das Kind *Unwohlsein* zum Ausdruck bringt, sondern auch in Situationen, in denen das Kind *Wohlbefinden (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)* eingeschätzt. Die Bedeutung dieser beiden Variablen, wie sie im Rahmen der WiKi-Studie aufgefasst wird, ist in den folgenden beiden Unterkapiteln dargestellt (ebd., 34ff).

a. Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes

Nach dem Kodierungshandbuch der WiKi-Studie wird mit der Variable *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zeigt)* „erfasst, inwieweit Pädagoginnen […] die sozialen und affektiven Signale, Gesten und Ausdrücke des Kindes wahrnehmen und auf diese reagieren. ***Das Hauptaugenmerk einer feinfühligen Interaktion ist die Abgestimmtheit auf das Kind (child centered interaction).*** Abgestimmt ist das Verhalten dann, wenn die kindlichen Bedürfnisse, Emotionen, Interessen und Fähigkeiten wahrgenommen werden und die Wahrnehmung der inneren Zustände des Kindes für das eigene Verhalten leitend ist" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 35).

Die Verhaltensweisen der Pädagoginnen sollen im Idealfall in Zusammenhang mit dem kindlichen Verhalten stehen. Wenn das Kind sich nicht am Geschehen in der Krippe beteiligt, versucht die Pädagogin an die Stimmung des Kindes angepasst, es an den Gegebenheiten zu interessieren und einzubinden. Ist ein Kind beispielsweise mit einem Gegenstand beschäftigt, lässt die Betreuungsperson ihm Zeit und Raum, diesen zu explorieren, sie greift nicht überstimulierend ein (ebd.). „Der Unterschied zwischen feinfühligen Pädagoginnen und denen, die (emotional) unbeteiligt sind, ist, dass feinfühlige Pädagoginnen aktiv Interesse an den kindlichen Aktivitäten zu haben scheinen und dies dadurch zum Ausdruck bringen, indem sie kommentieren, Kommentare aufgreifen und ausschmücken und das Kind, das an einer Aktivität Interesse verliert, auf etwas ‚Neues' neugierig machen. […] Feinfühlige Pädagoginnen stimulieren weder zu viel, noch zu wenig; sie wissen, wann sie die Stimulierung des Kindes reduzieren oder verstärken sollen" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 36). Bewertet wird mit dieser Variable, wie charakteristisch feinfühliges Verhalten der Pädagoginnen hinsichtlich der quantitativen als auch qualitativen Ausprägung ist.

Mit „***Nicht charakteristisch"***, also mit 1 zu kodieren ist das Verhalten von Betreuungspersonen, „die ***keine*** Zeichen von Feinfühligkeit zeigen." (ebd., 37). Teilnahmsloses Verhalten sowie unangemessene Reaktionen auf kindliche Handlungen, das Nicht-Wahrnehmen der Bedürfnisse des Kindes beziehungsweise eine stark verzögerte Reaktion kennzeichnen eine Pädagogin, deren Verhaltensweisen in Hinblick auf Feinfühligkeit als nicht charakteristisch eingeschätzt wird (ebd.).

Wenn Betreuungspersonen „manchmal angemessen, manchmal nicht angemessen (überfordernd oder teilnahmslos, nachlässig) oder nur verzögert" auf „kindliche Signale" (ebd.) reagieren, also Verhaltensweisen zeigen, in denen sich Feinfühligkeit und Nicht-Feinfühligkeit ausgleichen – also „gut genug" sind – werden mit 3 beziehungsweise „***durchschnittlich charakteristisch***" in Hinblick auf ihre Feinfühligkeit eingeschätzt.

Ein „***extrem hohes, außergewöhnliches Maß***" an Feinfühligkeit, das mit 5 kodiert wird, zeichnet Pädagoginnen aus, deren Umgang mit dem Kind besonders „abgestimmt" auf seine „Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten" ist. Sie erkennen nicht nur, wann das Kind Raum für seine Autonomiebestrebungen braucht und wann es Unterstützung in seinen Aktivitäten braucht, sie reagieren auch in angemessener Form darauf. „Es sind keine Momente beobachtbar, in denen die Pädagogin teilnahmslos, intrusiv oder schlecht abgestimmt mit dem Kind interagiert" (ebd., 38).

b. Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes

Mit der Variable *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* wird „die Angemessenheit der Reaktion in Hinblick darauf, inwieweit Pädagoginnen der Intensität und der Ursache des Affektausdrucks des Kindes gerecht werden und inwiefern sie zu einer Affektänderung (Beruhigung)[79] beim Kind führen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 38), erfasst.

Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes kann sich in einem Verhalten ausdrücken, dass „empathisches Sprechen mit dem Kind“ beinhaltet, sowie das Zugehen und das Aufnehmen von körperlichem Kontakt, das Anbieten von Hilfe sowie von Aktivitäten und Spielsachen (ebd., 39). Als wesentliche Kriterien für „Qualität und damit auch des Ausmaßes an feinfühligem Verhalten wird der „Grad der ***Abstimmung, die Angemessenheit und das zeitliche Mitgehen*** mit dem Kind und seinem Erleben“ herangezogen (ebd.). Es wird sowohl das qualitative als auch das quantitative Ausmaß von Feinfühligkeit eingeschätzt.

Reagieren Pädagoginnen nie auf kindliche Signale des Unwohlseins, oder tun sie dies nur in unangemessener Art und Weise sowie sehr verzögert, werden diese Personen in Hinblick auf ihre Feinfühligkeit bei negativer Gestimmtheit des Kindes als nicht charakteristisch bewertet und mit 1 kodiert (ebd., 40).

Wie auch bei der Einschätzung der *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zeigt)* wird die *Feinfühligkeit* der Pädagogin *in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zeigt*, mit 3**,** also als durchschnittlich charakteristisch kodiert, wenn sie in diesem Zusammenhang ein Verhalten zeigt, dass über den gesamten Beobachtungszeitraum als „gut genug“ beurteilt werden kann. Ihre feinfühligen und nicht-feinfühligen Verhaltensweisen sind insgesamt ausgewogen (ebd.).

Als hoch charakteristisch, also mit 5 werden Pädagoginnen kodiert, wenn diese „ein extrem hohes, außergewöhnliches Maß an Feinfühligkeit“ zeigen. „Der sensible Umgang mit dem Kind in Situationen des Unwohlseins ist auffallend, prompt und durchgängig im Verhalten der Pädagoginnen. Wenn das Kind unglücklich ist, nehmen sie sich Zeit, um das Kind zu trösten und zu beruhigen. […] Es sind keine Momente beobachtbar, in denen die Pädagogin teilnahmslos intrusiv oder schlecht abgestimmt mit dem Kind interagiert“ (ebd.).

---

[79] Wenn sie auf „den kindlichen Affektausdruck“ eingeht und sich Zeit nimmt, ist eine Beruhigung des Kindes für eine Bewertung der Pädagogin als feinfühlig laut Kodierungshandbuch nicht unbedingt notwendig (ebd.).

7.1.3 Statistische Auswertung - Vorgehensweise

Um Aussagen über „soziales Handeln, Beziehungen, Einstellungen oder Verhaltensweisen“ (Atteslander 2008, 241) machen zu können, werden in der empirischen Sozialforschung Hypothesen an einer Stichprobe getestet. Anhand der Aussagen über die Charakteristika dieser Stichprobe, die ein Teil der gesamten zu untersuchenden Gruppe ist, können Rückschlüsse auf die gesamte Gruppe, die sogenannte Grundgesamtheit gezogen werden. Die analytische Statistik wird zur objektiven Überprüfung von Hypothesen angewandt. Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wurde aus einer Grundgesamtheit, d.h. aller Kinder unter 36 Monate, die in einer Wiener Kinderkrippe eingewöhnt werden, eine Stichprobe von insgesamt 104 Kindern gezogen. Mit den auf die Grundgesamtheit umgelegten Aussagen können „wahrscheinlichkeitsbehaftete Aussagen“ gemacht werden. Diese sind mit einer gewissen Unsicherheit, die mittels Wahrscheinlichkeitstheorie quantifiziert werden kann, verbunden, so der Schweizer Soziologe Peter Atteslander (2008, 241).

Um die in Kapitel 5 dargestellten Hypothesen zu überprüfen, werden die videobasierten Daten der Dimension *Kindlicher Aktivitätsbereich* herangezogen und mit dem statistischen Auswertungsprogramm PASW 18 (ehemals SPSS) auf signifikante Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen analysiert. Die Videoanalyse-Daten sind der Ordinalskala[80] zuzuordnen, das bedeutet, dass sie eine „Ordnungsrelation wiedergeben“ (Bühl 2010, 142). Anhand ordinalskalierter Daten können Aussagen über die „*Abfolge der Stärke der gemessenen Eigenschaften“* (Atteslander 2008, 216) gemacht werden. „Die zahlenmäßigen Abstände entsprechen jedoch *nicht* den Abständen der Stärke der gemessenen Eigenschaft“ (ebd.). Für die Berechnung von Ordinaldaten werden sogenannte *nichtparametrische Tests* angewandt, die nicht die Werte selbst verarbeiten, sondern deren Rangplätze (Bühl 2010, 347ff).
Um die erste Forschungsfrage „Unterscheiden sich die Eingewöhnungsverläufe von Mädchen und Buben sowie ihr Verhalten in den Phasen 1, 2 und 3 in den Dimensionen *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse* und *sozialer Kontakt*?“ beantworten zu können,

[80] Nach den deutschen Psychologen Jürgen Bortz und Christof Schuster (2010, 583) ordnet die Ordinalskala „den Objekten eines empirischen Relativs Zahlen zu, die so geartet sind, dass von jeweils zwei Objekten das Objekt mit der größeren Merkmalsausprägung die größere Zahl erhält. Eine Ordinalskala erlaubt Aussagen über die Gleichheit (Äquivalenzrelation) und die Rangfolge (Ordnungsrelation) von Objekten. Sie sagt aus, ob ein Objekt eine größere Merkmalsausprägung besitzt als ein anderes, nicht aber, um wie viel größer diese Ausprägung ist“.

wird die Stichprobe zunächst auf Basis des Geschlechts geteilt und sodann die Eingewöhnungsverläufe über alle drei Erhebungstermine mittels *Friedman-Test* berechnet. Mit dem *Friedman-Test* können jedoch keine Aussagen darüber gemacht werden, zwischen welchen der drei Erhebungszeitpunkte die Veränderungen auftreten. Daher wird bei signifikanten Ergebnissen mittels *Wilcoxon Test* analysiert, ob diese Veränderungen eher zu Beginn – vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt – oder eher zu Ende des Untersuchungszeitraums – zwischen zweitem und drittem Erhebungszeitpunkt auftreten. Weiters werden Unterschiede zwischen der Mädchen- und der Buben-Stichprobe mit dem *U-Test nach Mann-Whitney* für jeden der drei Erhebungszeitpunkte berechnet.
Für gerichtete Hypothesen, also Hypothesen, die einen Unterschied oder einen Zusammenhang in eine Richtung vorgeben (zum Beispiel: „Buben zeigen während der Eingewöhnungsdauer in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung"*), wird die Signifikanz einseitig getestet, das heißt, der Ablehnungsbereich der Nullhypothese befindet sich nicht an beiden Rändern der Population, sondern nur am unteren Rand (Bortz, Schuster 2010, 103). Bei jenen Berechnungen, für die das Computerprogramm PAWS 18 keine Voreinstellung auf einseitige Signifikanz vorsieht, wird der Signifikanzwert (p) also durch die Zahl 2 dividiert (Ponocny-Seliger, Ponocny 2008, 66).

In einem weiteren Schritt werden die Daten der Kategorie *Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit dem Kind* mit den Daten der Kategorie *Kindlicher Aktivitätsbereich* in Verbindung gebracht, um die dritte Forschungsfrage „Lässt sich das unterschiedliche Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* als einer dieser Faktoren [zur Begründung von Unterschieden im Verhalten von Mädchen und Buben, Anm. d. V.] bestimmen?" zu beantworten.
Zunächst wird mittels *U-Test nach Mann und Whitney* verglichen, ob die Bezugspädagoginnen von Mädchen gegenüber jenen von Buben ein statistisch signifikant anderes Verhalten in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* zeigen. Dann werden die Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen und dem kindlichen *Affekt, entdeckendem und erkundendem Interesse* und dem *sozialen Kontakt* mittels *Rangkorrelationen nach Spearman* (ebd., 388ff) berechnet.

Die Ergebnisse dieser Berechnungen werden im folgenden Kapitel vorgestellt und erläutert.

8. Berechnungen und Ergebnisse

In meiner Arbeit steht das Verhalten der Kinder im Gruppenalltag und in Bezug auf die Qualität der Interaktion zu den Pädagoginnen im Vordergrund. Um den Einfluss des Verhaltens von familiären Bezugspersonen auf das kindliche Verhaltens so gering wie möglich zu halten, werden die Daten der *Abschiedssituation* bei Trennung von den Eltern in dieser Arbeit nicht in die Berechnungen mit einbezogen. Ich werde also ausschließlich auf die Daten der 60-minütigen *Spielsituation*, die im Laufe eines Vormittags aufgenommen wurde und in der Eltern und andere familiäre Begleitpersonen nicht anwesend waren, zugreifen.

8.1 Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben in den Dimensionen Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse und sozialer Kontakt

Wie bereits in Kapitel 7.1.3 beschrieben, wird zunächst mittels *Friedman-Test* überprüft, ob in den Eingewöhnungsverläufen der Mädchen und Buben signifikante Veränderungen nachweisbar sind. Dann wird das Verhalten der Mädchen und Buben zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten – den Phasen 1, 2 und 3 – auf Unterschiede analysiert.

8.1.1 Unterschiede im Affekt

8.1.1.1 Positive affektive Stimmung

Hypothese 1.1.1a) Das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* steigt sowohl bei Mädchen als auch bei Buben von Phase 1 bis Phase 3 an.

Diese Hypothese muss nach Berechnungen mittels Friedman-Test verworfen werden, da die berechneten Signifikanzwerte sowohl der Mädchenstichprobe (p=0,443) als auch der Bubenstichprobe (p=0,218) die Annahme eines zufällig zustande gekommenen Unterschieds vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt nicht zulässt. (Tabelle 1 im Anhang). Wie Tabelle 3 im Anhang ausweist, ist jedoch eine Tendenz zu einer steigenden positiven Gestimmtheit vorhanden.

Hypothese 1.1.1b) Es lassen sich *keine* Unterschiede im Ausmaß der von Mädchen und Buben gezeigten *positiven affektiven Stimmung* in den Phasen 1, 2 und 3 nachweisen.

Nach den Berechnungen mittels *U-Test nach Mann-Whitney* gilt die Hypothese als bestätigt, da die Signifikanz (p) in allen drei Phasen größer als p=0,05 ist. Somit kann die Nullhypothese beibehalten werden, da wie angenommen, keine zufällig zustande gekommenen Unterschiede nachweisbar sind.

Tabelle 2 (Anhang): U-Test nach Mann-Whitney, Unterschiede der *positiven affektiven Stimmung* bei Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Statistik für Test[a]

	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)
Mann-Whitney-U	1233,500	1301,500	1240,000
Wilcoxon-W	2361,500	2429,500	2893,000
Z	-,699	-,250	-,475
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,485	,803	,635

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

8.1.1.2 Negative affektive Stimmung

Hypothese 1.1.2a) Das Ausmaß an negativer affektiver Stimmung nimmt mit Dauer der Eingewöhnung von Phase 1 bis Phase 3 sowohl bei Buben als auch bei Mädchen ab.

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Nach Berechnungen der Mädchen- als auch der Bubenstichprobe mittels *Friedman-Test* liegen mit p=0,011 und p=0,035 signifikante Ergebnisse vor.

Tabelle 4 (Anhang): Friedmann-Test, Veränderungen der *negativen affektiven Stimmung* des Kindes vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt

Statistik für Test[a]

männlich	N	46
	Chi-Quadrat	6,727
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	**,035**
weiblich	N	57
	Chi-Quadrat	9,088
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	**,011**

a. Friedman-Test

Aus Tabelle 5 geht hervor, dass die *negative affektive Stimmung* sowohl bei Buben als auch bei Mädchen abnimmt. Wie die Berechnungen mittels *Wilcoxon-Test*[81] deutlich machen, sinkt die negative Gestimmtheit signifikant zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt.

Tabelle 5 (Anhang): Wilcoxon-Test, Veränderungen der *negativen affektiven Stimmung* des Kindes zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten

Statistik für Test[c]

Geschlecht des Kindes		Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	Z	-1,963[a]	-,849[a]	-2,095[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	**,050**	,396	,036
weiblich	Z	-2,582[a]	-,050[b]	-2,586[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	**,010**	,960	,010

c. Wilcoxon-Test

Hypothese 1.1.2b): Buben zeigen während des Eingewöhnungsprozesses in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung*.

Diese Hypothese muss verworfen werden. Nach den Berechnungen mit dem *U-Test nach Mann-Whitney* ist ein zufällig zustande gekommener Unterschied nicht anzunehmen, da die Signifikanzwerte (p=0,802/Phase 1, p=0,325/Phase 2, p= 0,371/Phase 3) aller drei Erhebungszeitpunkte den Wert p=0,05 übersteigen (siehe Tabelle 6 im Anhang).

[81] Auf die ermittelten Veränderungen des Wilcoxon-Tests zwischen Phase 1 und 3 wird nicht näher eingegangen, da diese bereits mit dem Friedman-Test berechnet wurden. Zudem berücksichtigt – im Unterschied zum *Friedman-Test* – der Wilcoxon-Test bei Berechnung zwischen Phase 1 und 3 den zweiten Erhebungszeitpunkt *nicht.*

8.1.2 Unterschiede im entdeckenden und erkundenden Interesse

8.1.2.1 Ausmaß und Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse

Hypothese 1.2.1a): Das *Ausmaß und die Intensität* an *entdeckendem und erkundendem Interesse* nehmen sowohl bei Mädchen als auch bei Buben mit der Dauer des Eingewöhnungsverlaufs zu.

Nach Berechnungen mittels *Friedman-Test* muss diese Hypothese verworfen werden, da mit p= 0,749 (Buben) und p= 0,750 (Mädchen) eine zufällig zustande gekommene Veränderung im Eingewöhnungsverlauf nicht nachweisbar ist (siehe Tabelle 8 im Anhang).

Hypothese 1.2.1b): Buben zeigen in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres Ausmaß an *entdeckendem und erkundendem Interesse* als Mädchen.

Diese Hypothese muss nach den Berechnungen mit dem *U-Test nach Mann-Whitney* ebenfalls verworfen werden, da die einseitigen Signifikanzwerte (p) für alle drei Erhebungszeitpunkte p= 0,2365 (Phase 1), p= 0,347 (Phase 2) und p= 0,2395 (Phase 3) einen zufällig zustande gekommenen Unterschied widerlegen (siehe Tabelle 9 im Anhang).

8.1.3 Unterschiede im sozialen Kontakt

8.1.3.1 Dynamischer interaktiver Austausch mit Pädagoginnen

Hypothese 1.3.1 a): Das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch* von Mädchen und Buben *mit Pädagoginnen* nimmt mit zunehmender Eingewöhnungsdauer ab.

Diese Hypothese ist teilweise bestätigt. Der *dynamische interaktive Austausch mit Pädagoginnen* von Mädchen verändert sich nach den Berechnungen mittels *Friedman-Test* über die drei Erhebungszeitpunkte hoch signifikant, die Irrtumswahrscheinlichkeit beträgt p=0,002. Die Berechnung der Buben-Stichprobe führen zu keinem signifikanten Ergebnis (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11 (Anhang): Friedmann-Test, Veränderungen des *dynamischen Austauschs* des Kindes *mit der Pädagogin* vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt

Ränge

Geschlecht des Kindes		Mittlerer Rang
männlich	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	2,12
	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,98
	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,90
weiblich	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	2,36
	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,74
	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,90

Statistik für Test[a]

männlich	N	46
	Chi-Quadrat	1,170
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,557
weiblich	N	57
	Chi-Quadrat	12,338
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	**,002**

a. Friedman-Test

Betrachtet man die Veränderungen der Mädchenstichprobe zwischen den einzelnen Phasen mittels *Wilcoxon-Test* (Tabelle 12), so wird deutlich, dass eine höchst signifikante Veränderung (p= 0,000) zwischen Phase 1 und 2 stattfindet. Der mittlere Rang veranschaulicht, dass der *dynamische interaktive Austausch* der Mädchen mit ihren Pädagoginnen zwischen diesen beiden Phasen erwartungsgemäß abnimmt. Zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt ist jedoch wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen, allerdings ohne das Niveau des ersten Erhebungszeitpunkts zu erreichen.

Tabelle 12 (Anhang): Wilcoxon-Test, Veränderungen des *dynamischen Austauschs* des Kindes *mit der Pädagogin* zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten

Statistik für Test[c]

Geschlecht des Kindes		Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	Z	-,363[a]	-,670[a]	-1,187[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,717	,503	,235
weiblich	Z	-3,507[a]	-1,164[b]	-2,125[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,**000**	,245	,034

a. Basiert auf positiven Rängen.
b. Basiert auf negativen Rängen.
c. Wilcoxon-Test

Hypothese 1.3.1 b): Mädchen zeigen in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres *Ausmaß* an *dynamischem interaktivem Austausch mit Pädagoginnen* als Buben.

Berechnet man mit dem *U-Test nach Mann-Whitney-Test* die Unterschiede in den Rangreihen der Variable *dynamischer interaktiver Austausch mit Pädagoginnen* von Mädchen und Buben, so kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von p=0,022 (einseitig) nur in Phase 1 einen signifikanten Unterschied nachgewiesen werden.

Tabelle 13 (Anhang): U-Test nach Mann-Whitney, Unterschiede *des dynamischen Austauschs mit der Pädagogin* bei Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Statistik für Test[a]

	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Mann-Whitney-U	1032,000	1257,500	1117,000
Wilcoxon-W	2160,000	2910,500	2198,000
Z	-2,015	-,536	-1,288
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	**,044**	,592	,198

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Vergleicht man den mittleren Rang der Mädchen mit jenen der Buben in Tabelle 11, so wird ersichtlich, dass jener der Mädchen nur zum ersten Erhebungszeitpunkt höher ist als der mittlere Rang der Buben. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt haben die Buben mehr Kontakt zu ihrer Pädagogin, allerdings ist dieses Ergebnis statistisch nicht signifikant. Zum dritten Erhebungszeitpunkt findet der wechselseitige Kontakt der Mädchen und Buben zu ihren Pädagoginnen den mittleren Rängen zufolge im gleichen Ausmaß statt.

8.1.3.2 Dynamischer interaktiver Austausch mit Peers

Hypothese 1.3.2 a): Das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers* von Mädchen und Buben steigt mit zunehmender Eingewöhnungsdauer an.

Die Berechnung mittels *Friedman-Test* widerlegt diese Hypothese, denn sowohl die Buben als auch die Mädchen verändern das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers* über alle drei Erhebungszeitpunkte nicht signifikant (siehe Tabelle 15 im Anhang). Allerdings sind die Ergebnisse sowohl der Mädchen- als auch der Buben-Stichprobe mit p=0,058 nahe an einer Signifikanz. Daher wurden auch die Veränderungen innerhalb der einzelnen Phasen mit *Wilcoxon-Test* berechnet. Anhand dieser Berechnungen (siehe Tabelle 16) und der mittleren Ränge in Tabelle 15 im Anhang wird deutlich, dass die sozialen wechselseitigen Kontakte der Buben zu gleichaltrigen Kindern zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt stark zunehmen (p= 0,008), während der interaktive Austausch von Mädchen mit Peers zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt – allerdings nicht signifikant – ansteigt.

Tabelle 16 (Anhang): Wilcoxon-Test, Veränderungen des *dynamischen Austauschs des Kindes mit Peers* zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten

Statistik für Test[c]

Geschlecht des Kindes		Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	Z	-2,666[a]	-,212[b]	-2,578[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	**,008**	,832	,010
weiblich	Z	-,047[b]	-1,918[a]	-2,559[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,962	,055	,011

a. Basiert auf positiven Rängen.
b. Basiert auf negativen Rängen.
c. Wilcoxon-Test

Hypothese 1.3.2 b): Mädchen zeigen in den Phasen 1, 2 und 3 ein höheres Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers* als Buben.

Obwohl zum zweiten Erhebungszeitpunkt mit p=0,016 (einseitig) ein signifikantes Ergebnis vorzuweisen ist, muss diese Hypothese verworfen werden, da – anders als angenommen – der mittlere Rangplatz der Buben jenen der Mädchen überschreitet. Zu den beiden anderen Erhebungszeitpunkten sind keine signifikanten Unterschiede nachweisbar, wenngleich aus den in Tabelle 15 ersichtlichen mittleren Rängen hervorgeht, dass die sozialen Kontakte der Mädchen zu Phase 1 und 3 höher als die der Buben eingeschätzt wurden.

Tabelle 17 (Anhang): U-Test nach Mann-Whitney, Unterschiede *des dynamischen Austauschs mit Peers* bei Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Statistik für Test[a]

	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Mann-Whitney-U	1321,000	1012,000	1227,500
Wilcoxon-W	2449,000	2665,000	2880,500
Z	-,121	-2,143	-,555
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,904	**,032**	,579

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

8.2 Unterschiede im Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben und Zusammenhänge mit dem kindlichen Verhalten

Um Unterschiede im Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben zu überprüfen, werden die Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit*, wie bereits in Kapitel 7.1.3 dargestellt wurde, mittels *U-Test nach Mann-Whitney* berechnet. Weiters werden mögliche Zusammenhänge zwischen dem Pädagoginnenverhalten und dem kindlichen Verhalten anhand der Berechnungen von *Korrelationen nach Spearman* geschlechtsbezogen analysiert.

8.2.1 Unterschiede im Affekt gegenüber Mädchen und Buben

8.2.1.1 Affektiv getönte Haltung und der Zusammenhang mit dem Ausdruck von Affekt, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

Hypothese 2.1: Das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin skaliert Mädchen gegenüber höher als Buben gegenüber.

Für den ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt ist diese Hypothese bestätigt, da das Ergebnis mit einseitigen Signifikanzen von p= 0,033 (Phase 1) und p= 0,0435 (Phase 2) einen zufällig zustande gekommenen Unterschied nachweist. Für den dritten Erhebungszeitpunkt muss sie jedoch verworfen werden.

Anhand der mittleren Ränge in Tabelle 19 wird deutlich, dass Pädagoginnen – wie angenommen – zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten gegenüber Mädchen ein höheres Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* zeigen, während zum Phase 3-Termin die Ränge der Mädchen und Buben nahezu ausgeglichen sind.

Tabelle 19 (Anhang): U-Test nach Mann-Whitney, Unterschiede hinsichtlich der *affektiv getönten Haltung* der Pädagogin gegenüber Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Ränge

	Geschlecht des Kindes	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	männlich	46	**46,39**	2134,00
	weiblich	57	**56,53**	3222,00
	Gesamt	103		
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	männlich	45	**45,39**	2042,50
	weiblich	55	**54,68**	3007,50
	Gesamt	100		
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	männlich	45	49,87	2244,00
	weiblich	53	49,19	2607,00
	Gesamt	98		

Statistik für Test[a]

	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel
Mann-Whitney-U	1053,000	1007,500	1176,000
Wilcoxon-W	2134,000	2042,500	2607,000
Z	-1,835	-1,711	-,130
Asymptotische Signifikanz **(2-seitig)**	**,066**	**,087**	,897

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Subhypothesen:

Hypothese 2.1 a): Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* des Kindes. Dieser Zusammenhang fällt bei Mädchen stärker aus.

Wie aus Tabelle 21 im Anhang ersichtlich wird, muss diese Hypothese für alle drei Erhebungszeitpunkte verworfen werden, da die berechneten Signifikanzen (p) den Wert 0,05 überschreiten und die Irrtumswahrscheinlichkeit daher über 5% liegt. Ein Zusammenhang zwischen *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin und dem Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* des Kindes kann demzufolge nicht bestätigt werden.

Hypothese 2.1 b): Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* der Kinder. Dieser Zusammenhang ist bei Buben stärker ausgeprägt

Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden. Wie aus Tabelle 22 hervorgeht, kann ein positiver Zusammenhang zwischen der *affektiv getönten Haltung* der Pädagogin zum zweiten Erhebungszeitpunkt und der *negativen affektiven Stimmung* der Mädchen zum dritten Erhebungszeitpunkt hergestellt werden. Das bedeutet, je höher die *affektiv getönte Haltung* der Pädagoginnen in Phase 2 gegenüber Mädchen ist, desto höher ist das Ausmaß an *negativer affektive Stimmung* der Mädchen, allerdings korrelieren diese beiden Verhaltensweisen nur gering miteinander (r= 0,236).

Betrachtet man die Ergebnisse der Buben-Stichprobe, so korreliert die *affektiv getönte Haltung* der Pädagogin und die *negative affektive Stimmung* von Buben in Phase 2 (p= 0,021). Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht wie angenommen positiv, sondern negativ. Es kann also angenommen werden, wenn Pädagoginnen sich etwa zwei Monate nach Krippeneintritt Buben gegenüber wenig positiv gestimmt verhalten, so zeigen die Buben ein höheres Ausmaß an negativer affektiver Stimmung. Der Korrelationskoeffizient ist mit r= -0,304 gering ausgeprägt.[82]

[82] Der Korrelationskoeffizient ist ein Wert, der sich zwischen -1 und +1 bewegt (Bühl 2010, 296f). Werte zwischen 0 < r <= 2 geben eine sehr geringe Korrelation an, Werte zwischen 0,2 < r <= 0,5 beschreiben eine geringe, Werte zwischen 0,5 < r <= 0,7 eine mittlere, Werte zwischen 0,7< r <= 0,9 eine hohe Korrelation und Werte zwischen 0,9 < r <= 1 verdeutlichen eine sehr hohe Korrelation (Bühl 2010, 297). Ist der Korrelationskoeffizient mit einem – (Minus) versehen, korrelieren die beiden Variablen negativ miteinander, das heißt, je höher der Wert der einen Variable skaliert, desto niedriger ist der Wert der anderen Variable (ebd., 296).

Tabelle 22 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen d*er affektiv getönten Haltung* von Pädagoginnen und der *negativen affektiven Stimmung* der Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,006	-,043	-,127
			Sig. (1-seitig)	,485	,388	,202
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,113	**-,304***	,102
			Sig. (1-seitig)	,229	**,021**	,256
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,052	,013	,230
			Sig. (1-seitig)	,368	,467	,064
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,097	-,033	,146
			Sig. (1-seitig)	,237	,402	,139
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,015	,036	**,236***
			Sig. (1-seitig)	,458	,397	**,041**
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,011	,099	-,117
			Sig. (1-seitig)	,470	,240	,202
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 2.1 c): Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das *Ausmaß und die Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* des Kindes. Dieser Zusammenhang fällt bei Buben stärker aus.

Diese Hypothese muss verworfen werden, da die berechneten Signifikanzen sowohl der Mädchen- als auch der Buben-Stichprobe den Wert p=0,05 zu allen drei Erhebungszeitpunkten überschreiten. Ein Zusammenhang zwischen der *affektiv getönten Haltung* der Pädagogin und dem *Ausmaß und der Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* des Kindes ist daher nicht nachweisbar (siehe Tabelle 23 im Anhang).

Hypothese 2.1 d): Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß des kindlichen *dynamischen interaktiven Austauschs mit Pädagoginnen.* Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

Wie die Tabelle 24 im Anhang zeigt, muss diese Hypothese verworfen werden, da die berechneten Werte sowohl der Mädchen- als auch der Buben-Stichprobe zu allen drei

Erhebungszeitpunkten eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% deutlich überschreiten. Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen der *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin und dem *dynamischen interaktiven Austausch mit Pädagoginnen* des Kindes ist daher nicht haltbar.

Hypothese 2.1.e): Je höher das Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* der Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß des kindlichen *dynamischen interaktiven Austauschs mit Peers*. Dieser Zusammenhang fällt bei Mädchen stärker aus.

Nach Berechnungen der *Korrelationen nach Spearman* kann diese Hypothese teilweise bestätigt werden. Die Mädchen treten zum dritten Erhebungszeitpunkt in einen stärker ausgeprägten sozialen Kontakt mit Peers, wenn ihnen die Pädagoginnen zu Beginn der Eingewöhnung wohlwollend begegnen, dieses Ergebnis ist hochsignifikant (p=0,002). Auch bei der Buben-Stichprobe konnten in Phase 1 und 2 – allerdings anders als angenommen *negative* – Zusammenhänge nachgewiesen werden. Aus diesem Ergebnis kann geschlossen werden, je niedriger die *affektiv getönte Haltung* der Pädagogin Buben gegenüber eingeschätzt wird, desto höher ist das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch* der Buben *mit Peers* zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten. Diese Zusammenhänge sind mit r= -0,241 und r= -0,306 gering ausgeprägt.

Tabelle 25 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen der *affektiv getönten Haltung* von Pädagoginnen und dem *dynamischen interaktiven Austausch* der Mädchen und Buben *mit Peers* zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	**-,241**	-,191	-,071
			Sig. (1-seitig)	**,054**	,102	,322
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,132	**-,306***	,008
			Sig. (1-seitig)	,194	**,021**	,479
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,028	,052	,178
			Sig. (1-seitig)	,428	,366	,120
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,162	,086	**,370****
			Sig. (1-seitig)	,114	,263	**,002**
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,128	,052	,162
			Sig. (1-seitig)	,176	,353	,119
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,226	-,120	-,131
			Sig. (1-seitig)	,052	,196	,175
			N	53	53	53

8.2.2 Unterschiede in der Feinfühligkeit von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben

8.2.2.1 Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und der Zusammenhang mit dem Ausdruck von Affekt, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

Hypothese 2.2.1: Pädagoginnen zeigen Mädchen gegenüber ein höheres Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* als Buben gegenüber.

Mit einer einseitigen Signifikanz von p=0,049 (Phase 1) und 0,0235 (Phase 2) kann diese Hypothese für die ersten beiden Erhebungszeitpunkte angenommen werden. Betrachtet man die in Tabelle 26 dargestellten mittleren Ränge, so wird deutlich, dass die Pädagoginnen der Mädchen-Stichprobe hinsichtlich ihrer *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* höher bewertet wurden als jene der Buben-Stichprobe. Für den dritten Erhebungszeitpunkt ist die Hypothese allerdings nicht haltbar.

Tabelle 26 (Anhang): U-Test nach Mann-Whitney, Unterschiede hinsichtlich der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* der Pädagogin gegenüber Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Ränge

	Geschlecht des Kindes	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	männlich	46	**46,91**	2158,00
	weiblich	57	**56,11**	3198,00
	Gesamt	103		
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	männlich	45	**44,61**	2007,50
	weiblich	55	**55,32**	3042,50
	Gesamt	100		
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	männlich	45	49,49	2227,00
	weiblich	53	49,51	2624,00
	Gesamt	98		

Statistik für Test[a]

	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel
Mann-Whitney-U	1077,000	972,500	1192,000
Wilcoxon-W	2158,000	2007,500	2227,000
Z	-1,653	-1,984	-,004
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	**,098**	**,047**	,997

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Subhypothesen

Hypothese 2.2.1 a): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher ist das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* des Kindes. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker als bei Buben ausgeprägt.

Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden. Während die *Feinfühligkeit* der Pädagogin *bei Wohlbefinden des Kindes* und die *positive affektive Stimmung* der Mädchen unmittelbar nach Krippeneintritt korreliert, kann zwischen diesen Verhaltensweisen von Pädagoginnenverhalten und Buben kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Zudem besteht eine Verbindung zwischen der *positiven affektiven Stimmung* der Mädchen zum ersten Erhebungszeitpunkt und der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* der Pädagoginnen zum dritten Erhebungszeitpunkt. Demzufolge besteht also eine Verbindung zwischen der positiven Stimmungslage der Mädchen zum ersten Erhebungstermin und der Feinfühligkeit der Pädagoginnen zum dritten Erhebungszeitpunkt. Allerdings sind beide nachgewiesenen Zusammenhänge mit r= 0,221 (Phase 1) und r = 0,250 (Phase1/Phase 3) nur schwach ausgeprägt (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen und der *positiven affektiven Stimmung* der Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,030	,018	,103
			Sig. (1-seitig)	,420	,454	,250
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,109	,009	-,035
			Sig. (1-seitig)	,237	,476	,411
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,197	,118	,147
			Sig. (1-seitig)	,097	,221	,168
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	**,221***	-,179	,008
			Sig. (1-seitig)	**,049**	,092	,475
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,111	-,143	,016
			Sig. (1-seitig)	,210	,149	,453
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	**,250***	,063	,098
			Sig. (1-seitig)	**,036**	,327	,242
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 2.2.1 b): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto geringer ist das Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* des Kindes.

Auch diese Hypothese kann zum Teil bestätigt werden. Für die Buben-Stichprobe wird dies zum zweiten Erhebungszeitpunkt mit einem einseitigen Signifikanzwert von p=0,018 deutlich, dieser Zusammenhang ist mit einem Korrelationskoeffizienten allerdings von r= -0,313 nur gering ausgeprägt. Weiters scheint ein niedriges Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* der Buben in Phase 1 mit der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* seitens der Pädagogin zum dritten Erhebungstermin in Zusammenhang zu stehen, wie die in Tabelle 29 ausgewiesenen Berechnungen zeigen. Dieser beiden Verhaltensweisen korrelieren mit r= -0,311 ebenfalls nur in geringen Maße miteinander.

Betrachtet man die Werte der Mädchen-Stichprobe, so kann zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein positiver, aber geringer Zusammenhang (r= 0,254) zwischen der *negativen affektiven Stimmung* und der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen nachgewiesen werden.

Tabelle 29 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen und der *negativen affektiven Stimmung* der Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,084	-,057	-,177
			Sig. (1-seitig)	,289	,354	,123
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,172	**-,313***	,169
			Sig. (1-seitig)	,129	**,018**	,137
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	**-,311***	-,008	,189
			Sig. (1-seitig)	**,019**	,480	,107
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,111	-,072	,096
			Sig. (1-seitig)	,206	,297	,239
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,134	**,254***	,059
			Sig. (1-seitig)	,164	**,031**	,334
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,134	-,062	,043
			Sig. (1-seitig)	,170	,329	,380
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 2.2.1 c): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher ist das *Ausmaß und die Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* der Mädchen und Buben.

Wie aus der Tabelle 30 im Anhang hervorgeht, muss diese Hypothese verworfen werden, da nur die Buben-Stichprobe zu einem Erhebungszeitpunkt ein signifikantes Ergebnis aufweist, das entgegen der Annahme negativ korreliert. Es wäre denkbar, dass Pädagoginnen Buben zum dritten Erhebungszeitpunkt weniger feinfühlig betreuen, wenn diese zum Phase 1-Termin ein hohes Ausmaß an *Interesse* zeigen, dieser Zusammenhang ist jedoch gering ausgeprägt (r = -0,251). Die Signifikanzwerte aller anderen Korrelationsberechnungen zu dieser Hypothese sind höher als p= 0,05 und somit ist ein positiver Zusammenhang zwischen der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen und dem *Ausmaß und der Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* des Kindes nicht nachweisbar.

Tabelle 30 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen und *entdeckendem und erkundendem Interesse* von Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,129	-,010	,016
			Sig. (1-seitig)	,197	,474	,459
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,116	,015	-,133
			Sig. (1-seitig)	,224	,462	,194
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	**-,251***	,241	,106
			Sig. (1-seitig)	**,048**	,055	,244
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,069	,025	,154
			Sig. (1-seitig)	,305	,426	,126
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,070	,092	,055
			Sig. (1-seitig)	,305	,251	,346
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,102	,020	,114
			Sig. (1-seitig)	,234	,443	,207
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 2.2.1 d): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Pädagoginnen.* Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden. Wie anhand der Tabelle 31 ersichtlich, korrelieren die *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen mit dem *dynamischen interaktiven Austausch mit Pädagoginnen* von Buben zum dritten Erhebungszeitpunkt in geringem Ausmaß (r= 0,257). Zwischen dem Verhalten der Mädchen und dem Pädagoginnenverhalten in Bezug auf diese beiden Aspekte kann mit r= 0,237 ein geringer Zusammenhang zum ersten Erhebungstermin nachgewiesen werden. IN der Ausprägung unterscheiden sich Mädchen und Buben nicht. Weiters ergeben die Berechnungen einen geringen negativen Zusammenhang (r= -0,296) zwischen dem wechselseitigen Kontakt der Mädchen mit ihren Pädagoginnen in Phase 1 und der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* seitens der Pädagoginnen zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Je geringer der soziale Kontakt der Mädchen mit Pädagoginnen unmittelbar nach Krippeneintritt bewertet wird, umso höher ist das Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* zum zweiten Erhebungszeitpunkt.

Tabelle 31 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen und dem *dynamischen interaktiven Austausch mit der Pädagogin* von Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,115	,047	,146
			Sig. (1-seitig)	,223	,379	,169
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,164	,199	,035
			Sig. (1-seitig)	,141	,096	,412
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,147	-,029	**,257***
			Sig. (1-seitig)	,167	,426	**,044**
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	**,237***	,132	,014
			Sig. (1-seitig)	**,038**	,164	,459
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	**-,296***	-,096	-,182
			Sig. (1-seitig)	**,014**	,243	,091
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,188	,193	-,029
			Sig. (1-seitig)	,089	,083	,419
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

***Hypothese 2.2.1* e):** Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß an *dynamischem interaktivem Austausch mit Peers*. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

Diese Hypothese wird ebenfalls teilweise bestätigt. Während für die Buben-Stichprobe, wie aus Tabelle 32 hervorgeht, keine signifikanten Ergebnisse vorliegen, wird mit Blick auf die Werte der Mädchen-Stichprobe deutlich, dass die *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen zu Beginn der Kinderkrippeneingewöhnung und etwa zwei Monate danach einen Zusammenhang mit dem *dynamischen interaktiven Austausch* der Mädchen *mit Peers* zum dritten Erhebungszeitpunkt hat. Diese Korrelationen sind mit p= 0,004 und p= 0,17 sehr signifikant, also von sehr geringer Irrtumswahrscheinlichkeit, allerdings mit r= 0,349 und r= 0,286 nur gering ausgeprägt.

Tabelle 32 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Pädagoginnen und dem *dynamischen interaktiven Austausch mit Peers* der Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,235	-,149	-,088
			Sig. (1-seitig)	,058	,162	,283
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,089	-,163	-,129
			Sig. (1-seitig)	,279	,143	,202
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,113	,123	,211
			Sig. (1-seitig)	,229	,210	,082
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,117	,084	**,349****
			Sig. (1-seitig)	,192	,266	**,004**
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,037	,029	**,286***
			Sig. (1-seitig)	,394	,417	**,017**
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,148	-,093	-,029
			Sig. (1-seitig)	,145	,254	,418
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

8.2.2.2 Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes und der Zusammenhang mit dem Ausdruck von Affekten, Interesse und sozialem Kontakt des Kindes

Wie aus Tabelle 33 hervorgeht, war die Verhaltensweise *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* von Pädagoginnen im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie nur sehr selten beobachtbar.

Tabelle 33 (Anhang): Deskriptive Statistik, Häufigkeitstabelle zu *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel
männlich	N	Gültig	7	6	3
		Fehlend	40	41	44
	Mittelwert		2,86	2,50	2,67
	Median		3,00	2,50	3,00
	Modus		2	2[a]	3
	Minimum		2	2	2
	Maximum		4	3	3
weiblich	N	Gültig	9	4	1
		Fehlend	48	53	56
	Mittelwert		2,89	2,50	2,00
	Median		3,00	3,00	2,00
	Modus		2	3	2
	Minimum		2	1	2
	Maximum		4	3	2

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Betrachtet man die im Anhang angefügten Häufigkeitstabellen 34, 35 und 36 zum Pädagoginnenverhalten *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt*, so wird deutlich, dass die Pädagoginnen zu einem überwiegenden Teil mit „es fand keine Interaktion mit dem Kind statt oder die Interaktion war zu kurz, um eine Bewertung abzugeben“ und „Vergabe von Werten nicht passend (bei Feinfühligkeit, da entsprechende Situationen nicht gegeben sind)“ (Interne Projektpapiere [2008], 1f) bewertet wurden.

Die geringe Anzahl an gültigen Daten ließ keine aussagekräftigen Resultate erwarten, dennoch habe ich mich zur Berechnung der Hypothesen entschlossen, die aber – wie der *U-Test nach Mann-Whitney* und einzelnen Korrelationsberechnungen – aufgrund der großen Anzahl an fehlenden Werten von PASW 18 nicht analysiert wurden. Ich möchte ungeachtet dessen die signifikanten Ergebnisse zu zwei Hypothesen – zur *negativen affekti-*

ven Stimmung und zum *dynamischen interaktiven Austausch mit Peers* herausgreifen, da sie mir in Hinblick auf die dritte Forschungsfrage dieser Diplomarbeit interessant erscheinen. Diese Ergebnisse sind eher als Hinweise zu verstehen, als dass sie Schlüsse auf die Gesamtstichprobe beziehungsweise auf die Gesamtpopulation zulassen.

Hypothese 2.2.2 b): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* eingeschätzt wird, desto niedriger ist das Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* des Kindes. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

Dieser Zusammenhang ist statistisch nachweisbar, wenngleich nur von neun Bezugspädagoginnen von weiblichen Projektkindern gültige Daten vorliegen. Zeigen Pädagoginnen zum ersten Erhebungszeitpunkt ein höheres Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt,* dann ist die *negative affektive Stimmung* der Mädchen zum zweiten Erhebungszeitpunkt geringer. Dieser Zusammenhang ist mit r= -0,586 mittelmäßig ausgeprägt. Des Weiteren wird auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem feinfühligen Verhalten bei Unwohlsein des Kindes zum ersten Erhebungszeitpunkt und dem positiven Affekt des Kindes zum dritten Erhebungszeitpunkt ausgewiesen, dieser Zusammenhang ist mit r= 0,664 ebenfalls mittelmäßig ausgeprägt. Mädchen, deren Pädagoginnen unmittelbar nach Krippeneintritt *feinfühlig bei Unwohlsein des Kindes* handeln, scheinen ein höheres Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* zum dritten Erhebungszeitpunkt zu zeigen.

Tabelle 37 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* von Pädagoginnen und der *negativen affektiven Stimmung* der Mädchen und Buben zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,305	,250	-,569
			Sig. (1-seitig)	,253	,294	,091
			N	7	7	7
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,101	-,302	-,104
			Sig. (1-seitig)	,425	,281	,423
			N	6	6	6
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,500	,500	-,866
			Sig. (1-seitig)	,333	,333	,167
			N	3	3	3
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,492	**-,586***	**,664***
			Sig. (1-seitig)	,089	**,049**	**,026**
			N	9	9	9
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,258	,000	.
			Sig. (1-seitig)	,371	,500	.
			N	4	4	4
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	.	.	.
			Sig. (1-seitig)	.	.	.
			N	1	1	1

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 2.2.2 e): Je höher das von der Pädagogin gezeigte Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* eingeschätzt wird, desto höher skaliert das Ausmaß des kindlichen *dynamischen interaktiven Austauschs mit Peers*. Dieser Zusammenhang ist bei Mädchen stärker ausgeprägt.

Diese Hypothese muss zwar verworfen werden, da nach Analyse der Mädchen-Stichprobe keine signifikanten Ergebnisse ausgewiesen werden (siehe Tabelle 38). Dennoch zeigt sich anhand dieser Berechnungen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* von Pädagoginnen zum ersten Erhebungszeitpunkt und dem Ausmaß an *dynamischen interaktiven Austausch* der Buben *mit Peers* zum Phase 3-Termin besteht. Dieser Zusammenhang ist mit p=0,000 hochsignifikant und mit r= - 0,953 sehr hoch ausgeprägt. Zeigen Pädagoginnen also zum ersten Erhebungstermin ein wenig feinfühliges Verhalten bei Unwohlsein der Buben, so stehen die Buben zum dritten Erhebungstermin in erhöhtem Ausmaß in sozialem Kontakt mit gleichaltrigen Kindern. Auch zum Phase 2-

Termin tendieren Buben bereits zu diesem Verhalten, allerdings ist das Ergebnis mit p= 0,053 nicht signifikant, die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt – wenn auch nur knapp – über 5%.

Tabelle 38 (Anhang): Korrelation nach Spearman, Zusammenhang zwischen *Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt* von Pädagoginnen und dem *dynamischen interaktiven Austausch* der Mädchen und Buben *mit Peers* zu den 3 Erhebungszeitpunkten

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,451	-,661	**-,953****
			Sig. (1-seitig)	,155	,053	**,000**
			N	7	7	7
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,098	-,396	,000
			Sig. (1-seitig)	,427	,218	,500
			N	6	6	6
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	1,000**	,866	,000
			Sig. (1-seitig)	.	,167	,500
			N	3	3	3
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,519	-,009	,000
			Sig. (1-seitig)	,076	,491	,500
			N	9	9	9
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,258	-,775	-,258
			Sig. (1-seitig)	,371	,113	,371
			N	4	4	4
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	.	.	.
			Sig. (1-seitig)	.	.	.
			N	1	1	1

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Die in diesem Teil der Diplomarbeit dargestellten Berechnungen werden im folgenden Kapitel mit dem in den Kapiteln 4 und 5 dargestellten Forschungsstand in Beziehung gesetzt und interpretiert. Darauf aufbauend, werden im Anschluss die drei Forschungsfragen beantwortet.

9. Interpretation und Diskussion

Mit der vorliegenden Diplomarbeit sollen zwei zentrale Aspekte analysiert werden. Zum einen liegt der Fokus auf geschlechtsbezogene Unterschiede im kindlichen Verhalten sowie auf der Bewältigung des Getrennt-Seins von den elterlichen Bezugspersonen während des Kinderkrippeneingewöhnungsprozesses. Zum anderen werden Unterschiede in den Verhaltensweisen von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben als Einflussfaktor für die Bewältigung der Trennung von den Eltern in den Blick genommen.

Die im Kapitel zuvor ausgewiesenen Ergebnisse meiner Berechnungen sowie die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen werden in drei Abschnitten interpretiert, um in weiterer Folge die drei Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten.

9.1 Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben in den Dimensionen Affekt, entdeckendes und erkundendes Interesse und sozialer Kontakt

Nach dem pädagogischen Psychologen Dietmar Sturzenbecher und der Soziologin Heidrun Großmann (2007, 49) ist noch sehr wenig darüber bekannt, wie Kinder die Beziehung zu ihren Eltern, aber auch zu ihren Pädagoginnen erleben, was den Autor/innen zufolge darin begründet ist, dass die gängigen Forschungsmethoden die kindliche Perspektive nicht abbilden können. Kleinkinder können aufgrund ihrer noch nicht ausreichend entwickelten kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten nicht befragt werden, daher ist die Forschung auf Interpretationen ihres Verhaltens angewiesen.

Betrachtet man die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ergebnisse meiner Berechnungen, so wird deutlich, dass die Hypothesen, die sich auf die Unterschiede des Verhaltens von Mädchen und Buben während einer Spielsituation im Laufe des Vormittags in der Krippe beziehen, überwiegend nicht haltbar sind.
Wie angenommen, unterscheiden sich Buben und Mädchen *nicht* in Hinblick auf den Ausdruck von *positiver affektiver Stimmung*. Wie anhand der Mediane[83] ersichtlich ist, liegt der durchschnittliche positive Affektausdruck der Mädchen als auch der Buben vom

[83] Nach Atteslander (2008, 246) ist der Median der Wert, „der eine Häufigkeitsverteilung in zwei gleich große Hälften teilt (d.h. ‚über' und ‚unter' dem Median befinden sich gleich viele Beobachtungswerte)".

Zeitpunkt des Kinderkrippeneintritts bis etwa vier Monate danach bei 2[84] und weist also auf der fünfteiligen Skala nach den Angaben des Kodierungshandbuches eine minimal charakteristische Ausprägung auf. Die Kinder scheinen demzufolge zwar insgesamt zufrieden zu sein, bringen aber entweder keinerlei eindeutige Zeichen einer positiven Gestimmtheit zum Ausdruck oder diese erscheinen „‚zögerlich' oder unentschlossen" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 11).

Betrachtet man den positiven Affektausdruck in Hinblick auf Veränderungen vom Zeitpunkt des Kinderkrippeneintritts bis etwa vier Monate danach, so wird ersichtlich, dass – anders als es die Ergebnisse der Studie von Fein, Gariboldi und Boni (1993) erwarten lassen – dieser sowohl bei Buben als auch bei Mädchen nur minimal und statistisch nicht signifikant ansteigt. Ausgehend davon, dass eine Zunahme von positiver Gestimmtheit eine Steigerung von Wohlbefinden ausdrückt, kann geschlossen werden, dass sich Mädchen und Buben gleichermaßen in den ersten vier Monaten des Kinderkrippeneingewöhnungsprozesses nur in geringem Ausmaß wohlfühlen beziehungsweise das Getrennt-Sein von ihren Eltern noch nicht in dem Maße bewältigt haben, dass dies in einem starken Ausdruck von positiver affektiver Stimmung deutlich würde.

Die Befunde von Hopf (2008), Bischof-Köhler (2006), Crockenberg (2003), Denham u.a. (2003), Weinberg, Tronick, Cohn, Olson (1999), Schmauch (1993), Carter, Mayes und Pajer (1990) und McGrew (1972) legen die Annahme eines höheren Ausmaßes an negativen Affekten von Buben bei Getrennt-Sein von ihren Müttern nahe. Unerwarteterweise können in Hinblick auf die *negative affektive Stimmung* im Rahmen der Kinderkrippeneingewöhnung *keine* geschlechtsbezogenen Unterschiede nachgewiesen werden. Buben und Mädchen zeigen zu allen drei Erhebungszeitpunkten mit einer durchschnittlichen Skalierung von 1 eine nicht charakteristische Ausprägung an *negativer affektiver Stimmung*. Die Kinder drücken also keinerlei Anzeichen einer negativen Gestimmtheit aus (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 13). Allerdings weisen die Berechnungen darauf hin, dass die negative Gestimmtheit sowohl bei Mädchen als auch bei Buben im Verlauf des Eingewöhnungsprozesses erwartungsgemäß abnimmt. Vor allem zwischen Krippeneintritt und zwei Monaten später verringert sich das Ausmaß an negativen Affekten deutlich.

[84] Die im Anhang ersichtlichen Häufigkeitstabellen weisen die Mediane als Dezimalzahlen aus. Um mit diesen Werten Rückschlüsse auf das Verhalten der Kinder ziehen zu können, werden die Dezimalzahlen mathematisch gerundet und der fünfteiligen Skalierung des Kodierungshandbuchs (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008) gegenübergestellt. Damit können Rückschlüsse auf die Verhaltensweisen der Kinder, aber auch auf jene der Pädagoginnen gezogen werden.

Bringt man diese Ergebnisse mit jenen in Bezug auf die positive Gestimmtheit in Verbindung, so wird ersichtlich, dass sowohl Mädchen als auch Buben über den gesamten Erhebungszeitraum einen flachen Affektausdruck zeigen. Einerseits bringen sie kaum negative Affekte zum Ausdruck – dies würde auf geringes Belastungserleben durch das Getrennt-Sein von den Eltern hinweisen, andererseits äußern sie auch nur minimale Anzeichen einer positiven affektiven Stimmung, was auf ein geringes Ausmaß an Wohlbefinden hindeutet. Möglicherweise sind diese widersprüchlichen Verhaltensweisen in dem Umstand begründet, dass Eltern und Pädagoginnen jene Kinder als angenehmer empfinden, die ihren Trennungsschmerz nicht zeigen (Scheerer 2008, 129, Figdor 2006, 108). Ausgehend davon, dass die Kinder die Erwartungshaltung ihrer Eltern verinnerlicht haben, die durch eine ähnliche Einstellung der Pädagogin zudem noch verstärkt wird, wäre denkbar, dass die negative Gestimmtheit daher nicht im kindlichen Verhalten manifest wird.

Die Hypothese, dass das *Ausmaß und die Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* mit zunehmender Dauer des Krippeneingewöhnungsprozesses ansteigt, basiert auf Ergebnissen aus der Bindungsforschung. Mit diesen Befunden (Ainsworth, Bell, Stayton 1971; Ainsworth, Bell 1970), aber auch mit den Untersuchungsergebnissen von Grolnick, Bridges und Conell (1996), Fein, Gariboldi und Boni (1993) sowie von Lugt-Tapeser und Schneider (1987) konnte nachgewiesen werden, dass Kleinkinder die Anwesenheit einer vertrauten Person bedürfen, um angstfrei ihre Umgebung zu erkunden. Die Annahme eines Anstiegs im *Ausmaß und in der Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* kann im Rahmen der WiKi-Studie weder für Mädchen noch für Buben bestätigt werden. Zudem legen die Untersuchungen von Bischof-Köhler (2006), Lugt-Tappeser und Schneider (1987), Jacklin, Maccoby und Doering (1983) sowie von Mahler, Pine und Bergman (1980) den Schluss nahe, dass Buben häufiger und intensiver ihre Umwelt erforschen. Auch diese Hypothese kann nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse der Berechnungen deuten darauf hin, dass Mädchen und Buben in ähnlicher Weise an dem, was sie in der Krippe umgibt, in entdeckender und erkundender Weise interessiert sind. Zum Beginn der Krippeneingewöhnung und zwei sowie vier Monate danach lassen die Mädchen und Buben ein Ausmaß an Interesse erkennen, das mit 3 bewertet wurde. Die Kinder sind demzufolge am Angebot und den Vorgängen in der Krippe interessiert, dieses Interesse ist allerdings nur von kurzer Dauer beziehungsweise von einer Routine durchzogen. Ein konzentriertes Erforschen und volles Gerichtetsein auf Gegenstände und Personen war nicht zu beobachten (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 16f).

Bei Eintritt in die Kinderkrippe sind die Kinder nicht nur über mehrere Stunden von ihren Eltern getrennt, sie sind auch erstmalig unter der Obhut von fremden, ihnen nicht vertrauten Erwachsenen, die eine große Anzahl an Kleinkindern zu betreuen haben. Die Kinder sind daher gefordert, neben der Bewältigung des Trennungsleids Beziehungen zu ihren Pädagoginnen und den in der Krippe anwesenden Kleinkindern aufzubauen. Einerseits sind die Triangulierungskompetenzen von Kleinkindern noch nicht stabil (Dammasch 2008a, Figdor 2004), dieser Umstand ließe erwarten, dass die Kinder zu Beginn der Eingewöhnung in geringem Ausmaß in wechselseitigem sozialen Kontakt mit Pädagoginnen und Kindern stehen und erst nach Vertraut-Werden mit den zunächst ungewohnten Personen in der Lage sind, mit diesen in einen wechselseitigen Austausch zu treten. Andererseits lassen die Forschungsergebnisse von Gevers DeDynoot-Schaub und Riksen Walraven (2006a) sowie von Fein, Gariboldi und Boni (1993) den Schluss zu, dass der *dynamische interaktive Austausch mit Pädagoginnen* mit zunehmender Krippeneingewöhnungsdauer abnimmt. Nach Berechnung der videobasierten Daten der Wiener Kinderkrippenstudie kann diese Annahme bestätigt werden, allerdings nur für die Gruppe der Mädchen. Vor allem im Zeitraum zwischen Krippeneintritt und zwei Monate danach nimmt der Kontakt von Mädchen zu Pädagoginnen hochsignifikant ab. Im Vergleich zu den Buben ist der wechselseitige Kontakt von Mädchen mit ihren Bezugspädagoginnen zum ersten Erhebungszeitpunkt, also unmittelbar nach Krippeneintritt, signifikant höher ausgeprägt. Etwa zwei Monate sowie vier Monate später ist dieser geschlechtsbezogene Unterschied statistisch nicht mehr nachweisbar. Die Häufigkeitstabelle der Variable *dynamischer interaktiver Austausch mit Pädagoginnen* von Mädchen weist zum ersten und zum dritten Erhebungszeitpunkt darauf hin, dass zwar ein *wechselseitiger Austausch* zustande kommt, der allerdings routiniert wirkt. Es entwickelt sich nichts Gemeinsames und dynamisch Neues (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 23). Trotz des nachgewiesenen geschlechtsbezogenen Unterschieds tendieren auch die Buben zu Beginn der Krippeneingewöhnung zu einem *wechselseitigen Austausch,* allerdings in etwas geringerer Ausprägung. Etwa nach vier Monaten regelmäßigem Krippenbesuch hingegen – bei Mädchen nach ungefähr zwei Monaten – zeigen sie hinsichtlich des sozialen Kontakts mit Pädagoginnen ein Verhalten, das als *minimaler sozialer Kontakt* bezeichnet wird. Im Unterschied zum *wechselseitigen Austausch* wird hier zwar eine Form von Gemeinsamkeit, nicht aber von Wechselseitigkeit deutlich. Die beteiligten Personen setzen parallel Handlungen, die aber nicht abgestimmt wirken (ebd., 22).

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass der Eingewöhnungsprozess der Mädchen und Buben von einem Austausch mit Pädagoginnen gekennzeichnet ist, der keine beziehungsweise nur minimale Merkmale von Wechselseitigkeit aufweist und in überwiegendem Maße ähnlich verläuft. Nur unmittelbar nach Krippeneintritt konnte ein geschlechtsbezogener Unterschied nachgewiesen werden. Zu diesem Zeitpunkt sind die Mädchen im Vergleich zu den Buben in charakteristischerer Weise in wechselseitigem Austausch mit Pädagoginnen als zu den späteren Erhebungszeitpunkten. Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass die Mädchen dem gleichen Geschlecht wie ihre Betreuungspersonen angehören und daher gerade in einer Phase, die von Trennungsschmerz und Unsicherheit gekennzeichnet sein kann, die Kontaktangebote der Pädagogin eher annehmen und möglicherweise auch initiieren, als Buben (vgl. Ahnert 2008).

Hinsichtlich der Veränderungen des *dynamischen interaktiven Austauschs mit Peers* deuten die Berechnungen über den gesamten Krippeneingewöhnungsprozess sowohl bei Mädchen als auch bei Buben auf eine Tendenz zum Anstieg in der Ausprägung des sozialen Kontakts hin. Betrachtet man die Veränderungen zwischen den einzelnen Phasen, so wird deutlich, dass der soziale Kontakt mit gleichaltrigen Kindern seitens der Buben zwischen Krippeneintritt und etwa zwei Monate danach signifikant ansteigt. Bei Mädchen sind Tendenzen zu einem Anstieg zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt erkennbar. Der Median der Buben-Gruppe ist etwas höher als jener der Mädchen-Gruppe. Gerundet liegen die Werte beider Stichproben aber im gleichen Skalierungsbereich. Das bedeutet, dass es zwischen den Projektkindern und zumindest einem weiteren Kind zu einem *minimalen sozialen Kontakt* kommt, in dem die beteiligten Kinder ihr Interesse auf denselben Gegenstand oder dieselbe Aktivität richten oder parallel agieren. Die Situation ist zwar von einer Gemeinsamkeit geprägt, allerdings entsteht keine Wechselseitigkeit im kindlichen Handeln (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 24).

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wird nicht zwischen positiven und negativen Interaktionen unterschieden, wiewohl die Angaben und Beispiele im Kodierungshandbuch auf eine positive Form eines Austauschs hindeuten. Daher wurde – wie auch die Studien der NICHD (2001) und von Fein, Gariboldi und Boni (1993) erwarten ließen – eine charakteristischere Ausprägung des wechselseitigen Kontakts bei Mädchen angenommen. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden, da bei Buben eine höhere Ausprägung der sozialen Kontakte mit gleichaltrigen Kindern nachgewiesen werden konnte. Das mit den Berechnungen aufgezeigte divergierende geschlechtsbezogene Verhalten stimmt allerdings mit den in Kapitel 5.3.2 angeführten Befunden überein, dass Buben

insgesamt mehr mit Peers in Interaktion stehen (Niesel, Griebel 2000, Schmidt-Denter 1985b). Einige Studien weisen aber eher auf Kontakte der Buben hin, die von negativen Verhaltensweisen (Gevers DeDynoot Schaub, Riksen Walraven 2006a+b) beziehungsweise von weniger Gemeinsamkeiten bestimmt sind (Viernickel 2000). Ob dieser Umstand auch auf die Interaktionen der Buben im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie zutrifft, bleibt offen, da wie bereits erwähnt, nicht zwischen positiven und negativen Formen unterschieden wird.

Dass der soziale Kontakt von Buben mit Peers zwei Monate nach Krippeneintritt im Vergleich zu Mädchen höher ist, könnte darin begründet sein, dass sie in den ersten Tagen des Krippeneingewöhnungsprozesses, in denen sie besonders auf tröstende und sicherheitsgebende Erwachsene angewiesen sind, möglicherweise wahrnehmen, dass der Austausch zwischen Mädchen und Pädagoginnen von mehr Wechselseitigkeit geprägt ist als ihre eigenen Interaktionen mit den Betreuungspersonen. Überdies zeigen sich Pädagoginnen zu Beginn des Krippeneingewöhnungsprozesses und zwei Monate später Mädchen gegenüber feinfühliger sowie in ihrer affektiv getönten Haltung positiver gestimmt als Buben gegenüber. Auch dieser Umstand könnte dazu beitragen, dass Buben etwa zwei Monate nach Beginn der außerfamiliären Betreuung im Vergleich zu Mädchen in eine höher ausgeprägte Form des sozialen Kontakts mit gleichaltrigen Kindern treten. Nähere Ausführungen zum Zusammenhang zwischen dem kindlichen Verhalten und dem Pädagoginnenverhalten sind in den folgenden Unterkapiteln beschrieben.

Zusammenfassend muss nach Berechnungen der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten festgehalten werden, dass überwiegend keine Unterschiede im Verhalten der Mädchen und Buben nachweisbar sind. Insgesamt fällt auf, dass die durchschnittliche Ausprägung der beobachteten kindlichen Verhaltensweisen *nicht* bis *mittelmäßig* charakteristisch zu bezeichnen ist. Während die *negative affektive Stimmung* über den gesamten Eingewöhnungsprozess kaum auftrat und demzufolge also als *nicht charakteristisch* beschrieben werden kann, wurde das Ausmaß an *positiver affektiver Stimmung* der Mädchen und Buben etwas höher, aber auch noch als *minimal* bewertet. Die Kleinkinder treten mit den *Peers* in einen als *minimal* eingeschätzten *Kontakt*, der zwar von Gemeinsamkeiten nicht aber von einem wechselseitigen Austausch geprägt ist. Auch der *soziale Kontakt* der Mädchen *zu* ihren *Pädagoginnen* etwa zwei Monate nach Beginn der außerfamiliären Betreuung und jener der Buben etwa vier Monate nach Beginn der Eingewöhnung zeigt nur eine *minimale* Ausprägung. Zu den anderen Erhebungszeitpunkten

kommt es zwar zu einem *wechselseitigen Austausch mit Pädagoginnen*, allerdings entsteht nichts Gemeinsames oder dynamisch Neues. Das kindliche *Interesse* an der Umwelt in der Kinderkrippe ist über den gesamten Eingewöhnungsverlauf konstant *durchschnittlich*, also mittelmäßig charakteristisch und somit im Vergleich zu den anderen Verhaltensweisen am höchsten ausgeprägt. Kleinkinder wenden sich in ihrer Krippeneingewöhnungsphase dann vermehrt den Spielsachen zu, wenn ihnen die Pädagoginnen wenig Beachtung schenken (Fein 1996, 94). Möglicherweise ist für Kleinkinder, die bisher gewohnt waren, alleine oder fallweise mit ihren Geschwistern von ihren Müttern oder Vätern betreut zu werden, die gruppenorientierte Betreuung in der Obhut einer zunächst nicht vertrauten Person mit der möglicherweise belastenden Erfahrung verbunden, nicht mehr die überwiegende Aufmerksamkeit von erwachsenen Personen zu bekommen. Daher ist denkbar, dass das kindliche Interesse an dem, was die Krippe zu bieten hat, deswegen vergleichsweise hoch ist, weil sie weniger Zuwendung von den Pädagoginnen bekommen, als sie es von der innerfamiliären Betreuung gewohnt waren.

Nachdem geschlechtsbezogene Unterschiede im kindlichen Verhalten nur vereinzelt nachweisbar waren und ausgehend davon, dass die mittels Videoaufnahmen beobachteten Verhaltensweisen einen Rückschluss auf das kindliche Erleben zulassen, kann daher angenommen werden, dass Mädchen und Buben die Kinderkrippeneingewöhnungsphase ähnlich erleben. Die geringe bis mittelmäßige Ausprägung der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie analysierten kindlichen Verhaltensweisen kann als Hinweise darauf gedeutet werden, dass die Mädchen und Buben auch etwa vier Monate nach Beginn der Krippeneingewöhnung die Trennung und das Getrennt-Sein von ihren Eltern noch nicht vollständig bewältigt haben. Sie scheinen sich noch nicht in einer Weise wohlzufühlen, um positiv gestimmt und lustvoll die Umwelt in der Krippe zu erforschen sowie mit der Pädagogin und den gleichaltrigen Kindern in einen dynamisch komplexen wechselseitigen Austausch zu treten.

Der Umstand, dass – entgegen der aufgrund von vorangegangenen Untersuchungen nahegelegenen Erwartungen – kaum Unterschiede im Verhalten der Mädchen und Buben im Rahmen ihres Krippeneingewöhnungsprozesses nachweisbar sind, könnte darin begründet sein, dass – wie auch erste Auswertungen des Projektteams ergaben – die Verläufe innerhalb der Dimensionen *Affekt*, *Interesse* und *sozialer Kontakt* so individuell sind, dass es nicht möglich ist, „im Sinne einer Typenbildung verschiedene Gruppen von Kindern zu identifizieren, bei denen die Entwicklungen entlang dieser Dimensionen innerhalb der

ersten vier Monate nach Krippeneintritt ähnlich verläuft“ (Datler, Erkey-Stevens, Hover-Reisner [in prep.], zit. nach Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 166). Dies scheint auch auf Mädchen und Buben zuzutreffen.

Die erste Forschungsfrage dieser Diplomarbeit

> „Unterscheiden sich die Eingewöhnungsverläufe von Mädchen und Buben sowie ihr Verhalten in den Phasen 1, 2 und 3 in den Dimensionen *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interes*se und *sozialer Kontakt*?“

muss daher mit *nein* beantwortet werden. Einzig für den sozialen Kontakt der Kinder könnte sie mit Vorbehalt *bejaht* werden. Während der wechselseitige Austausch mit Pädagoginnen seitens der Mädchen – allerdings nur zu Beginn der Kinderkrippeneingewöhnung – eine stärkere Ausprägung aufwies als jener der Buben, war der soziale Austausch von Buben mit gleichaltrigen Kindern im Vergleich zu jenem der Mädchen ausschließlich etwa zwei Monate nach Krippeneintritt höher ausgeprägt. Die Ausprägung des sozialen Kontakts von Mädchen zu ihren Pädagoginnen ging allerdings innerhalb der ersten zwei Monate der Krippeneingewöhnung stark zurück und nahm ähnliche Ausmaße an, wie der wechselseitige Austausch der Buben mit den Pädagoginnen. Mit den Ergebnissen in Hinblick auf die *affektiv getönte Haltung sowie der Feinfühligkeit* von Pädagoginnen in Verbindung gebracht, wäre denkbar, dass sich Buben als unmittelbare Folge der Erfahrung, dass ihnen die Betreuungspersonen im Vergleich zu Mädchen mit einem geringerem Ausmaß an positiver *affektiv getönter Haltung* und *Feinfühligkeit* begegnen, den Peers zuwenden.

Hinsichtlich der *positiven* und *negativen affektiven Stimmung* und des *Ausmaßes und der Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* sind keine geschlechtsbezogenen Unterschiede nachweisbar. Das Verhalten der Mädchen und Buben ist somit in den Dimensionen *Affekt* und *Interesse* ähnlich ausgeprägt. Dies lässt auf eine ähnliche Art und Weise des Erlebens während des Krippeneingewöhnungsprozesses schließen. Nach den drei im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie angewandten Kriterien – dem lustvollen Erleben der Situation in der Krippe, dem konzentrierten Erforschen und Erkunden von Gegenständen und Personen in der Krippe sowie dem dynamischen wechselseitigen Austausch mit den Pädagoginnen und Peers (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010) – kann

daher weder die Krippeneingewöhnung der Buben noch jene der Mädchen als gelungen bezeichnet werden.

9.2 Einflussfaktoren auf Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben

Die zweite Forschungsfrage dieser Diplomarbeit bezieht sich auf die in der ersten Forschungsfrage analysierten Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Buben:

„Wenn ja, welche Einflussfaktoren könnten diese Unterschiede bedingen?“

Da nach Berechnung der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten überwiegend auf ein ähnliches Verhalten und Erleben von weiblichen und männlichen Kindern geschlossen werden kann und nur in Hinblick auf den *sozialen Kontakt* mit Pädagoginnen sowie Peers zu jeweils einem Erhebungszeitpunkt unterschiedliches Verhalten nachweisbar ist, werde ich mich in Hinblick auf die Einflussfaktoren, die diese Unterschiede bedingen könnten, auf Überlegungen zu diesem Aspekt beschränken.

Dass der *soziale Kontakt* von Mädchen zu ihren Pädagoginnen unmittelbar nach Krippeneintritt stärker von Wechselseitigkeit geprägt ist als die Interaktionen von Buben mit Pädagoginnen, könnte mit der Gleichgeschlechtlichkeit von Pädagoginnen und Mädchen zusammenhängen. Mädchen neigen eher dazu, in der Nähe der Mutter zu bleiben, was Mahler, Pine und Bergman (1980, 133) auf die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes zurückführen. Nachdem Pädagoginnen dasselbe Geschlecht wie Mütter haben, wäre denkbar, dass Mädchen gerade in einer Situation, in der sie aufgrund des Getrennt-Seins von ihren Müttern belastet sind, in wechselseitige Interaktion mit den weiblichen pädagogischen Fachkräften treten. Buben hingegen tendieren ab dem Alter von 20 Monaten eher dazu, sich von den Müttern wegzubewegen (ebd.). Stollers (1968, 29) Theorie zufolge müssen sich Buben mit der Etablierung der *Kerngeschlechtsidentität* von ihren Mütter *desidentifizieren*, um sich als eigenständige männliche Wesen zu erleben (ebd., 263). Möglicherweise sind daher auch die Interaktionen mit Pädagoginnen bereits zu Beginn der Krippeneingewöhnung aufgrund ihres gegenläufigen Geschlechts im Vergleich zu jenen der Mädchen weniger intensiv. Weiters benötigen Buben zur Entwicklung ihrer männlichen Geschlechtsidentität ältere männliche Identifikations- und Interaktionspartner (Mahler, Pine, Bergman 1980, 269), die sie aber in der Krippe selten vorfinden (z.B. Dammasch 2008b, Rohrmann 2009, 140f, Rendtorff 2006, 177). Daher wäre denkbar,

dass es für Mädchen zu Beginn der Krippeneingewöhnung einfacher ist, mit Pädagoginnen in einen wechselseitigen Austausch zu treten als für Buben.

Ein anderer Erklärungsansatz für diesen Verhaltensunterschied der Buben und Mädchen könnte in der Betreuungsqualität begründet sein. Die amerikanischen Entwicklungspsychologinnen Brenda Volling und Lynne Feagans (1985, 184) stellten in ihrer Untersuchung von Kindern im Alter zwischen 14 und 48 Monaten fest, dass eine niedrige Betreuungsqualität mit einem Anstieg an positiven Peer-Interaktionen in Verbindung gebracht werden kann. Auch Gevers Deynoot-Schaub und Riksen Walraven (2006b, 724) konnten beobachten, dass sich Kinder dann den Peers zuwenden, wenn sie nur wenige Möglichkeiten haben, mit der Pädagogin in Kontakt zu treten. Wenngleich sich die Autorinnen beider Studien auf das Pädagoginnen-Kind-Betreuungsverhältnis beziehen, wäre dennoch vorstellbar, dass eine geringe Ausprägung der *positiven affektiv getönten Haltung* und *Feinfühligkeit* ebenso Indikatoren für eine niedrige Betreuungsqualität darstellen und daher in Zusammenhang mit einer höheren Ausprägung des sozialen Austauschs mit Peers gebracht werden können. Demnach lässt sich das Pädagoginnenverhalten als weiterer Einflussfaktor auf die nachgewiesenen Unterschiede im kindlichen Verhalten identifizieren. Mit der Diskussion dieses Aspektes soll im nächsten Abschnitt die dritte Forschungsfrage beantwortet werden.

9.3 Unterschiede im Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben hinsichtlich Affekt und Feinfühligkeit sowie die Zusammenhänge mit den kindlichen Verhaltensweisen

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, liegen kaum Untersuchungen zur Kinderkrippeneingewöhnung von Kleinkindern vor. Dieses Phänomen wird von den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen erst nach und nach aufgegriffen und beforscht (Datler, Ereky, Strobl 2001, 54f; Hover-Reisner, Funder 2009, 192). Daher sind auch nur wenige Studien vorhanden, die sich explizit mit dem Verhalten von Kleinkindpädagoginnen während des Krippeneingewöhnungsprozesses auseinandersetzen (zB. Fein, Gariboldi, Boni 1993, Fein 1996). Zu Unterschieden in den Verhaltensweisen von Pädagoginnen in Hinblick auf die *affektiv getönte Haltung* und die *Feinfühligkeit* gegenüber Mädchen und Buben während der Krippeneingewöhnungsphase liegen meinen Recherchen zufolge keine Untersuchungen vor.

Die psychoanalytisch orientierten Publikationen von Chodorow (1990), Fast (1991), Halberstadt-Freud, Dammasch (2008) und Schmauch (1993) weisen darauf hin, dass Mütter, aber auch Pädagoginnen, mehr Gemeinsamkeiten mit Mädchen als mit Buben sehen. Aufgrund des gleichen Geschlechts erleben sie sich als „dasselbe“ wie die Mädchen, während sie Buben als „verschieden“ von sich wahrnehmen (Chodorow 1990, 145). Aus pädagogischer Perspektive beschreiben Blank-Mathieu (2001; 2002), Rabe-Kleberg (2003) sowie Rendtorff (2006), dass Pädagoginnen mit Buben häufiger in Konflikt geraten. Die Verhaltensweisen der Mädchen werden positiv konnotiert, während jene der Buben, insbesondere ihr motorisches Ausagieren und ihr raumgreifendes Verhalten, negativ bewertet wird. Aus der Bindungsforschung geht hervor, dass Mädchen-Pädagoginnen-Bindungen häufiger auftreten, was auf ein feinfühligeres Verhalten des pädagogischen Fachpersonals gegenüber Mädchen schließen lässt (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, Ahnert 2008).

In Anbetracht dieser Befunde wurden Hypothesen mit der Annahme formuliert, dass Pädagoginnen Mädchen mit einer höheren Ausprägung an *positiver affektiver Haltung* und an *Feinfühligkeit* begegnen als Buben. Diese Hypothesen konnten nach Berechnung der im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen videobasierten Daten zu zwei von drei Erhebungszeitpunkten bestätigt werden.

Unmittelbar nach Krippeneintritt sowie etwa zwei Monate danach begegnen Pädagoginnen den Mädchen mit einem höheren Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* als den Buben. Anhand der Häufigkeitstabelle wird ersichtlich, dass sowohl die positiv gefärbte Haltung gegenüber Mädchen als auch gegenüber Buben *mittelmäßig charakteristisch* ausgeprägt ist. Allerdings weist die Auswertung der deskriptiven Statistik darauf hin, dass die Bezugspädagoginnen der Mädchen etwas höher eingeschätzt wurden als jene der Buben. Eine *mittelmäßig charakteristische positiv gefärbte Haltung* wird in einer gemäßigten Art und Weise von Wohlwollen dem Kind gegenüber deutlich. Ist ein Ausdruck von negativer Stimmung gegenüber dem Kind erkennbar, dann ist dieser nur von kurzer Dauer beziehungsweise von geringer Intensität. Insgesamt ist die positive Stimmung gegenüber dem Kind so ausgeprägt, dass sie zwar „gut genug“ ist, aber durchaus noch mehr an Wohlwollen denkbar wäre (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 30).

Wie in Hinblick auf die *affektiv getönte Haltung* sind auch in Bezug auf die *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* geschlechtsbezogene Unterschiede im Pädagoginnenverhalten zu Beginn der Krippeneingewöhnungsphase und etwa zwei Monate danach be-

legbar. Die *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* ist gegenüber Mädchen ebenfalls stärker ausgeprägt als gegenüber Buben. Etwa vier Monate nach Krippeneintritt sind jedoch keine Unterschiede mehr nachweisbar.[85]

Pädagoginnen begegnen sowohl Mädchen als auch Buben mit einer *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes*, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie als *durchschnittlich charakteristisch* bezeichnet wird. Eine durchschnittlich charakteristische Ausprägung von *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden* weist auf ein Verhalten hin, das „auf die kindlichen Signale manchmal angemessen, manchmal nicht angemessen (überfordernd oder teilnahmslos, nachlässig), oder nur verzögert reagiert" (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 37). Insgesamt sind feinfühliges Verhalten und nicht-feinfühliges Verhalten in der beobachteten Zeitspanne ausgeglichen und „gut genug" (ebd.). Das Verhalten der Pädagoginnen gegenüber Buben etwa zwei Monate nach Beginn der außerfamiliären Betreuung wird in Hinblick auf die Feinfühligkeit als *minimal charakteristisch* bewertet. Die Betreuungspersonen reagieren auf die Signale der Buben nicht angemessen oder nur zeitverzögert, beziehungsweise überfordern sie das Kind. Obwohl der Eindruck entsteht, dass sie versuchen, feinfühlig auf das Kind einzugehen, sind sie nicht in der Lage, dieses Vorhaben angemessen umzusetzen (ebd.). Somit wird ersichtlich, dass die Feinfühligkeit von Pädagoginnen den Mädchen gegenüber über den gesamten Erhebungszeitraum als „gut genug" bewertet wurde, Buben hingegen begegnen die Betreuungspersonen etwa zwei Monate nach Krippeneintritt minimal feinfühlig. Bei Blick auf die deskriptive Statistik wird deutlich, dass die Bezugspädagoginnen der Mädchen auch unmittelbar nach Krippeneintritt durchschnittlich höher bewertet wurden als jene der Buben.

Wie angenommen, zeigen Pädagoginnen also innerhalb der ersten zwei Monate nach Kinderkrippeneintritt Mädchen gegenüber ein höheres Ausmaß an *affektiv getönter Stimmung* sowie an *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden*. Dieser Umstand deckt sich mit den psychoanalytisch und entwicklungspsychologisch orientierten Befunden, die, wie bereits ausgeführt, zum einen aufgrund der Gleichgeschlechtlichkeit und der gegenseitigen Identifikation eine positiver gefärbte Haltung von Frauen gegenüber Mädchen annehmen. Zum anderen wird in diesen Forschungsberichten hervorgehoben, dass Frauen im Allgemeinen und Pädagoginnen im Besonderen die von Mädchen eher gezeigten Verhaltensweisen als angenehmer empfinden als jene der Buben. Dies scheint sich in ihrer affektiv

[85] Wie bereits in Kapitel 8.2.2.2 dargestellt, berechnete das PC-Programm PASW 18 die geschlechtsbezogenen Unterschiede mit dem *U-Test nach Mann-Whitney* in Hinblick auf die *Feinfühligkeit bei Unwohlsein* aufgrund der geringen Anzahl von Fällen nicht. Die *Korrelationen nach Spearman* zu den Zusammenhängen mit dem kindlichen Verhalten wurden jedoch ausgewiesen.

getönten Haltung widerzuspiegeln. Diese Einstellung wirkt sich möglicherweise auch auf die divergierende Ausprägung von *Feinfühligkeit* der Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen aus. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit decken sich mit dem Befund der Metaanalyse von Ahnert, Lamb und Pinquart (2006, 673), aus dem sich aufgrund der nachgewiesenen häufigeren sicheren Mädchen-Pädagoginnen-Bindungen ein feinfühligeres und mit den kindlichen Signalen abgestimmtes Verhalten der Betreuungspersonen gegenüber Mädchen ableiten lässt. Dass nach etwa vier Monaten in außerfamiliärer Betreuung keine geschlechtsbezogenen Unterschiede in Hinblick auf die *Affekte* und die *Feinfühligkeit* nachweisbar sind, könnte darin begründet sein, dass Pädagoginnen zu diesem Zeitpunkt bereits eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut haben und nicht mehr „das Mädchen" und „den Buben" wahrnehmen, sondern individuell auf die Verhaltensweisen und Signale der einzelnen Kinder eingehen. Vier Monate nach Krippeneintritt – und nur zu diesem Zeitpunkt – zeigt sich überdies, dass die feinfühlige Betreuung der Buben und das Ausmaß des *sozialen Kontaktes* mit ihren Pädagoginnen in Zusammenhang stehen.

Betrachtet man die weiteren Ergebnisse der Korrelationsberechnungen, so wird deutlich, dass Buben nach etwa zweimonatigem Krippenbesuch *negativer gestimmt* sind, wenn ihnen ihre Bezugspädagoginnen mit einer gering ausgeprägten positiven *affektiv getönten Haltung* begegnen. Dieses Ergebnis stimmt allerdings *nicht* mit den Befunden der Studien von Weinberg, Tronick, Cohn und Olsen (1999, 186) überein, die bei Buben von Müttern mit einer positiven affektiven Haltung eine *Zunahme* von negativen Affekten nachwiesen. Es wäre denkbar, wenn Buben auf Pädagoginnen treffen, deren affektiv getönte Haltung ihnen gegenüber geringer ausgeprägt ist als Mädchen gegenüber, sie aufgrund der Affektansteckung in einen ähnlichen – in diesem Fall negativen – affektiven Zustand geraten wie die Betreuungsperson (Dornes 2000, 199). Darüber hinaus stehen Buben etwa zwei Monate nach Krippeneintritt mit gleichaltrigen Kindern in intensiverem *wechselseitigem Austausch*, wenn ihnen die Pädagoginnen *wenig positiv gestimmt* begegnen. Eine deutliche Tendenz zu diesem Zusammenhang stellt sich bereits unmittelbar nach Kinderkrippeneintritt heraus. Zudem lassen die Ergebnisse eine Verbindung zwischen der mangelnden *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* seitens der Pädagoginnen nach zweimonatiger Krippeneingewöhnungsdauer und einer höheren Ausprägung von *negativen Affekten* der Buben vermuten.

Datler (2007, 22) führt aus, dass auch andere Kinder mitunter die Funktion eines „emotionalen Raums“ einnehmen können, in dem sich Kinder bei negativer Gestimmtheit aufgehoben fühlen. In Übereinstimmung mit den Überlegungen Datlers zeigt sich, dass ein wenig feinfühliges und abgestimmtes Verhalten der Pädagoginnen bei Unwohlsein der Buben zu Beginn der außerfamiliären Betreuung hochsignifikant mit einem höher ausgeprägten *dynamischen interaktiven Austausch mit Peers* nach viermonatiger Krippeneingewöhnung in Verbindung steht. Eine Tendenz zu diesem Zusammenhang wird bereits etwa zwei Monate zuvor deutlich. Dieses Ergebnis deckt sich mit den in Unterkapitel 9.1 diskutierten Überlegungen zu den Unterschieden im Verhalten der Mädchen und Buben hinsichtlich des sozialen Kontakts zu Pädagoginnen sowie Peers und unterstreicht die Annahme, dass mit einem geringen Ausmaß an positiver Gestimmtheit und Feinfühligkeit seitens der Pädagoginnen ein höher ausgeprägter sozialer Austauschs mit Peers einhergeht.

Zudem scheinen Pädagoginnen Buben nach etwa vier Monaten Krippeneingewöhnungsprozess bei kindlichem Wohlbefinden *weniger feinfühlig* zu begegnen, wenn diese unmittelbar nach Krippeneintritt – wo die Belastung aufgrund des Getrennt-Seins von den Eltern in ungewohnter Umgebung mit unbekannten Personen insgesamt besonders hoch einzuschätzen ist – *in höherem Ausmaß negativ gestimmt* sind. Weiters konnte ein negativer Zusammenhang zwischen der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* von Betreuungspersonen gegenüber Buben und deren *entdeckendem und erkundendem Interesse* nachgewiesen werden. Denkbar wäre, dass Pädagoginnen nach viermonatiger Eingewöhnungsphase Buben dann weniger feinfühlig betreuen, wenn diese einige Tage nach Krippeneintritt ein höheres Ausmaß an *Interesse* zeigen. Dieser Zusammenhang könnte darin begründet sein, dass die Betreuungspersonen das Erkunden der Krippenlandschaft der Buben als Zeichen für Wohlbefinden interpretieren und daher annehmen, dass sie auf eine feinfühlige Betreuung nicht so sehr angewiesen sind.

Mädchen hingegen zeigen etwa vier Monate nach Krippeneintritt ein höheres Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung,* wenn das Verhalten der Pädagoginnen nach zweimonatiger Eingewöhnungsdauer ihnen gegenüber von einer positiven *affektiv getönten Stimmung* geprägt ist. Darüber hinaus scheint auch die *Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes* zu Beginn der Krippeneingewöhnung positiv mit dem Ausdruck der negativen Gestimmtheit von Mädchen vier Monate später in Verbindung zu stehen. Mädchen zeigen zudem etwa zwei Monate nach Krippeneintritt bei *Feinfühligkeit* von Pädagoginnen *bei*

Wohlbefinden ein *höheres* Ausmaß an negativer Gestimmtheit. Zu diesem Zeitpunkt bringen sie allerdings auch ein *geringeres* Ausmaß an *negativer affektiver Stimmung* zum Ausdruck, wenn sie zum Krippeneintritt *bei Unwohlsein* feinfühlig betreut wurden[86]. Möglicherweise verspüren die Mädchen bei Wohlwollen sowie der Feinfühligkeit bei Unwohlsein, mit der die Pädagoginnen auf ihre Signale eingehen, erst etwa nach viermonatigem Krippenbesuch so viel Vertrauen und Sicherheit, dass sie erst dann in der Lage sind, ohne Scheu ihre negativen Gefühle zu zeigen. Dieses Vertrauen in die Pädagogin ist unter Umständen zwei Monate früher bei Unwohlsein noch nicht soweit hergestellt, sodass es Mädchen bei negativer Gestimmtheit trotz feinfühliger Betreuung zu Krippeneintritt noch nicht möglich ist, ihre negativen Affekte zum Ausdruck zu bringen. Dieses Ergebnis erinnert an den Befund von Weinberg, Tronick, Cohn und Olsen (1999, 186), die diesen Zusammenhang ebenfalls – allerdings bei Buben, deren Mütter eine positive affektive Haltung zeigten – nachweisen konnten.

Treten ihnen ihre Pädagoginnen feinfühlig gegenüber, so sind Mädchen unmittelbar nach Krippeneintritt positiver gestimmt. In Hinblick auf die *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes* scheinen die Pädagoginnen überdies auf das Verhalten der Mädchen zu reagieren. Möglicherweise begegnen sie weiblichen Kindern nach vier Monaten der Krippeneingewöhnung mit einem höheren Ausmaß an *Feinfühligkeit*, wenn diese bereits unmittelbar nach Krippeneintritt *positiv gestimmt* sind. Ein sensitives Verhalten der Pädagoginnen steht ebenfalls in Zusammenhang mit dem *wechselseitigen Austausch* der Mädchen mit ihren Pädagoginnen. Agieren die Betreuungspersonen unmittelbar nach Krippeneintritt feinfühlig gegenüber Mädchen, so stehen diese in höherem Ausmaß in sozialem Kontakt mit ihren Pädagoginnen. Sind die Mädchen hingegen unmittelbar nach Krippeneintritt wenig an einem wechselseitigen Austausch mit Pädagoginnen interessiert, so scheinen diese etwa zwei Monate später abgestimmter und feinfühliger auf die Signale der Mädchen einzugehen. Es wäre denkbar, dass sich die Pädagoginnen aufgrund ihrer Gleichgeschlechtlichkeit und der dadurch bedingten Verbundenheit mit einem höheren

[86] Die divergierenden Ergebnisse der Zusammenhänge der *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden* sowie *bei Unwohlsein* mit der *negativen affektiven Stimmung* der Mädchen zum zweiten Erhebungszeitpunkt könnten darin begründet sein, dass das feinfühlige Pädagoginnenverhalten bei *Wohlbefinden* – im Gegensatz zu jenem bei *Unwohlsein* – den *zeitgleichen* Ausdruck einer *negativen affektiven Gestimmtheit* des Kindes ausschließt. Diese Verhaltensweisen sind innerhalb des 60-minütigen Aufnahmezeitraums nur nacheinander möglich. Die *Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes* setzt hingegen den Ausdruck einer kindlichen *negativen affektive Stimmung* voraus. Somit stehen diese beiden Verhaltensweisen in einem unmittelbaren Zusammenhang, während die *Feinfühligkeit bei Wohlbefinden* mit dem Ausdruck von *negativen Affekten* des Kindes nur indirekt zusammenhängen.

Ausmaß an *Feinfühligkeit* um die Mädchen bemühen, wenn sie erkennen, dass diese den sozialen Kontakt mit ihnen zurückhaltend eingehen oder ihn sogar ablehnen.
Wie auch die Beobachtungen von Wüstenberg und Schneider (2008, 152) sowie Bensel und Haug-Schnabel (2008, 130f) erwarten ließen, zeigt sich überdies, dass ein sensitives und mit den kindlichen Signalen abgestimmtes Verhalten der Betreuungspersonen zu Beginn des Eingewöhnungsprozesses sowie zwei Monate später in einem positiven Zusammenhang mit dem *sozialen Austausch* der Mädchen *mit Peers* nach viermonatiger Krippeneingewöhnung steht. Zudem stehen Mädchen bei einer höher ausgeprägten *positiven affektiv getönte Haltung* von Pädagoginnen unmittelbar nach Krippeneintritt nach viermonatiger Eingewöhnung in höherem Ausmaß in *sozialen Kontakt mit Peers*.

Zusammenfassend geht aus diesen Ausführungen hervor, dass ein *feinfühliges* und abgestimmtes *Verhalten* sowie eine *positiv gefärbte Haltung* von Pädagoginnen gegenüber Mädchen mit ihrer *positiven Gestimmtheit* und ihrem *sozialen Austausch mit Peers* in Zusammenhang stehen. Bei Buben hingegen wird deutlich, dass eine mangelnde *Feinfühligkeit* sowie eine gering ausgeprägte *positiv getönte affektive Haltung* seitens der Pädagoginnen mit einem höheren Ausmaß an *negativen Affekten* sowie einer charakteristischeren Ausprägung des *sozialen Kontakts mit Peers* zusammenhängen. Agieren die Pädagoginnen Buben gegenüber feinfühlig genug, so sind diese ebenfalls mit den Betreuungspersonen in sozialem Kontakt, auch wenn dieser im Vergleich zum Austausch der Mädchen zu diesem Zeitpunkt zwar von Gemeinsamkeiten, aber nicht von einer Wechselseitigkeit geprägt ist. Auch bei Mädchen steht das feinfühlige Verhalten der Pädagoginnen mit dem sozialen Kontakt zu den Betreuungspersonen in Verbindung. Während dieser Zusammenhang bei Buben erst etwa nach viermonatiger außerfamiliärer Betreuung auftritt, zeigt sich diese Korrelation bei Mädchen schon zu Beginn des Krippeneingewöhnungsprozesses, ist aber später in dieser Form nicht mehr nachweisbar. Wie bereits erwähnt, könnten diese Ergebnisse darin begründet sein, dass Pädagoginnen Mädchen gegenüber aufgrund ihrer Gleichgeschlechtlichkeit und der damit verbundenen (gegenseitigen) Identifikation in den ersten zwei Monaten der Krippeneingewöhnung eine positiver gefärbte Haltung als Buben gegenüber einnehmen. Erst nach einiger Zeit – konkret nach etwa vier Monaten –, wenn sie zu den Kindern eine Beziehung aufgebaut haben und diese als Individuen mit ihren unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen wahrnehmen, verhalten sich Pädagoginnen gegenüber Mädchen und Buben ähnlich und die zuvor beobachtbaren Unterschiede in Hinblick auf die Feinfühligkeit und die affektiv getönte Haltung nivellieren sich. Es

wäre denkbar, dass sich die Buben dann ähnlich feinfühlig und wohlmeinend wie die Mädchen betreut fühlen und dadurch eher in der Lage sind, mit den Pädagoginnen in einen sozialen Austausch zu treten.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann die dritte Forschungsfrage dieser Diplomarbeit

> „Lässt sich das unterschiedliche Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* als einer dieser Faktoren bestimmen?“

somit mit *ja* beantwortet werden. Anhand der Ausführungen in diesem Unterkapitel wird deutlich, dass Pädagoginnen zu Beginn des Krippeneingewöhnungsprozesses und zwei Monate danach in Hinblick auf die *affektiv getönte Haltung* sowie auf die *Feinfühligkeit* ein divergierendes Verhalten gegenüber Mädchen und Buben zum Ausdruck bringen. Wie vorangegangene Studien und Befunde erwarten ließen, sind sie in ihrer Haltung Mädchen gegenüber positiver eingestellt als Buben gegenüber. Zudem begegnen sie Buben mit einem geringeren Ausmaß an Feinfühligkeit als Mädchen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Mädchen und Buben erst nach viermonatigem Eingewöhnungsprozess in Hinblick auf das Pädagoginnenverhalten ähnliche förderliche beziehungsweise hemmende Bedingungen in der Kinderkrippe vorfinden.
Trotz dieser divergierenden Verhaltensweisen von Pädagoginnen konnten bei direktem Vergleich des Verhaltens von Mädchen und Buben hinsichtlich *Affekt, entdeckendem und erkundendem Interesse* und *sozialem Kontakt* überraschenderweise kaum Unterschiede nachgewiesen werden. Ausschließlich im sozialen Kontakt zu Pädagoginnen und Peers wurden zu jeweils einem Erhebungszeitpunkt Verhaltensunterschiede bei Mädchen und Buben deutlich.

Um meine Diplomarbeit abzuschließen, wird im folgenden Kapitel der Inhalt dieser Arbeit zusammengefasst und die wesentlichen Ergebnisse dieser Untersuchung wiedergegeben.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit entstand in Verbindung mit der Wiener Kinderkrippenstudie, die an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien unter der Leitung von Ao. Prof. Dr. Wilfried Datler und in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert (Institut für Entwicklungspsychologie, Universität Wien) durchgeführt wird. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird analysiert, welche Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben der Kleinkinder bei Eintritt in die Kinderkrippe, dem Verhalten der Eltern und Pädagoginnen und den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Kinderbetreuungseinrichtungen bestehen.

In der vorliegenden Arbeit wurde zum einen der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich die Krippeneingewöhnungsverläufe der Mädchen und Buben in den Dimensionen *Affekt, Interesse* und *sozialer Kontakt* unterscheiden und ob männliche und weibliche Kleinkinder die Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuung ähnlich erleben. Zum anderen wurde analysiert, ob sich Pädagoginnen in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* Buben und Mädchen gegenüber unterschiedlich verhalten und ob weibliche und männliche Kleinkinder in Hinblick auf das Pädagoginnenverhalten unterschiedliche förderliche oder hemmende Bedingungen vorfinden.

Zu Beginn der Arbeit wurden in der ***Einleitung*** die zentralen Aspekte, auf denen diese Diplomarbeit basiert, vorgestellt und die sich daraus ergebenden Forschungsfragen erläutert.
Um in das Thema einzuführen, wurde in ***Kapitel 2*** zunächst auf die in dieser Arbeit wesentlichen Begriffe in Bezug auf die Kinderbetreuungsinstitutionen, auf die in diesem Feld tätigen Personen und bezüglich Geschlechtsunterschiede eingegangen. Weiters wurde der Entwicklungsstand von Kleinkindern sowie Theorien zur Bedeutung von Trennung für unter dreijährige Kinder thematisiert. Diesen Theorien zufolge löst das Getrennt-Werden und Getrennt-Sein von familiären Bezugspersonen bei Kleinkindern häufig Trauer und Angst aus. Diese Gefühle können in Belastungsreaktionen wie Weinen und Schreien sowie in Suchverhalten ihren Ausdruck finden. Zu Beginn der Krippeneingewöhnung sind die Kinder nicht nur gefordert, mit der neuen Betreuungssituation in ungewohnter Umgebung und mit nicht vertrauten Personen umzugehen, es wird ihnen auch

abverlangt, diese Gegebenheiten ohne der Anwesenheit der Sicherheit vermittelnden elterlichen Bezugspersonen zu bewältigen. Daher ist davon auszugehen, dass die ersten Wochen und Monate in institutioneller Betreuung sowohl für Mädchen als auch für Buben ein belastendes Erlebnis darstellen.

Um die Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten, wurden die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten der videobasierten Beobachtung anhand von statistischen Berechnungen ausgewertet. Mit der Darstellung des Forschungsgegenstands, des Erkenntnisinteresses, der wesentlichen Forschungsverfahren und des zeitlichen Ablaufs der Datenerhebungsphase sollte daher in ***Kapitel 3*** ein Einblick in das Forschungsprojekt gegeben werden. Zudem wurde an dieser Stelle die Definition einer gelungenen Trennungsbewältigung, so wie sie im Rahmen der WiKi-Studie angewandt wird, zitiert.

In ***Kapitel 4*** wurde aus psychoanalytischer Perspektive auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität, insbesondere auf die Kerngeschlechtsidentität nach Stoller (1968) sowie auf die entwicklungspsychologisch orientierten kognitiven Erklärungsmodelle in Bezug auf Kenntnisse um den Geschlechtsunterschied sowie auf Geschlechtsstereotype im Verhalten und Wissen von Kleinkindern eingegangen. Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Kerngeschlechtsidentität bereits mit Ende des zweiten Lebensjahres entwickelt ist. Der Geschlechtsunterschied wird Kindern ebenfalls schon im Kleinkindalter bewusst. Diese Erkenntnis findet seinen Ausdruck im geschlechtstypischen Spielverhalten. Weiters sind auch Kleinkinder schon in der Lage, Gegenstände und Verhaltensweisen geschlechtstypisch zuzuordnen.

Auf der Entwicklung der Kerngeschlechtsidentität und dem geschlechtstypischen Spielverhalten fußt die Annahme, dass sich die Verhaltensweisen der Mädchen und Buben möglicherweise auch in der Krippeneingewöhnungsphase hinsichtlich *positivem und negativem Affekt, entdeckendem und erkundendem Interesse* und *dynamischem interaktivem Austausch mit Pädagoginnen* sowie *mit Peers* unterscheiden und somit in weiterer Folge auf ein geschlechtsbezogen unterschiedliches Erleben geschlossen werden kann. In ***Kapitel 5*** dieser Arbeit wurden daher vorangegangene Untersuchungen zu diesen Verhaltensweisen dargestellt und in Hinblick auf Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden analysiert. Aus diesen Befunden geht hervor, dass bei Berechnung der Daten der Wiener Kinderkrippenstudie hinsichtlich der *positiven affektiven Stimmung* keine geschlechtsbezogenen Unterschiede zu erwarten waren, während aufgrund dieser Forschungsberichte von einer höheren Ausprägung der *negativen affektiven Stimmung* sowie des *Ausmaßes und der Intensität an entdeckendem und erkundendem Interesse* bei Buben auszugehen war. In

Hinblick auf den *dynamischen interaktiven Austausch mit Pädagoginnen* sowie *mit Peers* weisen die Befunde der durchgesehenen Publikationen auf eine höhere Ausprägung bei Mädchen hin. Gestützt auf diese Ergebnisse wurden Unterschiedshypothesen zu den jeweiligen Verhaltensweisen mit dem Geschlecht als Faktor formuliert.

Diese Arbeit hat nicht nur die Analyse des kindlichen Verhaltens während der Krippeneingewöhnung zum Inhalt. Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Überprüfung der Fragestellung, ob das kindliche Geschlecht mit dem Verhalten von Pädagoginnen gegenüber den Mädchen und Buben in Zusammenhang steht. Zum einen basiert diese Annahme auf psychoanalytisch orientierten Theorien, die aufgrund der Gleichgeschlechtlichkeit und gegenseitigen Identifikation eine stärkere Verbundenheit von Müttern mit Töchtern, aber auch von Pädagoginnen mit Mädchen postulieren, während davon ausgegangen wird, dass Buben von Frauen aufgrund des gegenläufigen Geschlechts als etwas Anderes erlebt werden. Wie entwicklungspsychologische und pädagogische Erkenntnisse zum anderen aufzeigen, wird dieser Umstand auch in der Haltung von Frauen deutlich, die Mädchen eher positive Eigenschaften wie „angenehm“ und „entlastend“ zuschreiben, Buben hingegen empfinden sie beispielsweise als „laut“ und „unruhig“. Zudem lassen bindungstheoretisch orientierte Befunde den Schluss zu, dass sich Pädagoginnen Mädchen gegenüber feinfühliger als Buben gegenüber verhalten. Aus diesen Erkenntnissen wurde in ***Kapitel 6*** die Annahme abgeleitet, dass Pädagoginnen den Mädchen im Vergleich zu Buben mit einem höheren Ausmaß an *affektiv getönter Haltung* und *Feinfühligkeit* begegnen und Hypothesen zu diesen Unterschieden und zu Zusammenhängen zwischen dem kindlichen Verhalten und dem Pädagoginnenverhalten formuliert.

Die Darstellung der Datenerhebung und des Kodierungsprozesses des für die Wiener Kinderkrippenstudie modifizierten Videoanalyseinstruments, wie auch die Beschreibung des Kodierungssystems mit den Bedeutungen der jeweiligen Variablen auf einer fünfteiligen Skala sind in ***Kapitel 7*** nachzulesen. Überdies wurde in diesem Kapitel die Vorgehensweise in Hinblick auf die statistischen Berechnungsverfahren beschrieben.

Mit dem Statistik-Programm PASW 18 wurden in einem nächsten Schritt die in den Kapiteln 5 und 6 formulierten Unterschiedshypothesen mittels U-Test nach Mann-Whitney berechnet, die Zusammenhangshypothesen wurden mit dem Korrelationsverfahren nach Spearman überprüft. Weiters wurden die kindlichen Eingewöhnungsverläufe mit dem Friedman-Test analysiert. Die Ergebnisse dieser Berechnungen wurden in ***Kapitel 8*** ausgewiesen.

In ***Kapitel 9*** wurden die zuvor ausgewerteten Ergebnisse mit den in den Kapiteln 4, 5 und 6 dargestellten Theorien und Befunden in Verbindung gebracht und interpretiert. Anhand dieser Interpretationen konnten in einem weiteren Schritt die drei Forschungsfragen

1. Unterscheiden sich die Eingewöhnungsverläufe von Mädchen und Buben sowie ihr Verhalten in den Phasen 1, 2 und 3 in den Dimensionen *Affekt, entdeckendes und erkundendes Interes*se und *sozialer Kontakt*?
2. Wenn ja, welche Einflussfaktoren könnten diese Unterschiede bedingen?
3. Lässt sich das unterschiedliche Verhalten von Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen in den Dimensionen *Affekt* und *Feinfühligkeit* als einer dieser Faktoren bestimmen?

dieser Arbeit beantwortet werden.

Die wesentlichen Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen: Pädagoginnen zeigen sich zu Beginn des Krippeneingewöhnungsprozesses und etwa zwei Monate später Mädchen gegenüber feinfühliger und in ihrer affektiv getönten Haltung positiver gestimmt als Buben gegenüber. Vergleicht man die Verhaltensweise der Mädchen und Buben, so sind aus geschlechtsbezogener Perspektive nahezu keine Verhaltensunterschiede nachweisbar. Einzig hinsichtlich der sozialen Kontakte – allerdings nur jeweils zu einem Erhebungszeitpunkt – konnten Unterschiede nachgewiesen werden. Der soziale Kontakt der Mädchen mit Pädagoginnen ist im Vergleich zu jenem der Buben zu Beginn der Eingewöhnungsphase stärker ausgeprägt. Die Buben hingegen stehen nach zwei Monaten Krippeneingewöhnungsprozess in einer höher ausgeprägten Form des sozialen Kontakts mit Peers als Mädchen. Erwartungsgemäß nimmt die Ausprägung des sozialen Kontakts von Mädchen mit Pädagoginnen zwischen Eintritt in die Kinderkrippe und zwei Monate später ab, während der soziale Austausch der Buben mit gleichaltrigen Kindern im gleichen Zeitraum zunimmt. Diese geschlechtsbezogenen Unterschiede im kindlichen Verhalten konnten mit dem unterschiedlichen Verhalten der Pädagoginnen in Verbindung gebracht werden.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen kindlichem Verhalten und Pädagoginnenverhalten, so wird deutlich, dass Buben, wenn ihnen Pädagoginnen mit einem geringen Ausmaß an positiv getönter affektiver Haltung sowie an Feinfühligkeit begegnen, ein höheres Ausmaß an negativer affektiver Gestimmtheit zeigen und in einem stärker ausgeprägten sozialen Austausch mit Peers stehen. Mädchen hingegen sind dann positiver ge-

stimmt und mit Peers in stärker ausgeprägtem sozialen Kontakt, wenn ihnen Pädagoginnen feinfühlig und mit Wohlwollen begegnen. Während Mädchen schon einige Tage nach Krippeneintritt bei einem höheren Ausmaß an Feinfühligkeit seitens der Pädagoginnen in eine stärker ausgeprägte Form des sozialen Kontakts treten, ist dieser Zusammenhang bei Buben erst nach etwa viermonatigem Krippenbesuch beobachtbar. Diese Unterschiede könnten darin begründet sein, dass Pädagoginnen sich aufgrund des gleichen Geschlechts mit Mädchen mehr verbunden fühlen und diese daher mit mehr Wohlwollen und Feinfühligkeit behandeln. Erst nach vier Monaten des Krippenbesuchs sind diese Verhaltensunterschiede nicht mehr nachweisbar und Pädagoginnen begegnen Kindern beiderlei Geschlechts mit ähnlich ausgeprägter Feinfühligkeit und positiver affektiv getönter Haltung. Diese Verhaltensänderung seitens der Pädagoginnen deutet darauf hin, dass sie zu diesem Zeitpunkt bereits eine Beziehung zu den Mädchen und Buben aufgebaut haben und daher individuell auf die Kinder eingehen. Die zuvor beobachtbaren Unterschiede werden somit ausgeglichen und sind daher nicht mehr nachweisbar.

Abschließend möchte ich festhalten, dass nach Analyse der mir vorliegenden Publikationen deutlich geworden ist, dass Frauen aufgrund ihrer weiblichen Identität und ihrem damit verbundenen Rollenverständnis – meist unbewusst und absichtslos – zu Mädchen „einen besseren Draht haben“ und sich ihr Verhalten mit den Bedürfnissen der Mädchen eher decken. Nachdem Mädchen und Buben bis ins Volksschulalter in erster Linie von Pädagog*innen* betreut werden, deuten die Ergebnisse von vorangegangenen Forschungsprojekten darauf hin, dass Buben unter Umständen nicht immer die Interaktionsangebote und Unterstützung bekommen, die für ihre Identität passend wären.[87] Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen meiner Diplomarbeit insofern überein, da in dieser Arbeit nachgewiesen werden konnte, dass sich Pädagoginnen zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten während der Krippeneingewöhnung Buben gegenüber mit einem geringeren Ausmaß an positiver affektiv getönter Haltung und Feinfühligkeit verhalten als Mädchen gegenüber. Erst nach etwa vier Monaten nivellieren sich die zuvor beobachtbaren Unterschiede, was darauf hindeutet, dass die Mädchen und Buben ab diesem Zeitpunkt in Hin-

[87] Die mit den Ergebnissen der vorangegangenen Untersuchungen immer wieder verbundene Forderung nach einer Erhöhung des Anteils männlicher Pädagogen sowohl in Kinderkrippen und Kindergärten als auch im Vorschulbereich könnte das Miteinander der Geschlechter fördern und den Buben Unterstützung in den von ihrer männlichen Identität geprägten Bedürfnissen und Verhaltensweisen bieten, aber auch den Mädchen Perspektiven von „nicht-weiblichem“ Verhalten eröffnen (zB. Kebbe 1993, Blank-Mathieu 2002, Dammasch 2008b).

blick auf das Pädagoginnenverhalten ähnliche förderliche beziehungsweise hemmende Bedingungen in der Kinderkrippe vorfinden.

Wie die statistische Datenauswertung deutlich macht, ist die Art und Weise, wie Kinder den Eintritt in die Kinderkrippe erleben, ein individueller Prozess, der für jedes Kind anders verlaufen kann. Eine Gruppenbildung hinsichtlich einer geschlechtsbezogenen Typisierung der kindlichen Eingewöhnungsverläufe in den Dimensionen *Affekt* und *Interesse* kann aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit nicht vorgenommen werden. Einzig in Hinblick auf den *sozialen Austausch mit Pädagoginnen* und *Peers* unterscheiden sich Mädchen und Buben unmittelbar nach Krippeneintritt beziehungsweise zwei Monate danach. Dessen ungeachtet lässt sich aus diesen Einzelergebnissen auch zu diesen Verhaltensweisen keine geschlechtsbezogene Typisierung über den gesamten Eingewöhnungsverlauf ableiten (vgl. Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 166).
Das divergierende Verhalten der Pädagoginnen gegenüber Buben und Mädchen scheint also überraschenderweise *nicht* mit geschlechtsbezogenen Unterschieden im Ausdruck des kindlichen *Affekts,* des *Interesses* und im Wesentlichen auch nicht mit der Ausprägung des *sozialen Kontakts* in Verbindung zu stehen. Der offen gebliebenen Frage nach den Ursachen dieses Phänomens könnte in nachfolgenden Untersuchungen auf den Grund gegangen werden.

Methodenkritisch wäre anzumerken, dass das kindliche Verhalten innerhalb der 60-minütigen Aufnahmedauer in 5-Minuten-Sequenzen kodiert wurde und aus diesen 12 Sequenzen Mittelwerte – also ein Durchschnittswert über alle Sequenzen pro Kind und Erhebungstermin – gebildet wurden. Wie auch Barbara Neunteufl (2011, 95f) in ihrer Diplomarbeit anführte, werden die berechneten Mittelwerte der Vielfalt der von den Kleinkindern in den einzelnen Sequenzen gezeigten Verhaltensausprägung nicht gerecht. Daher es wäre denkbar, dass aufgrund dieser fehlenden Schärfe die Aussagekraft der Daten über die im Rahmen meiner Diplomarbeit nicht nachweisbaren Unterschiede im Verhalten der Mädchen und Buben begrenzt ist. Aus diesem Grund wäre zu empfehlen, die Auswertung der Variablen zum *kindlichen Aktivitätsbereich* nochmals mit höheren statis-

tischen Verfahren wie dem Strukturgleichungsmodell[88] (growth-curve-model) zu wiederholen.

Weiters ist zu erwähnen, dass jede an der Studie teilnehmende Pädagogin hinsichtlich ihres Verhaltens gegenüber jeweils *einem* Projektkind beobachtet wurde. Das bedeutet also, dass das Verhalten der Bezugspädagogin *entweder* zu einem Mädchen *oder* zu einem Buben erfasst wurde. Somit ist nicht auszuschließen, dass eine Pädagogin, die sich einem Mädchen feinfühlig und wohlwollend gegenüber verhält, einem Buben gegenüber in ähnlicher Weise begegnet, weil diese Verhaltensausprägung ihrer Persönlichkeit beziehungsweise ihrer Arbeitsauffassung entspricht. Umgekehrt wäre ebenso möglich, dass eine wenig sensitive Bezugspädagogin eines männlichen Projektkindes auch Mädchen in einer ähnlichen Art und Weise behandelt. Um einen direkten Vergleich zu erhalten und die Aussagekraft der Daten und somit der Ergebnisse zu erhöhen, wären Beobachtungen der Verhaltensweisen von jeder an der Studie teilnehmenden Pädagogin gegenüber zumindest einem Buben *und* einem Mädchen nötig.

Zudem können mit den Ergebnissen dieser Arbeit wahrscheinlichkeitsbehaftete Aussagen zu Unterschieden im Verhalten aller Wiener Mädchen und Buben, die sich erstmalig in institutioneller Betreuung befinden und das Getrennt-Sein von ihren Eltern bewältigen müssen, sowie zu Unterschieden im Verhalten ihrer Betreuungspersonen und zu den Zusammenhängen zwischen den Verhaltensweisen von Pädagoginnen und jenen der Kinder gemacht werden. Um allerdings ein differenziertes Bild in Hinblick auf die Frage nach Unterschieden in den Eingewöhnungsverläufen von Mädchen und Buben sowie zum geschlechtsbezogen unterschiedlichen Verhalten von Pädagoginnen zu bekommen, wäre zusätzlich zu den quantitativ-empirisch ausgewerteten Daten der videobasierten Beobachtung die Durchführung von Einzelfallstudien im Sinne einer multiperspektivischen Vorgehensweise notwendig.

[88] „Für die Analyse von Entwicklungsprozessen können Strukturgleichungsmodelle formuliert werden, die nicht nur individuelle Entwicklungsparameter berücksichtigen, sondern auch die Variationen dieser Entwicklungen in der untersuchten Population“ (Reinecke 2005, 225).

Literaturverzeichnis

Achenbach, T. M. (2000): Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles. Child Behavior Checklist for Ages 1 ½- 5, Language Development Survey, Caregiver-Teacher Report Form.- Burlington, VT: University of Vermont, Research Centre for Children, Youth and Families

Ahnert, L. (2008): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. München: Reinhart, 256-277

Ahnert, L. (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Ahnert, L./Rossbach, H.-G./Neumann, U./Heinrich, J./Koletzko, B. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Deutsches Jugendinstitut: München, 9-54

Ahnert, L. (1998): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern

Ahnert, L., Gappa, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Ahnert, L. (Hrsg): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt-Verlag: München, 2., aktualisierte Auflage, 74-95

Ahnert, L., Schnurrer, H. (2006): Krippen. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim und Basel.

Ahnert, L., Lamb, M., Pinquart, M. (2006): Security of children‘s Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: Child Development, Vol. 74, No. 3, 664-679

Ainsworth, M., Bell, S. (1970): Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In: Grossmann, K.E., Grossmann, K. (Hrsg.)(2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta: Stuttgart, 146-168

Ainworth, M., Bell, S., Stayton, D. (1974): Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: „Sozialisation“ als Ergebnis gegenseitegen Beantwortens von Signalen. In: Grossmann, K.E., Grossmann, K. (Hrsg.)(2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta: Stuttgart, 242-279

Ainworth, M., Bell, S., Stayton, D. (1971): Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern In: Grossmann, K.E., Grossmann, K. (Hrsg.)(2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta: Stuttgart, 169-208

Anderson C. W, Nagle R. J., Roberts W. A., Smith J. W. (1981): Attachment to Substitute Caregivers as a Function of Center Quality and Caregiver Involvement. In: Child Development, 53-61

Arnett, J. (1989): Caregivers in daycare centers; does training matter? Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 541-552

Atteslander, P. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchgesehene Auflage. Erich Schmidt Verlag: Berlin

Becker-Schmidt, R. (2000): Mädchen und Jungen auf der Suche nach geschlechtlicher Identität. In: Wiesse, J. (Hrsg.): Identität und Einsamkeit. Zur Psychoanalyse von Narzißmus und Beziehung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 71-90

Beller, E. K. & Beller, S. (2000): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Berlin: Freie Universität

Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim und Basel, 103-142

Bick, E. (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. In: Briggs, A. (2002): Surviving Space. Papers on Infant Observation. Karnac: London, 37-54

Blank-Mathieu, M. (2002): Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel

Blank-Mathieu, M. (2001): Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter. Dissertation: Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften (unveröffentlicht)

Bischof-Köhler, D. (2006): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Kohlhammer: Stuttgart, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage

BM für Wirtschaft, Familie und Jugend (2010): 5. Österreichischer Familienbericht – Auf einen Blick. http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Documents/ Familienbericht%202009/Band%20III%20-%20Fünfter%20Familienbericht%201999%20-%202009%20auf%20einen%20Blick.pdf Letzter Zugriff: 7.5.2011

Boom, D.C. van den. (1988): Neonatal Irritability and the Development of Attachment: Observation and Intervention. Dissertation. Leiden; Rijks Universiteit.

Bortz, J., Schuster, Ch. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

Bowlby, J. (1982): Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindung. Klett-Cotta: Stuttgart, 2. erweiterte Auflage (2001)

Bowlby, J. (1991): Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In: Grossmann, K.E., Grossmann, K. (Hrsg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta: Stuttgart, 55-69

Bowlby, J. (1977): Herstellung und Lösung affektiver Bindung. In: Bowlby, J. (2001) Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindung. Klett-Cotta: Stuttgart, 2. erweiterte Auflage, 156-196

Brodin, M., Hylander, I. (2002): Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten. Beltz: Weinheim und Basel.

Bühl, A. (2010): PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. Pearson Studium: München, 12., aktualisierte Auflage

Carter, A.S., Mayes, L.C., Pajer, K.A. (1990): The Role of Dyadic Affect in Play and Infant Sex in Predicting Infant Response to the Still-Face Situation. In: Child Development, 61, 764-773

Crockenberg, S. C. (2003): How Gender and Temperament (May) Influence How Child Care Affects Child Development. In: Child Development, 74, 1034-1038

Dammasch, F. (2009): Die Angst des Jungen vor der Weiblichkeit. Gedanken zu den Klippen männlicher Identitätsentwicklung. In: Dammasch, F., Metzger, H.-G., Teising, M. (Hrsg.): Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen. Brandes & Apsel: Frankfurt, 15-32

Dammasch, F. (2008a): Triangulierung und Geschlecht. Das Vaterbild in der Psychoanalyse und die Entwicklung des Jungen. In: Dammasch, F., Katzenbach, D., Ruth, J. (Hrsg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 13-39

Dammasch, F. (2008b): Die Krise der Jungen. Statistische, sozialpsychologische und psychoanalytische Aspekte. In: Dammasch, F. (Hrsg.): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen. Brandes & Apsel: Frankfurt, 9-28

Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 71-108

Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. (in prep.): Toddlers' transition to out-of-home day care: Coming to terms with a new care environment.

Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling Against a Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 13 (Heft 1), 65-87

Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Kinderkrippenstudie. In: Becker-Stoll., F., Kalicki, B., Berkic, J (Hrsg): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin, 158-167

Datler, W., Hover-Reisner, N., Ahmadi-Rinnerhofer, L., Wottawa, K. (2008): Begriffsdefinition „Bewältigung". Unveröffentlichtes Projektmaterial im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie

Datler, W., Hover-Reisner,N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Dammasch, F., Katzenbach, D., Ruth, J. (Hrsg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109

Denham, S. u.a. (2003): Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? In: Child Development, 74 (1), 238-256

Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Kohlhammer: Stuttgart

Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer: Frankfurt/Main, 2. Auflage 2008

Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer: Frankfurt, 5. Auflage 2007

Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Fischer: Frankfurt, 8. Auflage 2006

Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer: Frankfurt, 12. Auflage 2009

Duden Band 5 (2007): Das Fremdwörterlexikon. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG: Mannheim

Edelbrock, C., Sugawara, A. I. (1978): Acquisition of Sex-Typed Preferences in Preschool-Aged Children. In: Developmental Psychology, 14, 614-623

Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M., Funder, A. (2008): Wiener Kinderkrippen Studie, Videoanalyse Kodierhandbuch, 2. überarbeitete Fassung, unter der Mitarbeit von Datler, W.; Eckstein, T., Hover-Reisner, N.; Wininger, M. (unveröffentlicht)

Fagot, B. I., Leinbach, M. D., Hagan, R. (1986): Gender Labeling and the Adoption of Sex-Typed Behaviors. In: Developmental Psychology, 22, 440-443

Fagot, B., Hagan, R., Leinbach, M.D., Kronsberg, S. (1985): Differential Reactions to Assertive and Communicative Acts of Toddler Boys and Girls. In: Child Development, 56, 1499-1505

Fast, I. (1991): Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg

Fein, G.G., Gariboldi, A., Boni, R. (1993). "The Adjustment of Infants and Toddlers to Group Care. The First 6 Months." Early Childhood Research Quarterly 8(1): 1-14

Fein, G.G. (1996): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, 80-96

Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hrsg): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Psychosozial-Verlag: Gießen, 97-126

Figdor, H. (2004): Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Wie Kinder und Eltern die Trennung erleben. Psychosozial-Verlag: Gießen, 8., erweiterte Auflage (1991)

Fischer, G. (2000): Objektkonstanz. In: Mertens, W., Waldvogel, B.: Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Berlin, Köln, 508-510

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart

Fullard, W., McDevitt, S.C., Carey, W.B. (1978): Toddler temperament scale (for 1 to 3 year old children).

Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34, 432-459

Fraisl, B. (2003): Psychoanalytische Konzeptionen von Geschlechtsidentität. In: newsletter MODERNE; Sonderheft 2, 29-34

Freud, S. (1925): Einige Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. In: Schmidt-Hellerau, C. (2006): Sigmund Freud. Das Lesebuch. Schriften aus vier Jahrzehnten. Fischer: Frankfurt, 385-397

Freud, S. (1924): Der Untergang des Ödipuskomplexes. In: Schmidt-Hellerau, C. (2006): Sigmund Freud. Das Lesebuch. Schriften aus vier Jahrzehnten. Fischer: Frankfurt, 369-377

Freud, S. (1915): Triebe und Triebschicksale. In: Gesammelte Werke, Band X. Fischer-Verlag: Frankfurt/Main

Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Fischer: Frankfurt. 9. Auflage 2007

Gevers Deynoot-Schaub, M.J., Riksen-Walraven, J.M. (2006a): Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. In: Infant Behavior & Development. 29, 276-288

Gevers Deynoot-Schaub, M.J., Riksen-Walraven, J.M. (2006b): Peer Contacts of 15-Months-olds in Childcare: Links with Child Temperament, Parent-Child-Interaction and Quality of Childcare. In: Social Development, 15, 709-729

Greenson, R. (1968): Die Beendigung der Identifizierung mit der Mutter und ihre besondere Bedeutung für den Jungen. In: Dammasch, F., Metzger, H.-G., Teising, M. (Hrsg.) (2009): Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen. Brandes & Apsel: Frankfurt, 151-159. Erstveröffentlichung: International Journal of Psychoanalysis, 49, 370-374

Grolnick, W., Bridges L., Connell, J. (1996): Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. In: Child Development 67, 928-941

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

Grossmann, K.E., Grossmann, K. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta: Stuttgart

Grossmann, K.E., Grossmann, K. (1998):Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern, 69-81

Großmaß, R. (1989): Feminismus im Schoß der Familie. Kritische Überlegungen zu Chodorow's ‚Erbe der Mütter': In: Großmaß, R., Schmerl, Ch. (Hrsg.): Feministischer Kompass, patriachales Gepäck: Kritik konservativer Anteile in neueren feministischen Theorien. Campus: Frankfurt, 172-210

Halberstadt-Freud, H.C. (2000): Elektra versus Ödipus. Das Drama der Mutter-Tochter-Beziehung. Klett-Cotta: Stuttgart

Hardin, H. T. (2008): „Weinen, Mama, weinen!" Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 62, 136-153

Hédevári-Heller, É. (2003): Frühe Interaktionsstrukturen in der Mutter-Kind-Dyade: Interaktionsprozesse sowie Selbst- und Objektrepräsentanzen. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungströrungen und Entwicklungschancen. Psychoanalytische Pädagogik, 16. Psychosozial-Verlag: Gießen, 109-132

Heigl-Evers, A., Weidenhammer, B. (1985): Die Freudsche Theorie der Entwicklung der weiblichen Persönlichkeit aus heutiger psychoanalytischer Sicht. In: Forum Psychoanalyse, 201-222

Hock, E., McBride, S. L., Gnezda, M. T. (1989): Maternal Separation Anxiety: Mother-Infant Separation from Maternal Perspective. In: Child Development 60, 793-802

Hoeltje, B. (2001): Kinderszenen. Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter. Psychosozial-Verlag: Gießen.

Hopf, H. (2008): Die unruhigen Jungen. Externalisierende Störungen, Philobatismus und Männlichkeit. In: Dammasch, F. (Hrsg.): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen. Brandes & Apsel: Frankfurt, 39-60

Hover-Reisner, N. [2010]: Wiener Kinderkrippen Studie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. Basisinformationen zum Forschungsprojekt auf: http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/forschung/x1_FWF_Eingewoehnungsphase_in_KinderKrippe.htm, letzter Zugriff: 25.5.2010 (unveröffentlicht)

Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beträge zum Thema „Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern". In: Datler, W., Steinhardt., K.; Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200

Hover-Reisner, N., Eckstein, T. (2008a): Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Poster, präsentiert auf der 4. Europäischen Fachkonferenz für Familienforschung (12.06.2008-14.06.2008), Wien, Österreich

Hover-Reisner, N., Eckstein, T. (2008b): Internes Projektmaterial: Kurzdarstellung Verfahren WIKI

Howes, C. (1988): Peer Interaction of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 53 (1), Blackwell

Huhn, N. (2005): Mit Video einen Blick auf Verhaltensmuster konstruieren. Überlegungen für eine visuelle Interpretation von Videografie. In: Mey, G. (Hrsg): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Kölner Studien Verlag: Köln, 413-434

Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2000): Videografie als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Kon-

fliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Juventa: Weinheim und München, 185-203

Huston, A.C. (1985): The development of sex-typing: Themes from recent research. Developmental Review, 5, 1-17

Interne Projektpapiere [2008]: Missing Data Werte

Jacklin, C.N., Maccoby, E.E., Doering, C.H. (1983): Neonatal sex-steroid hormones and timidity in 6-18-month-old boys and girl. In: Developmental Psychobiology, 16, 163-168

Jacobsen, T., Wille, D. E. (1984): Influence of attachment and separation experience on separation distress at 18 months. Developmental Psychology, 20, 477-484

Jordan, J. V., Surrey, J. L. (1986): The self-in-relation: Empathy and the mother-daughter-relationship. In: Bernay, T., Cantor, D.W. (Hrsg.): The Psychology of Today's Woman, New Psychoanalystic Visions. The Analytic Press: New York, 81-104

Kasten, H. (2003): Weiblich-Männlich. Geschlechterrollen durchschauen. Reinhardt Verlag: München, Basel.

Kebbe, A. (1993): Von einander lernen, miteinander leben – meine Erfahrungen zur geschlechtsspezifischen Erziehung im Kindergarten. In: Büttner, Ch., Dittmann, M. (Hrsg.): Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Beltz: Weinheim, 34-43

Keller, H., Schneider K. (1991): Entwicklung und Prozeß explorativen Verhaltens. In: Mönks, F.J., Lehwald, G. (Hrsg.): Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern. Reinhardt: München, Basel. 22-39

Keller, H., Boigs, R. (1989): Entwicklung des Explorationsverhaltens. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Spinger: Berlin. 443-463

Kirschbaum, C. (1991). Die Messung von Cortisol im Speichel - Eine Methode der Biologischen Psychologie. Bern: Huber.

Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1997): Teacher's interactions with children: Why are they so important? In: Young Children, 52, 4-12

Kreppner, K. (2003): Beobachtung und Längsschnitt in der Kleinkinderforschung. Überlegungen zur Methodologie und Demonstration eines empirischen Beispiels. In: Keller, H. (Hrsg): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage, 567-609

Kuhn, D., Nash, S.C., Brucken, L. (1978): Sex Role Concepts of Two- and Three-Year-Olds. In: Child Development, 49, 445-451

LaGasse, L. (1989): The day-care dilemma: Distress, withdrawal, insecurity? Brown University Child Behavior and Development Letter, 4 (8), 1-3

Lally, R. (1996): Die Auswirkungen von Regelungen und Praktiken in der Klinkindbetreuung auf die frühkindliche Indentitätsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin, 138-155

Land Wien (2003): Landesgesetzblatt für Wien, 17. Kindertagesheimgesetz – WKTHG: http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm, letzter Zugriff: 12.5.2010

Laewen, H., Andres, B., Hédervari, É. (2000): Die ersten Tage in der Krippe: Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation. 3. Aufl., Luchterhand: Berlin

Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp: Frankfurt am Main:, 11. Aufl. 1992

Leaper, C., Gleason, J.B., (1996): The relationshiop of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. Internationational Journal of Behavioral Development 19. 689-703

Leinbach, M.D. (1993): Which one ist daddy? Children's use of conventionally and metaphorically gendered features to assign gender to animal figures. Vorgetragen auf der zweijährlich stattfindenden Konferenz der Society for Research in Child Development. Detroit, April.

Leinbach, M.D., Fagot, B.I. (1986): Acquisition of gender labels: a test for toddlers. In: Sex Roles, 15, 655-666

Levy, G. D. (1999): Gender-Typed and Non-Gender-Typed Category Awareness in Toddlers. In: Sex Roles, 41, 851-873

Lewis, M., Weinraub, M. (1979): Origins of early Sex-Role-Development. In: Sex Roles, 5, 135-153

Maccoby, E. E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Klett-Cotta: Stuttgart

Magistratsabteilung Wiener Kindergärten - MA 10 ([2010]): Städtische Kinderkrippen. http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/krippe/index.html, letzter Zugriff: 16.4.2010

Mahler, M.S., Pine, F., Bergman, A. (1980): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Fischer: Frankfurt, 19. Auflage (2008)

Martin, C.L. (1994):Cognitive influences of the development and maintenance of gender segregation. In: Leaper, C. (Hrsg.): Childhood Gender Segregation: Causes an Consequences. Jossey-Bass: San Francisco

Martin, C.L., Little, J.K. (1990): The Relation of Gender Understanding to Children's Sex-typed Preferences and Gender Stereotypes. In: Child Development, 61, 1427-1439

Maywald, J. (2008): Krippenerziehung in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim und Basel, 10-47

McElwain, N., Cox, M. Burchinal, M., Macfie, J. (2003): Differential among insecure mother-infant attachment classifications: A focus on child-friend interaction and exploration during solitary play at 36 months. In: Attachment & Human Development, 5 (2), 136-164

McGrew, W.C. (1972): An ethological study of children's behavior. Academic Press: New York

Mertens, Wolfgang (1994): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr. Kohlhammer: Stuttgart, 2., überarbeitete Auflage

Mey, G. (2003): Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, H. (Hrsg): Handbuch der Kleinkindforschung, Springer: Berlin, 709-750

Micus-Loos, Ch., Schütze, Y. (2004): Gender in der Familienerziehung. In: Glaser, E., Klika, D., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Klinkhardt: Bad Heilbronn, 349-361

Miner, J.L., Clarke-Stewart, K.A. (2008): Trjectories of Externalizing Behavior from Age 2 to Age 9: Relations With Gender, Temperament, Ethnicity, Parenting and Rater. In: Developmental Psychology, 44, 771-786

Mitscherlich-Nielsen, M. (1978): Zur Psychoanalyse der Weiblichkeit. In: Psyche, 8, 669-694

Moore, B.E. (1976): Freud and female sexuality. International Journal of Psychoanalysis 57, 287-300

NICHD (2010): NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD): http://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview.cfm, letzter Zugriff: 25.11.2010

NICHD Early Child Care Research Network (2005): Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Cild Care and Youth Development. The Guilford Press: New York

NICHD Early Child Care Research Network (2001): Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care. In: Child Development, 72, 1478-1500

NICHD Early Child Care Research Network (2000): The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. In: Child Development, 71, 960-980

Niesel, R., Griebel, W. (2000): Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Don Bosco: München

Neunteufl, B. (2011): Abschied und Bewältigung – Die Bedeutung des elterlichen Abschiedsverhaltens für das kindliche Erleben von Trennung in der Abschiedssituation und vom Getrenntsein am Vormittag in der Krippe während der Eingewöhnung. Diplomarbeit: Universität Wien (unveröffentlicht)

Noller, P. (1978): Sex Differences in the Socialization of Affectionate Expression. In: Developmental Psychology, 14, 317-319

Obenaus, K. (2002): Von Frau zu Frau. Verständnis versus Zorn: Konflikte in Frau-Frau-Analysen. In: Forum der Psychoanalyse 18, 276-299

Österreichisches Statistisches Zentralamt (1973): Krippen, Kindergärten und Horte (Kindertagesheime). Österreichische Staatsdruckerei: Wien.

Perner, A. (2000): „Es gibt viele Menschen, die im Träume schon bei ihrer Mutter schliefen."-Der ödipale Konflikt in der vaterlosen Gesellschaft. In: Ahrbeck, A., Körner, J. (Hrsg.): Der vergessene Dritte. Ödipale Konflikte in Erziehung und Therapie. Luchterhand: Neuwied, Berlin, 65-86

Perry, D.G., White, A.J., Perry, L.C. (1984): Does Early Sex Typing Result from Children's Attempt t Match Their Behavior to Sex Role Stereotypes? In: Child Development, 55, 2114-2121

Ponocny-Seliger, E., Ponocny, I. (2008): Statistik for You. Eine anwendungsbezogenen Einführung in die quantitativen Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0. Facultas, Wien.

Quindeau, I. (2008): Das andere Geschlecht. Psychoanalytischer Diskurs üer die psychosexuelle Entwicklung des Jungen. In: Dammasch, F. (Hrsg.): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen. Brandes & Apsel: Frankfurt, 177-194

Rabe, Kleberg, U. (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin

Rauh, H. (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. BeltzPVU: Weinheim, Basel, 8., vollständig überarbeitete Auflage

Rauh, H., Ziegenhain, U. (1996): Krippenerfahrung und Bindungsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin, 97-113

Reiche, R. (1991): Einleitung. In: Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Fischer: Frankfurt, 9., unveränderte Auflage (2007)

Reinecke, J. (2005): Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. Oldenbourg: München

Remsperger, R. (2008): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. In: kindergarten heute spezial. Herder: Freiburg

Rendtorff, B. (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart.

Rendtroff, B. (2003): Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin

Rendtorff, B. (1999): Erziehung und Entwicklung – Sexuierte Selbstbilder von Mädchen und Jungen. In: Rendtorff, B., Moser, V. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Leske+Budrich: Opladen, 71-84

Riksen-Walraven, M. (1991): Die Entwicklung kindlicher Kompetenz im Zusammenhang mit sozialer Unterstützung. In: Mönks, F.J., Lehwald, G. (Hrsg.): Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern. Reinhardt: München, Basel. 77-92

Rohde-Dachser, Ch. (1998): Unbewusste Phantasien und Mythenbildung in psychoanalytischen Theorien über die Differenz der Geschlechter. In: Winterhager-Schmidt, L. (Hrsg.) Konstruktionen des Weiblichen. Ein Reader. Deutscher Studienverlag: Weinheim, 104-121

Rohrmann, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Deutsches Jugendinstitut: München

Rohrmann, T. (2008): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Budrich UniPress: Opladen & Farminton Hills

Rohrmann, T., Thoma, P. (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Lambertus: Freiburg im Breisgau

Saft, E.W., Pianta, R.C. (2001): Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender and Ethnicity of Teachers and Children. In: School Psychology Quaterly, 16, 125-141

Schmauch, U. (1993): Kindheit und Geschlecht. Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation. Stroemfeld/Nexus: Basel, Frankfurt

Scheerer, A. K. (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen …" Konfliktdiagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche, 62, 118-135

Schmidt-Denter, U. (1985a): Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In: Nickel, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung, VCH Verlagsgesellschaft: Weinheim, 48-60

Schmidt-Denter, U. (1985b): Kurz- und Langfristige Anpassungsprozesse in vorschulischen Einrichtungen und ihre Konsequenzen für die erzieherische Praxis. In: Nickel, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung, VCH Verlagsgesellschaft: Weinheim, 151-162

Schmidt-Hellerau, C. (2006): Einleitende Anmerkungen zu: Freud, S. (1925): Einige Psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. In: Freud, S. (2006): Das Lesebuch. Schriften aus vier Jahrzehnten. Fischer: Frankfurt, 385

Schölmerich, A., Lengning, A. (2008): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In: Ahnert, L. (Hrsg): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt-Verlag: München, 2., aktualisierte Auflage, 198-210

Schölmerich, A., Mackowiak, K., Lengning, A. (2003): Methoden der Verhaltensbeobachtung. In: Keller, H. (Hrsg): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage, 611-648

Spector Person, E. (2005): A New Look at Core Gender and Gender Role Identity in Women. In: Journal of American Psychoanalytic Association, 53, 1045-1058

Stadt Wien ([2010]): Personalangelegenheiten: Jobprofile: : http://www.wien.gv.at/ verwaltung/personal/jobprofile/kindergarten/kindergartenpaedagogik.html, letzter Zugriff: 12.5.2010

Statistik Austria (2010): Kindertagesheimstatistik 2009/10. Verlag Österreich: Wien

Statistik Austria (2009): Kindertagesheimstatistik 2008/09. Verlag Österreich: Wien

Stern, D. (2007): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett Cotta: Stuttgart, 9., erweiterte Auflage

Stern, D. (1979): Mutter und Kind, die erste Beziehung. Klett Cotta: Stuttgart
Stoller, R. (1968): Sex and Gender. On the development of masculinity and femininity. Science House: New York
Suess, G. (1987): Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die Kompetenz im Kindergarten. Dissertation Universität Regensburg.
Sturzenbecher, D., Großmann, H. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht des Kindes im Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, F., Textor, M.R. (Hrsg): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Verlag: Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 42-56
Textor, M.R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html. letzter Zugriff: 21.10.2009
Trautner, H.M. (2008): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, R., Montada, L. Entwicklungspsychologie. BeltzPVU: Weinheim, 625-651
Trautner, H.M. (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde. Hofgrefe: Göttingen, Toronto, Zürich
Thiel, T. (2003): Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget, Anwendungsbeispiele aus der Kleinkindforschung und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In: Keller, H. (Hrsg): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage, 649-708
Thyson, Ph., Thyson R. (2001): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart, 2. Auflage (1997)
Tietze W., et. al (2005): Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
Turner, P. J. (1991): Relations between Attachment, Gender, and Behavior with Peers in Preschool. In: Child Development, 62, 1475-1488
Viernickel, S. (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, H.v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Budrich: Opladen, 195-210
Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Verlag Empirische Pädagogik: Landau
Volbert, R., Homburg, A. (1996): Was wissen zwei- bis sechsjährige Kinder über Sexualität? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 210-227
Volling, B. L., Feagans, L.V. (1995): Infant Day Care and Children's Social Competence. In: Infant Behavior and Development, 18, 177-188
Waters, E. (1987): Attachment behaviour Q-set (Version 3.0) Advisor. Unpublished manuscript, SUNY, Department of Psychology, Stony Book.
Weinberg, M.K., Tronick, E.Z. (1998): Emotional Characteristics of Infants Associated With Maternal Depression and Anxiety. In: Pedeatrics, 102, 1298-1304
Weinberg, M.K., Tronick, E.Z., Cohn, J.F, Olson, K.L. (1999): Gender Differences in Emotional Expressivity and Self-Regulation During Early Infancy. In: Developmental Psychology, 35, 175-188
Weinraub, M. et al. (1984): The Development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-typed Toy Preference, and Family Characteristics. In: Child Development, 55, 1493-1503
Wüstenberger, W., Schneider, K. (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, J. Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim

Anhang

Tabelle 1: Friedman-Test

Ränge

Geschlecht des Kindes		Mittlerer Rang
männlich	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	1,80
	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	2,08
	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)	2,12
weiblich	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	1,89
	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	2,12
	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)	1,98

Statistik für Test[a]

männlich	N	46
	Chi-Quadrat	3,049
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,218
weiblich	N	57
	Chi-Quadrat	1,630
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,443

a. Friedman-Test

Tabelle 2: U-Test nach Mann-Whitney

Statistik für Test[a]

	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)
Mann-Whitney-U	1233,500	1301,500	1240,000
Wilcoxon-W	2361,500	2429,500	2893,000
Z	-,699	-,250	-,475
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,485	,803	,635

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 3: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)
männlich	N	Gültig	47	47	46
		Fehlend	0	0	1
	Mittelwert		2,1565	2,2589	2,2548
	Median		2,0833	2,1000	2,2083
	Modus		2,00	2,00	2,00
	Minimum		1,38	1,82	1,83
	Maximum		3,83	3,25	3,00
weiblich	N	Gültig	57	57	57
		Fehlend	0	0	0
	Mittelwert		2,2113	2,2411	2,2592
	Median		2,0833	2,1667	2,1000
	Modus		2,00	2,00	2,00
	Minimum		1,08	1,70	1,75
	Maximum		3,20	3,58	3,08

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 4: Friedman-Test

Ränge

Geschlecht des Kindes		Mittlerer Rang
männlich	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	*2,22*
	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	2,02
	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,76
weiblich	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	2,27
	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,84
	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,89

Statistik für Test[a]

männlich	N	46
	Chi-Quadrat	6,727
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,035
weiblich	N	57
	Chi-Quadrat	9,088
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,011

a. Friedman-Test

Tabelle 5: Wilcoxon-Test

Statistik für Test[c]

Geschlecht des Kindes		Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	Z	-1,963[a]	-,849[a]	-2,095[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,050	,396	,036
weiblich	Z	-2,582[a]	-,050[b]	-2,586[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,010	,960	,010

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Basiert auf positiven Rängen.

c. Wilcoxon-Test

Tabelle 6: U-Test nach Mann-Whitney

Statistik für Test[a]

	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Mann-Whitney-U	1302,500	1208,000	1196,500
Wilcoxon-W	2430,500	2861,000	2277,500
Z	-,251	-,983	-,894
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,802	,325	,371

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 7: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	N	Gültig	47	47	46
		Fehlend	0	0	1
	Mittelwert		1,1423	1,0797	1,0657
	Median		1,0833	1,0000	1,0000
	Modus		1,00	1,00	1,00
	Minimum		1,00	1,00	1,00
	Maximum		1,75	1,50	1,75
weiblich	N	Gültig	57	57	57
		Fehlend	0	0	0
	Mittelwert		1,1711	1,0807	1,0715
	Median		1,0833	1,0000	1,0000
	Modus		1,00	1,00	1,00
	Minimum		1,00	1,00	1,00
	Maximum		2,25	1,75	1,73

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 8: Friedman-Test

Ränge

Geschlecht des Kindes		Mittlerer Rang
männlich	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	2,02
	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	2,07
	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,91
weiblich	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	1,92
	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	2,05
	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	2,03

Statistik für Test[a]

männlich	N	46
	Chi-Quadrat	,578
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,749
weiblich	N	57
	Chi-Quadrat	,575
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,750

a. Friedman-Test

Tabelle 9: U-Test nach Mann-Whitney

Statistik für Test[a]

	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Mann-Whitney-U	1230,000	1279,500	1204,500
Wilcoxon-W	2883,000	2932,500	2285,500
Z	-,717	-,393	-,708
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,473	,694	,479

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 10: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	N	Gültig	47	47	46
		Fehlend	0	0	1
	Mittelwert		3,0433	3,0663	2,9844
	Median		3,0000	3,0833	3,0833
	Modus		3,00	3,00	3,17
	Minimum		2,08	1,92	2,10
	Maximum		3,92	4,36	3,83
weiblich	N	Gültig	57	57	57
		Fehlend	0	0	0
	Mittelwert		2,9651	3,0486	3,0646
	Median		3,0000	3,0833	3,0833
	Modus		3,25	3,17	2,67[a]
	Minimum		1,92	2,00	2,00
	Maximum		4,00	3,83	4,33

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 11: Friedman-Test

Ränge

Geschlecht des Kindes		Mittlerer Rang
männlich	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	2,12
	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,98
	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,90
weiblich	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	2,36
	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,74
	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,90

Statistik für Test[a]

männlich	N	46
	Chi-Quadrat	1,170
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,557
weiblich	N	57
	Chi-Quadrat	12,338
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,002

a. Friedman-Test

Tabelle 12: Wilcoxon-Test

Statistik für Test[c]

Geschlecht des Kindes		Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	Z	-,363[a]	-,670[a]	-1,187[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,717	,503	,235
weiblich	Z	-3,507[a]	-1,164[b]	-2,125[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,245	,034

a. Basiert auf positiven Rängen.
b. Basiert auf negativen Rängen.
c. Wilcoxon-Test

Tabelle 13: U-Test nach Mann-Whitney

Statistik für Test[a]

	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Mann-Whitney-U	1032,000	1257,500	1117,000
Wilcoxon-W	2160,000	2910,500	2198,000
Z	-2,015	-,536	-1,288
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,044	,592	,198

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 14: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	N	Gültig	47	47	46
		Fehlend	0	0	1
	Mittelwert		2,4521	2,4172	2,3653
	Median		2,5833	2,5833	2,3583
	Modus		2,67[a]	2,75	2,25
	Minimum		1,25	1,08	1,33
	Maximum		3,08	3,42	3,09
weiblich	N	Gültig	57	57	57
		Fehlend	0	0	0
	Mittelwert		2,6446	2,3897	2,4865
	Median		2,6667	2,4167	2,5000
	Modus		2,67	2,33[a]	2,33
	Minimum		1,50	1,45	1,58
	Maximum		3,86	3,08	3,58

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 15: Friedman-Test

Ränge

Geschlecht des Kindes		Mittlerer Rang
männlich	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	1,72
	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	2,16
	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	2,12
weiblich	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	1,82
	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,93
	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	2,25

Statistik für Test[a]

männlich	N	46
	Chi-Quadrat	5,709
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,058
weiblich	N	57
	Chi-Quadrat	5,699
	df	2
	Asymptotische Signifikanz	,058

a. Friedman-Test

Tabelle 16: Wilcoxon-Test

Statistik für Test[c]

Geschlecht des Kindes		Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12) - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	Z	-2,666[a]	-,212[b]	-2,578[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,008	,832	,010
weiblich	Z	-,047[b]	-1,918[a]	-2,559[a]
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,962	,055	,011

a. Basiert auf positiven Rängen.
b. Basiert auf negativen Rängen.
c. Wilcoxon-Test

Tabelle 17: U-Test nach Mann-Whitney

Statistik für Test[a]

	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Mann-Whitney-U	1321,000	1012,000	1227,500
Wilcoxon-W	2449,000	2665,000	2880,500
Z	-,121	-2,143	-,555
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,904	,032	,579

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 18: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
männlich	N	Gültig	47	47	46
		Fehlend	0	0	1
	Mittelwert		2,0319	2,2398	2,2393
	Median		2,0000	2,2500	2,1742
	Modus		1,92[a]	2,25	1,92[a]
	Minimum		1,25	1,17	1,50
	Maximum		2,58	3,70	3,25
weiblich	N	Gültig	57	57	57
		Fehlend	0	0	0
	Mittelwert		2,0487	2,0652	2,1967
	Median		2,0833	2,0833	2,1667
	Modus		1,92[a]	2,08	2,00
	Minimum		1,08	1,33	1,45
	Maximum		2,83	2,83	3,17

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 19: U-Test nach Mann-Whitney

Deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	103	3,06	,873	1	5
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	100	2,75	,821	1	5
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	98	2,82	,791	1	5
Geschlecht des Kindes	104	1,55	,500	1	2

Ränge

	Geschlecht des Kindes	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	männlich	46	46,39	2134,00
	weiblich	57	56,53	3222,00
	Gesamt	103		
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	männlich	45	45,39	2042,50
	weiblich	55	54,68	3007,50
	Gesamt	100		
Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	männlich	45	49,87	2244,00
	weiblich	53	49,19	2607,00
	Gesamt	98		

Statistik für Test[a]

	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel
Mann-Whitney-U	1053,000	1007,500	1176,000
Wilcoxon-W	2134,000	2042,500	2607,000
Z	-1,835	-1,711	-,130
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,066	,087	,897

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 20: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel
männlich	N	Gültig	46	45	45
		Fehlend	1	2	2
	Mittelwert		2,89	2,60	2,84
	Median		3,00	3,00	3,00
	Modus		3	2	3
	Minimum		1	1	1
	Maximum		5	5	5
weiblich	N	Gültig	57	55	53
		Fehlend	0	2	4
	Mittelwert		3,19	2,87	2,79
	Median		3,00	3,00	3,00
	Modus		3	3	3
	Minimum		2	1	2
	Maximum		5	5	5

Tabelle 21: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,000	-,147	,010
			Sig. (1-seitig)	,500	,166	,473
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,159	-,175	,003
			Sig. (1-seitig)	,149	,124	,492
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,173	-,023	,083
			Sig. (1-seitig)	,127	,440	,294
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,073	-,148	-,017
			Sig. (1-seitig)	,295	,137	,449
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,032	-,188	-,178
			Sig. (1-seitig)	,408	,085	,097
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,041	-,040	-,034
			Sig. (1-seitig)	,384	,388	,405
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 22: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spear-man-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,006	-,043	-,127
			Sig. (1-seitig)	,485	,388	,202
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,113	-,304*	,102
			Sig. (1-seitig)	,229	,021	,256
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,052	,013	,230
			Sig. (1-seitig)	,368	,467	,064
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,097	-,033	,146
			Sig. (1-seitig)	,237	,402	,139
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,015	,036	,236*
			Sig. (1-seitig)	,458	,397	,041
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,011	,099	-,117
			Sig. (1-seitig)	,470	,240	,202
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 23: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

	Geschlecht des Kindes			Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,054	,097	,064
			Sig. (1-seitig)	,361	,260	,339
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,130	,032	,034
			Sig. (1-seitig)	,198	,417	,413
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,157	,109	,132
			Sig. (1-seitig)	,151	,238	,194
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,005	,064	,071
			Sig. (1-seitig)	,485	,317	,299
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,113	,139	,141
			Sig. (1-seitig)	,206	,155	,152
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,026	,087	,016
			Sig. (1-seitig)	,428	,267	,454
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 24: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

	Geschlecht des Kindes			Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: PädagoIn, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,012	-,152	,210
			Sig. (1-seitig)	,468	,156	,083
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,204	,128	,060
			Sig. (1-seitig)	,089	,200	,350
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,231	,023	,163
			Sig. (1-seitig)	,063	,440	,142
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,045	-,141	-,147
			Sig. (1-seitig)	,370	,147	,138
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,164	-,117	-,132
			Sig. (1-seitig)	,116	,198	,168
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,100	,112	-,015
			Sig. (1-seitig)	,238	,212	,458
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 25: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,241	-,191	-,071
			Sig. (1-seitig)	,054	,102	,322
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,132	-,306*	,008
			Sig. (1-seitig)	,194	,021	,479
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,028	,052	,178
			Sig. (1-seitig)	,428	,366	,120
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,162	,086	,370**
			Sig. (1-seitig)	,114	,263	,002
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,128	,052	,162
			Sig. (1-seitig)	,176	,353	,119
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,226	-,120	-,131
			Sig. (1-seitig)	,052	,196	,175
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 26: U-Test nach Mann-Whitney

Deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	103	2,84	,837	1	5
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	100	2,51	,823	1	5
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	98	2,64	,853	1	5
Geschlecht des Kindes	104	1,55	,500	1	2

Ränge

Geschlecht des Kindes		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	männlich	46	46,91	2158,00
	weiblich	57	56,11	3198,00
	Gesamt	103		
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	männlich	45	44,61	2007,50
	weiblich	55	55,32	3042,50
	Gesamt	100		
Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	männlich	45	49,49	2227,00
	weiblich	53	49,51	2624,00
	Gesamt	98		

Statistik für Test[a]

	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel
Mann-Whitney-U	1077,000	972,500	1192,000
Wilcoxon-W	2158,000	2007,500	2227,000
Z	-1,653	-1,984	-,004
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,098	,047	,997

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 27: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel
männlich	N	Gültig	46	45	45
		Fehlend	1	2	2
	Mittelwert		2,70	2,36	2,67
	Median		3,00	2,00	3,00
	Modus		3	2	3
	Minimum		1	1	1
	Maximum		5	5	5
weiblich	N	Gültig	57	55	53
		Fehlend	0	2	4
	Mittelwert		2,96	2,64	2,62
	Median		3,00	3,00	3,00
	Modus		3	3	3
	Minimum		1	1	1
	Maximum		5	5	4

Tabelle 28: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,030	,018	,103
			Sig. (1-seitig)	,420	,454	,250
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,109	,009	-,035
			Sig. (1-seitig)	,237	,476	,411
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,197	,118	,147
			Sig. (1-seitig)	,097	,221	,168
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,221*	-,179	,008
			Sig. (1-seitig)	,049	,092	,475
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,111	-,143	,016
			Sig. (1-seitig)	,210	,149	,453
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,250*	,063	,098
			Sig. (1-seitig)	,036	,327	,242
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 29: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,084	-,057	-,177
			Sig. (1-seitig)	,289	,354	,123
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,172	-,313*	,169
			Sig. (1-seitig)	,129	,018	,137
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,311*	-,008	,189
			Sig. (1-seitig)	,019	,480	,107
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,111	-,072	,096
			Sig. (1-seitig)	,206	,297	,239
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,134	,254*	,059
			Sig. (1-seitig)	,164	,031	,334
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,134	-,062	,043
			Sig. (1-seitig)	,170	,329	,380
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 30: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,129	-,010	,016
			Sig. (1-seitig)	,197	,474	,459
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,116	,015	-,133
			Sig. (1-seitig)	,224	,462	,194
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,251*	,241	,106
			Sig. (1-seitig)	,048	,055	,244
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,069	,025	,154
			Sig. (1-seitig)	,305	,426	,126
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,070	,092	,055
			Sig. (1-seitig)	,305	,251	,346
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,102	,020	,114
			Sig. (1-seitig)	,234	,443	,207
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 31: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,115	,047	,146
			Sig. (1-seitig)	,223	,379	,169
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,164	,199	,035
			Sig. (1-seitig)	,141	,096	,412
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,147	-,029	,257*
			Sig. (1-seitig)	,167	,426	,044
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,237*	,132	,014
			Sig. (1-seitig)	,038	,164	,459
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,296*	-,096	-,182
			Sig. (1-seitig)	,014	,243	,091
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,188	,193	-,029
			Sig. (1-seitig)	,089	,083	,419
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 32: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,235	-,149	-,088
			Sig. (1-seitig)	,058	,162	,283
			N	46	46	45
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,089	-,163	-,129
			Sig. (1-seitig)	,279	,143	,202
			N	45	45	44
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,113	,123	,211
			Sig. (1-seitig)	,229	,210	,082
			N	45	45	45
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,117	,084	,349**
			Sig. (1-seitig)	,192	,266	,004
			N	57	57	57
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,037	,029	,286*
			Sig. (1-seitig)	,394	,417	,017
			N	55	55	55
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,148	-,093	-,029
			Sig. (1-seitig)	,145	,254	,418
			N	53	53	53

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 33: Häufigkeitstabelle

Statistiken

Geschlecht des Kindes			Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel
männlich	N	Gültig	7	6	3
		Fehlend	40	41	44
	Mittelwert		2,86	2,50	2,67
	Median		3,00	2,50	3,00
	Modus		2	2[a]	3
	Minimum		2	2	2
	Maximum		4	3	3
weiblich	N	Gültig	9	4	1
		Fehlend	48	53	56
	Mittelwert		2,89	2,50	2,00
	Median		3,00	3,00	2,00
	Modus		2	3	2
	Minimum		2	1	2
	Maximum		4	3	2

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Tabelle 34: Häufigkeitstabelle

Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel

Geschlecht des Kindes			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
männlich	Gültig	minimal, eher niedrig	3	6,4	42,9	42,9
		durchschnittlich	2	4,3	28,6	71,4
		ueberdurchschnittlich hoch	2	4,3	28,6	100,0
		Gesamt	7	14,9	100,0	
	Fehlend	nicht passend (bei Feinfühligkeit, da entsprechende Situatio	39	83,0		
		es fand keine Interaktion mit Kind statt, oder Interaktion m	1	2,1		
		Gesamt	40	85,1		
	Gesamt		47	100,0		
weiblich	Gültig	minimal, eher niedrig	4	7,0	44,4	44,4
		durchschnittlich	2	3,5	22,2	66,7
		ueberdurchschnittlich hoch	3	5,3	33,3	100,0
		Gesamt	9	15,8	100,0	
	Fehlend	nicht passend (bei Feinfühligkeit, da entsprechende Situatio	48	84,2		
	Gesamt		57	100,0		

Tabelle 35: Häufigkeitstabelle

Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel

Geschlecht des Kindes			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
männlich	Gültig	minimal, eher niedrig	3	6,4	50,0	50,0
		durchschnittlich	3	6,4	50,0	100,0
		Gesamt	6	12,8	100,0	
	Fehlend	nicht passend (bei Feinfühligkeit, da entsprechende Situatio	39	83,0		
		es fand keine Interaktion mit Kind statt, oder Interaktion m	2	4,3		
		Gesamt	41	87,2		
	Gesamt		47	100,0		
weiblich	Gültig	aussergewoehnlich niedrig	1	1,8	25,0	25,0
		durchschnittlich	3	5,3	75,0	100,0
		Gesamt	4	7,0	100,0	
	Fehlend	nicht passend (bei Feinfühligkeit, da entsprechende Situatio	51	89,5		
		es fand keine Interaktion mit Kind statt, oder Interaktion m	2	3,5		
		Gesamt	53	93,0		
	Gesamt		57	100,0		

Tabelle 36: Häufigkeitstabelle

Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel

Geschlecht des Kindes			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
männlich	Gültig	minimal, eher niedrig	1	2,1	33,3	33,3
		durchschnittlich	2	4,3	66,7	100,0
		Gesamt	3	6,4	100,0	
	Fehlend	nicht passend (bei Feinfühligkeit, da entsprechende Situatio	42	89,4		
		es fand keine Interaktion mit Kind statt, oder Interaktion m	1	2,1		
		missing: kein Video vorhanden (oder relevanter Teil nicht au	1	2,1		
		Gesamt	44	93,6		
	Gesamt		47	100,0		
weiblich	Gültig	minimal, eher niedrig	1	1,8	100,0	100,0
	Fehlend	nicht passend (bei Feinfühligkeit, da entsprechende Situatio	52	91,2		
		es fand keine Interaktion mit Kind statt, oder Interaktion m	4	7,0		
		Gesamt	56	98,2		
	Gesamt		57	100,0		

Tabelle 37: Korrelationen nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,305	,250	-,569
			Sig. (1-seitig)	,253	,294	,091
			N	7	7	7
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,101	-,302	-,104
			Sig. (1-seitig)	,425	,281	,423
			N	6	6	6
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	,500	,500	-,866
			Sig. (1-seitig)	,333	,333	,167
			N	3	3	3
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,492	-,586*	,664*
			Sig. (1-seitig)	,089	,049	,026
			N	9	9	9
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,258	,000	.
			Sig. (1-seitig)	,371	,500	.
			N	4	4	4
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	.	.	.
			Sig. (1-seitig)	.	.	.
			N	1	1	1

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 38: Korrelation nach Spearman

Korrelationen

Geschlecht des Kindes				Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)
Spearman-Rho	männlich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	-,451	-,661	-,953**
			Sig. (1-seitig)	,155	,053	,000
			N	7	7	7
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,098	-,396	,000
			Sig. (1-seitig)	,427	,218	,500
			N	6	6	6
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	1,000**	,866	,000
			Sig. (1-seitig)	.	,167	,500
			N	3	3	3
	weiblich	Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient	,519	-,009	,000
			Sig. (1-seitig)	,076	,491	,500
			N	9	9	9
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient	,258	-,775	-,258
			Sig. (1-seitig)	,371	,113	,371
			N	4	4	4
		Bezugs-PädagogIn (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient	.	.	.
			Sig. (1-seitig)	.	.	.
			N	1	1	1

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).
*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Astrid Votava
Geburtsdatum	14. Dezember 1968
Nationalität	Österreich
Familienstand	Lebensgemeinschaft, Geburt von Lars: 11/2004, Geburt des zweiten Kindes: voraussichtlich 07/2011

Ausbildung

06/1987	Matura am Neusprachlichen Gymnasium St. Ursula, 1230 Wien
10/1987 bis 06/1988	Studium Publizistik und Theaterwissenschaften an der Universität Wien
10/1988	Studium Pädagogik und gewählte Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien
02/2001 bis 08/2001	Ausbildung zur Trainerin für Berufsorientierung, WIFI Wien
seit 03/2007	Wiederaufnahme des Studiums Pädagogik an der Universität Wien mit den gewählten Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik / Heilpädagogik und Integrative Pädagogik

Berufliche Tätigkeiten und Praktika

seit 10/2008	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien
10/2008 bis 08/2010	Wissenschaftliches Praktikum an der Universität Wien im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie im Fachbereich „Psychoanalytische Pädagogik“ am Institut für Bildungswissenschaft (Datenerhebung, Zweitauswertung der Daten)
11/2004 bis 05/2007	Kinderbetreuungszeit
11/2003 bis 06/2004	Arbeitsanleiterin im Versand von „fix und fertig“, Verein Wiener Sozialprojekte, 1120 Wien
07/2002 bis 10/2003	Sozialbetreuerin in der „Gruft“ - Betreuungszentrum für Obdachlose, 1060 Wien

1988 bis 2002	Diverse berufliche Tätigkeiten in wirtschaftlichen und pädagogischen Arbeitsfeldern, unter anderem:
	Trainerin für Berufsorientierung und Jobcoaching für Jugendliche am bfi Wien
	Anzeigenberaterin bei Iventa Personalanzeigen GmbH, 1070 Wien
	Assistentin der Geschäftsleitung von Xerox Business Services, Xerox Austria, 1101 Wien
	Betreuerin eines Kinder- und Jugendturnusses der Wiener Jugenderholung, 1010 Wien