



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der soziale Austausch zwischen Kindern in der
Eingewöhnungsphase in Kinderkrippen im
Zusammenhang mit der sicheren Pädagogin-Kind-
Bindung“

Verfasserin

Patricia Pruscha

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Dr. Katharina Ereky-Stevens

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erarbeitung meiner Diplomarbeit und während des Studiums begleitet und unterstützt haben.

Einen ganz besonderen Dank gilt meinen Eltern, die mir das Studium ermöglicht haben und mir während dem Studium und beim Verfassen meiner Diplomarbeit immer zur Seite standen und mir Mut zugesprochen haben.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen Diplomarbeitsbetreuerinnen Dr. Katharina Ereky-Stevens und Mag. Antonia Funder für die wertvollen Anregungen, Denkanstöße und ihre unermüdliche Unterstützung beim Verfassen der Diplomarbeit bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meinem Bruder, meinen Freunden und Studienkolleginnen, welche mich während meines Studiums begleitet haben und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Ebenfalls möchte ich mich für ihre Geduld und Ausdauer bedanken, mit welcher sie mich durch alle Höhen und Tiefen begleitet haben.

Kurzfassung

Diese Arbeit entstand im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie an der Universität Wien, welche unter der Projektleitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert durchgeführt wird.

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich zur Aufgabe gemacht den sozialen Austausch zwischen Peers im Rahmen der außerfamiliären Betreuung während der sogenannten Eingewöhnungsphase zu betrachten. Dabei werden sowohl der Verlauf des sozialen Austausches zwischen Peers als auch das erkundende Interesse an Peers in den Blick genommen. Ebenfalls wird in diesem Zusammenhang die Pädagogin-Kind-Bindung als mögliche Einflussgröße betrachtet. Das Forschungsinteresse besteht darin, zu erfassen wie sich der soziale Austausch zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung gestaltet und inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Pädagogin- Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers identifiziert werden kann.

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt anhand einer quantitativ-statistischen Untersuchung. Dafür werden die Daten der Wiener Kinderkrippen Studie herangezogen. Die Stichprobe setzt sich aus 90 Kleinkindern aus dem Raum Wien zusammen, welche zu drei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten im Rahmen der Kinderkrippen beobachtet wurden. Für die Erhebung der Daten wurden die Instrumente der Videoanalyse und der Attachment Q-Sort angewendet.

Die Analyse der Hypothesen ergab, dass die Kleinkinder im Verlauf der Eingewöhnung vorwiegend parallel interagieren. Vereinzelt treten die Kleinkinder ebenfalls in wechselseitigen und dynamisch wechselseitigen Austausch. Dieser ist aber nicht durch Kontinuität gekennzeichnet. Die Komplexität des sozialen Austauschs zwischen Peers nimmt mit zunehmender Vertrautheit der Umgebung zu. Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Austausch zwischen Peers und dem erkundenden Interesse an Peers besteht, welcher im Verlauf der Eingewöhnung zusehends ansteigt. Die sichere Pädagogin-Kind-Bindung beschreibt kurz nach dem Eintritt der Kleinkinder in die außerfamiliäre Betreuung einen Einflussfaktor auf den sozialen Austausch zwischen Peers. Dieser Zusammenhang konnte zu späteren Erhebungszeitpunkten nicht bestätigt werden.

Summary

This research paper is part of the Vienna project „Toddlers` Adjustemt to Out-of-Home Care- Die Wiener Kinderkrippen Studie“ conducted at the University of Vienna under the supervision of Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in cooperation with Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert.

The main focus of this paper is the development of social interaction between peers in an outer familar environment during the process of adaption. A quantitative statistical analysis was conducted to explore the data of the Vienna creche study. The sample of 90 children was observed at three points in time. The data was collected via video analysis and the Q method. The main results imply that children interact parallel and the higher the familiarity with the environment, the more complex the interaction becomes. There is also a correlation between the exploring interest in peers and the social interaction with peers. This correlation becomes stronger during the process of familiarisation. A secure relationship between pedagogue and child is an influential factor shortly after the child enters the outer familiar environment; this correlation could not be found later in time.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung und zentrale Fragestellung.....	1
1.1	Problemstellung.....	1
1.2	Zentrale Fragestellung.....	4
1.3	Aufbau der Diplomarbeit	6
2.	Kinderkrippe.....	9
2.1	Begriffsklärung.....	9
2.2	Funktionsverständnis der Kinderkrippe	11
2.3	Kinderkrippe als Bildungsinstitution	13
2.4	Eingewöhnung in die Kinderkrippe	16
2.4.1	Begriffsklärung Eingewöhnung	16
2.4.2	Bisherige Untersuchungen zur Eingewöhnung in der Kinderkrippe	17
2.5	Zusammenfassung.....	21
3.	Die Bedeutung des sozialen Austausches zwischen Peers im Rahmen der sogenannten Eingewöhnung.....	24
3.1	Mutter-Kind-Trennung.....	25
3.2	Bewältigung von Trennung.....	28
3.2.1	Sozialer Austausch zwischen Peers.....	31
3.2.1.1	Begriffsklärung	32
3.2.1.2	Erste Charakterisierungen des sozialen Austausches zwischen Peers in der Kinderkrippe.....	33
3.2.1.3	Sozialer Austausch zwischen Peers in der Eingewöhnung.....	36

3.2.1.4	Sichere Bindung als Einflussfaktor von Peer-Interaktionen	39
3.2.1.4.1	Bindungstheorie	40
3.2.1.4.2	Untersuchungen zur Pädagogin-Kind-Bindung	44
3.2.1.4.3	Pädagogin-Kind-Bindung und sozialer Austausch zwischen Peers	46
3.3	Zusammenfassung	49
4.	Empirischer Teil	51
4.1	Fragestellung und Hypothesen	51
4.1.1	Sozialer Austausch zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung	52
4.1.2	Zusammenhang zwischen Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers	54
4.2	Design der empirischen Untersuchung	55
4.2.1	Design der Studie	55
4.2.2	Stichprobe	59
4.2.3	Methoden der Datenerhebung	61
4.2.3.1	Videoanalyse	61
4.2.3.2	Attachment Q-Sort	67
4.3	Statistische Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	70
4.3.1	<i>Hypothese 1</i> : Sozialer Austausch zwischen Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung	71
4.3.2	<i>Hypothese 2</i> : Erkundendes Interesse an Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung	76
4.3.3	<i>Hypothese 3</i> : Zusammenhang zwischen erkundendem Interesse an Peers und dem sozialen Austausch mit Peers	78

4.3.4	Deskriptive Darstellung der Daten der Pädagogin-Kind-Bindung	80
4.3.5	<i>Hypothese 4: Zusammenhang zwischen Pädagogin-Kind-Bindung und dem dynamischen Austausch mit Peers</i>	81
4.3.6	<i>Hypothese 5: Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers</i>	83
5.	Diskussion	85
6.	Zusammenfassung.....	95
	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	99

Abkürzungen

AQS	Attachment Q-Set oder Attachment Q-Sort
CBCL 1/ C-TRF	Child Behavior Checklist
CIS	Caregiver Interaction Scale
KRIPS-R	Krippeneinschätzungsskala
PAWS	Predictive Analysis Soft Ware
TTS	Toddler Temperament Scale
WiKi-Studie	Wiener Kinderkrippen Studie
YCO	Young Child Observation

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Die Erhebungszeitpunkte in der WiKi-Studie.....	56
Tabelle 2: Zusammenfassung des qualitativen-quantitativen Methodenbündels.....	57
Abbildung 1: Darstellung der Berechnungen.....	70
Abbildung 2: Null- und Alternativhypothese.....	71
Tabelle 3: Itemstatistik für den dynamischen Austausch mit Peers in den Phasen1-3	72
Tabelle 4: Maximum Score: Dynamisch- interaktiver Austausch mit Peers	73
Tabelle 5: Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) für den dynamischen Austausch mit Peers in den Phasen 1-3	74
Tabelle 6: Paarweiser T-Test für den dynamischen Austausch mit Peers	75
Abbildung 3: Null- und Alternativhypothese.....	76
Tabelle 7: Deskriptive Statistiken für das erkundende Interesse an Peers in den Phasen 1-3 .	77
Tabelle 8: Friedman-Test für das erkundende Interesse an Peers	78
Tabelle 9: Spearman-Korrelation für den Zusammenhang zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und dem dynamischen Austausch mit Peers.....	79
Tabelle 10: Deskriptive Statistik für die Pädagogin-Kind-Bindung	80
Tabelle 11: Korrelation zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem dynamischen Austausch zwischen Peers.....	82
Tabelle 12: Korrelation zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers	83

1. Einleitung und zentrale Fragestellung

1.1 Problemstellung

Im Rahmen meiner Mitarbeit bei der Wiener Kinderkrippen Studie (WiKi-Studie), die an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wird, wurde mein Interesse für das Forschungsfeld „Kinderkrippe“ geweckt. Die Kinderkrippe stellt eine institutionelle außerfamiliäre Betreuungsform für Kinder unter drei Jahren dar. Die Wiener Kinderkrippen Studie hat sich zur Aufgabe gemacht, den Eintritt und die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe zu erforschen. Dabei wird die Bewältigung des Übergangs (Eingewöhnung) von Kleinkindern von innerfamiliärer zur institutionellen außerfamiliären Betreuung untersucht. Der Eintritt in die institutionelle außerfamiliäre Betreuung geht mit der vorübergehenden Trennung des Kleinkindes von familiären Bezugspersonen einher (Datler et al. 2010b, [4]). Unter dem Begriff „Eingewöhnung“ wird im Rahmen der WiKi-Studie die Herausforderung der Bewältigung des „Getrennt-Seins“ und „Verlassen-Werdens“ von familiären Bezugspersonen verstanden (Internes Projektpapier o.J., [1]). Es sollen im Forschungsvorhaben Faktoren identifiziert und beschrieben werden, die sich bei der Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern als förderlich bzw. hemmend für das Kleinkind erweisen (Datler et al. 2010b, [4]).

Im Rahmen der WiKi-Studie stellt, laut Datler und KollegInnen (2010b, [6]), ein vermehrter sozialer Austausch der Kleinkinder mit anderen Personen in der Kinderkrippe ein mögliches Anzeichen für die gelungene Bewältigung des Überganges dar. Ahnert (2007, 3) weist daraufhin, dass Kleinkinder Beziehungen im Rahmen der Kinderkrippe aufbauen können, in welchen sie sich sicher und geschützt fühlen. Diese gut funktionierenden Beziehungsstrukturen können dem Kleinkind ermöglichen, das Bildungs- und Betreuungsangebot der Kinderkrippe anzunehmen. Für die Bildungsbereitschaft von Kleinkindern sei daher von Interesse, dass das Kleinkind soziale Beziehungen aufbaue und sich in diesen Beziehungen emotional sicher erlebe, wie Ahnert (2007, 3) betont.

Kleinkinder können im Sozialisationsfeld „Kinderkrippe“ sowohl mit erwachsenen Personen als auch mit anderen Kleinkindern, sogenannten Peers¹, in Kontakt treten. Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird der Blick auf den sozialen Austausch zwischen Peers gerichtet. Die aktuelle Kleinkindforschung zeigt, dass Kleinkinder schon in der frühen Kindheit in Interaktion miteinander treten können. Laut Raschke und Weber (1998, 116) wird die Interaktion zwischen Peers oft als positiv oder negativ kategorisiert, je nachdem, ob der soziale Austausch konflikthaft ist oder nicht. Allerdings werden auch konflikthaften Interaktionen als entwicklungsfördernd angesehen, betonen Raschke und Weber (1998, 116). Viernickel (2002, [6]) weist darauf hin, dass zwischen Kleinkindern, welche regelmäßig in der Kinderkrippe zusammenkommen, Beziehungen entstehen können. Diese können sich laut der Autorin positiv auf das emotionale Wohlbefinden der Kleinkinder auswirken (2002, [6]).

Der sogenannten Eingewöhnung in die Kinderkrippe wird bisher im wissenschaftlichen Diskurs noch wenig Beachtung geschenkt. Somit lassen sich im Zuge der Literaturrecherche auch nur vereinzelt Erhebungen über Peer-Interaktionen in der Eingewöhnungsphase in Kinderkrippen finden (vgl. z.B. Fein 1995; Howes et al. 1988; Niedergesäß 1989; Volling, Feagans 1995). Vereinzelt zeigen Studien (vgl. z.B. Fein 1995; Rubenstein, Howes 1979), dass ein vermehrter sozialer Kontakt der Kleinkinder untereinander mit der Bewältigung des Übergangs in außerfamiliäre Betreuung einhergehen kann.

In der vorliegenden Diplomarbeit gilt es vorerst den Verlauf des sozialen Austausches zwischen Peers, als Indikator für gelungene Bewältigung von Trennung und damit Eingewöhnung in Kinderkrippen, beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung zu betrachten.

Peer-Interaktionen beschreiben eine mögliche Form des sozialen Austausches eines Kleinkindes. Die Interaktionspartner eines Kleinkindes können sowohl Erwachsene, andere Kinder als auch Peers sein. Der soziale Austausch zwischen Kleinkindern und den

¹ „Als ‚Peers‘ werden dabei Kinder bezeichnet, die auf einem ähnlichen kognitiven und sozial-moralischen Entwicklungsstand stehen, gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten (z.B. Kindergarten, Schule) eine gleiche Stellung einnehmen, gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse (z.B. Schuleintritt) zu bewältigen haben und einander im wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig sind“ (Viernickel 2006, 66).

Pädagoginnen² kann von besonderer Bedeutung für das Kleinkind sein, wie wissenschaftliche Untersuchungen zeigen (vgl. z.B. Ahnert et al. 2006; Cummings 1980; Barnas, Cummings 1994). Kleinkinder können mit den Betreuungspersonen, wie im Rahmen der Bindungstheorie beschrieben, sichere Bindungsbeziehungen ausbilden. Dies äußert sich Ahnert und Lamb (2003, 544) zufolge, durch eine Zuwendung der Kleinkinder in beängstigenden Situationen zu ihrer Bindungsperson, wobei die Beziehung Sicherheit gäbe, Stress reduziere und Exploration unterstütze. Exploration bezeichnet dabei das erkundende und neugierige Verhalten der Kleinkinder, welches durch eine sichere Basis, nämlich die Bindungsperson, unterstützt werde. Jedoch ist anzumerken, dass außerfamiliäre Bindungsbeziehungen nicht dieselbe Qualität wie die Mutter-Kind-Bindung besitzen und diese auch nicht ersetzen können, betonen Lamb und Ahnert (2003, 544).

Im Rahmen der außerfamiliären Betreuung wird in einigen Studien, ausgehend von der Bindungstheorie, ein möglicher Zusammenhang zwischen der Erwachsenen-Kind-Bindung und der sozialen Peer-Interaktion untersucht. Dabei wurden bisher vorwiegend die Einflüsse der Mutter-Kind-Bindung auf soziale Interaktionen der Kleinkinder erforscht. Die Bindungsbeziehung zwischen primärer Bezugsperson und Kleinkind kann unterschiedlicher Qualität sein. Es können drei unterschiedliche Bindungstypen und eine Zusatzklassifikation durch die verschiedenen Reaktionen und Verhaltensweisen der Kinder unterschieden werden. Es handelt sich um folgende Bindungstypen der Kinder: sicher gebunden, unsicher-vermeidend gebunden, unsicher-ambivalent gebunden und der Zusatzklassifikation - Kinder mit desorganisierten Verhaltensmustern (Brisch 1999, 45). Sicher-gebundene Kinder bekommen ein Gefühl der emotionalen Sicherheit vermittelt, wobei die primäre Bindungsperson eine „Sicherheitsbasis“ darstellt. Ausgehend von Forschungsergebnissen (vgl. z.B. Pastor 1981; Park, Waters 1989; Lysons-Ruth et al. 1993) lassen sich Annahmen über Peer-Beziehungen sicher-gebundener Kinder wie folgt formulieren: Sicher-gebundene Kleinkinder treten leichter in Interaktion mit Gleichaltrigen. Ihre sozialen Angebote sind hauptsächlich positiv, und das Gleiche erwarten sie auch von Peers. Sicher-gebundene Kinder sehen aufgrund der bisherigen Erfahrung einer positiv gerichteten Interaktion entgegen. Diese

² In der vorliegenden Diplomarbeit wird die weibliche Form verwendet, da ausschließlich weibliche Betreuungspersonen an der Studie teilnehmen bzw. teilgenommen haben.

Kinder sollen ein besseres Feingefühl für Emotionen haben und in Peer-Interaktionen ihre Emotionen besser regeln können (Ahnert 2003a, 507f.).

Die gegenwärtige Bindungsforschung beschäftigt sich vereinzelt mit möglichen Zusammenhängen zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch von Kindern mit Peers in Betreuungseinrichtungen (vgl. z.B. Howes, Phillips, Whitebook 1992; Howes, Hamilton, Matheson 1994). Aus der Literaturrecherche und -analyse lässt sich ableiten, dass Zusammenhänge zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers identifiziert werden können. Dabei wurde aufgezeigt, dass die Bindungsqualität zu der Pädagogin eine entscheidende Rolle für den weiteren sozialen Kontakt von Kleinkindern in der Kinderkrippe spielen kann (vgl. z.B. Howes et al. 1992; Howes et al. 1994). Kleinkinder, die eine sichere Bindung zu ihren Bezugspersonen ausbilden, können vermehrt positiv sozial mit Peers interagieren. Es ist anzumerken, dass die Studien vorwiegend von Zusammenhängen und keinen Kausalitäten sprechen.

Dieser mögliche Zusammenhang wurde bisher nicht im Kontext der Eingewöhnung in die Fremdbetreuung untersucht. Die vorliegende Diplomarbeit soll neue Erkenntnisse über den möglichen Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers von Kleinkindern, als einen Indikator für gelungene Bewältigung von Trennung und damit Eingewöhnung in Kinderkrippen, erfassen.

1.2 Zentrale Fragestellung

Die zentrale Fragestellung der Diplomarbeit lautet somit wie folgt:

„Wie gestaltet sich der soziale Austausch zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung in Kinderkrippen und inwieweit kann ein Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers identifiziert werden?“

Zuerst soll der Blick darauf gerichtet werden, wie sich der soziale Austausch zwischen den Peers im Verlauf der Eingewöhnung in der Kinderkrippe gestaltet. Relevant erscheint diese Fragestellung gerade in der Zeit der Eingewöhnung deshalb, weil der Eintritt in die Kinderkrippe mit der vorübergehenden Trennung des Kleinkindes von seinen familiären

Bezugspersonen einhergeht. Diese Situation löst Angst und Schmerz aus, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen (vgl. z.B. Robertson, Robertson 1975; Fein et al. 1993, 1995). Studien (vgl. z.B. Robertson, Robertson 1975) wiesen darauf hin, dass das Kleinkind um die schmerzhaft Trennungssituation zu verarbeiten, Hilfe und Unterstützung benötigt. Es steht vor der Herausforderung, die Trennung von den Eltern zu bewältigen (Datler et al. 2002, 68f.).

In der Wiener Kinderkrippen Studie wird unter der Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern ein Prozess verstanden, der

„es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Kinderkrippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und an Prozessen des dynamischen Austausches mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Datler et al. 2010b, [6]).

In der WiKi-Studie besteht somit die Annahme, dass es dem Kleinkind bei gelungener Eingewöhnung zusehends möglich wird, an Prozessen des dynamischen Austausches mit anderen aktiv teilzunehmen. Dabei beschreibt der aktive soziale Austausch des Kleinkindes, neben dem vermehrten erkundenden Interesse und der affektiven Stimmung, eine Dimension gelingender Bewältigung. Die Verarbeitung der schmerzhaften Trennung ermöglicht dem Kleinkind, die sozialen Angebote aktiv anzunehmen und wechselseitig zu gestalten. Dabei kann der soziale Austausch mit Peers ein Anzeichen der gelungenen Eingewöhnung sein. Daraus kann geschlossen werden, dass der soziale Austausch zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung zunimmt. Es gilt dabei ebenfalls zu untersuchen, ob Kleinkinder ein steigendes Interesse an Peers im Verlauf der Eingewöhnung zeigen. Dabei besteht die Annahme, dass der soziale Austausch zwischen Peers und das erkundende Interesse im Verlauf zunehmen und im Zusammenhang zueinander stehen.

Howes und KollegInnen (1994, 260f.) beschreiben, dass Kleinkinder sich angstausslösenden Situationen bzw. Personen nähern können, wenn sie sichere Pädagogin-Kind-Bindung eingehen, in welcher sich das Kleinkind emotional sicher und die Pädagogin als Sicherheitsbasis erleben kann. Diese sichere Bindungsbeziehung kann dem Kleinkind ermöglichen, vermehrt zu explorieren und die Umwelt zu erkunden (Howes et al. 1994, 260f.). Daraus kann geschlossen werden, dass Kleinkindern in sicheren Bindungsbeziehungen

vermehrt mit Peers interagieren. Dabei besteht die Annahme, dass zwischen einer sicheren Bindung zur Bezugspädagogin und dem sozialen Austausch mit Peers ein positiver Zusammenhang besteht. Dieser Annahme widmet sich der zweite Teil der Fragestellung, welcher sich mit dem Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers auseinandersetzt. Dabei wird angenommen, je höher die Bindungsqualität zwischen Kleinkind und Pädagogin eingeschätzt wird, desto höher ist der dynamische Austausch des Kleinkindes mit Peers.

Die vorgestellte Fragestellung gilt es in der vorliegenden Diplomarbeit zu untersuchen. Dies erfolgt anhand folgender Kapitel.

1.3 Aufbau der Diplomarbeit

Die Diplomarbeit ist in zwei Schwerpunkte gegliedert: einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil. Um die zentrale Forschungsfrage zu beantworten, beschäftigt sich der erste Schwerpunkt der Diplomarbeit mit den bereits vorhandenen Erkenntnissen über die zu beforschenden Phänomene: sozialer Austausch zwischen Peers und erkundendes Interesse an Peers und dem möglichen Zusammenhang mit der Pädagogin-Kind-Bindung. Die dazu angewandte Literaturrecherche und Literaturanalyse umfasst Sammelbände, Monographien, Zeitschriftenartikel und Internetquellen. Im empirischen Teil der Diplomarbeit werden vor dem Hintergrund der Ausführungen im Teil I geleitete Hypothesen gebildet und anhand der erhobenen Daten der WiKi-Studie überprüft.

Das zweite Kapitel im theoretischen Teil führt in das Themenfeld „Kinderkrippe“ ein. Vorerst wird das zu untersuchende Feld, nämlich die Bildungseinrichtung „Kinderkrippe“ vorgestellt. In diesem Kapitel wird definiert, was unter „Kinderkrippe“ verstanden wird (2.1) und ein Einblick in das Funktionsverständnis von Kinderkrippen gegeben (2.2). Die Auseinandersetzung mit dem Funktionsverständnis von außerfamiliärer Betreuung in der frühen Kindheit wirft die Frage auf, inwieweit von Kinderkrippen als Bildungsinstitutionen gesprochen werden kann. Dieser Frage geht das Kapitel 2.3 nach. Der enorme Anstieg und Bedarf an Krippenplätzen und das Kinderkrippen zusehends als Bildungseinrichtungen angesehen werden, führt zu einer Zunahme des wissenschaftlichen Diskurs und der Untersuchungen. Im Feld „Kinderkrippe“ beschreibt dabei aber die sogenannte

Eingewöhnung bisher ein noch wenig untersuchtes Feld, welchem sich die vorliegende Diplomarbeit widmet. Das Unterkapitel „Eingewöhnung in die Kinderkrippe“ (2.4) dient somit der Vorstellung der bisherigen Untersuchungsergebnisse zu dem Themenfeld Übergang in die außerfamiliäre Betreuung und die sogenannte Eingewöhnungszeit. Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung geht ebenfalls mit der vorübergehenden Trennung der Kleinkinder von familiären Bezugspersonen einher.

Mit der Bedeutung und der Herausforderung der Bewältigung des Trennungserlebens der Kleinkinder beschäftigt sich das dritte Kapitel im theoretischen Teil. Der aktive soziale Austausch des Kleinkindes beschreibt, neben dem vermehrten erkundenden Interesse und der affektiven Stimmung, eine Dimension der Bewältigung, wie schon einleitend erwähnt, welcher im Kapitel 3.2.1 nachgegangen wird. Die Beschäftigung mit dem sozialen Austausch zwischen Peers erfordert für ein besseres Verständnis vorerst eine Auseinandersetzung mit den Definitionen der zentralen Begriffe (3.2.1.1), um sie begrifflich abzugrenzen, an das Thema anzunähern und eine erste Charakterisierung zu leisten (3.2.1.2). In weiterer Folge werden die bereits bestehenden Forschungserkenntnisse im Zusammenhang zwischen Eingewöhnungszeit und Interaktion zwischen Peers vorgestellt (3.2.1.3). Dabei zeigt sich, dass in den Studien unterschiedliche mögliche Einflussgrößen auf die Interaktion zwischen Peers untersucht wurden. Im Rahmen der Bindungstheorie beschreibt eine sichere Pädagogin-Kind-Bindung einen weiteren möglichen Einflussfaktor. Dem möglichen Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers widmet sich das Kapitel 3.2.1.4. Somit werden im nächsten Unterkapitel vorerst die Grundzüge der Bindungstheorie vorgestellt und besonders die Pädagogin-Kind-Bindung, welcher im Rahmen der Bindungstheorie eine wichtige Rolle bei der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zugeschrieben wird, dargestellt. In weiterer Folge wird diskutiert, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers in der Eingewöhnungszeit in die Kinderkrippe angenommen werden kann.

Im empirischen Teil der Diplomarbeit werden vorerst die Hypothesen vorgestellt. Anschließend wird für ein besseres Verständnis das Design und Forschungsvorhaben der Wiener Kinderkrippen Studie beschrieben, weil diese den Rahmen für die vorliegende Diplomarbeit darstellt. In diesem Zusammenhang werden ebenfalls die Stichprobe Erhebungsmethoden, Auswertungsmethoden dargestellt. In weiterer Folge setzt sich das

Kapitel mit der Berechnung und den Ergebnissen der statistischen Überprüfung der aufgestellten Hypothesen auseinander.

Das fünfte Kapitel dient der Diskussion der Ergebnisse und der Anbindung der Ergebnisse an die bildungswissenschaftliche Disziplin. In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse an die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse angebunden und vor einem psychodynamischen Hintergrund beleuchtet werden.

Das letzte Kapitel beschreibt eine Zusammenfassung der vorliegenden Diplomarbeit.

2. Kinderkrippe

Das zweite Kapitel der Diplomarbeit zielt darauf ab, das Feld „Kinderkrippe“ vorzustellen und betrachtet dabei insbesondere die sogenannte Eingewöhnung von Kleinkindern in die außerfamiliäre Betreuung. Im Folgenden werden vorerst die zentralen Begriffe der Bildungsinstitution „Kinderkrippe“ im Zusammenhang mit der Diplomarbeit für ein besseres Verständnis erläutert und definiert (2.1). In diesem Zusammenhang soll ebenfalls das gegenwärtige Funktionsverständnis von Kinderkrippen vorgestellt (2.2) und in weiterer Folge auf den möglichen Bildungsaspekt der Kinderkrippe eingegangen werden (2.3), um aufzuzeigen, inwieweit die Kinderkrippe zusehends als Bildungsinstitution angesehen wird. Mit der Veränderung des Funktions- und Aufgabenverständnisses der Kinderkrippe von einer Bewahranstalt in eine Bildungsinstitution und dem vermehrten Aufkommen des Betreuungsangebotes erfolgte eine zunehmende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Feld „Kinderkrippe“. Dabei wurde bisher dem Bereich „Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung“ nur wenig Beachtung geschenkt. In dem Kapitel „Eingewöhnung in die Kinderkrippe“ (2.4) werden nach der Abklärung des Begriffes „Eingewöhnung“, die bisherigen Forschungsergebnisse (vgl. z.B. Ahnert et al. 2004; Fein et al. 1993,1995; Niedergesäß 1989; Robertson, Robertson 1975) dargestellt.

2.1 Begriffsklärung

Die Bezeichnung „Kinderkrippe“ bzw. „Krippe“ wird in der einschlägigen Fachliteratur nur selten eindeutig definiert.

Der deutsche Autor Baacke beschreibt in seinem Buch „Die 0-bis 5jährigen“ (1999, 338) die Kinderkrippe folgendermaßen:

„Bei den Krippen handelt es sich um Einrichtungen der Jugendhilfe für die Altersgruppe der Kleinstkinder bis zu drei Jahren; sie dienen der familienergänzenden Tagesbetreuung, vor allem während der elterlichen Berufstätigkeit“.

Dem österreichischen Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“ (2004, 31) ist folgende Beschreibung für „Kinderkrippe“ zu entnehmen:

„In Kinderkrippen werden Kinder unter drei Jahren betreut. Sie sind auf die Bedürfnisse von Säuglingen und Kleinkinder abgestimmt und setzen eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern voraus“.

In dem Wiener Kindertagesheimgesetz (§ 3 des Wiener Kindertagesheimgesetzes) wird das institutionelle Betreuungssystem wie folgt gegliedert und beschrieben:

„(1) Unter einem Kindertagesheim ist eine örtlich gebundene Einrichtung zu verstehen, die zur regelmäßigen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern durch Fachkräfte (Abs. 2 Z 1 bis 4) während eines Teiles des Tages bestimmt ist.

1. In einem Kindertagesheim können folgende Gruppen eingerichtet werden:

- a) Kleinkinderkrippen für Kinder bis zum vollendeten 3. Lebensjahr,
- b) Kindergartengruppen für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Beginn der Schulpflicht,
- c) Horte für schulpflichtige Kinder,
- d) Familiengruppen für Kinder bis zum Beginn der Schulpflicht oder für 3 bis 10jährige Kinder.“ (§ 3 des Wiener Kindertagesheimgesetz WKTHG)

Die angeführten Zitate zeigen, dass grundsätzlich unter dem Begriff „Kinderkrippe“ institutionelle außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren verstanden wird.

Das Kinderbetreuungssystem hat sich im Laufe der Zeit gewandelt. Die klassischen Formen der Einteilung außerfamiliärer Betreuung, wie es auch in den angeführten Definitionen beschrieben wird, ist auf das Alter der Kinder bezogen: Krippenkinder 0-3 Jahre³, Kindergartenkinder 3-6 Jahre und Hortkinder 6-10 Jahre. Diese Aufteilung in Altersgruppen wird vermehrt von altersübergreifenden Betreuungsformen abgelöst. Die Betreuungsformen haben sich somit vervielfältigt und sind nicht mehr durch das Alter der Kinder allein geregelt (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, 94f.). Infolgedessen werden in der Fachliteratur häufig für die Bezeichnung „Kinderkrippe“ auch Begriffe wie „Fremdbetreuung“, „außerfamiliäre Betreuung“ oder „Kindertagesheim“ bzw. „Kindertagesstätte“ verwendet, um alle Betreuungsformen zu vereinen.

Ahnert (2007, 13) zufolge, haben sich nicht nur die Betreuungsformen, sondern auch das Funktionsverständnis von Krippen im Laufe der Zeit verändert. Die Aufgabe und Funktion von außerfamiliärer Betreuung orientiert sich eng an dem jeweiligen aktuellen Gesellschaftsbild von außerfamiliärer Fremdbetreuung im Kleinkindalter und ökonomischen

³ Zur Unterscheidung der verschiedenen Altersgruppen werden die Kinder unter drei Jahren, also Krippenalter, in der Diplomarbeit als Kleinkinder bezeichnet.

Gründen. Das folgende Kapitel soll einen Einblick in das gegenwärtige Funktionsverständnis von Kinderkrippen geben. Dabei wird vorerst auf die anfänglichen Aufgaben von außerfamiliärer Betreuung Bezug genommen, um aufzuzeigen, inwieweit sich das Funktionsverständnis der außerfamiliären Fremdbetreuung gewandelt hat. Hinsichtlich der zentralen Fragestellung besteht dabei das Interesse darzulegen, inwiefern die Betreuungsform „Kinderkrippe“ vermehrt in den wissenschaftlichen Diskurs rückt, um somit in weiterer Folge auch die Relevanz der vorliegenden Untersuchung herauszustreichen.

2.2 Funktionsverständnis der Kinderkrippe

Die außerfamiliäre Betreuung von Kleinstkindern hat sich Reyer und Kleine (1997, 15) zufolge im 19. Jahrhundert primär aus ökonomischen Gründen infolge der Massenarmut und der damit verbundenen notwendigen Erwerbstätigkeit der Mutter bzw. Frauen entwickelt. Den Autoren zufolge führte dies zunehmend zu Betreuungsnotständen bzw. Aufsichtslosigkeit von Kleinkindern in den Familien, von denen vorwiegend die niedrigen Einkommensschichten betroffen waren (Reyer, Kleine 1997, 15).

Die Entstehung von Krippen, als altersspezifische Betreuungsform, folgte ein wenig später als die allgemeine außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen, betonen Reyer und Kleine (1997, 15ff.) Die erste Kinderkrippe entstand 1844 in Paris unter der Initiative des französischen Staatsphilosophen Firmin Marbeau⁴ und verbreitete sich danach in ganz Europa. Die erste Krippe in Österreich hat 1849 in Wien unter der Leitung von Dr. Carl Helm mit der Bezeichnung „Säuglingsbewahr-Anstalt“ eröffnet. In weiterer Folge sind mehrere Krippen in Österreich gegründet worden. Die ersten Kinderkrippen sind vorerst von privaten Personen und Einrichtungen veranlasst worden (Reyer, Kleine 1997, 29ff.). Die Säuglingsbewahr-Anstalt hatte laut Carl Helm

„einen doppelten Zweck, sie soll: 1. die arme Mutter unterstützen, indem sie es ihr möglich macht, dem täglichen Erwerbe nachzugehen; 2. die armen, verlassenen Kleinen, welche bis jetzt alles Schutzes der Gesellschaft entbehrten, vor Entbehrung, Leiden, Krankheiten, deren Folge nicht selten der Tod war, durch Beaufsichtigung und Pflege bewahren“ (Helm 1851; zit. n. Reyer, Kleine 1997, 30).

⁴ Firmin Marbeau (1798 – 1875)

Die Aufgabe der Krippe bestand somit hauptsächlich aus Beaufsichtigung und Pflege der Kinder. Die Krippen hatten einen ähnlichen Stellenwert wie Krankenhäuser und sollten dem Elend der Kinder und der Mütter entgegenwirken.

Das gegenwärtige Funktions- und Aufgabenverständnis von Kindertagesheimen hingegen wird folgendermaßen im Wiener Kindertagesheimgesetz definiert:

„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen. In Kindertagesheimen sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen“ (§ 1 des Wiener Kindertagesheimgesetz WKTHG).

Die ehemaligen Kinderbewahranstalten haben sich zu Betreuungseinrichtungen mit pädagogischen Zielen entwickelt und werden zusehends als Bildungsinstitutionen gesehen, was laut Datler et al. (2010a, [2]) durch das vermehrte Wissen über frühkindliche Entwicklungsprozesse angeregt wird. Die Träger der heutigen Kindertagesheime sind: öffentliche Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Gemeinden), private Vereine, kirchliche Organisationen und Betriebe bzw. Privatpersonen (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, 93).

Die Zahl der Krippenplätze veränderte sich ebenfalls seit den ersten Kinderkrippen in Österreich. In Österreich gab es im Jahr 2008/09 7.950 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen. Davon sind 4.863 Kindergärten, 1.026 Kinderkrippen, 1.183 Horte und 878 altersgemischte Betreuungseinrichtungen. Die Anzahl der Krippen im Jahr 2008/09 betrug 1026. Um 1972/73⁵ machte die Krippenanzahl 18% des heutigen Krippenangebotes aus (Statistik Austria 2009).

⁵ In diesen Jahren wurden die ersten statistischen Erhebungen durchgeführt.

Die Entwicklung kann aus folgenden Gründen erklärt werden. Laut Lamb und Ahnert (2003, 592) werden die gegenwärtigen Betreuungsformen für Kinder unter drei Jahren auf Grund von gesellschaftlich-ökonomischen Notwendigkeiten und ideologischen Zielsetzungen begründet. Es solle die Chancengleichheit der Mütter im Beruf ausgeglichen werden und die Entwicklung der Geburten gefördert werden. Die Kinderbetreuung wird als gesellschaftliche Aufgabe angesehen, so Lamb und Ahnert (2003, 529). Den Müttern soll somit durch das gesteigerte Angebot von Krippenplätzen erleichtert werden einer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Der enorme Anstieg, der gleichzeitige weitere Bedarf an Krippenplätzen und der Umstand, dass Kinderkrippen zusehends als Bildungsinstitutionen angesehen werden, führten zu einer Zunahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Feld (Datler et al. 2010a [1f.]).

Im Kontext der Bildungswissenschaft stellt sich dabei die Frage nach dem Bildungs- und Erziehungsaspekt der institutionellen Fremdbetreuung für Kleinkinder. Bevor die Kinderkrippe als eine Bildungsinstitution betrachtet wird, soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit von „Bildung“ in der frühen Kindheit überhaupt gesprochen werden kann. Es existieren aktuelle Diskussionen im bildungswissenschaftlichen Diskurs darüber, wie Bildung in der frühen Kindheit verstanden wird. Im folgenden Kapitel soll diese Diskussion aufgezeigt werden.

2.3 Kinderkrippe als Bildungsinstitution

Schäfer (2006, 37) meint, dass „Bildung mit der Geburt beginnt“. Unter Bildung versteht er dabei nicht die Anhäufung von Kenntnissen und Aneignung von Inhalten, sondern die Selbsttätigkeit des Individuums in der Auseinandersetzung mit der bedeutsamen Wirklichkeit (Schäfer 2006, 37). Dabei geht Schäfer (2006, 38) von einem „aktiven, sich aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln bildenden Kindes“ aus. Der kindliche Bildungsprozess beschreibt Schäfer zufolge eine Spirale. Das Kleinkind verfüge über einige Kompetenzen. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt würden neue Erfahrungen gesammelt und die vorhandenen Erfahrungen erweitert. Dabei erfolge die Selbstbildung „im Rahmen der Möglichkeiten die dem Kind von außen zugetragen werden, wie auch im Rahmen der

Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster, die durch die vorausgegangenen Erfahrungen geschaffen wurden“ (Schäfer 2006, 38).

Nach Viernickel (2008, 209) ist die frühkindliche Bildung als ein „vom Kind ausgehendes, komplexes und vielgestaltiges Geschehen zu betrachten, bei dem soziale Beziehungen ebenso wie anregende Umweltbedingungen eine zentrale Rolle spielen“. Bildung im Kleinkindalter sei somit, laut Viernickel (2008, 196), zum größten Teil eine Bildung der Persönlichkeit, welche sich in aktiver, selbsttätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt und sozialen Beziehungen vollziehen kann. Viernickel (2008, 200ff.) weist darauf hin, wie wichtig soziale Kommunikation, Interaktion und Beziehungen für den Bildungsprozess von Kleinkindern sei. Kleinkinder können sowohl in Sozialbeziehungen zu Peers als auch zu Erwachsenen wichtige Erfahrungen sammeln. Die Art der Bildungsanregungen sei durch die Art der Beziehung gekennzeichnet. Dabei beschreibt der Beziehungsaufbau bereits eine Bildungsaufgabe, so Viernickel (2008, 200ff.).

Daraus kann geschlossen werden, dass Bildung in der frühen Kindheit ein Prozess sein kann, an welchem das Kleinkind aktiv und selbsttätig teilnimmt. Die bereits vorhandenen Erfahrungen werden durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt erweitert bzw. bekräftigt.

Ausgehend von den vorgestellten Bildungsbegriffen können in der Kinderkrippe unterschiedliche Bildungsprozesse möglich werden. Laut Datler und Kolleginnen (Datler et al. 2010b, [6]) ist es dem Zustandekommen von Bildungsprozessen in außerfamiliärer Betreuung zuträglich, „wenn Kinder Situationen in der Kinderkrippe in wachsenden Ausmaß genießen, sich für das, was sie in der Krippe vorfinden, interessieren, und soziale Beziehungen zusehends in dynamischer Weise mitgestalten“.

Besonders der Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern stellt laut Roux (2004, 77) für diese eine Entwicklungsaufgabe dar. Das Kind würde mit neuen Aufgaben und Erwartungen konfrontiert. Dabei müsse das Kleinkind eine Erweiterung bzw. teilweise eine Änderung seiner Identität leisten (Roux 2004, 77). Nach Datler und Kolleginnen (2002, 68) steht das Kleinkind während der Eingewöhnungszeit vor der Aufgabe, das Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von den familiären Bezugspersonen zu bewältigen. Das Trennungserleben kann mit Schmerz und Angst verbunden sein (Datler et al. 2002, 68). Datler und Kolleginnen

(2010b, [6]) weisen ebenfalls drauf hin, dass sich während dem gelungenen Eingewöhnungsprozess Bildungsprozesse entfalten können, indem es dem Kleinkind gelingt „auf Grund der Erfahrungen, die sie im Eingewöhnungsprozess machen Persönlichkeitsstrukturen ... weiter [zu] entfalten oder neu aus[zu]bilden“. Dies gehe ebenfalls mit der Erhöhung der Affektregulation, der vermehrten interessierten Auseinandersetzung mit dem Fremden und einem dynamischen Austausch mit Personen einher, welches wiederum einem Zustandekommen von Bildungsprozessen förderlich ist, betonen Datler und KollegInnen (2010b, [6f.]).

Ausgehend von dem Bildungsbegriff nach Schäfer und Viernickel können Kinderkrippen als Bildungsinstitutionen betrachtet werden, in welchen unterschiedliche Bildungsprozesse möglich werden. Ein gelungener Eingewöhnungsprozess und damit die gelungene Bewältigung des Trennungserlebens von den familiären Bezugspersonen können dem Kleinkind ermöglichen, weitere Bildungsangebote der Kinderkrippe anzunehmen. Das Kleinkind kann neue Erfahrungen sammeln und die bestehenden Erfahrungen erweitern. Ebenfalls aber kann laut Datler und Kolleginnen die gelungene Eingewöhnung an sich einen Bildungsprozess beschreiben, indem Kleinkinder neue Persönlichkeitsstrukturen ausbilden und entfalten.

Mit der zunehmenden Veränderung des Funktions- und Aufgabenbereiches der Kinderkrippe von einer Bewahranstalt zu einer Bildungs- und Erziehungsinstitution erfolgt eine vermehrte wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Themenfeld. Es existiert mittlerweile eine große Anzahl an empirisch-quantitativen Studien, welche sich mit dem Feld der außerfamiliären Betreuung von Kindern unter drei Jahren auseinandersetzen. In den wissenschaftlichen Studien wurde aber dem Bereich Eingewöhnung bisher weniger Beachtung geschenkt. Im folgenden Kapitel sollen die bisherigen Untersuchungsergebnisse zu der sogenannten Eingewöhnung bzw. dem Übergang in die außerfamiliäre Betreuung dargestellt werden.

2.4 Eingewöhnung in die Kinderkrippe

Im folgenden Kapitel wird vorerst der zentrale Begriff „Eingewöhnung“ für ein besseres Verständnis geklärt. In weiterer Folge wird ein Einblick in die bisherigen Studien im Rahmen der sogenannten Eingewöhnung gegeben (2.4.2), um einen Überblick über den bereits vorhandenen Forschungsstand zu geben.

2.4.1 Begriffsklärung Eingewöhnung

Vor der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der bisherigen Untersuchungen zur sogenannten Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren, soll geklärt werden, was unter dem Begriff „Eingewöhnung“ zu verstehen ist.

Roux nimmt an, dass ein erfolgreicher Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Fremdbetreuung anhand bestimmter Merkmale des kindlichen Verhaltens erkannt werden kann. Einen wichtigen Indikator für gelungene Eingewöhnung stellt Roux (2004, 79) zufolge die soziale und emotionale Integration der Kinder dar.

Beate Andres und Hans-Joachim Laewen beschreiben die Eingewöhnungsphase als einen Prozess des Beziehungsaufbaus.

„Der Eingewöhnungsprozeß von Kindern in außerfamiliäre Betreuungsangebote läßt sich - wenn er gelingen soll - als Aufbau von Beziehung zwischen Kind und Erzieherin beschreiben. Dieser Prozeß ist vorläufig dann abgeschlossen, wenn diese Beziehung tragfähig geworden ist, d.h. wenn die Erzieherin für das Kind die Funktion der ‚sicheren Basis‘ übernehmen kann“ (Andres, Laewen 1995, 95).

In dem Eingewöhnungskonzept „INFANS“ von Andres und Laewen ist die erfolgreiche Eingewöhnung mit dem Beziehungsaufbau zu den Bezugspersonen in der außerfamiliären Betreuung verknüpft und kann auch nur dann gelingen.

In der Wiener Kinderkrippen Studie wird unter Eingewöhnung die Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den familiären Bezugspersonen verstanden. Die Bewältigung beschreibt dabei einen Prozess, der es dem Kleinkind ermöglicht, sich vermehrt aktiv sozial auszutauschen, der Umgebung interessiert zuzuwenden und die Kinderkrippe in lustvoller Weise zu erleben (Datler et al. 2010b, [6]).

Grundsätzlich lässt sich den vorgestellten Beschreibungen der Eingewöhnung entnehmen, dass Eingewöhnung die Bewältigung des Überganges von innerfamiliärer zu institutioneller außerfamiliärer Betreuung beschreibt. Es existieren aber unterschiedliche Theorien darüber, anhand welcher Merkmale Bewältigung erfasst werden kann. Im Gegensatz zu Andres und Laewen wird in der Wiener Kinderkrippen Studie nicht nur der Beziehungsaufbau zu Betreuungspersonen als Indikator für gelungene Eingewöhnung angesehen, sondern ein wechselseitiger sozialer Austausch mit allen Beteiligten, erkundendes Interesse an Gegebenen und, dass die Kleinkinder die Kinderkrippe in lustvoller Weise erleben. Für die weitere Bearbeitung des Themas wird somit die Bewältigungsdefinition der Wiener Kinderkrippen Studie herangezogen werden.

Es liegen gegenwärtig Veröffentlichungen vor, in welchen unterschiedliche Eingewöhnungsmodelle (vgl. z.B. INFANS, Berliner Eingewöhnungsmodell, Transitionsmodell) beschrieben werden. Diese basieren auf unterschiedlichen Theorien über Eingewöhnung bzw. Bewältigung des Überganges in die außerfamiliäre Betreuung und entbehren jedoch wissenschaftlicher Überprüfung⁶. Der sogenannten Eingewöhnungszeit in der Kinderkrippe wurde, wie bereits erwähnt, bisher wenig wissenschaftliche Beachtung geschenkt. Im folgenden Kapitel sollen bisherige Untersuchungsergebnisse zur Eingewöhnung in die Kinderkrippe dargestellt werden, um aufzuzeigen, worauf die wissenschaftlichen Untersuchungen bisher ihren Blick richteten.

2.4.2 Bisherige Untersuchungen zur Eingewöhnung in der Kinderkrippe

Eine der ersten Untersuchungen im Themenfeld „außerfamiliäre Betreuung“ und „Trennungserleben von Kleinkindern“ führten Robertson und Robertson 1975 durch. Die Studie zielte darauf ab, die Reaktionen von Kleinkindern auf die kurzfristige Trennung von der Mutter während der Geburt eines zweiten Kindes zu beobachten (Robertson, Robertson 1975, 629). Die Reaktion der Kleinkinder auf die Trennung kann von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden. Laut Robertson und Robertson stellt die Reaktion der Kleinkinder auf das Trennungserlebnis ein Zusammenwirken der „stress-mindernden

⁶ Eine Ausnahme stellt das Eingewöhnungsmodell „INFANS“ von Andres und Laewen dar, welches 2002 bis 2005 in 68 Kindertageseinrichtungen angewendet und dabei untersucht wurde.

Faktoren“, der „stress-erhöhenden Faktoren“ und dem „bestehenden psychischen Entwicklungsstand“ des Kindes dar (Robertson, Robertson 1975, 659). Daraus kann geschlossen werden, dass unterschiedliche Faktoren die Reaktion der Kleinkinder auf das Trennungserleben beeinflussen können.

Einen weiteren Beitrag für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Eingewöhnung in die Kinderkrippe“ leisteten Fein und Kollegen. Fein und Kollegen setzten sich in mehreren Studien in Italien mit der Eingewöhnung von Kleinkindern in die außerfamiliäre Betreuung auseinander. Dabei lag ihr Fokus darauf, das Verhalten der Kleinkinder während des Eintrittes und im Zeitraum von sechs Monaten danach zu untersuchen.

Fein und Kollegen (1993, 1) untersuchten in einer ihrer Studien das Verhalten der Kleinkinder während den ersten sechs Monaten in der außerfamiliären Betreuung. Es zeigte sich, dass unter Dreijährige beim Eintritt in die Fremdbetreuung verschiedene Verhaltensweisen, wie ein vermindertes Aktivitätsniveau, ein geringes Interesse an Peers und vermehrte Kontaktaufnahme zu Betreuungspersonen auftreten können. Es zeigten sich ebenfalls Kummerreaktionen, welche im Laufe der ersten sechs Monate deutlich nachließen. Die Kinder weinten im Laufe der Zeit weniger, sprachen und lächelten mehr und beschäftigten sich vermehrt mit Gleichaltrigen (Fein et al. 1993, 1ff.).

Eine weiteren Studie von Fein und Kollegen wurde 1995 in Italien durchgeführt. Dabei wurden ebenfalls der Eintritt und die ersten sechs Monate in der Betreuungseinrichtung von 99 durchschnittlich 10,9 Monate alten Kleinkindern untersucht. Die Untersuchung basierte auf dem Forschungsinteresse zu untersuchen, mit welchen Verhaltensweisen die Betreuungspersonen dem Kummer von Kleinkindern begegnen. In weiterer Folge wurde ebenfalls untersucht, wie sich der Kummer der Kleinkinder in der sogenannten Eingewöhnungsphase entwickelte. Fein und Kollegen gingen von der Annahme aus, dass der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung für manche Kinder schwieriger als für andere ist. Dabei stützten sie sich auf Bowlbys Phasen der Trennung (Fein 1996, 82). Der Kinderpsychiater John Bowlby⁷ führte bereits 1960 an, dass der kindliche Kummer in unterschiedlichen Ausdruckformen auftreten kann. Das Verhalten der Kinder während der

⁷ J. Bowlby (1907-1990)

Abwesenheit der Mutter lässt sich, Bowlby zufolge, in drei Phasen unterteilen. Durch den Weggang der Bezugsperson kann die erste Phase des Protestes ausgelöst werden. Danach können die Phasen der Verzweiflung und Gleichgültigkeit folgen. Die Verzweiflung äußert sich durch Teilnahmslosigkeit, Selbstbeschwichtigung und sozialen Rückzug. Die Ausdrucksform der Gleichgültigkeit ist durch eine anscheinende emotionale Ausgeglichenheit, der spielerischen Auseinandersetzung mit Gegenständen und einem positiven Gefühlsausdruck gekennzeichnet. Der soziale Kontakt mit erwachsenen Personen oder anderen Kindern in der Fremdbetreuung wird in dieser Phase aber vermieden. Die Kummerreaktionen können mit der Zunahme der Vertrautheit der Umgebung nachlassen oder bestehen bleiben bzw. ihre Ausdrucksform ändern (Bowlby 1969, 1975 zit. n. Fein 1996, 80). Basierend auf der Theorie der unterschiedlichen Ausdrucksformen von kindlichem Kummer, wurde in der Studie von Fein und Kollegen das Verhalten der Kinder nach sechs Monaten in der Betreuungseinrichtung auf Anzeichen der Phasen Verzweiflung und Gleichgültigkeit untersucht (Fein 1996, 83). Als Methode diente eine Verhaltensbeobachtung, welche in einem dreimonatigen Intervall erfolgte. Die erste Beobachtung fand in den ersten Wochen der Betreuung ohne eine anwesende familiäre Bezugsperson in der Betreuungseinrichtung statt. Das Beobachtungsinstrument bestand aus 19 Verhaltenskategorien, welche in die Überkategorien „Spielniveau“, „Unbeweglichkeit/Selbsttröstung“, „negativer Gefühlsausdruck“, „positiver Gefühlsausdruck“, „Zuwendung des Erwachsenen“, „Interaktion mit Erwachsenen“ und „Interaktion mit Gleichaltrigen“ zusammengefasst wurden (Fein 1996, 84ff.). Die Ergebnisse der Studie von Fein und Kollegen zeigten, dass in der Phase 3⁸ Verhaltensweisen bei den Kindern auftraten, welche den Charakterisierungen der Phasen Verzweiflung und Gleichgültigkeit ähneln. Die Kinder zeigten am Beginn der außerfamiliären Betreuung ein gehemmtes, auf sich selbst bezogenes Verhalten. Fein und KollegInnen führten unterschiedliche Erklärungsansätze für das Auftreten der Kummerreaktionen, Verzweiflung und Gleichgültigkeit an. Laut Fein und KollegInnen könnten die Kinder aufgrund des Temperamentes zu einem gehemmten und furchtsamen Verhalten in neuen Situationen neigen. Auf der anderen Seite könnten die Verhaltensweisen der Kleinkinder auch von den Handlungen der Betreuungspersonen abhängig sein. Die Studie zeigte ebenfalls, dass Kinder

⁸ Phase 3: sechs Monaten nach dem Eintritt

die am Beginn der außerfamiliären Betreuung weniger Aufmerksamkeit von den Betreuungspersonen erhielten, sich vermehrt Gegenständen zuwendeten (Fein 1996, 93f).

Niedergesäß (1989, 16) beobachtete über ein halbes Jahr als Mitarbeiter einer Kindertagesstätte das kindliche Verhalten in den ersten vier Wochen in der außerfamiliären Betreuung. Das beobachtete Geschehen wurde mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen festgehalten (Niedergesäß 1989, 16). Der Fokus der Beobachtung bezog sich auf die Entwicklung der Interaktion zwischen Peers während der ersten Wochen in der Kindertagesstätte. Niedergesäß (1989, 105) beobachtete, dass die Kleinkinder während der ersten Wochen hauptsächlich parallel spielten und die Spielhandlungen nicht aufeinander bezogen waren. Dem Autor zufolge, bestand aber ein Bezug zwischen den Kleinkindern. Niedergesäß (1989, 105) beobachtete ebenfalls, dass Geräusche oder Bewegungen eines anderen Kleinkindes die Kleinkinder aufschauen ließ, und sich daraus ein gemeinsames Spiel entwickeln konnte.

Ahnert und Kollegen (2004a, 639) untersuchten 70 15 Monate alte Kinder beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung. Dabei wurde der Fokus der Untersuchung auf eine mögliche Auswirkung auf die Mutter-Kind-Bindung gerichtet und der Stresslevel während der sogenannten Eingewöhnung bei den Kleinkindern gemessen (Ahnert et al. 2004a, 639). Der Eintritt in die Kindertagesstätte gestaltet sich für die Kleinkinder stressvoll. Der Stresslevel stieg in der Separationsphase⁹ mit der Abwesenheit der Mutter an und nahm innerhalb von fünf Monaten wieder ab. Der Stressgehalt der Kleinkinder war aber noch immer höher als bei der Messung vor dem Eintritt. Die Untersuchung nahm ebenfalls die Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kleinkind in den Blick. Es zeigte sich, dass die Mutter-Kind-Bindung sich nicht durch die Eingewöhnung verändert. Sie war Ahnert und Kollegen (2004a, 645ff.) zufolge, bemerkbar unstabil beim Übergang in die außerfamiliäre Fremdbetreuung. Sicher gebundene Kinder zeigten aber in der Untersuchung weniger hohe Stresswerte als unsicher gebundene Kinder in der Adaptionphase¹⁰. Dieses Ergebnis legt den Autoren zufolge nahe,

⁹ Dies ersten 9 Tage ohne Mutter bzw. familiären Bezugsperson in der außerfamiliären Betreuung (Ahnert et al. 2004a, 639).

¹⁰ Die Mutter bzw. familiäre Bezugsperson ist in der Kinderkrippe anwesend während der Adaptionphase (Ahnert et al. 2004a, 639).

dass die Anwesenheit der Mutter bei sicher gebundenen Kindern eine beschützende Funktion inne hat. In den Phasen der Abwesenheit der Mutter ließ sich kein Unterschied bei der Stressvermeidung zwischen sicher und unsicher gebundenen Kindern feststellen (Ahnert et al. 2004a, 645ff.).

Weitere Studien (vgl. z.B. Laewen 1989; Rauh, Ziegenhain 1996; Ziegenhain, Rauh, Müller 1998; Ziegenhain, Wolff 2000) beschäftigten sich ebenfalls mit den möglichen Auswirkungen der kindlichen Anpassungsbelastung auf die Mutter-Kind-Bindung. Die Ergebnisse waren widersprüchlich. Es zeigte sich aber, dass ein langsamer Übergang der Kleinkinder in die außerfamiliären Betreuung der Eingewöhnung der Kleinkinder an die fremde Situation zuträglich war.

Die Literaturrecherche und -analyse zeigte, dass nur vereinzelt in empirischen Studien eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Eingewöhnung in die Kinderkrippe stattgefunden hat. Es existieren vermehrt Studien, welche einzelne Aspekte des Verhaltens von Kleinkindern in der sogenannten Eingewöhnungsphase untersuchen, aber den Fokus dabei nicht auf das kindliche Erleben der Bewältigung der Trennung von den familiären Bezugspersonen legen. Genau dieser Forschungslücke wendet sich die aktuelle Wiener Kinderkrippen Studie an der Universität Wien zu, welche den Übergang von Kleinkindern in die außerfamiliäre Betreuung beleuchtet. Diese Untersuchung beschreibt den Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit und wird unter dem Punkt 4.2.1 „Design der Studie“ näher vorgestellt.

2.5 Zusammenfassung

Das zweite Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit hat in das Themenfeld „Kinderkrippe“ eingeführt. Kinderkrippen beschreiben institutionelle Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder unter drei Jahren. Das Funktionsverständnis von außerfamiliärer Fremdbetreuung für Kinder unter drei Jahren hat sich im Laufe der Zeit verändert. Mit dem Aufkommen der außerfamiliären Betreuung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatten diese die Aufgabe der Bewahrung der Kleinkinder. Besonders die Kinderbewahranstalten für Kleinkinder unter drei Jahren hatten den Stellenwert eines Krankenhauses und vor allem eine pflegerische Funktion. Gegenwärtig wird die Kinderkrippe zusehends als Bildungsinstitutionen angesehen.

Laut Schäfer (2006, 37) beginnt die Bildung mit der Geburt. Er versteht unter Bildung die Selbsttätigkeit des Individuums in der Auseinandersetzung mit der bedeutsamen Wirklichkeit. Das Kleinkind sammelt in der Auseinandersetzung mit der Umwelt neue Erfahrungen und die vorhandenen werden erweitert (Schäfer 2006, 37f.). Wird die Kinderkrippe als Bildungsinstitution angesehen, rückt sie auch vermehrt in den Fokus von bildungswissenschaftlicher Diskussion.

Mit der Veränderung des Funktions- und Aufgabenverständnisses von Kinderkrippen erfolgt eine vermehrt wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themengebiet. Ein dabei vernachlässigter Bereich in der wissenschaftlichen Forschung stellt die Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern unter drei Jahren dar.

Mit einer erfolgreichen Bewältigung des Überganges des Kleinkindes von innerfamiliärer Betreuung in die institutionelle Fremdbetreuung kann das Kleinkind zunehmend die Bildungsangebote der Krippe annehmen. Dabei kann die gelungene Eingewöhnung in die Kinderkrippe als solche laut Datler und KollegInnen einen Bildungsprozess beschreiben (Datler et al. 2010b [6f.]).

Es wurden Untersuchungen vorgestellt, in denen das Verhalten von Kleinkindern beim Übergang in die außerfamiliäre Fremdbetreuung beforscht wurde, z.B. Fein et al. 1993, 1996; Niedergesäß 1989; Robertson, Robertson 1975.

Robertson und Robertson 1975 wiesen in ihrer Studie darauf hin, dass die Reaktion der Kleinkinder auf eine kurzfristige Trennung von familiären Bezugspersonen durch ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren beeinflusst werden kann. Fein und Kollegen richteten den Fokus ihrer Studie (1996) hingegen sowohl auf das Verhalten der Kleinkinder als auch auf das Verhalten der Erzieherinnen und zeigten dabei, dass das Verhalten der Erzieherin in der Eingewöhnung das Verhalten der Kleinkinder beeinflussen kann.

Niedergesäß (1989) beschrieb in seiner qualitativen Untersuchung, dass die Interaktion der Kleinkinder untereinander während der Eingewöhnung vorerst parallel verlief aber dabei ein emotionaler Bezug zwischen den Kleinkindern bestand.

Vermehrt lassen sich Studien (vgl. z.B. Laewen 1989; Rauh, Ziegenhain 1996; Ziegenhain, Rauh, Müller 1998; Ziegenhain, Wolff 2000) finden, welche ihren Blick auf die Auswirkungen der außerfamiliären Betreuung auf die Mutter-Kind-Bindung richten. Die

Ergebnisse sind widersprüchlich. Ahnert und KollegInnen (2004a, 639ff.) nehmen in diesem Zusammenhang in ihrer Untersuchung den Stressgehalt der Kleinkinder während der sogenannten Eingewöhnung unter Beobachtung.

Es wurde gezeigt, dass die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe bisher nur vereinzelt Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion geworden ist. Eine weitere noch nicht abgeschlossene Untersuchung stellt die Wiener Kinderkrippen Studie dar. Der Fokus der Studie liegt auf dem Erleben und Verhalten von Kleinkindern beim Eintritt und während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Dabei bezeichnet der Begriff „Eingewöhnung“ die Bewältigung des „Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins“ von familiären Bezugspersonen. Der Übergang von innerfamiliärer zu institutioneller außerfamiliärer Betreuung geht für das Kleinkind mit der vorübergehenden Trennung von den familiären Bezugspersonen einher. Dieser Prozess beschreibt sowohl für die Bezugspersonen als auch für das Kleinkind eine Veränderung und Umgestaltung, welche für alle Beteiligten belastend sein kann und als krisenhaft charakterisiert werden kann (Datler et al. 2010a, [2]). Die Bewältigung des Trennungserlebens stellt für die Kleinkinder eine Herausforderung dar. In der WiKi-Studie beschreibt der aktive soziale Austausch des Kleinkindes, neben dem vermehrten erkundenden Interesse und der affektiven Stimmung, eine Dimension der Bewältigung. Bevor es aber zu einer genaueren Auseinandersetzung mit der Bewältigung des „Getrennt-werdens“ und „Getrennt-seins“ der Kleinkinder von familiären Bezugspersonen kommt, wird im folgenden Kapitel vorerst auf das Trennungserleben von Kleinkindern beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung eingegangen, um aufzuzeigen, welche Bedeutung die Trennung von familiären Bezugspersonen für Kleinkinder haben kann.

3. Die Bedeutung des sozialen Austausches zwischen Peers im Rahmen der sogenannten Eingewöhnung

Das folgende Kapitel setzt sich vorerst, für ein besseres Verständnis, mit der Bedeutung der Trennung zwischen Mutter und Kind für die Kleinkinder auseinander (3.1). In weiterer Folge wird in dem Kapitel „Bewältigung“ (3.2) auf die Bewältigungsdefinition der WiKi-Studie Bezug genommen, um aufzuzeigen, anhand welcher Indikatoren Eingewöhnung als gelungen angesehen wird. Dabei liegt der Fokus der Betrachtung im Hinblick auf die leitende Fragestellung auf der Dimension des sozialen Austausches zwischen Peers. Im Kapitel „Sozialer Austausch zwischen Peers“ (3.2.1) wird hinsichtlich der leitenden Fragestellung aufgezeigt, inwieweit der soziale Austausch zwischen Peers als Indikator für die Bewältigung des Trennungserlebens des Kleinkindes angesehen werden kann. Dabei werden vorerst die zentralen Begriffe des sozialen Austausches zwischen Peers für ein besseres Verständnis beschrieben (3.2.1.1) und eine erste Charakterisierung des sozialen Austausches zwischen Peers in der frühen Kindheit im Rahmen der Kinderkrippe dargelegt (3.2.1.2), um aufzuzeigen inwieweit Kleinkinder in der frühen Kindheit in Interaktion miteinander treten können. Hinsichtlich der leitenden Fragestellung werden im Unterkapitel „Sozialer Austausch zwischen Peers in der Eingewöhnung“ (3.2.1.3) bisherige empirische Untersuchungen im Zusammenhang von Peer-Interaktion und der sogenannten Eingewöhnung angeführt, um vorhandene Ergebnisse aufzuzeigen und mögliche Forschungslücken zu identifizieren.

Es wurde bereits mehrmals festgehalten, dass Kleinkinder im Feld „Kinderkrippe“ sowohl mit Peers, als auch mit erwachsenen Personen in Kontakt treten können. Die Pädagoginnen können wichtige Bezugspersonen für die Kleinkinder darstellen, mit welchen sie bedeutungsvolle Beziehungen bzw. Bindungsbeziehungen eingehen können, wie Ahnert (2004b, 276) beschreibt. Der Pädagogin-Kind-Bindung wird von Ahnert (2004b, 276) eine wichtige Rolle bei der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Fremdbetreuung zugeschrieben. Ahnert (2004b, 276) weist darauf hin, dass Kleinkinder sich in den belastenden Situationen ihren Bezugspersonen zuwenden können und dabei Trost suchen bzw. Sicherheit erleben können. In weiterer Folge wird im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage auf den Zusammenhang zwischen Peer-Interaktion und Pädagogin-Kind-Bindung eingegangen. Dies erfolgt vorerst mit einem Einblick in die Grundsätze der Bindungstheorie (3.2.1.4.1). In diesem Unterkapitel werden für ein besseres Verständnis die zentralen Begriffe und Theorien der Bindungstheorie vorgestellt. In weiterer Folge setzt sich das nächste Unterkapitel mit der

Pädagogin-Kind-Bindung auseinander, um aufzuzeigen, inwieweit sich Bindungsbeziehungen zwischen Kleinkindern und Betreuungspersonen in der außerfamiliären Betreuung identifizieren lassen (3.2.1.4.2). Anschließend wird auf den möglichen Zusammenhang zwischen Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers eingegangen (3.2.1.4.3). Dabei werden bisherige Forschungsergebnisse beschrieben, um darzulegen, inwieweit ein Zusammenhang angenommen werden kann.

3.1 Mutter-Kind-Trennung

Die erste Trennung von der Mutter erlebt das Kleinstkind laut Lazar (1987, 55), als ein aktives, wahrnehmendes und fühlendes Baby bei seiner Geburt. Trennung ist unter dem Gesichtspunkt der Psychoanalyse nicht nur ein physisches Geschehnis, sondern meint Scheerer (2008, 122) zufolge,

„einen psychischen Prozess der die ersten Lebensjahre beansprucht und – bei Überforderung – mit überwältigenden Ängsten einhergeht“.

In Entwicklungsschritten lerne das Kleinstkind differenzierter zwischen „Innenwelt und Außenwelt“ zu unterscheiden und diese auch bei anderen Personen anzunehmen, wie Lazar (1987, 55ff.) beschreibt. In weiterer Folge erlebe das Kleinstkind die Trennung von anderen Personen deutlicher (Lazar 1987, 55ff.).

Das kindliche Trennungserleben wird von Mahler (1975a, 609) in Form von verschiedenen Phasen des Individuationsprozesses und Ablösungsprozesses von der Mutter beschrieben. Ihre Theorie basiert auf empirischen Untersuchungen. Die Untersuchungen machten sich zur Aufgabe, die Entwicklung der „Differenzierung und Bildung von Selbst-Grenzen“ zu beobachten (Mahler 1975a, 609f.). Der Loslösung- und Individuationsprozess beginnt Mahler zufolge circa mit dem vierten oder fünften Monat und endet circa mit dem 36. Lebensmonat eines Kleinkindes. Der Prozess wird laut Mahler (1975a, 615ff.) in vier Subphasen gegliedert. Diese sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

- Differenzierungsphase (ca. 4. oder 5. bis 10. Lebensmonat): Die Entwicklung vermehrter motorischer Fähigkeiten des Kleinkindes können diesem Mahler (1975a, 615) zufolge ermöglichen, die Umgebung zusehends zu erkunden. Durch das Abtasten

der Mutter und der Umwelt beginne es Vertrautes von Unvertrauten zu unterscheiden („checking back“). Das Kleinkind erfährt dadurch laut Mahler (1975a, 615) den Unterschied zwischen der Mutter und allem anderen und erlebt sich in weiterer Folge ebenfalls physisch getrennt von der Mutter (Mahler 1975a, 615).

- Übungsphase (ca. 11. bis 18. Lebensmonat): Die Übungsphase ist gekennzeichnet durch eine weitere „körperliche Differenzierung“ von der Mutter, in welcher das Kleinkind allmählich beginnt seine „Getrenntheit und Selbstwerdung“ bewusst zu erleben, beschreibt Mahler (1975a, 616). Der Bewegungsapparat des Kleinkindes ist bzw. wird weiterentwickelt (aufrecht stehen, gehen etc.) und ermöglicht diesem sich weiter von der Mutter für Erkundungen der Umwelt zu entfernen, neue Erfahrungen zu sammeln und eine selbstständige Auseinandersetzung mit der Umgebung. Die Mutter werde dabei weiterhin als Ausgangsbasis beansprucht, zu welcher die Kleinkinder zurückkehren können um emotional aufzutanken. Diese Phase stelle den Beginn der Wahrnehmung des Kleinkindes als eine eigene, getrennte Einheit dar (Mahler 1975a, 616f.).
- Wiederannäherungsphase (ca. 18. bis 30. Lebensmonat): In dieser Phase sei das Kleinkind hin- und hergerissen zwischen dem Verlangen der Autonomie und der mütterlichen Nähe. Dies lässt sich dadurch erklären, dass durch die kognitive Entwicklung und dem gesteigerten Bewusstsein des Kleinkindes von seinem Getrenntsein auch ein Bedürfnis einhergeht, die erlebten Erfahrungen und gewonnen Fähigkeiten mit der Mutter zu teilen (Mahler 1975a, 619f.). In weiterer Folge ist für die Phase ebenfalls bezeichnend, dass das Kleinkind die Erwartung hat, dass die mütterliche Bezugsperson alle Bedürfnisse und Wünsche, wie in der symbiotischen Phase, erfüllt. Dadurch, dass die Mutter den kindlichen Autonomiebestrebungen Grenzen setzt, den an sie gerichteten Erwartungen nicht Rechnung trägt und das Bedürfnis von Nähe und Autonomie des Kleinkindes zusammentrifft, wandelt sich das Bild der Mutter von „gut“ zu „böse“. Das Kleinkind erkenne somit zusehends, dass die Mutter eine eigene Person mit eigenen Interessen ist (Mahler 1975a, 620).
- Objektkonstanz (ca. 24. bis 36. Lebensmonat): In dieser Phase kommt es laut Mahler (1975a, 622) zu einer Festigung der Individualität und der emotionalen Objektkonstanz.

Das von Mahler beschriebene Trennungserleben stellt einen notwendigen psychischen Entwicklungsprozess dar, indem das Kleinkind sich selbst und andere Personen als eigenständige Lebewesen wahrnimmt und sich von der Mutter löst.

Kleinkinder befinden sich beim Eintritt in die Krippe dem Alter nach in der von Mahler beschriebenen „Wiederannäherungsphase“. Kleinkinder sind laut Datler et al. (2010b, [5]),

„in diesem Alter noch intensiv mit Prozessen der Loslösung und Individuation innerhalb ihres familiären Beziehungsgefüge befasst ...[und suchen] von sich aus gar kein längeres Getrenntsein von ihren Bezugspersonen ..., weil sie für die Regulation ihres Wohlbefindens die Nähe und Erreichbarkeit ihrer Bezugsperson benötigen, und Gefahr laufen, ein jähes Getrenntsein von ihren vertrauten Bezugspersonen wie ein Trauma zu erleben“ (Datler et al. 2010b, [5]).

Datler weist somit darauf hin, dass Kleinkinder beim Eintritt in die Kinderkrippe sich oftmals in der von Mahler beschriebenen Wiederannäherungsphase befinden und in diesem Zusammenhang der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung erschwert wird, weil die Kleinkinder noch mit Lösungs- und Individuationsprozessen befasst sind.

Robertson und Robertson wiesen ebenfalls im Zuge ihrer Untersuchung 1975 darauf hin, dass die unterschiedlichen Reaktionen der Kleinkinder auf die Trennung von der Mutter neben stress-erhöhenden Faktoren und stress-mindernden Faktoren auch durch den bestehenden Entwicklungsstand der Kleinkinder beeinflusst werden kann. Dabei beziehen sie sich auf den „Stand der Ich-Reife“, „Stand der Objektkonstanz“, „Qualität der Mutter-Kind-Beziehung“ und „Abwehrorganisationen“ (Robertson, Robertson 1975, 659).

Die vorübergehende Trennung des Kleinkindes von der Mutter beim Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung ist unvermeidlich. Scherrer (2008, 133) beschreibt, dass die Trennung der Mutter von dem Kleinkind ein belastendes Ereignis für beide Seiten darstellen kann. Besonders wird das „Getrennt-Sein“ und das „Getrennt-Werden“ Scheerer (2008, 133) zufolge als schwierig und schmerzhaft für das Kleinkind erlebt. Andres und Laewen (1995, 79) weisen darauf hin, dass der Übergang aus der innerfamiliären in die außerfamiliäre Betreuung für das Kleinkind eine Herausforderung darstellen kann und mit Belastungen und Anforderungen für das Kleinkind verbunden sein kann. Besonders da Kleinkinder mit unbekannten Räumlichkeiten und Personen konfrontiert werden können (Andres, Laewen 1995, 79).

Situationen des „Getrennt-Werdens“ und „Getrennt-Seins“ von den familiären Bezugspersonen können somit bei den Kleinkindern Angst und Schmerz auslösen. Laut Datler et al. (2010a, [4]) können die Erfahrungen, welche Kleinkinder in der Eingewöhnungsphase mit sich und anderen machen, Einfluss nehmen auf das Trennungserleben des Kleinkindes und in komplexer Weise ebenfalls darauf, welche „Bedeutung für Kleinkinder die Begegnung mit Neuen außerhalb des Kontextes von Familie erhält“.

Damit, wie bereits erwähnt, Kleinkinder die Angebote der Kinderkrippe annehmen können, ist es von Interesse, dass sie die Trennung von den familiären Bezugspersonen bewältigen. Um hinsichtlich der leitenden Fragestellung aufzuzeigen, inwieweit der soziale Austausch als Kriterium gelungener Eingewöhnung angenommen werden kann, beschäftigt sich das folgende Kapitel näher mit der Bewältigung des Trennungserlebens.

3.2 Bewältigung von Trennung

Laut Datler und KollegInnen (2010a, [3]) benötigt das Kleinkind Hilfe und Unterstützung, um die schmerzhafteste Trennungssituation zu verarbeiten. Besonders, da die Kinderkrippe einen fremden Ort mit fremden Personen darstellt, an welchem das Kleinkind nicht ohne vertraute Personen verweilen möchte. Dies lässt sich den AutorInnen (Datler et al. 2010a, [3]) zufolge dadurch erklären, dass Kleinkinder das Vorhandensein vertrauter Bezugspersonen benötigen, weil diese ihnen ermöglichen können, sich sicher zu fühlen und ihre belastenden Gefühle zu bewältigen. Durch ihre Abwesenheit haben Kleinkinder nicht die Möglichkeit, sich von den möglichen auftretenden belastenden Gefühlen wie Angst, Verzweiflung, Wut oder Verloren sein zu befreien. Diese Situationen können für die Kleinkinder traumatisch werden, wenn sie keine Bezugsperson haben, die die belastenden Gefühle zu lindern hilft bzw. unterstützt, laut Datler et al. (2010a, [3]).

Das bedeutet aber nicht, dass Kleinkindern nicht frühe vorübergehende Trennungen von familiären Bezugspersonen zugemutet werden können, da nicht alle frühen Erfahrungen des „Getrennt-Seins“ und „Getrennt-Werdens“ einen traumatisierenden Zug aufweisen müssen, wie Robertson und Robertson betonen (1975, 657). Dem kann beispielsweise laut Datler et al. (2010a, [3]) entgegengewirkt werden, wenn in der sogenannten Eingewöhnungsphase in der

außerfamiliären Betreuung die Kleinkinder Beziehungen zu Betreuungspersonen erleben, welche ihnen Halt und Sicherheit geben und belastende Gefühle lindern.

Lazar (1987, 54) spricht sich ebenfalls dafür aus, dass besonders bei Kleinstkindern (0-4 Monaten) die Anwesenheit einer mitfühlenden Person wesentlich für die Bewältigung der Trennung sein kann. Die Betreuungsperson sollte in der Lage sein, die mit der Trennung verbundenen Gefühle, wie z.B. Schmerz und Angst, des Kleinkindes wahrzunehmen. Durch das Übernehmen bzw. Teilen der Empfindungen des Kleinkindes könne diesem geholfen werden, die Situation entlastender zu erleben (Lazar 1987, 54).

Datler et al. (2010b, [5]) weisen darauf hin, dass es dabei die Aufgabe von Krippenpädagoginnen sei, die Umgebung „Krippe“ für die Kleinkinder in den ersten Tagen und Wochen der sogenannten Eingewöhnung so zu gestalten, dass sie unter der Trennung von den familiären Bezugspersonen so wenig wie möglich leiden, die Trennung nicht traumatisch erleben und das Krippenumfeld zusehends als befriedigend erfahren. Dies ist besonders von Interesse, weil die Erfahrungen des Trennungserlebens, welche Kleinkinder beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung machen, den weiteren Umgang mit der Krippenumgebung beeinflussen können, betonen Datler et al. (2010a, [4]).

Dabei ist laut Datler et al. (2010a, 4) anzunehmen, dass einhergehend mit dem „Getrennt-Sein“ und „Getrennt-Werden“ der Kleinkinder von den familiären Bezugspersonen die Kleinkinder die neue Umgebung „Krippe“ zunächst mit negativen Gefühlen assoziieren, geringes erkundendes Interesse zeigen und in geringen dynamischen sozialen Austausch mit Erwachsenen bzw. anderen Kleinkindern treten. Diese beschriebenen Reaktionen der Kleinkinder auf den Eintritt wurden in mehreren Studien (vgl. z.B. Fein et al. 1993, 1996; Niedergesäß 1989) beobachtet.

In der Wiener Kinderkrippen Studie im Rahmen der Bildungswissenschaft wird somit unter der Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern ein Prozess verstanden, der

„es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Kinderkrippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und an Prozessen des dynamischen Austausches mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Datler et al. 2010b, [6]).

Die drei Dimensionen beschreiben (Qualitäts-)kriterien gelungener Eingewöhnung und sind somit als Indikatoren für gelungene Bewältigung der Trennung von den familiären Bezugspersonen zu betrachten. Auf der einen Seite ermöglicht gelungene Bewältigung dem Kleinkind Bildungsprozesse, wird aber selbst auf der anderen Seite als Bildungsprozess betrachtet (Datler et al. 2010a, [4f.]).

Da Kinderkrippen, wie auch schon unter Kapitel (2.3) angeführt, Bildungsinstitutionen darstellen, haben sie laut Datler und KollegInnen (2010b, [5]) die Aufgabe „wünschenswerte Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung von Kleinkindern“ anzuregen und zu unterstützen bzw. Erfahrungen zu ermöglichen, welche im familiären Raum nicht gemacht werden können. Dies geschehe einerseits in der Unterstützung der neugierigen, explorativen Auseinandersetzung mit den neuen Gegebenheiten der Kleinkinder durch die Pädagoginnen, andererseits soll die „Gruppensituation der Entwicklung der Fähigkeiten dienen, auf soziale Prozesse in gestaltender Weise Einfluss zu nehmen“ (Datler et al. 2010b, [5f.]).

Es besteht laut Datler et al. (2010b, [6]) die Annahme, dass es der Entstehung von Bildungsprozessen förderlich ist, wenn Kleinkinder

„(a) Situationen in der Krippe in wachsenden Ausmaß genießen, (b) sich für das, was sie in der Krippe vorfinden, interessieren, und (c) soziale Beziehungen zusehends in dynamischer Weise mitgestalten können.“

Festzuhalten ist somit, dass gelungene Eingewöhnung einen Prozess darstellt, welcher an drei Indikatoren identifiziert werden kann. Dabei ist anzumerken, dass nicht alle Indikatoren auftreten müssen, um von gelungener Eingewöhnung zu sprechen. Ebenfalls beschreiben die

Kriterien gelungener Eingewöhnung auch günstige Vorraussetzungen für das Stattfinden von Bildungsprozessen.

Eine Dimension der Bewältigungsdefinition der WiKi-Studie beschreibt der dynamische soziale Austausch der Kleinkinder mit Erwachsenen als auch mit anderen Kleinkindern. Dabei stellt der soziale Austausch einen Prozess dar, welcher von den Kleinkindern wechselseitig gestaltet wird. Diesem Aspekt der Bewältigungsdefinition mit dem Fokus auf dem sozialen Austausch zwischen Peers soll im nächsten Kapitel gefolgt werden.

3.2.1 Sozialer Austausch zwischen Peers

Das Kapitel dient der Auseinandersetzung mit dem sozialen Austausch zwischen Peers im Feld „Kinderkrippe“ mit besonderem Augenmerk auf die sogenannte Eingewöhnung. Dies geschieht anhand folgender Schritte: Zuerst werden in diesem Kapitel die zentralen Begriffe des sozialen Austausch zwischen Peers für ein besseres Verständnis abgeklärt (3.2.1.1). In weiterer Folge werden die Charakteristika einer Interaktion zwischen Peers im Kleinkindalter in außerfamiliärer Betreuung vorgestellt (3.2.1.2), um darzulegen, inwieweit Kleinkinder in diesem Alter miteinander interagieren und inwieweit der soziale Austausch zwischen Peers zum Wohlbefinden in der Kinderkrippe beitragen kann. Das dritte Unterkapitel dient der Vorstellung bereits vorhandener Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit dem sozialen Austausch zwischen Peers und dem Feld „Kinderkrippe“ mit dem besonderen Fokus auf die sogenannte Eingewöhnungszeit (3.2.1.3). Das Ziel des Kapitels ist hinsichtlich der leitenden Fragestellung aufzuzeigen, inwieweit der soziale Austausch zwischen Peers als Indikator für gelungene Eingewöhnung angesehen werden kann. In weiterer Folge werden bereits vorhandene Forschungsergebnisse im Zusammenhang Eingewöhnung und sozialer Austausch zwischen Peers vorstellen, um mögliche Forschungslücken aufzuzeigen. Zum Schluss wird hinsichtlich der zentralen Fragestellung auf den möglichen Zusammenhang zwischen dem sozialen Austausch zwischen Peers und der Pädagogin-Kind-Bindung Bezug genommen (3.2.1.4).

3.2.1.1 Begriffsklärung

Für den aus dem englischen übernommenen Begriff „Peers“ gibt es keine angemessene deutsche Übersetzung. Häufig wird der Begriff „Peers“ mit dem deutschen Wort „Gleichaltriger“ übersetzt. Im Englischen beschreiben Peers jedoch Personen, die nicht nur ungefähr gleich alt sind, sondern auch den gleichen Status haben. In der Literatur lassen sich unterschiedliche Definitionen finden.

Nach Krappmann (1991, 364) ist ein Peer ein Gleichaltriger, der vom Kind als Interaktionspartner akzeptiert wird, und mit dem sich das Kind, in Abstimmung der jeweiligen Interessen, zu einigen bereit ist. Ein Peer müsse auch die Kriterien erfüllen, Handlungspläne abzustimmen und dabei grundlos Streit zu vermeiden. Das Kriterium der Gleichgeschlechtlichkeit sei nur bedingt anzuwenden, da, trotz der weitgehend geschlechtshomogenen Gruppenbildung in der mittleren Kindheit, die Grenzen zwischen den Gruppen unscharf sind, betont Krappmann (1991, 364).

Viernickel (2006, 66) hingegen beschreibt Peers wie folgt:

„Als ‚Peers‘ werden ... Kinder bezeichnet, die auf einem ähnlichen kognitiven und sozial-moralischen Entwicklungsstand stehen, gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten (z.B. Kindergarten, Schule) eine gleiche Stellung einnehmen, gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse (z.B. Schuleintritt) zu bewältigen haben und einander im wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig sind.“

Im Gegensatz zu Krappmann definiert Viernickel Peers nicht primär als Gleichaltrige, sondern sie sind durch ähnliche Entwicklungsstände, Lebensereignisse etc. gekennzeichnet. Für die vorliegende Diplomarbeit soll die Definition von Viernickel für Peers angenommen werden, weil Kleinkinder im Feld „Kinderkrippe“ sowohl mit altershomogene als auch altersheterogene Kindern zusammenkommen können. Laut Viernickel werden diese aber ebenfalls als Peers definiert, wenn die Kleinkinder dieselben Lebensereignisse zu bewältigen haben, wie z.B. im Fall der vorliegenden Diplomarbeit die Eingewöhnung in die Kinderkrippe.

Hinsichtlich der zentralen Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit ist von Interesse aufzuzeigen, inwieweit Peers in der frühen Kindheit miteinander interagieren. Peer-Interaktion wird laut Viernickel (2000, 19) grundsätzlich „als die kontingente Abfolge von

gegenseitig aneinander gerichteten sozialen Verhaltensweisen zweier oder mehrerer Kinder“ definiert.

Für die vorliegende Diplomarbeit ist dabei von Interesse, wie sich der soziale Austausch zwischen Peers in der frühen Kindheit im Rahmen der außerfamiliären Betreuung gestaltet, um aufzuzeigen inwieweit der soziale Austausch zwischen Peers als Indikator für gelungene Eingewöhnung angesehen werden kann. Im folgenden Kapitel soll dieser Frage nachgegangen werden.

3.2.1.2 Erste Charakterisierungen des sozialen Austausches zwischen Peers in der Kinderkrippe

Damit Individuen in Interaktion treten können, müssen sie zunächst ihre eigenen Handlungen mental verinnerlichen und von Handlungen anderer Personen unterscheiden, betont Ahnert (2003a, 491). Mit zunehmender Unterscheidung der eigenen von fremden Handlungen in der Individualentwicklung von Menschen können Ahnert (2003a, 491) zufolge komplexere Muster sozialer Interaktion entwickeln werden.

Friedlmeier (2002, 60) zufolge, beschreibt Interaktion im einfachsten Fall die Kontingenz, d.h. die Übereinstimmung, in der ein Kind sein Verhalten auf ein anderes richtet und das zweite Kind darauf reagiert. Friedlmeier (2002, 60) unterscheidet in der frühen Kindheit dabei drei Interaktionsmuster: Erstens das „einfache Interaktionsmuster“, das heißt auf die Initiierung folgt eine Reaktion. Zweitens das „ausgearbeitete Muster“, das bedeutet auf die Initiierung folgt eine Reihe von wechselseitigen Reaktionen und das initiiierende Verhalten ist positiv. Das dritte Muster ist laut Friedlmeier das „nicht erfolgreiche“. Dabei erfolgt auf die Initiierung keine Reaktion des Partners (Friedlmeier 2002, 60).

Ebenfalls wie Friedlmeier deutet Viernickel (2000, 18) darauf hin, dass für eine erfolgreiche Interaktion der Interaktionspartner die sozialen Signale wahrnehmen müsse. Der wechselseitige Blickkontakt sei laut Viernickel (2000, 18) eine der frühesten Kontaktformen, die sowohl in Erwachsenen-Kind-Interaktionen als auch zwischen Peer-Interaktionen beobachtet werden kann. Die Initiierung von Interaktionen werde vor allem in der frühen

Kindheit über Objekte vermittelt, in denen soziale Verhaltensweisen wie Geben und Nehmen, Kooperieren und Nachahmen auftauchen können (Viernickel 2000, 22).

Besonders die Imitation und Komplementarität, welche auch zur Initiierung der Interaktion angewandt werden können, bestimmen laut Viernickel (2002, 23) den sozialen Austausch zwischen Kleinkindern und seien für die Abstimmung der Interaktion wichtig. Imitation beschreibe ein nachahmendes Verhalten, während Komplementarität dann vorhanden sei, wenn ein Verhalten ergänzt oder vervollständigt werde (z.B. Verstecken spielen). Im imitativen und komplementären sozialen Austausch können Kleinkinder ein Gefühl der Gleichartigkeit verspüren und Mitgefühl zeigen, betont Viernickel (2006, 68f.). Der soziale Kontakt in der frühen Kindheit finde dabei laut Viernickel (2006, 68f.) meistens zwischen zwei Kindern, also dyadisch, statt.

Viernickel (2000, 21f.) weist darauf hin, dass Interaktionen zwischen Kleinkindern durch das Bedürfnis gekennzeichnet seien, Wissen über die Wirkungen des eigenen Verhaltens zu erwerben. Das Entwicklungspotential liege somit laut Viernickel (2000, 21f.) auch in der Durchführung der Interaktion selbst. Dabei müssen sie lernen, die Aufmerksamkeit des Partners zu erhalten und dem Interaktionsrhythmus von Aktion-Reaktion zu folgen. Für eine gelungene Interaktion sei es auch von Bedeutung, Unterbrechungen auffangen zu können. Gerade in der frühen Peer-Interaktion sei kein kompetenter Partner vorhanden, der diese Aufgaben für sie übernehmen könne, sodass Kleinkinder eigene Fähigkeiten ausbilden können und müssen, betont Viernickel (2000, 21).

Besonders diese Gleichwertigkeit der Interaktionspartner, im Gegensatz zu Erwachsenen-Kind-Interaktion stellt laut Viernickel (2006, 66f.) ein entscheidendes Kennzeichen für Interaktion zwischen Peers dar. Der soziale Austausch zwischen Peers ist somit, laut Viernickel, als symmetrisch zu bezeichnen. Die Kompetenz- und Machtverhältnisse zwischen den Kleinkindern seien verhältnismäßig ausgeglichen. Dadurch bestehe die Möglichkeit, dass Differenzen bzw. Konflikte zwischen den Peers ausgehandelt werden und ein Einvernehmen erreicht wird. Dabei können die Kinder sowohl Ansichten übernehmen und teilen, als auch gemeinsame Perspektiven entwickeln (Viernickel 2006, 66f.).

Vorerst kann somit festgehalten werden, dass Kleinkinder schon in der frühen Kindheit Interesse füreinander zeigen und vorwiegend in dyadische Interaktion miteinander treten,

welche durch Wechselseitigkeit gekennzeichnet sein kann. Die Komplexität des sozialen Austausches zwischen Peers ist aber von dem kognitiven und sozialen Entwicklungsstand der Kleinkinder abhängig.

Kleinkinder können somit in der außerfamiliären Betreuung in sozialen Austausch mit Peers treten. Viernickel (2002, [6]) weist darauf hin, dass diese soziale Kontakte nicht ausschließlich sporadisch sind, sondern sich in weiterer Folge auch soziale Beziehungen zwischen den Kleinkindern entwickeln können. Diese Beziehungen zwischen Peers seien laut Viernickel (2002, [6]) durch erfolgreiche Kontaktinitiativen und einhergehenden positiven Gefühlsäußerungen gekennzeichnet.

In der Studie von Galluzzo und Kollegen konnte ebenfalls gezeigt werden, dass frühe positive Peer-Kontakte zu kindlichem Wohlbefinden und sozial-emotionaler Anpassung beitragen können. Galluzzo und Kolleginnen (1988, 417) untersuchten das soziale Verhalten von Kleinkindern im Alter von 13 bis 24 Monaten in der außerfamiliären Betreuung. Kleinkinder, welche vermehrt Peer - orientiert oder Erwachsenen - und Peers - orientiert waren, verbrachten mehr Zeit im sozialen Austausch mit Peers und zeigten mehr positiven Affekt als Kleinkinder, welche sich vermehrt nur an Erwachsenen orientierten oder auf sich selbst bezogen waren. In weiterer Folge zeigte die Studie, dass Kleinkinder, welche sich vermehrt auf Peers bezogen, mehr positiven Affekt zeigten als Kleinkinder, welche sich sowohl an Erwachsenen als auch Peers orientierten (Galluzzo et al. 1988, 421ff.). Kleinkinder, welche vorwiegend erwachsenenorientiert oder einzelgängerisch waren, wurden als passiver und unselbstständiger eingestuft. Im Hinblick auf die sozialen Anpassung von Kindern kann laut Galluzzo und KollegInnen gesagt werden, dass Kleinkinder, welche Peers als aktive soziale Partner einbezogen, besser angepasst waren, als Kleinkinder, welche Peers oder Erwachsene und Peers vermieden (Galluzzo et al. 1988, 424f.). Die Studie legt nahe, dass der soziale Austausch zwischen Peers dem positiven Affekt der Kleinkinder zuträglich ist und ihnen somit auch ermöglicht, sich in der außerfamiliären Betreuung wohl zu fühlen.

Howes (1988, 6) beschreibt darüber hinaus, dass auch schon in der frühen Kindheit Freundschaften entstehen können. Unter Freundschaft wird dabei eine stabile dyadische Beziehung verstanden, welche durch Gegenseitigkeit und gemeinsame positive Ziele gekennzeichnet ist. Die stabilen Freundschaften zwischen Kleinkindern können sich durch eine Form von emotionaler Bindung auszeichnen, die unter Umständen negative Affekte in

der Abwesenheit der Mutter reduzieren können (Howes 1988, 6). Im späteren Kleinkindalter werden die Freundschaften laut Howes (1988, 7) flexibler, und die Ermittlung von Freundschaften wird schwieriger. Daraus kann geschlossen werden, dass schon im frühen Kleinkindalter enge wechselseitige Beziehungen zwischen Peers entstehen können, welche durch Stabilität über einen Zeitraum gekennzeichnet sind. Somit können Peers in Freundschaftsbeziehungen schon im frühen Kleinkindalter wichtige Bezugspersonen für die Kleinkinder darstellen, welche in belastenden Situationen Unterstützung bieten.

Festzuhalten ist somit, dass Kleinkinder schon in der frühen Kindheit Interesse aneinander zeigen, miteinander interagieren können und im Rahmen der außerfamiliären Fremdbetreuung soziale Beziehungen ausbilden können. Dieser wechselseitige Austausch kann sich, wie die vorgestellten Untersuchungen nahelegen, positiv auf das Wohlbefinden der Kleinkinder auswirken. Für die zentrale Fragestellung ist aber besonders von Interesse, wie sich der soziale Austausch zwischen Peers beim Eintritt und im Verlauf der Eingewöhnung gestaltet. Das folgende Kapitel soll somit einen Einblick in die bereits vorhandenen Untersuchungen im Zusammenhang des sozialen Austauschs zwischen Peers während der sogenannten Eingewöhnungsphase geben, um bereits vorhandene Forschungsergebnisse und mögliche Forschungslücken aufzuzeigen.

3.2.1.3 Sozialer Austausch zwischen Peers in der Eingewöhnung

Peer-Interaktionen in der frühen Kindheit im Feld „Kinderkrippe“ wurden bisweilen vor allem im englischsprachigen Raum untersucht. Einen wichtigen Beitrag zu diesem Forschungsfeld leisteten Howes und Kollegen (vgl. z.B. Howes et al. 1988; Howes, Hamilton 1993; Howes, Smith 1995). In den 1980er Jahren wurde eine Serie von Untersuchungen gestartet, die sich vorwiegend mit der Qualität und Komplexität des Peer-Spiels in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen auseinandersetzten. Es lassen sich aber nur vereinzelt Untersuchungen finden, welche sich mit dem sozialen Austausch zwischen Peers während der sogenannten Eingewöhnungsphase beschäftigen. Die Ergebnisse der Literaturanalyse und –recherche sollen im Folgenden dargestellt werden, um aufzuzeigen, was bisherige Untersuchungen ergeben haben.

Rubenstein und Howes beobachteten in ihrer Studie 1979 zwei Babys während der Fremdbetreuung. Es zeigte sich, dass schon bei Beginn der Betreuung die zwei Kleinkinder großes Interesse aneinander hatten und die Interaktionen im Verlauf an Komplexität und Häufigkeit zunahmen. Das Baby „Kim“ protestierte in den ersten Wochen stark gegen die Trennung von seinen Eltern und wollte keine Interaktion mit den erwachsenen Personen eingehen. Im sozialen Austausch mit dem zweiten Baby konnte Kim laut Howes und Kollegen hingegen tröstliche soziale Erfahrungen machen, wodurch sich ihr emotionaler Zustand mit Hilfe der vertrauensvollen Beziehung zu einem Gleichaltrigen positiv veränderte (Howes, Müller 1980, 429f.).

In den Studien von Howes und Kollegen (vgl. z.B. Howes, 1988; Howes, Rubenstein, 1985) zeigten sich, dass das soziale Verhalten von Kleinkindern gegenüber Peers beim Eintritt in die Kindertageseinrichtung gehemmt ist, besonders bei Kleinkindern, welche noch keine Erfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung hatten und dieses erst mit der Vertrautheit der Gruppensituation zunimmt.

Niedergesäß (1989, 16) beobachtete über ein halbes Jahr als Mitarbeiter einer Kindertagesstätte das kindliche Verhalten in den ersten vier Wochen in der außerfamiliären Betreuung. Das beobachtete Geschehen wurde mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen festgehalten (Niedergesäß 1989, 16). Der Fokus der Beobachtung bezog sich auf die Entwicklung der Interaktion zwischen Peers während der ersten Wochen in der Kindertagesstätte. Die Kleinkinder spielten während der ersten Wochen hauptsächlich parallel. Die Spielhandlungen waren nicht aufeinander bezogen. Niedergesäß beobachtete aber, dass ein Bezug zwischen den Kleinkindern bestand. Geräusche oder Bewegungen eines anderen Kleinkindes ließ die Kleinkinder aufschauen, und ein gemeinsames Spiel konnte sich daraus entwickeln, beschreibt Niedergesäß (1989, 105).

Fein und KollegInnen (1993, 1) untersuchten 1993 das Verhalten von Kleinkindern in den ersten sechs Monate nach dem Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung. Dabei zeigte sich, dass das Interesse und der soziale Austausch zwischen Peers in dem Zeitraum anstieg (Fein et al. 1993,1). Eine weitere Untersuchung von Fein 1995 kam zu den Ergebnissen, dass sich das Verhalten der Kleinkinder und der Betreuungspersonen während den ersten sechs Monaten der Betreuung verändert. Kleinkinder, die sich erfolgreich eingewöhnt haben, waren expressiv und sozial involviert. Die Kleinkinder bevorzugten beim Eintritt in die außerfamiliäre

Betreuung den Kontakt mit positiven Peers (Kleinkinder, die oft lächeln, lachen und vokalisieren) und mieden negative Peers (Kleinkinder, die traurig schauen, viel weinen). Nach einem halben Jahr bevorzugten die Kleinkinder expressive Peers, gleichgültig, ob sie einen positiven oder negativen Affekt zeigten (Fein 1995, 261ff.).

Volling und Feagans (1995, 185) nahmen in ihrer Untersuchung den Zusammenhang zwischen dem Alter der Kleinkinder beim Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung und der Aufenthaltsdauer einerseits und den sozialen Interaktionen von Kleinkindern andererseits in den Blick. Ältere Kleinkinder hatten in der Studie vermehrt positive Interaktionen mit Peers als jüngere Kleinkinder. Es konnte ein positiver Zusammenhang zwischen längerer Aufenthaltsdauer und positiver Peer-Interaktion festgestellt werden (Volling, Feagans 1995, 185).

In der Untersuchung von Bailey (2008) wurden das Erleben von vier Kleinkindern im Alter zwischen fünfeinhalb und zehn Monaten während der sogenannten Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung beobachtet. Bailey leitete aus den erfassten Daten ein mögliches vierphasiges (Erklärungs-) modell für den Anpassungsprozess der Kleinkinder ab. Die erste Phase ist demnach durch Informationssammlung aller Beteiligten gekennzeichnet. Die zweite Phase beschreibt die „Internalisierung der Betreuungserwartungen“ des Kleinkindes an die neue Situation. In der dritten Phase entwickelt sich laut Bailey eine Bindungsbeziehung zwischen dem Kleinkind und der Betreuungsperson, und es kann zu eifersüchtigen Verhalten der Kleinkinder gegenüber Gleichaltrigen kommen. In der letzten Phase festigte sich das Gefühl der Sicherheit des Kleinkindes, und in weiterer Folge komme es zu einem vermehrten eigenständigen Explorationsverhalten bzw. positiver Peer-Interaktion (Bailey 2008, 157). Daraus kann geschlossen werden, dass Kleinkinder vorrangig die Beziehung zu den erwachsenen Personen in der Kindertagestätte suchen.

Zusammenfassend kann aus den Studien geschlossen werden, dass der soziale Austausch zwischen Peers mit der „Vertrautheit“ der Umgebung Kinderkrippe bzw. der Peers zunimmt. Viernickel (2000, 50) weist darauf hin, dass Vertrautheit generell stressreduzierend wirkt. Die Autorin beschreibt, dass „die Tatsache, dass der Peer dem Kleinkind vertraut ist, sei eine Art sichere Basis“, „von der aus die Exploration der Umgebung-ob sozial oder gegenständlich- in Angriff genommen wird“ (Viernickel 2000, 50). Bei der Vertrautheit scheint aber laut

Viernickel (2000, 57) nicht die verbrachte Zeit von Interesse, sondern die kontinuierlichen Erfahrungen mit bestimmten Peers.

Festzuhalten ist, dass Kleinkinder im Verlauf der Eingewöhnung vermehrt miteinander interagieren. Es können sich aus den kontinuierlichen Erfahrungen zwischen Peers Beziehungen entwickeln, welche den Kleinkindern ermöglichen können, sich in der Kinderkrippe wohl zu fühlen.

Raschke und Weber (1998, 116f.) weisen daraufhin, dass für die Entstehung harmonischer Peer-Beziehungen in außerfamiliären Betreuung folgende Rahmenbedingungen förderlich sein können: Stabilität der Betreuungsumgebung, angemessene Gruppengrößen, Vertrautheit mit der Gruppensituation (Raschke, Weber 1998, 116f.).

Neben diesen möglichen unterstützenden Rahmenbedingungen wird im Kontext der Bindungsforschung, in deren Rahmen die meisten empirischen Untersuchungen im Bereich der außerfamiliären Betreuung durchgeführt werden, die Bindungssicherheit des Kleinkindes als ein möglicher Einflussfaktor auf die Interaktion zwischen Peers untersucht. Laut Lamb und Ahnert (2003, 544) können Kleinkinder mit den Betreuungspersonen in außerfamiliärer Betreuung sichere Bindungsbeziehungen ausbilden. Dies äußere sich durch eine Zuwendung der Kleinkinder in beängstigenden Situationen zu ihrer Bindungsperson, wobei die Beziehung Sicherheit gebe, Stress reduziere und Exploration unterstütze (Lamb, Ahnert 2003, 544). Im außerfamiliären Betreuungskontext wird somit ein möglicher Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers in den Blick genommen. Im nächsten Kapitel soll darauf näher eingegangen werden.

3.2.1.4 Sichere Bindung als Einflussfaktor von Peer-Interaktionen

Das folgende Kapitel setzt sich vorerst mit der Bindungstheorie auseinander. Dabei werden die zentralen Begriffe geklärt und die Grundzüge der Bindungstheorie für ein besseres Verständnis vorgestellt (3.2.1.4.1). In weiterer Folge richtet sich der Blick auf die Bedeutung von Bindungsbeziehungen im Rahmen der außerfamiliären Betreuung (3.2.1.4.2). Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit beschäftigt sich das folgende Unterkapitel (3.2.1.4.3) mit dem möglichen Zusammenhang zwischen Peer-

Interaktionen und der Pädagogin-Kind-Bindung, um die bisherigen Forschungsergebnisse aufzuzeigen.

3.2.1.4.1 Bindungstheorie

Der „Gründungsvater“ der Bindungstheorie ist der britische Kinderpsychiater John Bowlby. Die kanadische Psychologin Mary Ainsworth führte die ersten empirischen Untersuchungen im Rahmen der Bindungstheorie durch (Grossmann, Grossmann 2004, 30).

Die Bindungstheorie lässt sich in ihren Grundzügen wie folgt beschreiben:

„Die Bindungstheorie befasst sich also mit der emotionalen Entwicklung des Menschen, mit seinen lebensnotwendigen soziokulturellen Erfahrungen und vor allem mit den emotionalen Folgen, die sich aus unangemessenen Bindungserfahrungen ergeben können“ (Grossmann, Grossmann 2004, 30).

Das Konzept beschäftigt sich mit Bindungen, der unfreiwilligen Trennung bzw. dem Verlust von Bindungspersonen und emotionalen Folgen aus negativen Bindungserfahrungen (Grossmann, Grossmann 2004, 65).

Die Bindungstheorie orientiert sich an vier Grundannahmen. Diese vier Postulate in der Bindungstheorie werden von Grossmann und Grossmann (2004, 67f.) wie folgt beschrieben:

1. Der erste Anspruch beschreibt, dass für die seelische Entwicklung eines Kindes eine beständige und feinfühligke Fürsorge von großer Bedeutung sei.
2. Es besteht die Annahme, dass es biologisch notwendig sei, eine Bindung aufzubauen. Die Aufgabe dieser Bindung sei es, Sicherheit zu vermitteln und einen Schutz gegen Stress zu verschaffen. Die Bindung werde mit Personen eingegangen, welche Sicherheit und Versorgung bieten können.
3. Es wird angenommen, dass sich als besonderes Kennzeichen einer Bindungsbeziehung folgendes beschreiben lässt, nämlich dass in Angst auslösenden Situationen das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und bei Wohlbefinden wieder deaktiviert wird. Das Bindungsverhaltenssystem bestehe darin, in den Augenblicken der Angst die Nähe der Bindungsperson und somit Sicherheit zu suchen.
4. Das Sicherheitsgefühl beschreibe in einer Bindung die Qualität dieser Beziehung.

Das Bindungsverhalten bestehe somit, laut Grossmann und Grossmann, aus dem Streben des Kindes nach Nähe in belastenden Situationen. Dies sei kein Anzeichen von Schwäche, sondern ein notwendiges Verhaltensbedürfnis besonders während „der Zeit der Unreife“, in welcher ein Kleinkind Unterstützung benötige (Grossmann, Grossmann 2004, 37).

Unter Bindungsverhalten kann somit verstanden werden:

„Jede Form von Verhalten, das zum Ergebnis hat, dass eine Person Nähe zu einem anderen differenzierten und bevorzugen Individuum herstellt oder aufrechterhält“ (Holmes 2006, 88).

Holmes (2006, 88) beschreibt, dass das Bindungsverhalten aus vielen unterschiedlichen Verhaltensweisen, wie z.B.: Schreien, Weinen, Rufen, Berührungen, Festhalten, Nachfolgen, Suchen, etc. bestehe. Diese Verhaltensweisen werden, laut Holmes, in einer gesellschaftlich akzeptierten Weise dauerhaft beibehalten, wie z.B.: das Suchen eines logischen Grundes für den Besuch bei den Eltern (Holmes 2006, 88).

Brisch (1999, 37) beschreibt, dass dem Bindungsbedürfnis gegenüber das Explorationsbedürfnis stehe. Damit ist gemeint, dass Kind wolle die Umwelt erkunden bzw. seine Neugierde befriedigen und sich selbst in der Umwelt erforschen können. Die Exploration sei aber nur unter der Voraussetzung möglich, dass eine sichere Bindung zu einer Bindungsperson vorhanden ist, betont Brisch (1999, 37).

Dabei müsse aber, laut Grossmann und Grossmann (2004, 70), zwischen Bindungsverhalten und der Bindung unterschieden werden. Während die Bindung dauerhaft bestehe, trete das Bindungsverhalten in einer belastenden Situation bzw. bei Gefahr für die Bindung einer Person auf. Die Abwesenheit des Bindungsverhaltens sei somit nicht mit der Abwesenheit von Bindung gleichzusetzen. Als ein Mittel zur Überprüfung von Bindungen bei Testpersonen diene die Vortäuschung der Trennung bzw. Gefährdung der Bindung (Grossmann, Grossmann 2005, 70).

Bindung beschreibe somit laut Grossmann und Grossmann (2004, 71) ein

„imaginäres Band, das in den Gefühlen einer Person verankert ist und das sie über Raum und Zeit hinweg an eine andere Person die als stärker und weiser empfunden wird, bindet“ .

Die Person, mit der eine Bindung eingegangen wird, wird als Bindungsperson oder als primäre Bezugsperson bezeichnet. Das sei Grossmann und Grossmann (2004, 71) zufolge eine

„Person, mit der das Kind die häufigsten sozialen Interaktionen hat. Unfreiwillige längere Trennungen lösen Leid und physiologische Streßreaktionen aus“.

Die kindliche Bindungsqualität kann mit Hilfe der standardisierten Methode der „Fremden Situation“ nach Mary Ainsworth¹¹ untersucht werden. Dabei soll das Bindungssystem des Kindes aktiviert werden, indem sich die Mutter in einer festgelegten Abfolge für kurze Zeit von ihrem Kind trennt. Weiteres ist eine für das Kind fremde Person beteiligt, welche entweder ebenfalls den Raum verlässt, oder beim Kind bleibt (Brisch 1999, 44). Bei dieser Methode wird eine Momentaufnahme beobachtet, und dabei wird speziell das Verhalten des Kindes in den Blick genommen. Die Untersuchung findet in einem Spielraum statt und wird bei Kindern zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat durchgeführt (Brisch 1999, 45).

Es können drei unterschiedliche Bindungstypen und eine Zusatzklassifikation durch die verschiedenen Reaktionen und Verhaltensweisen der Kinder in der „Fremden Situation“ unterschieden werden.

Dabei handelt es sich um folgende Bindungstypen der Kinder:

- sicher gebunden,
- unsicher-vermeidend gebunden,
- unsicher-ambivalent gebunden und
- die Zusatzklassifikation - Kinder mit desorganisiertem Verhaltensmuster (Brisch 1999, 45).

¹¹ Die kanadische Psychologin Mary Ainsworth (1913- 1999) führte die ersten empirischen Untersuchungen im Rahmen der Bindungstheorie durch.

Bei sicher gebundenen Kindern wird das Bindungssystem in der „Fremden Situation“, während der Trennung von der Mutter, aktiviert. Dies äußert sich wie folgt: Schreien nach der Mutter, Versuch ihr zu folgen etc. Nach der Rückkehr der Mutter suchen die Kinder vorerst Körperkontakt, spielen danach aber wieder weiter. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder zeigen bei der Trennung ein weniger klares Bindungsverhalten. Sie bleiben auf ihrem Platz und spielen weniger motiviert weiter. Auf die Rückkehr der Mutter reagieren diese Kinder eher mit Ablehnung und es entsteht kein enger Körperkontakt zwischen den beiden. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder reagieren bei der Trennung mit starkem Weinen. Sie lassen sich durch die Rückkehr der Mutter kaum beruhigen; oft dauert es mehrere Minuten bis das Kind wieder einen stabilen Zustand erreicht hat und weiterspielt. Auf der einen Seite suchen die Kinder Körperkontakt, und auf der anderen Seite zeigen sie sich aggressiv gegenüber der Mutter. Öfters können aber die Kinder den bisher vorgestellten Bindungstypen nicht zugeordnet werden. Die Zusatzklassifikation „Kinder mit desorganisierten Verhaltensmuster“ ist eine zusätzliche Form, die ergänzend zu den bereits genannten Bindungstypen vergeben werden kann. Charakteristisch dafür ist ein desorganisiertes Verhalten wie z.B.: Das Kind läuft auf die Mutter zu, bleibt dann stehen und läuft von der Mutter wieder weg bzw. erstarrt in seiner Bewegung. Das Bindungssystem des Kindes ist aktiviert, aber das Verhalten des Kindes ist nicht konstant und eindeutig (Brisch 1999,46ff.).

Grossmann und Grossmann (2004, 79) weisen darauf hin, dass Kinder im Laufe des ersten Lebensjahrs sogenannte „innere Arbeitsmodelle“ ausbilden. Dabei handele es sich um innere Vorstellungen von Bindungen. Der Säugling bilde Erwartungen darüber aus, wie die Bindungsperson reagieren wird. In weiterer Folge entwickle das Kind allgemeine Erwartungshaltungen gegenüber der Umwelt, Bindungspersonen und später auch gegenüber sich selbst, laut Grossmann und Grossmann (2004, 79). Diese Arbeitsmodelle speichern die bisherigen Erfahrungen und können prägend sein für spätere Beziehungen, betonen Grossmann und Grossmann (2004, 79).

Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich die Bindungstheorie ebenfalls mit Trennung von Bindungspersonen. In diesem Zusammenhang rückt das Feld „Kinderkrippe“ in den Blick. In diesem Kontext werden vor allem die möglichen Auswirkungen des Krippenbesuchs auf die Bindung mit den primären Bezugspersonen untersucht (vgl. z.B. Laewen 1989; Rauh, Ziegenhain 1996; Ziegenhain, Wolff 2000). Der Blick richtet sich aber ebenfalls auf mögliche

Beziehungserfahrungen, die ein Kleinkind in der Krippe sammeln kann (vgl. z.B. Ahnert, Lamb 2000; Ahnert et al. 2006). Der Aufbau von Bindungsbeziehungen außerhalb der familiären Umgebung stelle für Kleinkinder laut Ahnert (2004b, 276) eine Herausforderung dar. Nichtsdestotrotz können sich in außerfamiliären Betreuungskontexten Bindungsbeziehungen ergeben, in denen sich Kleinkinder in belastenden Situationen ihren Bezugspersonen zuwenden und Trost suchen bzw. Sicherheit erleben können (Ahnert 2004b, 276).

3.2.1.4.2 Untersuchungen zur Pädagogin-Kind-Bindung

Ahnert (2003b, [2]) beschreibt, dass Kleinkinder in außerfamiliärer Betreuung bedeutungsvolle Beziehungen mit Betreuungspersonen eingehen können. Diese Beziehungen können nicht die Bindung zwischen Eltern und Kindern ersetzen, seien aber im Rahmen der außerfamiliären Betreuung bedeutsam, betont Ahnert (2003b, [2]).

Dies zeigte sich in unterschiedlichen Studien (vgl. z.B. Cummings 1980; Barnas, Cummings 1994) die davon ausgingen, dass wenn Betreuungspersonen in außerfamiliärer Betreuung die emotionalen Bedürfnisse von Kleinkindern wahrnehmen und lindern können, sei es ihnen möglich, die Position einer Bindungsperson einzunehmen. Die Bindungssicherheit zwischen der Betreuungsperson und dem Kleinkind könne laut Ahnert (2004, 276) von Ermutigungen und Unterstützung zum richtigen Zeitpunkt beeinflusst werden. Die sichere Bindung des Kleinkindes zu einer Betreuungsperson äußert sich laut Lamb und Ahnert (2003, 544) durch eine Zuwendung der Kleinkinder in beängstigenden Situationen zu ihrer Bindungsperson, wobei die Bindungsbeziehung Sicherheit gibt, Stress reduziert und Exploration unterstützt (Lamb, Ahnert 2003, 544). Ahnert (2004b, 265) betont dabei, dass eine sichere Beziehung zur Pädagogin einen Prozess beschreibe und nicht an einem Tag entstehe. Die Autorin weist aber ebenfalls darauf hin, dass nicht jede Pädagoginnen-Kind-Beziehung den Charakter einer Bindungsbeziehung hat, und dass es somit nicht immer zu Bindungsbeziehungen zwischen Pädagoginnen und Kleinkindern kommen muss (Ahnert 2004b, 265).

In diesem Zusammenhang besteht das Interesse der Bindungswissenschaft mögliche Faktoren zu identifizieren, welche förderlich auf eine mögliche Pädagoginnen-Kind-Bindung wirken. Untersuchungen (vgl. z.B. Ahnert et al. 2000; Ahnert, Lamb 2000) ergaben, dass ein

Erziehverhalten, welches einführend und gruppenorientiert ausgerichtet ist, die Sicherheit einer möglichen Bindung positiv beeinflussen kann. Ahnert und Kollegen (2006, 664) untersuchten in einer Meta-Analyse die Bindungssicherheit von 2867 Kindern zu ihren außerfamiliären Betreuungspersonen. Die Kinder waren bei der Untersuchung durchschnittlich 29,6 Monate alt. Die Erhebung erfolgte mit Hilfe der „Strange Situation“¹² und dem „Attachment Q-Set“¹³ (Ahnert et al. 2006, 664). Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Beziehung und dem einführenden Erziehverhalten gegenüber der ganzen Gruppe. Das bedeutet, dass ein einführendes Erziehverhalten die Entstehung einer sicheren Pädagogin-Kind-Bindung positiv beeinflussen kann.

Feinfühligkeit bedeutet laut Grossmann und Grossmann (2004, 119ff.), dass die Betreuungsperson die kindlichen Verhaltensweisen wahrnimmt, die Signale des Kindes richtig interpretiert und angemessen und prompt, entsprechend dem Alter des Säuglings, auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert. Ein feinfühler Umgang mit dem Kleinkind lasse in ihm das Gefühl der Sicherheit wachsen. Das Kleinkind könne laut den Autoren ein Gefühl der Tüchtigkeit und Selbstbestimmung entwickeln, weil seine Bindungswünsche als auch seine Neugier-Impulse verstanden und akzeptiert werden.

Ahnert (2004b, 268) zufolge sei es somit wichtig, dass die Betreuungspersonen sowohl die Bedürfnisse des einzelnen Kindes als auch die der Gruppe erfüllen. Studien (vgl. z.B. Barnas, Cummings 1994) ergaben ebenfalls, dass Kleinkinder zwischen dauerhaft anwesenden Betreuungspersonen und nichtstabilen Betreuungspersonen differenzieren können. Sie wenden sich warmer bei der Begrüßung und häufiger in Stresssituationen stabilen Betreuungspersonen zu.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es zu Bindungsbeziehungen zwischen Betreuungspersonen und Kleinkindern im außerfamiliären Betreuungskontext kommen kann. Eine sichere Bindung mit einer Bezugsperson gestattet dem Kleinkind ein vermehrtes, erkundendes, spielerisches Explorieren und reduziert Stress. Dabei ist es hinsichtlich der

¹² „Fremde Situation“ nach Mary Ainsworth

¹³ „Attachment Q-Sort“ nach E. Waters

zentralen Fragestellung von Interesse, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers identifizieren lässt. Das folgende Kapitel setzt sich mit dieser Frage auseinander.

3.2.1.4.3 Pädagogin-Kind-Bindung und sozialer Austausch zwischen Peers

Die Bindungsforschung befasst sich mit einem möglichen positiven Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit der Kleinkinder und deren Peer-Interaktionen. Dabei werden vorwiegend die Einflüsse der Mutter-Kind-Bindung auf soziale Interaktionen der Kleinkinder erforscht. Die Bindungsbeziehung zwischen primärer Bezugsperson und Kleinkind können unterschiedliche Qualität aufweisen, wie unter Punkt 3.2.1.4.1 genauer beschrieben wurde. Es handelt sich um folgende Bindungstypen der Kinder: sicher gebunden, unsicher-vermeidend gebunden, unsicher-ambivalent gebunden und der Zusatzklassifikation - Kinder mit desorganisierten Verhaltensmuster (Brisch 1999, 45).

Ausgehend von der Bindungstheorie lassen sich folgende Annahmen aus den Forschungsergebnissen (vgl. z.B. Pastor 1981; Park, Waters 1989; Lysons-Ruth et al. 1993) über Peer-Beziehungen sicher-gebundener Kinder ableiten:

- Sicher-gebundene Kleinkinder treten leichter in Interaktion mit Gleichaltrigen, da die sichere Bindung der Kleinkinder das Explorationsverhalten unterstützt.
- Sicher-gebundene Kinder sehen aufgrund der bisherigen Erfahrung einer positiv gerichteten Interaktion entgegen. Ihre sozialen Angebote sind hauptsächlich positiv.
- Die Bindungssicherheit ermöglicht den Kleinkindern die Basis für eine „authentische emotionale Kommunikation“. Sicher-gebundene Kinder können ein besseres Feingefühl für Emotionen haben, und in Peer-Interaktionen ihre Emotionen besser regeln (Ahnert 2003a, 507f.).

Die Bindungstheorie erklärt die beschriebenen Annahmen aufgrund dessen, dass sichere Mutter-Kind-Bindungen die soziale Identität und das Selbstwertgefühl des Kleinkindes positiv beeinflussen können. Ahnert (2004, 74) weist darauf hin, dass Interaktionen innerhalb

sicherer Mutter-Kind-Bindung dem Kleinkind verhelfen können, Dialogstrukturen und ihre möglichen Abweichungen bzw. Störungen, welche im Rahmen der sicheren Mutter-Kind-Bindung beseitigt werden, kennenzulernen. Dabei „lernen sicher gebundene Kinder des Weiteren, ihre Erfahrungen im Dialog zu reflektieren und infolgedessen mentale Leistungen und Gefühle von sich selbst zu verstehen und sie im Bezug zu anderen zu artikulieren“ (Ahnert 2004, 74). Dies führt Ahnert (2004, 74) zufolge dazu, dass die soziale Identität von Kleinkindern und in weiterer Folge soziale Beziehungen mit anderen positiv beeinflusst werden können. Mahler (1975b; zit. n. Howes, Müller 1980, 425) beschreibt ebenfalls, dass das soziale Vertrauen und die Sicherheit von sicher gebundenen Kleinkindern diesen ermöglichen Interaktionssignale auszusenden und zu erwarten, dass eine soziale Reaktion folgt.

In diesem Zusammenhang untersuchte Liebermann (1977) die soziale Kompetenz von Kleinkindern in Abhängigkeit zur der Bindung zwischen Kleinkind und familiärer Bezugsperson. Es ließ sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Bindung und dem Interaktionsaustausch mit Peers feststellen (Liebermann 1977; zit. n. Raschke, Weber 1998, 115).

Die Forschungsergebnisse über den Zusammenhang zwischen Mutter-Kind-Bindung und Peer-Interaktion sind aber nicht eindeutig. Es lassen sich ebenfalls Studien (vgl. z.B. Howes, Matheson, Hamilton 1994, Neyer et al. 1998) finden, in welchen kein Zusammenhang festgestellt wurde.

Besonders interessant in diesem Zusammenhang erscheint eine Konzepterweiterung der Untersuchung von Peer-Interaktionen im Feld der außerfamiliären Betreuung. Im institutionellen Betreuungskontext hat das Kleinkind die Möglichkeit neue Beziehungserfahrungen mit weiteren erwachsenen Personen zu sammeln, und es entwickeln sich möglicherweise Bindungsbeziehungen zwischen dem Kleinkind und der Betreuungsperson.

In einigen Studien zur außerfamiliären Kinderbetreuung wurde, ausgehend von der Bindungstheorie, ein möglicher Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und der sozialen Peer-Interaktion untersucht. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse von Studien, die mögliche Zusammenhänge untersuchten, dargestellt werden.

Howes und Kollegen (1992, 449) untersuchten in ihrer Studie die Qualität von Beziehungen zwischen Betreuungspersonen und Peers bei 414 Kindern im Alter von 14 bis 54 Monaten in Kinderbetreuungseinrichtungen. Dabei war eine zentrale Frage diejenige, welcher Zusammenhang zwischen der Erwachsenen-Kind-Beziehung und dem Verhalten mit Peers besteht. Das kindliche Bindungsverhalten zu der Betreuungsperson wurde mittels des „Attachment Q-Set“ erhoben und die Peer-Interaktion mit Hilfe der „Peer Play Scale“ ermittelt. Ein sicheres Bindungsverhalten führte im Gegensatz zu unsicherem Bindungsverhalten bei den Kindern zu vermehrten Peer-Kontakten. Somit lässt sich ein direkter Zusammenhang zwischen dem Bindungsverhalten und dem Verhalten der Kinder mit Peers identifizieren (Howes, Phillips, Whitebook 1992, 452ff.).

Unterschiedliche Zusammenhänge zwischen der Betreuer-Kind-Bindung und der Beziehung zwischen Peers konnten in der Studie von Howes, Hamilton & Matheson (1994, 253) beschrieben werden. Die Stichprobe bestand aus 48 vierjährigen Kindern. Dabei wurden drei Aspekte der Betreuer-Kind-Beziehung untersucht, nämlich emotionale Sicherheit, Abhängigkeit des Kleinkindes von der Betreuungsperson und Sozialisierung im Zusammenhang mit Peer-Beziehungen. Unter Sozialisierung wird in diesem Zusammenhang die Eingliederung in die Gruppe verstanden. Folgende Zusammenhänge wurden in der Studie identifiziert: Emotional sichere Kinder waren kompetenter in Peer-Interaktionen. Howes und Kollegen (1994, 260f.) erklärten dies dadurch, dass ausgehend von der Bindungstheorie emotional sicher gebundene Kinder keine abhängigen Kinder seien. Sicher gebundene Kinder können ihre Bezugspersonen als Basis benutzen, welche ihnen Exploration ermögliche. In Übereinstimmung mit den theoretischen Überlegungen wurde in der Studie ein negativer Zusammenhang zwischen der Abhängigkeit von Kindern zu ihren Bezugspersonen und der Kompetenz mit Peers erfasst. Die Vorüberlegungen gingen davon aus, dass die Kleinkinder bei einer starken Abhängigkeit von ihrer Betreuungsperson weniger Kontakt zu Peers haben. Diese Annahme konnte in der Untersuchung bestätigt werden (Howes, Hamilton, Matheson 1994, 260f.). Es konnten für alle Faktoren Zusammenhänge aber keine Kausalitäten identifiziert werden. Howes und Kollegen (1994, 260f.) führten dies darauf zurück, dass davon auszugehen ist, dass sozial kompetente Kinder sowohl mit der Betreuungsperson als auch mit den Peers positive Beziehungen aufbauen können.

Aus der Literaturrecherche und -analyse lässt sich ableiten, dass Zusammenhänge zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers identifiziert werden können. Dabei wurde aufgezeigt, dass die Bindungsqualität eine entscheidende Rolle für den weiteren sozialen Kontakt von Kleinkindern spielen kann. Kleinkinder, die eine sichere Bindung zu ihren Bezugspersonen ausbilden, können vermehrt positiv sozial mit Peers interagieren. Es ist anzumerken, dass die Studien vorwiegend von Zusammenhängen und keinen Kausalitäten sprechen. Dabei wurde bisher nicht untersucht, diesen möglichen Zusammenhang im Kontext der Eingewöhnung in die Fremdbetreuung zu betrachten. Dieser Forschungslücke widmet sich die vorliegende Diplomarbeit und soll somit in weiterer Folge neue Erkenntnisse über den möglichen Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers in Kinderkrippen erfassen.

3.3 Zusammenfassung

Das dritte Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit setzte sich mit der Bewältigung des Trennungserlebens des Kleinkindes beim Übergang in die außerfamiliäre Betreuung auseinander. Es wurde beschrieben, dass diese Situation bei dem Kleinkind Angst und Schmerz auslöst. Es wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass das Kleinkind beim Eintritt in die außerfamiliäre Fremdbetreuung mit unbekannten Räumlichkeiten und fremden Personen konfrontiert wird. Die sogenannte Eingewöhnung ist somit für das Kleinkind mit Belastungen und Anforderungen verbunden und die Bewältigung der Trennung von familiären Bezugspersonen stellt für das Kleinkind eine Herausforderung dar. Studien (vgl. z.B. Fein et al. 1993, 1996; Niedergesäß 1989) haben gezeigt, dass die Kleinkinder diese Situation mit negativen Gefühlen assoziieren, vermehrt Stress zeigen, geringes erkundendes Interesse haben und in geringen sozialen Austausch mit Erwachsenen bzw. Peers treten.

Die Bewältigung des Trennungserlebens beschreibt dabei einen Prozess, welcher im Rahmen der WiKi-Studie anhand drei Indikatoren identifiziert werden kann. Einen Strang beschreibt der wechselseitige dynamische soziale Austausch zwischen Peers. Studien (vgl. z.B. Fein 1995; Volling, Feagans 1995) zeigten auf, dass der soziale Austausch zwischen Kleinkindern während der sogenannten Eingewöhnung sich im Verlauf steigert. Anfänglich findet nur ein geringer sozialer Austausch statt. Erst mit der steigenden Vertrautheit der Umgebung nimmt auch die Interaktion zwischen Peers zu. Viernickel (2000, 57) beschreibt ebenfalls, dass die

Vertrautheit den Kleinkindern ermöglicht, sich dem Krippenumfeld interessiert zuzuwenden. Dabei können sich ebenfalls Beziehungen zwischen den Peers entwickeln, welche dem Kleinkind Sicherheit geben und zum Wohlbefinden in der Kinderkrippe beitragen können. Somit ist anzunehmen, dass sich mit einem vermehrten dynamischen, wechselseitigen, sozialen Austausch zwischen Peers zunehmende gelungene Eingewöhnung einhergeht.

Eine mögliche Einflussgröße auf den sozialen Austausch von Kleinkindern in der außerfamiliären Fremdbetreuung beschreibt die Pädagogin-Kind-Bindung. Kleinkinder können in der außerfamiliären Betreuung bedeutungsvolle Beziehungen mit Betreuungspersonen eingehen. Diese sind dadurch charakterisiert, dass sich Kleinkinder in belastenden Situationen ihren Bezugspersonen zuwenden und dabei Sicherheit erleben. Die Pädagoginnen stellen somit eine Sicherheitsbasis dar, welche den Kleinkindern ein exploratives Verhalten ermöglicht. Es wurde beschrieben, dass im Rahmen der Bindungstheorie ein positiver Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers angenommen wird. In unterschiedlichen Studien wurden diese Annahmen bestätigt. Es ist anzumerken, dass die Studien vorwiegend von Zusammenhängen und keinen Kausalitäten sprechen. Dabei wurde bisher nicht untersucht, diesen möglichen Zusammenhang im Kontext der Eingewöhnung in die Fremdbetreuung zu betrachten. Die vorliegende Diplomarbeit soll neue Erkenntnisse über den möglichen Zusammenhang zwischen Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers von Kleinkindern in Kinderkrippen erfassen, besonders da Peer-Kontakte als Indikator für Eingewöhnung gesehen werden können.

4. Empirischer Teil

Der empirische Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich zunächst mit der Fragestellung und der theoriegeleiteten Darstellung der dazugehörigen Hypothesen (4.1). In weiterer Folge wird die methodische Vorgangsweise aufgezeigt (4.2). Dabei wird neben dem Design der Wiener Kinderkrippen Studie die angewandten Erhebungsmethoden (Videoanalyse und Attachment-Q Sort) beschrieben und die Stichprobe dargestellt. Das Unterkapitel 4.3 beinhaltet die empirischen Ergebnisse. Die Auswertung der vorgestellten Hypothesen erfolgt anhand der Datenbank der Wiener Kinderkrippen Studie mit Hilfe der statistischen Analysesoftware „PASW¹⁴ Statistics Version 17.0“.

4.1 Fragestellung und Hypothesen

Im nächsten Kapitel soll auf die leitende Fragestellung und die daraus resultierenden Hypothesen eingegangen werden. Dabei werden aufgrund der im Theorieteil angeführten bisherigen Untersuchungen und aufgezeigten Forschungslücken, die sich daraus ergebenden, theoriegeleiteten Hypothesen vorgestellt.

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich zur Aufgabe gemacht, den sozialen Austausch von Kleinkindern während des Übergangs in die außerfamiliäre Betreuung zu betrachten. Dabei lautet die zentrale Fragestellung, wie bereits unter 1.2 vorgestellt, wie folgt:

„Wie gestaltet sich der soziale Austausch zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung in Kinderkrippen und inwieweit kann ein Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers identifiziert werden?“

Vorerst richtet sich der Blick in der Fragestellung, wie auch im folgenden Unterkapitel, auf „den sozialen Austausch zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung“. Wie bereits unter 3.2.1 beschrieben, können Kleinkinder in der außerfamiliären Betreuung in sozialen Austausch mit Peers treten. Kleinkinder können schon in der frühen Kindheit Interesse füreinander zeigen und in Interaktion miteinander treten. Sie können die sozialen Signale von

¹⁴ Predictive Analysis SoftWare

Peers wahrnehmen und zeigen ein deutlich anderes Verhalten Peers gegenüber als materiellen Gegenständen, betont Viernickel (2002, [2]). Kleinkinder können somit im Rahmen der außerfamiliären Betreuung regelmäßige Interaktionserfahrungen mit anderen Kleinkindern machen. Viernickel weist darauf hin, dass diese sozialen Kontakte nicht ausschließlich zufällig oder sporadisch entstehen, sondern die Kleinkinder können ebenfalls mit verschiedenen Peers wiederholte und wiederholbare Kontakte aufbauen (Viernickel 2002, [6]). Aus diesen können sich in weiterer Folge individuelle soziale Beziehungen zwischen Kleinkindern entwickeln.

4.1.1 Sozialer Austausch zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung

Bezogen auf die bisherigen Ausführungen (vgl. 3.2.1) und Untersuchungen (vgl. z.B. Fein et al. 1993; Howes 1988; Howes, Rubenstein 1985; Niedergesäß 1989; Volling, Feagans 1995) ist festzuhalten, dass Kleinkinder mit zunehmender Vertrautheit der Umgebung soziale Beziehungen mit anderen Kleinkindern eingehen können. Diese Beziehungen können durch wechselseitige und komplementäre Interaktionen gekennzeichnet seien, welche dem Kleinkind Sicherheit geben können und das emotionale Wohlbefinden positiv beeinflussen können. Sie können Kleinkinder bei der Bewältigung der Trennung unterstützen, indem sie den Kleinkindern emotionale Sicherheit bieten und ihnen somit ebenfalls ermöglichen die Bildungs- und Betreuungsangeboten der Krippe anzunehmen. Somit beschreibt ein wechselseitiger dynamischer Austausch zwischen Peers einen Indikator für Eingewöhnung.

Die bisherigen Studien konzentrieren sich bei ihren Untersuchungen während der Eingewöhnung vorwiegend darauf, die Qualität (positiv oder negativ) des sozialen Austausches zu untersuchen bzw. mögliche Zusammenhänge mit der Gruppengröße und Stabilität der Betreuungsumgebung in den Blick zu nehmen. In der vorliegenden Diplomarbeit im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie hingegen werden die Wechselseitigkeit des sozialen Austausches und das Interesse an Peers und deren Aktivitäten im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung untersucht.

In diesem Zusammenhang stellen sich vorerst die Fragen:

- Wie viel interaktiver-dynamischer Austausch zwischen Peers findet im Rahmen der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung statt?
- Wie viel erkundendes Interesse zeigen die Kleinkinder an Peers im Rahmen der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung?

In weiterer Folge besteht basierend auf die bisherigen Ausführungen und Untersuchungen folgende Annahme, nämlich dass der wechselseitige soziale Austausch zwischen Peers und das erkundende Interesse an Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zunimmt. Dies führt zu folgenden Hypothesen:

- *Hypothese 1:* Der soziale Austausch zwischen Peers nimmt im Verlauf der Eingewöhnung zu.
- *Hypothese 2:* Das erkundende Interesse an Peers nimmt im Verlauf der Eingewöhnung zu.

In weiterer Folge wird geprüft, ob Kleinkinder mit einem hohen erkundenden Interesse an Peers auch vermehrt sozialen Kontakt mit Peers haben. Dabei besteht die Annahme, dass der soziale Austausch zwischen Peers und das erkundende Interesse an Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zunehmen und im Zusammenhang zueinander stehen. Dies führt zur folgenden Hypothese:

- *Hypothese 3:* Je höher das erkundende Interesse an Peers ist, desto dynamischer ist der soziale Austausch zwischen Peers.

Der vermehrte soziale Austausch zwischen Peers lässt sich ebenfalls auf einen möglichen Zusammenhang mit der Pädagogin-Kind-Bindung zurückführen (vgl. 3.2.1.4): Kleinkinder können in der Kinderkrippe bedeutungsvolle Bindungsbeziehungen mit Betreuungspersonen eingehen, welche in belastenden Situationen Trost spenden und Sicherheit bieten (Ahnert 2003b, 2), wie bereits unter 3.2.1.4 ausführlich dargestellt. Dabei ist für die vorliegende Diplomarbeit von besonderem Interesse, ob ein Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers besteht. Die dabei zu untersuchenden Hypothesen werden im folgenden Unterkapitel vorgestellt.

4.1.2 Zusammenhang zwischen Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers

Basierend auf die unter Punkt 3.2.1.4 angeführten bisherigen Ergebnisse und Untersuchungen (vgl. z.B. Howes et al. 1992; Howes et al. 1994) ist festzuhalten, dass Kleinkinder eine sichere Bindung zu Betreuungspersonen in Kinderkrippen aufbauen können. Die Pädagoginnen beschreiben in Bindungsbeziehungen eine sichere Basis, welche den Kleinkindern ermöglicht, sich angstausslösenden Situation bzw. Personen zu nähern und die Umwelt neugierig zu erkunden. Eine sichere Pädagogin-Kind-Bindung kann somit das Sozialverhalten eines Kleinkindes mit Peers und das erkundende Interesse an Peers positiv unterstützen.

Basierend auf den angeführten Ergebnissen besteht die Annahme, dass zwischen einer sicheren Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers bzw. dem auffallenden Interesse der Kleinkinder an Peers ein positiver Zusammenhang besteht. Dies führt zu folgenden Hypothesen:

- *Hypothese 4:* Je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto dynamischer ist der soziale Austausch zwischen Peers.
- *Hypothese 5:* Je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto höher ist das erkundende Interesse an Peers.

Es ergeben sich somit folgende zu untersuchende Hypothesen, welche in der vorliegenden Diplomarbeit überprüft werden sollen:

- *Hypothese 1:* Der soziale Austausch zwischen Peers nimmt im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zu.
- *Hypothese 2:* Das erkundende Interesse an Peers nimmt im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zu.
- *Hypothese 3:* Je höher das erkundende Interesse an Peers ist, desto dynamischer ist der sozialer Austausch zwischen Peers.
- *Hypothese 4:* Je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto dynamischer ist der soziale Austausch zwischen Peers.
- *Hypothese 5:* Je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto höher ist das erkundende Interesse an Peers.

Die vorgestellten Hypothesen indizieren eine quantitativ-methodische Vorgangsweise. Im folgenden Kapitel wird das Design der empirischen Untersuchung vorgestellt.

4.2 Design der empirischen Untersuchung

Die vorliegende Diplomarbeit wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie verfasst. Das Design dieser empirischen Untersuchung wird im Folgenden vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden ebenfalls die Stichprobe und die Methoden der Datenerhebung (Videoanalyse und Attachment Q-Sort) näher beschrieben.

4.2.1 Design der Studie

Die Wiener Kinderkrippen Studie ist ein drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt, das an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien seit April 2007 bis April 2012 unter der Projektleitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert durchgeführt wird. Die Wiener Kinderkrippen Studie hat sich zur Aufgabe gemacht, den Eintritt und die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe zu erforschen. Dabei wird die Bewältigung des Übergangs von Kleinkindern von innerfamiliärer zur institutionellen außerfamiliären Betreuung untersucht. In der Wiener Kinderkrippen Studie beschreibt die Bewältigung des „Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins“ von familiären Bezugspersonen die zentrale Herausforderung in der sogenannten Eingewöhnung. Die Bewältigung beschreibt dabei laut Datler et al. (2010b, [6]) einen Prozess, der

„es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situation des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Kinderkrippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und an Prozessen des dynamischen Austausches mit anderen aktiv zu partizipieren“.

Das Ziel des Forschungsvorhabens ist es Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich bei der Bewältigung der Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe als förderlich oder als hemmend erweisen (Datler et al. 2010b, [4]).

Daraus ergeben sich folgende zentralen Fragestellungen:

- „Wie erleben Kleinkinder den Eintritt in die Kinderkrippe und wie gestalten sich Eingewöhnungsverläufe über die Zeit hinweg?
- Welche Faktoren nehmen auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher respektive hemmender Weise Einfluss?“ (Datler et al. 2010b, [4])
- „Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdrucks von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes sowie den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Betreuerinnen und Eltern und dem Belastungserleben der Kinder?“ (Internes Projektpapier o.J.)

Die Erhebung erfolgt über ein Jahr und ist in vier Erhebungsphasen aufgeteilt. Die folgende Abbildung soll diese veranschaulichen:

Tabelle 1: Die Erhebungszeitpunkte in der WiKi-Studie

Phase 0	Innerhalb von zwei bis vier Wochen vor dem Eintritt	Hausbesuch
Phase 1	Innerhalb von 2 Wochen, nachdem das Kind das erste Mal alleine in der Einrichtung bleibt	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 2	Zwei Monate nach dem Eintritt	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 3	Vier Monate nach dem Eintritt	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 4.1	Sechs Monate nach dem Eintritt	Besuch in der Kinderkrippe und brieflicher Kontakt zu Pädagoginnen und Eltern
Phase 4.2	Ein Jahr nach dem Eintritt in die Kinderkrippe	

Quelle: Internes Projektpapier o.J.

Zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes wird ein Methodenbündel aus qualitativ-empirischen und quantitativ-empirischen Verfahren eingesetzt, welche den Forschungsgegenstand aus mehreren Perspektiven betrachten. Der Fokus des forschungsmethodischen Zuganges richtet sich auf das Kind, die Institution und das (Beziehungs-)Erleben des Kindes. Das Kind wird mit Hilfe der Verfahren Videoanalyse, Fragebögen, Interviews, mittels teilnehmender Beobachtung und Cortisolanalyse in den Blick genommen. Dabei werden die Phänomene, wie affektive Stimmung, Interesse, sozialer Austausch, Temperament, Bindungsverhalten, Entwicklung und Cortisolwert des Kindes erhoben. Bei der Perspektive auf die Institution wird die Qualität der Einrichtung erfasst. Darüber hinaus werden Einzelfallstudien mit der Methode der „Young Child Observation“ nach dem Tavistock-Konzept¹⁵ durchgeführt. Dabei richtet sich der Blick auf das Erleben und Beziehungserleben des Kleinkindes (Datler et al. 2010a, [5f.]).

Die folgende Tabelle stellt eine Zusammenfassung der angewendeten Instrumente dar und soll aufzeigen, worauf der Blick mit den unterschiedlichen Verfahren gerichtet wird.

Tabelle 2: Zusammenfassung des qualitativen-quantitativen Methodenbündels

Name des Verfahrens	Kurzbezeichnung	Gegenstand oder Fokus	Art des Verfahrens / Referenzquelle
Attachment Q-Set oder Attachment Q-Sort	AQS	Qualität der Bindung zur Mutter und zur Erzieherin	Beobachtungsverfahren / Waters, E. 1987
Caregiver Interactin Scale	CIS	Erzieherinnenverhalten	Beobachtungsverfahren / Arnett, J. 1989
Toddler Temperament Scale (Temperamentfragebogen für Kleinkinder)	TTS	Temperament des Kindes (aus der Perspektive der Mutter und der Erzieherin)	Fragebogen / Fullard, W., McDevitt, S.C., Carey, W.B. 1978

¹⁵ Die Methode beschreibt eine teilnehmende Beobachtung. Die Kleinkinder werden von geschulten Projektmitarbeitern eine Stunde lang in der Kinderkrippe beobachtet. Nach der Beobachtungseinheit werden Protokolle verfasst. In begleitenden Seminareinheiten werden diese Protokolle mit dem Fokus auf das kindliche Erleben besprochen (Datler et al. 2002, 60f).

Mütterfragebogen		Mütterliche Trennungsängste	Fragebogen / Hock, E., Mc.Bride, S., Gnezda, M.T. 1989
Kuno Bellers Entwicklungstabelle		Entwicklungsstand des Kindes (aus der Perspektive der Mutter und Erzieherin)	Interview/ Beller, E.K. und Beller, S. 2004
Familiensituation		Soziodemographische Daten des familiären Umfelds des Kindes	Fragebogen / Im Rahmen der WiKi-Studie entwickelter Fragebogen
Kinderkrippensituation		Soziodemographische Daten des Betreuungsumfeldes des Kindes	Fragebogen/ Im Rahmen der Wiki-Studie entwickelter Fragebogen
Cortisolanalyse		Kindliche Stressbelastung	Cortisolanalyse anhand von Speichelpuben
Interview zur Eingewöhnung aus Sicht der Eltern		Elterliches Erleben der Eintrittsphase im Rückblick	Interview/ Im Rahmen der Wiki-Studie entwickelter Interviewleitfaden, Fragebogen
Lebensverändernde Umstände		Lebensverändernde Umstände in der Familie in den ersten sechs Monaten nach Krippeneintritt	Fragebogen / Im Rahmen der Wiki-Studie entwickelter Fragebogen
Fehltag		Fehltag des Kindes in der Kinderkrippe während der ersten sechs Monate	Fragebogen/ Im Rahmen der Wiki-Studie entwickelter Fragebogen
Child Behaviour Checklist (Elternfragebogen für Klein- und Schulkinder)	CBCL 1 / C-TRF	Kindliches Verhalten (aus der Perspektive der Mutter und Erzieherin)	Fragebogen/ Achenbach 1999
Krippeneinschätzungsskala	KRIPS-R	Qualität der Einrichtung	Beobachtungsgeschütztes Ratingverfahren/ Tietze et al. 2005
Videobeobachtung / Videoanalyse		Aktivitäten, Verhalten der Kinder, der Eltern und der Erzieherin in verschiedenen Dimensionen	Beobachtungsverfahren/ Im Rahmen der WiKi-Studie entwickeltes Analyseverfahren zur Bearbeitung von Videobändern.
Young Child Observation	YCO	Erleben und Beziehungserleben der Kleinkinder	Teilnehmendes Beobachtungsverfahren

Quelle: Internes Projektpapier o.J.

Die vorgestellten empirischen Methoden dienen der Untersuchung des Erlebens und Verhaltens der Kinder, Eltern, Pädagoginnen und der Qualität der Institution beim Übergang von innerfamiliärer in die außerfamiliäre Betreuung. In weiterer Folge sollen mögliche

Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen abgeleitet werden (Datler et al. 2010a, [5ff.]).

Es liegen bereits Ergebnisse zu den zentralen Forschungsfragen vor, welche aber zum Zeitpunkt des Verfassens der Diplomarbeit noch nicht publiziert wurden. Vereinzelt lassen sich Ergebnisse im Zusammenhang der WiKi-Studie in Rahmen von Diplomarbeiten (vgl. z.B. Bock 2009, Ganser 2009, Heiss 2009, Kaltseis 2009, Schwediauer 2009, Trauner 2009, Funder 2008) und Publikationen (vgl. z.B. Datler, Datler, Funder 2010; Datler, Datler, Hover-Reisner 2010; Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010; Funder 2009; Hover-Reisner, Funder 2009) finden.

4.2.2 Stichprobe

Für die Beantwortung der Fragestellungen im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie wurden die Eingewöhnungsverläufe von 104 Kindern aus dem Raum Wien und Umgebung erfasst. Die Erhebung der Daten erfolgte in drei Untersuchungswellen zwischen 2007 bis 2009.

Eine große Anzahl der Kindertagesstätten im Wiener Raum werden von einem staatlichen Träger organisiert bzw. subventioniert. Die Einladung zur Teilnahme der Kindertagesstätten an der Studie erfolgte mit Hilfe des staatlichen Trägers in Form von Briefen und Telefonanrufen. Zeigten die angeschriebenen Einrichtungen Interesse an einer Teilnahme an der Studie, wurden den Eltern aller kommenden Krippenkindern Informationsbriefe über die Studie ausgeteilt. Nach der Zustimmung der Eltern an der Studie teilzuhaben, wurden diese durch Projektmitarbeiter telefonisch kontaktiert.

Die Erhebungen der 104 teilnehmenden Projektkinder erfolgten in 71 außerfamiliären Betreuungseinrichtungen (83 unterschiedlichen Kindergruppen). Dabei wurden 48,5% der Kleinkinder in staatlichen Einrichtungen und der Rest in privaten Einrichtungen (24,3% katholische Einrichtungen, 16,3% in elternorganisierten Gruppen, und 11,7% aus altersübergreifende bzw. gemischten Gruppen) betreut.

Die Gruppengrößen der Kindertagestätten bewegten sich zwischen 10-23 Kleinkindern (Mittelwert: 16,06). Der Pädagoginnen-Kind-Schlüssel betrug in den Einrichtungen 2,5- 10,5 (Mittelwert: 5,4) Kleinkinder pro Pädagogin.

Die teilnehmenden Kinder der Erhebung waren beim Eintritt in die außerfamiliäre Fremdbetreuung zwischen 10 und 33 Monate alt (Mittelwert: 22,97 Monate alt) und waren im weitesten Sinne gesund, d.h. keine Frühgeborenen. Sie hatten keine Vorerfahrungen mit außerfamiliärer regelmäßiger Betreuung und zumindest ein Elternteil war der deutschen Sprache mächtig. Bei der Auswahl der Kleinkinder wurde ebenfalls auf eine ausgeglichene Geschlechtermischung geachtet (Internes Projektpapier o.J., [1]). 55,8% der teilnehmenden Kleinkinder waren weiblich.

61,5% der teilnehmenden Kleinkinder haben Geschwister. 45,3% der Kleinkinder hatten ein älteres Geschwisterkind in derselben Einrichtung und 12% dieser Geschwister waren in derselben Kindergruppe wie das Projektkind.

Für die vorliegende Diplomarbeit werden die Daten von 90 Kleinkindern herangezogen, da die dritte Erhebungswelle zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Diplomarbeit noch im Laufen war.

4.2.3 Methoden der Datenerhebung

Für die Erfassung des sozialen Austausches zwischen Peers und des erkundenden Interesse an Peers wurde das Verfahren der Videoanalyse angewendet. Die Pädagogin-Kind-Bindung wurde mit Hilfe eines standardisierten Verfahren, des Attachment Q-Sort, erhoben. Diese zwei Verfahren gilt es im Folgenden vorzustellen.

4.2.3.1 Videoanalyse

Die Videoanalyse in der Wiener Kinderkrippen Studie zielt darauf ab, die Reaktionen der Kinder auf den Übergang von familiärer zu außerfamiliärer Betreuung zu identifizieren.

Videoaufzeichnungen sind eine häufig verwendete Methode zur Analyse von Interaktionen. Im Gegensatz zur Beobachtung ermöglicht die Videoaufzeichnung mehr Aspekte und Details zu erfassen und die Beobachtung fließender Situationen kann wiederholt durchgeführt werden (Flick 2007, 314f.). Durch die Wiederholbarkeit kann die Untersuchungssituation präziser ausgewertet und reanalysiert werden. Es können unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden und andere Fokussierungen erfolgen. Videodokumentationen sind somit besonders bei Erhebungen, die explorierenden und deskriptiven Arten sind, empfehlenswert, betonen Schöler und Schäle. Neue oder ergänzende Fragestellungen lassen sich nachträglich bearbeiten, ohne dass erneut aufwendige empirische Studien durchgeführt werden müssen (Schöler, Schäle 1993, 205).

Es können Probleme bei der Durchführung der Videoaufzeichnung entstehen. Die Videoausrüstung kann bei der Aufnahme die soziale Situation dominieren. Ein weiteres Problem beschreibt die Selektivität des Fokus der Kamera. Entweder ist das Bild von guter Qualität, wenn der Fokus auf dem Detail liegt, oder das Bild ist panoramaartig und bietet dabei wenige Details der Gesichtsausdrücke (Flick 2007, 317).

Im Rahmen der WiKi-Studie wurde versucht diesen Problemen entgegenzuwirken, indem die Projektmitarbeiter darauf hingewiesen wurden, sich beim Filmen so unauffällig wie möglich am Rande des Geschehens aufzuhalten und den Fokus der Kamera auf das zu beobachtete Kleinkind zu richten.

Die Videoaufnahmen entstanden in den Kinderkrippen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Phase 1 bis 3)¹⁶ durch geschulte Projektmitarbeiterinnen.

In den unterschiedlichen Untersuchungsphasen (1-3) wurden zwei Situationen aufgezeichnet (Ereky-Stevens et al. 2008, 7):

- der „Abschied“ des Kleinkindes von der Person, die es gebracht hat, also das Ankommen in der Einrichtung und das Verabschieden von den familiären Bezugspersonen wird gefilmt. Diese „Abschiedssequenz“ beträgt mindestens 20 Minuten.
- Des Weiteren wird eine weitere 60-minütige Sequenz während des Vormittags aufgenommen. Die Aufzeichnung erfolgt während einer Gruppen- bzw. freien Spielsituation in der Einrichtung.

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit werden Einschätzungen aus der 60-minütigen Sequenz am Vormittag herangezogen, welche besonders die Bewältigung der Trennung der Kleinkinder in den Blick nimmt, während die Abschiedssequenz sich auf die Trennungssituation konzentriert. Die 60-minütige Vormittagssequenz ermöglicht ebenfalls aufgrund ihrer Länge und der freien Spielsituation eine ausführlichere Betrachtung des Verhaltens des Kleinkindes.

Die Kodierung der Videoaufnahmen erfolgte durch geschulte Projektmitarbeiterinnen mit Hilfe eines eigens für die WiKi-Studie konzipiertem Kodierungssystem. Dabei wurden im Rahmen der Videoanalyse drei Kategorienbereiche kodiert:

1. „Kindliche Aktivitätsbereich
2. Qualität der Interaktion der PädagogInnen und des Personal der Einrichtung mit dem Kind

¹⁶ Phase 1: innerhalb der ersten zwei Wochen, in denen das Kleinkind die Krippe ohne Begleitung einer Bezugsperson besucht.

Phase 2: Aufzeichnung fand zwei Monate danach statt.

Phase 3: Aufzeichnung fand zwei Monate nach Phase 2 statt.

3. Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind¹⁷“ (Ereky-Stevens et al. 2008, 4)

Die Kodierungen der kindlichen Aktivitätsbereiche erfolgten in 5-Minuten-Sequenzen und wurden auf Kodierungsbögen eingetragen. Diese Vorgangsweise wurde gewählt, damit eine mögliche Veränderung der kindliche Reaktionen bzw. Verhalten nicht nur im Verlauf der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte, sondern auch im jeweiligen Kodierungszeitraum untersucht werden kann.

In der Kategorie der kindlichen Aktivitätsbereiche wurden folgende drei Subkategorien eingeschätzt (Ereky-Stevens et al. 2008, 8):

- Affekt,
- Entdeckendes und erkundendes Interesse und
- Sozialer Kontakt.

In der Subkategorie „entdeckendes und erkundendes Interesse des Kleinkindes“ in der Videoanalyse wurden drei Subbereiche eingeschätzt (Ereky-Stevens et al. 2008, 15ff.), nämlich:

- „Ausmaß und Intensität“: Mit dem Subbereich „Ausmaß und Intensität“ wird aufgezeigt inwieweit das Kleinkind ein entdeckendes und erkundendes Interesse an dem, was es in der Krippe vorfindet, zeigt. Die fünfstufige Skalierung erfolgt dabei in: kein entdeckendes und erkundendes Interesse, minimales entdeckendes und erkundendes Interesse, durchschnittliches Interesse, überdurchschnittliches Interesse, außergewöhnliches Interesse (1-5).
- „Motiviertheit“: Mit dem Subbereich „Motiviertheit“ wird eingeschätzt, ob das entdeckende und erkundende Interesse intrinsisch¹⁸ und/oder extrinsisch¹⁹ motiviert ist.

¹⁷ Dieser Kategorienbereich wird nur in der Aufzeichnung der Abschiedssequenz erhoben.

¹⁸ Intrinsisches Interesse: „Das Kind erkundet, erforscht und entdeckt aus eigenem Antrieb das, was in der Krippe geschieht und was es dort vorfindet“ (Ereky-Stevens et al. 2008, 18).

Für die vorliegende Diplomarbeit sind vor allem die Einschätzungen aus dem 3.Subbereich „Gerichtetheit“ von Bedeutung, weil diese das Interesse der Kleinkinder gegenüber Peers aufzeigen.

- „Gerichtetheit“: In diesem Subbereich wird eingeschätzt, worauf sich das kindliche Interesse richtet. Das Interesse des Kleinkindes kann sich auf belebte/unbelebte Gegenstände, Pädagoginnen oder/und Peers beziehen. Das Interesse kann sich in einer Kodierungssequenz sowohl auf Gegenstände als auch eine Person beziehen und wird gegebenenfalls auch so kodiert. Die Gerichtetheit des Interesses des Kleinkindes geschieht dabei in einer auffallenden Art und Weise. Es ist anzumerken, dass deshalb die Gerichtetheit erst ab einem überdurchschnittlichen Interesse²⁰ des Kleinkindes erhoben wird. Die Einschätzungen erfolgen auf einer Ja/Nein Basis (Ereky-Stevens et al. 2008, 20f.).

Zur Erfassung des Sozialen Austausch zwischen Peers wird die Einschätzung der Subkategorie „Sozialer Kontakt“ herangezogen. In diesem kindlichen Aktivitätsbereich werden sowohl der soziale Austausch des Kleinkindes mit den PädagogInnen oder Personal als auch mit Peers kodiert. Die Einschätzung erfolgte dabei in 5-Minuten-Sequenzen, in denen jeweils die höchste beobachtete Ausprägung des sozialen Kontaktes kodiert wird. In der Skala des dynamischen interaktiven Austausches mit Peers wird „bewertet, inwieweit das Kind mit zumindest einem anderen Kind in einem dynamischen interaktiven Austausch steht, der sich dadurch auszeichnet, dass die Aktivitäten der Beteiligten kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden“ (Ereky-Stevens et al. 2008, 23).

¹⁹ Extrinsisches Interesse: „Das Kind zeigt erkundendes und entdeckendes Interesse, wenn es von anderen Personen dazu angeregt oder aufgefordert wird, dabei direkt unterstützt und angeleitet wird, sich z.B. etwas ansehen“ (Ereky-Stevens et al. 2008, 18).

²⁰ Ein überdurchschnittliches Interesse wird im Kodierungshandbuch der WiKi-Studie wie folgt definiert/operationalisiert: „In der 5-Minuten-Einheit kommt es immer wieder zu Situationen, in denen das Kind klar interessiert an bestimmten Situationen oder Gegenständen ist, und sich diesen in erforschender Weise annähert (deutliche Signale sind z.B. aufgeweckter und neugieriger Blick, das Kind bewegt sich zum Gegenstand hin- betrachtet den Gegenstand aus nächster Nähe). Im Unterschied zu einem Kind, dessen Interesse mit einer fünf bewertet wird, überwiegen diese Zeitspannen aber nicht. Oder das Interesse ist weniger intensiv; dies zeigt sich dadurch, dass ein Kind leichter ablenkbar ist; man hat nicht den Eindruck, dass es so gefesselt ist (von einer Situation, einem Gegenstand), dass alles andere in den Hintergrund tritt“ (Ereky et al. 2008, 17).

Der soziale Austausch zwischen Peers wurde mit Hilfe einer fünfstufigen Rating-Skala folgenderweise skaliert (Ereky-Stevens et al. 2008, 23ff.):

1. **kein wechselseitiger Austausch mit Peers:** Es kommt zu keinem sozialen Austausch zwischen Peers. Das Kleinkind beschäftigt sich alleine oder mit anderen Erwachsenen. Die Versuche der anderen Kleinkindern in Kontakt mit dem Kleinkind zu treten werden nicht angenommen bzw. auf eigene Interaktionsinitiiierungen des Kleinkindes wird nicht eingegangen.
2. **minimaler sozialer Kontakt:** findet in einer Situation der Gemeinsamkeit statt wie z.B. gemeinsames Butterbrot-Essen. In diesen Situationen ist das Interesse der beteiligten Personen auf dasselbe gerichtet und sie handeln parallel. Es ist dabei nur ein Minimum an Austausch erforderlich, um eine gemeinsame Situation aufrecht zu erhalten. Es findet aber keine Wechselseitigkeit wie z.B. Geben und Nehmen statt.
3. **wechselseitiger Austausch:** Es findet ein sozialer Austausch zwischen den Peers statt, welcher durch minimale Wechselseitigkeit gekennzeichnet ist. Es entwickelt sich dabei aber nichts Gemeinsames oder dynamisch Neues. „Der Austausch wirkt routiniert, aber nicht dynamisch, dennoch ist ein gewisses Maß an Wechselspiel spürbar“ (Ereky-Stevens et al. 2008, 24). Beispiel: Peer zeigt auf den Ball, den das Kind hält, Kind rollt den Ball zu Peer.
4. **dynamisch wechselseitiger Austausch:** „Der dynamische wechselseitige Austausch zeichnet sich dadurch aus, dass ein gewisses Maß an Abstimmung zu beobachten ist, und dass dadurch ein Geben und Nehmen statt findet, auf dessen Basis sich etwas gemeinsames Neues entwickelt bzw. das Maß an Routine abnimmt. Die Form des wechselseitigen Austausches bringt etwas in Bewegung (dynamisch), wiewohl das entstandene Gemeinsame bzw. der wechselseitige dynamische nicht hochkomplex ist“ (Ereky-Stevens et al. 2008, 24). Beispiel: Das Kind gibt eine Murmel in die Kugelbahn, es zeigt darauf und schaut dabei abwechselnd zur Kugelbahn und zum anderen Kind. Daraufhin nimmt das andere Kind mehrere Murmeln und legt diese vor das Kind. Das Kind wirbelt die Murmeln durcheinander. Das andere Kind wirbelt zunächst mit, dann kehrt es wieder zu der Kugelbahn zurück.

5. **dynamisch komplexer wechselseitiger Austausch:** Es findet ein angeregter Austausch zwischen Peer und Kleinkind statt. Die Situation kann sich im miteinander ständig verändern, so dass die Kleinkinder im Austausch sich immer wieder der neuen Situation anpassen bzw. abstimmen müssen. Beispiel: Das Kleinkind wirft eine Murmel in die Kugelbahn, es zeigt darauf und sieht dabei abwechselnd zur Kugelbahn und zum Peer. Daraufhin nimmt der Peer andere Murmeln und legt sie geordnet nach Farben vor das Kind. Das Kleinkind nimmt die eine gelbe Murmel, dann zeigt es die Murmel dem Peer, dieser zeigt auf einen gelben Bus und das Kind holt den Bus herbei. Der Peer legt die Murmel in den Bus und abwechselnd brausen sie damit im Kreis, begleitet von Brummgeräuschen und Lachen.

Die Reliabilität des Messinstruments „Videoanalyse“ wurde im Rahmen der Wiener-Kinderkrippenstudie durch regelmäßige Erhebungen überprüft. Die Kodierung der Videobänder eines Projektkindes erfolgte in den einzelnen Erhebungsphasen durch unterschiedliche Projektmitarbeiter. Ebenfalls hatten die Projektmitarbeiter keine Einsicht in die bisherigen Kodierungen eines Projektkindes. Die Kodierung der Abschiedssequenz und der Vormittagssequenz eines Projektkindes wurde ebenfalls von zwei unterschiedlichen Projektmitarbeitern durchgeführt. Die Zweifach-Kodierungen wurden nach dem Zufallsprinzip an 12 Videobändern durchgeführt (insgesamt 270 5-Minuten-Sequenzen wurden Doppel-kodiert). Die Interrater- Reliabilität ist sowohl für die Abschieds- als auch für die Vormittagssequenz sehr hoch. Die Reliabilität für die Vormittagssequenz für die 1-5 Skalen ‚Affekt‘, ‚Entdeckendes und erkundendes Interesse‘ und ‚sozialer Kontakt‘ beträgt 0,87 (Cohne Kappa), range: 0,76- 0,92. Die Reliabilität für die Vormittagssequenz für die kategorialen Skalen zum erkundenden Interesses beträgt 0,79 (Cohne Kappa), range 0,60-0,89 (Prozentuelle Übereinstimmung 93%).

Die Pädagogin-Kind-Bindung wurde mit dem Verfahren des „Attachment Q-Sort“ erhoben, welches im folgenden Kapitel beschrieben wird.

4.2.3.2 Attachment Q-Sort

Das Bindungsverhalten von Kleinkindern zu ihren Bezugspädagoginnen wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie mit dem „Attachment Q-Sort“ (AQS) Verfahren erhoben (vgl. Waters 1987). Das Verfahren dient zur Erfassung der Bindungssicherheit von Kindern zwischen eins und fünf Jahren im alltäglichen häuslichen Kontext als auch in öffentlichen Umgebungen wie z.B. Kinderkrippen, Kindergärten (Haverkock 2006, 25). Die Methode erfasst das Ausmaß an emotionalen Orientierungsverhalten zu einer Bindungsperson als Sicherheitsbasis. Darunter wird die harmonische Organisation und angemessene Balance zwischen Nähe suchendem und explorierendem Verhalten verstanden (Golger-Tippelt 2004, 97ff.).

Der Attachment Q-Sort (AQS) wurde aus drei Gründen entwickelt:

„(1) to provide an economical methodology for further examining relations between secure base behaviour at home and Strange Situation classifications, (2) to better define (via a Q-set) the behavioral referents of the secure base concept, an (3) to simulate interest in normative secure base behavior and individual differences in attachment security beyond infancy“ (Waters 1997, [1]) .

Der Attachment Q-Sort beschreibt eine ökonomischere Methode als das von Ainsworth entwickelte Verfahren der „Fremden Situation“ (Siehe 3.2.2.1), welches eine künstlich hergestellte Situation zur Beobachtung benötigt. Für die Erhebung im Rahmen der WiKi-Studie wurde der AQS gewählt, weil die Erhebung eine unauffällige, ausführliche Verhaltensbeobachtung in der natürlichen Umgebung des Kleinkindes darstellt, welche wiederholt durchgeführt werden kann und damit zur Erfassung einer möglichen Veränderung des Bindungsverhalten eingesetzt werden kann (Haverkock 2006, 25).

Die Erhebung der Daten erfolgt mittels einer teilnehmenden stark strukturierten Beobachtung. Die Beobachtung orientiert sich an den 90 Items des „Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0)“. Der größte Teil der 90 Items beinhalten Verhaltensbeschreibungen zu dem „sicheren Basisverhalten“ des Kleinkindes, wie z.B. Item 21: „Child keeps track of mother's location when he plays around the house. Calls to her now and the notices her go from room to room. Notice if she changes activities“ oder Item 49: „Runs to mother with a shy smile when new people visit the home“ (Waters 1997, [9ff]).

Ebenfalls setzt sich das „Attachment Behavior Q-Set“ aus Füller-Items zusammen, welche die Aufgabe haben, sozial erwünschte Antworttendenzen zu minimieren. Diese Items enthalten Verhaltensbeschreibungen bspw. zur Frustrationstoleranz (z.B. Item 30), zum Aktivitätsniveau (z.B. Item 37), zur Intensität von negativem Affekt (z.B. Item 20) oder zur Abhängigkeit/Unabhängigkeit (z.B. Item 35) des Kleinkindes. Es sind außerdem Items vorhanden, welche prüfen sollen, ob die beschriebenen Verhaltensweisen mit der Bindungssicherheit zusammenhängen wie z.B. die Internalisierung von elterlichen Werten (z.B. Item 24) (Haverkock 2006, 26).

Die 90 Items wurden nach der Beobachtung den neun Kategorien (9 = sehr passende Beschreibung, 8 = passend, 7 = ungefähr so wie das Kind ist, 6 = eher ähnlich als unähnlich, 5 = weder wie das Kind ist noch unähnlich, 4 = eher unähnlich als ähnlich, 3 = unähnlich, 2 = sehr unähnlich, 1 = das Gegenteil vom Kind) zu je 10 Items zugeordnet. Jedes Item erhält somit durch die Zuordnung einen Skalenwert von 1-9. Bei der Auswertung wird ein Korrelationskoeffizient des beobachteten Kleinkindes gebildet, indem das Itemprofil des Kleinkindes mit dem Kriteriumsprofil eines „optimal sicher gebundenen“ Kindes korreliert wird. Das „Kriteriumsprofil“ wurde von Experten formuliert. Je höher die Korrelation zwischen dem Itemprofil eines Kindes und dem Kriteriumsprofil, desto sicherer gebunden wurde das Kleinkind eingeschätzt. Der Ergebniswert bewegt sich zwischen „-1= maximal unsicher gebunden bis 1 = maximal sicher gebunden“. Die Auswertung ergibt somit im Gegensatz zu der „Fremden Situation“- Methode keine Bindungstypen (wie z.B. sicher, unsicher oder unsicher-ambivalent gebunden), sondern gibt Auskunft über den Grad der Bindungssicherheit des Kleinkindes (Haverkock 2006, 27).

Die Erhebung der AQS-Daten im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie fand zu fünf verschiedenen Zeitpunkten (Phase 0-4) (Siehe Kapitel 4.2.1) statt. Dabei wurde neben dem Bindungsverhalten zwischen dem Kleinkind und der Mutter ebenfalls in den Betreuungseinrichtungen das Bindungsverhalten zwischen dem Kleinkind und der Bezugspädagogin untersucht. Die Erhebung bzw. Einschätzung der Items erfolgte durch geschulte Projektmitarbeiter in den Wohnungen bzw. Betreuungseinrichtungen während einer Beobachtungszeit von mindestens zwei Stunden. Jedes Projektkind wurde nur einmal von einer Beobachterin in den Phasen null bis drei eingeschätzt, um Objektivität zu gewährleisten. Ebenfalls wurde regelmäßig die Reliabilität zwischen den Beobachtern überprüft. Die

Erfassung erfolgte durch eine doppelte Erhebung der AQS-Daten zu denselben Terminen in der Kindertagesstätte. Die AQS Reliabilität der WiKi- Studie beträgt 0,782 (berechnet aus 40 Reliabilitätsbesuchen der SP 1 und 2, bei denen Rater 1 und Rater 2 zum selben Tag beobachten waren).

Für die vorliegende Diplomarbeit werden die Einschätzungen der Bindungssicherheit zwischen dem Kleinkind und der Bezugspädagogin aus der Phase 1 bis Phase 3 herangezogen. Die Erhebung der AQS-Daten fand zu denselben Zeitpunkten wie die der Videodaten statt.

Nach der Beschreibung der eingesetzten Verfahren und der Stichprobe werden die in dem Kapitel 4.1 vorgestellten Hypothesen im folgenden Kapitel mit Hilfe des Statistik Programm PASW Version 17.0 ausgewertet und die Ergebnisse vorgestellt.

4.3 Statistische Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel setzt sich mit der Auswertung der theoriegeleiteten Hypothesen auseinander. Dabei wird vorerst anhand einer Grafik die Vorgangsweise bildlich dargestellt. In weiterer Folge werden die einzelnen Hypothesen ausgewertet und die Ergebnisse dargestellt. Die folgende Abbildung soll einen Überblick über die angewendeten Berechnungen geben:

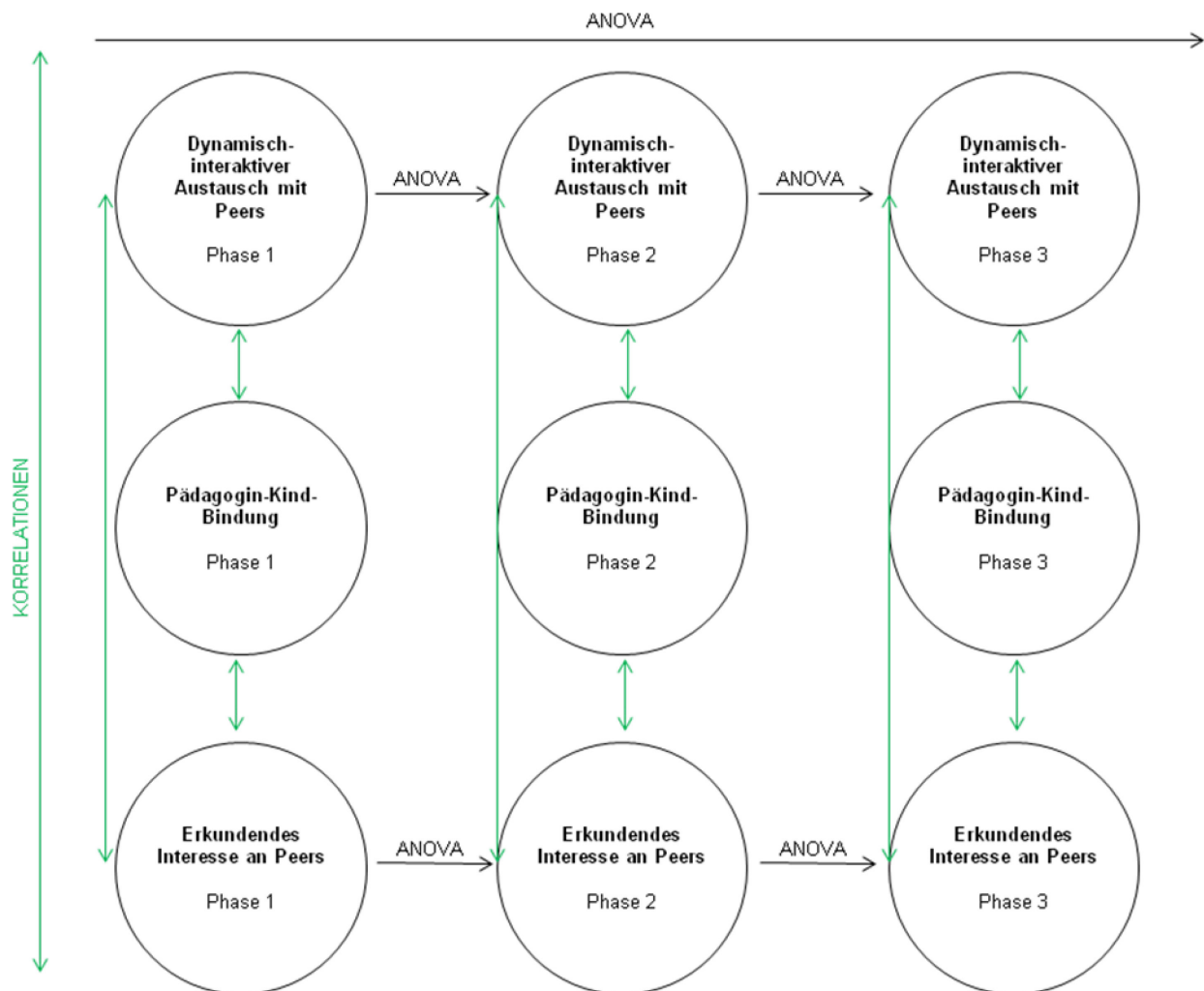


Abbildung 1: Darstellung der Berechnungen

Wie bereits unter Punkt 4.2.3.1 erwähnt wird im Zusammenhang des sozialen Austausches zwischen Peers der Grad der Wechselseitigkeit des sozialen Austausches in Form eines Skalenniveaus (1-5) erhoben. Ebenfalls soll darauf hingewiesen werden, dass der soziale Austausch zwischen Peers aus der Perspektive der untersuchten Projektkinder kodiert wird

und somit die Variabel als „Dynamischer –interaktiver Austausch mit Peers“ bezeichnet wird. Die Pädagogin-Kind-Bindung, wie bereits unter 4.2.3.2 vorgestellt, wird in der vorliegenden Diplomarbeit in Form der Bindungssicherheit erfasst und besteht im Rahmen des angewendeten AQS –Verfahren aus einem Korrelationskoeffizienten, welcher sich zwischen -1 und + 1 bewegen kann.

Im Folgenden werden die Auswertungen der einzelnen Hypothesen vorgestellt.

4.3.1 Hypothese 1: Sozialer Austausch zwischen Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung

Dieses Unterkapitel setzt sich mit der Analyse der ersten Hypothese auseinander. Die Hypothese und die dazugehörige Nullhypothese lauten wie folgt:

- *H₀: Der soziale Austausch zwischen Peers nimmt im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung (Phase –Phase3) nicht zu.*
- *H₁: Der soziale Austausch zwischen Peers nimmt im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung (Phase1-Phase3) zu.*

$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ $H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$

Abbildung 2: Null- und Alternativhypothese

Vorerst werden die Daten des sozialen Austausches zwischen Peers für eine bessere Übersicht vorgestellt (vgl. Tabelle 3). Der Mittelwert des sozialen Austausch mit Peers beträgt in der Phase 1: 2,0198, in der Phase 2: 2,1382 und in der Phase 3: 2,2388. Die erste Betrachtung der Werte ergibt, dass die Mittelwerte des sozialen Austausches zwischen Peers im Verlauf der ersten vier Monate ansteigen.

Tabelle 3: Itemstatistik für den dynamischen Austausch mit Peers in den Phasen1-3

	Phase 1: Dynamisch-interaktiver Austausch: Peers	Phase 2: Dynamisch-interaktiver Austausch: Peers	Phase 3: Dynamisch-interaktiver Austausch: Peers
N Gültige	90	90	89 ²¹
Fehlende	0	0	1
Mittelwert	2,0198	2,1382	2,2388
Standardabweichung	,36830	,42370	,37098

Wie bereits eingangs erwähnt wird der dynamisch-interaktive Austausch mit Peers in Form einer fünfstufigen Skala erhoben. Die folgende Tabelle (vgl. Tabelle 4) soll einen Überblick darüber geben, wie viel Prozent von Kleinkindern welchen Skalenwert als Höchstwert zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt hatten. Die Mehrheit der Kleinkinder zu jedem Erhebungszeitpunkt erreichten als höchsten Skalenwert eine 3, welches aufzeigt, dass bei der Mehrheit der Kleinkinder wechselseitiger Austausch mit Peers stattfindet. Ebenfalls lässt sich der Tabelle entnehmen, dass eine geringe Prozentanzahl von Kleinkindern im Skalenbereich 4 und zu späteren Erhebungszeitpunkten im Skalenbereich 5 eingeschätzt wurden. Dies bedeutet, dass eine geringe Anzahl von Kleinkindern in dynamischen wechselseitigen Austausch bzw. dynamisch komplexen wechselseitigen Austausch mit Peers treten. Ebenfalls lässt sich aus den Daten schließen, dass alle Projektkinder zumindest in minimalen sozialen Kontakt mit Peers traten.

²¹ Der fehlende Wert lässt sich darauf zurückführen, dass ein Projektkind im Zeitraum der dritten Erhebungsphase nicht mehr an der Studie teilnahm.

Tabelle 4: Maximum Score: Dynamisch- interaktiver Austausch mit Peers

		Maximum Score der Kleinkinder in %					Streuung
		1	2	3	4	5	
Dynamisch-interaktiver Austausch:Peers	Phase1	0,0	22,2	67,8	10,0	0,0	1,08 - 2,83
	Phase 2	0,0	15,6	63,3	18,9	2,2	1,17 - 3,70
	Phase 3	0,0	9,0	71,9	18,0	1,1	1,50 -3,25

Nach der ersten Betrachtung der Daten soll im Folgenden die Überprüfung der ersten Hypothese vorgestellt werden. Dabei ist es von Interesse zu untersuchen, ob der soziale Austausch mit Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zunimmt.

Für die Überprüfung der ersten Hypothese wird eine einfaktorielle Varianzanalyse für Messwiederholungen angewendet, da der soziale Austausch zwischen Peers zu drei Zeitpunkten erhoben wurde. Zunächst wird mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov Test die Normalverteilung der Stichproben überprüft. Dabei kam es zu keinem signifikanten Ergebnis in allen drei Erhebungsphasen (Phase1: $p = 0,634$; Phase 2: $p = 0,736$; Phase 3: $p = 0,384$). Dies bedeutet, dass die Daten des „Dynamisch - interaktiver Austausch mit Peers“ normalverteilt sind.

Somit sind die Vorraussetzungen für eine einfaktorielle Varianzanalyse gegeben. Diese sind: die Mittelwerte sind voneinander abhängig, die Stichprobe ist zu jedem Erhebungszeitpunkt normalverteilt und die abhängige Variable ist metrisch (vgl. Janssen, Laatz 2010).

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergab mit einem Signifikanzniveau $p < 0,0001$ ($F(2,176) = 9,794$) ein hochsignifikantes Ergebnis (vgl. Tabelle 5). Dieses Resultat deutet auf eine

unterschiedliche Ausprägung des dynamischen Austausches mit Peers in den Phasen 1 bis 3 hin. Die Mittelwerte des dynamischen Austausches mit Peers steigen von Phase 1 bis 3.

Tabelle 5: Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) für den dynamischen Austausch mit Peers in den Phasen 1-3

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen Personen		20,939	88	,238	9,794	,000
Innerhalb Personen	Zwischen Items	2,137	2	1,069		
	Gesamt	21,339	178	,120		
Gesamt		42,278	266	,159		

Gesamtmittelwert = 2,1329

Das Resultat der einfaktoriellen Varianzanalyse gibt noch keine Auskunft darüber, zwischen welchen Phasen ein signifikanter Unterschied besteht. Mit Hilfe eines paarweisen T-Test soll überprüft werden, welche Phasen sich signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 6: Paarweiser T-Test für den dynamischen Austausch mit Peers

	T	Sig. (2-seitig)	df
Dynamisch-interaktiver Austausch: Peers Phase 1 und Phase 2:	-2,37	0,020	89
Dynamisch-interaktiver Austausch: Peers Phase 2 und Phase 3:	-2,039	0,044	88
Dynamisch-interaktiver Austausch: Peers Phase 1 und Phase 3:	-4,426	0,000	88

Signifikanz 2-seitig

Die Tabelle 6 zeigt, dass zwischen allen Paarungen signifikante Unterschiede zu finden sind. Zwischen der Phase 1 und der Phase 2 beträgt das Signifikanzniveau $p = 0.020$ ($t(89) = -2,37$), zwischen der Phase 2 und Phase 3 beträgt der signifikante Unterschied $p = 0,044$ ($t(88) = -2,039$), und zwischen der Phase 1 und der Phase 3 beträgt der Wert $p < 0,0001$ ($t(88) = -4,426$) (vgl. Tabelle 5). Es gibt somit einen hochsignifikanten Unterschied zwischen dem dynamischen Austausch zwischen Peers in der Phase 1 und Phase 3.

Die Ergebnisse führen somit zu der Annahme der Hypothese H1, welche besagt dass der soziale Austausch zwischen Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zunimmt.

4.3.2 Hypothese 2: Erkundendes Interesse an Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung

Dieses Unterkapitel setzt sich mit der Analyse der zweiten Hypothese auseinander. Dabei lauten die Nullhypothese und die Alternativhypothese wie folgt:

- H_0 : Das erkundende Interesse an Peers nimmt im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung (Phase1-3) nicht zu.
- H_2 : Das erkundende Interesse an Peers nimmt im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung (Phase1-3) zu.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

$$H_2: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$$

Abbildung 3: Null- und Alternativhypothese

Vor der Auswertung der Hypothese sollen in der folgenden Tabelle die Daten des erkundenden Interesses an Peers für ein besseres Verständnis dargestellt werden. Die folgende Tabelle stellt die Stichprobengröße, Mittelwerte, Standardabweichung, Streuung und die Prozentanzahl der Kleinkinder, welche ein erkundendes Interesse an Peers gezeigt haben, dar. Die Mittelwerte beschreiben, in wie vielen Beobachtungssequenzen durchschnittlich ein erkundendes Interesse an Peers beobachtet werden konnte (vgl. Tabelle 7). Anhand der ersten Betrachtung lässt sich ein Unterschied zwischen den Mittelwerten in den Phasen 1-3 erkennen. Die Mittelwerte steigen im Verlauf der Erhebungsphasen an. Ob dieser Anstieg signifikant ist, wird im Folgenden überprüft.

Bei der Betrachtung der Streubreite der Daten fällt auf, dass diese sich von 0% bis 58% (der beobachteten Sequenzen weisen ein erkundendes Interesse der Kleinkinder an Peers auf) bewegen. Im Gegensatz dazu sind die Mittelwerte in den drei Erhebungsphasen auffällig niedrig. Dies lässt den Schluss zu und die Daten zeigen ebenfalls, dass weniger als die Hälfte (32,2%, 32,2%, 32,6%) der Kleinkinder überhaupt ein erkundendes Interesse an Peers zeigten. Dabei sollte abermals darauf hingewiesen werden, dass die Kodierung der Gerichtetheit

des kindlichen Interesses erst geschah, wenn das Interesse in auffallender Art und Weise eingeschätzt wurde.

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken für das erkundende Interesse an Peers in den Phasen 1-3

	Phase 1: Erkundendes Interesse an Peers	Phase 2: Erkundendes Interesse an Peers	Phase 3: Erkundendes Interesse an Peers
N Gültige	90	90	89
Fehlende	0	0	1
Mittelwerte	,0497	,0583	,0614
Standardabweichung	,09255	,10738	,11201
Streuung	0- ,42	0- ,45	0- ,58
% der Kleinkinder, die erkundendes Interesse an Peers gezeigt haben	32,2%	32,2%	32,6%

Zunächst werden für die Berechnung der Hypothese 2 die Stichproben zu den unterschiedlichen Zeitpunkten mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung getestet. Die Einschätzungen des erkundenden Interesses an Peers sind zu allen Erhebungszeitpunkten nicht normalverteilt. Das Resultat des K-S Test ergab hochsignifikante Ergebnisse ($p < 0,001$). Da die Daten keine Normalverteilung aufweisen, wird für die weitere Berechnung der Friedman-Test angewendet. Die Voraussetzungen dafür sind, dass die Stichproben nicht normalverteilt sein müssen, aber voneinander abhängig sind, d.h. z.B. gleiche Stichprobe unterschiedliche Zeitpunkte. Der Friedman-Test stellt eine parameterfreie Alternative zur ANOVA mit Messwiederholungen dar (vgl. Janssen, Laatz 2010).

Tabelle 8: Friedman-Test für das erkundende Interesse an Peers

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	Friedmans Chi-Quadrat	Sig.
Zwischen Personen	1,060	88	,012		
Innerhalb Personen Zwischen Items	,006 ^a	2	,003	,566	,753
Gesamt	1,836	178	,010		
Gesamt	2,895	266	,011		

Gesamtmittelwert = ,0565

a. Konkordanzkoeffizient nach Kendall (W) = ,002.

Das Ergebnis des Friedman-Test zeigt, dass kein signifikanter Unterschied ($X^2 = 0,566$, $p = 0,753$) zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und den Erhebungszeitpunkten zu finden ist. Somit wird die Nullhypothese angenommen und die Alternativhypothese verworfen. Das Ergebnis lautete folglich, dass das erkundende Interesse an Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung (Phase 1-3) nicht signifikant zunimmt.

4.3.3 Hypothese 3: Zusammenhang zwischen erkundendem Interesse an Peers und dem sozialen Austausch mit Peers

In diesem Unterkapitel gilt es den Zusammenhang zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und dem sozialen Austausch mit Peers zu überprüfen. Dabei werden folgende Nullhypothese und Alternativhypothese angenommen:

- H_0 : Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und dem sozialen Austausch zwischen Peers.
- H_3 : Je höher das erkundende Interesse an Peers ist, desto höher ist der soziale Austausch zwischen Peers.

Wie bereits unter den Punkten 4.3.1 und 4.3.2 festgehalten, sind die Daten des dynamischen Austausches mit Peers im Gegensatz zu den Daten des erkundenden Interesses an Peers

normalverteilt. Da nicht alle Stichproben einer Normalverteilung unterliegen, wird der Zusammenhang mit Spearmans Rangkorrelationskoeffizient berechnet (vgl. Janssen, Laatz 2010).

Tabelle 9: Spearman-Korrelation für den Zusammenhang zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und dem dynamischen Austausch mit Peers

			Phase 1: Erkundendes Interesse an Peers	Phase 2: Erkundendes Interesse an Peers	Phase 3: Erkundendes Interesse an Peers
Spearman-Rho	Phase 1: Dynamischer Austausch: Peers	Korrelations koeffizient	,126		
		Sig. (2- seitig)	,236	-	-
		N	90		
	Phase 2: Dynamischer Austausch: Peers	Korrelations koeffizient		,257*	
		Sig. (2- seitig)	-	,014	-
		N		90	
	Phase 3: Dynamischer Austausch: Peers	Korrelations koeffizient			,276**
		Sig. (2- seitig)	-	-	,009
		N			89

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

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

Signifikante Zusammenhänge lassen sich zwischen dem dynamischen Austausch mit Peers und dem Interesse an Peers in der Phase 2 und in der Phase 3 finde. Die signifikanten Korrelationen betragen in der Phase 2: $r = 0,257$, $p = 0,014$ und in der Phase 3: $r = 0,276$, $p = 0,009$ (vgl. Tabelle 9). Die Werte zeigen, dass der Zusammenhang im Verlauf der Phasen

zunimmt. Während es in der Phase 1 zu keinem Zusammenhang kommt, ergibt sich in Phase 3 ein hochsignifikanter Zusammenhang ($p < 0,01$, $r = 0,276$).

Die Ergebnisse zeigen somit, dass die Alternativhypothese angenommen werden kann. Das heißt, je höher das erkundende Interesse an Peers ist, desto höher ist der dynamische Austausch zwischen Peers.

4.3.4 Deskriptive Darstellung der Daten der Pädagogin-Kind-Bindung

Vor der Auswertung der Hypothesen vier und fünf werden für einen besseren Überblick in diesem Unterkapitel die Daten der Pädagogin-Kind-Bindung vorgestellt (vgl. Tabelle 10). Die Mittelwerte der Pädagogin-Kind-Bindung betragen in der Phase 1: 0,27683, in der Phase 2: 0,26358 und in der Phase 3: 0,24903. Die Daten der Bindungssicherheit im Rahmen des AQS-Verfahrens können sich zwischen -1 (maximal unsicher gebunden) und +1 (maximal sicher gebunden) bewegen. Die Mittelwerte befinden sich somit im positiven Bereich.

Im Rahmen des AQS- Verfahrens werden Kleinkinder mit einem Wert von 0,33 und höher als sicher gebunden klassifiziert. Kleinkinder mit einem Wert kleiner als 0,33 werden als unsicher gebunden klassifiziert. Die Daten zeigen, dass die Mehrheit der Kleinkinder nicht sicher an die Pädagogin gebunden ist.

Tabelle 10: Deskriptive Statistik für die Pädagogin-Kind-Bindung

		Phase 1:	Phase 2:	Phase 3:
		Pädagogin-Kind-Bindung	Pädagogin-Kind-Bindung	Pädagogin-Kind-Bindung
N	Gültig	90	90	89
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		,27683	,26358	,24903
Standardabweichung		,170927	,159743	,177442
Streuung		-0,258 – 0,606	-0,156 – 0,675	-0,158 – 0,611

Für die Analyse der weiteren Hypothesen werden die kontinuierlichen Daten der Pädagogin-Kind-Bindung mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung kontrolliert. Das Resultat ergibt, dass es in allen drei Phasen zu keinen signifikanten Ergebnis kam (Phase1: $p=0,646$, Phase 2: $p=0,842$, Phase 3: $p=0,977$). Dies bedeutet, dass die Daten der Pädagogin-Kind-Bindung in allen drei Phasen normalverteilt sind.

4.3.5 Hypothese 4: Zusammenhang zwischen Pädagogin-Kind-Bindung und dem dynamischen Austausch mit Peers

Dieses Unterkapitel setzt sich mit der Analyse der vierten Hypothese auseinander. Dabei lauten die Nullhypothese und die Alternativhypothese wie folgt:

- H_0 : *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der sicheren Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers.*
- H_4 : *Je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto höher und dynamischer ist auch der soziale Austausch zwischen Peers.*

Sowohl die Daten der Bindungssicherheit zwischen Pädagogin und Kind als auch die Daten des dynamischen Austausches zwischen Peers sind normalverteilt (vgl. 4.3.1 und 4.3.4). Für die Berechnung der Zusammenhangshypothese wird die Pearsons-Korrelation angewendet. Die Voraussetzungen dafür sind Intervallskalenniveau und Normalverteilung (vgl. Janssen, Laatz 2010), welche bei den beschriebenen Stichproben vorhanden sind. Das Resultat der Berechnung zeigt, dass sich nur ein Zusammenhang finden lässt, nämlich zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem dynamischen Austausch zwischen Peers in Phase 1. Der Wert beträgt dabei $r=0,218$; $p=0,039$ (vgl. Tabelle 12). Zwischen den anderen Phasen gibt es keine signifikanten Zusammenhänge.

Tabelle 11: Korrelation zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem dynamischen Austausch zwischen Peers

		Phase 1: Dynamischer Austausch: Peers	Phase 2: Dynamischer Austausch: Peers	Phase 3: Dynamischer Austausch: Peers
Phase 1: Pädagogin-Kind-Bindung	Korrelation nach Pearson	,218*		
	Signifikanz (2-seitig)	,039	-	-
	N	90		
Phase 2: Pädagogin-Kind-Bindung	Korrelation nach Pearson		-,093	
	Signifikanz (2-seitig)	-	,384	-
	N		90	
Phase 3: Pädagogin-Kind-Bindung	Korrelation nach Pearson			-,151
	Signifikanz (2-seitig)	-	-	,156
	N			89

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Überprüfung der Hypothese „je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto dynamischer ist auch der soziale Austausch zwischen Peers“ zeigt, dass diese nur für die Phase 1 angenommen werden kann. Der Korrelationswert $r = 0,218$ mit dem positiven signifikanten Ergebnis von $p = 0,039$ weist auf, dass einen positiven Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers in der Phase 1 gibt. In den Phasen 2 und 3 kam es zu keinen signifikanten Ergebnissen. Somit wird für die Phasen 1 und 2 die Alternativhypothese verworfen.

4.3.6 Hypothese 5: Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers

- H_0 : Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der sicheren Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers.
- H_5 : Je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto höher ist das erkundende Interesse an Peers.

Der Kolmogorov-Smirnov Test ergab in allen drei Phasen ein signifikantes Ergebnis ($p < 0,01$) für die Daten des erkundenden Interesses an Peers, wodurch keine Normalverteilung gegeben ist (vgl. 4.3.2). Somit erfolgt die Berechnung der Zusammenhangshypothese mit der Spearman-Korrelation. Die Analyse ergibt in den jeweiligen Phasen zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers keine signifikanten Ergebnisse (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 12: Korrelation zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers

			Phase1: Erkundendes Interesse an Peers	Phase 2: Erkundendes Interesse an Peers	Phase 3: Erkundendes Interesse an Peers
Spearman- Rho	Phase 1: Pädagogin- Kind-Bindung	Korrelationskoeffizient	,053		
		Sig. (2-seitig)	,623		
		N	90		
	Phase 2: Pädagogin- Kind-Bindung	Korrelationskoeffizient		,059	
		Sig. (2-seitig)		,580	
		N		90	
	Phase 3: Pädagogin- Kind-Bindung	Korrelationskoeffizient			,111
		Sig. (2-seitig)			,302
		N			89

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

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

Die Ergebnisse zeigen, dass die Hypothese: „Je sicherer die Pädagogin-Kind-Bindung eingeschätzt wird, desto höher ist das erkundende Interesse an Peers“ verworfen wird, da keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Phasen 1, 2 und 3 auftreten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nicht alle aufgestellten Hypothesen bestätigt werden konnten. Bei der ersten Hypothese kam es zu einem signifikanten Ergebnis, welches somit die theoriegeleitete Annahme, dass der soziale Austausch im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zunimmt, bestätigt.

Die Analyse der zweiten Hypothese zeigte, dass das erkundende Interesse an Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung nicht signifikant zunimmt. Die Alternativhypothese in diesem Zusammenhang wurde somit verworfen.

Die dritte Hypothese setzte sich mit dem Zusammenhang zwischen dem sozialen Austausch zwischen Peers und dem erkundenden Interesse an Peers auseinander. Die Überprüfung der Hypothese zeigte, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem sozialen Austausch zwischen Peers und dem erkundenden Interesse an Peers in den Phasen 2 und 3 existiert.

Bei der vierten Hypothese, welche sich mit dem Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers auseinandersetzt, gab es ein signifikantes Ergebnis zwischen den Werten in der Phase 1. In der Phase 2 und 3 ergab sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers.

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und der Pädagogin-Kind-Bindung ergab in keiner Erhebungsphase ein signifikantes Ergebnis. Es wurde somit die Nullhypothese angenommen, welche besagt, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers gibt.

Nach der Vorstellung der Ergebnisse in diesem Kapitel widmet sich das folgende Kapitel der Interpretation der Ergebnisse. Für die Diskussion werden die Ergebnisse mit der angeführten Theorie und den bisherigen Forschungsergebnissen zueinander in Beziehung gesetzt.

5. Diskussion

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich zur Aufgabe gemacht den sozialen Austausch zwischen Peers im Rahmen der außerfamiliären Betreuung zu betrachten. Dabei werden sowohl der Verlauf des sozialen Austausches zwischen Peers als auch das erkundende Interesse an Peers während der sogenannten Eingewöhnung in den Blick genommen. Ebenfalls wird in diesem Zusammenhang die Pädagogin-Kind-Bindung als mögliche Einflussgröße betrachtet.

Der soziale Austausch zwischen Peers in der sogenannten Eingewöhnungszeit ist ein wissenschaftlich noch wenig untersuchter Bereich. Vereinzelt lassen sich Studien (vgl. z.B. Fein et al. 1993; Howes 1988; Howes, Rubenstein 1985; Niedergesäß 1989; Volling, Feagans 1995) finden, welche sich mit diesem Themengebiet auseinandersetzen. Untersuchungen zeigen, dass Kleinkinder schon in der frühen Kindheit Interesse füreinander zeigen können und in Interaktion miteinander treten können. Sie können die sozialen Signale von Peers wahrnehmen und zeigen ein deutlich anderes Verhalten Peers gegenüber als materiellen Gegenständen, betont Viernickel (2002, [2]). Kleinkinder können somit im Rahmen der außerfamiliären Betreuung regelmäßige Interaktionserfahrungen mit anderen Kleinkindern machen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde gefunden, dass der soziale Austausch zwischen Peers im Rahmen der Eingewöhnung wechselseitig sein kann. Vereinzelt traten die Kleinkinder ebenfalls in dynamischen wechselseitigen bzw. dynamisch komplexen wechselseitigen Austausch. Die Betrachtung der Daten wies aber auf, dass der soziale Austausch zwischen Peers über weite Strecken vorwiegend parallel verlief. Das heißt, das Interesse der Kleinkinder ist auf dasselbe gerichtet und es entsteht eine Situation der Gemeinsamkeit, welche aber nicht durch Wechselseitigkeit gekennzeichnet ist (Ereky-Stevens et al. 2008, 24). Viernickel (2002, [3]) beschreibt, dass das parallele Spiel zwischen Peers als eine Art „Brückenfunktion“ zur Entwicklung von wechselseitigem sozialen Austausch zwischen Peers dienen kann. Haug-Schnabel und Bensel (2006, 25) weisen ebenfalls darauf hin, dass die Annäherung an die Peers stufenweise erfolgen kann. Schneider und Wüstenberg (1993, zit. n. Haug-Schnabel, Bensel 2006, 25) beschreiben das Parallelspiel als eine aktive soziale Strategie zur Gruppenintegration. Daraus kann geschlossen werden, dass der parallele soziale Austausch eine „Vorstufe“ bzw. eine erste Annäherung der Kleinkinder zu ihren

Peers darstellt, welche den Kleinkindern in weiterer Folge ermöglicht vermehrt komplex miteinander zu interagieren.

Ebenfalls wurde in der Untersuchung gefunden, dass weniger als die Hälfte der Kleinkinder im Rahmen der Eingewöhnung ein überdurchschnittliches erkundendes Interesse an Peers zeigte. Dabei ist aber anzumerken, dass die Gerichtetheit des erkundenden Interesses der Kleinkinder im Rahmen der WiKi-Studie erst ab einem überdurchschnittlichen Interesse erhoben wird und somit die Gerichtetheit des minimalen bzw. durchschnittlichen Interesses der Kleinkinder nicht erfasst wird. Die Kleinkinder zeigten in 4,97% (Phase 1), 5,83% (Phase 2) und 6,14% (Phase 3) der Sequenzen erkundendes Interesse an Peers. Im Vergleich dazu richteten die Kleinkinder ihr erkundendes Interesse vermehrt auf Gegenstände (Phase 1: 20,19%; Phase 2: 24,6%; Phase 3: 24,29%) und Pädagoginnen (Phase 1: 11,23%; Phase 2: 11,3%; Phase 3: 11,17%).

In weiterer Folge richtete die Untersuchung den Blick darauf, wie sich der soziale Austausch zwischen Peers und das erkundende Interesse an Peers sich im Verlauf der Eingewöhnung gestaltet. Bisherige Studien (vgl. z.B. Fein et al. 1993; Howes 1988; Howes, Rubenstein 1985; Niedergesäß 1989; Volling, Feagans 1995) zeigen auf, dass mit der gesteigerten Vertrautheit mit der Umgebung und den anderen Kleinkindern, Kleinkinder vermehrtes Interesse an Peers zeigen können bzw. es zu komplexeren und längeren sozialen Austausch zwischen Peers kommen kann. Viernickel weist darauf hin, dass miteinander vertraute Kinder ein „kompetenteres Sozialverhalten und ein umfangreicheres und flexibleres Repertoire sozialer Verhaltensweisen im Kontakt miteinander“ zeigen können. Die in Kontakt stehenden vertrauten Peers teilen laut Viernickel beide das Wissen über die vorhandenen Spielmaterialien in der Kindertagesstätte, die Reaktionen der Pädagoginnen auf verschiedene Situationen und welches die bevorzugten Spielmaterialien verschiedener Kleinkinder sind. Dadurch wird ihnen eine „Rollenübernahme im Handeln“ möglich und es kann sich eine gemeinsame Handlung bzw. ein kooperatives Spiel und damit ein wechselseitiger dynamischer sozialer Austausch eher entwickeln, betont Viernickel (2002, [5ff.]).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergaben, dass der soziale Austausch zwischen Peers in der sogenannten Eingewöhnung signifikant zunimmt. Die Analyse wies zwischen allen Erhebungsphasen signifikante Ergebnisse auf. Es zeigte sich besonderes ein hochsignifikanter Unterschied zwischen dem dynamischen Austausch mit Peers in der Phase

1 und Phase 3. Die Ergebnisse lassen somit darauf schließen, dass der soziale Austausch zwischen Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung zunimmt bzw. die Wechselseitigkeit im sozialen Austausch steigt. Dieses Resultat lässt sich wie bereits erwähnt darauf zurückführen, dass mit zunehmender Vertrautheit der Umgebung und kontinuierlicher Erfahrung mit bestimmten Peers, wie Viernickel (2000, 50) betont, der soziale Austausch zwischen Peers zunehmen kann. Im Gegensatz dazu veränderte sich, dass erkundende Interesse an Peers nicht im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung. Die Analyse ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Erhebungsphasen. Daraus lässt sich schließen, dass das erkundende Interesse an Peers im Verlauf der Eingewöhnung weder signifikant zunimmt, noch signifikant abnimmt. Ein möglicher Erklärungsansatz für dieses Ergebnis ist, dass das erkundende Interesse der untersuchten Kleinkinder an Peers nicht von den Betreuungspersonen gefördert wird bzw. die Pädagoginnen mit ihren Verhalten und Aktivitäten das erkundende Interesse der Kleinkinder vorwiegend auf Gegenstände und sich selbst lenken.

Der dynamische soziale Austausch wird im Rahmen der WiKi-Studie als Indikator für Eingewöhnung angesehen. Dies lässt sich folgendermaßen erklären. Bisherige Studien zeigten, dass der soziale Austausch zwischen Peer den positiven Affekt der Kleinkinder zuträglich ist (vgl. z.B. Galluzzo et al. 1988, 417ff.). Dies lässt sich dadurch erklären, dass zwischen Kleinkinder, welche regelmäßig in Kindertagesstätten zusammenkommen, Beziehungen entstehen können. Häufig präferieren Kleinkinder laut Viernickel schon in der frühen Kindheit Peers, mit welchen sie verstärkt in Kontakt treten (Viernickel 2002, [6]). Besonders der soziale Austausch, welcher im Rahmen einer freundschaftlichen Beziehung stattfindet, kann sich auf das „Sicherheitsgefühl“, „kognitive Entwicklung“ und das „emotionale Wohlbefinden“ der Kleinkinder auswirken (vgl. z.B. Rubenstein, Howes 1976; Schwartz 1972). Diese Peer-Beziehungen können sich dadurch auszeichnen, dass die „aneinander gerichteten Kontaktinitiativen meist erfolgreich sind, ihre Interaktionen mit positiven Gefühlsäußerungen einhergehen und in Länge und Komplexität die Interaktionen anderer Kind-Kind-Dyaden übertreffen“ (Viernickel 2002, [6]). Studien (vgl. z.B. Rubenstein, Howes 1976) ergaben, dass besonders bei reziproken (also wechselseitigen) und komplementären Interaktionen die Kleinkinder einen gemeinsamen positiven Affekt zeigten, welcher zum Wohlbefinden in der Kinderkrippe beitragen kann. Rubenstein und Howes beobachteten in ihrer Studie 1979 zwei Babys während der Fremdbetreuung. Es zeigte sich,

dass schon bei Beginn der Betreuung die zwei Kleinkinder großes Interesse aneinander hatten und die Interaktionen im Verlauf an Komplexität und Häufigkeit zunahmen, wodurch sich der emotionale Zustand mit Hilfe der vertrauensvollen Beziehung zu einem Gleichaltrigen positiv veränderte (Howes, Müller 1980 429f.). Aus dieser und weiteren Studien (vgl. z.B. Ainsworth 1973; Small 1977) mit älteren Kindern (drei bis fünfjährigen) lässt sich schließen, dass sich auch schon Kleinkinder von familiären Bezugspersonen trennen können, wenn sie Sicherheit in anderen sozialen Beziehungen mit z.B. Peers finden. Ahnert (2007, 3) sprach sich ebenfalls dafür aus, dass soziale Beziehungen, welche Sicherheit bieten, das Kleinkind bei der Bewältigung des Übergangs in die Kinderkrippe und der Trennung von familiären Bezugspersonen unterstützen können und ihm ermöglichen, sich dem Bildungs- und Betreuungsangebot zuzuwenden. Daraus kann wie eingangs erwähnt geschlossen werden, dass der dynamische soziale Austausch zwischen Peers als Indikator für Eingewöhnung angesehen werden kann.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie wird somit angenommen, dass die sogenannte Eingewöhnung ein Prozess beschreibt, in welchem die Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den familiären Bezugspersonen, den Kleinkinder zusehends ermöglicht am dynamischen sozialen Austausch mit anderen aktiv teilzunehmen (Datler et al. 2010b, [6]). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage inwieweit in der vorliegenden Untersuchung von gelungener Eingewöhnung im Sinne der im Rahmen der WiKi-Studie verfassten Bewältigungsdefinition gesprochen werden kann. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Komplexität des sozialen Austauschs zwischen Peers im Verlauf der Eingewöhnung anstieg und die untersuchten Kleinkinder erkundendes Interesse an Peers zeigten. Die Bewältigungsdefinition beschreibt aber, dass die Eingewöhnung als gelungen angesehen werden kann, wenn die Kleinkinder in Interaktionen treten, welche sich durch Wechselseitigkeit und Abstimmungsprozesse auszeichnen (Datler 2010a, [5]). Die Ergebnisse wiesen auf, dass die Kleinkinder mit Peers aber vorwiegend parallel interagierten bzw. in wechselseitigen Austausch traten, welche nicht als dynamisch charakterisiert sind bzw. der dynamische wechselseitige Austausch zwischen Peers nicht durch Kontinuität gekennzeichnet war. Daraus kann geschlossen werden, dass im Sinne der Bewältigungsdefinition der WiKi-Studie nicht von gelungener Eingewöhnung gesprochen werden kann. Dabei muss aber angemerkt werden, dass in der Diplomarbeit nur ein Indikator für gelungene Bewältigung betrachtet wurde. Die Ergebnisse zeigen nicht auf, ob Kleinkinder sich lustvoll mit der

Umgebung und Personen auseinandersetzen, sich vermehrt erkundend der Umgebung zuwenden und in dynamische sozialen Austausch mit den Betreuungspersonen treten. Diese Indikatoren für gelungene Eingewöhnung gilt es in weiteren Forschungen zu betrachten.

In weiterer Folge wurde in der Untersuchung gefunden, dass der Zusammenhang zwischen dem kindlichen Interesse an Peers und dem sozialen Austausch mit Peers über die Zeit hinweg stetig zunahm. Dieser war in Phase 1 noch nicht signifikant, aber für Phase 2 und 3 konnte bestätigt werden, dass Kinder die höheres erkundendes Interesse an ihren Peers zeigten, vermehrt mit diesen in Interaktion traten. Ein möglicher Erklärungsansatz für die Ergebnisse sei laut der Autorin, dass durch ein erkundendes Interesse der Kleinkinder an Peers diese die Interaktionssignale vermehrt wahrnehmen bzw. aussenden und in weiterer Folge vermehrt in sozialen Austausch mit Peers treten. Ebenfalls besteht laut der Autorin die Annahme, dass durch positive Interaktionserfahrungen Kleinkinder häufiger und komplexer in Interaktion miteinander treten bzw. den sozialen Austausch miteinander suchen. Viernickel (2002, [5]) beschreibt ebenfalls, dass mit der steigenden Vertrautheit der Peers untereinander Kleinkinder vermehrt Interesse füreinander haben und dadurch in weiterer Folge zusehends in sozialen Austausch miteinander treten. Die Ergebnisse lassen somit den Schluss zu, dass ein Zusammenhang zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und den sozialen Austausch mit Peers besteht, welcher im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung signifikant zunimmt. Die Ergebnisse zeigten ebenfalls, dass der soziale Austausch zwischen den Kleinkindern vorwiegend parallel verlief. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass wie Müller und Lucas (1975, zit. n. Niedergesäß 1989, 25) beschreiben für einen komplementären sozialen Austausch zwischen Peers das Interesse der Kleinkinder an dem Spielpartner größer sein sollte, als an den möglichen verwendeten Gegenständen in der Interaktion.

Im Rahmen der Kinderkrippe werden unterschiedliche mögliche Einflussgrößen auf den sozialen Austausch zwischen Peers betrachtet. In der vorliegenden Diplomarbeit wurde der Fokus der Untersuchung auf den möglichen Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers bzw. dem erkundenden Interesse an Peers gelegt. In sicheren Bindungsbeziehungen zwischen Pädagoginnen und Kleinkindern beschreiben die Betreuungspersonen eine Sicherheitsbasis, welche den Kleinkindern ermöglicht, zu explorieren und die Umwelt zu erkunden (Ahnert 2003a, 507f.).

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass die Kleinkinder sichere Bindungen mit den Pädagoginnen eingehen können, in denen die Kleinkinder Sicherheit und Halt erfahren. In der Phase 1 waren 41,11 % der Kleinkinder (37 Kleinkinder) sicher gebunden an die Bezugspädagogin eingeschätzt wurden und 58,89% der Kleinkinder (53 Kleinkinder) wiesen keine sichere Bindung zur Bezugspädagogin auf. In der Phase 2 beträgt die Prozentanzahl der sicher gebundenen Kleinkinder an die Pädagogin 34,4% (31 Kleinkinder), und 65,56% der Kleinkinder waren nicht sicher gebunden (59 Kleinkinder). In der Phase 3 sind 33,77% der Kleinkinder sicher (30 Kleinkinder) und 66,23% der Kleinkinder nicht sicher an die Pädagogin gebunden (59 Kleinkinder). Das zeigt, dass mehr als die Hälfte der Kleinkinder in den Phasen 1, 2 und 3 keine sichere Bindung zu den Bezugspädagoginnen aufweisen.

Die Bindungsforschung befasst sich mit einem möglichen Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem weiteren sozialen Austausch des Kleinkindes. Dabei besteht die Annahme, dass Kleinkinder aufgrund der sicheren Bindung zu den Betreuungspersonen vermehrt explorieren und somit auch leichter in einen sozialen Austausch mit Peers treten (Ahnert 2003a, 507f.). Untersuchungen (vgl. z.B. Howes et al. 1992; Howes et al. 1994) im Rahmen der außerfamiliären Betreuung zeigten, dass Zusammenhänge zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und Peer-Interaktion eines Kleinkindes beobachtet wurden. Dabei kann aber nicht von Kausalitäten gesprochen werden, weil davon auszugehen ist, dass sozial kompetente Kleinkinder sowohl mit Betreuungspersonen als auch mit Peers positive Beziehungen aufbauen können, betonen Howes et al. (1994, 260f.).

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein signifikantes Ergebnis in der ersten Erhebungsphase zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers gefunden. Ein positiver Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers konnte ebenfalls in den Studien von Howes und KollegInnen (1992, 1994) nachgewiesen werden. Im Gegensatz zu der Annahme und bisherigen Untersuchungen kam es in den Erhebungsphasen 2 und 3 zu keinen signifikanten Ergebnissen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Stichproben der bisherigen Studie, in welchen ein Zusammenhang gefunden wurde, sich aus Kleinkindern zusammensetzten, welche schon länger in außerfamiliärer Betreuung waren. Dadurch hatten die Kleinkinder schon die Möglichkeit Erfahrungen mit Peers zu sammeln. Howes (1988,1)

beschreibt ebenfalls, dass Peer-Erfahrungen sich positiv auf die soziale Kompetenz mit Peers auswirken können. In der vorliegenden Untersuchung hatten die Kleinkinder aufgrund dessen, dass diese sich in der Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuung befanden noch nicht die Möglichkeit viele Erfahrungen mit Peers zu sammeln.

Betrachtet man die Ergebnisse im Kontext der Eingewöhnung, wird dieses von der Autorin dadurch erklärt, dass anfänglich die Kleinkinder aufgrund ihrer Unsicherheit in der neuen Umgebung vermehrt Kontakt zu den Betreuungspersonen suchen bzw. auch erhalten, als zu dem Zeitpunkt der dritten Erhebung. Dabei wird die Pädagogin als Sicherheitsbasis eingesetzt, welche den Kleinkindern ermöglicht sich neuen Personen und Gegenständen zuzuwenden (vgl. z.B. Ahnert 2003b). Die bisherigen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass der soziale Austausch zwischen Peers signifikant zunimmt und laut den Ergebnissen kein Zusammenhang zwischen dem sozialen Austausch zwischen Peers und der Pädagogin- Kind-Bindung im weiteren Verlauf besteht. Dies lässt darauf schließen, dass die Kleinkinder im Verlauf der Eingewöhnung unabhängiger von den Betreuungspersonen werden.

Ferner soll erwähnt werden, dass in dieser Untersuchung im Gegensatz zu den in der Literatur angeführten Studien nicht erhoben wurde, ob der soziale Austausch positiv oder negativ ist, sondern das Augenmerk lag auf der Wechselseitigkeit der Peer- Interaktion. Dies könnte ebenfalls dazu geführt haben, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nicht mit bisherigen Studien übereinstimmen.

Der zunehmende soziale Austausch zwischen Peers könnte im Rahmen der Bindungstheorie ebenfalls durch einen möglichen Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Bindung erklärt werden. Besonders da angenommen wird, dass eine sichere Mutter-Kind-Bindung die soziale Identität und das Selbstwertgefühl des Kleinkindes positiv unterstützen könne, wie Ahnert (2004, 74) beschreibt. Die Kleinkinder können durch gelungene Interaktionen im Rahmen der sicheren Mutter-Kind-Bindung ein soziales Vertrauen entwickeln, welches den Kleinkindern ermöglicht leichter in Interaktion mit Peers zu treten (Ahnert 2004, 74f.). Sroufe und KollegInnen (vgl. Sroufe 1988; Sroufe 1995; Sroufe, Waters 1977) beschreiben, dass Kleinkinder vor allem in primären Bindungsbeziehungen Erwartungen über mögliche folgende soziale Beziehungen ausbilden. Es wäre somit von Interesse diesen möglichen Zusammenhang in weiteren Untersuchungen zu überprüfen.

Die Ergebnisse lassen somit den Schluss zu, dass die Pädagogin-Kind-Bindung im Verlauf der Eingewöhnung keine Einflussgröße für den sozialen Austausch zwischen Peers darstellt. Es lässt sich zwar ein positiver Zusammenhang in der ersten Erhebungsphase finden, aber im weiteren Verlauf der Eingewöhnung besteht kein weiterer Zusammenhang.

Ebenfalls wurde in der vorliegenden Untersuchung gefunden, dass kein Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers besteht. Dabei bestand die Annahme, dass eine sichere Pädagogin-Kind-Bindung im Verlauf der Eingewöhnung dem Kleinkind ermöglicht die Umwelt bzw. angstausslösende Gegenstände und Personen zu erkunden und somit das Explorationsverhalten des Kleinkindes unterstützen. Diese Annahme konnte nicht bestätigt werden. Dabei soll aber angemerkt werden, dass in der vorliegenden Diplomarbeit nicht das gesamte erkundende Interesse in den Blick genommen wurde, sondern die Untersuchung hat den Fokus auf das kindliche erkundende Interesse an Peers gelegt.

Ebenfalls soll auf die Relevanz der Ergebnisse für die Bildungswissenschaft Bezug genommen werden. Wie bereits im Kapitel 2.3 erwähnt wird die Kinderkrippe zusehends als Bildungsinstitution angesehen. Bildung beschreibt dabei einen Prozess, welcher von Geburt an beginnt und an welchem das Kleinkind aktiv und selbsttätig teilnimmt. Die bereits vorhandenen Erfahrungen werden durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt erweitert bzw. bekräftigt (vgl. Schäfer 2006; Viernickel 2008). Ausgehend von diesem Bildungsbegriff können in der Kinderkrippe unterschiedliche Bildungsprozesse möglich werden. Laut Datler und Kolleginnen (2010b, [6]) ermöglicht ein gelungener Eingewöhnungsprozess und damit gelungene Bewältigung des Trennungserlebens, dem Kleinkind die Bildungsangebote der Kinderkrippe anzunehmen bzw. kann die gelungene Eingewöhnung an sich einen Bildungsprozess beschreiben, in dem Kleinkinder neue Persönlichkeitsstrukturen ausbilden und entfalten. Ein Indikator für gelungene Bewältigung beschreibt im Rahmen der WiKi-Studie der soziale Austausch zwischen Peers. Viernickel (2008, 200ff.) betont, dass besonders Kommunikation, der soziale Austausch und Beziehungen im Kontext der außerfamiliären Betreuung wichtig für den Bildungsprozess von Kleinkindern sei. Kleinkinder können im sozialen Austausch mit anderen Kleinkindern stimulierende und ergänzende Erfahrungen für ihre Persönlichkeitsentwicklung machen, so Viernickel (2008, 208).

Somit ist es im Sinne der Bildungswissenschaft im Rahmen der Eingewöhnung in die außerfamiliären Betreuung den sozialen Austausch zwischen Peers in den Blick zu nehmen und mögliche Einflussgrößen zu identifizieren.

Der Auftrag der Kinderkrippe ist es, diese Bildungsprozesse und somit gelungene Eingewöhnung zu unterstützen. Obwohl die Eingewöhnung im Sinne der Definition der WiKi-Studie noch nicht als gelungen betrachtet werden kann, zeigten die Ergebnisse, dass die Komplexität des sozialen Austauschs zwischen Peers zusehends zunimmt. Daraus kann geschlossen werden, dass die Kinderkrippe ihre Aufgabe erfüllt, indem sie den Kleinkindern zusehends ermöglicht mit Peers in dynamischen wechselseitigen Austausch zu treten und somit Bildungsprozesse anregt. Im Rahmen der WiKi-Studie wird der Prozess der gelingenden Eingewöhnung an sich als Bildungsprozess betrachtet (Datler 2010b, [6]). Daraus kann geschlossen werden, dass es trotz nicht gelungener Eingewöhnung in der vorliegenden Untersuchung bereits zu Bildungsprozessen bei den Kleinkindern kam.

Zusammenfassend kann somit die zentrale Forschungsfrage wie folgt beantwortet werden:

Der soziale Austausch zwischen Peers gestaltet sich im Verlauf der Eingewöhnung vorwiegend parallel. Vereinzelt treten die Kleinkinder in wechselseitigen und dynamisch wechselseitigen Austausch. Die Komplexität des sozialen Austauschs zwischen Peers nimmt im Verlauf der Eingewöhnung signifikant zu. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Peer-Interaktion im weiteren Verlauf an Komplexität zunehmen wird. Besonders wenn der parallele soziale Austausch als „Brückenfunktion“ zu einem dynamischen wechselseitigen Austausch angesehen wird. Diese Ergebnisse sind besonders von Interesse, da die Untersuchung im Gegensatz zu bisherigen Studien die Wechselseitigkeit der Peer-Interaktion während der Eingewöhnung erforschte. Es soll aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass in der Studie aufgrund der einstündigen Beobachtungssequenzen nur ein Ausschnitt des kindlichen Interaktionsverhaltens betrachtet wurde.

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Blick im Rahmen der Eingewöhnung nicht auf den möglichen Zusammenhang zwischen dem sozialen Austausch zwischen Peers und den positiven Affekt der Kleinkinder gerichtet. Galluzzo und KollegInnen (1988, 417ff.) wiesen in ihrer Studie darauf hin, dass Kleinkinder welche vermehrt an Peers orientiert waren mehr

Zeit im sozialen Austausch mit Peers verbrachten und mehr positiven Affekt zeigten. Ebenfalls beschreibt die zusehende lustvolle Auseinandersetzung mit der Krippensituation einen weiteren Indikator für gelungene Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Für weitere Untersuchungen wäre es somit von Interesse diesen Zusammenhang in den Blick zu nehmen.

Die Untersuchung zeigt ebenfalls, dass zwischen der sozialen Austausch zwischen Peers und dem erkundenden Interesse an Peers ein Zusammenhang besteht.

Ferner zeigte sich, dass Kleinkinder sichere Bindungen mit den Pädagoginnen eingehen können, in denen die Kleinkinder Sicherheit und Halt erfahren. Bei mehr als die Hälfte der Kleinkinder konnte aber keine sichere Bindung zu ihren Pädagoginnen beobachtet werden. In der WiKi-Studie wurde aber nur die Bindungssicherheit des Kleinkindes zu einer Betreuungsperson, welche als Bezugspädagogin angesehen wurde, betrachtet. Es wurde somit nicht untersucht, ob die Kleinkinder zu anderen Betreuungspersonen Bindungsbeziehungen aufbauen bzw. weitere sichere Bindungen erleben. Bei der Betrachtung der Pädagogin-Kind-Bindung stellten sich für die Autorin ebenfalls weiterführenden Fragen wie: wie gestaltet sich der Aufbau sichere Bindungsbeziehungen zwischen der Pädagogin und dem Kleinkind bzw. sind die Bindungsbeziehungen durch Stabilität gekennzeichnet.

Ein Zusammenhang zwischen der sicheren Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers konnte in der ersten Erhebungsphase gefunden werden. Im weiteren Verlauf der Erhebung kam es zu keinen weiteren signifikanten Ergebnissen. Daraus kann geschlossen werden, dass eine sichere Pädagogin-Kind-Bindung einen positiven Einfluss auf den sozialen Austausch zwischen Peers kurz nach dem Eintritt hat. Für weitere Forschungen wäre es deshalb von Interesse den möglichen Einfluss der sicheren Mutter-Kind-Bindung auf den sozialen Austausch zwischen Peers im Rahmen der außerfamiliären Betreuung zu untersuchen.

6. Zusammenfassung

Der Abschluss der vorliegenden Diplomarbeit bildet eine Zusammenfassung, in welcher die Autorin die Erkenntnisse aus der theoretischen Analyse und der empirischen Forschung zusammenfasst. Diese Arbeit entstand im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie an der der Universität Wien, welche unter der Projektleitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert durchgeführt wird.

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich zur Aufgabe gemacht den sozialen Austausch zwischen Peers im Rahmen der außerfamiliären Betreuung während der sogenannten Eingewöhnungsphase zu betrachten. Dabei werden sowohl der Verlauf des sozialen Austausches zwischen Peers als auch das erkundende Interesse an Peers in den Blick genommen. Ebenfalls wird in diesem Zusammenhang die Pädagogin-Kind-Bindung als mögliche Einflussgröße betrachtet. Die Beantwortung des Forschungsinteresses erfolgte anhand folgender Kapiteln.

Das erste Kapitel dieser Arbeit beschreibt die Einleitung. Dabei wird auf die Problemstellung aufmerksam gemacht und die daraus resultierende zentrale Fragestellung vorgestellt.

Das zweite Kapitel im theoretischen Teil der Diplomarbeit setzt sich mit dem Feld Kinderkrippe auseinander. Dabei wurde vorerst der Begriff „Kinderkrippe“, als eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung für Kleinkinder bis zum dritten Lebensjahr abgeklärt. Ebenfalls wird darauf hingewiesen, dass das Funktionsverständnis der Kinderkrippe sich zusehends von einer ausschließlichen Pflege- und Betreuungseinrichtung zu einer Bildungseinrichtung änderte. Im Kapitel „Kinderkrippe als Bildungsinstitution“ wird der Bildungsbegriff von Schäfer (2006) und Viernickel (2008) vorgestellt. In weiterer Folge wird ein bisher im Rahmen der Krippenforschung vernachlässigter Bereich, nämlich die Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung vorgestellt, indem bisherige Untersuchungen beschrieben werden (vgl. z.B. Fein et al. 1993, 1996; Niedergesäß 1989; Robertson, Robertson 1975).

Das dritte Kapitel widmet sich der Bedeutung des sozialen Austauschs zwischen Peers im Rahmen der sogenannten Eingewöhnung. Vorerst befasst sich das Kapitel mit der vorübergehende Trennung des Kleinkindes von den familiären Bezugspersonen, welche mit der sogenannten Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung einhergeht. Dabei wird

sowohl auf die Bedeutung des Trennungserlebens für das Kleinkind, als auch auf die Bewältigung der Trennung eingegangen. Im Kontext der Bewältigung der Trennung wird die im Rahmen der WiKi-Studie angenommene Bewältigungsdefinition vorgestellt. In dieser beschreibt der soziale Austausch zwischen Peers einen Indikator für gelungene Eingewöhnung. Dem sozialen Austausch zwischen Peers widmet sich das folgende Unterkapitel. Dieses gibt einen ersten Einblick in die Charakteristika der Peer-Interaktion in der frühen Kindheit. In weiterer Folge werden die bisherigen Untersuchungen im Kontext der sogenannten Eingewöhnung aufgezeigt. Die Literaturrecherche ergab, dass der soziale Austausch zwischen Peers sich im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung mit zunehmender Vertrautheit der Umgebung steigert. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem möglichen Einflussfaktor der sicheren Bindung auf den sozialen Austausch zwischen Peers. Für ein besseres Verständnis werden vorerst die Grundzüge der Bindungstheorie vorgestellt. In weiterer Folge beschäftigt sich das nächste Kapitel mit den bisherigen Untersuchungen zur Pädagogin-Kind-Bindung. Diese zeigen auf, dass Kleinkinder in der außerfamiliären Betreuung sichere Bindungen mit Betreuungspersonen eingehen können, in welchen die Kleinkinder sich in belastenden Situationen ihren Bezugspersonen zuwenden und dabei Sicherheit erleben. Das folgende Kapitel befasst sich mit dem möglichen Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers. Bisherige Untersuchungen konnten diesen Zusammenhang bestätigen und zeigten auf, dass Kleinkinder welche eine sichere Bindung aufweisen leichter in Interaktion mit Peers treten.

Im empirischen Teil der Diplomarbeit (Kapitel 4) werden vorerst die Hypothesen hergeleitet, das Design der empirischen Untersuchung beschrieben und die Ergebnisse der statistischen Auswertung der Hypothesen dargestellt. Für die Beantwortung der Fragestellung werden fünf Hypothesen hergeleitet, welche sich mit dem sozialen Austausch zwischen Peers, dem erkundenden Interesse an Peers und ihrem möglichen Zusammenhang mit der Pädagogin-Kind-Bindung beschäftigen. Im Kapitel „Design der empirischen Untersuchung“ werden die Erhebungsverfahren (Videoanalyse, Attachment Q-Sort) vorgestellt und ihre Wahl begründet. Der soziale Austausch zwischen Peers und das erkundende Interesse an Peers im Rahmen der WiKi-Studie mit Hilfe der Videoanalyse erhoben (vgl. 4.2.3.1). Die Erhebung der Bindungssicherheit zwischen Kleinkind und Pädagogin erfolgte mit Hilfe eines standardisierten Verfahrens, des Attachment Q-Sort, durch geschulte ProjektmitarbeiterInnen im Rahmen der Kinderkrippen (vgl. 4.2.3.2).

Das Kapitel 4.3 befasst sich mit der statistischen Auswertung und der Darstellung der Ergebnisse. Die Auswertung der Hypothesen erfolgt mit Hilfe des Statistik Programm PASW Version 17.0. Die erste Hypothese befasst sich mit dem Verlauf des sozialen Austauschs zwischen Peers während der Eingewöhnung. Die Überprüfung erfolgte anhand einer einfaktorielle Varianzanalyse und einem paarweisen T-Test. Die Ergebnisse zeigen, dass der dynamische soziale Austausch zwischen Peers im Verlauf signifikant zunimmt. Die zweite Hypothese befasst sich mit dem erkundenden Interesse an Peers im Verlauf der sogenannten Eingewöhnung. Das Ergebnis des Friedman-Test zeigt, dass das erkundende Interesse an Peers im Verlauf weder signifikant zunimmt noch signifikant abnimmt. Die dritte Hypothese untersucht den Zusammenhang zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und dem sozialen Austausch zwischen Peers. Die statistische Überprüfung erfolgt mit der Spearman-Korrelation. Signifikante Zusammenhänge lassen sich zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt finden. Die vierte Hypothese befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers. Die statistische Berechnung erfolgte mit Hilfe der Pearsons-Korrelation. Diese ergab einen signifikanten Zusammenhang zu dem ersten Erhebungszeitpunkt. Die fünfte Hypothese setzt sich mit dem Zusammenhang zwischen der Pädagogin-Kind-Bindung und dem erkundenden Interesse an Peers auseinander. Die Überprüfung mit der Spearman-Korrelation ergab kein signifikantes Ergebnis.

Im fünften Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit werden die beschriebenen Forschungsergebnisse im Kontext der vorgestellten Theorie und bisherigen Forschungsergebnisse diskutiert bzw. interpretiert. Die Untersuchung der vorliegenden Diplomarbeit im Kontext der Eingewöhnung in Kinderkrippen ergab:

Der soziale Austausch zwischen Kleinkindern gestaltet sich während der Eingewöhnung vorwiegend parallel. Es zeigte sich aber, dass die Kleinkinder vereinzelt ebenfalls in wechselseitigen und dynamisch wechselseitigen Austausch treten. Mit zunehmender Vertrautheit nahm die Komplexität der Peer-Interaktion zu. Eine geringe Prozentanzahl an Kleinkinder zeigte ein überdurchschnittliches Interesse an Peers, welches im Verlauf der Eingewöhnung weder zu- noch abnahm. Trotzdem ergab sich ein Zusammenhang zwischen dem erkundenden Interesse an Peers und dem sozialen Austausch mit Peers, welcher im Verlauf der Eingewöhnung signifikant zunahm. In der vorliegenden Diplomarbeit wurde

verabsäumt den sozialen Austausch zwischen den Kleinkindern im Zusammenhang mit dem positiven Affekt der Kleinkinder zu untersuchen, besonders da der positive Affekt im Rahmen der WiKi-Studie einen Indikator für gelungene Eingewöhnung beschreibt. Dies gilt es in weiteren Untersuchungen zu betrachten.

Ebenfalls wurde in der vorliegenden Untersuchung gefunden, dass Kleinkinder im Verlauf der Eingewöhnung sichere Bindungsbeziehungen mit ihren Pädagoginnen eingehen. Ein Zusammenhang zwischen der sicheren Pädagogin-Kind-Bindung und dem sozialen Austausch zwischen Peers konnte kurz nach dem Eintritt der Kleinkinder in die außerfamiliäre Betreuung beobachtet werden. Dieser Zusammenhang konnte zu späteren Erhebungszeitpunkten nicht bestätigt werden. Dieses Ergebnis führt zu der Überlegung, ob die sichere Mutter-Kind-Bindung einen möglichen Einflussfaktor auf den sozialen Austausch der Kleinkinder darstellt. Es wäre von Interesse diesen möglichen Zusammenhang im Rahmen von weiterführenden Forschungen zu untersuchen. Im Verlauf der Untersuchungen ergaben sich ebenfalls die Fragen nach dem Aufbau der Pädagogin-Kind-Bindung und der Stabilität dieser Bindungsbeziehung. Diesem Forschungsinteresse sollte in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden.

Abschließend kann gesagt werden, dass während der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung und der damit verbundenen Herausforderung der Bewältigung des „Getrennt-Seins“ und „Verlassen-Werdens“ der Kleinkinder, sozialer Austausch zwischen Peers stattfindet, welcher zusehends an Komplexität zunimmt. In einem dynamischen wechselseitigen Austausch mit Peers, an welchem die Kleinkinder aktiv teilhaben, können die Kleinkinder ein Gefühl der Sicherheit erleben und Bildungsprozesse können entstehen. Dies wäre sowohl für das Gelingen der Eingewöhnung als auch für das weitere Erleben des Krippenumfeldes förderlich. Somit ist es bedeutend den sozialen Austausch zwischen Peers im Rahmen der frühen außerfamiliären Betreuung zu fördern bzw. zu unterstützen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Achenbach, T.M. (1999): Child Behavior Checklist for Ages 1 ½ - 5 (CBCL/ 1 ½ - 5). Arbeitsgruppe Kinder-, Jugendlichen und Familiendiagnostik (KJFD): Köln
- Ahnert, L. (2003a): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes; In: Keller, H. (Hrsg.) : Handbuch der Kleinkindforschung. Huber: Bern, 3.Auflage, 489-516
- Ahnert, L. (2003b): Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/503_ahnert.php (07.05.2009)
- Ahnert, L. Gunnar, M. R., Lamb, M. L., Barthel, M. (2004a): Transition to Child Care: Associations With Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. In: Child Development 75 (Heft 3), 639-650
- Ahnert, L. (2004b): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt: München, 256-281
- Ahnert, L. (2007): Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Expertise für die Enquete-Kommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
- Ahnert, L., Lamb, M. E. (2000): Infant- care provider attachments in contrasting German child care settings II: Individual- oriented care after German reunification. In: Infant Behavior and Development 23, 211-222
- Ahnert, L., Lamb, M. E., Seltenheim, K. (2000): Infant- care provider attachments in contrasting German child care settings I: Group- oriented care before German reunification. In: Infant Behavior and Development 23, 197- 209
- Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M. E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: Child Development 74 (Heft 3), 664-679

- Ainsworth, M. (1973): The development of infant- mother attachment. In: Caldwell, H., Ricciuti, H. (Hrsg.): Review of child development research. University of Chicago Press: Chicago
- Andres, B., Laewen H.-L. (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 79-101
- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care centers. Does training matters? In: Journal of Applied Developmental Psychology 10, 541-552
- Baacke, D. (1999): Die 0 bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Betz: Weinheim
- Bailey, A. K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: Psyche 62 (Heft 2), 154-170
- Barnas, M. V., Cummings, E. M. (1994): Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregiver in day care. In: Infant Behavior and Development 17, 141- 147
- Beller, E. K., Beller, S. (2004): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Eigenverlag : Berlin
- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Bowlby, J. (1969): Attachment and loss: Vol. 1 Attachment. Basic Books: New York
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Kindler: München
- Brisch, K. H. (1999): Bindungsstörungen. Klett-Cotta: Stuttgart
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004): Österreichische Hintergrundbericht zur OECD Länderprüfung „Starting Strong“. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/9/45/34431945.pdf> (8.12.2009)

- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2010): 5. Österreichischer Familienbericht – auf einen Blick. URL: http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIV/III/III_00157/imfname_190012.pdf (20.06.2010)
- Cummings, E. M. (1980): Caregiver stability and day care. In: *Developmental Psychology* 16, 31-37
- Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling Against a Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. In: *Infant Observation and its Applications* 13 (Heft 1), 65-87
- Datler, W., Hover-Reiser, N., Fürstaller, M. (2010a): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J.: *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren*. Cornelsen Verlag: Berlin (erscheint im Herbst 2010)
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. (2010b): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherung an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): *Kinderwelten-Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Cornelsen Scriptor: Berlin (in Druck)
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager-Schmid, L., Eggert-Schmid Noerr, A., Datler, W. (Hrsg.): *Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. (2010): Toddlers' transition to out-of-home day care: Coming to terms with a new care environment. (in prep.)
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M., Funder, A. (2008): *Videoanalyse. Kodierungshandbuch*. Universität Wien: Wien, 2.Aufl.
- Fein, G.G. (1995): Infants in Group Care. Patterns of Despair and Detachment. In: *Early Childhood Research Quarterly* 10, 261-275

- Fein, G.G. (1996): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierung. Luchterhand Verlag: Berlin, 80-96
- Fein, G.G., Gariboldi A., Boni, R. (1993): The adjustment of infants and toddlers to group care: the first 6 months. In: Early Childhood Research Quarterly 8, 1-14
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg
- Fremmer-Bombik, E. (2002): Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Klett-Cotta: Stuttgart, 4.Aufl.
- Friedlmeier, W. (2002): Soziale Entwicklung in der Kindheit aus beziehungstheoretischer Perspektive. Pabst Verlag: Lengrich
- Fullard, W., McDevitt, S.C., Carey, W.B. (1978): Toddler temperament Scale. Department of Educational Psychology: Philadelphia. Unpublished Test Form
- Funder, A. (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine Analyse deutschsprachiger Fachliteratur unter Einbeziehung erster Beobachtungsmaterialien aus der Wiener Kinderkrippen Studie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34 (Heft 4), 432-459
- Galluzzo, D.C., Matheson C.C., Moore, J.A., Howes, C. (1988): Social Orientation to Adults and Peers in Infant Child Care. In: Early Childhood Research Quarterly 3, 417-426
- Ganser, L. (2009): Kindliche Copingstrategien beim Eintritt von Kleinkindern in die Kinderkrippen. Diplomarbeit: Universität Heidelberg
- Gloger-Tippelt, G. (2004): Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München, 82-108

- Grossmann, K., Grossmann K.E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Huber: Bern, 69-81
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2004): Bindungen: das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Haug- Schnabel, G., Bensel, J. (2006): Kinder unter drei: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Kindergarten heute Spezial. Herder: Freiburg
- Haverkock, A. (2006): Zur Validität des Attachment Q-Set von Waters & Deane (1985): Eine vergleichende Studie zur Einschätzung der kindlichen Bindungssicherheit im Urteil von Müttern und Beobachtern. Dissertation: Justus- Liebig- Universität Gießen
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit: Universität Wien
- Helm, Carl (1851): Einige Worte über Krippen (Säuglings-Bewahranstalten Creches). Dirnböck: Wien
- Hock, E., McBride, S., Gnezda, M.T. (1989): Maternal Separation Anxiety: Mother –Infant Separation from the Maternal Perspective. In: Child Development 60, 793-802
- Holmes, J. (2006): John Bowlby und die Bindungstheorie. Reinhardt Verlag: München, 2.Aufl.
- Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch- pädagogische Beiträge zum Thema „Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern“. In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasiustischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200

- Howes, C., Hamilton, C.E. (1993): The changing experience of child care: Chances in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. In: Early Childhood Research Quarterly 8, 15-32
- Howes, C., Hamilton, C.E., Matheson, C.C. (1994): Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. In: Child Development 65, 253-263
- Howes, C., Matheson, C., Hamilton, C. (1994): Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationship with peers. In: Child Development 65, 264- 273
- Howes, C., Müller, E. (1980): Frühe Freundschaft unter Gleichaltrigen. In: Spiel, W. (Hrsg.): Psychologie des 20.Jahrhunderts. Band 11: Konsequenzen für die Pädagogik. Kindler Verlag: Zürich, 423-435
- Howes, C., Philips, D.A., Whitebook, M. (1992): Thresholds of Quality. Implications for the Social Development of Children in Center-based Child Care. In: Child Development 63, 449-460
- Howes, C., Rubenstein J.L. (1985): Determinants of toddlers' experience in day care: Age of entry and quality of setting . In: Child and Youth Care Forum 14, 140-151
- Howes, C., Rubin, H.K., Ross, H.S. (1988): Peer Interaction of Young Children. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 217 (Vol. 53), 1-78
- Howes, C., Smith, E.W. (1995): Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. In: Early Childhood Research Quarterly 10, 381-404
- Internes Projektpapier (o.J.): Die Wiener Kinderkrippen Studie. Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. Projektunterlage WiKi-Studie
- Internes Projektpapier (o.J.): Kriterien für die Auswahl der teilnehmenden Kinder. Projektunterlage WiKi-Studie
- Internes Projektpapier (o.J.): Kurzdarstellung Verfahren WIKI. Projektunterlagen WiKi-Studie

- Janssen, J., Laatz, W. (2010): Statistische Datenanalyse mit SPSS. Springer: Berlin, 7. Aufl.
- Kaltseis, R. (2009): Was hat ein Krippenkind in der Eingewöhnungsphase davon, selbstständig zu sein? – Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Krappmann, L. (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 6.Aufl. 355-375
- Laewen, H.-J. (1989): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozeß von Krippenkindern. Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2, 102-108
- Lamb, M., Ahnert, L.(2003): Institutionelle Betreuungskontexte. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Huber: Bern, 3.Auflage, 525-554
- Lazar, R.A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: Kind und Umwelt 56, 36-60
- Liebermann, A. F. (1977): Preschoolers` competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. In: Child Development 48, 1277- 1287
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., Repacholi, B. (1993): Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. In: Child Development 64, 572-585
- Mahler, M. S. (1975b): The psychological birth of the infant. Basic Books: New York
- Mahler, M.S. (1975a): Symbiose und Individuation. In: Psyche 29 (Heft 7), 609-626
- Müller, E., Lucas, T. (1975): A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In: Lewis, M., Rosenblum, L. A. (Hrsg.): Freindship and peer relations. Wiley: New York, 223-258
- Neyer, F. J., Schäfer, M., Asendorpf, J. B. (1998): Bindung, Gehemmtheit, soziale Netzwerke und die Entwicklung sozialer Beziehungen im Kindergarten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 30, 70-79

- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz
- Park, K. A., Waters, E. (1989): Security of attachment and preschool friendships. In: Child Development 60, 1076- 1081
- Pastor, D.L. (1981): The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. In: Developmental Psychology 17, 323-335
- Raschke, I., Weber, C. (1998): Frühe Sozialbeziehungen in altershomogenen Kleinkindgruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Huber: Bern, 113-122
- Rauh, H., Ziegenhain, U. (1996): Krippenerfahrung und Bindungsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierung. Luchterhand Verlag: Berlin, 97-113
- Reyer, J., Kleine, H. (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Lambertus: Freiburg im Breisgau
- Robertson, J., Robertson, J. (1975): Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 29 (Heft 7), 626-664
- Roux, S. (2004): Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: Denner, L., Schumacher E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar-und Primarbereich reflektieren und gestalten. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 75-91
- Rubenstein, J. L., Howes, C. (1976): The effect of peers on toddler interaction with mother and toy. In: Child Development 47, 597- 605
- Rubenstein, J. L., Howes, M. (1979): Caregiving and Infant Behavior in Day Care and in Homes. In: Developmental Psychology 15 (Heft 1), 1-24

- Schäfer, G. (2006): Bildung beginnt mit der Geburt. In: Steinhardt, K., W., Büttner, Ch., Müller B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial Verlag: Gießen, 2.Aufl, 37-48
- Scheerer, A.K. (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen...“. Konflikt diagnose im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche 62 (Heft 2), 118-135
- Schneider, K., Wüstenberg, W. (1993): Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Kösel: München, 127- 134
- Schöler, H., Schäle, H. (1993): Video- Dokumentation einer empirischen Untersuchung: Intentionen, Probleme, Konsequenzen. In: Ulrich, W., Buck, P. (Hrsg.): Video in Forschung und Lehre. Deutscher Studienverlag: Weinheim, 204-212
- Schwartz, J. C. (1972): Effects of peer familiarity an the behavior of preeschoolers in a novel situation. In: Personality Soc. Psychology, 276-284
- Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Small, M. (1977): Peer attachments. Diss. Abstr. 37
- Sroufe, L. A. (1988): A development perspective on day care. In: Early Childhood Research Quarterly 3, 283- 291
- Sroufe, L. A. (1995): Emotional Development: The organization of emotional life in the early years. Cambridge University Press: New York
- Sroufe, L. A., Waters, E. (1977): Attachment as an organizational construct. In: Child Development 48, 1184- 1199
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., u.a. (1995): Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Beltz Verlag: Weinheim, Basel

- Trauner, Ch. (2009): Der Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und seinem Bindungsverhalten zur Bezugspädagogin in der Wiener Kinderkrippen Studie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Trescher, H.-G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck M., Trescher H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz, 167-204
- Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Verlag Empirische Pädagogik: Landau
- Viernickel, S. (2002): Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_viernickel.php (20.04.2010)
- Viernickel, S. (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Roux, S., Fried, L.(Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Juventa: Weinheim und Basel, 65-74
- Viernickel, S. (2008): Bindungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck v. H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich: Opladen 195-211
- Viernickel, S., Lee, H.-J. (2004): Beginn der Kindergartenzeit. In: Schumacher (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 69-88
- Volling, B.L., Feagans, L.V. (1995): Infant Day Care an Children`s Social Competence. In: Infant Behavior and Development 18, 177-188
- Waters, E. (1987): Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0), Advisor, Unpublished manuscript, SUNY, Department of Psychology, Stony Brook
- Waters, E. (1997): Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0), Advisor, Unpublished manuscript, SUNY, Department of Psychology, Stony Brook
- Ziegenhain, U., Rauh, H., Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Huber: Bern, 82- 98

Ziegenhain, U., Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem. Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 176-188

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Patricia Pruscha

Geburtsdatum: 17.08.1983

Nationalität: Österreich

Praktikumstätigkeit /Berufstätigkeit:

Seit Oktober 2009 MAG 11- Amt für Jugend und Familie
Wegbegleitung und Einzelbetreuung im Rahmen institutioneller
Betreuung in Krisenzentren

2008- 2009 Forschungspraktikum „Wiener Kinderkrippen Studie“
Datenerhebung im Feld

August 2007 Wiener Jugenderholung
Betreuerin bei einem 3-wöchigen Camp

Studium:

2005-2010 Magisterstudium der Pädagogik
▪ Spezialisierung auf Sozialpädagogik und Psychoanalytische
Pädagogik

2001- 2005 Studium der Psychologie

Schule:

1993-2001 Realgymnasium Mater Salvatoris in 1070 Wien, Kenyongasse 4-12

1989-1993 Volksschule St. Marien in 1060 Wien, Liniengasse 21

