



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel

## Variationen im Peer-Verhalten von Kleinkindern während der Eingewöhnung in Krippen

Verfasserin

**Elisabeth Huber**

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.- Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

## **Danksagung**

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle meiner lieben Familie sowie meiner wichtigsten Studienkollegin Nina Tupy.

Bedanken möchte ich mich weiters bei Frau Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, die mich lehrte, innerhalb umfassender Wissensinhalte den Blick auf die für meine Arbeit relevante Information zu richten und diese kompakt zu verarbeiten.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch allen MitarbeiterInnen der „Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki)“, insbesondere Frau Mag. Tina Eckstein, Herrn Dr. Gregor Kappler sowie meinen 15 Teammitarbeiterinnen.

## **Abstract (Deutsch)**

Die „Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki)“ läuft seit 2007 an der Universität Wien. Ziel der Studie ist es, das Erleben und Verhalten von Kleinstkindern im Zuge der Eingewöhnungsphase in Krippen zu untersuchen. Insgesamt wurden 90 Kinder, die bei Krippeneintritt zwischen 10 und 33 Monate alt waren ( $M = 22.52$ ;  $Sd = 4.91$ ) für einen Zeitraum von jeweils einem Jahr beobachtet. Die Erfassung der Daten erfolgte durch unterschiedliche quantitativ-empirische Verfahren. Die vorliegende Arbeit, die Variationen im Peer-Verhalten der Kinder untersuchte (u. a. mittels Videoanalysen des Kindes), konnte aufzeigen, dass das soziale Umfeld einen großen Einfluss auf das Peer-Verhalten der Kinder bewirkte. Kinder, die über außerhäusliche Vorerfahrungen verfügten, verbrachten vier Monate nach Krippeneinstieg mehr Zeit in Anwesenheit von Peers. Kinder mit Geschwistern, die einen Altersabstand von maximal sieben Jahren aufwiesen, zeigten ein kontaktfreudigeres Verhalten. Vor allem für schüchterne Kinder mit Geschwistern ergaben sich hierbei starke Unterschiede. Bezüglich des Alters zu Krippenbeginn zeigten sich für Kinder, die entweder vor oder nach Vollendung des 24. Lebensmonats in die Gruppe eingeführt worden waren, für die Zeitspanne der ersten vier Monate in der Krippe keine Unterschiede hinsichtlich ihrer positiven Peer-Kontakte. Die Untersuchung, ob sich Variationen im Peer-Verhalten in Abhängigkeit des Trägers der Einrichtung ergeben, brachte keine Ergebnisse.

## **Abstract (Englisch)**

Data from the “Wiener Kinderkrippenstudie” has been examined to determine how children accomplish acclimatisation to child care. In this study infants aged between 10 and 33 months were screened ( $N = 90$ ). Characteristics of the children were reported by both mothers and carers, as well as by video observations of each child. In this investigation, alternate types of child care arrangements, temperament, age and day care quality have been examined as predictors of toddlers’ social interactions. Infants, who had received alternate types of child care arrangements before they were enrolled into infant day care, spent more time together with peers four months after their enrollment. Also siblings appeared to be a significant indicator for successful peer relations. Children with siblings established contact with other peers more often than those without. The effect of siblings was especially notable for shy children. No significant differences were found to depend on the quality of the child care nor was this a factor whether the children were enrolled in infant day care younger or older than 24 months.

# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>EINLEITUNG.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1. EINFÜHRUNG IN DIE WELT DER PEERS .....</b>                  | <b>7</b>  |
| <b>1.1. Das soziale Umfeld.....</b>                               | <b>8</b>  |
| 1.1.1. Vorerfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung.....          | 8         |
| 1.1.2. Geschwister.....   | 9         |
| <b>1.2. Temperament: Das schüchterne Kind .....</b>               | <b>10</b> |
| 1.2.1. Entwicklungsmodell für Internalisierungsprobleme.....      | 12        |
| 1.2.2. Einbezug biologischer Belege: Kortisol.....                | 12        |
| <b>1.3. Die Qualität der Krippe .....</b>                         | <b>13</b> |
| 1.3.1. Schutzfaktoren für das Kind .....                          | 14        |
| <b>2. ZUSAMMENFASSUNG UND GLOBALE FRAGESTELLUNG.....</b>          | <b>15</b> |
| <b>3. DIE UNTERSUCHUNG .....</b>                                  | <b>17</b> |
| <b>3.1. Die Stichprobe .....</b>                                  | <b>17</b> |
| <b>3.2. Durchführung der Untersuchung .....</b>                   | <b>17</b> |
| 3.2.1. Erfassung des Spielverhaltens .....                        | 17        |
| 3.2.2. Erfassung des sozialen Umfeldes .....                      | 20        |
| 3.2.3. Erfassung des Temperaments .....                           | 21        |
| 3.2.4. Erfassung der Qualität der Krippe.....                     | 22        |
| <b>4. HYPOTHESENKOMPLEXE.....</b>                                 | <b>23</b> |
| <b>4.1. Außerhäusliche Vorerfahrungen und Peer-Kontakte .....</b> | <b>23</b> |
| <b>4.2. Geschwister und Kontaktfreudigkeit .....</b>              | <b>24</b> |
| <b>4.3. Alter des Kindes und positiver Peer-Kontakt.....</b>      | <b>24</b> |

|   |    |
|---|----|
| <b>5. BERECHNUNG DER HYPOTHESEN</b> .....                       | 25 |
| 5.1. Außerhäusliche Vorerfahrungen und Peer-Kontakte.....       | 25 |
| 5.2. Geschwister und Kontaktfreudigkeit.....                    | 28 |
| 5.3. Alter des Kindes und positiver Peer-Kontakt.....           | 30 |
| <b>6. DISKUSSION UND INTERPRETATION</b> .....                   | 31 |
| 6.1. Das soziale Umfeld des Kindes.....                         | 31 |
| 6.1.1. Die Auswirkungen der außerhäuslichen Vorerfahrungen..... | 31 |
| 6.1.2. Geschwisterkonstellation des Kindes.....                 | 33 |
| 6.2. Zeitpunkt des Eintritts in die Krippe.....                 | 34 |
| 6.3. Einschränkungen und Ausblick der Kodierarbeit.....         | 35 |
| <b>7. ZUSAMMENFASSUNG</b> .....                                 | 37 |
| <b>8. LITERATUR</b> .....                                       | 39 |
| <b>9. ANHANG</b> .....  | 43 |

## Einleitung

Die erste *Eingewöhnung* von Kindern in Krippen fand im Jahr 1844 statt, als der französische Staatsphilosoph J. B. F. Marbeau (1798-1875) in Paris die erste Einrichtung dieser Art eröffnete. Von dort aus erfolgte eine rasche Verbreitung in ganz Europa. Fünf Jahre später wurde in Wien die erste Kinderkrippe eröffnet. Diente der ursprüngliche Krippenbesuch noch dazu, Missstände in der Säuglingsfürsorge (u. a. in hygienischen oder ernährungsmedizinischen Angelegenheiten) zu beheben (Ahnert & Schnurrer, 2006), so sind die heutigen institutionellen Betreuungsangebote ganz nach den individuellen Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet (Ahnert, 2006) und fixer Bestandteil unseres Sozialsystems (Lamb & Ahnert, 2003).

Systematische Forschungsarbeiten rund um das Thema der Fremdbetreuung starteten erst relativ spät in den 1970er Jahren in den USA. Ausgangspunkt dieser frühen Arbeiten war die Frage, ob nicht-elterliche Betreuung generell schädlich für das Kind sei. Ungefähr 10 Jahre später erreichte das Forschungsinteresse auch Europa. Seit Beginn der 90er Jahre wird der gesamte Kontext, in dem außerfamiliäre Betreuung stattfindet, thematisiert (Bucheбner-Ferstl, Dörfler & Kinn, 2009).

Aktuelle Studien belegen, dass die äußerst sensible Phase der Eingewöhnung für das Kind unter gewissen Umständen mit großen Belastungen einhergeht (Ahnert, 2005; Ahnert & Schnurrer, 2006; Bucheбner-Ferstl et al., 2009). Man darf in diesem Zusammenhang auch von einem *Kritischen Lebensereignis* sprechen, das zu einem Sozialisationsrisiko werden kann (Ahnert, 2006).

Die vorliegende Diplomarbeit ist Teil der „Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki)“, die sich mit dem Erleben von Kleinstkindern während der Eingewöhnungsphase in Krippen auseinandersetzt. Am psychologischen Institut widmen sich derzeit 16 Studentinnen drei Forschungsschwerpunkten: Zum einen werden die Bewältigungsstrategien des Kindes während der Eingewöhnungsphase untersucht, zum anderen die Erzieherinnensituation. Die dritte Gruppe behandelt als Schwerpunkt die Interaktionen des Kindes mit Gleichaltrigen (Peers). Die vorliegende Arbeit thematisiert ausschließlich das Peer-Verhalten der Projektkinder. Fabes, Hanish und Martin (2003) sehen in Peers einen der wichtigsten Einflussfaktoren auf die Effekte der Kinderbetreuung, der von vielen Autoren bei der Erarbeitung dieser Thematik oft völlig unbeachtet bleibt. Diese Arbeit untersucht, welchen Einfluss das soziale Umfeld sowie das Temperament und Alter des Kindes und darüber hinaus die Qualität der Krippe auf das Peer-Verhalten im Zuge der Eingewöhnung spielen.

## 1. Einführung in die Welt der Peers

Fremdbetreuung, insbesondere jene, die in Betreuungsstätten stattfindet, führt Kinder mit vielen Gleichaltrigen zusammen. Wurden früher noch Bedenken dahingehend geäußert, ob Kontakte auf ähnlichem Entwicklungsniveau bereits in den ersten Lebensjahren einen Beitrag in der Entwicklung leisten können, so wissen wir heute, dass Peers vielseitig voneinander profitieren (Ahnert, 2010). Diese persönlichen Beziehungen bewirken einen Sozialisationskontext, der wichtige Erfahrungen bereit hält (Viernickel, 2006; Rubin, 1993) und die individuelle Entwicklung stark beeinflusst (Noack, 2002; von Salisch, 2001).

In den wissenschaftlichen Forschungsfokus trat das Peer-Thema erstmals in den 1920er und 1930er Jahren. Im deutschen Sprachraum war unter anderem Charlotte Bühler in Beobachtungsstudien zu sozialen Interaktionen und Spielkontakten zwischen Kindern involviert (Viernickel, 2006).

Als *Peers* werden Kinder bezeichnet, die einander im Wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig sind und weiters eine gleiche Stellung gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten einnehmen (z. B. Kindergarten, Schule). Sie befinden sich auf einem ähnlichen kognitiven und sozio-moralischen Entwicklungsstand. Peers bewältigen gleiche Entwicklungsaufgaben sowie (normative) Lebensereignisse (von Salisch, 2001). Zwischen den Interaktionspartnern besteht keine verwandtschaftliche Verbindung. Charakteristisch für Peer-Beziehungen ist, dass diese freiwillig aufgenommen werden. Es existieren gewisse Ähnlichkeiten in Bezug auf Erfahrungshorizont und Interessen (Noack, 2002). Die Kinder entwickeln untereinander eine Kommunikationsform, die in Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenem auf keine vergleichbare Art gefunden (Ahnert & Schnurrer, 2006) und von Eltern oder Erwachsenen nicht ersetzt werden kann (von Salisch, 2001).

Peer-Beziehungen werden früher als vielfach vermutet aufgenommen (Noack, 2002). Bevor ein Kind das erste Lebensjahr vollendet, versucht es bereits, Gleichaltrige zu berühren, sich ihnen anzunähern sowie Laute zu äußern (Viernickel, 2006). Es treten rudimentäre Peer-Interaktionen wie Blickkontakte und Lächeln auf (Schmidt-Denter, 1988). Im letzten Viertel des ersten Lebensjahres können bereits erste Interaktionen, wie etwa das gegenseitige Nachahmen, der Austausch von Spielobjekten, oder einfache Spiele sowie aggressive Verhaltensweisen beobachtet werden (Viernickel, 2006). Aufgrund von Koordinationsproblemen sind die Kinder jedoch noch nicht in der Lage, diese Interaktionen über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten (Howes, 1998; zitiert nach Noack, 2002).

Im zweiten Lebensjahr kommt es zu einer Intensivierung der Peer-Kontakte und zu vielfältigen Entwicklungen (Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, Entwicklung des sozialen Spiels, Umgang mit Frustration, Abwarten können). Dies führt zu einer steigenden Komplexität der Peer-Interaktionen. Überwiegend findet das Spiel in Dyaden statt. Die Qualität der Interaktion variiert in Abhängigkeit vom Partner (Viernickel, 2006). Nun ist es wichtig, dass die Kinder lernen, ihre eigenen Affekte zu regulieren, da es sonst leicht zu einer Eskalation des Spiels kommen könnte, die einen Zusammenbruch der Interaktion bewirken würde (Noack, 2002).

Durch diese altersbedingte, stufenweise Entwicklung der Peer-Interaktionen, die mit der Zeit immer komplexer werden, erscheint es nachvollziehbar, weshalb von einigen Autoren ein der Altersentwicklung entsprechender Eintritt in die Kinderkrippe empfohlen wird. Es treten Befürchtungen dahingehend auf, „dass institutionelle Betreuung die Anpassungsfähigkeit junger Kinder überfordern und vor allem die emotionale Entwicklung des Kindes in Mitleidenschaft ziehen könnte“ (Ahnert, 2006, S. 82). Nach Burat-Hiemer (2010) handelt es sich im Alter von 18 Monaten um eine durchaus geeignete Phase für den Krippeneintritt, da sich nun das Kind verstärkt seiner Umwelt zuwendet und vermehrtes Interesse an seiner Umgebung zeigt. Haug-Schnabel, Bensel und Kirkilionis (1997) hingegen sprechen sich für einen Betreuungsbeginn nach Vollendung des 24. Lebensmonats aus.

Im Folgenden sollen nun einzelne Konstrukte beleuchtet werden, die einen möglichen Einfluss auf das Peer-Verhalten der Kinder im Zuge des Krippeneintritts ausüben.

## **1.1. Das soziale Umfeld**

Das soziale Umfeld wird in Forschungsarbeiten zur Fremdbetreuung oft nur mangelhaft beleuchtet. So ist es in vielen Fällen dem Leser nicht nachvollziehbar, über welche außerhäuslichen Vorerfahrungen das Kind bereits vor Eintritt in die Kinderbetreuung verfügte (Volling & Feagans, 1995). In diesem Kapitel soll nun näher auf den Aspekt der außerhäuslichen Vorerfahrungen mit Peers eingegangen und darüber hinaus die Rolle der Geschwister thematisiert werden.

### **1.1.1. Vorerfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung**

Der *Social-Learning-Theory* nach gehen Kinder, die positive Erfahrungen im Umgang mit Gleichaltrigen im Vorfeld sammeln konnten, vertrauter mit neuen Peer-Kontakten um und interagieren spielfreudiger, sozialer sowie engagierter mit ihnen (Broberg, 1993). Dies führt



zur Annahme, dass frühere Erfahrungen mit außerhäuslichen Gruppen Kindern die Eingewöhnung in die Krippe erleichtern sollten und sie deshalb schon zu Beginn ein kontaktfreudiges und aufgeschlossenes Verhalten gegenüber Peers aufweisen müssten.

Im Gegensatz dazu sind in der Regel längere Adaptationsverläufe beim Übergang in die Krippe seitens des Kindes zu erwarten, wenn sich dieses bis dahin vorwiegend in der eigenen Familie aufgehalten hatte (Ahnert, 2010).

### **1.1.2. Geschwister**

Weiters spielen für Peer-Beziehungen Geschwisterbeziehungen (neben Elternbeziehungen) eine entscheidende Rolle, da Peer-Beziehungen auf diesen aufbauen (von Salisch, 2001). Studien mit Blick auf die Familie, die der Erforschung von Peer-Beziehungen dienen, beziehen jedoch Geschwister bis jetzt kaum in Arbeiten mit ein. Aus diesem Grund liegt gegenwärtig nur wenig Forschungsmaterial vor (Noack, 2002). Allgemein richteten Forscher ihren Blick Anfang der 1970er Jahre, zeitgleich mit der Etablierung der modernen Familienforschung, erstmals auf die Geschwister. Vor allem das Team rund um Judy Dunn in Cambridge, England, konzentrierte sich verstärkt auf die Besonderheiten geschwisterlicher Interaktionen für die kindliche Entwicklung und leistete somit wichtige Pionierarbeit (Papastefanou, 2002).

Geschwisterbeziehungen zählen zu den intensivsten zwischenmenschlichen Beziehungen (Schmidt-Denter, 1988) und bilden die am längsten währende Beziehung im Leben eines Menschen (Papastefanou, 2002). Die derzeitige Entwicklung führt jedoch zu einer Abnahme der Anzahl an leiblichen Geschwistern. Gleichzeitig lässt sich eine Zunahme unterschiedlichster anderer Geschwisterformen (Adoptiv-, Stief-, oder Halbgeschwister) verzeichnen (Kasten, 1999).

Bisherige Untersuchungen lassen die Vermutung aufkommen, dass primär ältere Geschwister einen hilfreichen Einfluss auf das spätere Gelingen von Peer-Interaktionen spielen dürften. Ältere Geschwister dienen als wichtige Vorbilder und Orientierung für die jüngeren (Veith, 2000). Sie nehmen häufiger die Rolle der Lehrenden, Jüngere die Rolle der Lernenden ein. Diese Situationen ereignen sich zufällig im Alltag (Kasten, 1999). Das Lehrverhalten umfasst etwa den Erwerb sozialer Kompetenzen sowie kognitiver und körperlich-motorischer Fähigkeiten. Geschwister dienen als Spiel- und Gesprächspartner, sie setzen fürsorgliche Aktivitäten und lernen im gegenseitigen Austausch den Umgang mit Konkurrenz und Rivalität (Dunn & Plomin, 1996). Diese Erfahrungen führen dazu, dass Kinder mit älteren Geschwistern angemessene Erwartungen an Peer-Interaktionen stellen. Sie sind darauf vorbereitet, dass Interaktionsangebote mitunter wenig aufeinander bezogen oder destruktiv

sein können und sind es gewohnt, dass mit ihnen gelegentlich ungeschickt umgegangen wird. All dies führt dazu, dass sich diese Kinder gekonnter in Peer-Interaktionen einbringen können (Ahnert, 2010).

Studienergebnisse zeigen, dass vom 17. bis zum 24. Lebensmonat an allmählich eine Beziehung zwischen den Geschwistern entsteht, die von elterlichen Eingriffen immer unabhängiger wird. Eine Anhänglichkeit seitens der jüngeren Geschwister wurde bereits im Alter von 8 bis 10 Monaten beobachtet. Bei Abwesenheit der älteren Geschwister wirkten die jüngeren Geschwister bedrückt, beim Wiedererscheinen trat Freude auf (Kasten, 1999).

Auf der Suche nach Einflussfaktoren, die das Verhältnis der Geschwister und ihre individuelle Entwicklung mitbestimmen, muss der Altersabstand zwischen den Geschwistern unbedingt mitberücksichtigt werden (Schmidt-Denter, 1988). Geschwister können nur dann nachhaltige Einflüsse aufeinander ausüben, wenn sie innerhalb der ersten grundlegenden Lebensjahre in das Leben des Kindes treten. Dies umfasst den Zeitraum der ersten sechs, sieben Jahre, die als die wichtigsten der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes angesehen werden (Veith, 2000). Hier spielt es für die Sozialentwicklung eine entscheidende Rolle, ob diese wichtige Phase gemeinsam mit einem oder mehreren Geschwisterkindern erlebt wird. Kinder, die größere Altersabstände aufweisen, wachsen eher wie zwei Einzelkinder auf (Kasten, 1999).

## **1.2. Temperament: Das schüchterne Kind**

Gerade in der Zeit der sensiblen Eingewöhnungsphase des Kindes spielt das Temperament oftmals einen entscheidenden Einfluss auf die Tatsache, ob sich das unter 3-jährige Kind leicht oder schwer an die neue Umgebung gewöhnt (Bucheberner-Ferstl et al., 2009).

Unter dem Begriff Temperament wird „ein Phänomen, das hauptsächlich im Säuglingsalter hervortritt und eine Art Fundament der späteren Persönlichkeit darstellt“, verstanden (Zentner, 1998, S. 48). Merkmale des Temperaments werden als Verhaltensdispositionen bezeichnet, die sich erwartungsgemäß über einen gegebenen Zeitabschnitt relativ häufig manifestieren (Zentner, 1998).

Thomas und Chess begründeten 1956 in New York mit ihrer berühmten Längsschnittstudie die zeitgenössische, systematische Temperamentsforschung. In weiterer Folge wurden Fragebogenverfahren ausgearbeitet, die sich auf die von ihnen entwickelten neun Temperamentsdimensionen stützten. Somit war es von da an möglich, über den Vergleich des Verhaltens eines Kindes mit dem typischen Verhalten seiner Altersgruppe zur Beschreibung der Persönlichkeit eines Menschen zu gelangen (Asendorpf, 2003).

Prognosen bezüglich des Verlaufs der Temperamenteigenschaften müssen immer mitberücksichtigen, dass im Säuglingsalter noch keine Stabilität beobachtbar ist (Zentner, 1998). Ab dem Alter von rund vier Monaten kann das Temperament überzufällig vorhergesagt werden. Für langfristige Vorhersagen lassen sich die meisten Temperamentsmerkmale ab dem Alter von etwa drei Jahren aufgrund ihrer Stabilität heranziehen (Asendorpf, 2003). Die Gehemmtheit gegenüber Unvertrautem kann bereits an Babys im Alter von 8 Monaten beobachtet werden, deutlich tritt diese nach dem ersten Geburtstag hervor (Kagan, 1987).

Bisherige Untersuchungen führen zu dem Schluss, dass sich in Hinblick auf die unterschiedlichen Temperamentsdimensionen im Säuglingsalter kaum Geschlechtsunterschiede feststellen lassen, sondern diese erst im Kindergartenalter deutlich hervortreten und dann kontinuierlich zunehmen (Zentner, 1998).

Der wichtige Begriff *goodness of fit* (= Güte der Anpassung) geht auf die bereits zuvor genannten Forscher Thomas und Chess zurück (Asendorpf, 2003). Die Autoren gehen davon aus, dass es nicht nur einfach die Veranlagung eines bestimmten Temperaments ausmacht, ob ein Kind als schwierig gilt, sondern, dass sich das Umfeld auf die Eigenschaften des Kindes einstellen muss (Volling & Feagans, 1995). „Übereinstimmung (*goodness of fit*) wird demzufolge erzielt, wenn die Eigenschaften, Erwartungen und Anforderungen der Umwelt im Einklang stehen mit den Möglichkeiten und Fähigkeiten sowie den Charakterzügen und dem Verhaltensstil des Organismus“ (Thomas & Chess, 1980; zitiert nach Zentner, 1998, S. 143). Daher erscheint es nachvollziehbar, dass gerade schüchterne Kinder deutlich mehr Unterstützung und Zeit benötigen, um sich an die außerfamiliäre Fremdbetreuung einzugewöhnen. Diese Kinder verhalten sich ruhiger, erscheinen unzugänglich und reagieren in für sie unbekanntem Situationen eher mit Rückzug (Buchechner-Ferstl et al., 2009). Gerade für jene Situationen und Lebensräume, die soziale Aufgeschlossenheit erfordern (wie dies im Falle der Fremdbetreuung nötig wäre) sind diese Kinder höchst vulnerabel (Ahnert, 2006). Broberg (1993) konnte feststellen, dass schüchterne Kinder sowohl nach Angaben der Eltern als auch der Erzieherinnen<sup>1</sup> verstärkt Anpassungsschwierigkeiten zeigten. Daraus folgt, dass Schüchternheit als Risikofaktor zu betrachten ist.

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird durchgängig die weibliche Form verwendet, da ausschließlich Erzieherinnen an der Wiki-Studie teilnahmen. Die im Theorieteil verwendeten Erzieherbegriffe zu ausgewählten Studien sind ebenfalls in weiblicher Form gehalten, beziehen sich jedoch ausdrücklich auf beide Geschlechter.

### **1.2.1. Entwicklungsmodell für Internalisierungsprobleme**

Auch Kagan, Kearsley und Zelazo (1978; zitiert nach Belsky & Eggebeen, 1991) gingen davon aus, dass schüchterne, gehemmte und/oder verängstigte Kinder frühe Kinderbetreuung als stressreich empfinden würden und weniger leicht damit umgehen könnten. Diese Problematik soll mithilfe des Entwicklungsmodells von Rubin, LeMare und Lollis (1990; zitiert nach Asendorpf, 2003) für Internalisierungsprobleme erklärt werden. Dieses Modell sieht vor, dass gehemmte Kinder bei Eintritt in die Kinderkrippe oftmals keine Beachtung durch Gleichaltrige finden. Diese Gehemmtheit des Kindes, die zu Beginn auf Angst vor dem Unbekannten beruht, lässt in weiterer Folge einen Teufelskreis zwischen Hemmungen gegenüber Gleichaltrigen und Nichtbeachtung entstehen. Sie führt zu Rückzugstendenzen des Kindes aus der Peer-Interaktion. Obwohl relativ früh grundgelegt, nimmt diesem Modell nach das Kind sein zurückgezogenes Verhalten sowie seine Außenseiterrolle erst ab dem Ende der ersten Schulklasse wahr.

### **1.2.2. Einbezug biologischer Belege: Kortisol**

Kortisol ist ein Hormon, das in der Nebennierenrinde gebildet und in Stresssituationen vermehrt ausgeschüttet wird (Birbaumer & Schmidt, 2006). Gerade in den letzten Jahren werden zunehmend Kortisolwerten erhoben, um mithilfe der gewonnenen Messwerte Rückschlüsse auf die Belastung der Kinder während der Fremdbetreuung zu erhalten. Studien bezüglich der Kortisolwerte von Kindern geben uns Aufschluss darüber, dass schüchterne Kinder gegenüber nicht schüchternen stärkeren Belastungen in der außerfamiliären Betreuung ausgesetzt sind. Dies wird durch einen Anstieg der Kortisolwerte im Laufe des Krippenaufenthaltes deutlich, der dem eigentlichen Absinken des Kortisolspiegels über den Tag hinweg widerspricht (Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella & Van Dulmen, 2003). In der Studie von Dettling, Parker, Lane, Sebanc und Gunnar (2000) zeigten die Ergebnisse bei emotional schwachen Kindern mit unkontrolliertem Temperament höhere Anstiege der Kortisolwerte, wenn diese Kinder zusätzlich in einer qualitativ schlechten Tagesbetreuungsstätte untergebracht waren. Wichtig ist es daher, bei Forschungsarbeiten die Qualität der untersuchten Betreuungsstätte zu beachten. Es darf nicht der Fehler begangen werden, Ergebnisse unabhängig von deren Erhebungsorten zu interpretieren. Verallgemeinerungen dürfen nicht in diese Richtung angestellt werden, dass Ergebnisse aus Betreuungsstätten mit niedriger Qualität auf Betreuungsstätten mit hoher Qualität übertragen werden.

### 1.3. Die Qualität der Krippe

Gegen Ende der 1980er/Anfang der 90er Jahre entstanden unterschiedliche Aussagen darüber, ob Kinderbetreuung einen positiven oder negativen Einfluss auf die Peer-Beziehungen der Kinder hätte. Dies war unter anderem auf die fehlende Erfassung der Qualität der Betreuungsstätte in den jeweiligen Forschungsarbeiten zurückzuführen (Volling & Feagans, 1995).

Heute wissen wir, dass Betreuung, die mit minderer Qualität einhergeht, „im günstigsten Fall keine, vermutlich jedoch negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern haben kann“ (Lamb & Ahnert, 2003, S. 553). Im Gegensatz dazu werden Kindertagesstätten von hoher Qualität mit leistungssteigernden Gewinnen für soziale und kognitive Skills in Verbindung gebracht (Burchinal, Roberts, Nabors & Bryant, 1996; NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

Aufschluss über die Qualität der Krippe geben unterschiedliche Verfahren, wie etwa die Krippen-Skala (KRIPS-R). Hierbei handelt es sich um ein standardisiertes Messinstrument zur Qualitätsfeststellung. Dieses beobachtungsgestützte Ratingverfahren wurde 2005 von Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht und Wellner veröffentlicht. Die Qualitätseinschätzung erfolgt auf Basis einer mehrstündigen teilnehmenden Beobachtung. Bewertet werden Bereiche wie unter anderem die Betreuung und Pflege der Kinder oder etwa die Ausstattung der Einrichtung.

Messverfahren wie dieses lassen erkennen, dass sich trotz allgemeiner Richtlinien in den einzelnen Einrichtungen oft starke Qualitätsunterschiede zeigen. Obwohl Wien die höchste Dichte an Betreuungseinrichtungen in Österreich aufweist und den Eltern eine große Auswahlmöglichkeit an unterschiedlichen Trägern geboten wird (u. a. Einrichtungen der Magistratsabteilung Wiener Kindergärten, der Organisation Kinder in Wien, Pfarrkindergärten, Gruppen des Elternvereins), werden Kinder in Krippen, die mit niedriger Qualität einhergehen, nach wie vor angemeldet. Zukünftig wird hier sicherlich noch verstärkt Aufklärungsarbeit an den Eltern durchgeführt werden müssen.

Bei der Diskussion der Krippenqualität sei jedoch auch auf das Ergebnis der NICHD-Studie (2001) verwiesen, die feststellte, dass ein noch größerer Einfluss auf die kognitiv-sprachliche und sozioemotionale Entwicklung des Kindes während der ersten drei Lebensjahre durch Familienfaktoren, wie etwa der mütterlichen Sensibilität oder der Qualität des familiären Umfeldes bestand.

### 1.3.1. Schutzfaktoren für das Kind

Volling und Feagans (1995) kamen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Kinder, die von ihren Müttern als sozial ängstlich eingestuft wurden, seltener als nicht ängstliche Kinder freundliche Interaktionen mit Peers zeigten und sich häufiger in nicht-sozialem Spiel engagierten, wenn sie in einer Tagesstätte mit niedriger Qualität untergebracht waren. In qualitativ hochwertigen Tagesstätten konnte jedoch ihre Schüchternheit kompensiert werden. In diesen Tagesbetreuungsstätten, die eine kleinere Zahl an Gruppenmitgliedern aufwiesen und eine größere Anzahl von Betreuungspersonen umfassten, hatten schüchterne Kinder vermehrt die Gelegenheit, Aufmerksamkeit zu erlangen. Hier war die Gefahr für schüchterne/gehemmte Kinder verringert, einfach übersehen zu werden und lange Zeitspannen mit sich alleine verbringen zu müssen. Sie waren vermehrt in Peer-Interaktionen involviert. Dieses Ergebnis zeigt uns, dass Kinder aufgrund ihres Temperaments einem gewissen Risiko ausgesetzt sind, soziale Schwierigkeiten in Tagesstätten mit niedriger Qualität zu entwickeln. Tagesstätten mit hoher Qualität bieten im Gegensatz dazu einen gewissen Schutz. Die Arbeit führte zu dem Schluss, dass die Qualität ein besserer Prädiktor als die Quantität (definiert durch Stunden pro Woche oder Alter bei Krippeneintritt) für die sozialen Verhaltensweisen des Kindes ist. Die Ergebnisse müssen jedoch aufgrund der kleinen Stichprobe (n=36) vorsichtig behandelt werden.

Howes (1990) untersuchte in ihrer Längsschnittstudie die Auswirkungen der Betreuungsstätte auf Kinder, die entweder vor oder nach ihrem ersten Lebensjahr eingeführt wurden und unterschied die Stichprobe ebenfalls nach der Qualität der Tagesstätte. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass die negativen Effekte von Kinderbetreuungsstätten niedriger Qualität am stärksten ausgeprägt waren, wenn Kinder in ihrem ersten Lebensjahr in die Fremdbetreuung eingeführt wurden. Die Studie ergab, dass Kinder, die unter 12 Monaten in die Kinderkrippe mit niedriger Qualität eingeführt wurden, die größten Schwierigkeiten im weiteren Umgang mit Peers zeigten, besorgter und feindlicher gestimmt waren sowie schlechtere Möglichkeiten der Selbstregulierung entwickelten. Kinder in Krippen mit hoher Qualität erzielten unabhängig davon, ob die Einführung vor oder nach dem 1. Lebensjahr erfolgte, bessere Ergebnisse. Diese Ergebnisse zeigen, dass hier zusätzlich zum Schutzfaktor der Krippenqualität auch dem Alter eine entscheidende Bedeutung zukam. Es wäre hilfreich gewesen, schon vor Eintritt in den Kindergarten Beobachtungen bezüglich des Temperaments des Kindes gehabt zu haben.

## 2. Zusammenfassung und globale Fragestellung

Es konnte gezeigt werden, dass die sensible Eingewöhnungsphase in die Krippe ein gewisses Risiko darstellt und unter bestimmten Umständen mit großen Belastungen für das Kind einhergehen kann (Ahnert, 2006). Trotz alledem ist die öffentliche Fremdbetreuung für Säuglinge, Klein- und Vorschulkinder in Österreich weit verbreitet. Die Zahl der Krippeneintritte stieg in den letzten Jahren stark an. Im Jahr 1990/91 besuchten insgesamt 6.617 Kinder eine Krippeneinrichtung, bis zum Jahr 2008/09 hatte sich die Zahl beinahe verdreifacht (Statistik Austria, 2009).

Die heutige Elterngeneration ist sich allgemein dessen bewusst, dass der regelmäßige Kontakt mit anderen Kindern einen Vorteil für die Entwicklung ihres eigenen bewirkt. Sie bedienen sich deshalb schon früh außerfamiliärer Betreuungsarrangements, da in unserer heutigen Zeit große Familienstrukturen nur noch selten existieren (Ahnert, 2010). Aufgrund dieser sinkenden Geburtenrate sowie der ständig anwachsenden Freizeitangebote, deren Inanspruchnahme Geschwister zeitlich voneinander trennt, verbringen Kinder heutzutage weniger Zeit mit ihren leiblichen Geschwistern (Kasten, 1999), haben dafür aber von Beginn an vermehrt Kontakte zu Peers. Bisherige Studien vernachlässigten fast gänzlich die Einbeziehung der gesammelten außerhäuslichen Vorerfahrungen vor Eintritt in Krippen (vgl. Volling & Feagans, 1995). Ein großer Vorteil der Wiki-Studie besteht darin, dass detaillierte Angaben der nicht-elterlichen Betreuungsvorerfahrungen erhoben wurden und diese in die Untersuchung miteinfließen können.

Verlässt das Kind zum ersten Mal die vertraute Umgebung der elterlichen Aufsicht, so ist es Aufgabe der Bezugserzieherin, eine neue Betreuungsform zu schaffen, die auf sämtliche Bedürfnisse des Kindes eingeht und sich am jeweiligen Temperament orientiert. Die Bedeutsamkeit der individuellen Abstimmung der Umwelt auf die Anliegen insbesondere von schüchternen Kindern spielt hierbei eine wesentliche Rolle (Zentner, 1998). Diese Übereinstimmung (*goodness-of-fit*) gelingt vor allem in Betreuungsstätten mit hoher Qualität und hiervon profitieren schüchterne Kinder sehr stark (Volling & Feagans, 1995).

Eine nach wie vor wichtige Diskussion widmet sich dem Alter des Kindes bei Eintritt in die Krippe. Die Annahme, dass aufgrund der sich entwickelnden Fähigkeiten der Peer-Interaktionen dem Alter bei Eintritt in die Gruppe eine entscheidende Bedeutung zukommen könnte und Peers nur in Abhängigkeit dessen als wichtige Unterstützungsressource dienen, scheint plausibel und ist Forschungsinhalt der vorliegenden Arbeit.

Mit dieser Diplomarbeit soll konkret geklärt werden, inwieweit das Peer-Verhalten im Laufe der Eingewöhnungsphase durch das soziale Umfeld des Kindes bestimmt wird. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die gesammelten Vorerfahrungen sowie die Geschwisterkonstellation auf die Eingewöhnung ausüben. Weiterer Gegenstand der Untersuchung ist das Temperament des Kindes und hier speziell die Unterscheidung zwischen schüchternen und nicht schüchternen Kindern. Es wird auch die Krippenqualität einbezogen und herausgearbeitet, ob sich Unterschiede im Peer-Verhalten in Abhängigkeit der Träger der Krippen ergeben.

Basierend auf den Ergebnissen der bisher vorhandenen Literatur lassen sich folgende globale Fragestellungen ableiten, die im anschließenden Methodenteil detaillierter unter Einbezug der jeweiligen Subhypothesen vorgestellt werden: (1) Verbringen Kinder vermehrt Zeit in Anwesenheit von Peers, wenn sie bereits vor Krippeneintritt außerhäusliche Erfahrungen sammeln konnten? (2) Verhalten sich Kinder mit Geschwistern kontaktfreudiger? (3) Treten Variationen im positiven Peer-Verhalten in Abhängigkeit des Alters der schüchternen Kinder bei Eintritt in die Krippe auf?



### **3. Die Untersuchung**

Die vorliegende Diplomarbeit ist Teil der „Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki)“. Das Projekt wurde 2007 am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien unter der Projektleitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit dem Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologischer Diagnostik der Universität Wien unter der Leitung von Univ. Prof. DDr. Lieselotte Ahnert gestartet. Ziel der Studie ist es, Faktoren zu ermitteln, die sich für das Erleben und Verhalten der Kinder im Zuge der Eingewöhnungsphase als förderlich erweisen (Hover-Reisner & Eckstein, 2008).

#### **3.1. Die Stichprobe**

Insgesamt nahmen 90 Kinder an der Untersuchung teil. Die Stichprobe bestand aus 39 Buben und 51 Mädchen. Alle Teilnehmer waren zu Beginn der Studie zwischen 10 und 33 Monate alt, das Durchschnittsalter lag bei 22.52 Monaten ( $Sd=4.91$ ). Dies macht deutlich, dass jedes Kind bei Eintritt in die Gruppe dem Krippenalter (0-3 Jahre) entsprach. Die Kinder besuchten 72 staatliche oder private Kindergruppen. Bei den Einrichtungen handelte es sich jedoch nicht bei allen um die reine Krippenform. Manche Kinder besuchten auch Tagesstätten mit altersgemischten Gruppen.

53 Kinder lebten mit einem Halb-/Geschwister im selben Haushalt, die übrigen 37 ohne. Die Testwerte der Entwicklungstabelle (Beller & Beller, 2006), die den Müttern vor Eintritt des Kindes in die Krippe vorgelegt wurde, ergaben, dass alle Kinder normalentwickelt waren.

#### **3.2. Durchführung der Untersuchung**

Die Datenerhebung der einzelnen Kinder erstreckte sich über einen Zeitraum von einem Jahr. Es wurden zu sechs Zeitpunkten im Laufe der Erhebungsphase verschiedenste Verfahren zur Informationsgewinnung vorgegeben. Diese Datenerhebung richtete sich entweder an die Mutter des Kindes, an die Bezugserzieherin oder sie bestand aus einer Beobachtung des Kindes in der Krippe. Im Folgenden werden jene Datenerhebungen und Verfahren näher vorgestellt, die für die Auswertung der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind.

##### **3.2.1. Erfassung des Spielverhaltens**

Zu drei verschiedenen Zeitpunkten wurden Videoaufnahmen der Kinder in den Betreuungsstätten erhoben. Die erste fand zwei Wochen nach Eintritt des Kindes in die Krippe statt (Phase 1), die zweite (Phase 2) und dritte Phase (Phase 3) folgte jeweils in

zweimonatigen Abständen. Die Kleinkinder wurden beim Eintreffen in die Einrichtung und bei der anschließenden Verabschiedung der Bezugsperson sowie dem Eintritt in den Gruppenraum für einen Zeitraum von 10 Minuten gefilmt. Im Laufe des Vormittags wurde weiteres Datenmaterial für die Dauer von 60 Minuten erhoben. Hier wurde das Spielverhalten der Kinder gefilmt. Dieses Material wurde anschließend mit einem eigens entwickelten Schnittsystem, das den Fokus auf die Peer-Interaktionen der Kinder richtete, bearbeitet. Auf diese Weise konnten die 16 informativsten Minuten aus den 60-minütigen Spielsequenzen ermittelt werden. Eine weitere Arbeitsgruppe des Wiki-Projekts erarbeitete ein Schnittsystem, das den Fokus auf die Erzieherinnen-Kind-Interaktion richtete. Aus demselben 60-minütigen Videomaterial bestimmte diese Gruppe die für sie aufschlussreichsten 16 Minuten. Die Daten der Verabschiedungsszene wurden einheitlich auf eine Länge von 8 Minuten gebracht.

In weiterer Folge wurde von unserer Arbeitsgruppe ein Peer-Kodiersystem entwickelt, das als Analyseverfahren zur Auswertung der Videobänder zum Einsatz kam. Konkret wurde das Kodiersystem nach folgenden fünf großen Themenbereichen unterteilt: 1) Interaktionsaufnahme, 2) Situationsqualität, 3) Interaktionsqualität, 4) Peer-Struktur der Gruppe sowie 5) Interaktionsende. Das vollständige Kodiersystem ist im Anhang der Arbeit beigefügt.

Anschließend wurde das gesamte Videomaterial mit dem Softwareprogramm Interact 8.70 von Mangold International kodiert (Mangold, 2008). Mithilfe dieses Auswertungsprogrammes zur Mikroanalyse von Videodaten wurde je nach Festlegung die Dauer bzw. die Häufigkeit des jeweiligen Codes erfasst. Es wurden die 16-minütigen Videosequenzen aller Peer-Schnitte und Erzieherinnenschnitte kodiert sowie die 8-minütigen Sequenzen der Verabschiedungsszenen.

Die Kodierarbeit der 810 Videodateien wurde unter fünf Kodiererinnen aufgeteilt. 15 Videos dienten der Berechnung der Interrater-Reliabilität und wurden von allen Kodiererinnen bearbeitet. Die Berechnung der *Cohen's Kappa* zur Auswertung der Reliabilität zwischen den fünf Kodiererinnen über Interact 8.70 ergab für die Codes jener vier Hauptkategorien, die für die Arbeit verwendet werden, folgende Werte: für die Codes Interaktionsaufnahme ( $M=.94$ ;  $\text{Range}=.33-1$ ), für die Codes Situationsqualität ( $M=.95$ ;  $\text{Range}=.47-1$ ), für die Codes Interaktionsqualität ( $M=.84$ ;  $\text{Range}=.46-1$ ) und für die Codes Peer-Struktur der Gruppe ( $M=.90$ ;  $\text{Range}=.49-1$ ).

Im folgenden Abschnitt sollen nun die einzelnen abhängigen Variablen, die mithilfe des Kodiersystems gewonnen werden konnten und in die Berechnungen der Hypothesen einfließen, näher vorgestellt werden.

- **Anwesenheit von Peers**

Die Situationsqualität des Videos wurde durchgängig erfasst und setzt sich aus vier verschiedenen Codes zusammen. Durchgängig wurde kodiert, ob sich das Projektkind alleine aufhielt oder in Anwesenheit von Peers und ob eine Übergangssituation stattfand oder das Filmmaterial unkodierbar war. Für die vorliegende Arbeit ist der Code *Anwesenheit von Peers* wesentlich. Dieser Code wurde dann vergeben, sobald das Projektkind mit mindestens einem Peer Kontakt hatte. Es wurden keine Unterscheidungen hinsichtlich der Intensität getroffen.

- **Kontaktfreudigkeit**

Der Code *Kontaktfreudigkeit* summiert drei verschiedene Kodierungscodes. Zum einen fällt darunter der Code *Anschluss seitens des Projektkindes*, der vergeben wurde, sobald das Kind zielstrebig und spontan (ohne Vermittlung der Erzieherin) Kontakt zu einem oder mehreren Peers herstellte. Weiters wurde der Code *Zeichen seitens Projektkindes* addiert. Dieser Code wurde vergeben, wenn das Projektkind ein Zeichen mit appellativem Charakter an einen oder mehrere Peers sendete, das die Aufmerksamkeit erregte oder die Interaktion/das Spiel aufrecht erhielt. Beispiele hierfür sind etwa das Hindeuten, verbale Äußerungen oder gegenseitiges Anlachen. Der dritte Code, der ebenfalls dazu gezählt wurde, war der *Körperkontakt seitens des Projektkindes*, der sowohl positiv als auch negativ sein konnte.

- **Positiver Peer-Kontakt**

Zur Erfassung des positiven Peer-Kontakts wurden zuerst die Codes *Dyade* und *Kleingruppe* addiert. Der Code *Dyade* wurde vergeben, sobald sich das Kind in Anwesenheit eines zweiten Peers befand, der Code *Kleingruppe*, sobald sich das Kind in Anwesenheit von mindestens zwei Peers befand. Abgezogen wurde davon die Zeit, in der das Projektkind Aggression zeigte (Code *Aggression seitens des Projektkindes*) sowie der negative Körperkontakt (Code *negativer Körperkontakt seitens des Projektkindes*).

### 3.2.2. Erfassung des sozialen Umfeldes

Im folgenden Kapitel wird nun die Erfassung der Vorerfahrungen der Kinder mit außerhäuslicher Betreuung vor Krippeneintritt sowie die Geschwisterkonstellation des Kindes vorgestellt.

- **Vorerfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung**

Zwei Wochen vor Eintritt des Kindes in die Krippe fand das erste Treffen zuhause bei der Familie statt. Im Zuge dessen wurde der Mutter ein Fragebogen zur Bewertung der Familiensituation vorgelegt. Mithilfe dieses Verfahrens konnte festgestellt werden, ob das Kind schon über Vorerfahrungen mit außerhäuslichen Kindergruppen verfügte. Diese inkludierten den regelmäßigen Besuch von zumindest einer der folgenden außerhäuslichen Fremdbetreuungsangebote: Mutter-Kind-Turnen, Mutter-Kind-Schwimmen, Babymassage, Stillgruppe, Bastelgruppe, Kids-Café, Uni-Betreuung und/oder die Beaufsichtigung durch eine Tagesmutter. Insgesamt hatten 49 der Kinder in einem oder mehreren dieser Bereiche Vorerfahrungen vor Krippeneintritt gesammelt. Bei 40 Kindern handelte es sich bei dem Krippeneinstieg um ihre erste außerhäusliche Erfahrung. Der Wert eines Kindes fehlte.

Tab. 3.1.: Besitzt das Kind schon Vorerfahrungen mit außerhäuslichen Kindergruppen?

|                  | Häufigkeit | Prozent | gültige<br>Prozente | kumulierte<br>Prozente |
|------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| <b>gültig ja</b> | 49         | 54.4    | 55.1                | 55.1                   |
| <b>nein</b>      | 40         | 44.4    | 44.9                | 100.0                  |
| <b>gesamt</b>    | 89         | 98.9    | 100.0               |                        |
| <b>fehlend</b>   | 1          | 1.1     |                     |                        |
| <b>gesamt</b>    | 90         | 100.0   |                     |                        |

- **Geschwister**

Bezugnehmend auf die bereits vorgestellte Literatur wurden nur jene Geschwister in die Berechnungen einbezogen, die vom Altersabstand nicht mehr als maximal sieben Jahre älter als das Projektkind waren. Insgesamt lebten 43 der Projektkinder mit einem jüngeren oder einem um maximal sieben Jahre älteren Geschwisterkind im selben Haushalt, bei den restlichen 42 Kindern war dies nicht der Fall. Fünf Kinder mussten als fehlend gewertet werden, da bei ihnen die Angabe des Alters des Geschwisterkindes fehlte. Diese wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen.

Tab. 3.2.: Besitzt das Projektkind ein oder mehrere Geschwister im Abstand von maximal 7 Jahren?

|                                      | Häufigkeit | Prozent | gültige<br>Prozente | kumulierte<br>Prozente |
|--------------------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| <b>gültig</b> <b>Geschwisterkind</b> | 43         | 47.8    | 50.6                | 50.6                   |
| <b>kein Geschwisterkind</b>          | 42         | 46.7    | 49.4                | 100.0                  |
| <b>gesamt</b>                        | 85         | 94.4    | 100.0               |                        |
| <b>fehlend</b>                       | 5          | 5.6     |                     |                        |
| <b>gesamt</b>                        | 90         | 100.0   |                     |                        |

### 3.2.3. Erfassung des Temperaments

Zur Bewertung des Temperaments des Kindes wurde ebenfalls zwei Wochen vor Eintritt des Kindes in die Krippe der Mutter zuhause die *Toddler Temperament Scale (TTS)* vorgegeben. Dieses Verfahren wurde von Fullard, McDevitt und Carey (1984) entwickelt und baut auf den neun Temperamentsdimensionen von Thomas und Chess auf. Das Verfahren ist für die Temperamenteinschätzung von 1- bis 3-jährigen Kindern gedacht und setzt sich aus 97 Items zusammen. Die Durchführung erfolgt allgemein durch das Ausfüllen des Fragebogens. Insgesamt werden Mittelwerte zu den neun Skalen „Aktivität“, „Rhythmisiertheit“, „Zugänglichkeit“, „Anpassungsfähigkeit“, „Intensität“, „Stimmung“, „Beharrlichkeit“, „Ablenkbarkeit“ und „Empfindlichkeit“ berechnet.

Mithilfe der ausgefüllten Daten der Mütter wurden alle Kinder den drei Kategorien schüchtern, neutral und nicht schüchtern zugeordnet. Diese Einteilung wurde mithilfe der Mittelwerte der Skala Zugänglichkeit vorgenommen.

Tab. 3.3.: Itembeispiele der *Toddler-Temperament-Skala* der Skala Zugänglichkeit

|         |   |
|---------|---|
| Item 5  | Wenn das Kind beim Arzt ist, nimmt es von Anfang an Kontakt auf.  |
| Item 38 | Das Kind geht zu Hause auf neue Besucher zu.  |
| Item 45 | Das Kind spricht gleich mit unbekanntem Erwachsenen.  |
| Item 53 | Das Kind ist an einem neuen Ort in den ersten paar Minuten (Kaufhaus, Ferienplatz, ...) vorsichtig (klammert sich an die Mutter, hält sich zurück). |
| Item 76 | Das Kind kann einen Fremden von Anfang an annehmen (lächeln, lachen).   |
| Item 87 | Das Kind ist schüchtern (wendet sich ab, klammert sich an die Mutter), wenn es ein anderes Kind zum ersten Mal trifft.                              |
| Item 88 | Das Kind ist bei Fremden noch nach 15 Min. vorsichtig.  |

Betrag der Mittelwert der Skala Zugänglichkeit durch die Einschätzung der Mutter 4 Punkte (trifft in der Regel nicht zu) bis 6 Punkte (trifft fast nie zu), dann wurde das Kind als „schüchtern“ bewertet. Lag der Mittelwert der Skala zwischen 1 Punkt (trifft fast immer zu) bis 3 Punkte (trifft gewöhnlich zu), so wurde das Kind der Gruppe „nicht schüchtern“ zugeordnet. Die Zwischenkategorie bildeten die Mittelwerte von 3.1 Punkten bis 3.99 Punkten. Diese Kinder wurden als „neutral“ gewertet. Insgesamt wurden 20 Kinder der Gruppe 1 (schüchtern), 16 Kinder der Gruppe 2 (neutral) und 54 Kinder der Gruppe 3 (nicht schüchtern) zugeordnet.

Tab. 3.4.: Einteilung der Kinder nach ihrem Temperament

|                                    | Häufigkeit | Prozent | gültige<br>Prozente | kumulierte<br>Prozente |
|------------------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| <b>gültig</b> <b>1: schüchtern</b> | 20         | 22.2    | 22.2                | 22.2                   |
| <b>2: neutral</b>                  | 16         | 17.8    | 17.8                | 40.0                   |
| <b>3: nicht schüchtern</b>         | 54         | 60.0    | 60.0                | 100.0                  |
| <b>gesamt</b>                      | 90         | 100.0   | 100.0               |                        |

### 3.2.4. Erfassung der Qualität der Krippe

Bei den insgesamt 72 unterschiedlichen Krippeneinrichtungen handelte es sich bei 41 Stück um Einrichtungen der Magistratsabteilung Wiener Kindergärten (MA 10), 22 Stück gehörten der Organisation Kinder in Wien an (KIWI) und 15 Gruppen waren Einrichtungen von Pfarren. Die restlichen 12 Kindergruppen wurden über den Elternverein geführt. In der vorliegenden Arbeit wurde das Peer-Verhalten jener Kinder, die Gruppen der MA 10 besuchten, den KIWI Einrichtungen gegenübergestellt.

Die beiden Einrichtungen unterscheiden sich klar hinsichtlich einiger Vorgaben. In Gruppen der MA 10 werden maximal 15 Kinder im Alter von 0-3 Jahren betreut. Der Betreuer-Kind-Schlüssel sieht vor, dass sich zwei Kindergartenpädagoginnen und zwei Kindergartenassistentinnen die Verantwortung für eine Gruppe aufteilen.

Bei KIWI Einrichtungen handelt es sich um eine Organisation, die seit 1997 das Modellprojekt „Alterserweiterte Gruppen“ anbietet. In diesen Gruppen werden 20 Kinder im Alter von einem bis sechs Jahren von zwei Kindergartenpädagoginnen sowie einer KIWI-intern ausgebildeten Kinderbetreuerin beaufsichtigt. Bei den Kodierungsarbeiten wurde weiters ersichtlich, dass die Kinder in Einrichtungen der KIWI Organisation in Abhängigkeit der jeweiligen Kindergärten die Möglichkeit haben, zu bestimmten Zeiten frei zwischen den unterschiedlichen Gruppenräumen zu wählen.

Tab. 3.5.: Träger der Einrichtungen

|               | Häufigkeit               | Prozent | gültige<br>Prozente | kumulierte<br>Prozente |
|---------------|--------------------------|---------|---------------------|------------------------|
| <b>gültig</b> | <b>MA 10</b>             | 41      | 45.6                | 45.6                   |
|               | <b>KIWI</b>              | 22      | 24.4                | 70.0                   |
|               | <b>Pfarrkindergarten</b> | 15      | 16.7                | 86.7                   |
|               | <b>Kindergruppe</b>      | 12      | 13.3                | 100.0                  |
| <b>gesamt</b> |                          | 90      | 100.0               |                        |

## 4. Hypothesenkomplexe

Das folgende Kapitel stellt die unterschiedlichen Hypothesenkomplexe der Arbeit vor. Es soll beleuchtet werden, welche Unterschiede sich in Abhängigkeit der gesammelten Vorerfahrungen mit außerhäuslicher Betreuung, der Geschwisterkonstellation sowie des Alters bei Krippeneintritt in Bezug auf das Peer-Verhalten zeigen.

### 4.1. Außerhäusliche Vorerfahrungen und Peer-Kontakte

In Abhängigkeit der gesammelten Vorerfahrungen des Kindes mit außerhäuslicher Gruppenbetreuung vor Eintritt in die Krippe sollten der *social-learning-theory* nach Variationen im Peer-Verhalten zu beobachten sein.

- 1) Es wird vermutet, dass sich Kinder, die vor Krippeneintritt außerhäusliche Vorerfahrungen sammeln konnten, vier Monate nach Krippeneintritt (Phase 3) öfters im Gruppenraum in Anwesenheit von Peers aufhalten als Kinder ohne Vorerfahrungen.
- 2) Das Ausmaß an Zeit, die das Projektkind in Phase 3 in Anwesenheit von Peers verbringt, sollte bei jenen Kindern, die nach der *Toddler Temperament Scale* als nicht schüchtern eingestuft wurden und ebenfalls vor Eintritt in die Krippe außerhäusliche Vorerfahrungen sammeln konnten, im Vergleich zu den schüchternen Kindern mit Vorerfahrungen höher liegen.
- 3) In Abhängigkeit des Trägers wird untersucht, ob sich in Phase 3 Unterschiede in der verbrachten Zeit mit Peers für schüchterne Kinder, die entweder Einrichtungen der MA 10 oder der KIWI Organisation besuchen, zeigen.

## 4.2. Geschwister und Kontaktfreudigkeit

Studienergebnisse führen zu der Vermutung, dass Variationen im Ausmaß der Kontaktfreudigkeit bei Projektkindern in Abhängigkeit der jeweiligen Geschwisterkonstellation zu erwarten sind.

- 1) Es wird vermutet, dass Kinder, die mit Geschwistern zusammenleben, vier Monate nach Krippeneintritt (Phase3) kontaktfreudiger mit ihren Peers umgehen.
- 2) Es sollte sich zeigen, dass jene Kinder mit Geschwistern, die in der *Toddler Temperament Scale* als nicht schüchtern eingestuft wurden, sich im Vergleich zu den schüchternen Kindern mit Geschwistern in Phase 3 noch kontaktfreudiger gegenüber anderen Peers verhalten.
- 3) Weiters wird in Hinblick auf die Krippenqualität untersucht, ob Kinder in Einrichtungen der MA 10 im Vergleich zu KIWI-Gruppen Unterschiede bezüglich der Kontaktfreudigkeit der Kinder in Phase 3 zeigen.

## 4.3. Alter des Kindes und positiver Peer-Kontakt

Das Alter bei Eintritt in die Krippe ist nach wie vor ein sehr umstrittener Punkt. Es ist zu erwarten, dass in Abhängigkeit des Zeitpunktes des Krippeneintritts des Kindes Variationen in den positiven Peer-Kontakten auftreten.

- 1) In Abhängigkeit des Temperaments des Kindes wird in Anlehnung an das *Modell für Internalisierungsprobleme* vermutet, dass bei schüchternen Kindern, die vor ihrem 24. Lebensmonat eingeführt wurden, die positiven Peer-Kontakte stärker in Phase 2 und 3 abnehmen als bei jenen Kindern, die nach ihrem 24. Lebensmonat in die Krippe eingeführt wurden und laut *Toddler Temperament Scale* ebenfalls als schüchtern eingestuft worden waren.
- 2) Es wird untersucht, ob sich Unterschiede zwischen Kindern, die vor oder nach ihrem 24. Lebensmonat eingeführt wurden, in Abhängigkeit der Einrichtung MA 10 und KIWI zeigen.



## 5. Berechnung der Hypothesen

Für die Auswertung dieser Arbeit diente die Statistik-Software SPSS (Version 11.5). Für die Berechnungen wurden ausschließlich die Kodierungen der 16-minütigen Peer-Videsequenzen herangezogen. Das gesamte Datenmaterial der Bewältigungskodierungen musste ausgeschlossen werden, da in diesen Videos das Peer-Verhalten der Kinder teilweise nicht getreu wiedergegeben wurde: In manchen Fällen wurde das Projektkind als erstes in der Gruppe abgegeben und hatte somit keine Möglichkeit, Peer-Kontakte herzustellen. In anderen Fällen war erst eine kleine Anzahl an Peers anwesend. Weiters zeigte sich, dass ProjektKinder in den Bewältigungsvideos vermehrt von Erzieherinnen getragen wurden. Somit waren die Peer-Interaktionen des Kindes stark eingeschränkt. Einige Male wurde das Projektkind bei Eintritt in die Gruppe zum Frühstück aufgefordert und somit ergaben sich keine Spielszenen. Auch die Kodierungen aller Erzieherinnenvideos wurden in die Auswertung der Hypothesen nicht mit einbezogen, da die Kinder in diesen Videos zu stark von den Erzieherinnen angeleitet wurden und sie in diesen Phasen oft keine Möglichkeit des freien Spiels fanden.

Die Daten für die Berechnungen wurden wie folgt bearbeitet: Die Kodierwerte wurden über das Programm Interact 8.70 in Sekunden ausgegeben. Im ersten Schritt wurde die unkodierbare Zeit der 16-minütigen Videos pro Video herausgerechnet. Hierzu wurde zuerst die kodierbare Zeit (*Anwesenheit von Peers + Projektkind alleine + Übergangssituation*) addiert und anschließend der interessierende Code (z. B. *Dyade*) durch die kodierbare Zeit dividiert. Um den Prozentwert des jeweiligen Codes zu erhalten, wurde der Wert im Anschluss mit 100 multipliziert.

### 5.1. Außerhäusliche Vorerfahrungen und Peer-Kontakte

Die Berechnungen des ersten Hypothesenkomplexes sollen einen näheren Aufschluss über die Unterschiede im Ausmaß der Peer-Kontakte in Abhängigkeit der gesammelten Vorerfahrungen mit außerhäuslichen Kindergruppen geben.

1) Zur Überprüfung des Einflusses der gesammelten Vorerfahrungen auf das Ausmaß der Peer-Kontakte wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Dabei wurde die Variable *Vorerfahrungen* als Gruppenvariable hinzugefügt und der Code *Anwesenheit von Peers* als Testvariable. Die Überprüfung der Voraussetzungen ergab, dass eine Normalverteilung der Werte in den einzelnen Zellen sowie die Homogenität der Varianzen gegeben waren. Für diese Berechnungen wurden der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest sowie der Levene-

Test herangezogen. Das Ergebnis des T-Tests zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied ( $M_1=74.14$  vs.  $M_2=64.22$ ;  $t(84)=2.29$ ,  $p<.05$ ). Jene Kinder, die vor Krippeneintritt außerhäusliche Vorerfahrungen sammeln konnten, verbrachten vier Monate nach Krippeneintritt (Phase 3) einen größeren Prozentwert der kodierten Zeit in Anwesenheit von Peers (siehe Tab. 5.1.; Abb. 5.1.).

Tab. 5.1.: Mittelwertvergleiche zwischen Kindern mit Vorerfahrungen und jenen ohne bezüglich der Anwesenheit von Peers (Prozent der kodierten Zeit)

|              | $M_1$ (SD)    | $M_2$ (SD)    | t (84) | Signifikanz (einseitig) |
|--------------|---------------|---------------|--------|-------------------------|
| Vorerfahrung | 74.14 (20.93) | 64.22 (18.92) | 2.29   | $p<.05$                 |

$M_1$  Ja,  $M_2$  Nein

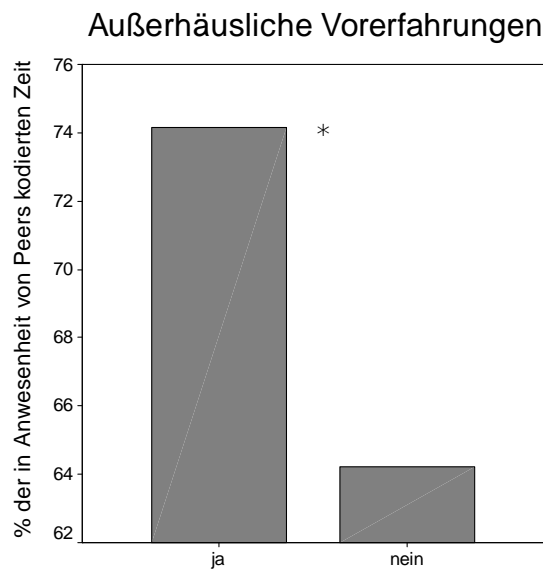


Abb. 5.1.: Mittelwertvergleiche für die Variable *außerhäusliche Vorerfahrungen* ( $n=86$ ) ( $*p<.05$ )

2) Anschließend wurde berechnet, ob sich Unterschiede in Hinblick auf die erlebte *Vorerfahrung* und das *Temperament* des Kindes im Ausmaß der Peer-Kontakte zeigen. Da eine Normalverteilung der Werte in den einzelnen Zellen mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests festgestellt werden konnte und eine Varianzhomogenität zwischen den Zellen vorlag, wurde für die Berechnung eine univariate Varianzanalyse gewählt. Es zeigte sich jedoch, dass das Temperament keinen weiteren Einfluss hatte ( $M_1=73.81$  vs.  $M_2=63.94$  vs.  $M_3=69.45$ ;  $F(2, 80)=1.05$ ,  $p>.05$ ).

3) Zur Überprüfung des Einflusses der *Einrichtung* und des *Temperaments* auf die Variable Anwesenheit von Peers bei schüchternen Kindern diente eine weitere univariate Varianzanalyse. Da bei der Überprüfung der Voraussetzungen das Ergebnis des Levene-Tests gegen eine Homogenität der Varianzen sprach, wurde die Signifikanzschranke auf .01 angesetzt (vgl. Bühl & Zöfel, 2005). Das Ergebnis zeigt keinen signifikanten Effekt für die Variable *Temperament* ( $M_1=76.30$  vs.  $M_2=62.23$  vs.  $M_3=74.00$ ;  $F(2, 55)=1.967$ ,  $p>.01$ ) sowie für die Variable *Träger der Einrichtung* ( $M_1=70.97$  vs.  $M_2=70.72$ ;  $F(1, 55)=.002$ ;  $p>.01$ ). Es ergab sich weiters keine Wechselwirkung dieser beiden Variablen. Dies bedeutet, dass schüchterne Kinder in Abhängigkeit des Trägers der Einrichtung nicht signifikant unterschiedlich viel Zeit in Anwesenheit von Peers verbrachten (siehe Abb. 5.2.).

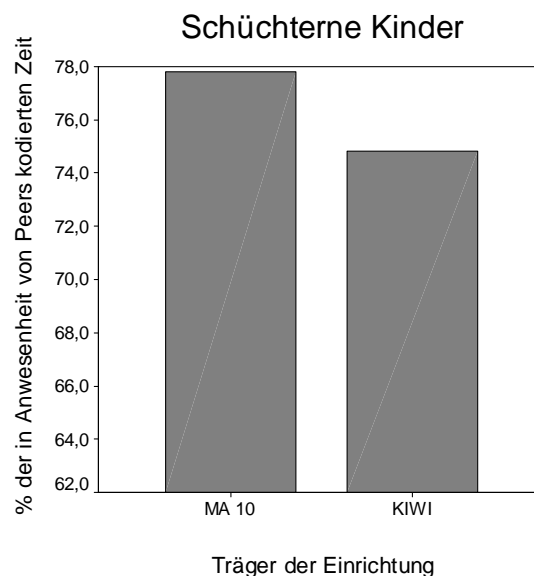


Abb. 5.2.: Vergleich der verbrachten Zeit in Anwesenheit von Peers für schüchterne Kinder, in Abhängigkeit der unterschiedlichen Einrichtungen ( $n=12$ ) ( $p>.01$ )

## 5.2. Geschwister und Kontaktfreudigkeit

Der zweite Hypothesenkomplex diente der Überprüfung der Geschwisterkonstellationen des Kindes und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Kontaktfreudigkeit der Projektkinder vier Monate nach Krippeneinstieg.

Zu Beginn der Berechnungen wurde mittels einer Korrelation nach Pearson ein Zusammenhang zwischen dem *Alter des Projektkindes in Phase 3* sowie der Variablen *Kontaktfreudigkeit in Phase 3* festgestellt. Somit wurde die Variable *Alter des Projektkindes in Phase 3* als Kovariate zugefügt.

1) Zur Überprüfung des Einflusses der *Geschwister* sowie des *Temperaments* auf die Kontaktfreudigkeit des Kindes wurde nach Prüfung der Werte in den einzelnen Zellen auf Normalverteilung mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests sowie der Überprüfung der Varianzenhomogenität zwischen den Zellen mittels Levene-Tests eine univariate Kovarianzanalyse durchgeführt. Da das Ergebnis des Levene-Tests signifikant war und somit eine der Voraussetzungen verletzt war, wurde nach Bühl und Zöfel (2005) die Signifikanzschranke auf .01 angesetzt. Die Kovariate *Alter des Projektkindes in Phase 3* zeigte einen signifikanten Einfluss auf die Kontaktfreudigkeit des Projektkindes ( $F(1, 76)=4.64$ ,  $p<.01$ ). Weiters ergab sich mit Einbezug der Kovariate in das Modell ein signifikanter Effekt für die Variable *Geschwister*,  $F(1, 76)=4.92$ ,  $p<.01$ ). Die anschließenden Mittelwertvergleiche ergaben, dass Kinder mit Geschwistern im Altersabstand von maximal sieben Jahren kontaktfreudiger agierten ( $M_1=4.80$  vs.  $M_2=2.12$ ) (siehe Abb. 5.3.).

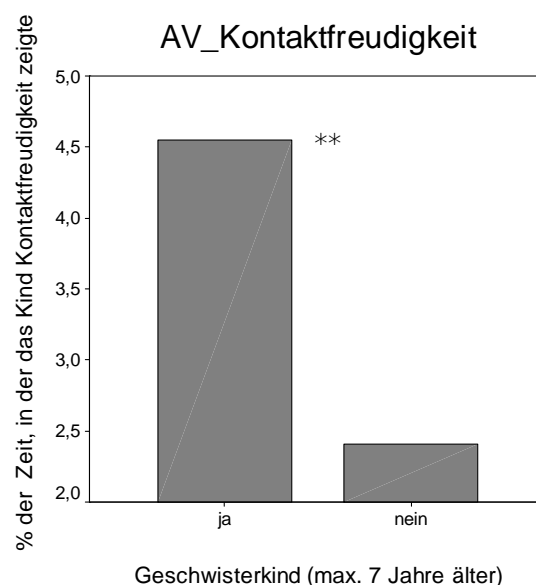


Abb. 5.3.: Vergleich der Zeit, in der sich das Projektkind kontaktfreudig gegenüber Peers verhielt in Abhängigkeit der Geschwisterkonstellation (n=83) (\*\*p<.01)

Die Variable *Temperament* hatte keinen signifikanten Einfluss ( $M_1=3.67$  vs.  $M_2=3.48$  vs.  $M_3=3.21$ ;  $F(2, 76)=.07$ ,  $p>.01$ ). Die Wechselwirkung *Geschwister \* Temperament* ergab ein signifikantes Ergebnis, ( $F(2, 76)=3.22$ ,  $p<.01$ ). Dies bedeutet, dass in Abhängigkeit des Temperaments des Kindes und der Tatsache, ob das Kind ein oder mehrere Geschwister hat, ein Unterschied in der Kontaktfreudigkeit des Kindes festgestellt werden konnte. Die anschließenden Berechnungen ergaben, dass schüchterne Kinder, die mit einem oder mehreren Geschwisterkindern im selben Haushalt lebten, mit ihren Peers kontaktfreudiger interagierten ( $M_1=7.22$ ). Diese Kinder nahmen häufiger Kontakt zu Peers auf, sendeten vermehrt Zeichen und stellten öfter Körperkontakt her als schüchterne Kinder ohne Geschwisterkind ( $M_2=.13$ ) (siehe Abb. 5.4).

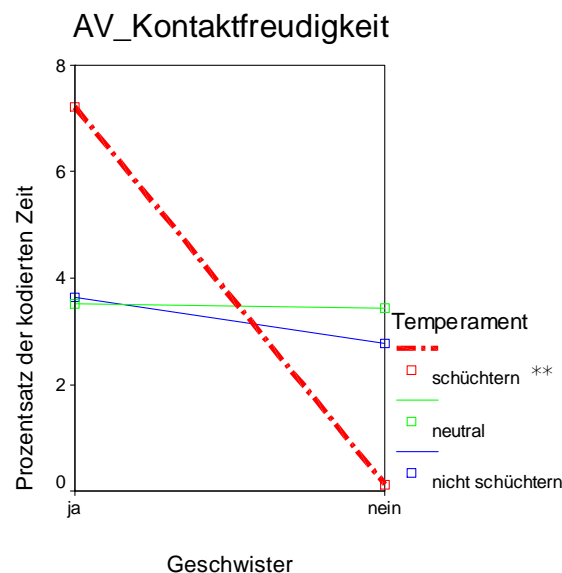


Abb. 5.4.: Darstellung der Unterschiede in der Kontaktfreudigkeit in Abhängigkeit des Temperaments des Kindes sowie der Geschwisterkonstellation ( $n=83$ ) (\*\* $p<.01$ )

3) Zur Berechnung des *Einflusses der Krippe* auf die Kontaktfreudigkeit des Kindes wurde ein nicht parametrischer Test gewählt, da die Überprüfung der Normalverteilung der Werte in den einzelnen Zellen ein signifikantes Ergebnis ergeben hatte und somit die Daten nicht normalverteilt waren. Die Durchführung mittels U-Tests ergab, dass die Art der Krippeneinrichtung keinen Einfluss auf die Kontaktfreudigkeit des Kindes nach vier Monaten Krippenaufenthalt ergab ( $z=-.260$ ,  $p>.05$ ).

### 5.3. Alter des Kindes und positiver Peer-Kontakt

Abschließend wurde im dritten Hypothesenkomplex der Einfluss des Alters des Projektkindes bei Krippeneintritt untersucht und überprüft, ob sich in Abhängigkeit des Alters und Temperaments Unterschiede im Ausmaß des positiven Peer-Kontakts sowie ein Unterschied in Abhängigkeit der Einrichtung feststellen ließe.

1) Zur Testung, ob schüchterne Kinder eine Abnahme der positiven Peer-Kontakte in Anlehnung an das Modell für Internalisierungsprobleme aufwiesen, wenn sie vor Vollendung des 24. Lebensmonats in die Krippe eingeführt worden waren, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle drei Phasen der Untersuchung gerechnet. Als abhängige Variable diente das Ausmaß an positiven Peer-Kontakten in der jeweiligen Phase, die unabhängigen Variablen bildeten das *Alter des Kindes* bei Krippeneintritt (vor oder nach dem 24. Lebensmonat) sowie das *Temperament*. Die Überprüfung der Normalverteilung der Werte in den einzelnen Zellen zeigte, dass diese gegeben war. Die anschließenden Levene-Tests erbrachten für Phase 1 ein signifikantes Ergebnis. Da somit die Varianzhomogenität zwischen den Zellen teilweise nicht gegeben war, wurde die Signifikanzschranke erneut auf .01 gebracht (vgl. Bühl & Zöfel, 2005). Die letzte Überprüfung der Voraussetzung der Sphärizität mittels Mauchly's Test ergab das gewünschte nicht signifikante Ergebnis ( $\chi^2(2)=2.68$ ,  $p>.01$ ). Die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigten keinen signifikanten Unterschied für den Verlauf der positiven Peer-Kontakte in Abhängigkeit des *Alters bei Krippeneintritt* und des *Temperaments* des Kindes ( $F(2, 79)=.25$ ,  $p>.01$ ). Dies belegt, dass sich für schüchterne Kinder in Abhängigkeit, ob das Kind vor oder nach dem zweiten Lebensjahr eingeführt worden war, keine unterschiedlichen Verhaltensmuster innerhalb der ersten vier Monate nach Krippeneintritt im Vergleich zu den nicht schüchternen zeigten.

2) Zum Abschluss wurde überprüft, ob sich Unterschiede in Abhängigkeit der *Art der Einrichtung* in Bezug auf die Tatsache, ob das Kind *vor oder nach dem zweiten Lebensjahr* eingeführt worden war, zeigten. Dies wurde mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung untersucht. Da sowohl die Normalverteilung der Werte in den einzelnen Zellen sowie die Varianzhomogenität zwischen den Zellen gegeben waren, wurde die Signifikanzschranke diesmal bei .05 angesetzt. Die Überprüfung der Sphärizität mittels Mauchly's Test lieferte das gewünschte nicht signifikante Ergebnis ( $\chi^2(2)=.20$ ,  $p>.05$ ). Die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung ergaben keinen signifikanten

Unterschied im Verlauf der positiven Peer-Kontakte in Abhängigkeit davon, ob das Kind in eine Gruppe der MA 10 oder in eine KIWI Einrichtung vor oder nach Vollendung des zweiten Lebensjahres eingeführt worden war ( $F(1, 57)=1.81, p>.05$ ).

## **6. Diskussion und Interpretation**

Im Anschluss an die Berechnungen werden nun im folgenden Kapitel die vorliegenden Ergebnisse diskutiert und interpretiert. Da für die Weiterführung der Studie bereits neue Diplomandinnen aufgenommen wurden, folgt im Anschluss an das Kapitel eine kritische Betrachtung des Vorgangs der Bearbeitung der Videosequenzen sowie des erstellten Peer-Kodiersystems.

### **6.1. Das soziale Umfeld des Kindes**

Vorwegnehmend sei an dieser Stelle erwähnt, dass das Potenzial des vorliegenden Datensatzes bezüglich des Einflusses des sozialen Umfeldes auf die Eingewöhnungsphase des Kleinkindes in die Krippe bei Weitem nicht ausgeschöpft wurde. Es sei darauf verwiesen, dass noch viele Informationen überprüfbar sind. So wurden etwa bei den vorliegenden Berechnungen die Vorerfahrungen im erweiterten Familiensystem außer Acht gelassen. Es wäre interessant zu überprüfen, welchen Einfluss die Betreuung von Großeltern, Tanten oder Onkeln vor Krippeneintritt hat. Die Untersuchung der außerhäuslichen Betreuung und der Geschwisterkonstellation bilden einen Forschungsbeginn dieses Bereichs und konnten vielversprechende Ergebnisse liefern.

#### **6.1.1. Die Auswirkungen der außerhäuslichen Vorerfahrungen**

Die vorliegende Arbeit konnte einen wichtigen Forschungsbeitrag hinsichtlich der Frage leisten, welchen Einfluss die vor Krippeneintritt gesammelten Vorerfahrungen des Kindes spielen. Ausgehend von der kritischen Äußerung von Volling und Feagans (1995), dass in Forschungsarbeiten rund um das Krippenthema dieser Frage bis jetzt nur unzureichend nachgegangen worden war, setzte die vorliegende Arbeit einen ihrer Schwerpunkte auf dieses Themengebiet. Die Ergebnisse der „Wiener Kinderkrippenstudie“ zeigen, dass sich tatsächlich Unterschiede im Ausmaß der Peer-Kontakte der Kinder in Abhängigkeit der zuvor gesammelten außerfamiliären Erfahrungen ergaben. Vier Monate nach Krippeneintritt, am Ende der von uns beobachteten Eingewöhnungsphase (Phase 3), verbrachten jene Projektkinder, die zuvor schon zumindest eine außerhäusliche Gruppe regelmäßig besucht

hatten, einen größeren Prozentanteil der Zeit in Anwesenheit von Peers. Im Gegensatz dazu verbrachten jene Kinder, die zuvor noch nicht von ihren ersten Bezugspersonen getrennt worden waren, weniger Zeit in Anwesenheit von Peers. Dies unterstreicht die Annahme von Ahnert (2010), die von längeren Adaptationsverläufen beim Übergang in die Krippe bei Kindern, die zuvor keine außerfamiliären Erfahrungen sammeln konnten, ausging. Weiters wurde die Vorannahme der *social-learning-theory* mit dieser Arbeit teilweise belegt. Die Tatsache, dass Kinder mit Vorerfahrungen tatsächlich vermehrt Zeit mit ihren Peers verbrachten, spricht dafür, dass jene kontaktfreudiger und aufgeschlossener gegenüber Peers waren. In weiterer Folge müsste nun der Fokus noch genauer auf die Art der Peer-Interaktionen gerichtet werden. Interagierten jene Kinder wirklich spielfreudiger, sozialer und engagierter mit ihren Peers?

Die Untersuchung des Einflusses des Temperaments erbrachte keine signifikanten Unterschiede. Jene Kinder, die zuvor außerhäusliche Betreuung erfahren hatten und deren Temperament von den Müttern als schüchtern eingeordnet worden war, unterschieden sich nicht von Kindern, die die Mütter als neutral oder nicht schüchtern eingestuft hatten. An dieser Stelle sei auf die Kritik von einigen Autoren an der Verwendung von Elternurteilen verwiesen. So meint Asendorpf (2003), dass Elternurteile Gedächtnisverzerrungen und Tendenzen zu sozial erwünschten Urteilen aufweisen. Weiters können sie durch mangelndes Wissen über alterstypische Verhaltensweisen oder aufgrund von Kontrasteffekten durch Vergleiche des Kindes mit Geschwisterkindern verzerrt sein. Zentner (1998) kritisiert in diesem Zusammenhang das unterschiedliche Bildungsniveau der Eltern sowie die sozioökonomische Zugehörigkeit, die ebenfalls zu Problemen bei der Erfassung von Elternfragebögen führen und ermahnt zu Zurückhaltungen bei deren Interpretation. Da die Einschätzungen der Mütter jedoch die einzig verfügbaren Daten über die Kinder vor Eintritt in die Gruppe waren, gab es keine andere Auswahlmöglichkeit. Positiv sei an dieser Stelle erwähnt, dass der große Vorteil der Elternurteile darin zu sehen ist, dass sich diese auf langfristige Beobachtungen des Kindes stützen (Asendorpf, 2003).

Bezüglich der Art der Einrichtung ließen sich zwischen Einrichtungen der MA 10 sowie der KIWI-Gruppen keine signifikanten Unterschiede in der Anwesenheit von Peers für alle Projektkinder feststellen. Entgegen den Forschungsarbeiten von Volling und Feagans (1995), die zeigen konnten, dass schüchterne, zurückhaltende Kinder auf das Vorhandensein stabiler Betreuungsverhältnisse angewiesen waren und eine gewisse Gruppenstabilität benötigten, zeigten sich hier keine Unterschiede zwischen Einrichtungen der MA 10, die diesen Ansprüchen aufgrund ihrer Struktur eher nachkommen als Einrichtungen der KIWI-



Gruppen. Vergleicht man jedoch die Prozentwerte der Zeit, die schüchterne Kinder in Anwesenheit von Peers verbrachten, so liegen die Werte für jene Kinder der MA 10 Einrichtungen etwas höher. Dieses Ergebnis ist jedoch nicht signifikant. Es wäre interessant, erneute Untersuchungen an einer größeren Stichprobe vorzunehmen. In die vorliegende Berechnung konnten nur 12 schüchterne Kinder eingeschlossen werden.

### **6.1.2. Geschwisterkonstellation des Kindes**

Die diesbezüglichen Ergebnisse zeigen, dass sich Kinder mit einem Geschwisterkind oder mehreren Geschwistern, die vom Altersabstand maximal sieben Jahre auseinander lagen, kontaktfreudiger verhielten als Kinder ohne Geschwister bzw. mit Geschwistern, die vom Altersabstand darüber lagen. Dies zeigte sich darin, dass jene Kinder öfter Kontakt zu anderen Peers aufnahmen, diesen vermehrt Zeichen sendeten und erhöht Körperkontakt herstellten. Diese vorliegenden Ergebnisse unterstreichen die Aussage der Forscherin von Salisch (2001), die davon ausging, dass Peer-Beziehungen auf Geschwisterbeziehungen aufbauen und diesen daher eine entscheidende Rolle zukommen lässt. Die vorliegende Arbeit konnte ergänzend zeigen, dass nicht nur den älteren Geschwistern in der Vorbereitung auf spätere Peer-Beziehungen eine wichtige Rolle zukommt, sondern auch schon jüngere Geschwister einen hilfreichen Einfluss haben. Es konnten somit die Annahmen etlicher Forscher bestätigt werden, die den Geschwistern einen förderlichen Aspekt zugesagt hatten (vgl. Kasten, 1999; Dunn & Plomin, 1996). Durch diese Arbeit konnte tatsächlich gezeigt werden, dass Kinder mit Geschwistern besser auf spätere Peer-Interaktionen vorbereitet waren (vgl. Ahnert, 2010).

Zwischenberechnungen, die in der Arbeit nicht dokumentiert wurden, bestätigten auch die Aussage von Schmidt-Denter (1988), der den wichtigen Aspekt des Altersabstandes angesprochen hatte. Bei Einschluss aller Kinder mit Geschwistern in die Berechnungen (auch derer, die einen größeren Altersabstand als sieben Jahre zum Projektkind aufwiesen), ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Kontaktfreudigkeit des Kindes im Vergleich zu den Einzelkindern.

Die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen Geschwistern und dem Temperament zeigte, dass schüchterne Kinder am meisten von Geschwisterkindern profitierten. Durch die Möglichkeit, dass diese Kinder im täglichen Umgang schon vor Eintritt in die Krippe und laufend auch während des Aufenthaltes weiterhin zuhause im Umgang mit ihren Geschwistern ständig erneut lernen, konnten diese schüchternen Kinder besonders erfolgreich von den erworbenen Fähigkeiten profitieren und dieses Wissen in die Gruppe mit einbringen.

In Bezug auf die Kontaktfreudigkeit des Kindes vier Monate nach Krippeneintritt zeigten sich bei allen Kindern keine Unterschiede im Peer-Verhalten in Abhängigkeit von den beiden untersuchten Einrichtungen.

## 6.2. Zeitpunkt des Eintritts in die Krippe

Die Berechnungen des dritten Hypothesenkomplexes hatten vordergründig zwei Ziele: Einerseits sollte das *Modell für Internalisierungsprobleme* überprüft werden. Diesem Modell nach beginnt für schüchterne Kinder bei Eintritt in die Krippe ein Teufelskreis zwischen Hemmung und nicht Beachtung durch Gleichaltrige. Davon ausgehend war die Überlegung angestellt worden, dass in weiterer Folge der positive Peer-Kontakt seitens der Projektkinder im Laufe der drei Untersuchungsphasen immer mehr abnehmen müsste. Andererseits wurde ausgehend von den Überlegungen von Haug-Schnabel et al. (1997), die sich für einen Krippeneinstieg ab dem 24. Lebensmonat aussprach, angenommen, dass die Abnahme der positiven Peer-Kontakte der schüchternen Kinder, die vor ihrem 24. Lebensmonat eingeführt wurden, stärker sein müsste. Die Ergebnisse konnten jedoch weder bezüglich des Alters bei Krippeneintritt noch in Bezug auf das Temperament des Kindes eine Abnahme der positiven Peer-Kontakte im Laufe der ersten vier Monate zeigen. Daraus ließe sich schließen, dass das Ausmaß an Hemmung und Nichtbeachtung erst nach einem längeren Zeitraum in einem stärkeren Ausmaß sichtbar wird. Es wäre interessant gewesen, in einem weiteren Schritt diese Berechnungen, in Anlehnung an die Aussage von Burat-Hiemer (2010), mit einer Altersteilung von 18. Monaten durchzuführen. Leider war hierfür die Stichprobe nicht groß genug. Auch war es aufgrund dieser nicht möglich, die Studie von Howes (1990) um den Faktor des Temperaments zu erweitern.

In Bezug auf den Träger ergaben sich keine Unterschiede diesbezüglich, ob das Kind in eine Gruppe der MA 10 oder der KIWI Organisation eingeführt worden war. Obwohl in Krippen der MA 10 ein niedrigerer Betreuer-Kind-Schlüssel vorlag, sowie ein größeres Ausmaß an Gruppenstabilität seitens der Peers und Erzieherinnen bestand, beeinflussten diese Merkmale nicht die Art der Peer-Kontakte der Projektkinder.

### 6.3. Einschränkungen und Ausblick der Kodierarbeit

Obwohl in der Erhebungsphase umfassendes Videomaterial der Projektkinder erfasst worden war, ließen sich doch einige Einschränkungen hinsichtlich des vorliegenden Materials feststellen:

Da für alle drei Arbeitsgruppen (*Bewältigungs-, Erzieherinnen-, und Peer-Gruppe*) dasselbe Videomaterial zur Verfügung stand, konnten einige der gefilmten Passagen nicht für alle Gruppen gleich gut verarbeitet werden. Für die *Bewältigungsgruppe* wurden möglichst nahe Großaufnahmen des Kindes benötigt, im Gegensatz dazu brauchte die *Peer-Gruppe* ganzheitliche Erfassungen aller Kinder, mit denen das Projektkind interagierte, um einen genauen Einblick in die Peer-Interaktionen zu erlangen.

Kritik sei an dieser Stelle auch dahingehend angebracht, dass die Schnittarbeiten schon vor der genauen Erarbeitung des Peer-Kodiersystems begannen. Somit wurden zum damaligen Zeitpunkt teilweise 16-minütige Videosequenzen gewählt, die nach Beendigung des entworfenen Peer-Kodiersystems nicht durchgehend der besten Wahl entsprachen.

Weiters wurden im Zuge der Arbeiten mit dem Kodiersystem kleine Schwachstellen merkbar. Das entwickelte Peer-Kodiersystem bewährte sich sehr gut für Aufnahmeszenen, die das Kind während des Spielens im Gruppenraum zeigten. In ungewöhnlichen Ausnahmesituationen hatte das Kodiersystem jedoch gewisse Grenzen, diese getreu aufzuzeichnen. Teilweise konnte es nicht erfasst werden, wenn dem Projektkind eventuell die Möglichkeit zur Aufnahme von Peer-Kontakten durch äußere Umstände verwehrt wurde. So fehlte etwa eindeutig ein Code der dokumentierte, falls das Projektkind von der Erzieherin getragen wurde. Solche Situationen, die vor allem in den Aufnahmen der Bewältigungsvideos auftraten, verfälschten das Bild der Peer-Kontakte. In diesem Zeitraum wurde dem Kind nicht auf vergleichbare Art und Weise die Möglichkeit der Herstellung von Peer-Kontakten geboten. Weiters fehlte ein wichtiger Code bezüglich der Information, ob das Kind gar nicht die Möglichkeit hatte, Peer-Kontakte aufzunehmen, da es sich ganz alleine im Gruppenraum aufhielt. Diese Situationen ereigneten sich ebenfalls bei Videos der Bewältigungsschnitte. Hier wurde das Projektkind in einigen Fällen als erstes in der Früh in der Krippe abgegeben. Da dies nicht im Kodiersystem erfasst wurde, hätte man nach Absolvierung der Kodierungen alle Videos überprüfen müssen, in denen der Code *Projektkind alleine* vergeben worden war, um zu sehen, ob dies freiwillig geschehen war oder ob noch keine anderen Peers anwesend waren. Weiters wäre es für zukünftige Arbeiten wichtig, das Kodiersystem mit einem Code zu erweitern, der Essenssituationen in der Krippe

dokumentiert. So geschah es in einigen Fällen, dass das Kind nach Eintritt in die Krippe zum Frühstück aufgefordert wurde. Auch folgten im Laufe des Vormittages in einigen Fällen Jausenszenen oder Aufnahmen des Mittagessens, die wiederum die Peer-Kontakte beeinträchtigten.

Diese Beispiele sollen verdeutlichen, weshalb die gesamten Kodierungen der Bewältigungsvideos ausgeschlossen werden mussten. Somit konnte das Material von 270 kodierten Videos nicht genutzt werden und wertvolle Arbeit ging verloren.

Für die Fortführung der Pilotstudie wäre es überlegenswert, keine Kodierungen mit dem Peer-System bei Videos der Erzieherinnenschnitte durchzuführen. Diese beiden Schnittsysteme schließen sich teilweise aus. Die Peer-Schnitte zielen darauf ab, möglichst schöne Spielszenen zwischen den Kindern aus dem 60-minütigen Filmmaterial zu ermitteln, die Schnitte der Erzieherinnen haben das Ziel, Szenen zu schneiden, in denen das Kind intensiven Kontakt zur Erzieherin zeigt. Somit ergibt sich, dass für jene Schnitte meistens Aufnahmen aus dem Morgenkreis genommen wurden, in denen die Kinder genauestens seitens der Erzieherinnen angeleitet wurden und kaum Platz für freie Interaktionen mit Peers hatten. Dies lässt die Frage aufkommen, ob sich der intensive Zeitaufwand für die Kodierungen der Erzieherinnen-Schnitte wirklich rentiert. In der vorliegenden Arbeit mussten alle 270 kodierten Videos der Erzieherinnen-Schnitte ausgeschlossen werden, um das Peer-Verhalten des Kindes nicht falsch wiederzugeben.

Der große Vorteil dieses Projekts lag sicherlich darin, dass durch die intensive Gruppenarbeit jeder Studentin die Möglichkeit geboten wurde, mit einer sehr großen Stichprobe zu rechnen. Je nach Fragestellung der einzelnen Diplomandinnen würde es sogar das Computerprogramm ermöglichen, alle Kodierungen der Bewältigungs-, Erzieherinnen- und Peer-Videos übereinander zu legen und diesen kompletten Datensatz in die Berechnungen einzuschließen. Damit dieser große Vorteil der gegenseitigen Unterstützung bei der zukünftigen Fortführung des Projekts nicht in einen Nachteil für Einzelne mündet, wird es wichtig sein, weiterhin Zwischenfristen für die einzelnen Arbeitsschritte festzulegen. Diese könnten sogar noch genauer aufeinander abgestimmt werden, als es in der vorliegenden Durchführung der Fall war, um ein zu starkes zeitliches Auseinanderdriften der einzelnen Mitarbeiter zu vermeiden.

Die erfolgreiche Bearbeitung von 2430 Videoschnitten und über 1000 Videos, die bis jetzt fertig kodiert werden konnten, war nur aufgrund des guten Zusammenhalts, der Gruppengemeinschaft und engagierten Organisation möglich.

## 7. Zusammenfassung

Die Eingewöhnungsphase in die Krippe stellt eine äußerst sensible Phase für das Kind da und kann zunächst mit großen Belastungen einhergehen (Ahnert & Schnurrer, 2006). Obwohl derzeit die Erkenntnis darüber vorhanden ist, dass Kinder durch ihre Peer-Kontakte vielseitig voneinander profitieren (Ahnert, 2010), wird bei der Erarbeitung der Effekte rund um die Fremdbetreuung der Gruppe der Gleichaltrigen oft nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt (Fabes et al., 2003).

Diese Arbeit, die im Zuge der „Wiener-Kinderkrippenstudie“ am psychologischen Institut der Universität Wien ausgeführt wurde, widmete sich den Peers und untersuchte die unterschiedlichen Variationen in Peer-Kontakten von 90 Projektkindern im Alter von 10 bis 33 Monaten bei Eintritt in die Krippe. Ausgehend von der bereits vorhandenen Literatur wurde versucht, weitere Forschungslücken zu schließen und geäußerte theoretische Vermutungen seitens einiger Autoren mithilfe dieser Studie zu verifizieren.

Ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit wurde im Bereich der außerhäuslichen Vorerfahrungen, die Kinder vor Krippeneintritt individuell sammeln, gesetzt und deren Auswirkungen auf das Peer-Verhalten untersucht. Ausgangspunkt dafür war die geäußerte Kritik darüber, dass es in Studien zum Thema der Fremdbetreuung oft nur unzureichend nachvollziehbar ist, welche Erfahrungen das Kind bereits von zuhause mitbringt (Volling & Feagans, 1995). Weiters galt das Interesse der Überprüfung der *social-learning-theory*, die von einem Vorteil für Kinder mit gesammelten Vorerfahrungen ausging. Darüber hinaus wurde eingehend die Geschwisterkonstellation des Kindes diskutiert. So konnten Vorannahmen von renommierten Forschern im Geschwisterfeld (vgl. Dunn & Plomin, 1996; Kasten, 1999; Veith, 2000) in die Arbeit eingebunden werden, die in Geschwistern die Rolle der Lehrenden sehen und sich für einen positiven Effekt für die Entwicklung des Kindes aussprachen.

Nebst dem sozialen Umfeld wurde als weiterer Schwerpunkt das Temperament des Kindes aufgegriffen und dessen wichtige Bedeutung für die Eingewöhnungsphase des unter 3-jährigen Kindes klar beleuchtet. Das Interesse galt hierbei der genauen Betrachtung des schüchternen Kindes.

Weiters galt es als wichtiges Thema der Arbeit, einen möglichen Zusammenhang zwischen den Peer-Kontakten und dem Alter des Kindes bei Eintritt in die Krippe (vor oder nach Vollendung des zweiten Lebensjahres), herauszuarbeiten.

Aufgrund des heutigen Wissens darüber, dass Forschungsergebnisse stark von der jeweiligen Qualität der Krippe abhängen, wurde die Erfassung dieser mit in die Untersuchung

eingebunden und die Auswirkungen der jeweiligen Krippenkonzepte auf das Peer-Verhalten innerhalb der ersten vier Monate überprüft.

Aufschluss über die Peer-Kontakte des jeweiligen Projektkindes wurde mittels Videosequenzen gewonnen, die das Spielverhalten des Kindes in der Krippe wiedergaben. Die jeweils 60-minütigen Videosequenzen wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten innerhalb der ersten vier Monate nach Krippeneintritt aufgenommen. Dieses Material wurde anschließend mittels eines eigens entwickelten Peer-Schnitts bearbeitet und somit die jeweils 16 aufschlussreichsten Minuten erfasst. Im Anschluss daran wurden die Videosequenzen von fünf unabhängigen Kodiererinnen mit einem eigens für die Arbeit entwickelten Peer-Kodiersystem bearbeitet. Als Software für die Kodierungen diente das Programm Interact 8.70 von Mangold International (Mangold, 2008).

Es zeigte sich, dass Kinder, die außerhäusliche Vorerfahrungen bereits vor Krippeneintritt sammeln konnten, vermehrt Zeit in Anwesenheit von Peers verbrachten. Im Gegensatz dazu verbrachten Kinder, die zum ersten Mal außerhäusliche Fremdbetreuung erlebten, weniger Zeit mit Peers. Weiters ergab sich ein signifikanter Unterschied im Bereich der Kontaktfreudigkeit für Kinder mit Geschwistern im Altersabstand von maximal sieben Jahren. Jene Kinder mit Geschwistern stellten öfter Kontakt zu anderen Peers her, sendeten vermehrt Zeichen an ihre Peers und suchten häufiger Körperkontakt. Vor allem schüchterne Kinder mit Geschwistern zeigten ein kontaktfreudigeres Verhalten als jene schüchternen Kinder, die keine Geschwister in diesem Altersabstand aufwiesen oder Einzelkinder waren.

Im Verlauf der ersten vier Monate ergaben sich keine Unterschiede im Ausmaß des positiven Peer-Kontakts in Abhängigkeit dessen, ob das schüchterne Kind vor oder nach dem 24. Lebensmonat in die Krippe eingeführt wurde. Insgesamt besuchten die Kinder 72 unterschiedliche Kindergarteneinrichtungen, die vier großen Trägern zugeteilt werden konnten. Es handelte sich hierbei um Gruppen der Magistratsabteilung Wien (MA 10) sowie Gruppen der Organisation Kinder in Wien (KIWI), Pfarrkindergärten und Kindergruppen, die vom Elternverein geleitet wurden. In der Arbeit wurden die Einrichtungen der MA 10 jenen der KIWI-Gruppen gegenübergestellt. In allen drei Hypothesenkomplexen konnten keine Unterschiede bezüglich der Zeit, die das Kind in Anwesenheit mit Peers verbrachte, der Kontaktfreudigkeit oder des Ausmaßes an positivem Peer-Kontakt in Abhängigkeit des Trägers festgestellt werden.

## 8. Literatur

Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Ahnert, L. (2006). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 75-85). Weinheim und Basel: Beltz.

Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 9-54). München: DJI.

Ahnert, L. & Schnurrer, H. (2006). Krippen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 302-312). Weinheim und Basel: Beltz.

Asendorpf, J. B. (2003). Temperament. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 775-814). Bern: Huber.

Beller, E. K. & Beller S. (2006). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. Berlin: Freie Universität.

Belsky, J. & Eggebeen, D. (1991). Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: children of the national longitudinal survey of youth. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 1083-1110.

Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (2006). *Biologische Psychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.

Broberg, A. (1993). Inhibition and children's experiences of out-of-home care. In K. Rubin & J. Asendorpf (Hrsg.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (S. 151-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Buchebner-Ferstl, S., Dörfler, S. & Kinn, M. (2009). *Kindgerechte außerfamiliale Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche* (Nr. 72). Wien: Universität, Institut für Familienforschung. Zugriff am 15. 01. 2010. Verfügbar unter [http://www.oif.ac.at/aktuell/wp\\_72\\_ausserfamiliale\\_kinderbetreuung.pdf](http://www.oif.ac.at/aktuell/wp_72_ausserfamiliale_kinderbetreuung.pdf)

Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12 Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.

Burat-Hiemer, E. (2010). Eingewöhnung am Beispiel der Kinderkrippe mamamia. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*. Zugriff am 19. 02. 2010. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1811.html>

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*, 606-620.

Detting, A. C., Parker, S. W., Lane, S., Sebanc, A. & Gunnar, M. R. (2000). Quality of care and temperament determine changes in cortisol concentrations over the day for young children in childcare. *Psychoneuroendocrinology, 25*, 819-836.

Dunn, J. & Plomin, R. (1996). *Warum Geschwister so verschieden sind*. Stuttgart: Klett.

Fabes, R. A., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development, 74*, 1039-1043.

Fullard, W., McDevitt, S. & Carey, W. (1984): Assessing temperament in one-to three-year-old children. *Journal of Pediatric Psychology, 9*, 205-217.

Gunnar, M. R., Sebanc, A. M., Tout, K., Donzella, B. & Van Dulmen, M. M. H. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology, 31*, 65-85.

Haug-Schnabel, G., Bensel, J. & Kirkilionis, E. (1997). *Mein Kind in guten Händen. Wie Kinderbetreuung gelingen kann*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Hover-Reisner, N. & Eckstein, T. (2008). *Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen*. Poster präsentiert auf dem 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung. 12.-14.Juni 2008, Wien.

Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology, 26*, 292-303.

Kagan, J. (1987). *Die Natur des Kindes*. München: Piper.

Kasten, H. (1999). *Geschwister: Vorbilder, Rivalen, Vertraute*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lamb, M. & Ahnert, L. (2003). Institutionelle Betreuungskontexte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 525-564). Bern: Huber.



Mangold (2008). *INTERACT Quick Start Manual V1.3*. Mangold International GmbH (Ed.). [www.mangold.international.com](http://www.mangold.international.com)

NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.

Noack, P. (2002). Familie und Peers. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 143-167). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Papastefanou, C. (2002). Die Erweiterung der Familienbeziehungen und die Geschwisterbeziehung. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 192-215). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Rubin, K. (1993). The Waterloo longitudinal project: correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. In K. Rubin & J. Asendorpf (Hrsg.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (S. 291-314). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. München: Psychologie-Verlags-Union.

Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik. Zugriff am 31.12.2009. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kindertagesheime\\_kinderbetreuung/021639.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021639.html)

Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Beltz Verlag: Weinheim & Basel.

Veith, P. (2000). *Jedes Kind braucht seinen Platz*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Viernickel, S. (2006). Zur Bedeutung der Peerkultur. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 65-74). Weinheim und Basel: Beltz.

Volling, B. & Feagans, L. (1995). Infant day care and children`s social competence. *Infant behaviour and development*, 18, 177-188.

Von Salisch, M. (2001). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.

Zentner, M. (1998). *Die Wiederentdeckung des Temperaments. Eine Einführung in die Kinder-Temperamentforschung*. Frankfurt am Main: Fischer.

## 9. Anhang: Allgemeine Kodierregeln

Je nach Interaktion werden folgende Informationen kodiert:

- **Interaktionsaufnahme**

Interaktionsaufnahme wird nur kodiert, wenn das Projektkind (PK) beteiligt ist. (Wenn zwei Peers zueinander ohne Beteiligung des PKs Kontakt aufnehmen, wird dies nicht kodiert.)

1. Wer stellt den Kontakt her (PK oder Erzieherin)?
2. Mit welcher Intention?

- Die Veränderung der **Peerstruktur**

Struktur dient der durchgängigen Bestimmung der Peer-Beziehungen des Kindes nach

1. Zahl (in Form von Gruppengröße) und
2. Geschlecht der Peers und
3. ggf. Anwesenheit eines Geschwisterkindes

- Durchgängige Kodierung der **Situationsqualität** mit dem PK im Fokus

1. Interaktivität des Spiels (Alleine, Umgang mit Peers)
2. Nicht Kodierbar
3. Übergangssituation

- **Interaktionsqualität**

1. Körperkontakt vom PK oder vom Peer ausgehend
2. Aggression/Provokation mit oder ohne Protest
3. Konstruktive Zeichen vom PK oder vom Peer ausgehend

- **Interaktionsende**

1. Wer beendet die Interaktion (PK oder Erzieherin)?
2. Mit welcher Intention?
3. Struktur wird entsprechend der neuen Gruppe kodiert, sobald der Peer weggegangen ist.

**Geschwisterkind:** Interaktionen mit Geschwisterkindern werden ignoriert. Dies betrifft alle Kategorien.

Die Kodierung fängt bei **01:00:00** an und endet bei **17:00:00** bzw. **09:00:00**. Zu diesen Zeitpunkten müssen alle Codes angefangen bzw. beendet sein. Gegebenenfalls können Beginn und Ende nicht auf Videoausschnitt zu sehen sein.

**Kodiert wird nur das, was auch wirklich auf dem Video sichtbar ist!**

**Es wird nichts vorweggenommen!**

| <b>1. Interaktionsaufnahme</b>      |             |   |   |                         |
|-------------------------------------|-------------|---|---|-------------------------|
| <b>Unterkategorie</b>               | <b>Code</b> | <b>Verhaltensweisen</b>   | <b>Kodieranweisungen/Kommentar</b>  | <b>Punkt/<br/>Dauer</b> |
| Projektkind schließt sich an        | <b>q</b>    | Das Projektkind nimmt spontan (d. h. ohne Beteiligung einer Erzieherin) zu einer Gruppe/einem Peer Kontakt auf.   | Wird beim Ankommen bei der Peergruppe kodiert, bei Beginn der Tätigkeit.<br><br>Bei Kontaktvermittlung durch Erzieherin wird keine Intention kodiert. | <b>P</b>                |
| Kontaktvermittlung durch Erzieherin | <b>e</b>    | Erzieherin stellt Kontakt zwischen PK und Peer her.   |   |                         |
| Intention Gegenstand                | <b>r</b>    | PK nimmt Kontakt auf, da es an einem Gegenstand interessiert ist, mit welchem der Peer beschäftigt ist.<br>Wird kodiert, wenn der Kontaktaufnehmende etwas wegnehmen will.                              | Wird nur bei Kontaktaufnahme durch PK kodiert.  | <b>P</b>                |
| Intention persönlicher Kontakt      | <b>t</b>    | PK nimmt Kontakt auf, da es am Peer selbst interessiert ist.<br>z. B. durch: Körperkontakt wie etwa umarmen, an Kleidung anfassen, verbale Kontaktaufnahme  |   | <b>P</b>                |
| Intention nicht einschätzbar        | <b>5</b>    | PK nimmt Kontakt auf, wobei nicht klar ersichtlich ist, ob es an einem persönlichen Kontakt mit dem Interaktionspartner oder an einem Spielzeug interessiert ist oder die Intention nicht sichtbar ist. |   | <b>P</b>                |

| <b>2. Situationsqualität</b> |             |   |  |                         |
|------------------------------|-------------|---|--|-------------------------|
| <b>Unterkategorie</b>        | <b>Code</b> | <b>Verhaltensweisen</b>   | <b>Kodieranweisungen/Kommentar</b>   | <b>Punkt/<br/>Dauer</b> |
| Anwesenheit von Peer(s)      | <b>d</b>    | Das PK steht in Kontakt zu einem oder mehreren Peers.<br>Die Intensität kann unterschiedlich sein.  | Diese Codes schließen sich gegenseitig aus und werden durchgängig kodiert.<br>Bei einer Unterbrechung bis zu 5 Sekunden wird der vorherige Code durchkodiert.  | <b>D</b>                |
| PK alleine                   | <b>1</b>    | PK befindet sich alleine in einem Spielbereich.   |  | <b>D</b>                |
| Nicht kodierbar              | <b>8</b>    | Wenn aufgrund der Kameraführung/Lichtverhältnisse etc. das PK oder auch die ganze Situation nicht mehr erkennbar ist.   | Dieser Code ist ausschließlich zu allen anderen Codes.<br><br>Wird kodiert, wenn der Kopf des PKs für die Dauer von min. 5 Sekunden nicht sichtbar ist.<br><br>Bei weniger als 5 Sekunden wird der vorherige Code durchgängig kodiert, wenn die Ausgangssituation unverändert ist. | <b>D</b>                |
| Übergangssituation           | <b>g</b>    | Von der Pädagogin angewiesene oder mit der Pädagogin durchgeführte Übergangssituationen.<br>z. B.: der Wechsel von Gruppenraum in den Turnsaal, Tragen des Kindes bei Raumwechsel | Dieser Code ist ausschließlich zu allen anderen Codes.<br><br>Wird kodiert, sobald das PK losgeht.<br>Dieser Code wird beendet, sobald das PK am Zielort ankommt oder die Übergangssituation mindestens 5 Sekunden unterbrochen ist.   | <b>D</b>                |

| <b>3. Interaktionsqualität</b>       |             |   |  |                    |
|--------------------------------------|-------------|---|--|--------------------|
| <b>Unterkategorie</b>                | <b>Code</b> | <b>Verhaltensweisen</b>   | <b>Kodieranweisungen/Kommentar</b>   | <b>Punkt/Dauer</b> |
| Körperkontakt seitens PKs            | <b>y</b>    | Direkter Körperkontakt des PKs oder Peers ( bei Provokation: oder dessen Verlängerung an oder in der Hand), oder ein Kontakt mit den Kleidungsstücken die das Kind trägt mit Peer/PK. Ein unabsichtliches Berühren wird nicht kodiert. Körperkontakt wird nicht als Zeichen kodiert.<br>z. B.: Positiver und negativer Körperkontakt, Anstupsen   | Wird nur kodiert, wenn Peer und PK im Bild sind.   | <b>D</b>           |
| Körperkontakt seitens Peer           | <b>p</b>    |   | Diese Codes müssen tatsächlich sichtbar oder hörbar sein, ansonsten werden sie nicht kodiert.  |                    |
| Aggression/ Provokation seitens PKs  | <b>x</b>    | Unter diese Kategorie fallen sowohl körperliche Aggression gegenüber Peer(s), als auch verbale Aggression.<br>z. B.: Beschimpfungen, körperliche Aggression, Aggression gegen Gegenstände mit denen PK/Peer gespielt hat, wiederholtes  | Tritt der Code mehr als einmal hintereinander auf, so wird bei Unterbrechung des Codes von maximal 3 Sekunden durchkodiert (ausgenommen Protest).  |                    |
| Aggression/ Provokation seitens Peer | <b>c</b>    | Nachgreifen, absichtliches Durchkreuzen der Aktivitäten des PKs/Peers (z. B. sich in den Weg stellen), Ausgrenzen   | Körperkontakt, Aggression und Protest können gleichzeitig kodiert werden.  |                    |
| Peer sendet Zeichen                  | <b>h</b>    | PK oder Peer senden Zeichen die appellativen Charakter haben, Aufmerksamkeit erregen, die Interaktion/Spiel aufrecht erhalten.<br>z. B.: Hindeuten, verbale Äußerungen (Ausnahme Beschimpfungen), Kreischen, gegenseitiges Anlachen , einen Gegenstand anbieten, das Umdrehen in bestehender Spielsituation durch PK oder Peer um zu sehen was Spielpartner macht, das Begeben auf Augenhöhe durch PK oder Peer | Reagiert ein Kind auf Aggression mit Aggression wird gleichzeitig Protest kodiert.   |                    |
| PK sendet Zeichen                    | <b>s</b>    |   | Solange positiver Kontakt besteht wird dies kodiert, geht dieser in negativen Kontakt über wird Protest, Aggression (ev. Körperkontakt) kodiert.<br><br>Protest wird ab dem Zeitpunkt kodiert, wo er auftritt.                         |                    |
| PK protestiert                       | <b>v</b>    | Mit „Protest“ ist gemeint, dass der Protestierende zum Ausdruck bringt, dass er sich durch den Anderen gestört fühlt und appellativ äußert, dass diese Störung enden möge.<br>z. B.: Weinen, Zurückweichen, Verstecken<br>Tritt der Protest gleichzeitig mit Aggression auf, dann werden sie gleichzeitig kodiert.  |  | <b>P</b>           |
| Peer protestiert                     | <b>b</b>    | Der Code Protest verlangt einen vorherigen Code (Zeichen oder Aggression/Provokation/Körperkontakt).<br>z. B.: Zurückweichen, Wegdrehen, Zurückschlagen, Weinen, Schreien, verbale Äußerungen, Kopfschütteln, Rückzug   | Verbale Äußerungen werden anhand des Tons kodiert und nicht anhand der Bewegung des Mundes.<br><br>Wenn ein Zeichen gesendet wird bevor ein Kind ankommt, dann werden Anschluss und Peerstruktur gleichzeitig mit dem Zeichen kodiert. |                    |

| <b>4. Peerstruktur</b>      |             |  |   |                    |
|-----------------------------|-------------|--|---|--------------------|
| <b>Unterkategorie</b>       | <b>Code</b> | <b>Verhaltensweisen</b>  | <b>Kodieranweisungen/Kommentar</b>  | <b>Punkt/Dauer</b> |
| Dyade                       | <b>2</b>    | Zweiergruppe: das Projektkind zusammen mit einem weiteren Kind.  | Bei einer Unterbrechung bis zu 5 Sekunden wird der vorherige Code durchkodiert. | <b>D</b>           |
| Kleingruppe                 | <b>3</b>    | Kleine Gruppe: das Projektkind zusammen mit mehreren anderen Kindern (mind. 2 Peers).  |   |                    |
| Kollektiv                   | <b>4</b>    | Das Projektkind bildet zusammen mit anderen Kindern der Kindergartengruppe ein Kollektiv (dazu zählen auch von der Pädagogin angeleitete Situationen z. B.: während des Morgenkreises, Mittagskreises, Anziehen in der Garderobe). |   |                    |
| männlich                    | <b>j</b>    | Geschlecht der Kinder: männlich  | Wird lückenlos und gegenseitig ausschließend kodiert.                           | <b>D</b>           |
| weiblich                    | <b>k</b>    | Geschlecht der Kinder: weiblich  |   |                    |
| männlich/weiblich gemischt  | <b>l</b>    | bei Gruppen: nicht same-sex  |   |                    |
| Geschlecht nicht bestimmbar | <b>ö</b>    | Wenn das Geschlecht anhand des Aussehens nicht bestimmbar ist.   |   |                    |
| Geschwisterkind anwesend    | <b>m</b>    | Geschwisterkind ist während der Interaktion (im selben Spielkontext wie das PK) anwesend.  |   | <b>D</b>           |

## 5. Interaktionsende

| Unterkategorie   | Code     | Verhaltensweisen   | Kodieranweisungen/Kommentar   | Punkt/Dauer |
|--|----------|--|---|-------------|
| Projektkind geht   | <b>o</b> | Das PK verlässt die bisherige Situation.   | Wird ab dem Moment kodiert, in dem das PK zielstrebig die Situation verlässt.   | <b>P</b>    |
| Kontaktbeendigung durch Erzieherin                           | <b>n</b> | Die Erzieherin beendet die Interaktion zwischen PK und Peer.                                     | Wird kodiert, wenn die Erzieherin aktiv in die Interaktion zwischen PK und Peer eingreift und sich die Interaktionssituation auflöst.     | <b>P</b>    |
| Kontaktbeendigung durch Erwachsenen (exklusiv Erzieherinnen) | <b>a</b> | Mutter oder Vater des PKs (oder eines Peers) beenden die Interaktion zwischen PK und Peer.       | Wird kodiert, wenn der/die Erwachsene aktiv in die Interaktion zwischen PK und Peer eingreift und sich die Interaktionssituation auflöst. | <b>P</b>    |
| Intention: Rückzug   | <b>ü</b> | Verlassendes PK geht, da Gruppensituation aversiv wurde (Streit o. ä.).                          | Wird gleichzeitig mit Kontaktbeendigung durch PK kodiert.   | <b>P</b>    |
| Intention: andere Aktivität interessant                      | <b>ä</b> | PK geht, da eine andere Tätigkeit interessant wurde (Appetenz) oder die Gruppe langweilig wurde. |   | <b>P</b>    |



## Lebenslauf

### Persönliche Daten

---

Name: Elisabeth Johanna Huber

Geburtsdatum: 11. April 1986

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

### Schulbildung

---

1992 - 1996 Volksschule Wien 18, Scheibenbergstraße

1996 - 2004 Neusprachliches Gymnasium Wien 18, Haizingergasse

### Studium

---

Seit 2004 Psychologiestudium an der Universität Wien  
Spezialisierung auf die Bereiche „Angewandte Kinder- und  
Jugendpsychologie“ sowie „Angewandte Sozialpsychologie“

WS 2007 Sokrates/Erasmus Auslandsprogramm in Finnland  
an der Universität Helsinki

### Absolvierung des Pflichtpraktikums

---

Herbst 2008 3-monatiges Praktikum (1. September bis 30. November) am  
Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Wien (WIFI) in  
der Bildungsberatung für Karriere und Unternehmen (Schwerpunkt:  
Potenzialanalyse).