



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Der Einfluss außerfamiliärer Bindungserfahrung auf
Peerverhalten in Krippe und Tagespflege

Verfasserin

Lisa Horky

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.^a rer. nat.)

Wien, im September 2011

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

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zur Entstehung dieser Diplomarbeit beigetragen haben. Dies gilt insbesondere meiner Betreuerin Univ.- Prof. DDr. Lieselotte Ahnert und ihrem Team, Dr. Gregor Kappler und Dipl. Psych. Tina Eckstein für ihre umfangreiche Betreuung und fachliche Hilfestellung.

Weiters möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen der Diplomarbeitsgruppe für die gute Zusammenarbeit herzlich bedanken.

Abschließend danke ich meiner Familie sowie meinen Freunden, die mich während meiner gesamten Studienzeit ermutigt und begleitet haben. Ein besonderes Dankeschön gebührt dabei meinem Vater, der mein Studium ermöglicht hat und mir immer mit Rat und Tat beiseite steht.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	2
2.1. Peerverhalten bei Kleinkindern	2
2.1.1. Die Entwicklung des kindlichen Peerverhaltens	3
2.1.2. Der Einfluss des Alters auf kindliches Peerverhalten	4
2.1.3. Geschlechtsunterschiede im kindlichen Peerverhalten	4
2.1.4. Quantitative Veränderungen im kindlichen Peerverhalten	5
2.2. Bindung	6
2.2.1. Der Einfluss familiärer Bindungserfahrung auf kindliches Peerverhalten	7
2.2.2. Erzieherinnen als Bindungspersonen	8
2.2.3. Der Einfluss außerfamiliärer Bindungserfahrung auf kindliches Peerverhalten	10
2.3. Vergleich von Kinderkrippe und Tagespflege	12
2.4. Globale Fragestellung	14
3. Methodik	16
3.1. Die Wiener Kinderkrippenstudie	16
3.2. Das Tagespflegeprojekt	16
3.3. Zielsetzung & Durchführung	17
3.4. Stichprobe	18
3.5. Methoden der Datenerhebung	18
3.5.1. Attachment-Q-Sort	18
3.5.2. Codiersystem zur Erfassung von Peerverhalten	20
3.6. Verwendung der Daten	22
4. Hypothesen	25
4.1. Qualität der Bindungssicherheit	25
4.2. Unsicher gebundene Kinder	26
4.3. Art der Betreuungsform	26

5. Statistische Auswertung	28
5.1. Soziodemographische Merkmale	28
5.2. Verteilung der Bindungsqualität zur Betreuerin	39
5.3. Verteilung des beobachteten Peerverhaltens	30
5.4. Gruppengröße	31
6. Ergebnisse	32
6.1. Qualität der Bindungssicherheit	32
6.1.1. Aggression	32
6.1.2. Positive Interaktion	34
6.1.3. Anwesenheit von Peers	34
6.1.4. Kontaktfreudigkeit	36
6.2. Unsicher gebundene Kinder	37
6.2.1. Aggression	37
6.2.2. Positive Interaktion	39
6.3. Art der Betreuungsform	40
6.3.1. Aggression	40
6.3.2. Positive Interaktion	41
7. Diskussion	43
7.1. Qualität der Bindungssicherheit	43
7.2. Unsicher gebundene Kinder	46
7.3. Art der Betreuungsform	47
7.4. Kritik und Ausblick	49
8. Zusammenfassung	51
9. Literaturverzeichnis	53
Anhang	I
A Abstract	II
B Attachment-Q-Sort	IV

1. Einleitung

Heutzutage verbringen immer mehr Kleinkinder einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit in außerfamiliärer Betreuung (De Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006). Demzufolge hat diese Thematik gemeinsam mit den dadurch aufgeworfenen Fragen und Problemstellungen nicht nur in der breiten Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit und Beachtung bekommen, sondern auch in den wissenschaftlichen Diskurs der Entwicklungspsychologie Eingang gefunden.

Während Kinder ihre ersten sozialen Erfahrungen in der Familie sammeln, begegnen sie einer größeren Anzahl von Gleichaltrigen meist erst in außerfamiliärer Betreuung, wo sie die Möglichkeit bekommen mit ihren Peers zu interagieren (Fabes, Martin, & Hanish, 2009). Die Auseinandersetzung mit Peerverhalten hat bereits sehr früh in der Geschichte der Entwicklungspsychologie begonnen. Daher ist die Bedeutung von Peerbeziehungen für die kindliche Entwicklung seit langem bekannt (Coplan & Arbeau, 2009). Die Entstehung eines gesunden Peerverhaltens zeigt sich dabei als ein wichtiger Faktor für psychologisches Wohlbefinden über die gesamte Lebensspanne (Turner, 1991).

Falls unsere soziale Entwicklung eine derart bedeutende Rolle einnimmt, so stellt sich die Frage nach den Einflussfaktoren auf unsere frühesten Peerbeziehungen. Neben dem Temperament des Kindes (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004) zeigt sich beispielsweise auch die Bindungsbeziehung zur Mutter als ausschlaggebend für den Umgang der Kinder mit ihren Peers. Zur Zeit der ersten Peerinteraktionen stehen Kinder immer wieder in Kontakt zu ihren außerfamiliären Betreuungspersonen. Somit sind diese Teil der Umgebung in der Peerbeziehungen entstehen. Mütter hingegen sind in dieses Geschehen oftmals nicht involviert (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Daher ist es von besonderem Interesse, gerade den Einfluss der außerfamiliären Bindungserfahrungen auf das Peerverhalten von Kleinkindern genauer zu beleuchten sowie sich mit den Betreuungsstätten, in denen Kinder mit Peers konfrontiert sind und immer mehr Zeit verbringen, genauer auseinander zu setzen.

2. Theoretische Grundlagen

Dieser Abschnitt umfasst die für die vorliegende Arbeit wesentlichen theoretischen Grundlagen. Zu Beginn wird auf das Peerverhalten von Kleinkindern näher eingegangen. Einen weiteren relevanten Aspekt der Arbeit stellen die außerfamiliären Bindungserfahrungen dar. Hierzu werden der Bindungsbegriff sowie die Bindungstheorie vorgestellt. Außerdem soll das Zusammenspiel von Bindung und Peerverhalten im Kontext der bisherigen Studien beleuchtet werden.

Darüber hinaus werden die Unterschiede zwischen Kinderkrippe und Tagespflege beschrieben.

2.1. Peerverhalten bei Kleinkindern

Die ersten sozialen Kontakte von Kleinkindern beschränken sich in der Regel auf die Eltern und die Familie. Außerhalb dieses engeren Kreises sind Kinder oft erstmals in der Krippe mit einer größeren Anzahl Gleichaltriger konfrontiert und haben die Möglichkeit mit einer Vielzahl verschiedener Peers zu interagieren (Fabes, Martin, & Hanish, 2009).

Der Begriff Peers bezeichnet hierbei Kinder, die sich auf einem ähnlichen Entwicklungsstand befinden, gleiche Aufgaben zu bewältigen haben und einander ebenbürtig sind (Salisch, 2000). Die kindliche Beziehung zu Peers unterscheidet sich grundlegend von der zu den Eltern oder anderen Erwachsenen. Während eine Beziehung zwischen Peers auf Ebenbürtigkeit basiert und als symmetrisch bezeichnet werden kann, ist die Beziehung zu Erwachsenen von einem Ungleichgewicht gekennzeichnet (Turner, 1991; Viernickel, 2000).

Durch den sozialen Austausch mit Gleichaltrigen hat das Kind die Möglichkeit sich selbst mit ihnen zu vergleichen und ein gegenseitiges Verstehen kann in Folge erreicht werden (Turner, 1991). Dieser soziale Austausch zwischen Kindern wird als Peerinteraktion bezeichnet. Dabei ist das Verhalten eines jeden Kindes zugleich eine Reaktion auf und Stimulus für das Verhalten von Peers (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

In der frühen Kindheit stellen spielerische Aktivitäten den primären Kontext für Peerinteraktionen dar. Durch diese können Kinder in ihrem sozialen Umfeld miteinander interagieren (Coplan & Arbeau, 2009).

Peerbeziehungen beginnen bereits in den ersten Lebenswochen mit der erstmaligen Wahrnehmung anderer Peers und der Reaktion auf deren Schreie (Hay, Caplan, & Nash, 2009). Der erste soziale Austausch ist meist nur kurz und besteht aus verbalen Gesten oder Lauten, die durch den jeweiligen Peer erwidert werden. Trotzdem lassen sich schon in diesem frühen Alter Unterschiede im Peerverhalten erkennen, einige Kinder gehen sofort auf soziale Angebote ein, andere wiederum erwidern diese eher selten (NICHD, 2001).

Am Ende des ersten Lebensjahres beginnt langsam die aktive Kommunikation und damit tauchen auch erste Konflikte auf (Hay, Caplan, & Nash, 2009). Streitigkeiten im Kleinkindalter sind jedoch von späteren Auseinandersetzungen differenziert zu betrachten. Das Verhalten von Kleinkindern ist meist objektbezogen (Brownell & Brown, 1992). Daher stehen Besitzstreitigkeiten oft im Mittelpunkt erster Peerinteraktionen. Hay, Castle und Davies (2000) zeigen, dass gerade diese einen wichtigen Schritt beim Aufbau des Selbstkonzeptes darstellen, und insbesondere vom Beginn bis zum Ende des zweiten Lebensjahres einen großen Teil des kindlichen Spielverhaltens einnehmen (Müller & Brenner, 1977). In diese Zeit fallen auch die ersten Imitationen des Verhaltens anderer Kinder, die als Modell fungieren (Eckerman & Peterman, 2001).

2.1.1. Die Entwicklung des kindlichen Peerverhaltens

Ab zirka einem Jahr ist es Kindern möglich Peerbeziehungen zu differenzieren. Sie zeigen verschiedene Interaktionen mit unterschiedlichen Peers und wenden sich bestimmten Kindern öfter zu als anderen (Howes, 1996).

Während bei vertrauten Peers schon ab 18 Monaten komplexes Spielen beobachtet werden kann, setzen längere aufeinander abgestimmte Interaktionen bei unvertrauten Peers erst ab dem zweiten Lebensjahr ein (Dunn, 1993).

Die Zeit zwischen dem 18. Monat bis zum dritten Lebensjahr ist gekennzeichnet von immer stärker koordinierten sozialen Interaktionen. Vom 16. Lebensmonat an sind Peerinteraktionen ritualisierte, koordinierte Handlungen, die sich ab dem 20. Lebensmonat auch zu spontanen, aber immer noch nonverbalen Interaktionen entwickeln können. Zu verbalen Interaktionen kommt es schließlich erst zwischen dem 28. und dem 32. Monat (Eckerman & Peterman, 2001).

Ab drei Jahren werden die Peerinteraktionen dann differenzierter und inkludieren objektbezogene Erkundungen, Manipulationen im Spiel sowie erste soziale Täuschungen und dynamischere Themen (Howes, 1988).

Gleichzeitig kommt es im Alter von drei bis fünf Jahren zur Abnahme des Parallelspielens bei einem simultanen Anstieg der Kommunikation und des Gruppenspielens (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Die Kinder interagieren mit einer immer größeren Anzahl von Peers. Dennoch verschwindet das Parallelspielen nicht völlig. Es entwickelt sich sozusagen eine reifere und bewusster Form des Spielens, die Augenkontakt und gegenseitiges Wahrnehmen beinhaltet (Howes, 1983).

2.1.2. Der Einfluss des Alters auf kindliches Peerverhalten

Die Entwicklung der frühkindlichen Interaktionsfähigkeiten ist altersabhängig und an entwicklungsbedingte Phänomene gebunden (Brownell & Brown, 1992). Komplexe Interaktion mit Peers ist nur durch Fortschritte in sozialen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten, die man bei Kleinkindern beobachten kann, möglich (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Bedeutende Schritte dabei sind der Gebrauch der Stimme (Finkelstein et al., 1978), die Unterscheidung zwischen dem Selbst und anderen (Asendorpf, 1996), das Ausdrücken positiver Affekte, aber auch das Verständnis für die Emotionen und Äußerungen anderer (Zahn-Waxler et al., 1992).

Das Spielverhalten in früher Kindheit spiegelt also die sozialen Kapazitäten des Alters wider und ist somit ein zuverlässiger Indikator für die Qualität von Peerinteraktionen (Howes, 1988). Mit steigendem Alter werden das Spielverhalten komplexer und die Peerinteraktionen länger (Eckerman & Peterman, 2001). Während dabei Interaktionen mit den Betreuungspersonen weniger werden, nehmen jene zu den Peers zu (Finkelstein et al., 1978).

2.1.3. Geschlechtsunterschiede im kindlichen Peerverhalten

Geschlechtsunterschiede im Aktivitätslevel oder in der Vorliebe für Spielzeug konnten bei Kleinkindern bisher in vielen Studien eindeutig nachgewiesen werden (Hay, Caplan, & Nash, 2009). Hinsichtlich des Peerverhaltens liegen hingegen nur wenige Untersuchungen vor, die sich auf Geschlechtsunterschiede vor dem dritten Lebensjahr beziehen. Diese wenigen Studien erweisen sich dafür aber als konsistent und kulturübergreifend (Turner, 1991).

So gibt es Hinweise, dass Geschlechtsunterschiede im Aggressionsverhalten und bei Konflikten mit Peers zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr entstehen und diese Entwicklung in Gruppen früher zu beobachten ist als in Dyaden (NICHD, 2001).

Nach Turner (1991) tendieren Buben eher zu aggressiven, aktiven und impulsiven Verhaltensweisen, während Mädchen eher passiv und nachgiebig sind sowie mehr Zustimmung von Erwachsenen benötigen. In einer Untersuchung von Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven aus dem Jahr 2006 kann gezeigt werden, dass Buben allgemein mehr mit Peers interagieren, dabei aber auch mehr negative Interaktionen haben. Im Gegensatz dazu zeigen Mädchen mehr positive Interaktion mit ihren Erzieherinnen.

2.1.4. Quantitative Veränderungen im kindlichen Peerverhalten

Holmberg (1980) berichtet in seiner Untersuchung zur Entwicklung des sozialen Austausches von einem Anstieg der positiven und negativen Peerinteraktionen im Alter zwischen 12 und 30 Monaten. Danach nehmen die negativen Interaktionen wieder ab, während die positiven weiter steigen. Dieses Ergebnis stimmt mit dem der NICHD (2001) Studie überein. Hier zeigen sich ein Jahr nach der Geburt die ersten physischen Aggressionen, welche im zweiten Lebensjahr stark zunehmen und bei etwa 30 Lebensmonaten ihren Höhepunkt erreichen. Auch Gevers Deynoot-Schaub und Riksen Walraven (2006) können einen Rückgang der negativen Interaktionen zeigen, diesen jedoch schon zwischen 15 und 23 Monaten, wobei im gleichen Zeitraum die positiven Interaktionen ansteigen. Volling und Feagans (1995) wiederum berichteten von einem Anstieg der negativen Interaktionen bis zu einem Alter von 48 Lebensmonaten.

Diese teilweise unterschiedlichen Ergebnisse lassen sich gegebenenfalls dadurch erklären, dass das Aggressionsverhalten im Allgemeinen abnimmt, doch ein gewisser Teil der Aggression zunimmt. Aggression mit feindlichen Absichten setzt nämlich bestimmte soziale und kognitive Fähigkeiten voraus, die sich erst mit zunehmendem Alter entwickeln (Crick, Casas, & Mosher, 1997).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr enorme Fortschritte im Peerverhalten von jungen Kindern beobachtet werden können. Diese Zeit ist geprägt von ansteigenden sozialen Interaktionen mit Peers, die mit zunehmendem Alter anspruchsvoller und komplexer werden. Kinder wählen ihre Partner

für Interaktionen immer bedachter aus und zeigen differenziertere Reaktionen sowohl auf positives als auch auf negatives Peerverhalten (Coplan & Arbeau, 2009).

Schon im frühen Kindesalter lassen sich interindividuelle Unterschiede im Peerverhalten feststellen (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen Walraven, 2006; NICHD, 2001). Zurückzuführen sind diese möglicherweise auf das Kind selbst (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen Walraven, 2006), sein Temperament (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004), den Kontext in dem Peerinteraktionen stattfinden (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen Walraven, 2006) oder auf die Bindung zu seinen wichtigsten Betreuungspersonen (Schneider, Atkinson, & Tardiff, 2001).

Auf den Einfluss von Bindungsqualität auf Peerverhalten wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

2.2. Bindung

Die Bindungstheorie – von John Bowlby begründet und später durch Mary Ainsworth empirisch untermauert – definiert Bindung als die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen. Sie ist im Gefühl verankert und verbindet das Individuum mit der anderen besonderen Person über Raum und Zeit hinweg (Ainsworth, 1973).

Bowlby (1969) ist der Ansicht, dass die Entwicklung einer spezifisch emotionalen Bindung zwischen Kleinkind und primärer Bezugsperson Grundlage für die Fähigkeit ist stabile und intime soziale Beziehungen im Erwachsenenalter aufrecht zu erhalten.

Kinder entwickeln durch die wiederholte Interaktion mit den Bezugspersonen Erwartungen über zukünftige Interaktionen, welche wiederum die Basis für sogenannte „Internale Arbeitsmodelle“ darstellen. Diese mentalen Bindungsrepräsentationen speichern vergangene Erfahrungen und ermöglichen die Vorhersage zukünftigen Erlebens. Zudem beeinflussen sie auch spätere soziale Beziehungen. In Abhängigkeit der Bindungsqualität sehen Kinder ihre Mutter als sichere Basis, von der aus sie die Welt erkunden können (Ainsworth, 1973). Dies umfasst spätestens im Kindergarten auch die ersten Peerkontakte.

Ein seit Jahren postulierter Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Peerverhalten im Kleinkindalter ist in dem Sinne nachzuvollziehen, dass die erste soziale Beziehung – meist zur Mutter oder einer anderen wichtigen Bezugsperson – den Grundstein für alle späteren sozial-emotionalen Entwicklungen legt (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985).

Bowlby (1969) beschreibt sicher gebundene Kinder als solche, die eine positive Erwartung entwickelt haben und dadurch mehr Vertrauen und Zuversicht in ihrem Umgang mit neuen Situationen und somit auch in ihrem Umgang mit Peers zeigen. Im Gegensatz dazu entwickeln unsicher gebundene Kinder aufgrund möglicher unerfüllter emotionaler Bedürfnisse eine unvorhersehbare Sicht der Welt, die Angriff oder zurückweisendes Verhalten zur Folge haben kann. Diese individuellen Differenzen in der Bindungsqualität können mittels der Erwartungen, Kompetenzen und Einstellungen, die ein Kind durch die Bindungsbeziehung erlangt, die Entwicklung der Peerbeziehungen beeinflussen.

Im Folgenden wird erläutert wie sich neben familiären auch außerfamiliäre Bindungserfahrungen auf das Peerverhalten bei Kleinkindern auswirken können.

2.2.1. Der Einfluss familiärer Bindungserfahrung auf kindliches Peerverhalten

Erste Studien, die den Einfluss familiärer Bindungserfahrung auf das Peerverhalten von Kleinkindern empirisch überprüfen, wurden Mitte der siebziger Jahre veröffentlicht.

So kann Lieberman (1977) zeigen, dass Bindungssicherheit, aber auch Peererfahrung das Verhalten von Kleinkindern beeinflussen, wenngleich auch auf unterschiedliche Art und Weise. Während sich die Bindungsqualität eher auf Interaktionen und negatives Verhalten auswirkt, ist bei Peererfahrung ein Zusammenhang mit der Häufigkeit des Verhaltensaustausches und dem Entgegenkommen des Kindes gegeben. Eine vielzitierte Arbeit von Pastor (1981) zeigt, dass zur Mutter sicher gebundene Kinder kontaktfreudiger und den Peers gegenüber positiver gestimmt sind als unsicher gebundene. Gleichzeitig wird ihnen auch öfter positives Peerverhalten entgegen gebracht (Jacobson & Wille, 1986), auch weil sie weniger aggressiv im Umgang mit ihren Peers sind (Renken et al., 1989). Weiters weisen La Freniere und Sroufe (1985) nach, dass zur Mutter sicher gebundene Kinder bei ihren Peers beliebter sind und auch mehr Peerkompetenzen besitzen. In einer Studie von Erickson, Sroufe und Egeland (1985) werden diese ebenfalls als kompetenter im Umgang mit Peers eingestuft und zeigen weniger Verhaltensprobleme als zur Mutter unsicher gebundene Kinder. In ähnlicher Weise kann Fagot (1997) signifikante Unterschiede zwischen den Bindungstypen bei Peerreaktionen nachweisen. Dabei erhalten zur Mutter unsicher gebundene Kinder stets mehr negative Peerreaktionen auf ihr positives Verhalten.

Die Vielzahl der in den letzten 30 Jahren zu diesem Thema veröffentlichten Studien ist in einer Metaanalyse von Schneider, Atkinson und Tardiff (2001) zusammengefasst. Ein Zusammenhang zwischen familiärer Bindungserfahrung und Peerbeziehungen lässt sich darin mit einer Effektstärke von .20 (schwacher bis mittlerer Effekt nach Cohan, 1988) bestätigen. Der dabei verwendete Begriff „Peerbeziehungen“ beinhaltet unter anderem Aggression, Rückzug, Peerakzeptanz sowie Kontaktfreudigkeit.

Geschlechtsunterschiede

Die Metaanalyse (Schneider, Atkinson & Tardiff, 2001) ergibt keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Viele andere Studien zeigen, dass Unterschiede im Geschlecht bezüglich des Zusammenhangs zwischen familiärer Bindungserfahrung und frühkindlichem Peerverhalten keinesfalls auszuschließen sind.

So finden La Freniere und Sroufe (1985) zum Beispiel nur bei Mädchen einen Einfluss von Bindungsqualität auf Peerkompetenz. Bei Erickson, Sroufe und Egeland (1985) wiederum werden nur die unsicher gebundenen Buben von ihren Betreuungspersonen als aggressiver und weniger sozial im Verhalten eingeschätzt. Ähnlich wie bei dieser Untersuchung ergibt sich auch in der Arbeit von Lewis et al. (1984) nur bei Buben ein Zusammenhang zwischen Bindung und späteren Verhaltensproblemen. Cohn (1990) beispielsweise erhält eine signifikante Korrelation zwischen unsicher gebundenen Buben und erhaltener Peeraggression. Bei Mädchen ist dies aber nicht der Fall.

In einer Studie von Turner (1991) wird explizit der Unterschied zwischen unsicher gebundenen Mädchen und Buben untersucht. Darin zeigt sich, dass zur Mutter unsicher gebundene Buben aggressiver und durchsetzungsfähiger sind. Im Gegensatz dazu erweisen sich zur Mutter unsicher gebundene Mädchen als weniger kontrollierend und positiver in ihrem Verhalten.

All diese Ergebnisse sprechen für einen unterschiedlichen Einfluss der familiären Bindungserfahrung je nach Geschlecht. Es scheint, als würden die familiären Bindungserfahrungen bei Buben eher negatives Peerverhalten beeinflussen, bei Mädchen hingegen eher auf positive Interaktionen wirken.

2.2.2. Erzieherinnen als Bindungspersonen

Die erste Bezugsperson im Leben eines Menschen ist üblicherweise die Mutter. Zwischen ihr und dem Neugeborenen entsteht ein tiefes emotionales Band, das die

Grundlage für die Bindungsbeziehung bildet (Bowlby 1969). Im Laufe des Lebens ist es Kindern möglich mehrere Bindungsbeziehungen zu verschiedenen Bezugspersonen zu entwickeln. Besuchen sie beispielsweise eine Kinderbetreuungsstätte können sich Bindungsnetzwerke sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie bilden (Smith & Noble, 1987).

Verbringen Kleinkinder einen großen Teil ihrer Zeit in außerfamiliärer Betreuung, ist anzunehmen, dass außerfamiliäre Betreuungspersonen einen durchaus großen Einfluss auf ihre emotionale und soziale Entwicklung haben. So entdeckt Kienbaum (2001), dass herzliches und warmes Verhalten seitens der Erzieherin die Empathie bei Kindern steigern kann, was wiederum zu ausgeprägterem sozialen Verhalten führt. Erzieherinnen stellen aber nicht nur bedeutsame Bezugspersonen für die von ihnen betreuten Kinder dar (Ahnert, 2009), sie können auch als Bindungsperson fungieren (Goossens & van IJzendoorn, 1990) und eine enge Beziehung zu diesen aufbauen (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). Laut einer Studie von Goossens und van IJzendoorn (1990) ist die Bindungssicherheit zur Erzieherin ähnlich wie die zur Mutter vom Einfühlungsvermögen, das dem Kind entgegengebracht wird, abhängig. Gut ausgebildete und erfahrene Erzieherinnen können teilweise sogar einfühlsamer mit Kindern agieren als deren Mütter. Sind Eltern zum Beispiel zeitlich nicht verfügbar, vermag die Erzieherin durchwegs die Rolle einer alternativen Bindungsfigur für das Kind einzunehmen (Howes, 1999). Somit besteht also die Möglichkeit, dass Erzieher-Kind-Bindungen unsichere Eltern-Kind-Bindungen kompensieren (Goossens & IJzendoorn, 1990).

Sind Kinder beispielsweise in Betreuungsstätten untergebracht, zeigen sie gegenüber ihren Erzieherinnen Bindungsverhalten (Elicker, Fortner-Wood, & Noppe, 1999). Der Prozess der Entwicklung einer Bindungsbeziehung mit der Erzieherin scheint dabei der Entstehung einer Mutter-Kind-Bindung ähnlich zu sein (Howes, 1999). Trotzdem müssen die Bindungsbeziehungen zu den Erzieherinnen nicht jenen zu den Eltern entsprechen. Folglich ist die elterliche Bindungsqualität unabhängig von der Qualität der Erzieher-Kind-Bindung (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006; Goossens & Van IJzendoorn, 1990). Diese Ergebnisse führen zur Frage, wie Kinder mit den Repräsentationen von mehreren Bindungsbeziehungen umgehen. Nach Ahnert (2009) unterscheiden sich Erzieher-Kind-Bindungen sowohl in ihrer Entwicklung als auch funktional von der

Mutter-Kind-Beziehung. Diese ist üblicherweise die erste sehr individuelle Beziehung, die äußerst bedeutsam für das Leben der Kinder ist.

Auch falls die Beziehung der Kinder zu ihren Erzieherinnen die bisherige Interaktionsgeschichte reflektiert, ist unklar, ob „Internale Arbeitsmodelle“, die sich in Interaktionen mit den Eltern entwickeln, ebenfalls die Bindung der Kinder zu ihren Erzieherinnen beeinflussen (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). In der Studie von Elicker, Fortner-Wood und Noppe (1999) ergibt sich kein Zusammenhang zwischen der Eltern-Kind-Bindung und der Erzieher-Kind-Bindung. Dies unterstützt Bowlby's Vorstellung (1969), dass Bindungssicherheit auf täglichen Betreuungsinteraktionen aufbaut. Darüber hinaus kann Howes (Howes & Hamilton, 1992; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994) nachweisen, dass die Erzieher-Kind-Bindungsqualität relativ stabil ist, selbst bei einem Wechsel der Erzieherinnen. Hierin sehen Howes und Phillipsen (1998) eine Bestätigung der These Bowlby's (1969), wonach Kinder bereits sehr früh ein generalisiertes „Internales Arbeitsmodell“ von Beziehungen bilden. Lernen Kinder etwa neue Erzieherinnen kennen, verhalten sie sich ihnen gegenüber ihrem inneren Arbeitsmodell entsprechend.

Howes und Phillipsen (1998) postulieren des Weiteren drei Modelle, die allesamt unterschiedliche Möglichkeiten darstellen mit mehreren Bezugspersonen umzugehen. Das hierarchische Modell besagt, dass die Mutter-Kind-Bindung die Qualität aller anderen Beziehungen beeinflusst. Im unabhängigen Modell wird von der Unabhängigkeit einer jeden Bindungsbeziehung ausgegangen, während im integrativen Modell angenommen wird, dass sich Kinder ein generalisiertes Modell aller Bindungsbeziehungen zu Nutze machen (Bowlby, 1969). Jedes dieser drei Modelle findet in verschiedenen Studien mehr oder weniger empirische Unterstützung. (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Oppenheim, Sagi, & Lamb, 1988)

2.2.3. Der Einfluss außerfamiliärer Bindungserfahrung auf kindliches Peerverhalten

Untersuchungen zeigen, dass Erzieherinnen nicht nur die kindliche Entwicklung beeinflussen (e.g., Kienbaum, 2001), sondern dieser Einfluss auch unabhängig von der Bindungsbeziehung zu den Eltern sein kann (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994).

Kinder in Betreuung haben meist eine multidimensionale Beziehung mit ihrer Erzieherin. Diese unterstützt das Kind beim Erlernen sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten und übernimmt außerdem eine erzieherische und soziale Rolle, die dem Kind hilft einerseits

Vertrauen zu außerfamiliären Erwachsenen aufzubauen und andererseits Gefallen an positiven Interaktionen mit Peers zu finden (Sroufe, 1983). Aus diesem Grund sind außerfamiliäre Bindungen neben jener zur Mutter ungemein wichtig für die Entwicklung von Freundschaften (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994).

In der Bindungstheorie von Bowlby (1969) wird Bindungssicherheit in der Betreuer-Kind-Beziehung mit kindlichen Peerbeziehungen in Zusammenhang gebracht. Der Großteil der Forschung in diesem Bereich hat sich bisher mit der Mutter-Kind-Beziehung auseinandergesetzt. Der Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Bindung und frühkindlichem Peerverhalten kann in zahlreichen Untersuchungen empirisch abgesichert werden (siehe Kapitel 2.2.1.). Studien mit Fokus auf die Erzieher-Kind-Beziehung lassen darüber hinaus auch einen Einfluss der Erzieher-Kind-Bindung auf das soziale Verhalten von Kindern mit ihren Peers erkennen. So können zum Beispiel Ahnert und Harwardt (2008) nachweisen, dass zur Erzieherin sicher gebundene Kinder harmonischeres Spielverhalten zeigen als zur Erzieherin unsicher gebundene. Auch langes Spielen mit wenigen Peers ist typisch für sicher zur Erzieherin gebundene Kinder (Ahnert, 2009). Es hat sich ebenfalls herausgestellt, dass sich zur Erzieherin sicher gebundene Kinder als kompetenter im Umgang mit Peers erweisen (Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Howes, Phillips & Whitebook, 1992). Howes & Phillipsen (1998) können in einer Studie zu Peerbeziehungen gar die kindliche Wahrnehmung von Freundschaften durch die Bindungsqualität zur Erzieherin vorhersagen.

Interessanterweise gelingt es in einer Reihe von Studien bei einem Vergleich des Einflusses der Mutter-Kind-Beziehung mit jenem der Erzieher-Kind-Beziehung die Bindungsqualität zur Erzieherin als den stärkeren Prädiktor zu identifizieren. In einer Untersuchung von Ahnert (2009) erweist sich die Bindung zur Erzieherin als größerer Einflussfaktor auf die kindlichen Interaktionstendenzen als jene zur Mutter. Bei Howes, Matheson und Hamilton (1994) steht sogar ausschließlich die Bindungssicherheit zur Erzieherin im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz im Umgang mit Peers, während die Mutter-Kind-Beziehung keinen derartigen Effekt zeigt. Ähnliches ergibt auch eine Arbeit von Oppenheimer, Sagi und Lamb (1988), in welcher sich nur bei den zur Erzieherin sicher gebundenen Kindern ein emphatischeres, zielorientiertes und weniger dominantes Verhalten zeigt.

Eine plausible Erklärung dieser Ergebnisse stellt die Anwesenheit der Erzieherin bei einem Großteil der Peerinteraktionen dar. Die Erzieher-Kind-Bindung entsteht meist in einem Gruppenkontext (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). Daher sind Erzieherinnen ein Teil des Umfelds, in dem sich Peerinteraktionen abspielen. Zum Zeitpunkt der ersten Peerbeziehung stehen Kinder immer wieder in Kontakt zu ihren Erzieherinnen. Die Mutter hingegen ist in dieses Geschehen oftmals nicht involviert (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Darin sieht Ahnert (2009) einen möglichen Grund, weshalb Erzieherinnen das Verhalten und die Emotionen in Peergruppen eventuell besser regulieren können. Auch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Erzieherinnen durch ihre Rolle als Bezugsperson und sichere Basis, von der aus Kinder ihre Umwelt erkunden können, den Kontext in dem Peerverhalten stattfindet, maßgeblich mitgestalten (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994).

All diese Ergebnisse lassen auf eine wichtige Rolle der Erzieherin im frühen sozialen Leben von Kindern schließen. Besonders die Entstehung einer Bindungsbeziehung stellt dabei einen zentralen Prozess dar, der bedeutsame Auswirkungen auf das soziale Funktionieren in der Kindheit und darüber hinaus haben kann (Elicker, Fortner-Wood, & Noppe, 1999). Da immer mehr Kinder bereits in frühester Kindheit Betreuungsstätten besuchen, ist der Einfluss ihrer Beziehung zu außerfamiliären Betreuungspersonen von großem Interesse. Die Erzieherin kann den Kontext in dem Kinder aufeinander treffen zwar bis zu einem gewissen Grad mitgestalten, aber auch sie ist dabei an die in den unterschiedlichen Betreuungsstätten herrschenden Bedingungen gebunden.

Zwei sich grundlegend unterscheidende Formen außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern sind die Kinderkrippe und die Tagespflege. Ihre wichtigsten strukturellen Merkmale sowie Vor- und Nachteile werden im folgenden Kapitel gegenübergestellt.

2.3. Vergleich von Kinderkrippe und Tagespflege

Die steigende Anzahl berufstätiger Mütter lässt auch die Zahl von Kleinkindern in außerfamiliärer Betreuung ansteigen. Betreuungsstätten bekommen dadurch eine immer wichtigere Bedeutung, stellen sie doch einen zentralen Kontext für die kindliche Entwicklung dar. So geht zum Beispiel eine höhere Qualität in außerfamiliärer Betreuung mit einer schnelleren sprachlichen und kognitiven Entwicklung einher (NICHD, 2006). Meist werden in Betreuungsstätten auch die ersten sozialen Kontakte geknüpft und

Kinder lernen dort mit Peers zu interagieren. Ein Einfluss der Betreuungsstätte auf die soziale Entwicklung ist daher nachvollziehbar (NICHD; 2006).

Entscheiden sich Eltern für eine außerfamiliäre Betreuung ihres Kleinkindes, haben sie unterschiedliche Betreuungsformen zur Auswahl. Neben den weit verbreiteten institutionellen Einrichtungen - darunter fällt die Kinderkrippe - gibt es auch die Möglichkeit Kinder von einer Tagesmutter betreuen zu lassen. Die Qualität von Kinderbetreuungseinrichtungen ist besonders von strukturellen Merkmalen abhängig (De Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006). Anhand dieser lassen sich Kinderkrippe und Tagespflege vergleichen: (1) Kaindl et al. (2010) sieht den zentralsten Unterschied zwischen der institutionellen Betreuung und der Tagespflege in der baulich-räumlichen Struktur des Betreuungsplatzes. Betreuungsformen wie die Kinderkrippe sind in eigens dafür vorgesehenen Einrichtungen untergebracht, während die Tagespflege im häuslich-familiären Umfeld stattfindet, wodurch eine Integration in den Familienalltag gewährleistet werden kann (Kaindl et al., 2010). (2) Das wichtigste Kriterium der Strukturqualität ist nach Howes (1993) der Betreuer-Kind-Schlüssel. Dieser unterscheidet Tagespflege und Kinderkrippe deutlich. (3) Die Gruppengröße ist ein weiteres Unterscheidungsmerkmal. In der Krippe ist die Anzahl der Kinder in einer Gruppe üblicherweise höher als in der Tagespflege (NICHD, 1996). Im Jahr 2008 betreute beispielsweise in Österreich eine Tagesmutter durchschnittlich 3,7 Kinder, während die Gruppen in Kinderkrippen im Durchschnitt aus ca. 14 Kindern bestanden (Statistik Austria, 2008). Dadurch ergibt sich auch ein unterschiedlich großer Betreuungsschlüssel. Besonders diese beiden Kriterien scheinen das soziale Verhalten der Kinder zu beeinflussen. In großen Gruppen mit einem hohen Betreuer-Kind-Schlüsseln zeigt sich etwa öfter unsoziales Verhalten zwischen den Peers, während sich bei kleinen Gruppen und einem niedrigen Betreuungsschlüssel mehr positive Interaktionen mit der Betreuungsperson beobachten lassen (Volling & Feagans, 1995). Selbst zwischen einem Betreuer-Kind-Schlüssel von 1:5 und 1:3 lassen sich Unterschiede in der Qualität der Interaktion zwischen Kind und Betreuungsperson nachweisen (De Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006). Ein niedrigerer Betreuer-Kind-Schlüssel resultiert auch meist in positiverem Verhalten gegenüber den Kindern seitens der Erzieherin (NICHD, 1996). Eine Studie von Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) legte dar, dass die Anzahl der sicher gebundenen Kinder in der Tagespflege höher ist als in der Kinderkrippe. Die Autoren gehen davon aus, dass dieses Ergebnis auf die unterschiedliche Gruppengröße

und den Betreuer-Kind-Schlüssel zurückzuführen ist. Weitere Auswirkungen der Gruppengröße betreffen die Altersdurchmischung der Kinder sowie die Gruppenerfahrung mit Gleichaltrigen. Je weniger Kinder gleichzeitig betreut werden, desto weniger Erfahrung können sie mit Gleichaltrigen machen. Dadurch vertieft sich aber gleichzeitig die Auseinandersetzung der Kinder mit der Erzieherin (Kaindl et al., 2010). Während in der Kinderkrippe oft Kinder gleichen Alters zu einer Gruppe zusammengefasst werden, kann es aufgrund der beschränkten Kinderanzahl in der Tagespflege zu einer Durchmischung von Kindern unterschiedlichen Alters kommen. Der Kontakt zwischen diesen Kindern unterscheidet sich von jenem zwischen Gleichaltrigen und ähnelt eher dem von Geschwistern (Kaindl et al., 2010).

(4) Ein weiteres Kriterium zur Unterscheidung zwischen Kinderkrippe und Tagespflege stellt die Ausbildung der Betreuungspersonen dar. Außerfamiliäre Kinderbetreuung liegt in Österreich im Verantwortungsbereich der jeweiligen Landesregierungen. Lediglich die Ausbildung des Fachpersonals (KindergärtnerInnen, ErzieherInnen, usw.) ist bundesweit geregelt, wobei die Tagespflege nicht darunter fällt. Hierzu wurden in jedem Bundesland entweder eigene Tagesbetreuungsgesetze erlassen oder die rechtliche Regelung der Tagespflege in den allgemeinen Kinderbetreuungsgesetzen untergebracht (Kaindl et al., 2010). Einzelne Bundesländer verlangen von angehenden Tagesmüttern bis zu 300 Stunden theoretische Ausbildung verbunden mit bis zu zehn Tagen Praxiserfahrung. Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen ist Teil des berufsbildenden höheren Schulwesens in Österreich und schließt nach fünf Jahren mit Matura ab. Als ein bedeutsames strukturelles Merkmal kann die Ausbildung des Personals enorme Auswirkungen auf die Qualität einer Betreuungsstätte haben. So können Goossens und van Ijzendoorn (1990) zeigen, dass gut ausgebildete und erfahrene Erzieherinnen teilweise sogar einfühlsamer mit Kindern agieren können als deren Mütter. Für welche Betreuungsform sich Eltern letztlich entscheiden, ist unter anderem von ihren individuellen Ansprüchen und den gegebenen Rahmenbedingungen abhängig. Die Qualität einer Betreuungsstätte sollte jedoch immer vordergründig sein, da diese die kindliche Entwicklung maßgeblich beeinflussen kann (e.g., NICHD, 2006).

2.4. Globale Fragestellungen

Die Entwicklung eines gesunden Peerverhaltens bei Kleinkindern stellt einen wichtigen Faktor für psychologisches Wohlbefinden über die gesamte Lebensspanne dar (Turner,

1991). Bestimmte soziale, sprachliche und kognitive Fähigkeiten, die sich während der frühen Kindheit entwickeln, machen Interaktion mit Peers überhaupt erst möglich (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Diese frühkindlichen Interaktionen sind altersabhängig (Brownell & Brown, 1992) und werden mit zunehmendem Alter komplexer und anspruchsvoller (Coplan & Arbeau, 2009). Schon sehr früh lassen sich interindividuelle Unterschiede im Peerverhalten feststellen (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen Walraven, 2006; NICHD, 2001).

Neben dem Alter der Kinder stellt dabei auch die Bindungsbeziehung zur Mutter eine wichtige Einflussgröße dar. In Abhängigkeit ihrer jeweiligen Bindungsqualität, sehen Kinder ihre Mutter als sichere Basis, von der aus sie die Welt erkunden (Ainsworth, 1973) und auch Gleichaltrige kennen lernen können. Diese theoretisch postulierte Annahme wird in zahlreichen Untersuchungen nachgewiesen (e.g., Schneider, Atkinson & Tardiff, 2001).

Neben der Mutter oder dem Vater können Kinder aber auch zu ihren Betreuungspersonen eine Bindungsbeziehung aufbauen (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). Daher stellt sich die Frage, ob die Auswirkungen, die die Mutter-Kind-Bindung auf das Peerverhalten von Kleinkindern hat, auch bei der Bindungsqualität zur Betreuungsperson beobachtet werden können. Die vorliegende Arbeit soll zum einen überprüfen, ob sich Kleinkinder in Abhängigkeit ihrer Bindungsbeziehung zur Betreuungsperson in ihren Peerinteraktionen unterscheiden und zum anderen, ob die Geschlechtsunterschiede, die in Studien zur Mutter-Kind-Bindung und Peerverhalten immer wieder auftauchen, auch hinsichtlich der Bindungsbeziehung zur Betreuungsperson zu finden sind.

Da erste Peerkontakte meist in außerfamiliären Betreuungsstätten geknüpft werden, wird erwartet, dass auch der Kontext in dem diese stattfinden, eine bedeutende Rolle einnimmt. Möglicherweise wirken sich daher die unterschiedlichen strukturellen Merkmale der Betreuungsformen auf das Peerverhalten der Kinder aus. Dieser Annahme soll in der Arbeit ebenso nachgegangen werden.

Die hierfür verwendeten Daten stammen einerseits aus der Wiener Kinderkrippenstudie andererseits aus dem Tagespflegeprojekt. Die Bindungsbeziehungen zur Betreuungsperson werden durch den AQS ermittelt. Zur Erfassung der Peerinteraktionen greift man auf Verhaltensbeobachtung mittels Videographie und anschließender Analyse des Materials zurück.

3. Methodik

Die vorliegende Arbeit entsteht vor dem Hintergrund der „Wiener Kinderkrippenstudie“ und dem „Tagespflegeprojekt“. Das folgende Kapitel stellt die relevanten Rahmenbedingungen sowie Methoden der Datenerhebung vor und geht darüber hinaus auf die Stichprobe, die Zielsetzung und die zu messenden Variablen näher ein.

3.1. Die Wiener Kinderkrippenstudie

Die Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI) beschäftigt sich in erster Linie mit der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen. Das drittmittelfinanzierte Forschungsprojekt wird vom Institut für Bildungswissenschaften durchgeführt und vom Wissenschaftsfond (FWF) finanziert.

Als Projektzeitraum wurden vier Jahre zwischen April 2007 und 2011 anberaumt. Im Rahmen der Studie werden zu sechs unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten innerhalb eines Jahres Daten von 90 Kleinst- und Kleinkinder aufgenommen. Der Altersrange der Kinder bei Krippeneintritt bewegt sich zwischen 10 und 33 Lebensmonaten.

Die globale Fragestellung der Studie beschäftigt sich mit Faktoren, die sich bei der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Krippe und der Bewältigung dieser Situation als besonders relevant und nützlich erweisen. Zudem stehen die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen sowie die etwaige Verbesserung hinsichtlich der identifizierten Faktoren im Vordergrund.

Um die Ziele der Erhebung zu gewährleisten, werden etwa Bindungsqualität, Temperament, Fortschritte in der kindlichen Entwicklung, Kind-Betreuer-Interaktion oder soziodemographische Daten mittels unterschiedlicher Verfahren erhoben. Dafür kommen neben verschiedenen Tests und Fragebögen auch Beobachtungsverfahren zum Einsatz, beispielsweise die Toddler's Temperament Scale (TTS), die Child Caregiver Interaction Scale (CIS) oder die Entwicklungstabellen nach Kuno Beller. Außerdem wird das kindliche Cortisollevel gemessen sowie eine Videographie durchgeführt (Hover-Reisner & Eckstein, 2008).

3.2. Das Tagespflegeprojekt

Das Tagespflegeprojekt (TAPRO) beinhaltet eine Versuchsgruppe, die sich auf Kleinst- und Kleinkinder in der außerhäuslichen Tagesbetreuung bezieht, sowie eine Kontrollgruppe, die im Gegensatz dazu die Betreuung durch die Mutter im eigenen

Haushalt zur Bedingung hat. Es entstand durch die Fortsetzung einer Pilotstudie, die sich mit der außerfamiliären Betreuung bei Tagesmüttern beschäftigte.

Die Altersspanne umfasst Kleinkinder zwischen 12 und 24 Lebensmonaten. Bis dato wurden 90 Kinder in die Projekterhebung mit aufgenommen.

Im Vordergrund der Untersuchung stehen neben der kindlichen Entwicklung auch die Bindungsbeziehungen zwischen Kind und Mutter sowie zwischen Kind und Tagesmutter. Die Bindungsqualität wird dabei mittels des Attachment-Q-Sort geschätzt.

Neben diesem Test kommen im Zuge des Tagespflegeprojekts verschiedenste Verfahren zum Einsatz. So wird einerseits auf bekannte Tests wie etwa den Bayley Entwicklungstest und Tests zum Intentionsverständnis und zur Empathie gesetzt, andererseits wurden einige Interviews und Fragebögen selbst entwickelt. Darüber hinaus werden Speichelproben der Kinder genommen um das Cortisollevel zu erheben, wendet Beobachtungsverfahren an und ermittelt diverse soziodemographische Daten. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit erweist sich die im Zuge des Tagespflegeprojekts durchgeführte umfassende Videographie des Verhaltens der Kinder.

3.3. Zielsetzung und Durchführung

Wiener Kinderkrippenstudie

Mit dem Ziel verschiedene Aspekte kindlichen Verhaltens genauer zu beleuchten, werden in der WIKI-Studie zu sechs verschiedenen Zeitpunkten über ein Jahr hinweg Daten gesammelt. Diese Phasen der Datenerhebung starten zwei bis vier Wochen vor Krippeneintritt (Phase 0) und enden ein Jahr nach Krippeneintritt (Phase 4.2).

Der für diese Arbeit relevante Attachment-Q-Sort wird zur Einschätzung der Mutter-Kind-Bindung in Phase 0 durchgeführt. Hinsichtlich der Erzieher-Kind-Bindung findet die erste AQS Testung zwei Wochen nach Krippeneintritt (Phase 1) statt, wobei in Folge diesbezüglich noch drei weitere Erhebungen im Abstand von jeweils zwei Monaten (Phase 2, 3, 4.1) vorgenommen werden.

Zur Beobachtung und Analyse des kindlichen Verhaltens werden von jedem Kind in den Phasen 1, 2 und 3 Videosequenzen aufgezeichnet. Dieses Videomaterial liegt für jedes Kind in drei verschiedenen Versionen vor. Unterschieden werden dabei (1) Abschiedssequenzen, die den Abschied der Mutter vom Kind zeigen, (2) Videos bei denen Interaktionen zwischen der Erzieherin mit dem Kind im Vordergrund stehen und (3) Videomaterial mit Fokus auf dem Kind und seinen Kontakten zu Peers.

Für die vorliegende Studie sind besonders diese Peerinteraktionen relevant. Die dazu entstandenen Videosequenzen werden 16 Minuten lang mit dem Codiersystem für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit ausgewertet (Kappler et al., 2011).

Tagespflegeprojekt

Im Tagespflegeprojekt werden ähnlich der WIKI-Studie Videoaufzeichnungen von jedem Kind zur Analyse des Peerverhaltens durchgeführt. Auch hier erfolgt eine Kodierung der Sequenzen im Unterschied zur WIKI-Studie beträgt die Kodierzeit aufgrund längerer Videoaufnahmen jedoch 30 Minuten. Zur Vergleichbarkeit der beiden Projekte werden die resultierenden Kodierungen im Zuge der statistischen Analyse aneinander angepasst.

Neben vielen anderen Verfahren ist der im Tagespflegeprojekt sowohl für die Mutter als auch für die Tagesmutter durchgeführte Attachment-Q-Sort besonders zu erwähnen, da das kindliche Bindungsverhalten im Vordergrund der Arbeit steht.

3.4. Stichprobe

Um einen Vergleich zwischen Kinderkrippe und Tagespflege zu ermöglichen, wird aufgrund der unterschiedlichen Altersverteilung in den beiden Studien eine Altersgrenze von 17,5 und 26,5 Lebensmonaten festgelegt. Außerdem sind in der Tagespflege Einzelbetreuungsplätze vorhanden, was Peerinteraktionen unmöglich macht. Diese Kinder werden daher im Nachhinein aus der Stichprobe ausgeschlossen.

Dementsprechend können für die vorliegende Arbeit insgesamt 112 Kinder, 56 aus der WIKI-Studie und 56 aus dem Tagespflegeprojekt, mit einem Durchschnittsalter von 22,35 Monaten für die Stichprobe herangezogen werden.

3.5. Methoden der Datenerhebung

3.5.1. Attachment-Q-Sort

Der Attachment-Q-Sort (AQS) ist ein Beobachtungsverfahren zur Schätzung der Bindungssicherheit bei Kleinkindern. Der Test wurde von Waters und Deane 1985 als Alternative zur klassischen Erfassung der Mutter-Kind-Bindung mittels des Fremde-Situations-Test (FST) entwickelt, welcher bereits 1969 von Mary Ainsworth veröffentlichte wurde, um die Erkenntnisse der Bindungstheorie von Bowlby empirisch

zu untermauern. Im Vergleich zum FST wird der AQS als ökonomischer eingeschätzt, da keine künstliche Situation im Labor herbeigeführt werden muss. Darüber hinaus ist er auch bei älteren Kindern bis zu fünf Jahren anwendbar. Die aktuelle Version 3.0 wurde 1987 veröffentlicht und beinhaltet neunzig verschiedene Items - individuelle Statements, die das Verhalten von Kleinkindern während der Betreuer-Kind-Interaktion widerspiegeln sollen (Waters, 1995).

Das Testverfahren beginnt mit der Besichtigung alltäglicher Situationen des Kindes in seiner gewohnten häuslichen Umgebung. Die Beobachtung kann durch eine oder mehrere geschulte Personen durchgeführt werden. Im Anschluss daran erfolgt die Verhaltensbeschreibung anhand neunzig verschiedener Items (z.B. Item 47: „Das Kind hat Spaß an lauten Geräuschen und beim Toben herumgeschubst zu werden oder toleriert das wenigstens, solange die Mutter dabei lächelt und zeigt, dass es als Spaß gemeint ist.“). Hierzu wird jeder einzelnen Verhaltensbeschreibung ein Wert zwischen 1 (sehr unpassende Beschreibung) und 9 (sehr passende Beschreibung) zugeordnet. Diese Werte werden dann mit jenen eines prototypisch, optimal sicher gebundenen Kindes in Zusammenhang gesetzt. Beim daraus resultierenden AQS Score handelt es sich um eine Korrelation. Man erhält dementsprechend Werte zwischen -1.0 und +1.0. Je höher der Wert eines Kindes im AQS ist, desto eher entsprechen die erhobenen Verhaltensbeschreibungen denen eines optimal sicher gebundenen Kindes. Folglich wird das Kind als sicher gebunden eingeschätzt. Da die AQS Werte auf einem linearen Kontinuum liegen, werden sie für eine Unterteilung in unsicher und sicher gebundene Kinder ab .33 aufgespalten (Howes et al., 1990).

Bindung lässt sich als die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen, definieren (Ainsworth, 1973). Demnach können Kinder auch zu ihren Betreuungspersonen - wie zum Beispiel zur Erzieherin in der Kinderkrippe oder zur Tagesmutter - eine Bindungsbeziehung aufbauen. Diese kann mit den gleichen Verfahren, welche man zur Schätzung der Mutter-Kind-Bindung einsetzt, erfasst werden (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006).

Daher wird sowohl in der Wiener Kinderkrippenstudie als auch im Tagespflegeprojekt mittels des AQS einerseits die Mutter-Kind-Bindung, andererseits die Bindungsbeziehung des Kindes zur Erzieherin bzw. zur Tagesmutter geschätzt.

In der WIKI-Studie kann eine Interrater-Reliabilität von .773 erreicht werden. Im Tagespflegeprojekt beträgt die Reliabilität .726. Beide schließen die Mutter und die Erzieherin bzw. Tagesmutter mit ein.

3.5.2. Codiersystem zur Erfassung von Peerverhalten

Die vorliegende Arbeit analysiert vor allem die sozialen Interaktionen zwischen Kleinkindern. Zur Erfassung dieser werden die aufgezeichneten Videosequenzen nach dem Codiersystem für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit ausgewertet (Kappler et al., 2011).

Ein Teil dieses umfassenden Codiersystems berücksichtigt ausschließlich die Erfassung von Peer-Verhalten. Dieser enthält fünf Kategorien, die wiederum in einzelne Unterkategorien aufgeteilt sind, anhand derer das Verhalten eines Kindes beschrieben wird. Jeder Verhaltensweise ist ein Code (Buchstabe bzw. Zahl) zugeteilt. Die Eingabe der Codes erfolgt in dem dafür vorgesehenen Computerprogramm INTERACT 8.7.0 (Mangold International GmbH 2008). Dabei werden während des Abspielens der Videosequenz über Tasten- oder Mausklick Beginn und Ende des jeweilig relevanten Verhaltens markiert. Zusätzlich wird zwischen der Dauer und der Häufigkeit von Verhaltensweisen unterschieden. Das Auswertungsprogramm INTERACT 8.7.0 (Mangold International GmbH 2008) ermöglicht die Erstellung eines Verhaltensprofils zu den verschiedenen Unterkategorien für jede Videosequenz, sprich für jedes einzelne Kind.

Das Videomaterial der WIKI-Studie und des Tagespflegeprojekts wird von drei unabhängigen Diplomandinnen kodiert. Zur Berechnung des Übereinstimmungsmaßes Cohen's Kappa werden in beiden Studien einige Videos von allen drei Diplomandinnen kodiert. Für die WIKI-Studie liegen Kappa-Werte zwischen .75 und 1 vor. Das spricht für eine gute bis sehr gute Übereinstimmung. Im Fall des Tagespflegeprojekts ergeben sich Kappa-Werte zwischen .71 und 1. Auch hier kann von einer guten bis sehr guten Übereinstimmung gesprochen werden.

Im Folgenden wird auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Kategorien des Codiersystems für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit näher eingegangen (Kappler et al., 2011).

Situationsqualität

In der Kategorie Situationsqualität wird die Umgebung des Kindes beschrieben. Dabei kann angegeben werden, ob das Kind alleine ist oder Kontaktmöglichkeiten zu Peers hat. Hierfür wird der Code *Anwesenheit von Peers* verwendet. Dieser zeigt, dass das Kind im Kontakt zu einem oder mehreren Peers steht. Die Intensität des Kontaktes kann jedoch unterschiedlich sein.

Weiters kann durch den Code *Nicht kodierbar* angegeben werden, falls aufgrund der Lichtverhältnisse oder der Kameraführung das Kind oder die gesamte Situation nicht mehr erkennbar sind. Diese Zeit wird im Nachhinein bei den Berechnungen berücksichtigt.

Der Code *Einzelbetreuung* betrifft nur Kinder im Tagespflegeprojekt und wird vergeben, sofern die Tagesmutter ausschließlich ein Kind betreut. Dadurch ist die Interaktion mit anderen Peers nicht möglich. Diese Kinder werden im Nachhinein von der Stichprobe ausgeschlossen.

Peerstruktur

Steht das Kind im Kontakt zu anderen Peers, so wird diese Beziehung durch die Peerstruktur genauer beschrieben. Diese umfasst die Bezeichnung des Geschlechts, aber auch die Gruppengröße in Form von Dyade oder Gruppe.

Ein Sonderfall ist der Code *Kollektiv*. Hier bildet das Kind zusammen mit anderen Kindern eine Gemeinschaft. Dazu zählen Situationen wie ein gemeinsamer Morgenkreis, das Umkleiden in der Garderobe oder die gemeinsame Zeit am Mittagstisch. Diese Situationen sind angeleitet, also das Kind dabei möglicherweise nicht freiwillig von Peers umgeben.

Interaktionsqualität

Hier werden Interaktionen zwischen dem Kind und einem oder mehreren Peers beschrieben. Diese können vom Kind oder vom Peer ausgehen und positiver oder negativer Natur sein. Der Code dazu lautet *Aggression vom Kind bzw. vom Peer*. Unter diese Kategorie fallen sowohl körperliche als auch verbale Aggressionen.

Kind bzw. Peer sendet Zeichen wird vergeben, wenn das Kind oder der Peer Zeichen sendet die appellativen Charakter haben oder Aufmerksamkeit erregen sowie für solche,

die Interaktionen oder das Spiel aufrechterhalten. Darunter fallen verbale Äußerungen aber auch Kreischen und gegenseitiges Anlachen.

Ein weiterer Code ist *Körperkontakt seitens des Kindes bzw. des Peers*, der direkten Körperkontakt des Kindes oder des Peers bezeichnet. Ein unabsichtliches Berühren fällt nicht darunter. Körperkontakt kann sich in positiver und negativer Form zeigen.

Interaktionsaufnahme

Diese Kategorie beschreibt den Beginn einer Interaktion zwischen dem Kind und einem oder mehreren Peers. Nimmt das Kind spontan, das heißt ohne Beteiligung der Betreuungsperson, Kontakt zu einem oder mehreren Peers auf wird der Code *Kind schließt sich an* vergeben. Zusätzlich kann auch noch die Intention des Kindes vermerkt werden.

3.6. Verwendung der Daten

Im Folgenden wird auf die Zusammensetzung der unabhängigen sowie der abhängigen Variablen eingegangen. Die unabhängigen Variablen umfassen neben der Bindungsqualität die Art der Betreuungsform und das Geschlecht. Die abhängigen Variablen setzen sich aus den beobachteten Verhaltensweisen der einzelnen Kinder zusammen.

Bindungsqualität

Die Qualität der Bindungssicherheit spiegelt die Bindung des Kindes zu seiner Betreuungsperson wider. Erhoben wird sie mittels des Attachment-Q-Sort. Um eine Unterscheidung der Kinder nach ihrer Qualität der Bindungssicherheit zur Betreuungsperson gewährleisten zu können, wird bei einem AQS Wert von .33 eine Trennung in sicher und unsicher gebundene Kinder durchgeführt (Howes et al., 1990).

Art der Betreuungsform

Die Art der Betreuungsform beinhaltet zwei verschiedene Möglichkeiten von Kinderbetreuung. Es wird unterschieden, ob die Kinder eine Betreuung durch die Tagesmutter in der Tagespflege erfahren oder ob sie die Kinderkrippe besuchen und von einer Erzieherin betreut werden.

Beobachtungsdaten

Von jedem teilnehmenden Kind in der Wiener Kinderkrippenstudie bzw. des Tagesmütterprojekts wird mittels des Codiersystems für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit (Kappler et al., 2011) die Dauer bestimmter Verhaltensweisen aufgezeichnet und in Sekunden angegeben.

Aufgrund der unterschiedlichen Länge der kodierten Videosequenzen müssen in einem ersten Schritt die Aufzeichnungen der Kinderkrippe an die der Tagespflege angepasst werden. Hierzu wird die Dauer der Verhaltensweisen der Kinder in der Krippe durch die Länge der jeweiligen Videosequenz dividiert und im Anschluss mit der Dauer der Videosequenzen der Tagespflege multipliziert.

Aggression

Die Variable Aggression bezieht sich sowohl auf die Dauer der vom Kind gezeigten Aggression gegenüber einem anderen Kind, als auch auf die Dauer der von einem Peer erhaltenen Aggression. Die Codes *Aggression vom Kind* und *Aggression vom Peer* werden zur Variable Aggression zusammengefasst.

Positive Interaktion

Die Variable Positive Interaktion besteht aus den Codes *Kind sendet Zeichen* und *Peer sendet Zeichen*. Es wird sowohl die Dauer der gesendeten positiven Zeichen, die dabei vom Kind selbst ausgehen, als auch die Dauer der von einem Peer an das Kind gesendeten positiven Zeichen, zu der Variable Positive Interaktion zusammengefasst.

Kontaktfreudigkeit

Ob ein Kind sich anderen oft anschließt und viel Interaktion mit anderen Kindern zeigt, wird durch die Variable Kontaktfreudigkeit dargestellt werden. Der Code *Kind schließt sich an* und die Codes der Kategorie Interaktionsqualität (*Körperkontakt seitens des Kindes*, *Aggression vom Kind* und *Kind sendet Zeichen*) werden daher zu der Variable Kontaktfreudigkeit zusammengefasst.

Anwesenheit von Peers

Der Code *Anwesenheit von Peers* spiegelt die Zeit wider, die das Kind nicht allein, sondern mit anderen Kindern verbringt. Der Code bezieht sich auf den Kontakt zu Peers,

nicht aber auf die Qualität des Kontakts. Der Code *Kollektiv* zeigt eine von der Betreuungsperson angeleitete Situation an. Peerkontakte finden in dieser Zeit möglicherweise nicht freiwillig statt. Daher wird die im Kollektiv verbrachte Zeit von der Dauer der Anwesenheit von Peers abgezogen und so die Variable berechnet.

4. Hypothesen

Das folgende Kapitel stellt die zu untersuchenden Hypothesen der Studie vor. Die Hypothesenkomplexe enthalten Einzelhypothesen zum Einfluss der außerfamiliären Bindungsqualität auf Peerinteraktionen sowie Hypothesen zum Unterschied des Peerverhaltens in Tagespflege und Kinderkrippe.

4.1. Qualität der Bindungssicherheit

Bisher konnte in vielen Studien der Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf das Peerverhalten von Kleinkindern nachgewiesen werden (siehe Kapitel 2.2.1.). So zeigen sich zur Mutter sicher gebundene Kinder nicht nur kontaktfreudiger und den Peers positiver gestimmt (Pastor, 1981), sie erhalten auch mehr positives Peerverhalten (Jacobson & Wille, 1986; Fagot, 1997) und sind außerdem weniger aggressiv im Umgang mit Peers (Renken et al., 1989). Ähnlich der Mutter oder dem Vater können auch außerfamiliäre Betreuungspersonen als Bindungspersonen fungieren (Goosen & van Ijzendoorn, 1990) und den Kindern helfen einen positiven Umgang mit Peers zu erlernen (Sroufe, 1983). Beispielsweise ist langes Spielen mit wenigen Peers typisch für Kinder, die zur außerfamiliären Betreuungsperson sicher gebunden sind (Ahnert, 2009).

Auf diesen Ergebnissen bauen die folgenden Hypothesen auf:

- 4.1.1.** Zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder zeigen und erhalten mehr Aggression als zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder.
- 4.1.2.** Zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder zeigen und erhalten mehr positive Zeichen als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder.
- 4.1.3.** Zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder verbringen mehr Zeit mit ihren Peers als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder.
- 4.1.4.** Zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder sind kontaktfreudiger als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder.

4.2. Unsicher gebundene Kinder

Eine Reihe von Studien zum Einfluss der familiären Bindungsqualität auf das Peerverhalten von Kindern berichten von Geschlechtsunterschieden (siehe Kapitel 2.2.1.). In ihrer Studie zur Auswirkung der Mutter-Kind-Bindung auf das Verhalten von Vorschulkindern geht Turner (1991) deshalb der Frage nach, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit einer unsicheren familiären Bindungserfahrung gibt. So steht eine unsichere Mutter-Kind-Bindung bei Buben eher mit aggressiven und durchsetzungsfähigen Verhalten in Zusammenhang, während sie bei Mädchen eher zu weniger kontrollierenden und positiveren Verhalten führt.

Mit Fokus auf die außerfamiliäre Bindungsqualität führen obig postulierte Annahmen zu folgenden Hypothesen:

4.2.1. Zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben zeigen und erhalten mehr Aggression als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Mädchen.

4.2.2. Zur Betreuungsperson unsicher gebundene Mädchen zeigen und erhalten mehr positive Zeichen als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben.

4.3. Art der Betreuungsform

Die Betreuung in einer Kinderkrippe und in einer Tagespflege gestaltet sich aufgrund der verschiedenen strukturellen Merkmale unterschiedlich (siehe Kapitel 2.3.). Gerade der divergente Betreuer-Kind-Schlüssel zeigt sich dabei als sehr einflussreich für den Umgang der Betreuungsperson mit den Kindern, also die Betreuer-Kind-Interaktion (e.g., NICHD, 1996) sowie auf das soziale Verhalten der Kinder untereinander. Mit steigender Größe der Gruppe und des Betreuer-Kind-Schlüssels verhalten sich Kinder untereinander weniger sozial (Volling & Feagans, 1995).

Aus diesen Erkenntnissen gehen folgende Hypothesen hervor:

4.3.1. Kinder in der Krippe zeigen und erhalten mehr Aggression als Kinder in der Tagespflege

4.3.2. Kinder in der Tagespflege zeigen und erhalten mehr positive Zeichen als Kinder in der Krippe

Die Hypothesen werden unter der Berücksichtigung des Geschlechts sowie der unterschiedlichen Betreuungsformen (Kinderkrippe und Tagespflege) analysiert. Ebenso wird das Alter als möglicher Einflussfaktor berücksichtigt.

Einige Studien zum Einfluss familiärer Bindungserfahrung auf Peerverhalten können lediglich bei einem Geschlecht Effekte nachweisen (siehe Kapitel 2.2.1.). Daher wird in Hypothesenkomplex 1 zusätzlich auch eine geschlechtergetrennte Überprüfung vorgenommen.

Im Hypothesenkomplex 3 steht der Vergleich zwischen Tagespflege und Kinderkrippe im Vordergrund. Aufgrund der stark differierenden Anzahl betreuter Kinder wird die jeweilige Gruppengröße als Kontrollvariable in die Berechnungen mit aufgenommen.

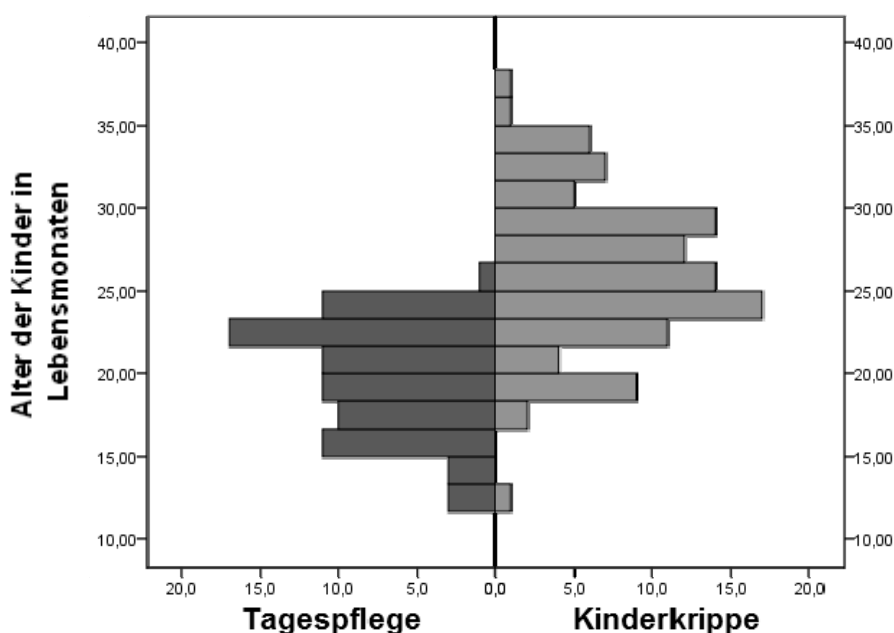
5. Statistische Auswertung

In diesem Abschnitt werden sowohl die soziodemographischen Merkmale der Stichprobe als auch die Verteilungsform des beobachteten Peerverhaltens erläutert. Darüber hinaus wird auf die Verteilung der Bindungsqualität zur Betreuerin in der Stichprobe und auf die Anzahl der betreuten Kinder in der Tagespflege bzw. in der Kinderkrippe näher eingegangen. Die dazu benötigten statistischen Berechnungen werden mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 17.0) durchgeführt.

5.1. Soziodemographische Merkmale

Die Daten der vorliegenden Arbeit werden einerseits aus der Wiener Kinderkrippenstudie, andererseits aus dem Tagespflegeprojekt bezogen. An beiden Studien haben jeweils 90 Kinder zwischen 12 und 38 Lebensmonaten teilgenommen. Wie in Kapitel 3.4. erwähnt, ist die Altersverteilung in den beiden Stichproben sehr divergent. In der Wiener Kinderkrippenstudie ist das älteste Kind 38 Lebensmonate, im Tagespflegeprojekt hingegen nur 26 Lebensmonate alt (siehe Abbildung 5.1.a). Um die Daten aus den beiden unterschiedlichen Betreuungseinrichtungen vergleichbar zu machen, wird durch eine festgelegte Altersgrenze zwischen 17,5 und 26,5 Lebensmonaten, eine Annäherung an eine Gleichverteilung des Alters in beiden Gruppen gewährleistet.

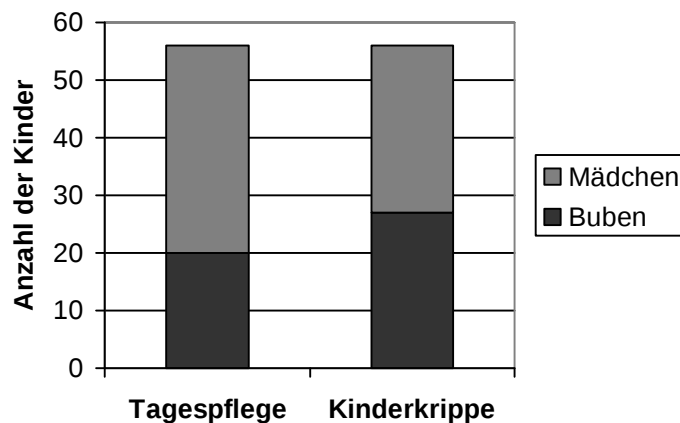
Abbildung 5.1.a: Altersverteilung der Kinder in Tagespflege und Kinderkrippe



Im Tagespflegeprojekt sind zwölf Kinder in Einzelbetreuung. Der Fokus der Videoanalysen sowie des Codiersystems ist auf das Peerverhalten gerichtet. Folge dessen werden Kinder, die aufgrund der Einzelbetreuung keine Kontaktmöglichkeiten zu Peers haben, im Nachhinein von der Stichprobe ausgeschlossen.

Somit befinden sich 112 Kinder in der bereinigten Stichprobe, je 56 davon aus der Wiener Kinderkrippenstudie bzw. dem Tagespflegeprojekt. Das durchschnittliche Alter der Kinder beträgt 22,35 Lebensmonate. Die Stichprobe besteht aus 47 Buben und 65 Mädchen, wobei 27 Buben und 29 Mädchen in der Kinderkrippe und 20 Buben und 36 Mädchen in der Tagespflege betreut werden (siehe Abbildung 5.1.b).

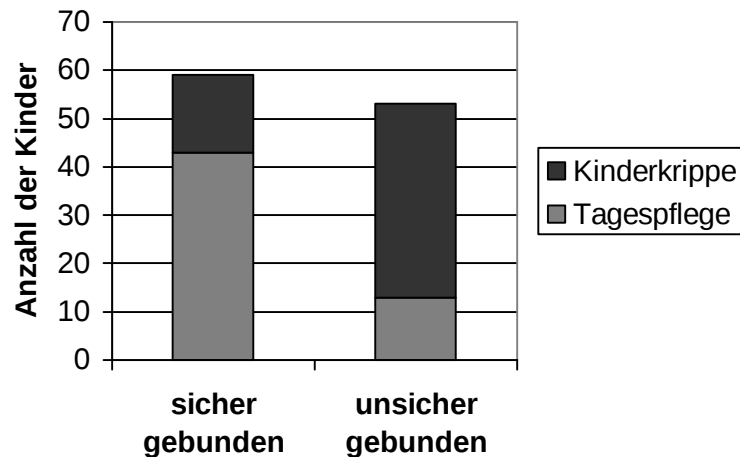
Abbildung 5.1.b: Verteilung des Geschlechts der Kinder in Tagespflege und Kinderkrippe



5.2. Verteilung der Bindungsqualität zur Betreuerin

Neben der Aufteilung in die zwei verschiedenen Betreuungsformen werden die Kinder auch nach ihrer Bindungsqualität zur Betreuerin unterschieden. Bei einem Attachment-Q-Sort Wert von größer als .33 (Howes et al., 1990) werden Kinder dabei als sicher, darunter als unsicher zur Betreuerin gebunden klassifiziert. Laut dieser Einstufung enthält die Stichprobe 59 zur Betreuerin sicher gebundene und 53 zur Betreuerin unsicher gebundene Kinder. Davon sind nur 13 zur Tagesmutter, zur Erzieherin der Krippe hingegen 40 Kinder unsicher gebunden (siehe Abbildung 5.2.a). In der Gruppe der zur Betreuungsperson unsicher gebundenen Kinder gibt es insgesamt 26 Buben und 27 Mädchen.

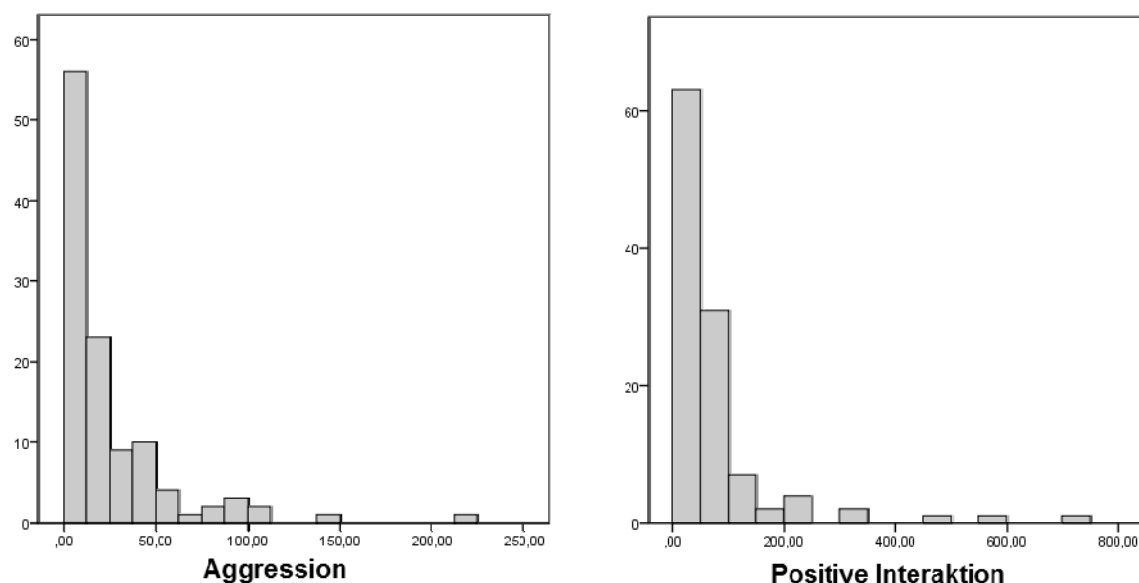
Abbildung 5.2.a: Verteilung des Alters der Kinder in Tagespflege und Kinderkrippe



5.3. Verteilung des beobachteten Peerverhaltens

Die Daten aus den Videokodierungen, die das Peerverhalten widerspiegeln, sind nicht normalverteilt. Die gezeigte und erhaltene Aggression, die positiven Interaktionen und die Kontaktfreudigkeit sind in ihrer Verteilung linksschief (siehe Abbildung 5.3.a und Tabelle 5.3.b, Anhang). Das verdeutlicht, dass viele Kinder nur wenig oder gar keine Peerinteraktion zeigen. Ein häufiges Auftreten von Aggression oder positiven Zeichen kann nur vereinzelt beobachtet werden. Bei der statistischen Auswertung wird aufgrund der Verletzung der Normalverteilungsannahme auf parameterfreie Verfahren zurückgegriffen.

Abbildung 5.3.a: Verteilung der beobachteten Peerinteraktionen nach ihrer Häufigkeit



5.4. Gruppengröße

Die verwendete Stichprobe besteht je zur Hälfte aus Daten von Kindern der Wiener Krippenstudie bzw. dem Tagespflegeprojekt. Aufgrund der dabei verwendeten unterschiedlichen Betreuungskonzepte variiert die Anzahl der betreuten Kinder in den Gruppen je nach Tagespflege oder Krippe deutlich.

So haben die Kinder in der Tagespflege meist nur sehr wenige Peers um sich, da diese Betreuungsform im Allgemeinen nicht auf größere Gruppen ausgerichtet ist. In manchen Fällen kommt es in der Tagespflege sogar zu Einzel- oder Zweierbetreuung, wobei in der Stichprobe die größte Gruppe aus sieben Kindern besteht. In der Krippe wiederum gibt es keine einzige Gruppe unter zehn Kindern, wobei die größten aus bis zu 22 bestehen. Durchschnittlich betreut eine Erzieherin in der Krippe zirka 15 Kinder, eine Tagesmutter hingegen nur zirka zwei bis vier.

Da Peerverhalten sich in Abhängigkeit der Gruppengröße verschieden gestalten kann (e.g., Volling & Feagans, 1995), wird beim Vergleich von Peerinteraktionen in Kinderkrippe und Tagespflege (Hypothesenkomplex 3) auf die unterschiedliche Anzahl betreuter Kinder Rücksicht genommen und die Gruppengröße als Kontrollvariable in die statistischen Berechnungen mit aufgenommen.

6. Ergebnisse

Der nächste Abschnitt erläutert die Ergebnisse zu den in Kapitel 4 vorgestellten Hypothesen. Zur statistischen Auswertung wird dabei ein Programm zur Durchführung spezieller statistischer Verfahren herangezogen - die „Multiple Rang Kovarianzanalyse“ (Häusler & Kubinger, 2003). Diese führt die Berechnung einer Rangvarianzanalyse mit der Möglichkeit zur Aufnahme einer metrischen Kovariate durch (Kubinger, 1986). Auf die Anwendung einer parametrischen Kovarianzanalyse muss aufgrund der Verletzung der Normalverteilungsannahme verzichtet werden. Das Signifikanzniveau ist bei sämtlichen Testungen auf fünf Prozent festgelegt. Bei mehr als zwei unabhängigen Variablen wird auf die Rang-Kovarianzanalyse nach Hildebrand-Kubinger zurückgegriffen. Die Rang-Kovarianzanalyse nach Kruskal-Wallis wird bei Vorliegen einer unabhängigen Variablen angewendet.

6.1. Qualität der Bindungssicherheit

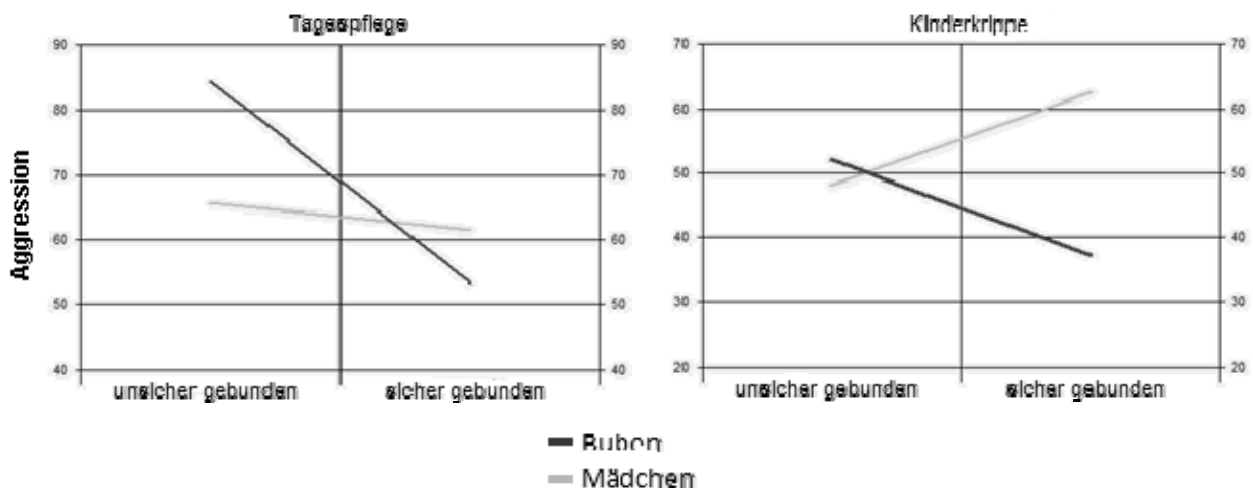
Der erste Hypothesenkomplex behandelt die Frage inwieweit sich zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder in ihrem Peerverhalten von Kindern unterscheiden, die zur Betreuungsperson unsicher gebundenen sind. Die statistische Auswertung erfolgt über eine multiple Rang Kovarianzanalyse. Die unabhängigen Variablen umfassen neben der Qualität der Bindungssicherheit auch das Geschlecht sowie die Art der Betreuungsform. Die gezeigte und erhaltene Aggression bzw. positive Interaktion sowie die Dauer der Anwesenheit von Peers und die Kontaktfreudigkeit stellen die abhängigen Variablen dar. Das Alter der Kinder bewegt sich zwischen 17,5 und 26,5 Lebensmonaten. Aufgrund der beträchtlichen Weiterentwicklung des sozialen Verständnisses in der frühen Kindheit kann es bei Kleinkindern in dieser Zeit zu einem Anstieg der Peerinteraktionen kommen (siehe Kapitel 2.1.). Daher wird das Kindesalter als Kovariate in die Berechnungen mit einbezogen.

6.1.1. Um festzustellen, ob zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder mehr Aggression zeigen und erhalten als zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder, wird eine Rang-Kovarianzanalyse mit der Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression als abhängige Variable berechnet (siehe Abbildung 6.1.1.a). Diese ergibt keinen signifikanten Haupteffekt bezüglich der Bindungsqualität des Kindes ($\chi^2(1) = 1.48, p = .221$). Zur Betreuungsperson

sicher gebundene Kinder, unterscheiden sich in der Dauer ihrer gezeigten und erhaltenen Aggression nicht von Kindern, die unsicher zur Betreuungsperson gebundenen sind.

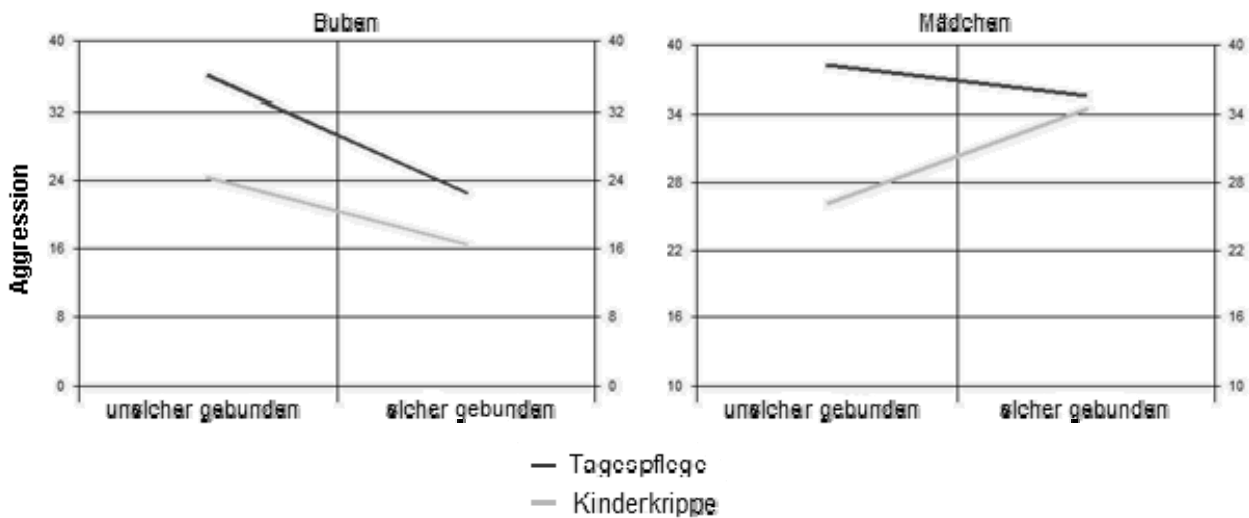
Weiters zeigt auch das Kindesalter keinen signifikanten Einfluss auf das Aggressionsverhalten der Kinder ($r^2 = 0$, $p = 1$). Es liegt jedoch eine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht und der Qualität der Bindungssicherheit hinsichtlich der Aggression vor ($\chi^2(1) = 4.7$, $p = .028$). Buben und Mädchen unterscheiden sich in Abhängigkeit ihrer Betreuer-Kind-Bindung in ihrem Aggressionsverhalten. Darüber hinaus zeigen und erhalten Kinder in der Tagespflege signifikant mehr Aggression als Kinder in der Krippe ($\chi^2(1) = 6.3$, $p = .011$).

Abbildung 6.1.1.a: Vergleich von unsicher und sicher gebundenen Kindern in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression



Im nächsten Schritt wird eine geschlechtergetrennte Berechnung durchgeführt. Diese ergibt bei Buben einen signifikanten Unterschied ($\chi^2(1) = 6.38$, $p = .011$). Zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben zeigen und erhalten signifikant mehr Aggression als zur Betreuungsperson sicher gebundene Buben (siehe Abbildung 6.1.1.b). Bei Mädchen kann dieser Effekt nicht nachgewiesen werden ($\chi^2(1) = 6.6$, $p = .421$). Die Hypothese 4.1.1. lässt sich somit nur für Buben bestätigen, aber nicht für Mädchen.

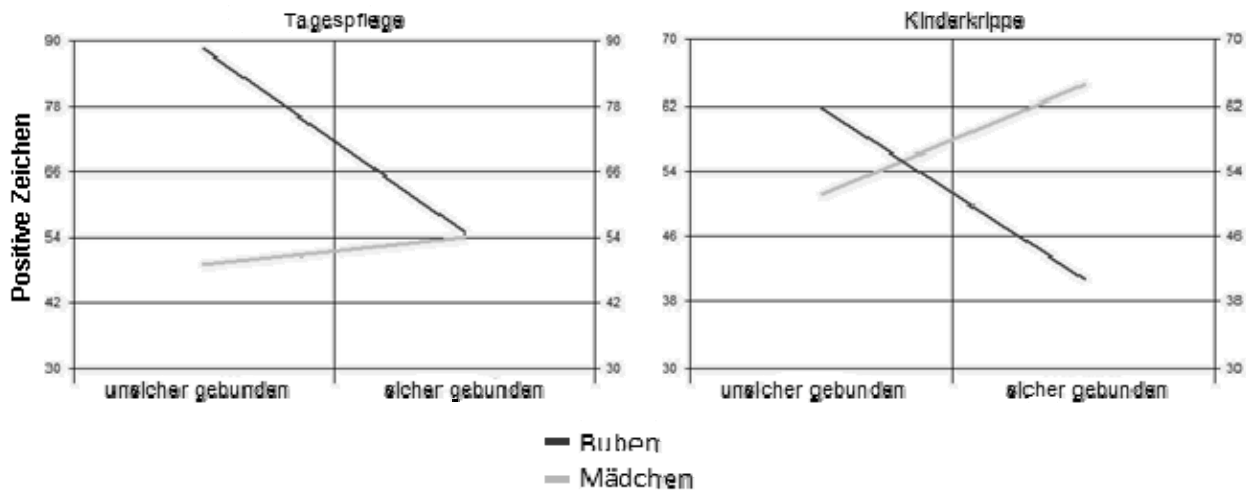
Abbildung 6.1.1.b: Vergleich von unsicher und sicher gebundenen Buben und Mädchen in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression



6.1.2. Zur Prüfung eines möglichen Unterschiedes zwischen zur Betreuungsperson unsicher gebundenen Kindern und zur Betreuungsperson sicher gebundenen Kindern hinsichtlich ihrer erhaltenen und gezeigten positiven Zeichen wird eine Rang-Kovarianzanalyse mit positiver Interaktion als abhängige Variable durchgeführt. Auch hier hat weder das Alter des Kindes einen Einfluss auf die positiven Interaktionen ($r^2 = .001$, $p = .784$), noch kann ein signifikanter Haupteffekt hinsichtlich der Qualität der Bindungssicherheit nachgewiesen werden ($\chi^2(1) = 1.76$, $p = .181$). Die zur Betreuungsperson sicher gebundenen Kinder unterscheiden sich in der Dauer ihrer gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen nicht von den zur Betreuungsperson unsicher gebundenen Kindern (siehe Abbildung 6.1.2.a).

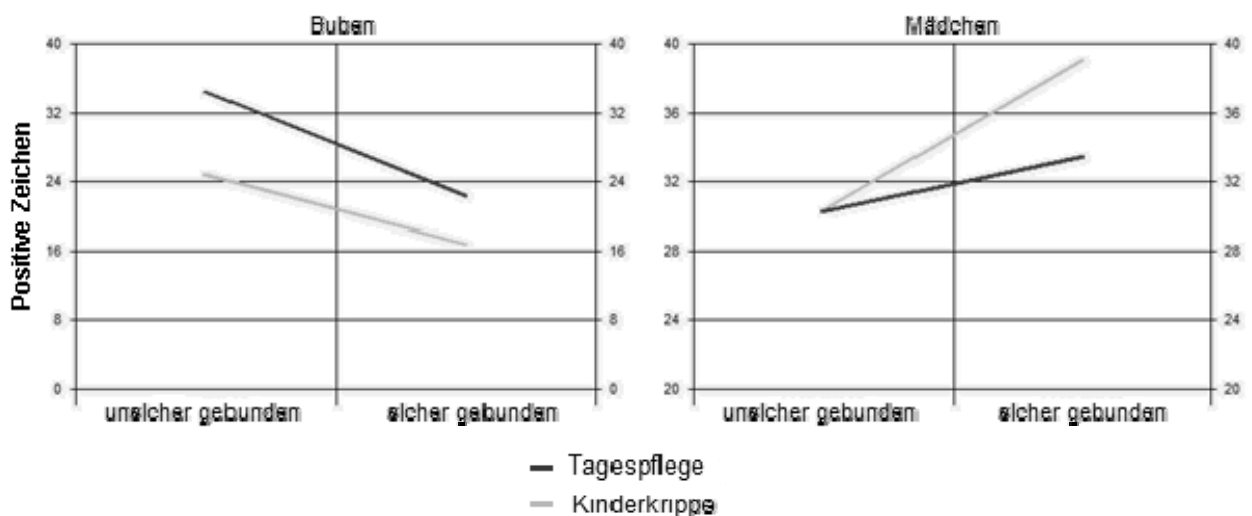
Allerdings zeigt sich wieder eine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht und der Qualität der Bindungssicherheit ($\chi^2(1) = 8.3$, $p = .004$) sowie zwischen dem Geschlecht und der Art der Betreuungsform ($\chi^2(1) = 3.82$, $p = .047$) hinsichtlich der positiven Interaktion. Buben und Mädchen unterscheiden sich in Abhängigkeit ihrer Betreuer-Kind-Bindung sowie in Abhängigkeit der Art der Betreuungsform in der Dauer der gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen.

Abbildung 6.1.2.a: Vergleich von unsicher und sicher gebundenen Kindern in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen



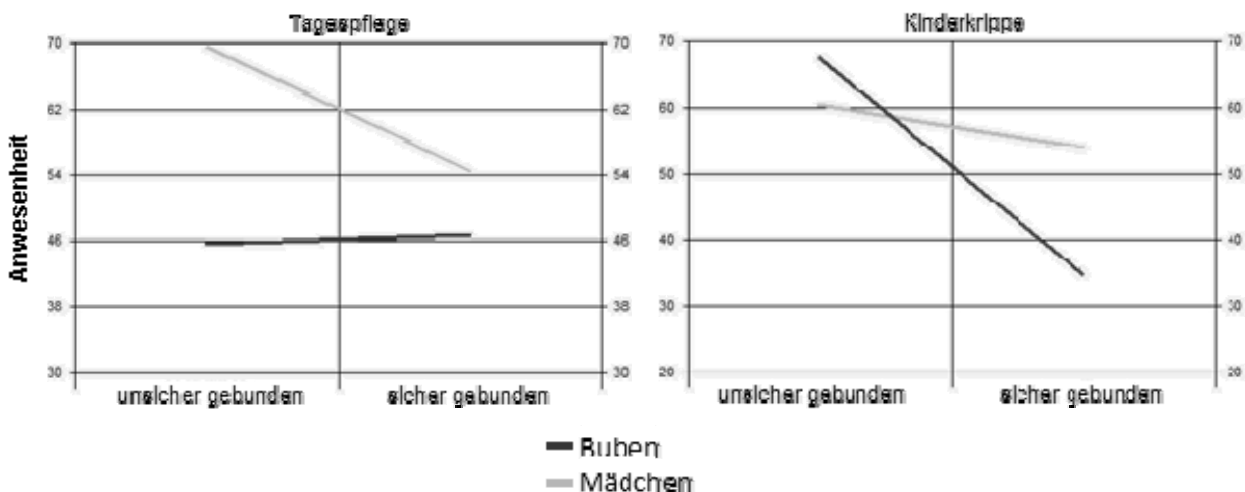
Bei einer geschlechtergetrennten Analyse ergibt sich wieder nur bei Buben ein signifikanter Unterschied zwischen der sicher und der unsicher gebundenen Gruppe ($\chi^2(1) = 6.27, p = .011$). Unsicher gebundene Buben zeigen und erhalten mehr positive Zeichen als sicher gebundene Buben (siehe Abbildung 6.1.2.b). Unsicher gebundene Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant von sicher gebundenen Mädchen bezüglich der positiven Interaktion ($\chi^2(1) = 1.37, p = .239$). Trotz des signifikanten Unterschiedes zwischen sicher und unsicher gebundenen Buben kann die Hypothese 4.1.2. nicht bestätigt werden, da wider die Annahme mehr positiven Zeichen gerade bei den unsicher gebundenen Buben auftreten.

Abbildung 6.1.2.b: Vergleich von unsicher und sicher gebundenen Buben und Mädchen in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen



6.1.3. Um die Hypothese, dass zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder verbringen mehr Zeit mit ihren Peers verbringen als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder, zu überprüfen, wird eine Rang-Kovarianzanalyse mit Dauer der Anwesenheit von Peers als abhängige Variable berechnet. Das Ergebnis zeigt einen signifikanten Unterschied ($\chi^2(1) = 4.79, p = .027$), jedoch verbringen die zur Betreuungsperson unsicher gebundenen Kinder mehr Zeit mit ihren Peers als die zur Betreuungsperson sicher gebundenen Kinder. Die Hypothese 4.1.3. kann daher nicht bestätigt werden (siehe Abbildung 6.1.3.a). Außerdem zeigt sich das Alter als signifikanter Einflussfaktor für die Dauer der Anwesenheit von Peers ($r^2 = .06, p = .01$).

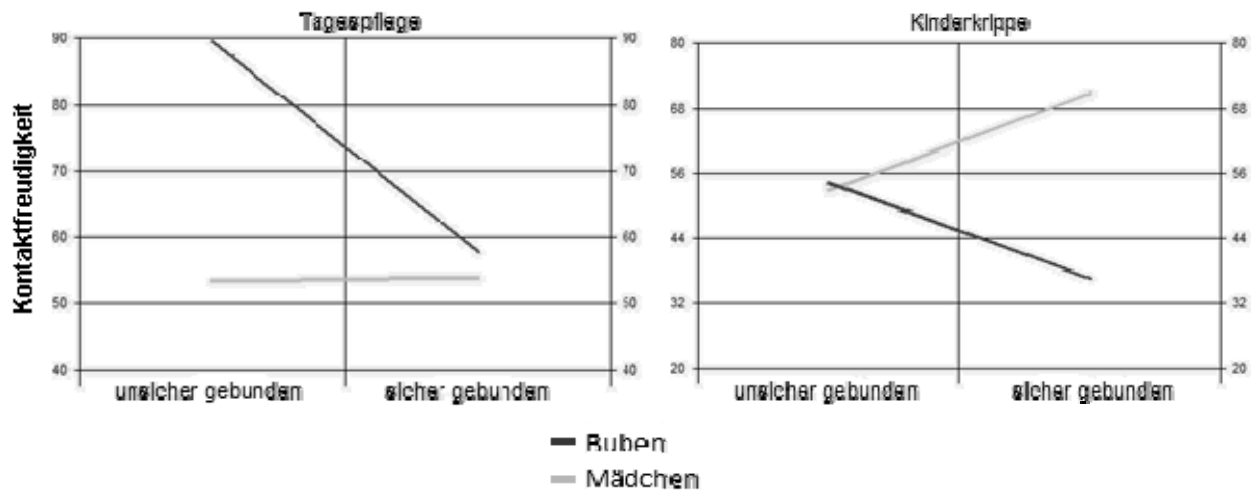
Abbildung 6.1.3.a: Vergleich von unsicher und sicher gebundenen Kindern in Bezug auf die Dauer der Anwesenheit von Peers



6.1.4. Davon ausgehend, dass zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder kontaktfreudiger sind als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder, wird zur Überprüfung der Hypothese eine Rang-Kovarianzanalyse mit Kontaktfreudigkeit als abhängige Variable durchgeführt. Diese ergibt keinen signifikanten Haupteffekt bezüglich der Bindungsqualität des Kindes ($\chi^2(1) = .89, p = .323$). Sicher gebundene Kinder unterscheiden sich in ihrer Kontaktfreudigkeit nicht von unsicher gebundenen Kindern (siehe Abbildung 6.1.4.a). Bei der Berechnung der Rang-Kovarianzanalyse lassen sich jedoch zwei signifikante Wechselwirkungen zwischen dem Geschlecht und der Bindungsqualität ($\chi^2(1) = 6.53, p = .01$) sowie zwischen dem Geschlecht und der

Art der Betreuungsform ($\chi^2(1) = 8, p = .004$) hinsichtlich der Kontaktfreudigkeit feststellen. Buben und Mädchen unterscheiden sich in Abhängigkeit ihrer Betreuer-Kind-Bindung sowie in Abhängigkeit der Art der Betreuungsform in ihrer Kontaktfreudigkeit. Das Alter als Kontrollvariable zeigt keinen signifikanten Einfluss auf die Kontaktfreudigkeit der Kinder ($r^2 = .014, p = .218$).

Abbildung 6.1.4.a: Vergleich von unsicher und sicher gebundenen Kindern in Bezug auf die Kontaktfreudigkeit



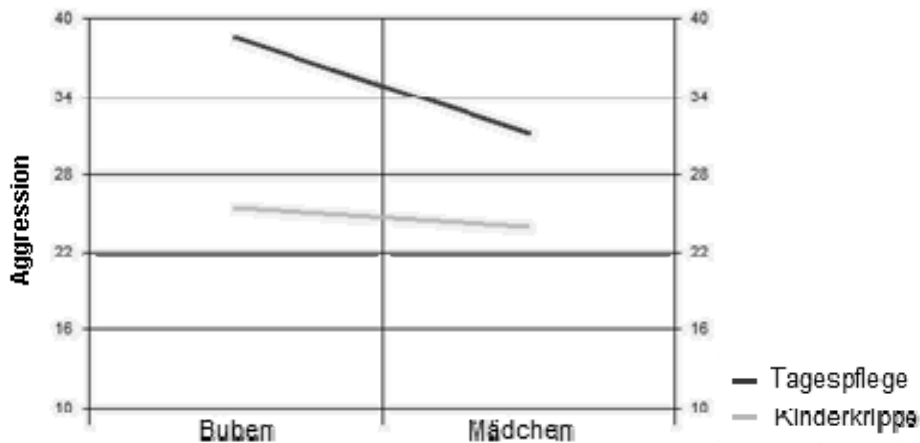
6.2. Unsicher gebundene Kinder

Die spezifische Auseinandersetzung mit der Gruppe der unsicher gebundenen Kinder wird im zweiten Hypothesenkomplex behandelt. Der Fokus liegt auf dem Vergleich von unsicher gebundenen Mädchen und unsicher gebundenen Buben hinsichtlich ihrer Peerinteraktionen. Insofern umfasst die abhängige Variable das Peerverhalten. Das Geschlecht des Kindes sowie die Art der Betreuungsform stellen die unabhängigen Variablen dar. Bei der statistischen Auswertung wird auf eine multiple Rang Kovarianzanalyse zurückgegriffen. Aufgrund der Veränderungen durch die frühkindliche Entwicklung (siehe Kapitel 2.1.) kann ein Einfluss des Alters auf das Peerverhalten gegeben sein. Daher wird bei allen Berechnungen das Kindesalter als Kovariate kontrolliert.

6.2.1. Mittels einer Rang-Kovarianzanalyse wird untersucht, ob zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben mehr Aggression zeigen und erhalten als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Mädchen (siehe Abbildung 6.2.1.a). Das Ergebnis zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen unsicher gebundenen

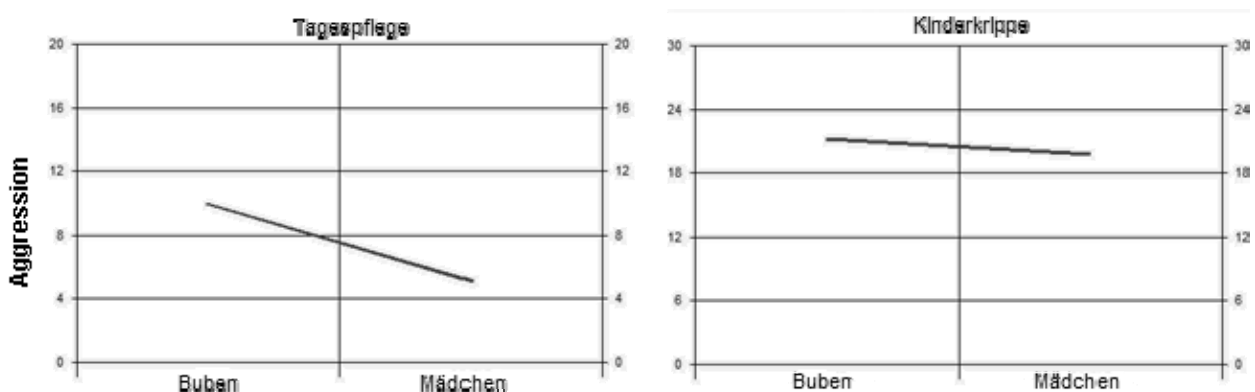
Mädchen und unsicher gebundenen Buben hinsichtlich der Dauer ihrer gezeigten und erhaltenen Aggression ($\chi^2(1) = 1.3, p = .252$). Auch das Alter hat keinen signifikanten Einfluss auf das Aggressionsverhalten der Kinder ($r^2 = .001, p = .852$).

Abbildung 6.2.1.a: Vergleich von unsicher gebundenen Mädchen und Buben in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression



In einem weiteren Schritt wird explorativ verfahren. Die Berechnung einer Rang-Kovarianzanalyse nach Kruskal-Wallis, jeweils für die unsicher gebundenen Kinder in der Tagespflege und in der Kinderkrippe getrennt, ergibt ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich des aggressiven Verhaltens in der Tagespflege ($H(1) = 4.82, p = .026$). Es lässt sich feststellen, dass zur Tagesmutter unsicher gebundene Buben mehr Aggression zeigen und erhalten als zur Tagesmutter unsicher gebundene Mädchen (siehe Abbildung 6.2.1.b).

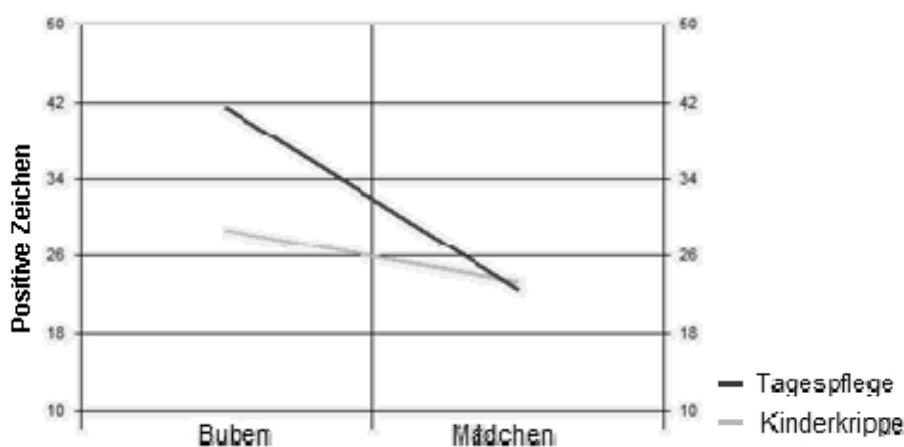
Abbildung 6.2.1.b: Vergleich von unsicher gebundenen Mädchen und Buben in Tagespflege und Kinderkrippe in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression



In der Kinderkrippe kann dieser Unterschied nicht nachgewiesen werden ($H(1) = .14, p = .71$). Die Hypothese 4.2.1. kann deshalb nur für in der Tagespflege betreute Kinder bestätigt werden, nicht jedoch für die Kinder in der Krippe.

6.2.2. Davon ausgehend, dass zur Betreuungsperson unsicher gebundene Mädchen mehr positive Zeichen zeigen und erhalten als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben, werden zur Überprüfung der Hypothese unsicher gebundene Mädchen mit unsicher gebundenen Buben hinsichtlich ihrer positiven Interaktion verglichen. Bei der Berechnung der Rang-Kovarianzanalyse lässt sich ein signifikantes Ergebnis bezüglich des Geschlechts des Kindes feststellen ($\chi^2(1) = 7.51, p = .006$). Es gibt einen Unterschied zwischen zur Betreuungsperson unsicher gebundenen Mädchen und zur Betreuungsperson unsicher gebundenen Buben in der Dauer ihrer gezeigten und erhaltenen positiven Interaktion (siehe Abbildung 6.2.2.a). Die Analyse zeigt, dass unsicher gebundene Buben mehr positive Interaktionen haben als unsicher gebundene Mädchen. Trotz des signifikanten Ergebnisses kann die Hypothese 4.2.2. nicht bestätigt werden, da der Unterschied in der entgegen gesetzten Richtung vorliegt. Das Alter hat keinen signifikanten Effekt auf die positive Interaktion der unsicher gebundenen Kinder ($r^2 = .007, p = .559$).

Abbildung 6.2.2.a: Vergleich von unsicher gebundenen Mädchen und Buben in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen

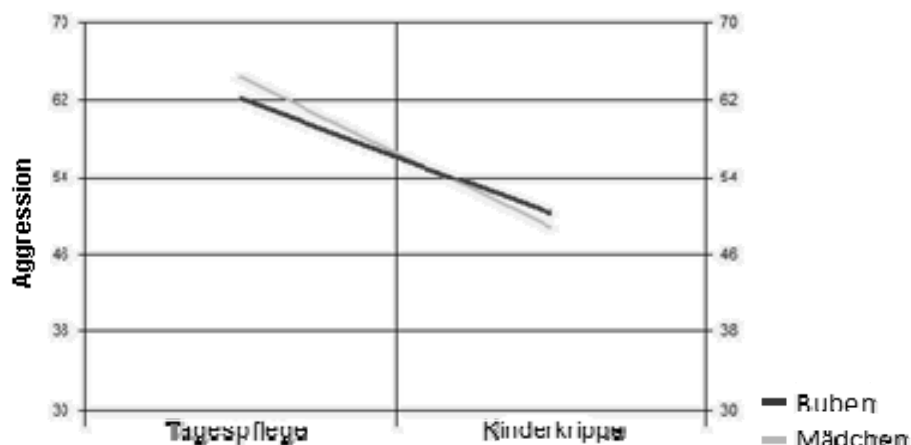


6.3. Art der Betreuungsform

Im dritten Hypothesenkomplex wird der Unterschied zwischen Kindern in der Tagespflege und Kindern in der Krippe hinsichtlich ihres Peerverhaltens näher beleuchtet. Mittels einer multiplen Rang Kovarianzanalyse werden die zwei unterschiedlichen Betreuungsformen verglichen. Die unabhängigen Variablen sind daher die Art der Betreuungsform sowie das Geschlecht des Kindes. Neben dem Alter wird auch die Gruppengröße als Kontrollvariable eingesetzt. Die abhängige Variable umfasst einerseits das Aggressionsverhalten, andererseits die positiven Interaktionen.

6.3.1. Um festzustellen, ob Kinder in der Krippe mehr Aggression zeigen und erhalten als Kinder in der Tagespflege, wird eine Rang-Kovarianzanalyse durchgeführt. Das Alter hat wiederum keinen Einfluss auf die Aggression ($r^2 = .006$, $p = .417$). Es kann aber ein signifikanter Unterschied zwischen Kindern in der Tagespflege und Kindern in der Krippe bezüglich des Aggressionsverhaltens nachgewiesen werden ($\chi^2(1) = 5.12$, $p = .022$). Allerdings ergibt die Auswertung, dass Kinder in der Tagespflege mehr Aggression zeigen und erhalten als Kinder in der Krippe (siehe Abbildung 6.3.1.a).

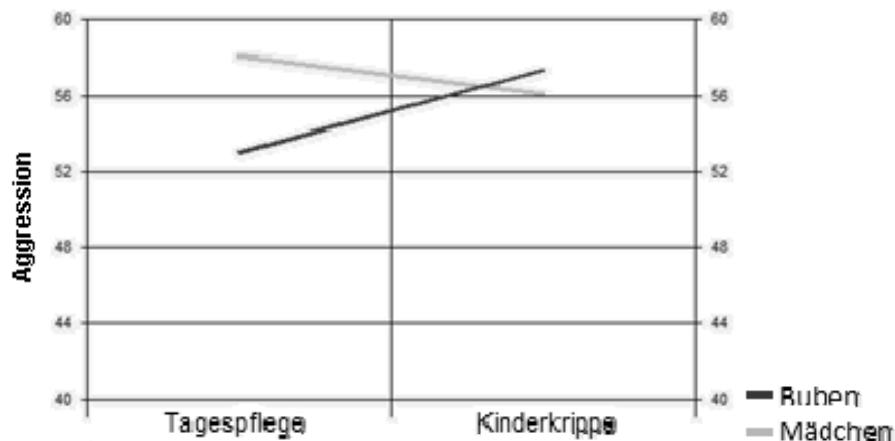
Abbildung 6.3.1.a: Vergleich von Kindern in der Tagespflege und Kindern in der Krippe in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression



Eine mögliche Erklärung dieses Ergebnisses kann die unterschiedliche Gruppengröße in den beiden Betreuungsformen sein. Um dies zu überprüfen, wird eine Rang-Kovarianzanalyse mit der Gruppengröße als Kontrollvariable berechnet (siehe Abbildung 6.3.1.b). Das Ergebnis zeigt, dass die Gruppengröße

keinen signifikanten Einfluss auf die gezeigte und erhaltene Aggression hat ($r^2 = .02$, $p = .132$), jedoch liegt nun kein signifikanter Unterschied zwischen Kindern in der Tagespflege und Kindern in der Krippe hinsichtlich der Dauer ihrer gezeigten und erhaltenen Aggression mehr vor ($\chi^2(1) = .01$, $p = .89$). Damit lässt sich die Hypothese 4.3.1. nicht bestätigen.

Abbildung 6.3.1.b: Vergleich von Kindern in der Tagespflege und Kindern in der Krippe in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression (Kontrollvariable Gruppengröße)

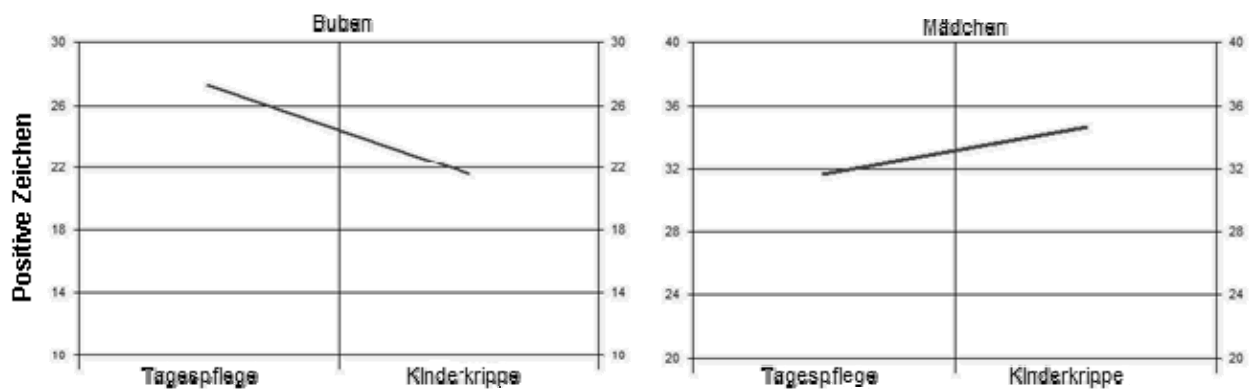


6.3.2. Zur Überprüfung der Hypothese, dass Kinder in der Tagespflege mehr positive Zeichen zeigen und erhalten als Kinder in der Krippe, wird eine Rang-Kovarianzanalyse berechnet. Das Ergebnis erweist sich als nicht signifikant ($\chi^2(1) = .04$, $p = .826$). Kinder in der Tagespflege unterscheiden sich nicht in der Dauer ihrer gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen von Kindern in der Krippe (siehe Abbildung 6.3.2.a). Auch das Alter hat keinen signifikanten Effekt auf die positive Interaktion ($r^2 = .001$, $p = .784$).

Da in der Tagespflege und der Kinderkrippe eine unterschiedliche Anzahl von betreuten Kindern vorliegt, wird zur Kontrolle auch die Gruppengröße als Kovariate in die Rang-Kovarianzanalyse mit aufgenommen. Das Ergebnis ist auch bei dieser Berechnung nicht signifikant (siehe Abbildung 6.3.2.b). Weder gibt es einen Unterschied zwischen den gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen in der Tagespflege und in der Kinderkrippe ($\chi^2(1) = .02$, $p = .864$), noch hat die Gruppengröße einen Einfluss auf die positive Interaktion ($r^2 = .0$, $p = .891$).

In einem weiteren Schritt werden geschlechtergetrennte Berechnungen durchgeführt. Die Rang-Kovarianzanalyse nach Kruskal-Wallis für die Stichprobe der Buben zeigt ein signifikantes Ergebnis ($H(1) = .6.56, p = .01$). Buben in der Tagespflege zeigen und erhalten mehr positive Zeichen als Buben im Kindergarten (siehe Abbildung 6.3.2.c). Bei Mädchen ist dieses Ergebnis nicht signifikant ($H(1) = .4, p = .534$). Die Hypothese 4.3.2. lässt sich somit nur für Buben bestätigen, nicht für Mädchen.

Abbildung 6.3.2.c: Vergleich von Kindern Buben und Mädchen in der Tagespflege und Kinderkrippe in Bezug auf die Dauer der gezeigten und erhaltenen positiven Zeichen



7. Diskussion

Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich auf das Peerverhalten von Kleinkindern. Untersucht wird, inwiefern sich Peerinteraktionen in Abhängigkeit der Bindungsqualität und der Art der Betreuungsform unterscheiden. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem Geschlecht sowie dem Alter der Kinder geschenkt. Außerdem soll überprüft werden, auf welche Art sich unsicher gebundene Buben von unsicher gebundenen Mädchen in ihrem Peerverhalten unterscheiden.

7.1. Qualität der Bindungssicherheit

In der Bindungsforschung der letzten Jahrzehnte konnte nachgewiesen werden, dass die Mutter-Kind-Bindung einen Einfluss auf das Peerverhalten von Kindern hat (siehe Kapitel 2.2.1.). Da Peerverhalten in einem Kontext entsteht, der maßgeblich von der außerfamiliären Betreuungsperson beeinflusst wird (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994), ist die vorliegende Studie unter anderem daran interessiert einen Unterschied hinsichtlich des Peerverhaltens zwischen zur Betreuungsperson unsicher und sicher gebundenen Kindern aufzuzeigen. Zwar gelingt dies nicht für die Gesamtstichprobe, kann jedoch im Sample der Buben nachgewiesen werden. Während also das Geschlecht eine wichtige Rolle zu spielen scheint, hat das Alter der Kinder keinen Einfluss auf die Aggression, die positiven Interaktionen und die Kontaktfreudigkeit.

Aggression

Die Hypothese, nach der ein Unterschied zwischen den zur Betreuungsperson sicher gebunden und unsicher gebundenen Kindern hinsichtlich ihres Aggressionsverhaltens vorliegt, lässt sich in dieser Arbeit nicht bestätigen. Jedoch kann in einer geschlechtergetrennten Berechnung nachgewiesen werden, dass unsicher gebundene Buben - wie erwartet - mehr Aggression zeigen als sicher gebundene Buben. Bei Mädchen liegt dieser Unterschied nicht vor. Anscheinend hat die Bindungsbeziehung zur außerfamiliären Betreuungsperson einen Einfluss auf das Aggressionsverhalten der Buben, jedoch nicht auf jenes der Mädchen. Interessanterweise liegen vergleichbare Ergebnisse ebenso für Untersuchungen zur Mutter-Kind-Bindung vor (siehe Kapitel 2.2.1.). Dabei fällt auf, dass Effekte hinsichtlich des Aggressionsverhaltens aber auch der Verhaltensprobleme immer wieder nur bei Buben gefunden werden können.

Möglicherweise wird somit gerade aggressives Verhalten bei Buben sowohl von der Mutter-Kind-Bindung als auch von der Betreuer-Kind-Bindung beeinflusst.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bezüglich des Aggressionsverhaltens von Buben lassen sich dahingehend interpretieren, dass diese, falls ihr Sicherheitsbedürfnis durch die Betreuungsperson nicht oder nur inkonsistent erfüllt wird, ihren Peers mit einer negativen Erwartung begegnen und sich dementsprechend verhalten (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Dieses negative Entgegenkommen wird dann auch von ihren Peers mit negativem Verhalten erwidert. Für Mädchen hat die unsichere Bindung zu ihrer Betreuungsperson keine vergleichbaren Auswirkungen. Unter Umständen deshalb, da diese im Gegensatz zu Buben im Allgemeinen eher nicht zu aggressivem, aktiven oder impulsiven Verhalten tendieren (Turner, 1991).

Positive Interaktion

Peerverhalten umfasst neben Aggression auch positive Interaktion. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder mehr positive Interaktion haben als unsicher gebundene Kinder. Dieser Nachweis kann nicht erbracht werden. Vielmehr zeigt eine geschlechtergetrennte Untersuchung, dass zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben mehr positive Zeichen zeigen und erhalten als sicher gebundene Buben. Zwischen sicher und unsicher gebundenen Mädchen zeigt sich kein signifikanter Unterschied im Hinblick auf positive Interaktionen. Die Untersuchung der positiven Zeichen lässt, ähnlich dem Aggressionsverhalten, darauf schließen, dass die Bindungsbeziehung zur Betreuerin wiederum lediglich bei Buben einen Einfluss auf die positive Interaktion hat, wenngleich auch in eine andere Richtung als erwartet. In der Stichprobe der vorliegenden Arbeit zeigen und erhalten nämlich gerade unsicher gebundene Buben signifikant mehr positive Zeichen. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnte die bei unsicher gebundenen Buben allgemein stärker ausgeprägte Interaktion mit ihren Peers sein (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Ferner zeigen sich für Mädchen nicht nur häufiger eine sichere Bindung zur Betreuungsperson (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006), sondern auch mehr positive Interaktion mit dieser. Buben dagegen interagieren eher mit Peers (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Daher wäre es durchaus denkbar, dass manche Buben nur wenig Interesse an Interaktionen mit der Betreuungsperson zeigen. Hinzu kommt noch die Tatsache, dass die meisten außerfamiliären Betreuungspersonen

weiblich sind und daher eventuell geschlechtsstereotypisches Verhalten zeigen, das eher mit weiblichen Erwartungen an adäquate Interaktionen konform geht (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Buben sind darüber hinaus laut einer Studie von Kryzer et al. (2007) häufiger mit einer weniger feinfühligem außerfamiliären Betreuung konfrontiert als Mädchen. Diese Umstände erschweren sichtlich den Aufbau einer sicheren Bindungsqualität bei Buben. So gesehen wenden sich womöglich gerade Buben ohne sicherer Bindung zur Betreuungsperson von dieser ab und vermehrt ihren Peers zu, wodurch mehr positive Zeichen gezeigt und erhalten werden.

Anwesenheit von Peers

Die Annahme, wonach zur Betreuungsperson sicher gebundene Kinder mehr Zeit mit ihren Peers verbringen als unsicher gebundene, lässt sich zwar in der vorliegenden Studie nicht bestätigen, dafür zeigt sich aber, dass einerseits zur Betreuungsperson unsicher gebundene Kinder mehr Zeit mit ihren Peers verbringen und andererseits sich auch das Kindesalter als signifikanter Einflussfaktor auf die Dauer der Anwesenheit von Peers erweist. Dieses Ergebnis ist mit Blick auf die kindliche Entwicklung durchaus erklärbar. Die Interaktionsfähigkeit von Kindern ist nämlich altersabhängig und an entwicklungsbedingte Phänomene gebunden (Brownell & Brown, 1992). Nicht nur die sprachliche, sondern auch die motorische Entwicklung, um sich überhaupt zu einem anderen Kind bewegen zu können, spielen eine große Rolle und können somit Peerkontakte maßgeblich beeinflussen. Überdies werden mit steigendem Alter die Interaktionen mit Betreuungspersonen weniger, während die Peerinteraktionen zunehmen (Finkelstein et al., 1978). Ein Einfluss des Kindesalters auf die Dauer der Anwesenheit von Peers ist daher nachvollziehbar.

Kontaktfreudigkeit

In Abhängigkeit der Bindungsqualität sehen Kinder ihre Mutter als sichere Basis, von der aus sie die Welt erkunden können (Ainsworth, 1973). Wie Pastor (1981) zeigt, trifft diese Annahme auch auf die Erkundung der Welt der Peers zu. Haben Kinder eine sichere Bindungsbeziehung zu ihrer Mutter, so sind sie kontaktfreudiger. In der vorliegenden Arbeit kann die Erwartung, dass dieses Ergebnis auch auf die Bindungsbeziehung zur Betreuungsperson übertragbar ist, nicht bestätigt werden. In dieser Untersuchung liegt nämlich kein Unterschied zwischen den zur Betreuungsperson unsicher und sicher

gebundenen Kindern hinsichtlich ihrer Kontaktfreudigkeit vor. Da sich auch in einer Studie von Ahnert (2009) weder für die Mutter-Kind-Bindung noch für die Betreuer-Kind-Bindung ein derartiger Zusammenhang nachweisen lässt, kann gegebenenfalls davon ausgegangen werden, dass die Art und Weise der Erfassung des Peerverhaltens unter Umständen für einen fehlenden Effekt ausschlaggebend ist. Während Pastor (1981) auf fünfstufige Ratingskalen zurückgreift, wird in der Studie von Ahnert (2009) und in der vorliegenden Arbeit das Peerverhalten mittels der Kodierung von Videosequenzen erhoben. Die Verhaltensbeobachtung wird als Goldstandard der Erhebungsmethoden angesehen (Fabes, Martin, & Hanisch, 2009) und besonders die Videographie ermöglicht dabei eine fein graduierte Messung von Peerinteraktionen.

7.2. Unsicher gebundene Kinder

Die Vermutung, eine unsichere Mutter-Kind-Bindung bei Buben und Mädchen habe einen unterschiedlichen Effekt auf Peerverhalten, wird in einer Studie von Turner (1991) bestätigt. Da außerfamiliäre Betreuungspersonen in der Regel Frauen sind, die eventuell geschlechtsstereotypische Verhaltensweisen zeigen, ist hinsichtlich des Peerverhaltens in außerfamiliärer Betreuung ein Unterschied zwischen unsicher gebundenen Mädchen und Buben, ähnlich jenem der familiären Bindungserfahrung denkbar. Diese Annahmen können durch die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit teilweise nachgewiesen werden.

Aggression

Die Hypothese, laut der zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben mehr Aggression zeigen und erhalten als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Mädchen, kann lediglich für die in der Tagespflege betreuten Kinder bestätigt werden, nicht jedoch für die Gesamtstichprobe. Das heißt, im Falle zur Tagesmutter unsicher gebundener Kinder zeigen und erhalten Buben signifikant mehr Aggression als Mädchen. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre, dass, falls Buben bereits generell zu negativeren Interaktionen als Mädchen neigen (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006), dieser Unterschied bei Kindern mit unsicherer außerfamiliärer Bindungserfahrung noch stärker ausgeprägt ist. Daneben könnte man in diesem Ergebnis auch einen Hinweis für eine unterschiedliche Umgangsweise mit einer unsicheren Bindungsbeziehung zur außerfamiliären Betreuungsperson je nach Geschlecht sehen.

Ein derartiger geschlechterspezifischer Unterschied findet sich aber nur im Rahmen der Tagespflege. Womöglich fällt es Erzieherinnen in der Krippe, beispielsweise aufgrund ihrer umfangreicheren Ausbildung, leichter mit Buben und Mädchen gleich umzugehen und sie nicht nach Geschlechtsstereotypen zu behandeln. Die Tagesmutter ähnelt in der Art ihrer Betreuung mehr der Mutter, womit sich auch ein analoges Ergebnis (Turner, 1991) bezüglich des Unterschieds im Peerverhalten unsicher gebundener Buben und Mädchen erklären ließe.

Positive Interaktion

Mädchen wird im Gegensatz zu Buben ein eher passiveres und nachgiebiges, dafür aber positiveres Verhalten nachgesagt (Turner, 1991). Ausgehend davon, dass dieser Unterschied bei unsicher gebundenen Kindern deutlich ausgeprägter ist, wird in der vorliegenden Studie überprüft, ob zur Betreuungsperson unsicher gebundene Mädchen mehr positive Zeichen zeigen und erhalten als zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben. Wenngleich ein Unterschied zwischen den unsicher gebundenen Buben und Mädchen vorliegt, so geht dieser in eine unerwartete Richtung. So zeigen und erhalten zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben mehr positive Zeichen als die unsicher gebundenen Mädchen. Obwohl ein solches Ergebnis die obig postulierte Hypothese nicht stützt, entspricht es dennoch bereits postulierten Thesen, wonach Mädchen vermehrt positive Interaktionen mit ihren Betreuungspersonen haben und Buben eher mit Peers interagieren (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass sich möglicherweise gerade unsicher gebundene Buben anderen Kindern zuwenden, sei es in Form von positiver oder negativer Interaktion.

7.3. Art der Betreuungsform

Da die ersten Peerinteraktionen von Kleinkindern meist in außerfamiliärer Betreuung stattfinden, und sich die Betreuung durch die Tagesmutter bzw. der Erzieherin in der Krippe aufgrund struktureller Merkmale unterscheidet (siehe Kapitel 2.3.), wird auch der Kontext der Umgebung, in der Peerverhalten stattfindet, beleuchtet. Als besonders einflussreich dabei hat sich in bisherigen Studien der Betreuer-Kind-Schlüssel erwiesen (e.g., De Schipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006). Ausgehend von einem unterschiedlichen Betreuer-Kind-Schlüssel in den beiden verschiedenen Betreuungsformen wird erwartet, dass sich auch das Peerverhalten unterschiedlich

gestaltet. Für den Einfluss der Art der Betreuungsform zeigen sich in dieser Arbeit das Geschlecht sowie die Gruppengröße als ausschlaggebend.

Aggression

Dass Kinder in der Tagespflege weniger Aggression zeigen und erhalten als in der Krippe, kann in dieser Arbeit nicht bestätigt werden. Die erste Untersuchung ergibt für die Tagespflege sogar eine längere Dauer der gezeigten und erhaltenen Aggression. Auch wenn dort - verglichen mit der Kinderkrippe - ein wesentlich kleinerer Betreuer-Kind-Schlüssel vorliegt, haben mitunter andere strukturelle Merkmale mehr Einfluss für auf das Aggressionsverhalten. So sind in der Kinderkrippe beispielsweise oftmals größere Raumverhältnisse gegeben. Gerade aber die Bedeutung von Rückzugsmöglichkeiten darf keinesfalls unterschätzt werden (Kaindl et al., 2010). Kinder tendieren außerdem dazu bei weniger Platz mehr miteinander zu spielen (Baiser et al., 1997). Haben Kinder jedoch aufgrund sehr kleiner Gruppen nur eine geringe Auswahl an verfügbaren Peers, mit denen sie auf kleinem Raum viel Zeit verbringen, so ist es durchwegs verständlich, dass vermehrt Aggressionen auftreten können. Um zu kontrollieren, ob durch die Gruppengröße ein unterschiedliches Aggressionsverhalten in Kinderkrippe und Tagespflege zustande kommt, wird diese in einer zweiten Untersuchung als Kontrollvariable in die Berechnung mit aufgenommen. Obgleich die Gruppengröße keinen signifikanten Einfluss auf die gezeigte und erhaltene Aggression hat, lässt sich nun kein Unterschied mehr zwischen Kindern in der Tagespflege und in der Krippe bezüglich ihres Aggressionsverhaltens feststellen. Anscheinend bewirkt also nicht die Art der Betreuungsform ein unterschiedliches Aggressionsverhalten, sondern vielmehr die Anzahl der jeweils in der Gruppe betreuten Kinder.

Positive Interaktion

Neben der Annahme eines je nach Betreuungsform unterschiedlichen Aggressionsverhaltens wird auch erwartet, dass Kinder in der Tagespflege mehr positive Zeichen zeigen und erhalten als Kinder in der Krippe. In der Untersuchung kann diese Hypothese nicht bestätigt werden. Es liegt weder ein Unterschied hinsichtlich der positiven Interaktion vor, noch erweist sich die Gruppengröße als signifikant. Jedoch zeigt sich bei einer geschlechtergetrennten Analyse, dass Buben in der Tagespflege - wie erwartet - mehr positive Interaktion haben als Buben in der Kinderkrippe. Dieses

Ergebnis deutet darauf hin, dass Buben, die in der Tagespflege betreut werden, wo sie von weniger Peers umgeben sind und ein niedrigerer Betreuer-Kind-Schlüssel vorliegt, mehr positive Interaktionen zeigen und erhalten als Buben in der Kinderkrippe. Mädchen scheinen sich von diesen Umständen in ihrem Peerverhalten nicht beeinflussen zu lassen. Daher spielt die Art der Betreuungsform hinsichtlich der positiven Interaktion vermutlich bei Buben eine wichtigere Rolle als bei Mädchen. Für Mädchen hat womöglich die Art der Betreuungsform mehr Auswirkungen auf die Betreuungsperson-Kind-Interaktion.

7.4. Kritik und Ausblick

Eines der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ist, dass Buben sich in Abhängigkeit ihrer Bindungsqualität zur Betreuungsperson hinsichtlich ihrer Peerinteraktionen signifikant unterscheiden. Ob ein Mädchen sicher oder unsicher zu ihrer Betreuungsperson gebunden ist, spiegelt sich hingegen in ihrem Peerverhalten nicht wider. Möglicherweise hat für Mädchen, da sie generell mehr mit ihren Betreuungspersonen interagieren (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006), die Bindungsqualität dabei lediglich einen Einfluss auf die Interaktion mit der Betreuungsperson selbst. Um diese Vermutungen zu überprüfen, wäre eine genauere Auseinandersetzung mit der Betreuungsperson-Kind-Interaktion von Interesse. Eine solche wäre ebenfalls essentiell, um der Annahme nachzugehen, dass bei Mädchen durch die Art der Betreuungsform eventuell nur die positiven Interaktionen mit der Betreuungsperson beeinflusst werden.

Peerverhalten, das bestimmende Thema der vorliegenden Arbeit, wurde jeweils durch Verhaltensbeobachtung ermittelt. Die dazu in den Betreuungsstätten entstandenen Videosequenzen der Kinder sind nach dem Codiersystem für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit analysiert worden (Kappler et al., 2011). Diese Form der Datenermittlung birgt natürlich einige Nachteile in sich. So ist zum Beispiel die Qualität der Videos teilweise sehr unterschiedlich. Schlechte Lichtverhältnisse oder eine unvorteilhafte Kameraführung können die Codierungen des Verhaltens beeinflussen. Weiters ist anzumerken, dass der Fokus der Videosequenzen nicht nur dem Peerverhalten des jeweiligen Kindes, sondern auch Situationen des Abschiedes von der Mutter oder dem Verhalten der Betreuungsperson gilt. Dadurch sind

die Aufzeichnungen mancher relevanter Peerinteraktionen nur teilweise oder schlecht sichtbar.

Im Codiersystem für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit (Kappler et al., 2011) wird Peerverhalten relativ global erfasst. Eine detailliertere Beschreibung sowohl der positiven Zeichen als auch der Aggression hinsichtlich ihrer Qualität wäre von Vorteil. Gerade in der frühen Kindheit kann nämlich die Grenze zwischen positivem und negativem Peerverhalten oftmals verschwimmen. Das Verhalten in diesem Alter ist häufig objektbezogen (Brownell & Brown, 1992) und kann zu Besitzstreitigkeiten führen (Hay, Castle, & Davies, 2000), ist aber zum Beispiel von Aggression mit feindlichen Absichten entschieden abzugrenzen (Crick, Casas, & Mosher, 1997).

8. Zusammenfassung

Die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie sowie des Tagespflegeprojekts entstandene Arbeit beleuchtet das Peerverhalten von Kleinkindern.

Eine Vielzahl an Studien konnte bisher den maßgeblichen Einfluss der Bindungsbeziehung zur Mutter auf das kindliche Peerverhalten nachweisen (e.g., Schneider, Atkinson & Tardiff, 2001). Da ähnlich der Mutter oder dem Vater auch Betreuungspersonen als Bindungspersonen fungieren können (Goosen & van Ijzendoorn, 1990), und diese den Kontext der Umgebung, in dem Peerinteraktionen stattfinden, wesentlich mitgestalten, ist das Ziel dieser Arbeit, einen vergleichbaren Unterschied im Peerverhalten abhängig zur außerfamiliären Bindungsqualität aufzuzeigen.

Aufgrund der unterschiedlichen Auswirkungen einer unsicheren familiären Bindungserfahrung je nach Geschlecht der Kinder (Turner, 1991), werden auch zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben und Mädchen hinsichtlich ihres Peerverhaltens miteinander verglichen.

Die dabei beobachteten Interaktionen zwischen den Kindern finden stets im Kontext der außerfamiliären Betreuung statt. Die beiden vorkommenden Betreuungsformen Kinderkrippe und Tagespflege unterscheiden sich deutlich in ihren strukturellen Merkmalen. Daher wird ebenso überprüft, ob sich Peerverhalten je nach Betreuungsform verschieden gestaltet.

Wenngleich eine Auswertung des beobachteten Peerverhaltens keinen Unterschied zwischen sicher und unsicher zur Betreuungsperson gebundenen Kindern ergibt, kann dafür aber die entscheidende Rolle des Geschlechts dargelegt werden. Während sich nämlich die außerfamiliäre Bindungserfahrung bei Mädchen nicht auf das Peerverhalten auswirkt, kann bei Buben ein Unterschied hinsichtlich des Aggressionsverhaltens und der positiven Interaktion in Abhängigkeit der Bindungsqualität eindeutig nachgewiesen werden. So zeigen und erhalten zur Betreuungsperson unsicher gebundene Buben mehr Aggression und positive Zeichen als sicher gebundenen Buben, aber auch als unsicher gebundenen Mädchen. Da Buben sich generell mehr mit ihren Peers beschäftigen als Mädchen (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006), wäre es durchaus denkbar, dass sich gerade Buben mit einer unsicheren außerfamiliären Erfahrung von ihrer Betreuungsperson ab und vermehrt ihren Peers zuwenden und dadurch häufiger mit diesen interagieren.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Untersuchungen bezüglich der Art der Betreuungsform ergeben im Hinblick auf die positiven Interaktionen erneut bei Buben im Gegensatz zu Mädchen einen signifikanten Unterschied. Demnach zeigen und erhalten Buben - wie erwartet - in der Tagespflege mehr positive Zeichen als in der Kinderkrippe. Scheinbar haben sowohl die Betreuer-Kind-Bindung als auch die Art der Betreuungsform geschlechtsspezifische Auswirkungen. Während sich bei Buben Unterschiede im Peerverhalten zeigen, könnten bei Mädchen andere Bereiche beispielsweise die Betreuer-Kind-Interaktionen betroffen sein.

9. Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. In: B.M. Caldwell & H.N. Ricutti (Hrsg.). *Review of child development research*, Vol.3. Chicago: University of Chicago Press.1-94.
- Ahnert, L. (2003). *Attachment Behavior Q-Set For Care Providers*. Unveröffentlichte deutsche Übersetzung.
- Ahnert, L. (2009). Early peer interaction in group care as related to infant-mother and infant-care provider attachments. *European Journal of Developmental Science*, 3, 408-420.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145-159.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationship with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679.
- Asendorpf, N. (1996). Self and other-awareness: Mirror self-recognition, social contingency, and synchronic imitation. *Developmental Psychology*, 32, 313-321.
- Baiser, Ingrid; Helbig, Petra; Hahn, Karin; Limbach-Perl, Marion; Kallert, Heide (1997): Qualitätsentwicklung in der Tagespflege. Arbeitsergebnisse des Fachkolloquiums „Kinderbetreuung in Tagespflege“ an der Universität Frankfurt am Main. Diskussionspapier. Frankfurt am Main.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment*. Hamonsworth, Middlesex, England: Penguin.
- Brownell, C. & Bown, E. (1992). Peers and play in infants and toddlers. In V. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (S. 183-200) NY: Plenum.

- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychologie*, 33, 578-588.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009) Peer interactions and play in early childhood. In K. N. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S.143-161). NY: The Guilford Press.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Dunn, J. (1993). *Young children close relationships: Beyond attachment*. London: Sage.
- Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2001). Peers and infant social/communicative development. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (S. 326–350). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C., & Noppe, I. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 319–336.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209).
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009) Children's Behaviors and Interactions with Peers. In K. N. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S.45-62). NY: The Guilford Press.

- Fagot, B.I. (1997). Attachment, Parenting, and Peer Interactions of Toddler Children. *Developmental Psychology*, 33(3), 489-499.
- Finkelstein, N. W., Dent, C., Gallacher, K., Ramey, C. T. (1978). Social Behavior of Infants and Toddlers in a Day-Care Environment. *Developmental Psychology*, 14(3), 257-262.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2006). Peer contacts of 15-month-olds in child care: Links with child temperament, parent-child interaction, and quality of child care. *Social Development*, 15, 709-729.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior & Development*, 29, 276-288.
- Goossens, F. A. & van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and daycare characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Hay, D., Caplan, M., & Nash, A. (2009) The beginning of peer relations. In K. N. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S.121-142). NY: The Guilford Press.
- Hay, D. F., Castle, J., & Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development*, 71, 457-467.
- Holmberg, M. C. (1980). The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. *Child Development*, 51(2), 448-456.
- Hover-Reisner, N. & Eckstein, T. (2008). *Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen*. Poster präsentiert auf dem 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung. 12.-14.Juni 2008, Wien.

- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041–1053.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1-94
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (S. 66–86). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (S. 671–687). New York: Guilford.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher- Child Relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., & Phillipsen, L. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child peer relationships. *Social Development*, 7, 340-349.
- Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education and Development*, 12, 139-153.
- Jacobson, J. L., & Wille, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, 5(7), 338-347.
- Kaindl, M., Kinn, M., Klepp, D. & Tazi-Preve, I.M. (2010). Tageseltern in Österreich. Forschungsbericht des Österreichischen Instituts für Familienforschung.
- Kappler, G., Eckstein, T., Supper, B. & Ahnert, L. (2001). *Codiersystem für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit*. Wien: Universität, Fakultät für Psychologie, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik.

- Kryzer, E. M., Kovan, N., Philipps, D. A., Domagall, L. A. & Gunnar, M. R. (2007). Toddler's and preschooler's experience in family day care: Age differences and behavioral correlates. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 451-466.
- Kubinger, K. D. (1986): A Note on Non-Parametric Tests for the Interaction in Two-Way Layouts. *Biometric Journal*, 28, 67-72
- La Freniere, P. J. & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Development Psychology*, 21, 56-69.
- Lieberman, A.F. (1977). Preschoolers competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287
- Mangold. (2008). *INTERACT Quick Start Manual V1.3. Mangold International GmbH (Ed.)*
- Müller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. *Child Development*, 48, 854–861.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving : NICHD early child care research network. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72, 1478–1500.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (2006). Child-Care effect sizes for the NICHD Study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.

- Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M. E. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- Pastor, D. L. (1981). The Quality of Mother-Infant Attachment and Its Relationship to Toddlers' Initial Sociability With Peers. *Developmental Psychology*, 17(3), 326-335.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passivewithdrawal in early elementary school. *Journal of Personality* 57, 257-282.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of children psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (S. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Salisch, M. von (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf Persönlichkeitseintwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between Temperament & Social Development: A Review. *Social Development*, 13 (1), 142-170.
- Schneider, B. H., Atkinson, L. & Tardiff, C. (2001). Child–parent attachment and children’s peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86–100.
- Smith, P. K., & Noble, R. (1987). Factors affecting the development of caregiver-infant relationships. In L. W. C. Tavecchio & M. H. van IJzendoorn (Eds.), *Attachment in social networks* (S. 93-134). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Sroufe, L. A. (1983). *Infant-caregiving attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence*. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 16, S. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Statistik Austria (2008): Kindertagesheimstatistik 2008/09. Wien: Verlag Österreich.

Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behaviour with peers in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.

Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der Zweijährigen*. Landau: Empirische Pädagogik

Volling, B., & Feagans, L. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behaviour and Development*, 18, 177-188.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

Anhang

Anhang A: Abstract – Deutsch

Kinder sind häufig in außerfamiliärer Betreuung erstmals mit einer größeren Anzahl von Peers konfrontiert. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass neben einer einflussreichen Mutter-Kind-Bindung außerfamiliäre Bindungserfahrungen eine bedeutsame Rolle für das Peerverhalten von Kleinkindern spielen. Videosequenzen von 112 Kindern (17,5-26,5 Monate), die sich in Tagespflege und Kinderkrippe in außerfamiliärer Betreuung befinden, werden zur Erfassung von Peerinteraktionen nach dem Codiersystem für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit (Kappler et al., 2011) ausgewertet. Die Betreuer-Kind-Bindung wird mittels Attachment-Q-Sort erhoben. Ziel ist es, einen Unterschied im Peerverhalten in Abhängigkeit der außerfamiliären Bindungsqualität aufzuweisen; herauszufinden inwiefern Buben und Mädchen in einer anderen Art und Weise mit einer unsicheren Bindungsbeziehung zur Betreuungsperson umgehen und zu prüfen, ob sich Peerverhalten je nach Betreuungsform verschieden gestaltet.

Das Geschlecht erweist sich als ausschlaggebend. Zur Betreuungsperson sicher gebundene Buben zeigen und erhalten mehr Aggression und positive Zeichen als sicher gebundenen Buben, aber auch als unsicher gebundenen Mädchen. In der Stichprobe der Mädchen kann kein Unterschied im Peerverhalten nachgewiesen werden, weder in Abhängigkeit der Bindungsqualität noch in Bezug auf die Art der Betreuungsform. Buben haben - wie erwartet - in der Tagespflege mehr positive Interaktion als in der Kinderkrippe. Unter Umständen wenden sich gerade Buben mit einer unsicheren außerfamiliären Erfahrung von ihrer Betreuungsperson ab und vermehrt ihren Peers zu. Sowohl die Betreuer-Kind-Bindung als auch die Art der Betreuungsform haben geschlechtsspezifische Auswirkungen. Während sich bei Buben Unterschiede im Peerverhalten zeigen, könnten bei Mädchen andere Bereiche beispielsweise die Betreuer-Kind-Interaktionen betroffen sein.

Abstract – Englisch

In nonparental child care children are often exposed with a large amount of peers for the first time. Whereas attachment experiences of children with their mothers have been shown to be very influential for peer relationships the current work expects the child-nonparental care provider attachment to play a significant role in young children's peer interactions. Behaviour of 112 children (17,5-26,5 months) in home based care and

center based care was videotaped and evaluated by use of the coding system for micro-analytical behaviour analysis (Kappler et al., 2011). Children's attachment relationship to their nonparental care providers was assessed using the Attachment-Q-Sort. The aim of this paper is to show a difference in peer interactions as a function of nonparental attachment experience, further to figure out how Boy's and Girl's deal in a different way with an insecure attachment relationship to their nonparental care providers and to examine whether peer behaviour is formed differently depending on the type of nonparental child care.

The sex turns out to be decisive. Insecurely to the nonparental care provider attached boys show and receive more aggression and positive signs than securely attached boys, as well as insecure attached girls. No differences can be detected in peer behaviour within the sample of girls, neither depending on the security of attachment nor as a function of the type of nonparental child care. Boys show - as expected - more positive interaction in home based care than in center based care. It is possible that Boys with an insecure attachment relationship to their nonparental care providers interact more with their peers instead of their nonparental care providers. Both the type of nonparental child care and the attachment relationship have gender-specific impacts. While differences within the group of boys emerge in their peer behavior, for girls other areas could be affected including the interactions with their nonparental care givers.

Anhang B: Attachment-Q-Sort (AQS) for Care Providers

1. Das Kind tauscht mit der Erzieherin Spielsachen oder überlässt ihr Spielsachen, wenn sie danach fragt.
Niedrig: Weigert sich.
2. Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt.
Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt.
3. Das Kind lässt sich von anderen Erzieherinnen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat.
Niedrig: Nur die beobachtete Erzieherin kann das Kind trösten.
4. Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.
5. Das Kind ist mehr an Personen interessiert als an Sachen.
Niedrig: Mehr an Dingen interessiert als an Personen.
6. Wenn das Kind in der Nähe der Erzieherin ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Erzieherin dorthin zu zerren.
Niedrig: Geht ohne zu quengeln oder an der Erzieherin zu zerren zu dem Gegenstand, den es möchte.
7. Das Kind lacht und lächelt leicht mit vielen verschiedenen Personen.
Niedrig: Die Erzieherin kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als sonst irgend jemand.
8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig.
Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.
9. Das Kind ist meistens gutgelaunt und zum Spielen aufgelegt.
Niedrig: Das Kind ist eher ernst oder leicht reizbar.
10. Das Kind schreit oder leistet Widerstand, wenn die Erzieherin es zum Mittagsschlaf oder abends ins Bett legt.
11. Das Kind schmust mit der Erzieherin oder schmiegt sich oft an, ohne dass die Erzieherin das Kind dazu auffordert.
Niedrig: Normalerweise geht die Initiative von der Erzieherin aus.
12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Leute oder Dinge, die es zunächst einschüchtern oder ihm Angst machen.
*** Mittel wenn niemals schüchtern oder ängstlich.*

13. Wenn das Kind bei dem Weggehen der Erzieherin verstimmt ist, dann schreit es weiter oder wird sogar zornig, nachdem sie weggegangen ist.
Niedrig: Das Weinen hört auf, gleich nachdem die Erzieherin gegangen ist.
*** Mittel wenn Kind nicht durch das Weggehen verstimmt wird.*
14. Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Erzieherin oder zeigt ihn ihr von weitem.
Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.
15. Wenn die Erzieherin es dazu auffordert, dann spricht das Kind mit unbekannten Personen, zeigt ihnen Spielsachen, oder was es schon kann.
16. Das Kind bevorzugt Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere) als Spielsachen.
Niedrig: Bevorzugt Bälle, Klötze, Töpfe und Schüsseln, usw.
17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn diese etwas tun, was es nicht mag.
18. Das Kind folgt den Vorschlägen der Erzieherin bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind.
Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.
19. Wenn die Erzieherin dem Kind sagt, es solle etwas bringen oder ihr etwas geben, dann folgt das Kind.
Niedrig: Die Erzieherin muss sich den Gegenstand selber nehmen oder ihn mit Nachdruck fordern.
20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich stößt, hinfällt oder sich erschreckt.
Niedrig: Weint, wenn es sich gestoßen hat, hingefallen ist oder sich erschreckt hat.
21. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Erzieherin ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und bemerkt, wenn die Erzieherin in ein anderes Zimmer geht oder wenn sie andere Aktivitäten beginnt.
Niedrig: Es achtet nicht darauf, wo die Erzieherin ist.
*** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht entfernen darf.*
22. Das Kind verhält sich mütterlich und fürsorglich gegenüber Puppen, Tieren oder Säuglingen.
*** Mittel wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Säuglinge um sich hat.*
23. Wenn die Erzieherin mit anderen Kindern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich zu lenken.
Niedrig: Erlaubt der Erzieherin, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.

24. Wenn die Erzieherin mit dem Kind schimpft oder es ermahnt, dann wirkt es betroffen oder beschämt, dass es die Erzieherin verärgert hat.
(Nicht hoch bewerten, wenn das Kind nur wegen der lauten Stimme erschrickt oder Angst vor Strafe hat.)
25. Die Erzieherin weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt.
Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.
26. Das Kind weint, wenn die Erzieherin weggeht (zur Pause, zum Telefon.....).
Niedrig: Es weint überhaupt nicht.
27. Das Kind lacht, wenn die Erzieherin es neckt.
Niedrig: ist leicht verstimmt, wenn die Erzieherin es neckt.
*** Mittel wenn die Erzieherin das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt.*
28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Erzieherin aus.
Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen.
*** Mittel wenn das Kind niemals still sitzt.*
29. Manchmal ist das Kind so in etwas vertieft, dass es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird.
Niedrig: Sogar wenn es völlig in das Spiel vertieft ist, bemerkt das Kind, wenn es angesprochen wird.
30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen.
31. Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin stehen. Wenn die Erzieherin beschäftigt ist oder sich mit jemandem unterhält, dann unterbricht das Kind sie dabei.
Niedrig: Es bemerkt es nicht oder kümmert sich nicht darum, wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.
32. Wenn die Erzieherin "Nein" sagt oder das Kind bestraft, dann hört das Kind mit dem unerwünschten Verhalten auf (zumindest dieses Mal). Es braucht nicht alles zweimal gesagt bekommen.
33. Manchmal zeigt das Kind, dass es abgesetzt werden will, wenn die Erzieherin es auf dem Arm hat. Setzt sie es dann ab, quengelt es und will wieder hochgenommen werden
Niedrig: Fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.
34. Wenn das Kind verstimmt ist, weil die Erzieherin weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint. Es folgt der Erzieherin nicht nach.
Niedrig: Folgt ihr aktiv wenn es verstimmt ist oder weint.
*** Mittel wenn niemals durch ihr Weggehen verstimmt.*

35. Das Kind ist sehr selbständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Erzieherin, wenn es spielen möchte.
Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Erzieherin zu spielen.
*** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.*
36. Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Erzieherin zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter.
Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.
37. Das Kind ist sehr aktiv. Es ist ständig in Bewegung. Es bevorzugt aktive Spiele gegenüber ruhigen.
38. Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Erzieherin. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.
39. Das Kind ist oft ernst und sachlich, wenn es von der Erzieherin entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.
Niedrig: Oft albern oder lachend, wenn es von der Erzieherin entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.
40. Das Kind untersucht unbekannte Objekte oder Spielsachen mit großer Gründlichkeit. Es versucht, sie in verschiedener Weise zu benutzen oder auseinanderzunehmen.
Niedrig: Die erste Betrachtung der unbekannten Gegenstände oder Spielsachen ist meist kurz. (Das Kind kann allerdings später zu ihnen zurückkehren.)
41. Das Kind geht mit der Erzieherin mit, wenn sie es auffordert.
Niedrig: Weigert sich oder muss geholt werden, wenn es mit etwas beschäftigt ist.
42. Das Kind bemerkt, wenn die Erzieherin verstimmt ist. Es wird dann selbst still oder verstimmt. Es versucht sie zu trösten oder fragt nach, was los ist.
Niedrig: Bemerkt es nicht, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre
43. Das Kind bleibt näher bei der Erzieherin oder kehrt öfter zu ihr zurück, als es zur Orientierung über ihren Aufenthaltsort erforderlich wäre.
Niedrig: Der Aufenthalt und die Tätigkeit der Erzieherin wird nicht genau verfolgt.
44. Das Kind veranlasst die Erzieherin, mit ihm zu schmusen, und es freut sich daran.
Niedrig: Nicht besonders daran interessiert. Toleriert es, aber sucht nicht danach, oder aber windet sich, um heruntergelassen zu werden.
45. Das Kind hat Spaß am Tanzen und am Singen, wenn Musik zu hören ist
Niedrig: Hat weder eine besondere Zu- noch Abneigung gegen Musik.

46. Das Kind läuft und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen, oder zu stolpern.
Niedrig: Anstoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen öfter vor.
47. Das Kind hat Spaß an lauten Geräuschen und beim Toben herumgeschubst zu werden oder toleriert das wenigstens, solange die Erzieherin dabei lächelt und zeigt, dass es als Spaß gemeint ist.
Niedrig: Das Kind fängt an zu weinen, auch wenn die Erzieherin es als Spaß gemeint hat.
48. Das Kind gibt unbekannten Erwachsenen Sachen von ihm, wenn diese danach fragen.
49. Das Kind rennt mit einem scheuen Lächeln zur Erzieherin, wenn unbekannte Personen in die Wohnung kommen.
Niedrig: Auch wenn das Kind später freundlich zu den Besuchern ist, läuft es zunächst ängstlich oder weinend zur Erzieherin.
*** Mittel wenn das Kind bei Ankunft der Besucher überhaupt nicht zur Erzieherin läuft.*
50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besucher ist, sie zu ignorieren oder zu meiden, auch wenn es später freundlicher zu ihnen ist.
51. Das Kind hat Spaß daran, mit den Besuchern herumzutoben, wenn es mit ihnen spielt.
Niedrig: Vermeidet Körperkontakt, wenn es mit den Besuchern spielt.
*** Mittel wenn das Kind nicht mit den Besuchern spielt.*
52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Objekten zu spielen oder kleine Dinge zusammenzusetzen.
Niedrig: Sehr geschickt mit kleinen Dingen, Bleistiften, etc.
53. Das Kind legt seine Arme um die Erzieherin oder legt seine Hand auf ihre Schulter, wenn sie es aufnimmt.
Niedrig: Akzeptiert es, aufgenommen zu werden, aber hilft nicht mit oder hält sich nicht fest.
54. Das Kind scheint zu erwarten, dass die Erzieherin seine Aktivitäten behindert, auch wenn sie ihm einfach helfen will.
Niedrig: Akzeptiert die Hilfe der Erzieherin, solange sie das Kind weitermachen lässt.
55. Das Kind ahmt einige Verhaltensweisen der Erzieherin nach, nachdem es sie beobachtet hat.
Niedrig: Kein Nachahmen feststellbar.
56. Das Kind verliert das Interesse oder gibt schnell auf, wenn ihm etwas schwierig erscheint.
57. Das Kind ist furchtlos.
Niedrig: Kind ist vorsichtig oder ängstlich.

58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend. Es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter.
Niedrig: Interessiert sich sehr für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.
59. Wenn das Kind mit einem Spielzeug oder einer Aktivität fertig ist, dann findet es im allgemeinen etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Erzieherin zurückzukehren.
Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Erzieherin zurück, um sich helfen zu lassen, eine neue Beschäftigung zu finden.
60. Das Kind nähert sich oder spielt mit zunächst Angst auslösenden Dingen, wenn die Erzieherin versichert oder zeigt, dass alles in Ordnung ist.
*** Mittel wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.*
61. Das Kind spielt ruppig mit der Erzieherin. Beim aktiven Spiel stößt, kratzt oder beißt das Kind die Erzieherin hin und wieder, auch ohne ihr dabei wehtun zu wollen.
*Niedrig: Spielt aktive Spiele, ohne der Erzieherin weh zu tun.
** Mittel wenn kein aktives Spiel.*
62. Wenn das Kind gut gelaunt ist, dann bleibt es wahrscheinlich den ganzen Tag so.
Niedrig: Gute Laune kann schnell wechseln.
63. Das Kind versucht, Hilfe zu bekommen, auch wenn es sich noch nicht selbst an der Aufgabe versucht hat.
64. Das Kind turnt auf der Erzieherin herum, wenn sie spielen.
Niedrig: Will keinen besonders engen Kontakt im Spiel.
65. Das Kind ist leicht verstimmt, wenn die Erzieherin dafür sorgt, dass es seine Aktivität wechselt, auch wenn die neue Aktivität etwas ist, was dem Kind normalerweise Spaß macht.
66. Das Kind fasst leicht Zuneigung zu Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind.
Niedrig: Fasst nicht leicht Zuneigung zu unbekannten Personen.
67. Wenn die KiTa Besuch bekommt, dann will das Kind die Aufmerksamkeit der Besucher.
68. Im Allgemeinen ist das Kind ein aktiverer Persönlichkeitstyp als die Erzieherin.
Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind ein weniger aktiver Persönlichkeitstyp als die Erzieherin.
69. Das Kind bittet die Erzieherin selten um Hilfe.
*Niedrig: Bittet die Erzieherin oft um Hilfe.
** Mittel wenn das Kind zu jung zum Fragen ist.*

70. Das Kind begrüßt die Erzieherin freudig, wenn sie den Raum betritt, oder es zeigt ihr ein Spielzeug.
Niedrig: Begrüßt die Erzieherin nicht, bis sie es begrüßt.
71. Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Erzieherin es auf den Arm nimmt.
Niedrig: Ist nicht leicht zu beruhigen.
72. Wenn die Besucher lachen oder etwas loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder.
Niedrig: Die Reaktionen der Besucher beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.
73. Das Kind hat ein Schmusetier oder eine Schmusedecke, die es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Keine Flaschen oder Schnuller werten, wenn das Kind unter zwei Jahren ist.)
74. Wenn die Erzieherin nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Erzieherin es überhaupt nicht machen. (Quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über, usw.)
Niedrig: Wartet eine zumutbare Weile
75. Das Kind ist verstimmt oder es weint, wenn die Erzieherin aus dem Zimmer geht. (Kann hinterherlaufen oder nicht.)
76. Wenn das Kind wählen kann, dann spielt es eher mit Spielsachen als mit Erwachsenen.
Niedrig: Spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielsachen.
77. Wenn die Erzieherin das Kind bittet, etwas zu tun, dann versteht es gleich, was sie will. (Kann gehorchen oder nicht.)
Niedrig: Erscheint manchmal verwirrt oder langsam im Verständnis der Wünsche der Erzieherin.
*** Mittel wenn das Kind zu jung zum Verstehen ist.*
78. Das Kind lässt sich auch gerne von anderen Personen als der Erzieherin halten oder umarme
79. Das Kind ärgert sich leicht über die Erzieherin.
Niedrig: Wird nicht leicht ärgerlich, es sei denn, sie ist sehr aufdringlich oder es ist sehr müde.
80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Erzieherin als Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht.
Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Erzieherin zu beachten.
81. Das Kind schreit, um die Erzieherin dazu zu bringen, das zu tun, was es will.

82. Das Kind verbringt die meiste Zeit mit einigen wenigen bevorzugten Spielsachen oder Tätigkeiten.
83. Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Erzieherin.
Niedrig: Läuft in der Gegend herum oder tut gar nichts, bis sich etwas ergibt.
84. Das Kind unternimmt zumindest einige Anstrengungen, um in der KiTa sauber und ordentlich zu sein.
Niedrig: Beschüttet und beschmiert sich und die Fußböden dauernd.
85. Das Kind wird durch neue Aktivitäten und Gegenstände sehr stark angezogen.
Niedrig: Neue Dinge lenken die Aufmerksamkeit nicht von den vertrauten Spielsachen oder Aktivitäten weg.
86. Das Kind versucht, die Erzieherin dazu zu bewegen, es nachzuahmen, oder es merkt schnell, wenn die Erzieherin es aus eigenen Stücken nachahmt (und freut sich darüber).
87. Wenn die Erzieherin lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder.
Niedrig: Die Reaktionen der Erzieherin beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.
88. Wenn das Kind aufgebracht ist, dann bleibt es da, wo es ist, und weint.
Niedrig: Geht zur Erzieherin, wenn es weint. Wartet nicht darauf, dass die Erzieherin zu ihm kommt.
89. Der Gesichtsausdruck des Kindes ist im Spiel eindeutig und verständlich.
90. Wenn sich die Erzieherin weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muss nicht gerufen oder getragen werden; unterbricht das Spiel nicht und wird nicht verstimmt.)
*** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.*

Deutsche Übersetzung: Lieselotte Ahnert 10/2003

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name:	Horky
Vorname:	Lisa
Geburtsdatum:	18.08.1985 (Oberpullendorf)
Staatsbürgerschaft:	Österreich

AUSBILDUNG

WS 2008	Auslandsstudium an der University of Helsinki, Finnland
WS 2007	Ausbildung zum NLP - Practitioner
WS 2004	Beginn Diplomstudium der Psychologie, Universität Wien
1999 - 2004	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Wiener Neustadt
1995 - 1999	Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium, Mattersburg
1991 - 1995	Volksschule, Draßburg

BERUFSERFAHRUNG

Februar 2010	Praktikum Fliegerpsychologie, Österreichisches Bundesheer, Van-Swieten Kaserne, Wien
September – Oktober 2009	Praktikum in der Abteilung für Psychiatrie im Krankenhaus der Barmherzigen Brüder, Eisenstadt
März 2009 – Juni 2009	Integrative Nachmittagsbetreuung in der Volksschule, Eisenstadt
Juli – August 2007	Praktikum im Frauenhaus, Eisenstadt
Februar 2007 – bis dato	Geringfügige Beschäftigung bei der Wiener Assistenzgenossenschaft, Wien