



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Bindungsaufbau zur Erzieherin und kindliche
Bewältigungsprozesse nach Krippeneintritt

Verfasserin

Nina Harbich

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ. Prof. DDr. Lieselotte AHNERT

Vorwort

Die vorliegende Studie ist als psychologische Weiterführung der Wiener Kinderkrippenstudie „WIKI – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“, durchgeführt in der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, zu sehen.

Zunächst möchte ich mich bei Prof. Wilfried Datler und seinem Team bedanken, dass die Daten der Studie für die Weiterforschung am Institut für Entwicklungspsychologie zur Verfügung gestellt wurden.

Besonderen Dank möchte ich meiner Betreuerin Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert aussprechen, die mich beim Entstehungsprozess dieser Arbeit unterstützt und betreut hat. Weiters gilt mein Dank Dr. Gregor Kappler und Dipl. Psych. Tina Eckstein, welche sich mir jederzeit als Ansprechpartner während der Videoanalyse und vor allem bei der Auswertung und Interpretation der Daten beratend zur Verfügung stellten.

Weiters möchte ich mich bei meinen Kolleginnen Nina Tupy, Christina Marhold und Nina Medlitsch bedanken, die mir sowohl durch Anregungen und Austausch in Bezug auf inhaltliche, formale und statistische Fragen der Diplomarbeit als auch auf zwischenmenschlicher Ebene stets Beistand leisteten.

Bei Michael Raith möchte ich mich herzlich für die Unterstützung bei der Formatierung der Arbeit bedanken.

Zuletzt danke ich Ota Krejcik für die Geduld und den Beistand.

Einleitung	1
1. Theoretische Grundlagen	3
1.1. Grundlagen der Bindungstheorie	3
1.2. Bindung zur Erzieherin	4
1.2.1. Moderatoren	6
1.2.1.1. Geschlecht	6
1.2.1.2. Alter	6
1.2.1.3. Temperament	7
1.3. Krippeneintritt und dessen Bewältigung	9
1.3.1. Krippeneintritt als Stresssituation	9
1.3.2. Bewältigungsstrategien	10
1.3.3. Kategorisierung von Bewältigungsstrategien	11
1.3.4. Entwicklung von Bewältigungsstrategien unter Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Temperament	12
1.3.5. Bewältigung und Bindung zur Erzieherin	14
1.4. Zusammenfassung und globale Fragestellungen	15
2. Untersuchung	19
2.1. Die Wiener Kinderkrippenstudie	19
2.2. Zielsetzung und Durchführung	20
2.3. Stichprobe	21
2.4. Methoden der Datenerhebung	21
2.4.1. Videoanalyse mittels „Kodiersystem zur Erfassung kindlicher Bewältigungsstrategien in der Kinderkrippe“	21
2.4.2. Attachment-Q-Sort	24
2.4.3. Toddler Temperament Scale	25
2.5. Hypothesen	26
2.5.1. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und negativen Belastungsreaktionen	26
2.5.2. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und selbststimulierendem Verhalten	27
2.5.3. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und dem Explorationsverhalten	28
2.6. Datenstrukturierung	29
2.6.1. Unterscheidung zwischen den Messzeitpunkten	29
2.6.2. Eher sichere und weniger unsichere Bindung	29
2.6.3. Geschlechtsunterschiede, Altersunterschiede, Temperamentsunterschiede	30
2.6.4. Verhaltenskategorien	30
3. Ergebnisse	32
3.1. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und negativen Belastungsreaktionen	32
3.2. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und selbststimulierendem Verhalten	37
3.3. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und dem Explorationsverhalten	42
4. Diskussion	46
5. Zusammenfassung, Kritik und Ausblick	50

Literaturverzeichnis	52
Abbildungsverzeichnis	56
Anhang	57
A Tabellen	57
B Kodiersystem	62
C Attachment-Q-Sort	65
D Toddler Temperament Scale	68
E Abstract	71

Einleitung

Als Teil der großen „Wiener Kinderkrippenstudie“ leistet diese Arbeit einen maßgeblichen Beitrag zur Erforschung und in weiterer Folge zum Verständnis der Bedeutung verschiedenster Faktoren bei der Eingewöhnung eines Kindes in die Krippe/den Kindergarten. Für viele Kinder stellt dieses Ereignis die erste Trennung von ihren Eltern, den primären Bezugspersonen, dar und löst gewisse Dynamiken der Bindungstheorie aus. (Holmes, 2006). Die Kinder werden konfrontiert mit einer Reihe neuer Reize, anfangen von der Struktur (Gruppenbetreuung) über die Beziehungen (Peers) in einer Kinderbetreuungseinrichtung, welche es nebst der Abwesenheit der Eltern zu bewältigen gibt. Diese Situation stellt eine enorme Belastung für das Kind dar, welche sich in Stressreaktionen äußert. Bis zu diesem Zeitpunkt war für die Regulation der Emotionen des Kindes die Mutter unterstützend tätig. Jetzt ist die Mutter als „sichere Basis“ für das Kind nicht mehr verfügbar. Für das Kind ergeben sich nunmehr zwei Möglichkeiten bezüglich der Reduktion des (individuell) empfundenen Stress: Erstens kann das Kind selbstständig für die Regulation seiner Emotionen sorgen. Auf welche Weise und wie erfolgreich ist abhängig von verschiedensten Faktoren. Einige Studien konnten einen maßgeblichen Einfluss von Geschlecht, Alter und Temperament des Kindes bestätigen (z.B. Field, 1994; Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992) was in dieser Arbeit näher beleuchtet wird.

Zweitens kann das Kind bei der Bewältigung des Krippeneintritts als stressauslösendes Ereignis Unterstützung durch die Erzieherin/den Erzieher erlangen, welche/r laut Forschungsliteratur schon innerhalb kurzer Zeit zu einer „neuen“ Bindungsperson werden kann (Ziegenhain & Wolff, 2000). Auch daran sind Geschlecht, Alter und Temperament des Kindes maßgeblich beteiligt, wie diverse Studienergebnisse belegen (z.B. Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass in weiterer Folge ausschließlich von der weiblichen Betreuungsperson, also der Erzieherin, die Rede sein wird, zum einen weil bei bisherige Untersuchungen bezüglich der Bindung zu einer alternativen Betreuungsperson in einer Institution der Schwerpunkt auf der Beziehung zwischen den Kindern und ihren Erzieherinnen lag, zum anderen weil auch an der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie nur Erzieherinnen und keine Erzieher teilnahmen.

Die Ergebnisse zahlreicher Studien weisen darauf hin, dass die Erzieherin und die Sicherheit der Bindung, welche das Kind nach Krippeneintritt zu ihr aufbaut, maßgeblich beteiligt sind am Erfolg der Bewältigung, zu verstehen als Stressregulation, und somit an der Anpassung des Kindes an die neue Umgebung (z.B. Ganser, 2009).

Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung, ob die Bindung zwischen Kind und Erzieherin tatsächlich einen unterstützenden Einfluss auf die Emotionsregulation des Kindes hat, unter Berücksichtigung verschiedener Moderatoren wie Geschlecht, Alter und Temperament.

1. Theoretische Grundlagen

1.1. Grundlagen der Bindungstheorie

„Bindung“ bezeichnet nach der Bindungstheorie die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern. Als primäre Bezugsperson gilt zumeist die Mutter (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Mit „Bindungsverhalten“ fasst Bowlby (2008) jene Verhaltensweisen zusammengefasst, deren Ziel es ist, die Nähe der Bindungsfigur – „eines vermeintlich kompetenteren Menschen“ (S. 21) – zu suchen bzw. aufrechtzuerhalten.

Säuglinge versuchen zunächst, mit wenig organisierten Verhaltensweisen wie etwa Weinen und Brüllen die Nähe zur primären Bindungsperson herzustellen. Ab dem sechsten Lebensmonat wird das Bindungsverhalten jedoch „zielgerichteter“, allerdings abhängig von der kognitiven Entwicklung des Kindes (Ainsworth et al., 1978).

Beim Kind entstehen Repräsentationen der Lage des Selbst und der Bindungsperson, sogenannte „innere Arbeitsmodelle“ (Bowlby, 1969), welche sich durch interaktive Erfahrungen weiterentwickeln. Diese Modelle ermöglichen es dem Kind, sich in der Welt zu orientieren. So haben die inneren Arbeitsmodelle einen erheblichen Einfluss darauf, welche Erwartungen das Kind an seine Umwelt stellt. Diese Erwartungen sind wiederum ausschlaggebend dafür, welche Bewältigungsstrategien das Kind in Stresssituationen anwendet.

Nach Grossmann (2003) kann Bindungsverhalten nicht an sich als Anzeichen für das Vorhandensein einer Bindung gelten. Um etwas über die Intensität von Bindung zu erfahren, müssen die Umstände der gesamten Situation betrachtet werden. Erst dadurch wird die Qualität adaptiven Verhaltens verständlich.

Holmes (2006) spricht von einer „Bindungsdynamik“: Einerseits sucht das Kind Nähe bzw. Sicherheit, andererseits wird sein Verhalten durch „Neugier“ und dem Drang nach Exploration der Umwelt gesteuert (Grossmann, 2003). Dafür benutzt das Kind laut Ainsworth et al. (1978) die Bindungsperson als „sichere Basis“. Steht die Mutter dem Kind nicht als „sichere Basis“ zur Verfügung, bereitet es dem Kind Probleme, seine Umwelt unbeschwert zu erkunden und in Abhängigkeit davon Lernerfahrungen zu machen.

Weiters beschreibt Grossmann (2003) das Erkunden der Umwelt als ein Sich-Entfernen von der Bindungsperson und sieht es somit im Widerspruch zum Bindungsverhalten.

So stellt Trennung beziehungsweise der sichtbare Protest gegen Trennungen einen weiteren wichtigen Bestandteil der Bindungsdynamik dar: Die Reaktion der Kinder auf die Trennung von der Mutter macht es möglich, die Bindungssicherheit empirisch zu messen (siehe „Fremde Situation“ in Ainsworth et al., 1978).

Treten beim Kind negative Emotionen wie Unsicherheit oder Angst auf, wird das Bindungsverhaltenssystem (Warnsystem) aktiviert. Sieht sich ein Individuum mit solchen veränderten Zuständen konfrontiert, gilt es laut Grossmann (2003) als erstes, diese zu bewerten. Das Kind lernt durch Erfahrungen von Zuwendung und Verfügbarkeit sowie durch Zurückweisung von Seiten der Bindungsperson, negative Gefühle unterschiedlich zu bewerten. Je unwohler es sich fühlt, desto eher verlangt ein Kind nach seiner primären Bezugsperson. Sollte diese nicht verfügbar sein, wie beispielsweise bei der Krippeneingewöhnung, akzeptiert das Kind durchaus andere vertraute Personen. In Situationen emotionaler Belastung kann das Kind Angst, Leid und Trauer zudem leichter ertragen, wenn es Trost von anderen Bindungspersonen erwarten kann.

Wenn das Kind spielen oder lernen möchte, werden andere Bezugspersonen manchmal sogar lieber aufgesucht. In diesem Fall ist dann nicht das Bindungssystem, sondern das Erkundungssystem aktiviert (Grossmann, 2003).

1.2. Bindung zur Erzieherin

Ahnert (2010) berichtet, dass sich Mark Cummings vom National Institute of Child Development als einer der Ersten mit der Forschungsfrage beschäftigte, ob Erzieherinnen in einer Kindereinrichtung zu Bindungspersonen werden können. Bisher war das Bindungskonzept ausschließlich an die Mutter beziehungsweise eine mutterähnliche Person geknüpft gewesen.

Tatsächlich konnten bindungsähnliche Eigenschaften unter Erzieherinnen-Kind-Beziehungen festgestellt werden. Das ließ den Schluss zu, dass auch Erzieherinnen eine sicherheitsgebende Funktion einnehmen und somit zu einer Bindungsperson werden können.

Ahnert und Lamb (2003) beschreiben, wie Kind-Mutter-Bindungen und Betreuer-Kind-Bindungen sich ganz klar in ihrer Funktion unterscheiden: Tagesbetreuer legen ihren Fokus

auf kognitive Stimulation und Verhaltensregulation (Explorationsunterstützung), um in der Gruppe Harmonie herzustellen. Eltern hingegen stellen sich eher auf die Emotionen ihrer Kinder ein und können eher ihre Reaktionen auf die Tagesbetreuung voraussehen und in weiterer Folge Schritte unternehmen, um den damit verbundenen Stress zu verringern.

Zunächst ist die Erzieherin eine Fremde für das Kind und so kann es sie auch nicht als „sichere Basis“ nutzen. Nach einer Phase des Kennenlernens und Miteinander-vertraut-Werdens mit einer vertrauten Person an seiner Seite wird es dem Kind allerdings möglich, eine Bindungsbeziehung mit der Erzieherin einzugehen (Ziegenhain & Wolff, 2000).

In der Untersuchung von Ziegenhain und Wolff (2000) zeigte sich, dass sich im Verlauf der ersten Monate in der Krippe eine Bindungsbeziehung zur Erzieherin entwickelt hat, welche zu Beginn der Tagesbetreuung noch nicht bestanden hat.

Um ein fremdes Kleinkind gut betreuen zu können, ist es laut Ahnert (2010) wichtig, einiges über die Betreuungspraxis, welche das Kind gewöhnt ist, zu wissen. Das schließt Eigenheiten, Gewohnheiten, Schlafmuster, vertraute Nahrung und Versorgung, ähnliche Alltagsregelungen etc. ein. In weiterer Folge ist es einfacher, eine Beziehung zu entwickeln, da vor allem die Akzeptanz der Betreuungsmaßnahmen von Seiten des Kindes gegeben ist. Dem voran steht die Bereitschaft, das innere Erleben des Kindes wahrzunehmen und darüber hinaus zu teilen zu versuchen, was bei Eltern auf ganz selbstverständliche Weise passiert. Bei einer fremden Person ist es allerdings fragwürdig, ob es ihr möglich sein kann, ein Kind, das nicht ihr eigenes ist, dennoch gleich einem eigenen zu betreuen. Mit Sicherheit kann eine professionelle Ausbildung dazu beitragen.

Ganz allgemein entstehen sichere Erzieherinnen-Kind-Beziehungen in Gruppen, in welchen empathisches Erzieherverhalten vorherrscht, welches darüber hinaus nicht auf das einzelne Kind zentriert sondern vielmehr gruppenorientiert ist.

Ahnert (2010) spricht weiters von der großen Herausforderung für Erzieherinnen, ihre Betreuungstätigkeit so zu gestalten, dass sichere Bindungsbeziehungen zu fremden Kindern entstehen können. In einer Gruppenbetreuung erscheint es schwierig bis unmöglich, die Signale jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen und weiters zu interpretieren, um dann angemessen darauf zu reagieren. Tatsächlich muss in einer Gruppe eine Auswahl der wichtigsten momentanen Bedürfnisse getroffen werden.

Grundlage für den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung scheint laut Forschungsergebnissen die Feinfühligkeit, mit der Erzieherinnen auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren, zu sein.

Immer wieder wurde beobachtet, dass Kinder zu jenen Erzieherinnen, die gemeinsam ihre Gruppe betreuten, ähnliche Bindungscharakteristika aufzeigten. Diese Bindungsqualität veränderte sich auch bei einer Fluktuation der Erzieherinnen kaum, was den Schluss nahe legt, dass das Kind eine allgemeine Bindung zur Einrichtung entwickelt, wobei sich gute Erfahrungen mit einer Erzieherin auf die nächste übertragen lassen (Ahnert, 2010).

1.2.1. Moderatoren

Anlass für Forschungen auf diesem Gebiet gaben Vermutungen, dass das Alter der Kinder sowie ihr Geschlecht und sozioökonomischer Status eine Rolle für die Bindungssicherheit zwischen Erzieherinnen und Kind spielen. Auch das Alter bei der Eingewöhnung und die Zeit nach dem Eintritt müssten Auswirkungen auf die Sicherheit ihrer Beziehungen haben. (Ahnert et al., 2006). Einige Forscher (z.B. Zentner, 2004) berichteten außerdem von Wechselwirkungen zwischen Temperamentseigenschaften des Kindes und Eigenschaften des sozialen Kontexts.

Im Anschluss werden die Moderatoren Alter, Geschlecht sowie Temperament beleuchtet.

1.2.1.1. Geschlecht

Howes und Smith (1995) fanden heraus, dass sich bei Mädchen eher sichere Beziehungen zu den Erzieherinnen bilden als bei Buben. Dies wurde durch die Metaanalyse von Ahnert, et al. (2006) bestätigt. Das mag an der Tatsache liegen, dass es mehr Erzieherinnen gibt und folglich gender-biased Verhalten dazu führen könnte, dass besser auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Mädchen reagiert wird als auf jene der Buben.

Definitiv ist das kooperative und sozial zugängliche Verhalten von Mädchen maßgeblich an der Entwicklung der Erzieherinnen-Kind-Bindung beteiligt, wohingegen das Verhalten von Buben und den ihm zugrunde liegenden Bedürfnissen von den Erzieherinnen verkannt werden könnte. (Ahnert, 2010)

1.2.1.2. Alter

In derselben Studie (Howard & Smith, 1995) konnte gezeigt werden, dass sichere Erzieherinnen-Kind-Bindung unwahrscheinlicher wird je älter die Kinder sind. Ein Grund

dafür könnte sein, dass Kinder Interaktionen mit Gleichaltrigen im Laufe der Zeit interessanter finden.

Die Metaanalyse von Ahnert et al. (2006) kann diese Behauptung nicht stützen.

Widerlegt wurde außerdem die Annahme, dass das Alter beim Eintritt einen Effekt auf die Bindungssicherheit hat.

Die Ergebnisse dieser Meta-Analyse zeigten darüber hinaus, dass junge Kinder sehr enge Beziehungen zu ihren ersten nicht-elterlichen Betreuungspersonen entwickeln. Die Sicherheit der kindlichen Beziehungen zu Eltern und Erzieherinnen waren geringfügig aber signifikant korreliert, was darauf schließen lässt, dass bei Kindern Konstrukte innerer Modelle von Beziehungen zu Erwachsenen ineinandergreifen.

1.2.1.3. Temperament

Rothbart und Bates (1998) beschreiben das Temperament einer Person als stabile individuelle Unterschiede bezüglich der Qualität und der Intensität emotionaler Reaktionen, des Aktivierungsniveaus der Aufmerksamkeit und der emotionalen Selbstregulation.

Zentner (2004) spricht in dem Zusammenhang von Konstanten des Verhaltens und der Affektivität, wonach das Temperament die Art des Verhaltens beschreibt und so die Grundlage der Persönlichkeit bildet.

Das enorme Interesse in der Forschung besonders am Temperament von Kindern folgt der Annahme, dass jene Persönlichkeitseigenschaften, die das Temperament ausmachen, die Grundlagen für die Persönlichkeit des Erwachsenen darstellen.

Temperamentseigenschaften lassen sich typologisch klassifizieren, was im Laufe der Zeit verschiedene Forscher versucht haben. Die erste Einteilung in neun Dimensionen erfolgte von Thomas und Chess (1980) und beeinflusste alle folgenden Modelle. Aus diesen Dimensionen lassen sich drei Temperamentstypen zusammensetzen: das „pflegeleichte Kind“, „das schwierige Kind“ und das Kind, das „nur sehr langsam aktiviert“ wird.

Der erste Typ ist das „einfache, pflegeleichte Kind“. Das Kind entwickelt in der frühen Kindheit relativ rasch regelmäßige Routinen und ist meistens fröhlich. Die Anpassung an eine fremde Situation scheint ihm keine besonders großen Probleme zu bereiten. Beim „schwierigen Kind“ lassen sich Unregelmäßigkeiten in der täglichen Routine feststellen und es tendiert dazu mit unverhältnismäßiger Intensität zu reagieren. Des Weiteren akzeptieren Kinder dieses Typs neue Erfahrungen nur sehr langsam.

Zuletzt beschreiben Thomas und Chess (1980) noch Kinder, die „nur sehr langsam aktiv werden“. Kinder dieses Temperamenttyps zeigen nur wenig Aktivität und lassen weitgehend undeutliche, wenig intensive Reaktionen auf Umweltstimuli erkennen. Ihre emotionale Disposition ist als eher negativ zu bezeichnen. Die Adaptation an neue oder fremde Situationen und Erfahrungen gelingt solchen Kindern nur sehr langsam.

Zur Erhebung des Temperaments von Kleinkindern kommt in dieser Arbeit die „Toddler Temperament Scale“ (TTS) zum Einsatz, welche in Kap. 2.4.3. beschrieben wird.

Von besonderem Interesse im Zusammenhang mit dem Krippeneintritt und dessen Bewältigung unter Berücksichtigung der Unterstützung durch die Bindung zur Erzieherin erscheinen für diese Arbeit folgende Dimensionen der TTS, welche aufgrund ihrer Beschreibung derart den Temperamentstypen von Thomas und Chess (1980) zugeordnet werden könnten:

Niedrige Ausprägungen in den Dimensionen „Stimmung“ und „Anpassungsfähigkeit“ wären dem ersten Temperamentstypen von Thomas und Chess, dem *einfachen, pflegeleichten Kind*, zuzuordnen. Kinder mit einer hohen Ausprägung in der Dimension „Intensität“ sowie „Zugänglichkeit“ wären als *schwierige Kinder* zu betrachten. Geringe Ausprägung von „Aktivität“ sowie hohe Werte in den Dimensionen „Beharrlichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ könnten dafür sprechen, dass es sich um Kinder handelt, die *nur sehr langsam aktiv* werden (dritter Temperamentstyp von Thomas und Chess).

Die Entfaltung der Eigenschaften des Temperaments wird eingeleitet von den Wechselwirkungen zwischen dem Kind und der es umgebenden Umwelt.

Es besteht die Annahme, dass bestimmte Temperamentsmerkmale mit einer erhöhten Vulnerabilität psychosoziale Faktoren betreffend einhergehen.

Einige Merkmale des Temperaments scheinen sich negativ auf das Betreuungsverhalten der Eltern auszuwirken. Es scheint eine Interaktion der Eigenschaften des Kindes mit dem Betreuungsverhalten der Eltern zu bestehen, welche erheblichen Einfluss auf das Bindungsverhalten haben und Unterschiede in diesem hervorrufen kann (Zentner, 2004).

Davon abgeleitet wird die Vermutung, dass diese Annahme in ähnlichem Maß auf das Betreuungsverhalten der Erzieherin umgelegt werden kann. Das könnte bedeuten, dass das Temperament des Kindes einen Einfluss darauf hat, wie sich die Erzieherin ihm gegenüber verhält, was wiederum, wie in der Forschungsliteratur beschrieben wird, die Bindung, die sich zwischen ihr und dem Kind entwickelt, beeinflussen würde.

1.3. Krippeneintritt und dessen Bewältigung

1.3.1. Krippeneintritt als Stresssituation

Die Trennung eines Kinds von seinen Eltern stellt für das Kind den wichtigsten Stressor in der frühen Kindheit dar. Solange die Eltern dabei sind, sind kleine Kinder in einer anderen als ihrer gewohnten Umgebung normalerweise wenig irritiert und ängstlich. Bei Abwesenheit der Eltern sind sie jedoch einer völlig fremden Umgebung ausgesetzt (Ahnert, 2010).

In weiterer Folge reagiert das Kind, nach Bowlby (1969), in drei Phasen auf die Abwesenheit seiner primären Bezugsperson: Protest – Verzweiflung – Ablehnung.

Ahnert, Gunnar, Lamb und Barthel (2004) konnten nachweisen, dass der Beginn der nichtelterlichen Betreuung eine anstrengende Herausforderung für Kleinkinder darstellt. Mittels Messung der Cortisollevels bei Kindern vor dem Eintritt in die Tagesbetreuung sowie während und nach der Eingewöhnung konnte der dadurch ausgelöste Stress sichtbar gemacht werden.

Ziegenhain und Wolff (2000) schildern die Art der Eingewöhnung in die Krippensituation als bindungstheoretisch relevant: Soll die Eingewöhnung gelingen, ist die vorübergehende Anwesenheit einer vertrauten Bezugsperson Voraussetzung. Diese dient dem Kind als „sichere Basis“, von der aus das Kind die Anpassung an die neue Umwelt organisieren kann (Laewen, 1992). Ebenso ausschlaggebend für die Adaptation ist der Aufbau einer Beziehung zur Erzieherin, welche einer Bindungsbeziehung zumindest ähnlich ist und somit für das Kind zu einer zweiten „sicheren Basis“ führen kann.

Es ist leicht möglich, die Belastung des Kindes zu dosieren, indem man eine stundenweise Steigerung der Anwesenheit in der Krippe durchführt. Dadurch kann sich auch die Erzieherinnen-Kind-Beziehung langsam aufbauen und statt vom Trennungsstress ausgelöster Blockaden kann sich Eigeninitiative entwickeln (Ahnert, 2010).

Die Ergebnisse der Studie von Haefele und Wolf-Filsinger (1986) zeigen, dass nur bei wenigen Kindern akute Trennungsschwierigkeiten bestehen, welche sich durch beispielsweise Schreien oder Weinen äußern

In der eben erwähnten Studie wurden in den ersten vier Wochen nach Krippeneintritt allerdings Stressreaktionen in verschiedenen Verhaltensbereichen festgestellt:

Anfangs gezeigte Instabilität und Empfindsamkeit (emotionale Labilität) verringerte sich mit zunehmender Krippenerfahrung. Zunächst vorherrschende Skepsis und Zurückhaltung im Bereich Kontakt- und Sprechverhalten sowie eine durch Anhänglichkeit und Selbstunsicherheit geprägte Selbstständigkeit machten Platz für Integrationsbemühungen und Kontaktaufnahme von Seiten der „Neulinge“ mit der bestehenden Gruppe.

Zur Bewältigung von Stresssituationen hat das Kind gelernt, Copingstrategien – Bewältigungsstrategien – einzusetzen.

1.3.2. Bewältigungsstrategien

In den Jahrzehnten hat sich die Forschung intensiv damit beschäftigt, wie ein Kind es schafft, neue Situationen, welche Stress auslösen, so zu bewältigen, dass letztlich eine Adaptation erfolgen kann. Im folgenden Kapitel werden einige Auszüge der Forschungsliteratur sowie konkrete Forschungsergebnisse dargelegt.

Bewältigungsstrategien regulieren Emotionen und erleichtern damit dem Kind die Involvierung in seine Umwelt (Parritz, 1996).

In den ersten Lebensmonaten des Kindes ist dessen Emotionsregulation abhängig von den Interventionen der Bezugspersonen. Wenn es diesen nicht gelingt, die stressreichen Erlebnisse für das Kind zu regulieren, wird dieses ein reaktives, ängstliches Temperament entwickeln.

Field (1994) schildert, dass die Bewältigung von einer Stresssituation dann nicht erfolgreich sein kann, wenn die Mutter für das Kind emotional nicht erreichbar ist. In diesem Fall steht die Mutter nicht mehr als Regulator für die Erregung zur Verfügung.

Anzeichen von Dysregulation sind (ab dem 9. Lebensmonat) auch dann vorhanden, wenn eine andere Betreuungsperson versucht, die Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen. Als problematisch zeigt sich, dass die alternative Betreuungsperson weniger vertraut ist mit den Eigenheiten des Kindes und so oft erregender wirken auf das Kind und Probleme damit haben, das Erregungslevel des Kindes zu regulieren.

Zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben von Kleinkindern zählt es folglich, zu lernen, negative Affekte zu modulieren, zu tolerieren und darüber hinaus auszuhalten (Kopp, 1989).

Durch das Erwerben eines gewissen Bestandes an Bewältigungsstrategien wird das Kind befähigt, den von ihm erlebten Stress zu reduzieren. Bridges, Grolnick und Eisenberg (1995)

sprechen von adaptivem Coping, wenn dem Kind eine Reihe möglicher Strategien zugänglich sind, welche abhängig vom Kontext flexibel anwendbar sind.

Dabei spielen laut Lewis, Zimmerman, Hollenstein und Lamey (2004) sowohl persönliche Faktoren als auch Umweltfaktoren eine bedeutende Rolle. Weiters ist die Entwicklung von Bewältigungsstrategien abhängig von der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Es zeigte sich, dass das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres eine Reihe an selbstregulierenden Verhaltensweisen entwickelt hat, welche den Stress, verursacht bei einer Trennung von der Mutter, reduzieren sollten. Field (1994) berichtet weiters davon, dass es Kindern möglich ist, unterschiedliche Verhaltensweisen bei unterschiedlichen Betreuungspersonen einzusetzen, was möglicherweise auf die unterschiedlichen Charakteristika der Beziehungen zurückzuführen ist.

Erst im zweiten und dritten Lebensjahr wird das Copingverhalten konsistenter und stabiler. Darüber hinaus nimmt die Bandbreite an Bewältigungsstrategien zu (Aldwin, 1994). Folglich ist es älteren Kindern eher möglich, sich in einer stressigen Situation abzuwenden oder sogar abzulenken.

1.3.3. Kategorisierung von Bewältigungsstrategien

Generell unterscheidet die Forschungsliteratur zwischen Verhaltensweisen, die das Kind ohne fremde Hilfe einsetzen kann, und solchen, die von der Bezugsperson abhängig sind, zu unterscheiden (z.B. Tronick, 1989). Man spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstbezug“ und „Personenbezug“. Zu den selbstregulativen Verhaltensweisen werden Strategien zur Selbstberuhigung und Selbststimulation gezählt, beispielsweise das *Nuckeln* und *Saugen* – grundsätzlich zwar Reflexe, die aber gleichzeitig eine beruhigende Wirkung haben (Aldwin, 1994). Dazu kommen in den ersten Lebensjahren weitere Formen, wie *Daumen lutschen* oder *die eigenen Haare drehen* (z.B. Bridges et al., 1995; Mangelsdorf, Shapiro & Marzolf, 1995). Unter „Personenbezug“ können all jene Verhaltensweisen zusammengefasst werden, bei denen das Kind seine Bezugsperson zur Bewältigung der Stresssituation nutzt oder braucht.

Darüber hinaus fanden Braungart und Stifter (1991) zwei weitere Kategorien – die „Objektorientierung“ und die „Spielzeugexploration“. Beim Objektbezug nutzt das Kind ein Objekt (Spielzeug, Kuscheltier, Schnuller, etc.) zur Ablenkung oder Beruhigung. Diese Kategorie ist für die vorliegende Arbeit von zu vernachlässigender Wichtigkeit.

Unter Exploration ist eine durch einen Reiz aus der Umwelt ausgelöste Form des Neugierverhaltens zu verstehen. Dabei ist immer ein konkretes Objekt Zentrum der Aufmerksamkeit (Schölmerich & Lengning, 2004).

Mit dem Alter des Kindes nimmt die Selbststimulation ab (Rothbart et al., 1992) während objektbezogene und aktive Strategien zunehmen (Grolnick, Bridges & Connell, 1996).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit den Belastungsreaktionen, welche das Kind in der Stresssituation des Krippeneintritts zeigt. Weiters scheinen vor allem selbststimulierenden Verhaltensweisen sowie Exploration als Bewältigungsstrategien in Verbindung mit der Situation des Krippeneintritts und dem Alter der Stichprobe von größter Relevanz zu sein (siehe Kap. 1.2.).

1.3.4. Entwicklung von Bewältigungsstrategien unter Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Temperament

Vorab sei gesagt, dass es sich bei allen erwähnten Studien um experimentelle Studien handelt, in denen das Kind künstlich einer Stresssituation ausgesetzt wurde. Die einzige bekannte Studie, in der das Bewältigungsverhalten von Kindern in einem natürlichen Kontext untersucht wurde, ist die Studie von Freytag (2000). Hier wurden die Kinder während des Krippeneintritts beobachtet.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass in den meisten Untersuchungen nicht überprüft wurde, ob die erfassten Verhaltensweisen überhaupt der Bewältigung der Stresssituation dienen oder vom Kind aus einem anderen Grund eingesetzt werden. Als problematisch bei der Forschung mit Kindern dieser Altersgruppe erweist sich, dass man die Versuchspersonen nicht fragen kann, wie es ihnen geht und was ihnen hilft. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass in den ersten Lebensjahren eine hohe Konkordanz zwischen den vom Kind gezeigten Verhalten und den von ihm erlebten Emotionen besteht (Bridges et al., 1995).

Field (1994) beobachtete, dass bei der Verabschiedung im Kindergarten Mädchen eher mit Interaktion zu ihren Erzieherinnen beschäftigt waren und Buben eher auf Spielaktivitäten ansprachen.

Copingstrategien verändern sich im Laufe der Entwicklung, sodass das erworbene Verhaltensrepertoire mit der Zeit vom Kind gezielt eingesetzt werden kann.

So zeigen 12 und 18 Monate alte Kinder mehr Bewältigungsstrategien aus der Kategorie Personenbezug und weniger Verhaltensweisen, die um das Selbst organisiert sind (Parritz, 1996).

Über den Einsatz von selbstregulativen Verhaltensweisen liefert die Forschung unterschiedliche Ergebnisse. Bei Rothbart et al. (1992) nimmt mit dem Alter des Kindes die Selbststimulation ab. Die jüngsten Ergebnisse von Ganser (2009) sprechen allerdings dafür, dass ältere Kinder mehr selbstbezogene Strategien zum Einsatz bringen als jüngere. Ein Erklärungsansatz ist in Kap. 1.3.5. nachzulesen.

Objektbezogene und interaktive Strategien nehmen diversen Forschungsergebnissen zur Folge zu (z.B. Grolnick et al., 1996).

Ältere Kinder versuchen eher, sich selbst abzulenken, im Gegensatz dazu nutzen jüngere Kinder eher quengelnde Vokalisation als Bewältigungsstrategie (Mangelsdorf et al., 1995). Allgemein konnten Rothbart et al. (1992) feststellen, dass sich die gewählten Strategien im Laufe der Entwicklung von beruhigenden Methoden zu aktivem Coping hin verändern. Generell kann gesagt werden, dass sich in der Kindheit die emotionsfokussierte Bewältigung von externalen, verhaltensorientierten Strategien hin zu internalen kognitiven verschiebt. Problemfokussierte Bewältigung wird mit der Erweiterung der Ressourcen mit dem Alter differenzierter und kontextabhängiger (Aldwin, 1994).

Unterschiede das Verhaltensrepertoire betreffend können sich aus den unterschiedlichen Fähigkeiten in den Bereichen Interaktion, Kreativität und vermutlich auch Intelligenz ergeben. Eine Rolle spielen wohl auch Unterschiede im Temperament (Field, 1994).

So führen etwa unterschiedliche Haltungen einem Reiz gegenüber mehr oder weniger zu explorativem Verhalten beziehungsweise veranlassen das Kind mehr oder weniger aktiv auf einen Reiz zu reagieren. (siehe Kap. 1.2.1.3.), was in der TTS (siehe Kap. 2.4.3.) mit der Dimension „Ablenkbarkeit“ erfasst wird.

Mangelsdorf et al. (1995) fanden Unterschiede bezüglich der Bewältigungsstrategien im Hinblick darauf, wie misstrauisch Fremden gegenüber Kinder von ihren Müttern beschrieben wurden. Eine Einschätzung diesbezüglich erlaubt die TTS – Dimension „Zugänglichkeit“ (siehe Kap. 2.4.3.).

1.3.5. Bewältigung und Bindung zur Erzieherin

Laut Laewen, Andres und Hedervari (2000) hat die Beziehung, welche das Kind zur Erzieherin aufbaut, einen maßgeblichen Einfluss darauf, wie erfolgreich die Eingewöhnung des Kindes in den Krippenalltag ist.

Lena Ganser (2009) setzt dies in Zusammenhang mit Strategien, die ein Kind zur Bewältigung der Stresssituation „Krippeneintritt“ wählt.

Wie bereits erwähnt kann man nicht mit Sicherheit feststellen, ob die gezeigten Verhaltensweisen der Bewältigung der Stresssituation dienen oder vom Kind aus einem anderen Grund eingesetzt werden, da eine Befragung des Kindes über ihre Empfindungen nicht aufschlussreich wäre.

Da in der Studie von Ganser (2009) folgende Verhaltensweisen in einer Stresssituation für das Kind länger auftreten als in einer unbelasteten Spielsituation kann gefolgert werden, dass es sich um Strategien zur Stressregulation handelt: Nuckeln/Saugen, Nutzung eines vertrauten Objekts, Nutzung eines vertrauten Saugobjekts, Kleidungsstimulation sowie Nähe und Körperkontakt zur Erzieherin.

Die Ergebnisse von Ganser (2009) zeigen, dass Kinder sich, welche eher Verhaltensweisen aus der Kategorie Selbstbezug einsetzen, eher fernhalten von den Erzieherinnen. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass jene Kinder nicht so eine starke Bindung zur Erzieherin aufbauen können. Zudem sind es eher ältere Kinder, die mehr selbstbezogene Strategien zum Einsatz bringen als jüngere.

Strategien der Kategorie Selbstbezug werden in der Literatur (z.B. Kopp, 1989; Rothbart et al., 1992) als „primitive“ Strategien bezeichnet und deren Anwendung eher von jüngeren Kindern, welche ihrer Entwicklung entsprechend, noch kein umfassendes Verhaltensrepertoire Stressbewältigung betreffend aufgebaut haben, erwartet.

Ganser (2009) konnte allerdings bestätigen, dass ältere Kinder mehr selbstbezogene Strategien zum Einsatz bringen als jüngere.

Ein Erklärungsansatz ist, dass von den älteren Kindern erwartet wird, dass sie weitgehend ohne Unterstützung der Erzieherin (welche nun ja von den jüngeren Kindern eher gebraucht wird) zurechtkommen. In einem solchen Fall werden für die älteren Kinder selbstbezogene Strategien zu den einzigen Strategien, die ihnen zur Verfügung stehen (Ganser, 2009).

Bei selbststimulierenden Verhaltensweisen ist fraglich, ob sie tatsächlich als Bewältigungsstrategie gelten: Einige Verhaltensweisen nehmen bei Ganser (2009) im Laufe der Zeit nicht ab sondern sogar zu.

Im Vergleich Abschiedssituation - Spielsituation sprechen die Ergebnisse dafür, dass das Explorationsverhalten zunimmt. Der größte Anstieg dieses Verhaltens wurde bei Kindern, welche vorherrschend Verhaltensweisen der Kategorie Personenbezug wählten, beobachtet.

Zur Exploration ist allerdings anzumerken, dass sie laut Mangelsdorf et al. (1995) grundsätzlich im Laufe der Zeit, welches das Kind in der Krippe verbringt zunimmt.

Grundlage müsste allerdings, wenn man in Kap. 1.2. nachliest, sein, dass die Erzieherin als „sichere Basis“ gilt und folglich Bindung zwischen ihr und dem Kind existiert. Das wiederum würde den starken Personenbezug von Kindern, die viel explorieren, erklären.

Aufgrund der Ergebnisse von Ganser (2009) ist weiters zu erwarten, dass der Bezug zur Erzieherin nicht abhängig vom Alter der Kinder ist.

Ganser (2009) zeigte, dass Bindungsentwicklung zwischen Kind und Erzieherin einen bedeutenden Faktor für das Verhalten des Kindes und in weiterer Folge für die Anpassung des Kindes an den Krippenalltag darstellt.

1.4. Zusammenfassung und globale Fragestellungen

Der derzeitige Forschungsstand zeigt auf, dass unterschiedliche Faktoren maßgeblichen Einfluss auf den Erfolg des Krippeneintritts haben.

„Erfolg“ bedeutet, dass die Adaptation an die neue Umgebung gelingt, nicht mehr als Stressfaktor betrachtet wird und in weiterer Folge weniger Bewältigungsstrategien zur Emotionsregulation eingesetzt werden (müssen). Es gilt die Annahme, dass die Ausprägung der Temperamentsdimension „Anpassungsfähigkeit“ (siehe Kap. 2.4.3.) von essentieller Wichtigkeit ist.

Unter Berücksichtigung der Trennung des Kindes von seiner Mutter und dem Auftreten der Erzieherin als alternative Bindungsperson, erscheinen die Belastungsreaktionen des Kindes sowie selbststimulierendes Verhalten und die Bereitschaft zur Exploration als Strategien zur Stressbewältigung von größtem Interesse für diese Arbeit. Eine theoretische Auseinandersetzung damit, ebenso wie mit der von der Forschung bestätigten Rolle der

Faktoren Alter, Geschlecht und Temperament bei der Bewältigung des Krippeneintritts erfolgte bereits in den Kap. 1.4.4.. Im nächsten Abschnitt der Arbeit sollen mögliche Zusammenhänge empirisch untersucht werden. Diesbezüglich sollen hier nun die Argumente, welche die Grundlagen der vorliegenden Forschung darstellen, zusammenfassend erläutert werden.

In der bisherigen Forschung finden sich zahlreiche Widersprüche und Unklarheiten bezüglich Bewältigung des Krippeneintritts unter Beachtung der Bindung zur Erzieherin, welche Anlass zu Untersuchung geben.

Die Grundlagen der Bindungstheorie sprechen dafür, dass Kinder gegen die Trennung von ihrer primären Bindungsperson protestieren. Allerdings akzeptieren Kinder durchaus andere (vertraute) Personen, welche sie bei der Emotionsregulation unterstützen (Grossman, 2003).

Das hieße, dass unmittelbar nach Krippeneintritt bei jenen Kindern, die bereits eine (sichere) Bindung zu Erzieherin aufgebaut haben, Belastungsreaktionen in Form von Weinen und Schreien weniger zu beobachten sein müssten als bei jenen, bei denen noch keine Bindung existiert.

Diese Behauptung gilt es im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu prüfen, ebenso wie den Einfluss von Geschlecht, Alter und Temperament, unter Berücksichtigung der Unterschiede in der Bindungsentwicklung (siehe Kap. 1.2.1.).

Da zahlreiche Forschungsergebnisse dafür sprechen, dass Mädchen eine stärkere Bindung zur Erzieherin aufbauen als Buben (z.B. Ahnert et al., 2006), wäre zu erwarten, dass sie weniger negative Belastungsreaktionen zeigen als Buben, für welche die Erzieherin (noch nicht) als Emotionsregulator gilt.

Mangelsdorf et al. (1995) zeigten, dass jüngere Kinder eher als ältere quengelnde Vokalisation als Bewältigungsstrategie nutzen. In Beziehung zu den widersprüchlichen Ergebnissen der Bindungsforschung bezüglich des Alters des Kindes und der Bindung zur Erzieherin (siehe Kap. 1.2.1.1.) erscheint eine Untersuchung des Zusammenhanges der drei Komponenten Alter des Kindes – Bindung zur Erzieherin – negative Belastungsreaktionen als durchaus angebracht. Naheliegend wäre eigentlich, dass junge Kinder noch keine starke Bindung zur Erzieherin aufgebaut haben, sie folglich nicht als Unterstützung bei der Emotionsregulation nutzen können und daher negative Belastungsreaktionen zeigen.

Weiters wird vermutet, dass die Ausprägungen der Temperamenteigenschaften „Stimmung“ und „Intensität“ eine große Rolle bezüglich der Äußerung negativer Belastungsreaktionen spielt (siehe Kap. 2.4.3.).

Die Ergebnisse vorangegangener Studien zeigen, dass selbststimulierende Verhaltensweisen zur Bewältigung verstärkt eingesetzt werden von jungen Kindern (Rothbart et al., 1992). Im Widerspruch dazu fand Ganser (2009) allerdings heraus, dass ältere Kinder mehr selbstbezogene Strategien zum Einsatz bringen als jüngere.

Jene halten sich eher fern von der Erzieherin (Ganser, 2009). Daraus könnte gefolgert werden, dass sie keine sichere Bindung zur Erzieherin aufbauen können, was im Vergleich zu den Ergebnissen der Bindungsforschung eine interessante Forschungsgrundlage bietet: In der Bindungsforschung existieren wie bereits erwähnt unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich des Alters der Kinder und deren Bindungsentwicklung zur Erzieherin.

Weiters spricht die Bindungsforschung davon, dass die Mädchen-Erzieherin-Bindung sicherer ist als die Bindung eines Buben zur Erzieherin (z.B. Ahnert et al., 2006), was die Frage aufwirft, ob es auch Geschlechterunterschiede beim Einsatz selbststimulierender Verhaltensweisen als Bewältigungsstrategie gibt. Erwarten würde man, dass Buben sich eher fernhalten von der Erzieherin und da sie dadurch keine so sichere Bindung zu ihr aufbauen wie Mädchen mehr selbststimulierender Verhaltensweisen bei der Eingewöhnung zeigen.

Es liegt die Vermutung nahe, dass auch Temperamentunterschiede bezüglich der Dimensionen „Zugänglichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ (siehe Kap. 2.4.3.) den Einsatz von selbststimulierenden Verhaltensweisen in Abhängigkeit von der Bindung zur Erzieherin beeinflussen.

In dieser Arbeit werden zu einem späteren Zeitpunkt diese Widersprüche in der Forschung zwecks Überprüfung aufgegriffen. Es soll direkt der Zusammenhang zwischen der Sicherheit der Bindung zwischen Kind und Erzieherin und dem Einsatz selbststimulierender Verhaltensweisen als Bewältigungsstrategie untersucht werden.

Weiters sprechen die Forschungsergebnisse dafür, dass Kinder, die ein ausgeprägtes Explorationsverhalten zeigen, nach Krippeneintritt weniger Bewältigungsstrategien der Kategorie Selbstbezug einsetzen, sondern vermehrten Personenbezug aufweisen (Ganser, 2009). In Verbindung gebracht mit Aspekten der Bindungstheorie würde das bedeuten, dass

die Erzieherin durch eine starke Bindung zu einer sicheren Basis für das Kind geworden ist, was ja in weiterer Folge als Grundlage für das Explorieren gilt (Ainsworth et al., 1978). Zum einen steht im Raum, dass es eher die älteren Kinder sind, die bei der Bewältigung des Krippeneintritts auf aktives Verhalten zurückgreifen (zB. Grolnick et al., 1996), zum anderen sind sich, wie bereits oben erwähnt, die Studien der Bindungsforschung nicht einig darüber, ob das Alter des Kindes maßgeblich beteiligt ist an der Entwicklung der Bindung zwischen ihm und der Erzieherin (vgl. Howes & Smith, 1995; Ahnert et al., 2006). Unklar ist auch, warum Buben mehr Explorationsverhalten einsetzen als Mädchen, da laut Bindungsforschungen eigentlich Mädchen diejenigen mit einer stärkeren Bindung zur Erzieherin sind und somit mehr explorieren müssten.

Von Interesse ist auch hier der Einfluss des kindlichen Temperaments, vor allem die Ausprägungen in „Aktivität“ und „Beharrlichkeit“ (siehe Kap. 2.4.3.).

Im Hinblick auf diese Unklarheiten hofft die vorliegende Arbeit zu einer Klärung beitragen zu können, ob der Aufbau einer starken Bindung zwischen Kind und Erzieherin einen Anstieg des Explorationsverhaltens des Kindes als Bewältigungsstrategie zur Folge hat, unter Berücksichtigung von Alter, Geschlecht und Temperament des Kindes.

2. Untersuchung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“. Im folgenden Kapitel wird sowohl die „Wiener Kinderkrippenstudie“ (WIKI – Studie), als auch die Stichprobe und Zielsetzung der Diplomarbeit erläutert.

2.1. Die Wiener Kinderkrippenstudie

Bei der Wiener Kinderkrippenstudie „WIKI - Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ handelt es sich um ein Forschungsprojekt, welches an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien durchgeführt wurde. Als Projektdauer wurde die Zeit zwischen April 2007 und April 2010 festgelegt. Als Ziel der „Wiener Kinderkrippenstudie“ wurde definiert, Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die während der Eingewöhnung von Kleinstkindern in die Kinderkrippe und der damit zusammenhängenden Bewältigung des Verlassens-Werdens und Getrennt-Sein von den Eltern, einen förderlichen Einfluss aufweisen. In weiterer Folge sollen, ausgehend von den identifizierten und beschriebenen Faktoren, mögliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen abgeleitet und bezüglich ihrer Umsetzbarkeit beleuchtet werden.

Im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“ wurden 90 Wiener Kinder ein halbes Jahr lang während ihrer Krippeneingangsphase, also der sogenannten „Eingewöhnung“, beobachtet. Dabei handelt sich um altersgemäß entwickelte Kleinst- und Kleinkinder, welche im Alter von zehn bis dreiunddreißig Lebensmonate mit dem Krippeneintritt konfrontiert sind. Insgesamt kommen verschiedene Verfahren zu mehreren Untersuchungszeitpunkten während des ersten Jahres des Krippenbesuches zum Einsatz, mittels derer Erkenntnisse über das Erleben und Verhalten der Kinder gewonnen werden sollen. Darüber hinaus werden die Qualität der Einrichtung, die jeweiligen Interaktionserfahrungen des Kindes mit der Erzieherin, das Verhalten der Eltern sowie der neurobiologische Stresslevel des Kindes erfasst.

2.2. Zielsetzung und Durchführung

In der WIKI - Studie wird das Verhalten der Kinder in fünf Phasen beobachtet:

Phase 0 bezeichnet die Zeit 2-4 Wochen vor dem Krippeneintritt. Bei einem Hausbesuch sollten die Mütter das Verhalten ihres Kindes mittels verschiedener Verfahren einschätzen. In Phase 1 (Zeitraum zwischen erster und zweiter Woche nach Krippeneintritt), Phase 2 (zwei Monate) und Phase 3 (vier Monate nach Krippeneintritt) wurde das Verhalten des Kindes in der Krippe beobachtet und mittels Videographie festgehalten. In Phase 4 (sechs Monate und ein Jahr nach Krippeneintritt) findet sowohl ein Besuch in der Kinderkrippe als auch ein brieflichen Kontakt zu den Kindergartenpädagoginnen statt.

Zur Durchführung der vorliegenden Studie wurde Videomaterial von Phase 1-3 verwendet. Die Messzeitpunkte liegen jeweils am Ende der entsprechenden Phase und umfassen, wie bereits oben beschrieben, die ersten vier Monate, in denen das Kind die Kinderkrippe alleine besucht. Aus dem vorliegenden Videomaterial wurden pro Kind jeweils 3 Sequenzen aus den unterschiedlichen Phasen ausgewählt. Die erste Sequenz stammt aus den sogenannte „Abschiedsszenen“. In diesen Szenen findet der Abschied der Mutter vom Kind statt. Diese Videoaufnahmen sind immer acht Minuten lang, wovon die Mutter (oder der Vater, manchmal auch die Großmutter) nur in der ersten anwesend ist. Bei der zweiten Sequenz handelt es sich um Szenen der „Peerkontakte“. In diesen Aufnahmen liegt das Augenmerk auf dem Kontakt des Projektkindes zu gleichaltrigen Peers. Da es sich um länger andauernde Spielszenen handelt, wurden in diesen Aufzeichnungen immer sechzehn Minuten zur Kodierung herangezogen. Bei der letzten Sequenz, der sogenannten „Erzieherin-Kind-Interaktion“ stehen die Interaktionen der Erzieherin (Morgenkreis, gemeinsame Spiele) mit dem Kind im Vordergrund. Auch hier wird sechzehn Minuten lang kodiert

Die jeweiligen ausgewählten Videosequenzen wurden von vier unabhängigen Kodiererinnen mit dem im Kap. 2.4.1. beschriebenen Kodiersystem mit Hilfe des Computerprogramms „Interact 8.4.4“ (Mangold International GmbH 2008) kodiert.

2.3. Stichprobe

Für die vorliegende Arbeit wurden 55 Kinder aus der Wiener Kinderkrippenstudie ausgewählt. Es ist festzuhalten, dass lediglich von 54 dieser Kinder vollständige Daten (aus allen drei Phasen) vorliegen, da bei einem Kind das Filmmaterial aus Phase 1 fehlt.

Aus Phase 1 liegen Daten von 22 Buben und 32 Mädchen vor. In den weiteren beiden Phasen kann auf Daten von 23 Buben und 32 Mädchen zurückgegriffen werden.

Über alle drei Phasen ist eine Gleichverteilung der Geschlechter gegeben.

Zum Zeitpunkt des Eintritts in die Studie waren die Kinder zwischen 15 und 31 Monaten alt.

In dieser Untersuchung wurden ausschließlich Erzieherinnen beobachtet, sodass in weiterer Folge nur auf die Bindung zwischen dem Kind und der Erzieherin (keine Erzieher!) Bezug genommen wird.

2.4. Methoden der Datenerhebung

Das bereits vorhandene Videomaterial wurde mittels selbst generierten Kodiersystems untersucht. Für diese Studie ist das im nächsten Kapitel näher beschriebene Kodiersystem relevant. Darüber hinaus wurde die Bindungssicherheit des Kindes zur seiner Erzieherin in Phase eins, zwei und drei mittels Attachment-Q-Sort (AQS) (siehe Kap. 2.4.2.) erhoben, sowie die Temperamenteigenschaften des Kindes mittels Toddler Temperament Scale (siehe Kap. 2.4.3.) eingeschätzt. In Phase 0 durch die Mutter, in allen weiteren Phasen durch die Erzieherin. Für die vorliegende Arbeit wird ausschließlich die Beurteilung durch die Mutter vor der Eingewöhnung in die Kinderkrippe herangezogen.

2.4.1. Videoanalyse mittels „Kodiersystem zur Erfassung kindlicher Bewältigungsstrategien in der Kinderkrippe“

Dieses Kodiersystem beinhaltet sechs Oberkategorien, welche in verschiedene Unterkategorien aufgeteilt wurden, die bestimmte Verhaltensweisen beinhalten (Siehe Anhang). Auf der Ebene dieser Unterkategorien wurde das Verhalten des Kindes beobachtet und in Folge Codes dafür vergeben („kodiert“). Im nächsten Abschnitt werden jene Kategorien genauer beschrieben, die für die Durchführung der vorliegenden Studie von besonderer Relevanz sind.

(1) Belastungsreaktionen

Die Oberkategorie „Belastungsreaktionen“ erlaubt es, den emotionalen Status des Kindes zu erfassen. Unterschieden wird zwischen vier verschiedenen Verhaltensweisen, welche die Unterkategorien darstellen. *Starke negative Emotionen* wird dann kodiert, wenn ein deutlicher Ausdruck negativer Emotionen im Gesichtsausdruck des Kindes zu erkennen ist oder es weint oder jammert. Ein Code für *Starke positive Emotionen* wird vergeben, wenn ein deutlicher Ausdruck positiver Emotionen im Gesichtsausdruck des Kindes zu erkennen ist, also das Kind beispielsweise lächelt. Ist der Emotionsausdruck des Kindes weder positiv noch negativ zu bewerten, wird *Neutral* kodiert. Für Situationen, in denen das Kind nicht komplett zu sehen ist, es nur von hinten zu sehen ist und/oder die Belastung nicht einschätzbar ist, gibt es den Code *Emotion nicht einschätzbar*.

(2) Exploration/Aktivitätsniveau

In der Oberkategorie „Exploration/Aktivitätsniveau“ soll das allgemeine Aktivitätsniveau des Kindes erfasst werden. Die Unterkategorien unterscheiden zwischen acht verschiedenen Verhaltensweisen. Die Unterkategorie *Erkunden (oral)* wird dann kodiert, wenn das Kind an einem Spielzeug oder einem anderen Objekt nuckelt oder saugt. Exploriert das Kind aktiv seine Umwelt oder spielt es aktiv und konzentriert, wird *Erkunden/Spiel* kodiert. Der Code *Unaufmerksames Hantieren* wird gewählt, wenn das Kind sich mit seiner Umwelt beziehungsweise mit den Gegenständen in seiner Umwelt beschäftigt, dabei jedoch unkonzentriert oder unaufmerksam wirkt. Auch repetitive Verhaltensweisen werden zu dieser Unterkategorie gezählt. *Spiel mit hohem motorischem Einsatz* wird dann kodiert, wenn das Kind läuft, hüpf, tanzt, klettert oder beispielsweise mit einem Bobbycar fährt. Eine andere Unterkategorie ist *Beobachten/Suchen*. Hier wird kodiert, wenn das Kind andere Kinder, Erwachsene, Erzieherinnen oder deren Tätigkeiten beobachtet. Dabei ist das Kind selbst nicht aktiv tätig. Wirkt das Kind gedanklich abwesend, scheint es nicht mit seiner Umwelt in Interaktion zu stehen oder übt es keinerlei Handlungen aus, wird *Für Sich Sein* kodiert. Der Code für *Nahrungsaufnahme* wird vergeben, wenn das Kind seine Jause isst/gefüttert wird. Ist das Kind nur von hinten zu sehen ist und sein Verhalten nicht einschätzbar, wird die Unterkategorie *Verhalten nicht einschätzbar* kodiert.

(3) Körperbezogene und selbststimulierende Verhaltensweisen

In dieser Kategorie werden all jene Verhaltensweisen erfasst, die das Kind wählt, um sich zu beruhigen und zu trösten. Sie besteht aus fünf Unterkategorien. *Nuckeln/Saugen* wird dann kodiert, wenn das Kind an seinen Fingern nuckelt beziehungsweise wenn deutlich zu sehen ist, dass es den/die Finger am Mund hat. Berührt das Kind mit seinen Händen das Gesicht, hält es die Hände aneinander, berührt es das Auge, Ohr oder den Kopf, wird ein Code für *Berührung Hände/Kopfbereich* vergeben. *Sonstige Selbstberührung* wird kodiert, sobald das Kind sich selbst berührt, nicht im Kopf- oder Halsbereich und auch nicht dem natürlichen Bewegungsablauf folgend. Als Beispiele für diese Kategorie sind Berührungen des Oberkörpers, der Beine oder wenn das Kind sich selbst umarmt zu nennen. Codes für *Hantieren an Kleidung* werden dann vergeben, wenn das Kind an der eigenen Kleidung hantiert, am Pullover zieht oder ähnliches. Verhaltensweisen wie trampeln, stampfen, wippen mit den Armen wedeln oder verkrampte Bewegungen werden durch die Unterkategorie *Ausagieren ohne Ziel* erfasst.

Die ausgewählte Videosequenzen wurde mit Hilfe von „Interact 8.4.4“ (Mangold International GmbH 2008) kodiert. Es handelt es sich um ein Programm zur Erfassung und Auswertung von Daten in Beobachtungsstudien.

Zur Mikroanalyse der Verhaltensdaten werden in benutzerdefinierten Kodiersystemen (in diesem Fall das oben beschriebene) Tasten der Tastatur mit Codes, die für interessierende Verhaltensweisen stehen, belegt. Anschließend erfolgt das Kodieren des Videos, indem immer dann die entsprechende Taste gedrückt wird, wenn das zugeordnete Verhalten auftritt, und erneut gedrückt wird, sobald es endet (Mangold International GmbH 2008).

Auf diese Weise ist es möglich, für alle Kategorien sowie Unterkategorien die Gesamtdauer und die Häufigkeit der einzelnen Verhaltensweisen, die das Kind innerhalb einer Filmsequenz zeigt, darzustellen.

Das Videomaterial wurde wie bereits erwähnt von vier unabhängigen Diplomandinnen kodiert, wobei neun dieser Videos vierfach kodiert wurden, um in weiterer Folge ein Übereinstimmungsmaß in Form von Interrater-Reliabilitäten berechnen zu können. Bei Interact (Mangold, 2008) wurde diesbezüglich ein Cohen's Kappa ausgegeben. Die Kappa-Werte liegen für die hier relevanten Kategorien zwischen .57 und .83, was eine mittelmäßige bis gute Übereinstimmung bedeutet.

2.4.2. Attachment-Q-Sort

Der AQS ist als Klassifikationssystem zu betrachten, das die Beziehung zwischen dem Kind und seiner Betreuungsperson dort beobachtet und charakterisiert, wo diese entsteht, nämlich im natürlichen Kontext (Pederson & Moran, 1995). Der AQS ermöglicht es, Erwachsenen-Kind-Interaktionen in verschiedenen Alltagssituationen zu untersuchen (Ahnert et al., 2006). Dabei wird dem Bindungsverhalten des Kindes in verschiedenen Situationen Beachtung geschenkt. Beobachtungen von Bindungsverhalten, mit denen das Kind positive Aufmerksamkeit sucht und erhält, werden ebenso miteingeschlossen wie Situationen, in denen das Kind um Unterstützung bei seiner Exploration bittet und daraufhin auch erhält (Waters & Deane, 1985).

In der natürlichen Umgebung wird das Verfahren von ein bis zwei Beobachtern durchgeführt, über eine Beobachtungszeit von zwei bis vier Stunden. Pro Item wird von der Bindungsperson, welche entweder die Mutter oder die Erzieherin darstellt, eingeschätzt, wie charakteristisch das jeweilige Verhalten für das Kind ist. Die aktuelle Version des AQS besteht aus 90 Items, die einen Großteil von bindungsrelevantem Verhalten abdecken.

Ist die Beobachtung abgeschlossen, werden jeweils zehn Items zu Stapeln zusammengefasst, die von „sehr passende Beschreibung des Kindes“ bis zu „das Gegenteil vom Kind“ sortiert werden. Die Daten jedes Kindes werden nun mit dem sogenannten „Kriterium-Q-Sort“, einem hypothetisch „perfekt“ gebundenem Kind, verglichen. In weiterer Folge können individuelle Korrelationskoeffizienten für jedes Kind berechnet werden. Als Grenzwert für eine sichere Bindung gilt eine Korrelation mit dem Kriterium-Q-Sort von $r=.33$ (Howes, Rodning, Galluzzo, Myers, Fox & Fein, 1990).

Darüber hinaus wählten Pederson und Moran (1995) einzelne Items des AQS zur Bildung von Dimensionen aus, die einzelne Komponenten der Bindungsbeziehung zwischen Betreuungsperson und Kind konkreter beleuchten. Im Vordergrund steht das Ziel, möglichst differenzierte Aussagen als die bloße Unterscheidung zwischen sicherer und unsicherer Bindung machen zu können.

Die Interrater-Reliabilität des AQS kann mit $r=.78$ als hoch bezeichnet werden (Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995).

Eine genauere Beschreibung des AQS, vor allem in Hinblick auf die einzelnen Dimensionen der Bindungsbeziehung, ist im Anhang C zu finden.

In der „Wiener Kinderkrippenstudie“ wurde der AQS ausschließlich von geschulten Projektmitarbeiterinnen durchgeführt. Es gab in jeder Phase einen Beobachtungstermin, dessen Dauer davon abhängig gemacht wurde, ob die Beobachterin ausreichend Information erhalten hatte, um die Items des AQS mit der notwendigen Sicherheit sortieren zu können. Das Verfahren wurde einmal mit der Mutter vor dem Eintritt des Kindes in die Krippe (bei einem Hausbesuch) durchgeführt und zu drei weiteren Messzeitpunkten mit der Erzieherin in der Krippe (Phase 1, Phase 2, Phase 3).

In der „Wiener Kinderkrippenstudie“ konnten mit $r=.782$ hohe Interrater-Reliabilitäten erzielt werden.

2.4.3. Toddler Temperament Scale

Die „Toddler Temperament Scale“ ist ein Elternfragebogen und wurde 1978 von William Fullard entwickelt. Die deutsche Übersetzung (1983) stammt von Gottfried Spangler.

Sie dient, wie Dita von Aster (2007) beschreibt, der Einteilung des Temperaments von ein- bis 4 ½ -jährigen Kindern. Mittels Einschätzung der Mutter oder der Erzieherin in Kindertageseinrichtungen werden die 97 darin vorkommenden Problem-Items neun verschiedenen Kategorien (Aktivität, Rhythmisizität, Annäherung, Anpassung, Intensität, Stimmung, Ausdauer, Aufmerksamkeit und Reizschwelle) zugeordnet, wobei jede Kategorie einen Bereich des „Temperaments“ widerspiegeln soll.

Für die vorliegende Arbeit von herausragendem Interesse sind die Kategorien „Anpassungsfähigkeit“, „Stimmung“, „Intensität“, „Zugänglichkeit“, „Ablenkbarkeit“, „Aktivität“ und „Beharrlichkeit“. In weiterer Folge werden diese genauer beschrieben. Eine Übersicht aller Skalen ist in Anhang D dargestellt.

In der Kategorie „Anpassungsfähigkeit“ wird deutlich, wie sehr das Kind in der Lage ist, sich neuen Situationen, Umgebungen oder Menschen anzupassen. Je höher der Kategoriewert ist, desto protestreicher und widerspenstiger wird das Kind eingeschätzt.

„Stimmung“ repräsentiert die emotionale Verfassung des Kindes. Je höher der Kategoriewert ist, desto weinerlicher und launenhafter zeigt sich das Kind.

Mittels „Intensität“ wird die Ausprägung der Reaktionsstärke des Kindes beschrieben. Ein hoher Kategoriewert steht für ein Kind mit übermäßig temperamentvollen, starken Reaktionen sowohl in Bezug auf freudige als auch ärgerliche Belange.

„Zugänglichkeit“ beschreibt die Fähigkeit des Kindes, sich fremder Umgebung oder unbekannten Menschen ohne Angst anzunähern. Je stärker die Ausprägung ist, desto zurückhaltender verhält sich das Kind bezüglich seiner Annäherung.

„Beharrlichkeit“ bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes, sich lang und ausdauernd mit einer Sache zu beschäftigen. Je höher der Wert in dieser Kategorie ist, desto weniger gut schafft es das Kind, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache zu beschäftigen.

„Aktivität“ spiegelt den Grad der motorischen Unruhe und der Bewegungsaktivität des Kindes wider. Ein hoher Kategoriewert lässt auf ein hohes Aktivitätsniveau beim Kind schließen.

Der Bereich „Ablenkbarkeit“ ermöglicht eine Einschätzung der Konzentrationsfähigkeit des Kindes. Je höher der Wert ist, desto leichter ablenkbar gilt das Kind.

Jedes Item kann mit „fast nie, selten, gewöhnlich nicht, gewöhnlich schon, oft, fast immer“ beantwortet werden. Diesbezüglich werden aufsteigend die Punktwerte eins bis sechs vergeben.

Auf dem Auswertungsbogen werden mittels der Summenwerte aus den Antworthäufigkeiten Kategoriewerte für jede der neun Skalen gebildet. In allen anschließenden Berechnungen wird mit diesen Rohwerten gearbeitet. (vgl. Von Aster, 2007).

2.5. Hypothesen

Mittels der bereits beschriebenen Verfahren war eine Datenerhebung möglich, die die Überprüfung der im folgenden Teil der Arbeit beschriebenen, aus den in Kap. 1.4. erläuterten Fragestellungen abgeleiteten, Hypothesen erlauben. In Kap. 2.9. wird dann vertiefend auf die dafür vorgenommene Strukturierung der Daten eingehen.

Generell befasst sich die vorliegende Untersuchung mit dem Einfluss der Bindung zwischen der Erzieherin und dem Kind auf dessen Einsatz verschiedener Bewältigungsstrategien. Zusammenhänge mit Alter, Geschlecht und Temperament sollen ebenfalls aufgezeigt werden.

2.5.1. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und negativen Belastungsreaktionen

Kinder protestieren gegen die Trennung von ihrer primären Bindungsperson, akzeptieren allerdings andere (vertraute) Personen, welche sie bei der Emotionsregulation unterstützen (Grossman, 2003). Davon lässt sich die Behauptung ableiten, dass die Sicherheit der

Bindung zwischen Erzieherin und Kind das Auftreten negativer Belastungsreaktionen hemmt. Der Forschungsliteratur zufolge spielen Geschlecht, Alter und Temperament sowohl bei der Entwicklung der Bindung zwischen Erzieherin und Kind als auch bei der Entwicklung der Bewältigungsstrategien eine beachtliche Rolle (siehe Kap.1.2. und Kap. 1.3.).

(H1) Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin kurz nach Krippeneintritt (Ph1) zeigen in dieser Zeit (Ph1) kürzer negative Emotionen als weniger sicher gebundene Kinder.

(H1.1) Mädchen mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin zeigen kürzer negative Emotionen als sowohl weniger sicher gebundene Mädchen als auch eher/weniger sicher gebundene Buben.

(H1.2) Je nachdem ob eine eher/weniger sichere Bindung zur Erzieherin besteht, unterscheiden sich ältere und jüngere Kinder hinsichtlich der Dauer der geäußerten negativen Emotionen.

(H1.3) Je nachdem ob sie eine eher sichere oder weniger sichere Bindung zur Erzieherin vorweisen, äußern Kinder mit weniger starken/sehr starken Ausprägungen der TTS-Skalen „Anpassungsfähigkeit“, „Stimmung“ und „Intensität“ unterschiedlich lang negative Emotionen.

2.5.2. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und selbststimulierendem Verhalten

Die Ergebnisse von Ganser (2009) zeigten, dass sich Kinder mit starkem Selbstbezug eher fern halten von der Erzieherin. In weiterer Folge können sie vermutlich keine starke Bindung aufbauen, was wiederum den Einsatz mehr selbststimulierender Verhaltensweisen bedeuten würde. Es entsteht die Annahme, dass sichere Bindung zwischen Erzieherin und Kind weniger intensiven Einsatz selbststimulierender Verhaltensweisen bedeutet.

Wieder sprechen diverse Forschungsergebnisse für den Einfluss von Geschlecht, Alter sowie Temperament.

(H2) Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin mehrere Monate nach Krippeneintritt (gemessen in Ph3) zeigen weniger ausgeprägt selbststimulierende Verhaltensweisen in den ersten Monaten des Krippenbesuches. (Ph1,2,3) als weniger sicher gebundene Kinder.

(H2.1) Buben mit einer weniger sicheren Bindung zur Erzieherin zeigen intensiver selbststimulierende Verhaltensweisen als sowohl eher sicher gebundene Buben als auch eher/weniger sicher gebundene Mädchen.

(H2.2) Je nachdem ob sie eine eher/weniger sichere Bindung zur Erzieherin entwickelt haben, unterscheiden sich ältere und jüngere Kinder hinsichtlich Intensität der zum Einsatz gebrachten selbststimulierende Verhaltensweisen.

(H2.3) Je nachdem ob sie eine eher sichere oder weniger sichere Bindung zur Erzieherin vorweisen, äußern Kinder mit weniger starken/sehr starken Ausprägungen der TTS-Skalen „Anpassungsfähigkeit“, „Zugänglichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ unterschiedlich ausgeprägt selbststimulierenden Verhaltensweisen.

2.5.3. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und dem Explorationsverhalten

Kinder, die ein ausgeprägtes Explorationsverhalten zeigen, weisen vermehrten Personenbezug auf (Ganser, 2009). So entsteht die Annahme, dass wohl die Erzieherin durch eine eher sichere Bindung zu einer „sicheren Basis“ für das Kind geworden.

Von Interesse ist auch hier der Einfluss des kindlichen Temperaments, des Alters und des Geschlechts.

(H3) Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin mehrere Monate nach Krippeneintritt (gemessen in Ph3) erkunden in den ersten Monaten des Krippenbesuches. (Ph1,2,3) länger aktiv die Umgebung als weniger sicher gebundene Kinder.

(H3.1) Je nachdem ob sie eine eher/weniger sichere Bindung zur Erzieherin haben, unterscheiden sich Buben und Mädchen hinsichtlich der Dauer des aktiven Erkundens.

(H3.2) Je nachdem ob sie eine eher/weniger sichere Bindung zur Erzieherin vorweisen, erkunden ältere und jüngere Kinder unterschiedlich lange.

(H3.3) Je nachdem ob sie eine eher sichere oder weniger sichere Bindung zur Erzieherin zeigen, erkunden Kinder mit weniger starken/sehr starken Ausprägungen der TTS-Skalen „Anpassungsfähigkeit“, „Aktivität“ und „Beharrlichkeit“ unterschiedlich lange aktiv ihre Umgebung.

2.6. Datenstrukturierung

In der hier durchgeführten Untersuchung wurden die Filmsequenzen beider Zeitpunkte, sowohl Abschiedssituation als auch Spielsituation, kodiert. Weiters wurden das Filmmaterial aus allen drei Phasen zur Kodierung herangezogen. Die aus der Kodierung erhaltenen Daten wurden zur Überprüfung der Hypothesen (siehe Kap. 2.5.) wie in weiterer Folge beschrieben wird vorstrukturiert.

2.6.1. Unterscheidung zwischen den Messzeitpunkten

Die vorhandenen Daten unterliegen keiner Unterteilung in Abschied- und Spielsituation. Sehrwohl besteht aber eine Einteilung der Daten nach den einzelnen Phasen der Beobachtung.

2.6.2. Eher sichere und weniger unsichere Bindung

Herangezogen wurden die Daten der durch die Erzieherin eingeschätzten Bindungssicherheit (AQS-E) aus den Phasen 1 und 3.

Die Versuchspersonen wurden nach ihrem Kriterium-Q-Sort anhand des Median in Gruppen von „eher sicher gebundene Kinder“ ($r > .33$) und „wenig sicher gebundene Kinder“ ($r < .33$) geteilt.

2.6.3. Geschlechtsunterschiede, Altersunterschiede, Temperamentsunterschiede

Zur Überprüfung von Geschlechtsunterschieden wurden die eben beschriebenen Gruppen einmal nach dem Geschlecht geteilt, ein anderes Mal nach dem Alter. Dafür wurden die Versuchspersonen nach dem Median in „Ältere“ ($r > 23$ Monate) und „Jüngere“ ($r < 23$ Monate) geteilt, da aus der Forschungsliteratur zu Bindung zur Erzieherin und Bewältigung des Krippeneintritts kein einheitliches Maß für Altersunterschiede abgeleitet werden konnte. Zuletzt wurden für eher/wenig sicher gebundene Kinder Gruppen hinsichtlich der unterschiedlichen Ausprägungen der interessierenden Temperamentsmerkmale erstellt (jeweils beim Median geteilt in Gruppen von „eher/wenig ausgeprägtes Temperamentsmerkmal“). Grundlage für diese Gruppeneinteilung lieferte die Einschätzung des kindlichen Temperamentes durch die Mutter zu Beginn der Studie. Da das Temperament als Grundlage für die Persönlichkeit eines Menschen gilt und somit als relativ konstant anzusehen ist (Zentner, 2004) werden keine Anpassungen durch die Einschätzung durch die Erzieherin zu späteren Zeitpunkten vorgenommen.

2.6.4. Verhaltenskategorien

Die Daten der für die Prüfung der Hypothesen relevanten Verhaltenskategorien wurden folgendermaßen strukturiert: Zur Prüfung der H1 wurde die prozentuelle Gesamtdauer der in Phase 1 gezeigten negativen Emotionen herangezogen. Einen großen Teil dieser Daten stellen jene Projektkinder, welche während der gesamten Phase 1 keine negativen Emotionen zeigen, dar ($n=33$). Aufgrund der Tatsache, dass aber auch das Fehlen von negativen Emotionen im Hinblick auf den Einfluss von Bindung aussagekräftig sein kann (z.B. Gibt es abhängig von der Bindungssicherheit Unterschiede, ob Kinder überhaupt negative Emotionen zeigen?) und sich des Weiteren durch deren Ausschluss die Stichprobe drastisch reduziert hätte (von $n=54$ auf $n=21$), wurden diese Kinder in die Berechnungen eingeschlossen.

Für die Auseinandersetzung mit H₂ wurde für die Phasen 1, 2 und 3 das Auftreten jeder selbststimulierenden Verhaltensweise (siehe Kap. 3.5) zusammengerechnet. Da sich die entsprechenden Verhaltensweisen sehr wohl auch überschneiden können (z.B. gleichzeitiges nuckeln/saugen und Berührung des Gesichts), entsteht durch die Summierung ein Gesamtscore, der die Gewichtung, welche der gleichzeitig zur Selbststimulation eingesetzten Verhaltensweisen beizumessen ist, bereits berücksichtigt. So kann nicht von Dauer sondern eher von Intensität der gezeigten selbststimulierenden Verhaltensweisen gesprochen werden.

H₃ fragt nach dem Unterschied der Dauer des Verhaltens, mit dem ein Kind über alle drei Phasen hinweg seine Umwelt erkundet. Zu diesem Zweck wurde die prozentuelle Gesamtdauer der Unterkategorie „erkunden/Spielen“ (siehe Kap. 3.5) für alle drei Phasen zu den weiteren Berechnungen herangezogen.

3. Ergebnisse

Da die vorliegenden Daten einerseits zum Teil keiner Normalverteilung unterliegen, andererseits teilweise große Standardabweichungen aufweisen, wurden zur Überprüfung der Hypothesen mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS (Version 16.0) Vergleiche der Mittelwerte mittels Mann-Whitney-Test und Kruskal-Wallis-Test angestellt. Zur Berechnung von Post-Hoc-Effekten wurden Mann-Whitney-Tests herangezogen. Die Effektstärken wurden nach Field (2009; S. 550) wie folgt bestimmt: Werte bis .30 gelten als kleiner, ab .30 als mittlerer Effekt und Werte ab .50 sind als großer Effekt zu bewerten.

In allen Hypothesen galt jeweils eine der in Kap. 2.6. beschriebenen Gruppen als unabhängige Variable und das jeweils interessierende Verhalten (das Äußern negativer Emotionen, selbststimulierende Verhaltensweisen oder erkunden) als abhängige Variable.

3.1. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und negativen Belastungsreaktionen

Die erste Hypothese beschäftigt sich damit, ob und in welcher Art die Bindung, welche das Kind zur Erzieherin bereits nach kurzer Zeit des Krippenbesuches aufgebaut hat, das Äußern von negativen Emotionen im Hinblick auf die Dauer beeinflusst. Darüber hinaus wird nach der Rolle von Geschlecht, Alter und den Temperamenteigenschaften „Anpassungsfähigkeit“, „Stimmung“ und „Intensität“ gefragt.

(1) Von allen Projektkindern zeigten während der gesamten Beobachtungsdauer nur 38,9 % überhaupt negative Emotionen. Von den weniger sicher gebundene Kinder ($n=34$) zeigten etwa 47 % negative Emotionen und von den eher sicher gebundenen Kindern ($n=20$) sind es nur 25 %.

Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin ($M=0,68$) zeigen kurz nach Krippeneintritt (Ph1) signifikant kürzer negative Emotionen als Kinder mit einer weniger sicheren Bindung ($M=1,96$; $U=258$, $z = -1,67$, $p < .05$, $r = -.23$; siehe Abb.1, Tab. 1(Anhang A)).

Somit gilt H_1 , dass eher sicher gebundene Kinder kürzer negative Emotionen zeigen als wenig sicher gebundene Kinder, als bestätigt.

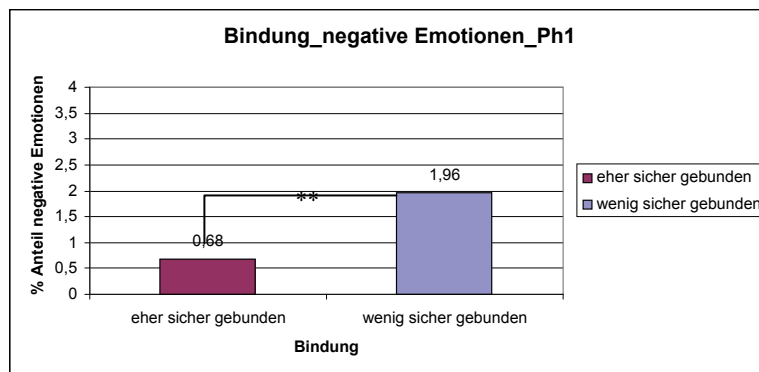


Abb. 1 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig gebundenen Kindern; ** $p < .05$

(1.1) Von den Buben ($n=22$) zeigen etwa 41 %, von den Mädchen ($n=32$) etwa 38 % negative Emotionen.

Unterteilt in eher/wenig sicher gebundene Buben und Mädchen zeigt sich die Tendenz zu signifikanten Unterschieden bezüglich der Dauer der geäußerten negativen Emotionen zwischen den einzelnen Gruppen ($H(3)=4,98$, $p < .10$). Am längsten äußern wenig sicher gebundene Mädchen negative Emotionen ($M=3,38$; siehe Abb. 2). Post-hoc zeigt sich darüber hinaus, dass die Bindungssicherheit bei Mädchen einen mittleren Effekt auf die Äußerung negativer Emotionen hat: Wenig sicher gebundene Mädchen zeigen länger negative Emotionen als eher sicher gebundene Mädchen ($M=3,38$ vs. $M=0,70$; $U=77,50$; $p < .05$; $r = -.38$; siehe Abb. 2; Tab. 3 (Anhang A))

In allen anderen Gruppen hat das Geschlecht in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit keinen signifikanten Einfluss auf die Äußerung negativer Emotionen.

Die $H_{1.1}$ kann also nur dahingehend bestätigt werden, dass bei Mädchen die Bindungssicherheit einen mittleren Effekt auf die Dauer der gezeigten negativen Emotionen hat.

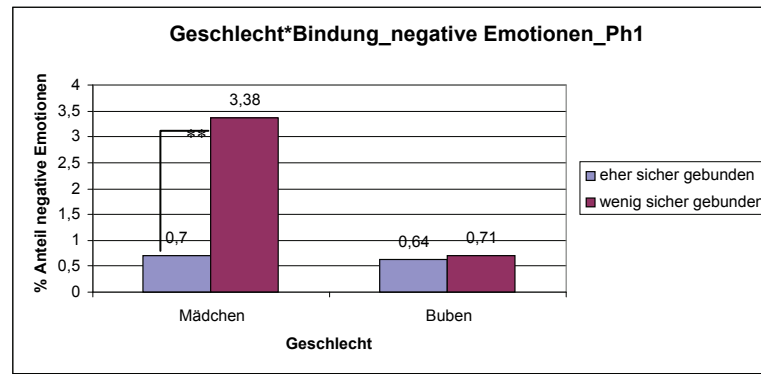


Abb. 2 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Buben/Mädchen; ** $p < .05$

(1.2) Von den jüngeren Kindern ($n=25$) zeigen 50 % negative Emotionen, von den älteren ($n=28$) etwa 29 %.

Teilt man die zwei Altersgruppen den Gruppen eher/wenig sicher gebunden zu, wird deutlich, dass wenig sicher gebundene ältere Kinder am längsten negative Emotionen zeigen ($M=2,98$; siehe Abb. 3). Allerdings sind keine signifikanten Unterschiede für die Dauer der geäußerten negativen Emotionen zu verzeichnen ($H(3)=4,34$, n.s.; siehe Tab. 3 (Anhang A)).

Die $H_{1,2}$, dass sich ältere und jüngere Kinder je nach Bindungssicherheit hinsichtlich der Dauer der gezeigten negativen Emotionen unterscheiden, kann nicht bestätigt werden.

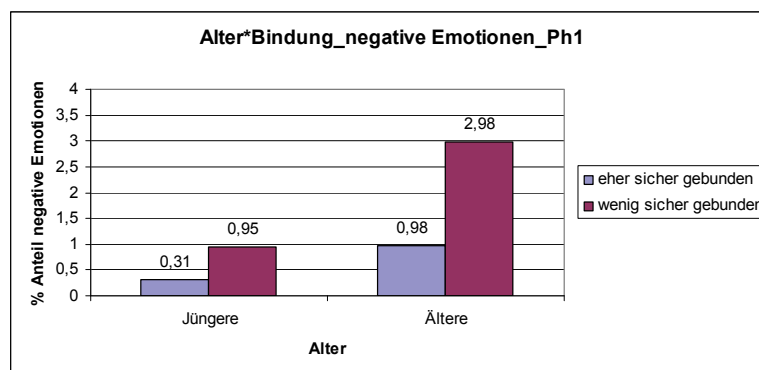


Abb. 3 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Älteren/Jüngeren

(1.3) „Anpassungsfähigkeit“

Etwa 32 % der eher anpassungsfähigen Kinder ($n=31$) zeigen negative Emotionen. Von den wenig anpassungsfähigen Kindern ($n=23$) sind es etwa 52 %.

Beim Vergleich der Mittelwerte von eher/wenig anpassungsfähigen eher/wenig sicher gebundenen Kindern zeigt sich die Tendenz zu einer signifikant unterschiedlichen Dauer der gezeigten negativen Emotionen ($H(3)=6,37$; $p < .10$; siehe Tab. 5 (Anhang A)). Wenig sicher gebundene Kinder, die als wenig anpassungsfähig eingeschätzt wurden, zeigen am längsten negative Emotionen ($M=2,35$; siehe Abb. 4).

Der mittlere Effekt von geringer Anpassungsfähigkeit hinsichtlich der Dauer der geäußerten negativen Emotionen in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit ist post-hoc als signifikant zu bezeichnen ($U=25,00$; $z = -2,24$; $p < .05$; $r = -.47$; siehe Tab. 6 (Anhang A)).

Unter den als wenig anpassungsfähig eingeschätzten Kindern zeigen jene, die eine wenig sichere Bindung zur Erzieherin aufweisen ($M=2,35$), länger negative Emotionen als jene mit einer eher sicheren Bindung ($M=0,09$; siehe Abb. 4).

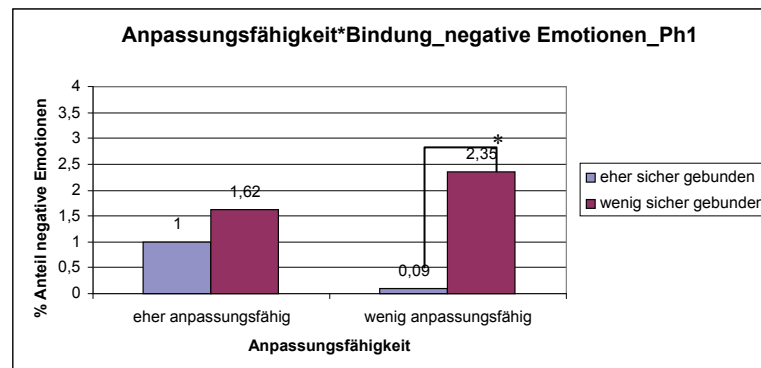


Abb. 4 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kinder; * $p < .10$

„Stimmung“

Etwa 41 % der eher weinerlichen Kinder ($n=29$) zeigen negative Emotionen, bei den wenig weinerlichen Kindern ($n=25$) handelt es sich um 36 %.

Im Hinblick auf die Dauer der geäußerten negativen Emotionen von eher/weniger sicher gebundenen eher/weniger weinerlichen Kindern ist zu bemerken, dass Kinder, die eine wenig sichere Bindung zu Erzieherin aufgebaut haben und als wenig weinerlich

eingestuft wurden ($M=2,39$), im Vergleich zu den anderen Gruppen länger negative Emotionen zeigen (siehe Abb. 5). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant ($H(3)=3,86$; n.s.; siehe Tab. 7 (Anhang A)).

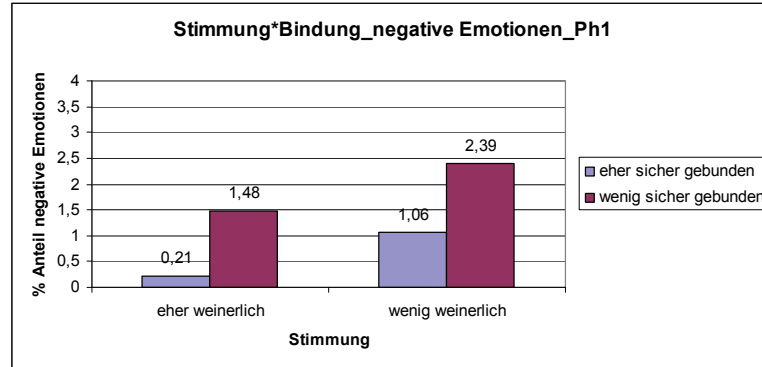


Abb. 5 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig weinerlichen Kinder

„Intensität“

Es zeigen etwa 39 % sowohl der Kinder, die als wenig stark reagierend eingeschätzt wurden ($n=31$), als auch derer, die eher starke Reaktionen zeigen ($n=23$).

Teilt man die Kinder darüber hinaus den Gruppen eher/wenig sicher gebunden zu, zeigen sie keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Dauer der geäußerten negativen Emotionen ($H(3)=2,82$; n.s.; Tab. 8 (Anhang A)). Am längsten negative Emotionen zeigen Kinder, die als wenig sicher gebunden und eher stark reagierend einzustufen sind ($M=1,97$; siehe Abb. 6).

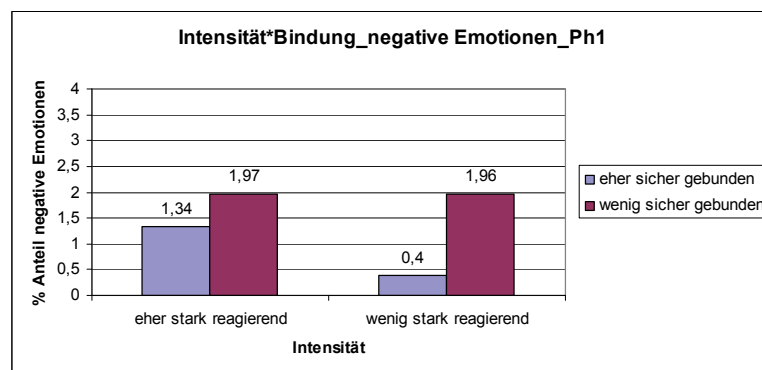


Abb. 6 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kindern eher/wenig stark reagierenden Kindern

Die $H_{1,3}$, dass die Temperamentskalen „Anpassungsfähigkeit“, „Stimmung“ und „Intensität“ in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit Unterschiede hinsichtlich der Dauer der gezeigten negativen Emotionen hervorrufen, kann nicht bestätigt werden. Es besteht lediglich die Tendenz, dass die Anpassungsfähigkeit unter Berücksichtigung der Bindungssicherheit einen Effekt auf die Dauer der geäußerten negativen Emotionen hat: Unter den als wenig anpassungsfähig eingeschätzten Kindern zeigen tendenziell jene, die eine wenig sichere Bindung zur Erzieherin aufweisen, länger negative Emotionen als die Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin.

3.2. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und selbststimulierendem Verhalten

Die zweite Hypothese erzielt eine Auseinandersetzung damit, ob die Bindungssicherheit zwischen dem Kind und der Erzieherin Unterschiede in Bezug auf die Dauer der vom Kind eingesetzten selbststimulierenden Verhaltensweisen bewirkt. Welcher Art gegebenenfalls die Unterschiede sind soll unter Berücksichtigung von Alter, Geschlecht und den Temperamenteinschätzungen in den Skalen „Anpassungsfähigkeit“, „Zugänglichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ ermittelt werden.

(2) Vorab sei erwähnt, dass alle Kinder, eher sicher wie wenig sicher gebunden, irgendwann während des Beobachtungszeitraumes selbststimulierende Verhaltensweisen zum Einsatz bringen.

Eher sicher gebundene Kinder zeigen intensiver selbststimulierende Verhaltensweisen als wenig sicher gebundene Kinder (siehe Abb. 7). Der niedrige Effekt von Bindungssicherheit ist jedoch nicht als signifikant einzustufen ($M=748,31$ vs. $M=606,65$; $U=309,00$, $z = -0,76$, n.s., $r = -.23$; siehe Tab. 9 (Anhang A)).

H_2 kann auf Grund der vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigt werden. Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin mehrere Monate nach Krippeneintritt zeigen nicht signifikant weniger ausgeprägt selbststimulierende Verhaltensweisen als wenig sicher gebundene Kinder.

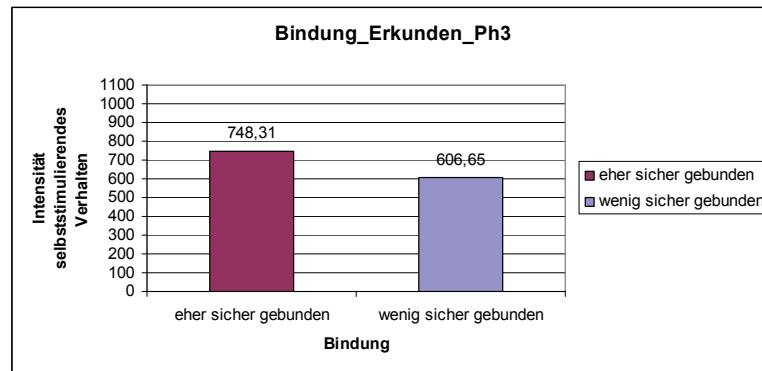


Abb. 7 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kinder

(2.1) Teilt man die Stichprobe nach dem Geschlecht in eher/wenig sicher gebundene Buben/Mädchen, wird ein signifikanter, Unterschied bezüglich des Einsatzes selbststimulierender Verhaltensweisen deutlich ($H(3)=9,37$; $p < .05$; siehe Tab. 10 (Anhang A)). Eher sicher gebundene Mädchen zeigen verstärkt selbststimulierende Verhaltensweisen ($M=1018,99$; siehe Abb. 8).

Bei den Post-Hoc-Tests wird ein signifikanter Unterschied bezüglich des Einsatzes von selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen wenig sicher gebundenen Buben und eher sicher gebundenen Mädchen bestätigt ($M=607,01$ vs. $M=1018,99$; $U=30,00$; $z= - 2,00$; $p < .05$; $r= - .43$; siehe Abb. 8; Tab. 12 (Anhang A)) sowie unter den Mädchen ($M=1018,99$ vs. $M=604,47$; $U=55,00$; $z= - 2,40$; $r= - .42$; siehe Abb. 8; Tab. 11 (Anhang A)) Die Effekt des Unterschieds in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit zwischen dem Kind und der Erzieherin ist als mittel einzustufen.

$H_{2,1}$ kann nicht bestätigt werden, da wider Erwarten eher sicher gebundene Mädchen intensiver selbststimulierenden Verhaltensweisen zeigen als zum einen Buben mit einer wenig sicheren Bindung zu Erzieherin, zum anderen Mädchen die als weniger sicher gebunden gelten.

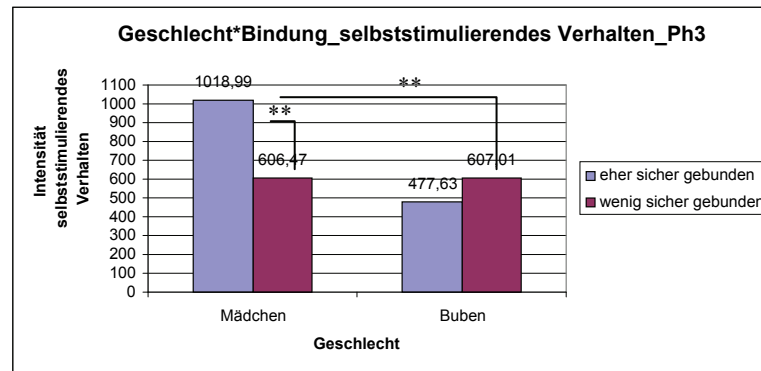


Abb. 8 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Mädchen/Buben; ** p < .05

(2.2) Bezüglich der Unterscheidung zwischen älteren und jüngeren Kindern und der Auswirkung der Bindungssicherheit weisen die Daten auf Unterschiede des Einsatzes der selbststimulierenden Verhaltensweisen hin ($H(3)=11,89$; $p < .05$; siehe Tab. 13 (Anhang A)). Bei eher sicher gebundene älteren Kindern ist er am meisten ausgeprägt ($M=1065,64$; siehe Abb. 9).

Der Unterschied in der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen ist in der Gruppe der eher sicher gebundenen Kindern signifikant: Ältere bringen eher selbststimulierenden Verhaltensweisen zum Einsatz als Jüngere ($M= 1065,64$ vs. $M=483,86$; $U=19,00$; $z= - 2,70$; $p < .05$; $r= - .58$; siehe Abb. 9; Tab. 14 (Anhang A)). Der vorhandene Effekt ist als groß zu bezeichnen.

Weiters signifikant unterschiedlich ausgeprägt zeigen eher sicher gebundene Ältere ($M=1065,64$) und wenig sichere gebundene Jüngere ($M=529,32$) selbststimulierenden Verhaltensweisen ($U=22,00$; $z= - 2,81$; $p < .05$; $r= - .57$). Eher sicher gebundene Ältere zeigen bei einem großen Effekt intensiver selbststimulierenden Verhaltensweisen als weniger sicher gebundene Jüngere (siehe Abb. 9; Tab. 15 (Anhang A)).

Außerdem signifikant und als mittel zu bezeichnen ist der Effekt, den das Alter je nach Bindungssicherheit auf den Einsatz von selbststimulierenden Verhaltensweisen in der Gruppe der älteren Kinder hat ($U=42,00$; $z=- 2,30$; $p < .05$; $r= - 0,43$). So zeigen innerhalb dieser Gruppe eher sicher gebundene Kinder ($M=1065,64$) selbststimulierendes Verhalten als wenig sicher gebundene ($M=666,80$; siehe Abb. 9; Tab. 16 (Anhang A)).

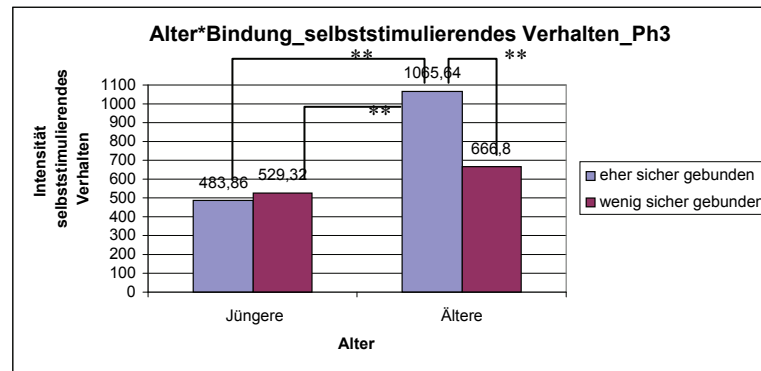


Abb. 9 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Jüngeren/Älteren; ** $p < .05$

H_{2.2} kann insofern bestätigt werden, dass die Bindungssicherheit bei älteren Kinder ausschlaggebend dafür ist, dass sie sich von den jüngeren Kindern hinsichtlich des Einsatzes von selbststimulierenden Verhaltensweisen unterscheiden. Ältere Kinder, die eher sicher gebunden sind, zeigen also intensiver selbststimulierende Verhaltensweisen als sowohl weniger sicher gebundene ältere als auch eher und weniger sicher gebundene jüngere Kinder.

(2.3) „Anpassungsfähigkeit“

Es zeigt sich, dass Kinder, die eher sicher gebunden und eher anpassungsfähig sind, am ehesten selbststimulierendes Verhalten zeigen. ($M=823,86$; siehe Abb. 10;). Dieser sowie alle weiteren Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen ist nicht signifikant ($H(3)=1,43$; n.s.; siehe Tab. 17 (Anhang A)).

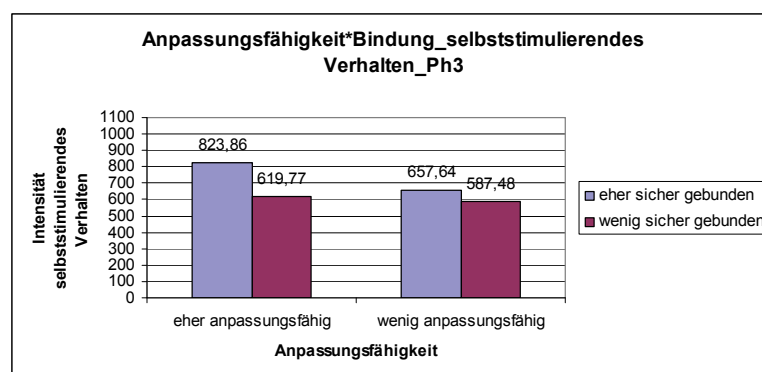


Abb. 10 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kindern

„Zugänglichkeit“

Eher sicher gebundene Kinder, die wenig zugänglich sind, zeigen intensiveres selbststimulierendes Verhalten ($M=785,96$) als alle anderen Kinder der nach Bindungssicherheit und Zugänglichkeit zusammengestellten Gruppen. (siehe Abb. 11). Insgesamt sind jedoch keine signifikanten Unterschiede zu berichten ($H(1,67)$; n.s.; siehe Tab. 18 (Anhang A)).

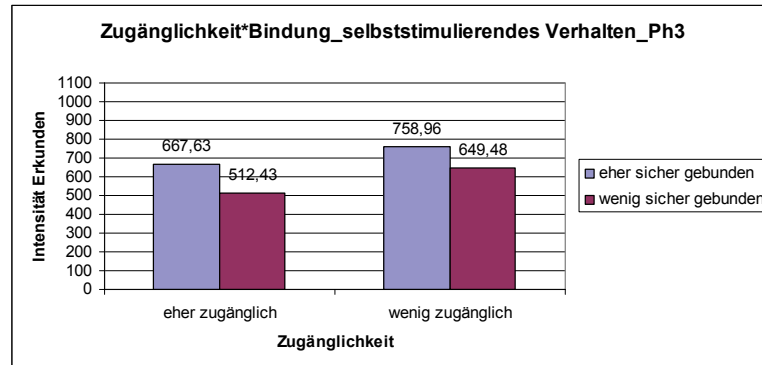


Abb. 11 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig zugänglichen Kindern

„Ablenkbarkeit“

Kinder, die eine eher sichere Bindung zur Erzieherin aufweisen und zudem wenig ablenkbar sind ($M=871,81$), zeigen im Vergleich zu den anderen eher/wenig sicher eher/wenig ablenkbaren Kindern am meisten ausgeprägte selbststimulierende Verhaltensweisen (siehe Abb. 12).

Dieser, sowie auch alle anderen Unterschiede der betreffenden Gruppen, gelten als nicht signifikant ($H(3)=1,91$; n.s.; siehe Tab. 19 (Anhang A)).

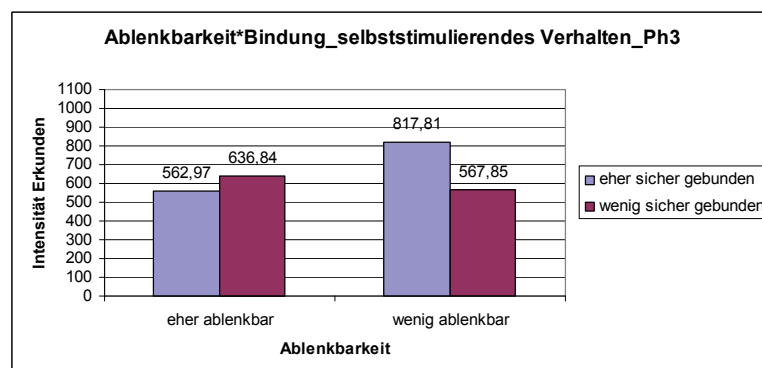


Abb. 12 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig ablenkbaren Kindern

Insgesamt kann die $H_{2.3}$ dahingehend, dass die Temperamenteigenschaften „Anpassungsfähigkeit“, „Zugänglichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ je nach Bindungssicherheit Unterschiede in der Intensität von selbststimulierenden Verhaltensweisen hervorrufen, nicht bestätigt werden.

3.3. Zusammenhang von Erzieherinnen-Kind-Bindung und dem Explorationsverhalten

Die dritte und zugleich letzte Hypothese der vorliegenden Untersuchung behandelt den eventuellen Unterschied, der je nach Bindungssicherheit des Kindes und dessen Geschlecht, Alter und Temperament („Anpassungsfähigkeit“, „Aktivität“ und „Beharrlichkeit“) in der Dauer seines Erkundens der Umgebung entsteht.

(3) Wie bereits bei den selbststimulierenden Verhaltensweisen ist es hier ebenfalls so, dass jedes Kind zu irgendeinem Zeitpunkt während der Beobachtung erkundet.

Es lässt sich die Tendenz feststellen, dass Kinder, die eher sicher gebunden sind, länger erkunden als weniger sicher gebundene ($M=35,96$ vs. $M=30,90$; $U=269,00$; $z=-1,46$; $p < .10$, $r = -.20$; siehe Abb. 13; Tab. 20 (Anhang A)).

Der aufgezeigte als klein zu bezeichnende Effekt geht in die vermutete Richtung von H_3 .

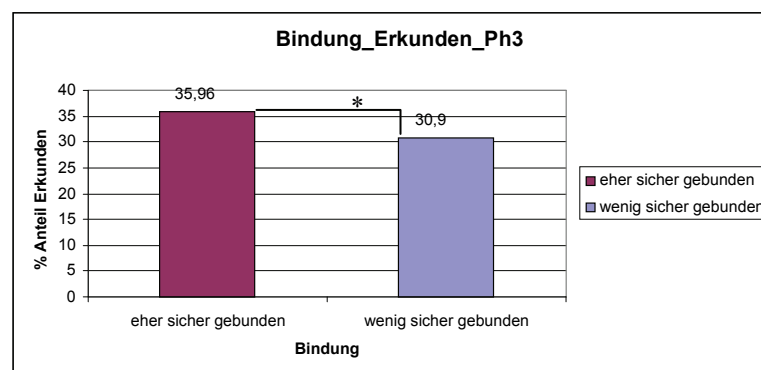


Abb. 13 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kindern; * $p < .10$

(3.1) Hinsichtlich der Unterteilung in eher/wenig sicher gebundene Mädchen/Buben ist zu bemerken, dass eher sicher gebundene Buben zwar grundsätzlich länger erkunden ($M=36,01$; siehe Abb. 14) dieser Unterschied sowie auch alle weiteren

zwischen den einzelnen Gruppen jedoch nicht signifikant ist ($H(3)=3,80$; n.s.; siehe Tab. 21 (Anhang A)).

$H_{3,1}$, welche einen Effekt des Geschlechts auf die Dauer des Erkundens je nach Bindungssicherheit vermutet, kann nicht bestätigt werden.

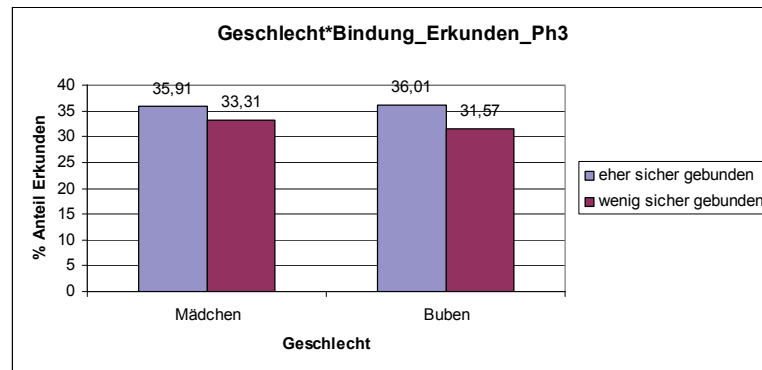


Abb. 14 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen Mädchen/Buben

(3.2) Die Mittelwerte betrachtend erkunden Kinder, die eine eher sichere Bindung zur Erzieherin haben und zu den älteren zählen ($M=39,04$), länger als die Kinder der anderen Gruppen, welche in Abhängigkeit von Bindungssicherheit und Alter erstellt wurden (siehe Abb. 15). Keiner der erkennbaren Unterschiede ist jedoch signifikant ($H(3)=3,65$; n.s.; siehe Tab. 22 (Anhang A)), sodass $H_{3,2}$ nicht bestätigt werden kann: ältere und jüngere Kinder unterscheiden sich bei Berücksichtigung ihrer Bindung zur Erzieherin nicht signifikant in der Dauer des Erkundens.

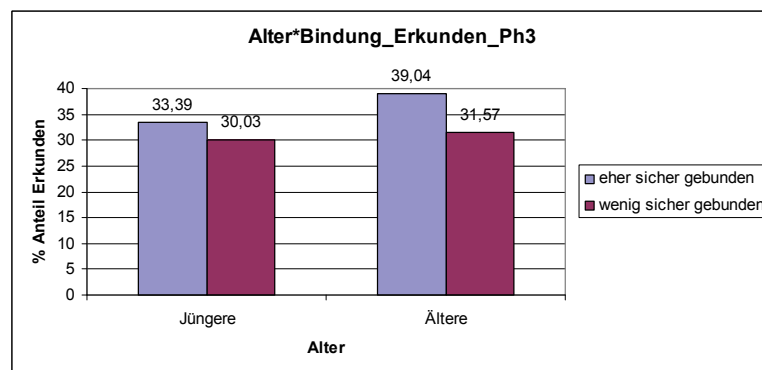


Abb. 15 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen Jüngeren/Älteren

(3.3) „Anpassungsfähigkeit“

Grundsätzlich erkunden im Vergleich zu den anderen Gruppen, erstellt nach eher/wenig sicher gebunden/anpassungsfähig, jene Kinder am längsten, die eher sicher gebunden und wenig anpassungsfähig sind ($M=39,44$; siehe Abb. 16). Dieser sowie alle anderen Unterschiede sind als nicht signifikant zu verstehen ($H(3)=5,61$; n.s.; siehe Tab. 23 (Anhang A)).

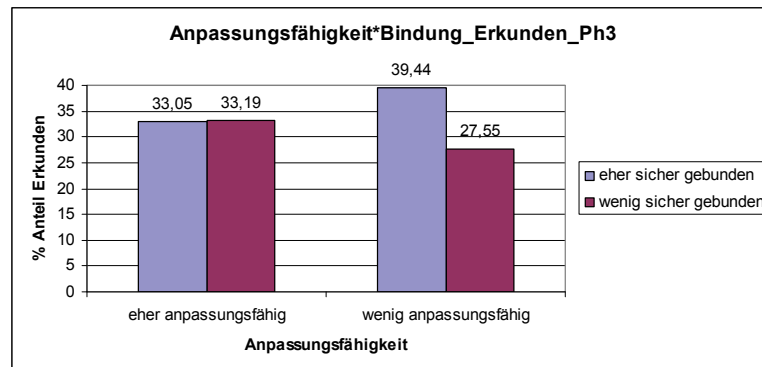


Abb. 16 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kindern

„Aktivität“

Kinder, die eher sicher an ihre Erzieherin gebunden sind und als eher aktiv eingestuft wurden ($M=36,81$), erkunden am längsten verglichen mit allen anderen Gruppen (siehe Abb. 17). Allerdings ist auch in diesem Fall sowie allen weiteren Unterschieden von keinem Signifikanz zu sprechen ($H(3)=4,32$; n.s.; siehe Tab. 24 (Anhang A)).

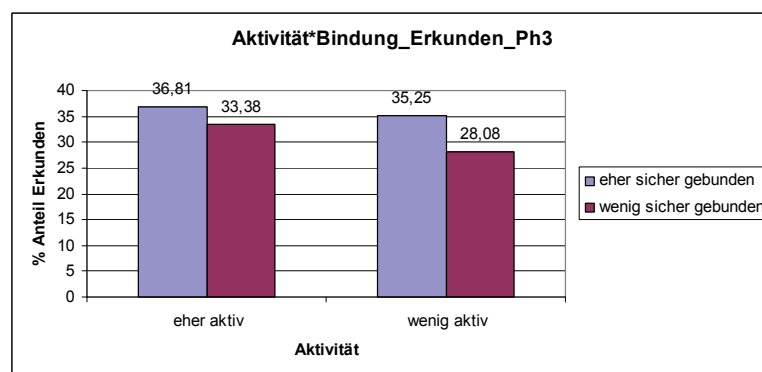


Abb. 17 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig aktiven Kindern

„Beharrlichkeit“

Es sind die eher sicher gebundenen eher beharrlichen Kinder ($M=38,64$), die im Vergleich zu allen anderen eher/wenig sicher eher/wenig beharrlichen Kindern am meisten erkunden (siehe Abb. 18). Dieser sowie alle weiteren Unterschiede zwischen den Gruppen ist nicht signifikant ($H(3)=4,13$; n.s.; siehe Tab. 25 (Anhang A)).

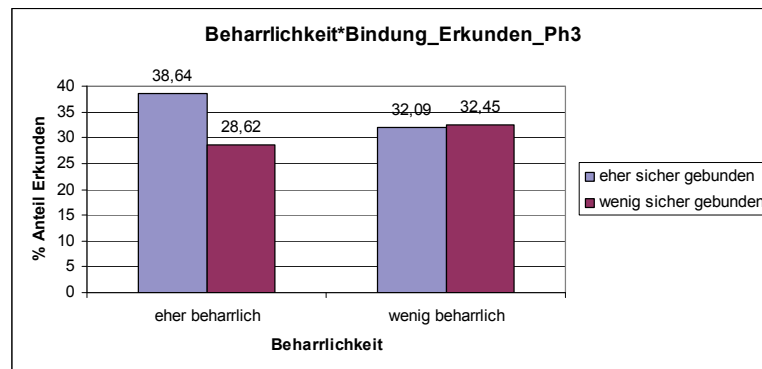


Abb. 18 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig beharrlichen Kindern

$H_{3.3}$ kann nicht bestätigt werden, da die Temperamenteigenschaften „Anpassungsfähigkeit“, „Aktivität“ und „Beharrlichkeit“ in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit keinen signifikanten Effekt darauf zeigen, wie lange ein Kind erkundet.

4. Diskussion

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Untersuchung, gegliedert nach den einzelnen Hypothesen, zusammenfassend dargestellt und diskutiert werden. Darüber hinaus werden Einschränkungen vorgenommen. Am Ende wird ein Ausblick auf künftige Untersuchungsgrundlagen vorgenommen.

Der ersten Hypothese lag die Vermutung zugrunde, dass, abgeleitet von der Forschungsliteratur, bei jenen Kindern, die bereits kurze Zeit nach Krippeneintritt eine eher sichere Bindung zur Erzieherin aufgebaut haben und diese als Stütze bei der Bewältigung der emotionalen Belastung empfinden, negative Emotionen seltener auftreten als bei jenen, die als wenig sicher gebunden anzusehen sind. Da laut bisheriger Ergebnisse mehr Mädchen eine sichere Bindung zur Erzieherin aufbauen, war konkret zu erwarten, dass diese, sofern sie sicher gebunden sind, am wenigsten negative Emotionen äußern. Weiters wurden Einflüsse von Alter und Temperament vermutet.

Es kann bestätigt werden, dass Kinder, die eine eher sichere Bindung zur Erzieherin aufweisen, kürzer negative Emotionen zeigen als jene mit einer als unsicher einzustufenden Bindung.

Allerdings zeigte sich nur zwischen den Mädchen ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Dauer der geäußerten negativen Emotionen. Wie erwartet zeigen wenig sicher gebundene Mädchen länger negative Emotionen als eher sicher gebundene Mädchen. Zwischen eher sicher gebundenen Mädchen und Buben mit sowohl eher sicherer als auch weniger sicherer Bindung zur Erzieherin bestehen keine signifikanten Unterschiede.

Generell zeigen Buben wesentlich kürzer negative Emotionen als wenig sicher gebundene Mädchen. Man könnte also annehmen, dass Buben den Aufenthalt in der neuen Umgebung nach der Trennung von der Muttern entweder als nicht so belastend empfinden wie Mädchen oder besser als Mädchen die sehr wohl hervorgerufenen negativen Affekte unabhängig von einer Bezugsperson aushalten und regulieren können.

Die Behauptung, dass das Alter in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit signifikante Unterschiede in der Dauer der gezeigten negativen Emotionen bewirkt, kann nicht bestätigt

werden. Es sind die wenig sicher gebundenen älteren Kinder, die am längsten negative Emotionen zeigen. Möglicherweise ist das darauf zurückzuführen, dass von älteren Kindern eine gewisse Vernunft und Selbstständigkeit erwartet wird und Erzieherinnen sich eher der Unterstützung jüngerer Kinder widmen, sodass ältere Kinder gar keine Möglichkeit zum Aufbau einer Bindung zur Erzieherin haben. So kann diese nicht unterstützend zur Regulation ihrer Emotionen herangezogen werden und es treten länger negative Emotionen auf.

Auch die unterschiedlichen Ausprägung der TTS-Skalen „Anpassungsfähigkeit“, „Stimmung“ und „Temperament“ scheinen keinen Einfluss zu haben: Das Temperament hat, egal ob Kinder als eher oder weniger sicher gelten, keinen signifikanten Effekt auf die Dauer der bei den Kindern beobachteten negativen Emotionen. Die Ergebnisse für den Bereich „Anpassungsfähigkeit“ zeigen allerdings eine Tendenz dahingehend, dass unter den als wenig anpassungsfähig eingeschätzten Kindern jene länger negative Emotionen zeigen, die eine wenig sichere Bindung zur Erzieherin aufgebaut haben.

Diese Tendenz ist recht schlüssig, wenn man bedenkt, dass jene Kinder, die Schwierigkeiten damit haben, sich an die neue Umgebung anzupassen, dann mehr negative Emotion zeigen, wenn es ihnen bisher nicht gelungen ist, die Erzieherin als „sichere Basis“ und neue Bezugsperson zur Unterstützung bei der Emotionsregulation heranzuziehen.

Die zweite Hypothese baute auf der Annahme auf, dass Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin einige Monate nach Krippeneintritt weniger ausgeprägt selbststimulierendes Verhalten zeigen als weniger sicher gebundene Kinder. Weiters wurde vermutet, dass Buben, welche laut Forschungsliteratur seltener als Mädchen eine sichere Bindung zur Erzieherin aufbauen, eher intensiv selbststimulierendes Verhaltensweisen einsetzen als einerseits Mädchen, andererseits solche Buben, die doch als eher sicher gebunden einzustufen sind.. Abgeleitet aus der bisherigen Forschung wurden darüber hinaus Altersunterschiede sowie ein möglicher Einfluss durch die Temperamenteigenschaften „Anpassungsfähigkeit“, „Zugänglichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ postuliert.

Die Vermutung, dass Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin, mehrere Monate nach Krippeneintritt signifikant weniger ausgeprägt selbststimulierende Verhaltensweisen zeigen, kann aufgrund der vorhandenen Ergebnissen nicht bestätigt werden.

Die Annahme von Geschlechtsunterschieden bezüglich der Intensität von selbststimulierenden Verhaltensweisen je nach Bindungssicherheit kann bestätigt werden. Darüber hinaus bewirkt die Bindungssicherheit auch Unterschiede in der Intensität selbststimulierenden Verhaltens bei Mädchen. Allerdings gehen die Ergebnisse nicht in die vermutete Richtung. Wider Erwarten zeigen Buben und Mädchen mit einer wenig sicheren Bindung zu Erzieherin weniger intensiv selbststimulierende Verhaltensweisen als eher sicher gebundene Mädchen. Möglicherweise könnte der Unterschied zwischen Bube und Mädchen darauf zurückzuführen sein, dass Mädchen dadurch, dass sie eine eher sichere Bindung zur Erzieherin aufgebaut haben, noch nicht so vielfältige Strategien entwickelt haben, ihre Emotionen selbst zu regulieren, und daher nun wenn die Erzieherin sich den Bedürfnissen anderer Kinder widmet und für sie momentan nicht verfügbar ist schnell wieder Stress empfinden, welchen sie durch selbststimulierendes Verhalten als einzige Strategie, die ihnen zu Verfügung steht, zu bewältigen versuchen. Wie bereits erwähnt haben Buben im Gegensatz dazu vielleicht dadurch, dass sie keine sichere Bindung zur Erzieherin aufgebaut haben, gelernt, auf andere Arten die Emotionen in einer Stresssituation zu regulieren.

Zum Effekt der Bindungssicherheit auf die Intensität selbststimulierenden Verhaltens bei Mädchen sei erwähnt, dass wenig sicher gebundene Mädchen am längsten negative Emotionen äußern, wie bereits weiter oben beschrieben und in Kap. 3.1. dargestellt ist, was vielleicht dazu führt, dass ihr empfundener Stress dadurch dermaßen reduziert wird, dass es für sie nicht mehr notwendig ist, selbststimulierende Verhaltensweisen zur Bewältigung einzusetzen.

Ein signifikanter Effekt von Alter liegt insofern vor, dass die Bindungssicherheit bei älteren Kindern ausschlaggebend dafür zu sein scheint, dass sie sich von jüngeren Kindern hinsichtlich der Intensität von selbststimulierendem Verhalten unterscheiden. Ältere Kinder, die eher sicher gebunden sind, zeigen intensiver selbststimulierendes Verhalten als sowohl eher sicher gebundene ältere als auch eher und weniger sicher gebundene jüngere Kinder.

Man könnte spekulieren, dass Erzieherinnen sich beim Krippeneintritt jüngeren und älteren Kindern gleichermaßen unterstützend zuwenden, sodass in beiden Gruppen sichere Bindung entstehen kann. Von älteren Kindern erwarten sie möglicherweise früher, dass sie ohne sie zurecht kommen, und entziehen ihre unterstützende Funktion, weshalb diese Kinder zur Bewältigung der nach wie vor als stressauslösend empfundene Krippensituation auf selbststimulierende Bewältigungsstrategien zurückgreifen.

Die Erwartung, dass die Temperamenteigenschaften „Anpassungsfähigkeit“, „Zugänglichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ je nach Bindungssicherheit Unterschiede in der Intensität von selbststimulierenden Verhaltensweisen hervorrufen, konnte nicht bestätigt werden. Der Einsatz von selbststimulierenden Verhaltensweisen scheint also von jenen Temperamentmerkmalen unbeeinträchtigt.

Hinter der dritten Hypothese stand die Annahme, dass Kinder mit einer eher sicheren Bindung zur Erzieherin in den ersten Monaten nach Krippeneintritt länger aktiv die Umgebung erkunden als weniger sicher gebundene Kinder. Grund dafür sollte sein, dass die Erzieherin durch die eher sichere Bindung zu einer „sicheren Basis“ für das Kind werden konnte, wodurch die Exploration der Umwelt möglich wird.

Nach der Bindungsforschung müssten eigentlich die Mädchen mehr erkunden, da sie eher eine sichere Bindung zur Erzieherin aufbauen als Buben. Die Forschungsergebnisse zeigen aber, dass Buben mehr erkunden als Mädchen.

Es galt also, eine Klärung der Widersprüche zu erzielen sowie mögliche Unterschiede des Explorationsverhaltens durch Alter und Temperament zu begründen.

Es stellte sich heraus, dass die vorliegende Untersuchung keinen signifikanten Beitrag zur Klärung der Widersprüche leisten kann. Es lässt sich anhand der Ergebnisse nur die Tendenz feststellen, dass Kinder, die eher sicher gebunden sind, länger erkunden als weniger sicher gebundene. Der aufgezeigte Unterschied geht in die vermutete Richtung.

Desgleichen liegen keine signifikanten Unterschiede eher beziehungsweise wenig sicher gebundener Buben und Mädchen vor. Beide Geschlechter erkunden in Abhängigkeit von Bindungssicherheit annähernd gleich lang. Genauso verhält es sich bei den Altersgruppen.

Darüber hinaus scheinen die Temperamenteigenschaften „Anpassungsfähigkeit“, „Aktivität“ und „Beharrlichkeit“ in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit keinen signifikanten Effekt darauf zu haben, wie lange ein Kind erkundet.

Möglicherweise ist das Explorationsverhalten einige Monate nach Krippeneintritt nicht mehr dermaßen abhängig von der Bindung zur Erzieherin, sodass in dieser Untersuchung keine signifikanten Unterschiede aufgedeckt werden konnten.

5. Zusammenfassung, Kritik und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vorliegende Arbeit vielfältigen Einfluss der Bindungssicherheit zwischen Kind und Erzieherin auf die kindlichen Bewältigungsprozesse nach Krippeneintritt aufzeigen konnte.

Bezüglich der Äußerung negativer Emotionen konnten jeweils Effekte hervorgerufen durch Alter und Geschlecht der Kinder in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit zur Erzieherin aufgedeckt werden. Darüber hinaus scheint es tendenziell ausschlaggebend dafür zu sein, wie lange ein Kind negative Emotionen zeigt, wie anpassungsfähig es eingeschätzt wird.

Selbststimulierendes Verhalten wird verstärkt eingesetzt von Mädchen, die eine eher sichere Bindung zur Erzieherin aufgebaut haben, sowie von eher sicher gebundenen Älteren. Es besteht die Tendenz, dass jene Kinder, die eine eher sichere Bindung zur Erzieherin aufgebaut haben, länger erkunden als jene, die als wenig sicher gebunden zu betrachten sind. Diesbezüglich sind die Unterschiede hervorgerufen von Geschlecht und Alter nicht signifikant.

Die herangezogenen Temperamenteigenschaften scheinen unter Abhängigkeit von der jeweiligen Bindungssicherheit weder bei selbststimulierendem Verhalten noch beim Erkunden einen signifikanten Effekt zu verursachen.

Grundsätzlich sei angemerkt, dass es sich beim Videomaterial um keine standardisierten Sequenzen handelte. Weiters war die Videoqualität nicht bei allen Videos gleich gut. Die Qualität war manchmal dermaßen suboptimal, dass das Kodieren massiv erschwert wurde und in weiterer Folge möglicherweise einiges an Information verloren ging.

Um allgemein gültige Aussagen ableiten zu können wäre es von Vorteil, eine ähnliche Untersuchung an einer größeren Stichprobe durchzuführen. Dadurch, dass die hier herangezogene Stichprobe von 54 Kindern für jede Hypothese in vier weitere Gruppen unterteilt wurde, liegen Vergleiche von teilweise nur sehr kleinen Gruppen vor und bei der Generalisierung der Aussagen sollte man Vorsicht walten lassen.

Bei dieser Untersuchung wurde der Krippeneintritt als Ereignis angesehen, dass für alle Versuchspersonen als gleichermaßen stressauslösend gilt. So wurde beispielsweise nicht berücksichtigt, ob die Projektkinder eine fremde Muttersprache hatten, was den subjektiv empfundenen Stress bestimmt erhöht hat. Weiters wurde nicht miteinbezogen, ob die

Projektkinder Geschwister in der Krippe hatten, welche sie in der Stresssituation unterstützen konnten. Außerdem wurde nicht beachtet, ob Kinder Vorerfahrungen bezüglich außerfamiliärer Betreuung hatten. Gegebenenfalls hätten diese und einige weitere Faktoren den sowohl den Bindungsaufbau zur Erzieherin als auch Einsatz von verschiedenen Bewältigungsstrategien entweder begünstigt oder eingeschränkt.

Darüber sind es diese oder andere Faktoren, welche die teilweise großen, aber nicht signifikanten Unterschiede im Einsatz der betrachteten Bewältigungsstrategien verursachen.

Zur Vertiefung sowie Differenzierung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse könnte eine Korrelation einzelner AQS-Skalen mit den unterschiedlichen Bewältigungsstrategien vorgenommen werden. Darüber hinaus könnten für die unterschiedlichen Verhaltensweisen Vergleiche zwischen Abschieds- und Spielsituation angestellt werden. Messwiederholungen zwischen Phase 1 und Phase 3 könnten aufschlussreiche Informationen über die Veränderung des Effekts des Zusammenhanges zwischen Bindungssicherheit und den verschiedenen Verhaltensweisen liefern.

Für eine weitere Untersuchung könnte das Erzieherinnenverhalten herangezogen und dessen Einfluss einerseits auf die Bindung, andererseits auf den Einsatz der Bewältigungsstrategien beleuchtet werden.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2003). *Attachment Behavior Q-Set For Care Providers*. Unveröffentlichte deutsche Übersetzung.
- Ahnert, L. (2010). Wieviel Mutter braucht ein Kind?: Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat (1. Aufl.). Spektrum Akademischer Verlag.
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E. & Barthel, M. (2004). Transition to Child Care: Associations With Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child Development*, 75(3), 639-650.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford England: Lawrence Erlbaum.
- Aldwin, C. M. (1994). Developmental Studies Of Coping. In Aldwin C. M. (Hrsg.), *Stress, Coping, and Development: An Integrative Perspective* (2. Aufl., S. 216-239). New York: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment: 1* (2. Aufl.). London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (2008). Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie (1. Aufl.). Reinhardt, München.
- Braungart, J. M. & Stifter, C. A. (1991). Regulation Of Negative Reactivity During The Strange Situation: Temperament And Attachment In 12-Month-Old Infants. *Infant Behavior & Development*, 14(3), 349-364.
- Bridges, L. J., Grolnick, W. S. & Eisenberg, N. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. *Social development*, Review of personality and social psychology, 15, 4, 185-211.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. SAGE Publications Ltd.
- Field, T. (1984). Leave-takings and reunions of infants, toddlers, preschoolers, and their parents. *Child Development*, 55(2), 628-635.
- Field, T. (1994). The Effects Of Mother's Physical And Emotional Unavailability On Emotion Regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 208-227.
- Freytag, R. (2000). *Streß und Streßregulation im Kleinkindalter*. Verlag für Berlin-Brandenburg.

- Fullard, W., McDevitt, S. C. & Carey, W. B. (1984). Assessing temperament in one- to three-year-old children. *Journal of Pediatric Psychology*, 9 (2), 205-217.
- Ganser, L. (2009). *Kindliche Copingstrategien beim Eintritt von Kleinkindern in Kinderkrippen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J. & Connell, J. P. (1996). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67(3), 928-941.
- Grossmann, K. (2003). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In Keller, Heidi (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl., S. 31-56). Huber, Bern.
- Haefele, B., & Wolf-Filsinger, M. (1986). Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen--eine Pilotstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33(2), 99-107.
- Holmes, J. (2006). *John Bowlby und die Bindungstheorie* (2. Aufl.). Reinhardt, München.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Infant day care: The current debate.*, 169-182.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: profile of relationships. *Social Development*, 4(1), 44-61.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Laewen, H. (1992). Zur Beziehung zwischen kindlichen Bindungsmustern und Krippenbewaeltigung. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 28(3), 245-257.
- Laewen, H., Andres, B., & Hédervári, É. (2003). *Die ersten Tage: Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (5. Aufl.). Cornelsen Verlag Scriptor.
- Lewis, M. D., Zimmerman, S., Hollenstein, T., & Lamey, A. V. (2004). Reorganization in coping behavior at 1 1/2 years: dynamic systems and normative change. *Developmental Science*, 7(1), 56-73.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R. & Marzolf, D. (1995). Developmental and Temperamental Differences in Emotion Regulation in Infancy. *Child Development*, 66(6), 1817-1828.
- Mangold (2008), INTERACT Quick Start Manual V1.3. Mangold International GmbH (Ed.)

- Parritz, R. H. (1996). A descriptive analysis of toddler coping in challenging circumstances. *Infant Behavior and Development*, 19, 171-180.
- Pederson, D. R. & Moran, G. (1995). A Categorical Description Of Infant-Mother Relationships In The Home And Its Relation To Q-sort Measures Of Infant-Mother Interaction. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (2-3), 60, 111-132.
- Posada, G., Waters, E., Crowell, J. A. & Lay, K.-L. (1995). Is It Easier To Use A Secure Mother As A Secure Base? Attachment Q-sort Correlates Of The Adult Attachment Interview. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 133-145.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998), Temperament. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. Aufl., S. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H. & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *Emotion and its regulation in early development*. (S. 7-23). San Francisco CA US: Jossey-Bass.
- Schölmerich, A. & Leyendecker, B. (1999). *Deutsche Übersetzung des Attachment behavior Q-Set, Revision 3.2*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bochum, Fakultät für Psychologie.
- Schölmerich, A. & Lengning, A. (2004). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 198-210). München: Reinhardt.
- Thomas, A. & Chess, S. (1980). Temperament und Entwicklung. Über die Entstehung des Individuellen. Stuttgart: Enke .
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, Children and their development: Knowledge base, research agenda, and social policy application*, 44(2), 112-119.
- Von Aster, D. (2007). *Verhaltensbesonderheiten bei sprachentwicklungsverzögerten zweijährigen Kindern.*, Unveröffentlichte Dissertation, Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität München.
- Waters, E. (1995). Appendix A: The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 234-246.

- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1), 41-65.
- Zentner, M. R. (2004). Der Einfluss des Temperaments auf das Bindungsverhalten. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 175-197). München: Reinhardt.
- Ziegenhain, U. & Wolff, U. (2000). Der Umgang mit Unvertrautem - Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(3), 176-188.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig gebundenen Kindern; ** $p < .05$	33
Abb. 2 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Buben/Mädchen; ** $p < .05$	34
Abb. 3 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Älteren/Jüngeren	34
Abb. 4 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kinder; * $p < .10$	35
Abb. 5 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig weinerlichen Kinder	36
Abb. 6 Vergleich der Dauer der negativen Emotionen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kindern eher/wenig stark reagierenden Kindern	36
Abb. 7 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kinder	38
Abb. 8 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Mädchen/Buben; ** $p < .05$	39
Abb. 9 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen Jüngeren/Älteren; ** $p < .05$	40
Abb. 10 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kindern	40
Abb. 11 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig zugänglichen Kindern	41
Abb. 12 Vergleich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig ablenkbaren Kindern	41
Abb. 13 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kindern; * $p < .10$	42
Abb. 14 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen Mädchen/Buben	43
Abb. 15 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen Jüngeren/Älteren	43
Abb. 16 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kindern	44
Abb. 17 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig aktiven Kindern	44
Abb. 18 Vergleich der Dauer von Erkunden zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig beharrlichen Kindern	45

Anhang

A Tabellen

Tabelle 1 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kindern hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (1-seitig)
Neg. Emotionen	0,68 (1,85)	1,96 (4,06)	258,00	- 1,67	- 0,23	p < .05

1 eher sicher gebundene Kinder, n=20

2 wenig sicher gebundene Kinder, n=34

Tabelle 2 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen Buben/Mädchen hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (1-seitig)
Neg. Emotionen	0,69 (2,04)	3,38 (5,55)	0,64 (0,91)	0,71 (1,10)	4,98	p < .10

1 eher sicher gebundene Mädchen, n=16

2 wenig sicher gebundene Mädchen, n=16

3 eher sicher gebundene Buben, n=4

4 wenig sicher gebundene Buben, n=18

Tabelle 3 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen Mädchen hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (1-seitig)
Neg. Emotionen	0,69 (2,04)	3,38 (5,55)	77,5	- 2,19	- 0,38	p < .05

1 eher sicher gebundene Mädchen, n=16

2 wenig sicher gebundene Mädchen, n=16

Tabelle 4 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen Älteren/Jüngeren hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Neg. Emotionen	0,31 (0,68)	0,95 (1,11)	0,98 (2,43)	2,98 (5,53)	4,98	n.s.

1 eher sicher gebundene Jüngere, n=9

2 wenig sicher gebundene Jüngere, n=17

3 eher sicher gebundene Ältere, n=11

4 eher unsicher gebundene Ältere, n=17

Tabelle 5 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kindern hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Neg. Emotionen	1,00 (2,25)	1,62 (3,94)	0,09 (0,21)	2,35 (4,28)	6,37	p < .10

1 eher sicher gebundene eher anpassungsfähige Kinder, n=13

2 wenig sicher gebundene eher anpassungsfähige Kinder, n=18

3 eher sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=7

4 wenig sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=16

Tabelle 6 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen wenig anpassungsfähigen Kindern hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (2-seitig)
Neg. Emotionen	0,09 (0,21)	2,35 (4,28)	25,00	- 2,24	- 0,47	p < .05

1 eher sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=7

2 wenig sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=16

Tabelle 7 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen eher/wenig weinerlichen Kindern hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Neg. Emotionen	0,21 (0,64)	1,48 (3,69)	1,06 (2,41)	2,39 (4,42)	3,86	n.s.

1 eher sicher gebundene eher weinerliche Kinder, n=9

2 wenig sicher gebundene eher weinerliche Kinder, n=16

3 eher sicher gebundene wenig weinerliche Kinder, n=11

4 wenig sicher gebundene wenig weinerliche Kinder, n=18

Tabelle 8 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen eher/wenig stark reagierenden Kindern hinsichtlich der Dauer der Äußerung von negativen Emotionen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Neg. Emotionen	1,34 (3,28)	1,97 (4,23)	0,40 (0,75)	1,96 (4,00)	2,82	n.s.

1 eher sicher gebundene eher stark reagierende Kinder, n=6

2 wenig sicher gebundene eher stark reagierende Kinder, n=17

3 eher sicher gebundene wenig stark reagierende Kinder, n=14

4 wenig sicher gebundene wenig stark reagierende Kinder, n=17

Tabelle 9 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kindern hinsichtlich der Dauer der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (1-seitig)
Selbststim. Verh.	748,31 (498,42)	606,65 (298,39)	309,00	- 0,76	- 0,10	n.s.

1 eher sicher gebundene Kinder, n=32

2 wenig sicher gebundene Kinder, n=22

Tabelle 10 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen Buben/Mädchen hinsichtlich der Dauer der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Sign.(1-s.)
Selbst. Verh.	1018,99 (508,73)	606,47 (325,50)	477,63 (318,90)	607,01 (253,21)	9,37	p < .05

1 eher sicher gebundene Mädchen, n=11

2 wenig sicher gebundene Mädchen, n=21

3 eher sicher gebundene Buben, n=11

4 wenig sicher gebundene Buben, n=11

Tabelle 11 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen wenig sicher gebundenen Mädchen und eher sicher gebundenen Mädchen hinsichtlich der Dauer der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (1-seitig)
Selbststim. Verh	1018,99 (508,73)	606,47(325,50)	55,00	- 2,40	- 0,42	p < .05

1 eher sicher gebundene Mädchen, n=11

2 wenig sicher gebundene Mädchen, n=21

Tabelle 12 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen wenig sicher gebundenen Buben und eher sicher gebundenen Mädchen hinsichtlich der Dauer der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (1-seitig)
Selbststim. Verh	1018,99 (508,73)	607,01(253,21)	30,00	- 2,00	- 0,43	p < .05

1 eher sicher gebundene Mädchen, n=11

2 wenig sicher gebundene Buben, n=11

Tabelle 13 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen Jüngeren/Älteren hinsichtlich der Dauer der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Sign.(2-s.)
Selbst. Verh.	483,86 (314,19)	529,32 (249,82)	1065,64 (503,86)	666,80 (325,40)	11,89	p < .05

1 eher sicher gebundene Jüngere, n=12

2 wenig sicher gebundene Jüngere, n=14

3 eher sicher gebundene Ältere, n=10

4 wenig sicher gebundene Ältere, n=18

Tabelle 14 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher sicher gebundenen Jüngeren/Älteren hinsichtlich der Dauer der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (2-seitig)
Selbst. Verh.	1065,64 (503,86)	483,86 (314,19)	19,00	- 2,70	- 0,58	p < .05

1 eher sicher gebundene Ältere, n=10

2 eher sicher gebundene Jüngere, n=12

Tabelle 15 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen Jüngeren/Älteren hinsichtlich selbststimulierender Verhaltensweisen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (2-seitig)
Selbst. Verh	1065,64 (503,86)	529,32 (249,82)	22,00	- 2,81	- 0,57	p < .05

1 eher sicher gebundene Ältere, n=10

2 wenig sicher gebundene Jüngere, n=14

Tabelle 16 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen Älteren hinsichtlich selbststimulierender Verhaltensweisen

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (2-seitig)
Selbst. Verh	1065,64 (503,86)	666,80 (325,40)	42,00	- 2,30	- 0,43	p < .05

1 eher sicher gebundene Ältere, n=10

2 wenig sicher gebundene Ältere, n=18

Tabelle 17 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kindern hinsichtlich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Sign. (2-s.)
Selbsts. Verh.	823,86 (543,46)	619,77 (306,40)	657,64 (449,37)	587,48 (297,54)	1,43	n.s.

1 eher sicher gebundene eher anpassungsfähige Kinder, n=12

2 wenig sicher gebundene eher anpassungsfähige Kinder, n=19

3 eher sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=10

4 wenig sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=13

Tabelle 18 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen eher/wenig zugänglichen Kindern hinsichtlich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Sign. (2-s.)
Selbst. Verh.	667,63 (404,94)	512,43 (179,21)	785,96 (545,51)	649,48 (333,95)	1,67	n.s.

1 eher sicher gebundene eher zugängliche Kinder, n=7

2 wenig sicher gebundene eher zugängliche Kinder, n=10

3 eher sicher gebundene wenig zugängliche Kinder, n=15

4 wenig sicher gebundene wenig zugängliche Kinder, n=22

Tabelle 19 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/weniger sicher gebundenen eher/wenig ablenkbaren Kindern hinsichtlich der Intensität der selbststimulierenden Verhaltensweisen

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Sign. (2-s.)
Selbst. Verh.	562,97 (325,68)	636,84 (344,07)	817,81 (541,80)	567,85 (233,72)	1,91	n.s.

1 eher sicher gebundene eher ablenkbare Kinder, n=6

2 wenig sicher gebundene eher ablenkbare Kinder, n=18

3 eher sicher gebundene wenig ablenkbare Kinder, n=16

4 wenig sicher gebundene wenig ablenkbare Kinder, n=14

Tabelle 20 Mann-Whitney-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen Kindern hinsichtlich der Dauer des Erkundens

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	U	z	r	Signifikanz (1-seitig)
Erkunden	35,96 (12,05)	30,90 (11,34)	269,00	- 1,46	- 0,20	p < .05

1 eher sicher gebundene Kinder, n=32

2 wenig sicher gebundene Kinder, n=22

Tabelle 21 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen Buben/Mädchen hinsichtlich der Dauer des Erkundens

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Erkunden	35,91 (12,55)	33,31 (10,74)	36,01 (12,14)	26,87 (11,60)	3,80	n.s.

1 eher sicher gebundene Mädchen, n=11

2 wenig sicher gebundene Mädchen, n=21

3 eher sicher gebundene Buben, n=11

4 wenig sicher gebundene Buben, n=11

Tabelle 22 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen Jüngeren/Älteren hinsichtlich der Dauer des Erkundens

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Erkunden	33,39 (9,58)	30,03 (12,76)	39,04 (14,40)	31,57 (10,43)	3,65	n.s.

1 eher sicher gebundene Jüngere, n=12

2 wenig sicher gebundene Jüngere, n=14

3 eher sicher gebundene Ältere, n=10

4 wenig sicher gebundene Ältere, n=18

Tabelle 23 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig anpassungsfähigen Kindern hinsichtlich der Dauer des Erkundens

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Erkunden	33,05 (10,66)	33,19 (10,28)	39,44 (13,24)	27,55 (12,37)	5,61	n.s.

1 eher sicher gebundene eher anpassungsfähige Kinder, n=12

2 wenig sicher gebundene eher anpassungsfähige Kinder, n=19

3 eher sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=10

4 wenig sicher gebundene wenig anpassungsfähige Kinder, n=13

Tabelle 24 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig aktiven Kindern hinsichtlich der Dauer des Erkundens

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Erkunden	36,81 (12,72)	33,38 (12,25)	35,25 (11,99)	28,08 (9,86)	4,32	n.s.

1 eher sicher gebundene eher aktive Kinder, n=10

2 wenig sicher gebundene eher aktive Kinder, n=17

3 eher sicher gebundene wenig aktive Kinder, n=12

4 wenig sicher gebundene wenig aktive Kinder, n=15

Tabelle 25 Kruskal-Wallis-Test: Vergleich zwischen eher/wenig sicher gebundenen eher/wenig beharrlichen Kindern hinsichtlich der Dauer des Erkundens

	M₁(SD)	M₂(SD)	M₃(SD)	M₄(SD)	H(3)	Signifikanz (2-seitig)
Erkunden	38,64 (11,42)	28,62 (10,81)	32,09 (11,71)	32,45 (12,53)	4,13	n.s.

1 eher sicher gebundene eher beharrliche Kinder, n=13

2 wenig sicher gebundene eher beharrliche Kinder, n=13

3 eher sicher gebundene wenig beharrliche Kinder, n=9

4 wenig sicher gebundene wenig beharrliche Kinder, n=19

B Kodiersystem

(in Anlehnung an Ganser, 2009)

1. Belastungsreaktionen (Kodierung durchgängig und ausschließlich)

Unterkategorie	Verhaltensweisen	Kodierhinweise
starke negative Emotion	Ausdruck negativer Emotionen im Gesichtsausdruck sowie durch Schreien, Weinen, Jammern	
Neutral	Emotionsausdruck ist neutral, weder als positiv noch als negativ zu bewerten.	
starke positive Emotion	Deutlicher Ausdruck positiver Emotionen im Gesichtsausdruck sowie durch Lachen, (auch leichtes) Lächeln	
Emotion nicht einschätzbar	Kind ist komplett nicht zu sehen, Kind ist nur von hinten zu sehen, (Kind ist auch nicht zu hören), Belastung ist nicht einschätzbar	

2. Exploration/Aktivitätsniveau (Kodierung durchgängig)

Unterkategorie	Verhaltensweisen	Kodierhinweise
Für sich sein	Kind ist gedanklich abwesend. Kind steht nicht in Interaktion mit Umwelt, wirkt unbeteiligt/abwesend, keine/ wenig Handlung	
Beobachten/suchen	Kind beobachtet andere Kinder, Erwachsene, Erzieherinnen oder deren Tätigkeiten interessiert, ist aber selbst nicht aktiv.	
Unaufmerksames Hantieren	Kind beschäftigt sich mit seiner Umwelt bzw. mit Gegenständen in seiner Umwelt, wirkt aber unkonzentriert/ unaufmerksam; auch repetitive Verhaltensweisen	
Erkunden oral	Kind nuckelt/ saugt an Spielzeug oder anderem Objekt, beißt rein. Bei Speichelprobe: nur kodieren, wenn Kind das Nuckeln von sich aus intensiviert bzw. verlängert.	
Erkunden/Spiel	Kind exploriert aktiv seine Umwelt, setzt sich mit Umwelt auseinander, spielt aktiv und konzentriert.	
Spiel mit hohem motorischen Einsatz	Kind läuft herum, hüpf, tanzt, fährt Roller/ Bobbycar o.a.; Kreisspiele, rutschen, klettern, Treppensteigen	Nur kodieren, wenn bewusst ein "Spiel" gespielt wird. Sonst

		Ausagieren ohne Ziel kodieren.
Nahrungsaufnahme	Kind isst/ wird gefüttert; Sich selbst Brot schmieren, einschenken	Nur, wenn Erkunden oral und Erkunden/ Spiel nicht passend sind.
Verhalten nicht einschätzbar	Kind ist nur von hinten zu sehen.	

3. Körperbezogene und Selbststimulierende Verhaltensweisen

Unterkategorie	Verhaltensweisen	Kodierhinweise
Nuckeln/Saugen	an Fingern nuckeln, Finger/Hand-Mund, Zunge deutlich bewegen/ herausstrecken	Auch kodieren, wenn Finger nur am Mund sind.
Berührung Hände/Kopfbereich	Hand-Hals, Augen reiben, Finger/Hand-Nase, Hand-Auge, Finger/ Hand- Ohr, Hand-Kopf, Hände berühren Gesicht, Hände aneinander halten	
Sonstige Selbstberührung	Berührung Hand- Beine, Oberkörper, etc	Nicht Kodieren, wenn es dem natürlichen Bewegungsablauf entspricht, z.B: Beim Knien Hände auf Oberschenkel.
Hantieren an der Kleidung	Kind hantiert an Kleidung (die es selbst trägt), zieht an Pullover o.a.	
Ausagieren ohne Ziel	trampeln/ stampfen, wippen, hüpfen, mit Armen wedeln, auf Zehenspitzen gehen, verkrampfte Bewegungen	

4. Nutzung von Objekten

Unterkategorie	Verhaltensweisen	Kodierhinweise
Mitgebrachtes Saugobjekt	Flasche/ Schnuller/Kleidung Kind nuckelt an Flasche/ Schnuller; hat Objekt im Mund	
Trösten/Kuscheln mit Objekt	Kuscheltier/ Windeltuch/ Puppe; Kind schmiegt sich an Objekt, intensiver Körperkontakt, umarmt Objekt	
Objektbegleiter	Kind trägt Objekt mit sich herum; Körperkontakt zu Objekt; auch unvertrautes Objekt, welches über längeren Zeitraum herumgetragen/manipuliert wird (in der Hand getragen, am Arm getragen, etc.).	Nur kodieren, wenn Kind Körperkontakt zu dem Objekt hat.

	Kind muss einen hervorgehobenen Bezug zu diesem Objekt haben.	
--	---	--

5. Verhaltensorientierung im Hinblick auf die Mutter

Unterkategorie	Verhaltensweisen	Kodierhinweise
Erwartungen verbalisieren	Nach Mama fragen, „ich will nach Hause!“; „Mama“ weinen/brüllen, Verbale Strategien	Nur kodieren, wenn Mutter/Vater den KiGa schon verlassen hat.
Situationsveränderung herbeiführen wollen	Strategien, die darauf abzielen, die Krippe zu verlassen: Zur Tür gehen, zur Tür zeigen, an Tür stehen (auch wenn es nicht weint), am Fenster nach Mama gucken (nicht wenn von Erzieherin initiiert- und nur wenn es dabei weint), Schuhe holen, an Tür klopfen, zu Garderobe gehen (wenn dort nicht zielgerichtet etwas geholt wird)	
Abschied des Elternteils verzögern/behindern wollen	Strategien, die darauf abzielen, den Abschied hinauszuzögern: sich hinter Mama verstecken, Mama an sich kuscheln, auf Mamas Arm wollen, Mama festhalten, Mama mit sich ziehen/an die Hand nehmen	Nur in der ersten Minute, vor dem Abschied zu kodieren.

6. Unkodierbar

Unterkategorie	Verhaltensweisen	Kodierhinweise
Unkodierbar	Wenn das Video aus technischen Gründen nicht kodierbar ist. z.B. Bildschirm schwarz, Universitäts-Bild länger zu sehen (über Minute 1 hinaus, etc. Wenn das Kind länger als 5 Sekunden nicht im Bild ist	Bei Unkodierbar werden alle anderen Codes gestoppt.

C Attachment-Q-Sort

Der Attachment-Q-Sort (AQS) wurde von Waters und Deane (1985) entwickelt und in weiterer Folge veröffentlicht.

Inzwischen liegt eine dritte, revidierte Form (Waters, 1995) vor. In dieser Untersuchung wurden die Daten mit einer deutschen Übersetzung (Ahnert, 2003; Schölmerich & Leyendecker, 1999) dieser dritten Version erhoben.

Durch den „Erfolg“ der Fremden-Situation bezüglich der Messung der Bindungssicherheit wurde in der Bindungsforschung bevorzugt auf strukturierte Trennungen und Wiedervereinigungen in der Fremden-Situation, fern vom natürlichen Kontext, zurückgegriffen. Der AQS ist allerdings als Klassifikationssystem zu betrachten, das die Beziehung zwischen dem Kind und seiner Betreuungsperson dort beobachtet und charakterisiert, wo diese entsteht, nämlich im natürlichen Kontext (Pederson & Moran, 1995). Der AQS ermöglicht es, Erwachsenen-Kind-Interaktionen in verschiedenen Alltagssituationen zu untersuchen (Ahnert et al., 2006). Dabei wird dem Bindungsverhalten des Kindes in verschiedenen Situationen Beachtung geschenkt. Beobachtungen von Bindungsverhalten, mit denen das Kind positive Aufmerksamkeit sucht und erhält, werden ebenso mit eingeschlossen wie Situationen, in denen das Kind um Unterstützung bei seiner Exploration bittet und daraufhin auch erhält (Waters & Deane, 1985).

In der natürlichen Umgebung wird das Verfahren von ein bis zwei Beobachtern durchgeführt, über eine Beobachtungszeit von zwei bis vier Stunden. Pro Item wird von der Bindungsperson, welche entweder die Mutter oder die Erzieherin darstellt, eingeschätzt, wie charakteristisch das jeweilige Verhalten für das Kind ist. Die aktuelle Version des AQS besteht aus 90 Items, die einen Großteil von bindungsrelevantem Verhalten abdecken.

Ist die Beobachtung abgeschlossen, werden jeweils zehn Items zu Stapeln zusammengefasst, die von „sehr passende Beschreibung des Kindes“ bis zu „das Gegenteil vom Kind“ sortiert werden. Die Daten jedes Kindes werden nun mit dem sogenannten „Kriterium-Q-Sort“, einem hypothetisch „perfekt“ gebundenem Kind, verglichen. In weiterer Folge können individuelle Korrelationskoeffizienten für jedes Kind berechnet werden. Als Grenzwert für eine sichere Bindung gilt eine Korrelation mit dem Kriterium-Q-Sort von $r=.33$ (Howes, Rodning, Galluzzo, Myers, Fox & Fein, 1990).

Darüber hinaus wählten Pederson und Moran (1995) Items des AQS aus, welche die Bildung von Dimensionen ermöglichen, die einzelne Komponenten der Bindungsbeziehung zwischen Betreuungsperson und Kind konkreter beleuchten. Im Vordergrund steht das Ziel, möglichst differenzierte Aussagen als die bloße Unterscheidung zwischen sicherer und unsicherer Bindung machen zu können. So wird die Unterscheidung zwischen fünf spezifische Interaktionsdimensionen möglich. In jeder Dimension kann das Kind einen Wert zwischen eins und neun erreichen, wobei niedrige Werte für eine geringe und hohe Werte für eine hohe Ausprägung des Verhaltens bedeuten.

Es folgt eine Beschreibung, der fünf AQS-Dimensionen von Pederson und Moran (1995), welche als Überblick zu verstehen ist.

SKALA	BESCHREIBUNG
Secure Behavior Base	Diese Dimension beinhaltet 14 Items, bei denen zum Ausdruck kommt, dass das Kind exploriert und neugierig Kontakt zu seiner Umwelt aufnimmt, wenn es sich sicher fühlt in der Nähe seiner Bindungsperson, und direkt Kontakt (evtl. auch nur durch Blickkontakte) zu dieser sucht, wenn es verunsichert oder verängstigt ist. Beispiel: „Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Mutter bzw. Erzieherin ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und bemerkt, wenn die Mutter bzw. Erzieherin in ein anderes Zimmer geht oder wenn sie andere Aktivitäten beginnt.“
Affective Sharing	In dieser Dimension wird von drei Items beschrieben, ob das Kind seiner Bezugsperson freundlich zugewandt ist und sie an seinen Erfahrungen und Erlebnissen teilhaben lässt Beispiel: „Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Mutter bzw. Erzieherin oder zeigt ihn ihr von weitem.“
Compliance	Die sechs Items dieser Dimension erfassen, ob das Kind sich an Regeln, Vorschläge oder Einschränkungen vonseiten der Bindungsperson hält.

Beispiel: „Das Kind folgt den Vorschlägen der Mutter bzw. Erzieherin bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind.“	
Enjoyment of Physical Contact	Hier werden fünf Items zusammengefasst, welche deutlich machen, dass das Kind den Körperkontakt zur Mutter bzw. Erzieherin sucht und sich daran erfreut. Beispiel: „Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter bzw. Erzieherin aus.“
Fussy/Difficult	Die vierzehn Items dieser Dimension beschreiben jene Verhaltensweisen, die Unausgeglichenheit und Stimmungsschwankungen im kindlichen Verhalten ausdrücken. Im Gegensatz zu den anderen Skalen ist hier ein niedriger Wert als positiv in Bezug auf die Interaktionsqualität zu werten. Beispiel: „Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Mutter bzw. Erzieherin. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.“

Die Interrater-Reliabilität des AQS kann mit $r=.78$ als hoch bezeichnet werden (Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995).

D Toddler Temperament Scale

Die „Toddler Temperament Scale“ ist ein Elternfragebogen und wurde 1978 von William Fullard entwickelt. Die deutsche Übersetzung (1983) stammt von Gottfried Spangler.

Die „Toddler Temperament Scale“ dient, wie von Aster (2007) beschreibt, der Einteilung des Temperaments von ein- bis 4 ½ -jährigen Kindern. Mittels Einschätzung der Mutter oder der Erzieherin in Kindertageseinrichtungen werden die 97 darin vorkommenden Problem-Items neun verschiedenen Kategorien (Aktivität, Rhythmizität, Annäherung, Anpassung, Intensität, Stimmung, Ausdauer, Aufmerksamkeit und Reizschwelle) zugeordnet, wobei jede Kategorie einen Bereich des „Temperaments“ widerspiegeln soll.

Die folgende Tabelle (basierend auf Fullard et al., 1984) ermöglicht einen Überblick über alle Kategorien und das ihnen zuzuordnende Verhalten.

SKALA	BESCHREIBUNG
Aktivität	Hier wird den Grad der motorischen Unruhe und der Bewegungsaktivität des Kindes widergespiegelt. Ein hoher Kategoriewert lässt auf ein hohes Aktivitätsniveau beim Kind schließen. Beispiel: „Das Kind ist zappelig bei ruhigen Tätigkeiten.“
Rhythmizität	Diese Skala erlaubt eine Einschätzung vom Grad der Regelmäßigkeit von vegetativen Abläufen wie beispielsweise, Hunger und Schlaf, beim Kind. Ein hoher Wert bedeutet hier eine Unregelmäßigkeit des in diesem Fall Ess- und Schlafverhaltens. Beispiel: „Das Kind schläft jeden Tag ungefähr um dieselbe Zeit ein.“
Zugänglichkeit	Mit dieser Skala soll die Fähigkeit des Kindes erfasst werden, sich fremder Umgebung oder unbekannten Menschen ohne Angst anzunähern. Je stärker die Ausprägung ist, desto zurückhaltender verhält sich das Kind bezüglich seiner Annäherung.

Beispiel: „Die erste Reaktion auf den Arzt ist akzeptierend.“	
Anpassungsfähigkeit	In dieser Kategorie wird deutlich, wie sehr das Kind in der Lage ist, sich neuen Situationen, Umgebungen oder Menschen anzupassen. Je höher der Kategoriewert ist, desto protestreicher und widerspenstiger wird das Kind eingeschätzt.
Beispiel: „Das Kind akzeptiert einen Aufschub für unerwünschte Tätigkeiten oder Dinge.“	
Intensität	Hier wird die Ausprägung der Reaktionsstärke des Kindes beschrieben. Ein hoher Kategoriewert steht für ein Kind mit übermäßig temperamentvollen, starken Reaktionen sowohl in Bezug auf freudige als auch ärgerliche Belange.
Beispiel: „Das Kind reagiert ziemlich stark, wenn etwas nicht gelingt.“	
Stimmung	Diese Skala repräsentiert die emotionale Verfassung des Kindes. Je höher der Kategoriewert ist, desto weinerlicher und launenhafter zeigt sich das Kind.
Beispiel: „Das Kind ist quengelig, wenn es aufwacht.“	
Beharrlichkeit	In dieser Kategorie wird Bezug genommen auf die Fähigkeit des Kindes, sich lang und ausdauernd mit einer Sache zu beschäftigen. Je höher der Wert in dieser Kategorie ist, desto weniger gut schafft es das Kind, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache zu beschäftigen.
Beispiel: „Das Kind spielt mit einem Lieblingsspielzeug mindestens zehn Minuten am Stück.“	
Ablenkbarkeit	Diese Skala soll die Konzentrationsfähigkeit des Kindes ausdrücken. Je höher der Kategoriewert ist, desto leichter ablenkbarer ist das Kind.
Beispiel: „Das Kind schaut vom Spiel auf, wenn die Mutter das Zimmer betritt.“	

Empfindlichkeit	Eine Einschätzung in dieser Skala versucht den Grad der Sensitivität des Kindes zu erfassen. Je höher der Kategoriewert ist, desto empfindlicher/stärker reagiert das Kind auf unterschiedliche Sinneseindrücke. Beispiel: „Das Kind ignoriert es, wenn es schmutzig wird.“
------------------------	--

(siehe Von Aster, 2007)

Auf dem Auswertungsbogen werden mittels der Summenwerte aus den Antworthäufigkeiten Kategoriewerte für jede der neun Skalen gebildet. In allen anschließenden Berechnungen wird mit diesen Rohwerten gearbeitet. (vgl. Von Aster, 2007).

E Abstract

Gegenstand der vorliegenden Studie, durchgeführt in Wien/Österreich, ist die Untersuchung von 55 zwischen 15 und 31 Lebensmonate alten Kindern nach deren Eintritt in die Krippe. Im Vordergrund des Interesses stand die Auswirkung der Bindung zur Erzieherin, erfasst zwei Wochen und zwei Monate nach dem Krippeneintritt mittels AQS (Waters, 1995), auf die jeweiligen kindlichen Verhaltenweisen, die vermutlich der Bewältigung des Krippeneintritts als stressauslösendes Ereignis dienen sollten. Die Beobachtung der Versuchspersonen erfolgte im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“ und wurde videographiert. Das Videomaterial wurde mit dem Programm Interact (Mangold, 2008) kodiert und ausgewertet. Zur Veranschaulichung von Bewältigung wurden negative Emotionen, selbststimulierende Verhaltenweisen und das Explorationsverhalten der Kinder herangezogen. Darüber hinaus wurde der Einfluss der Faktoren Geschlecht, Alter und Temperament, erhoben mittels TTS (Fullard et al., 1984), betrachtet.

Es zeigte sich, dass eher sicher gebundene Kinder kürzer negative Emotionen zeigen als weniger sicher gebundene Kinder. Darüber hinaus hat die Bindungssicherheit bei Mädchen einen signifikanten Effekt auf die Dauer der gezeigten negativen Emotionen. Des Weiteren ist die Bindungssicherheit 23 bis 31 Monate alter Kinder ausschlaggebend dafür, dass sie verstärkt selbststimulierendes Verhalten wie an etwas nuckeln oder Selbstberührung zeigen. Auch Geschlechtsunterschiede können aufgedeckt werden. Die weiteren bestehenden Unterschiede der unterschiedlichen Gruppen sind als nicht signifikant zu bezeichnen. Ob Kinder länger oder kürzer erkunden scheint in keinem Zusammenhang mit Geschlecht und Alter in Abhängigkeit von der Bindung zur Erzieherin zu stehen. Signifikante Effekte hervorgerufen durch unterschiedliche Temperamentsausprägungen wurden in Abhängigkeit von der Bindungssicherheit bei keinen der betrachteten Aspekte von Bewältigung nachgewiesen.

The present study investigates to what extent the attachment to the child care caregiver, assessed by AQS (Waters, 1995), affects the adaptation of 15-31 months old children (N=55) to day care center in Vienna/Austria.

To indicate coping behaviour, which the children probably apply to reduce the stress caused by the challenge of adaption to nonparental care, the study focused on the expression of

negative mood, the intensity of selfsoothing strategies and the amount of active play shown by the children. Therefore the children were observed and filmed in the “Wiener Kinderkrippenstudie” and the information obtained by the videos was analysed using the coding software Interact (Mangold, 2008). Furthermore, this investigation wanted to survey the influence of sex, age and different aspects of temperament, assessed by TTS (Fullard et al. 1984). Evidence was found that children with a rather secure attachment to their caregiver show less negative mood than the ones less-securely attached. Dependent on a rather secure attachment girls express more negative feelings than any other children.

Rather securely attached children between 23 and 31 months of age use selfsoothing strategies like sucking or touching themselves with high intensity. Moreover, differences depending on sex and attachment security concerning selfsoothing strategies were found.

There was no evidence of any other significant differences within the groups dependent on attachment security on the one hand and sex, age and temperament on the other hand.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name:	Nina Harbich
E-Mail:	a0207844@unet.univie.ac.at
Geburtsdaten:	30.01.1982 in Wien
Familienstand:	ledig
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Ausbildung

1988-1992	Volksschule, Wien 9
1992-2000	Gymnasium Wasagasse, Wien 9; Abschluss mit Matura
2000-2002	Kolleg für Kindergartenpädagogik, Albertgasse, Wien 8; Abschluss mit Diplom
Seit 2002	Studium der Psychologie, Universität Wien
2005-2007	Lehrgang zur Mediatorin, Institut für Mediation und Konfliktmanagement, Wien 16; Abschluss mit Diplom

Berufliche Tätigkeit

2002-Juli 2009	Kindergartenpädagogin bei „Kinder in Wien“ im Kindergarten Businesspark Vienna, Wien 10
Seit August 2009	Sozialpädagogin im Diagnose- und Therapiezentrum „Bienenhaus“ – SOS-Kinderdorf „Wienerwald“, Hinterbrühl