



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Forscherin und Beforschte –
über die Erfahrungen einer Doppelrolle in der Wiener
Kinderkrippenstudie (WiKi)“

Verfasserin

Sandra Schneeweis

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich von ganzem Herzen bei allen Personen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Diplomarbeit unterstützt und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

Dabei möchte ich einen ganz speziellen Dank an meine Diplomarbeitbetreuerin Univ. Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig aussprechen, der ich das Zustandekommen dieser Arbeit zu verdanken habe und die mich während der gesamten Erarbeitung immer tatkräftig, verständnisvoll und vor allem immer freundlich unterstützt hat.

Weiters möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mich immer wieder motivierten und mir in unterschiedlichster Weise bei der Verfassung dieser Diplomarbeit beigestanden haben.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum

Unterschrift

Kurzzusammenfassung

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit steht die besondere Rolle der Autorin als Forscherin sowie gleichzeitig Beforschte in der Wiener Kinderkrippenstudie, in der das Eingewöhnungsverhalten von Krippenkindern beforscht wurde. Hinsichtlich dieser Ausgangslage fokussiert die Untersuchung einerseits auf die Erfahrungen und Veränderungen der Autorin durch ihre beidseitige Involvierung in diese Studie und andererseits auf die Eingewöhnung der beiden beforschten WiKi Kinder sowie darauf, was sich eineinhalb Jahre nach dem Eintritt in den Kindergarten in Bezug auf das Verhalten und die Entwicklung dieser Kinder verändert hat. Zu Beginn dieser Arbeit wird die Wiener Kinderkrippenstudie, welche ein mittlerweile auslaufendes Forschungsprojekt des Instituts für Bildungswissenschaft darstellt, näher vorgestellt und die besondere Rolle der Autorin als Forscherin und Beforschte in eben dieser Studie wird mit all ihren Erfahrungen und Veränderungen ausführlich beschrieben. In einem weiteren Schritt soll das Konstrukt der Eingewöhnung in den Kindergarten anhand verschiedener Modelle, Kriterien, Studien und Forschungsergebnissen dargestellt und diskutiert sowie die Eingewöhnung der beforschten WiKi Kinder aufgezeigt werden. Um die beschriebenen Veränderungen der beforschten WiKi Kinder eineinhalb Jahre nach ihrem Eintritt in den Kindergarten, in den verschiedensten Entwicklungsbereichen verständlicher darzustellen, werden im Vorfeld entwicklungspsychologische Grundlagen erläutert. Anschließend erfolgt eine prägnante Darstellung der für diese Arbeit relevanten, in der WiKi Studie angewandten Forschungsverfahren. Eben diese Forschungsergebnisse der beiden beforschten WiKi Kinder werden anhand grafischer Tabellen aufgezeigt, interpretiert und den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin gegenübergestellt. In einem letzten Schritt werden die Forschungsergebnisse sowie die subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin mit den Perspektiven und Ansichten der Eltern der beforschten WiKi Kinder konfrontiert und verglichen. Aus der Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse, der Sichtweisen der Bezugspädagogin sowie der Perspektive der Eltern resultiert, dass man bei beiden der beforschten WiKi Kinder von einer außerordentlich gelungenen Eingewöhnung ausgehen kann, die sich im Zusammenhang mit der weiteren Kindergartenzeit, äußerst positiv auf deren Entwicklung eineinhalb Jahre nach dem Eintritt ausgewirkt hat.

Abstract

The author illustrates with the present diploma thesis, which is based on the Viennese Nursery Study, the behaviour of two children who are settling into nursery, placing great emphasis on her role as an investigator as well as an object of research herself (key person). Her investigations describe on the one hand her role as an expert as well as the changes she has been going through and on the other hand the progress and conduct of both children after a settling-in period of one and a half years.

In the following, the thesis describes the Viennese Nursery Study, which is a discontinued research project of the Department of Education, and the construct of settling into kindergarten by means of different examples, criteria, studies and research results. Developmentally based principles are being explained beforehand in order to better understand the different developmental areas with the concomitant changes the children are going through. In the next step all relevant and applied research procedures are being pointed out in form of charts, evaluated, interpreted and compared with the key person's point of view. Lastly, the key person's personal point of view is being compared with the parents' opinion and expectations.

The author comes to the conclusion, considering her and the parents' point of view and the research results, that the settling-in period of one and a half years was more than successful and has a positive influence on the children's development.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	5
1 DIE WIENER KINDERKRIPPENSTUDIE	10
2 DARSTELLUNG DER AUTORIN	12
2.1 DARSTELLUNG ALLGEMEIN.....	12
2.2 ERFAHRUNGEN ALS BEZUGSPÄDAGOGIN PHASE 1 BIS 4.....	13
3 VERÄNDERUNGEN DER AUTORIN DURCH DIE DOPPELROLLE ALS FORSCHERIN UND BEFORSCHTE	18
3.1 ERFAHRUNGEN UND VERÄNDERUNGEN DER AUTORIN IN BEZUG AUF ZUKÜNFTIGE EINGEWÖHNUNGSKINDER	18
3.2 VERÄNDERUNGEN DER AUTORIN IN IHREM VERHALTEN GEGENÜBER DEN WIKI KINDERN TOBIAS UND LENA.....	19
3.3 VERÄNDERUNGEN DER AUTORIN IN BEZUG AUF IHRE PÄDAGOGISCHEN SICHTWEISEN DURCH DIE ERFAHRUNGEN MIT DER DOPPELROLLE.....	19
4 DER EINTRITT IN DEN KINDERGARTEN	20
4.1 DIE BEDEUTUNG DER EINGEWÖHNUNG ALS TRANSITIONSPROZESS UNTER DEM BLICKWINKEL VERSCHIEDENER EINGEWÖHNUNGSMODELLE.....	21
4.1.1 <i>Die Eingewöhnung nach dem Infans Modell</i>	23
4.1.2 <i>Die Eingewöhnung nach dem Qualitätshandbuch von Kinder in Wien</i>	24
4.2 KRITERIEN GELUNGENER EINGEWÖHNUNG	27
4.3 EINGEWÖHNUNGSSTUDIEN/FORSCHUNGSERGEBNISSE	29
4.4 DER EINGEWÖHNUNGSVERLAUF DER WIKI KINDER TOBIAS UND LENA	31
4.4.1 <i>Die Eingewöhnung von Lena</i>	31
4.4.2 <i>Die Eingewöhnung von Tobias</i>	32
5 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN EINES KINDES VOM ZEITPUNKT DER GEBURT BIS ZUM KINDERGARTENALTER	34
5.1 ENTWICKLUNG DER BINDUNG EINES KINDES ZU VERTRAUTEN UND NEUEN BEZUGSPERSONEN VON GEBURT BIS ZUM KINDERGARTENALTER.....	34
5.2 DIE EMOTIONALE ENTWICKLUNG EINES KINDES VOM 1. BIS ZUM 4. LEBENSJAHR	38
5.3 SPRACHENTWICKLUNG UND INTERAKTIONSVERHALTEN EINES KINDES VON GEBURT BIS ZUM KINDERGARTENALTER	41
6 ENTWICKLUNG DER WIKI KINDER TOBIAS UND LENA EINEINHALB JAHRE NACH DER EINGEWÖHNUNG AUS DER SICHT DER BEZUGSPÄDAGOGIN	44
6.1 VERÄNDERUNGEN IN DER EMOTIONALEN ENTWICKLUNG	44
6.1.1 <i>Veränderungen in der emotionalen Entwicklung bei Lena</i>	44
6.1.2 <i>Veränderungen in der emotionalen Entwicklung bei Tobias</i>	45
6.2 VERÄNDERUNGEN IN DER INTERAKTION MIT ANDEREN KINDERN DER GRUPPE.....	46
6.2.1 <i>Veränderungen in der Interaktion mit anderen Kindern der Gruppe bei Lena</i>	46
6.2.2 <i>Veränderungen in der Interaktion mit anderen Kindern der Gruppe bei Tobias</i>	47
6.3 VERÄNDERUNGEN IN DER INTERAKTION MIT DER BEZUGSPÄDAGOGIN	47
6.3.1 <i>Veränderungen in der Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Lena</i>	47
6.3.2 <i>Veränderungen in der Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Tobias</i>	48
6.4 VERÄNDERUNGEN AN DER BINDUNGSQUALITÄT ZWISCHEN DEN WIKI KINDERN UND DER BEZUGSPÄDAGOGIN	49
6.4.1 <i>Veränderungen an der Bindungsqualität zwischen Lena und der Bezugspädagogin</i>	49

6.4.2	<i>Veränderungen an der Bindungsqualität zwischen Tobias und der Bezugspädagogin</i>	51
7	ANGEWANDTE FORSCHUNGSVERFAHREN DER WIKI STUDIE SOWIE DIE FORSCHUNGSERGEBNISSE DER BEIDEN FALLSTUDIEN (WIKI KINDER TOBIAS UND LENA)	52
7.1	DAS ATTACHMENT Q-SORT (AQS)	53
7.1.1	<i>Erfahrungen der Bezugspädagogin mit dem AQS</i>	54
7.1.2	<i>Ergebnisse des Attachment Q-Sort (AQS) der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena</i> ...	55
7.2	DIE TODDLER TEMPERAMENT SCALE (TTS).....	57
7.2.1	<i>Erfahrungen der Bezugspädagogin mit der TTS</i>	59
7.2.2	<i>Ergebnisse der Toddler Temperament Scale (TTS) der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena</i>	61
7.3	KUNO BELLERS ENTWICKLUNGSTABELLE	64
7.3.1	<i>Erfahrungen der Bezugspädagogin mit der Befragung zur Entwicklungstabelle nach Kuno Beller</i>	65
7.3.2	<i>Ergebnisse der Entwicklungstabelle nach Kuno Beller der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena</i>	66
7.4	DIE VIDEOANALYSE	67
7.4.1	<i>Erfahrungen der Bezugspädagogin mit der Videoanalyse</i>	70
7.4.2	<i>Ergebnisse der Videoanalyse der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena</i>	72
8	INTERPRETATION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE DER WIKI KINDER SOWIE EIN VERGLEICH DER ERGEBNISSE MIT DEN SUBJEKTIVEN BEOBACHTUNGEN UND SICHTWEISEN DER BEZUGSPÄDAGOGIN	76
8.1	INTERPRETATION UND VERGLEICH DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF DIE BINDUNG ZUR BEZUGSPÄDAGOGIN DER BEFORSCHTEN WIKI KINDER	76
8.1.1	<i>Interpretation und Vergleich der Ergebnisse in Bezug auf die Bindung zur Bezugspädagogin von Lena</i>	76
8.1.2	<i>Interpretation und Vergleich der Ergebnisse in Bezug auf die Bindung zur Bezugspädagogin von Tobias</i>	78
8.2	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF DAS TEMPERAMENT DER BEFORSCHTEN WIKI KINDER	79
8.2.1	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf das Temperament von Lena</i>	79
8.2.2	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf das Temperament von Tobias</i>	82
8.3	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF DIE INTERAKTION DER BEFORSCHTEN WIKI KINDER MIT DER BEZUGSPÄDAGOGIN SOWIE DEN ANDEREN KINDERN DER GRUPPE.....	84
8.3.1	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Interaktion von Lena mit der Bezugspädagogin sowie mit den anderen Kindern der Gruppe</i>	84
8.3.2	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Interaktion von Tobias mit der Bezugspädagogin sowie mit den anderen Kindern der Gruppe</i>	85
8.4	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF POSITIVE UND NEGATIVE AFFEKTE SOWIE AUF DAS ALLGEMEINE INTERESSE DER BEFORSCHTEN WIKI KINDER WÄHREND DER EINGEWÖHNUNGSZEIT	86
8.4.1	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf positive und negative Affekte sowie auf das allgemeine Interesse von Lena während der Eingewöhnungszeit</i>	86
8.4.2	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf positive und negative Affekte sowie auf das allgemeine Interesse von Tobias während der Eingewöhnungszeit</i>	88
8.5	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF DIE ENTWICKLUNG DER BEFORSCHTEN WIKI KINDER IM SPRACHLICHEN, KOGNITIVEN, SOZIAL-EMOTIONALEN BEREICH SOWIE IM SPIEL	89
8.5.1	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung von Lena im sprachlichen, kognitiven, sozial-emotionalen Bereich sowie im Spiel</i>	89

8.5.2	<i>Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung von Tobias im sprachlichen, kognitiven, sozial-emotionalen Bereich</i>	90
9	DIE PERSPEKTIVE DER MUTTER BZW. DES VATERS IN BEZUG AUF DIE EINGEWÖHNUNG DER BEFORSCHTEN WIKI KINDER TOBIAS UND LENA	91
9.1	DIE DARSTELLUNG VON LENAS EINGEWÖHNUNGSVERLAUF AUS DER PERSPEKTIVE DER MUTTER	91
9.1.1	<i>Die Darstellung der Eingewöhnung von Lena aus der Perspektive der Mutter im Vergleich mit den Ergebnissen der angewandten Verfahren sowie den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin</i>	93
9.2	DIE DARSTELLUNG VON TOBIAS EINGEWÖHNUNGSVERLAUF AUS DER PERSPEKTIVE DES VATERS	94
9.2.1	<i>Die Darstellung der Eingewöhnung von Tobias aus der Perspektive des Vaters im Vergleich mit den Ergebnissen der angewandten Verfahren sowie den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin</i>	95
10	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	96
10.1	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON LENA	96
10.2	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE VON TOBIAS	98
10.3	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE IN BEZUG AUF DIE VERÄNDERUNGEN DER BEZUGSPÄDAGOGIN	99
II	AUSBLICK UND SCHLUSSBETRACHTUNG	101
	LITERATUR	105
	LEBENS LAUF	108

Abkürzungsverzeichnis

AQS – Attachment Q-Sort

KIWI – Kindergartenträger „Kinder in Wien“

TTS – Toddlers Temperament Scale

WiKi Studie – Wiener Kinderkrippenstudie

WS – Wintersemester

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Phasen 0-4 der Wiener Kinderkrippenstudie</i>	<i>11</i>
<i>Abbildung 2: Ergebnisse des AQS in den Phasen 1-4 von Lena.....</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 3: Ergebnisse des AQS in den Phasen 1-4 von Tobias.....</i>	<i>56</i>
<i>Abbildung 4: Ergebnisse der TTS von Lena in den Phasen 1-3.....</i>	<i>61</i>
<i>Abbildung 5: Ergebnisse der TTS von Tobias in den Phasen 1-3.....</i>	<i>63</i>
<i>Abbildung 6: Ergebnisse der Entwicklungstabelle nach K. Beller von Lena in den Phasen 2-3.....</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 7: Ergebnisse der Entwicklungstabelle nach K. Beller von Tobias in den Phasen 2-3.....</i>	<i>67</i>
<i>Abbildung 8: Darstellung der Videoanalyse</i>	<i>70</i>
<i>Abbildung 9: Ergebnisse der Videoanalyse der Gruppensituation von Lena in den Phasen 1-3.....</i>	<i>72</i>
<i>Abbildung 10: Ergebnisse der Videoanalyse der Abschiedssituation von Lena in den Phasen 1-3.....</i>	<i>73</i>
<i>Abbildung 11: Ergebnisse der Videoanalyse der Gruppensituation von Tobias in den Phasen 1-3....</i>	<i>74</i>
<i>Abbildung 12: Ergebnisse der Videoanalyse der Abschiedssituation von Tobias in den Phasen 1-3..</i>	<i>75</i>

Einleitung

„Trennung gehört wohl zu jenen Erfahrungen, die jedem Menschen, egal welchen Alters, zu Umstellung und Neuorientierung veranlassen können“ (BERGER 1997, 56). Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet für die meisten Kleinkinder erste Erfahrungen in Bezug auf Trennung zu erleben. Im Kindergarten muss sich das Kind in einer neuen Umgebung mit fremden Menschen und unbekanntem Strukturen zurechtfinden und integrieren und von seinen bisherigen Bezugspersonen für eine gewisse Zeit loslösen. „Es muß sich an neue Situationen, einen veränderten Tagesablauf und an die tägliche mehrstündige Trennung von den Eltern gewöhnen“ (LAEWEN 2000, 22). Dies kann für ein Kleinkind eine enorme Anforderung bzw. Belastung darstellen. „Die Erfahrungen, die es bei dieser ersten Konfrontation mit dem Kindergarten macht, tragen wesentlich dazu bei seine Einstellung zum Kindergarten sowie die Basis im Zusammenleben mit anderen Menschen (...) zu bestimmen“ (BERGER 1997, 15). Daran wird deutlich, welchen entscheidenden Stellenwert der Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Kinderkrippe für ein Kind einnimmt und wie wichtig eine gelungene Eingewöhnung für sein zukünftiges Erleben und Verhalten in Trennungssituationen ist. Der Eintritt in den Kindergarten steht derzeit im Mittelpunkt einer aktuellen Studie der Universität Wien, bei der das Eingewöhnungsverhalten von Kleinkindern beforscht wird (Wiener Kinderkrippenstudie – WiKi). Die Autorin der vorliegenden Arbeit war in diese Studie in zweierlei Hinsicht involviert. Einerseits war ich die Bezugspädagogin zweier beforschter WiKi Kinder, wurde somit im Kindergarten befragt und musste aktiv am Forschungsprozess teilnehmen. Andererseits ergab sich für mich rein zufällig die Teilnahme an einem WiKi Seminar, an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, in dem Forschungsdaten ausgewertet wurden. Nach anfänglichem Zweifel, ob eine doppelte Involvierung als Beforschte und Forscherin in diese Studie überhaupt möglich ist, ergab sich für mich letztendlich die Möglichkeit eine außergewöhnliche und besondere Erfahrung erleben zu dürfen. Das Erwerben beider Sichtweisen ermöglichte mir spezielle Einblicke in dieses Forschungsprojekt zu erhalten. Gleichzeitig Forscherin und Beforschte zu sein, war für mich ein anfangs seltsames, aber zunehmend auch sehr positives Gefühl, da ich mich dadurch als einen zwar sehr kleinen, aber dennoch wichtigen Teil dieser Studie erleben konnte

bzw. immer noch erleben kann. Demzufolge entstand speziell durch meine Doppelposition als Kindergartenpädagogin sowie als Studentin der Bildungswissenschaft ein besonders großes Forschungsinteresse in Bezug auf die WiKi Studie, zumal ich es als enorm wichtig empfinde, im Bereich der Kleinkindpädagogik zu forschen, um den PädagogInnen weitere wichtige Erkenntnisse für ihre tägliche Arbeit im Kindergarten zu ermöglichen. Somit wuchs bei mir nach und nach das Interesse darin, was sich durch meine Erfahrungen als Beforschte und Forscherin bei mir selbst als Kindergartenpädagogin an meiner pädagogischen Sichtweise sowie an meinem pädagogischen Verhalten verändert bzw. weiterentwickelt hat. Zudem liegt die Eingewöhnung „meiner“ WiKi Kinder nun ca. eineinhalb Jahre zurück, in dieser Zeit hat eine enorme Entwicklung stattgefunden, weshalb sich mein spezielles Augenmerk auch auf die Veränderung und Weiterentwicklung dieser Kinder richtet. Ausgehend von diesem Forschungsinteresse und der besonderen Erfahrung als Forscherin und Beforschte haben sich für mich folgende Fragstellungen entwickelt, deren Beantwortung im Laufe dieser Diplomarbeit auf den Grund gegangen werden soll: In Bezug auf mich als beforschte Bezugspädagogin:

„Inwieweit hat sich die beforschte Bezugspädagogin der WiKi Kinder durch ihre Erfahrung als gleichzeitige Forscherin verändert?“

- Wie hat die Bezugspädagogin die Eingewöhnung der beiden WiKi Kinder erlebt?
- Wie hat sich das Verhalten der beforschten Bezugspädagogin seit ihrer Doppelrolle zukünftigen Eingewöhnungskindern gegenüber verändert?
- Wie hat sich das Verhalten der beforschten Bezugspädagogin seit ihrer Doppelrolle den WiKi Kindern gegenüber verändert?
- Wie hat sich die pädagogische Sichtweise der beforschten Bezugspädagogin seit ihrer Doppelrolle verändert?

In Bezug auf die WiKi Kinder:

„Inwieweit haben sich die WiKi Kinder eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung in den Kindergarten in ihrer Entwicklung bzw. in ihrem Verhalten verändert?“

- Was hat sich in der emotionalen Entwicklung der WiKi Kinder eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung verändert?
- Was hat sich in der Interaktion von den WiKi Kindern mit anderen Kindern eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung verändert?
- Was hat sich in der Interaktion von den WiKi Kindern mit ihrer Bezugspädagogin eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung verändert?
- Was hat sich an der Bindungsqualität von den WiKi Kindern und deren Bezugspädagogin eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung verändert?

Da die Wiener Kinderkrippenstudie den Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit darstellt, welche ein aktuelles Forschungsprojekt der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft ist, ergibt sich eine pädagogische Relevanz zwangsläufig. Weil diese Studie durch ein „Forschungsdefizit im Bereich der Eingewöhnung von Kindern in Kinderkrippen entstanden“ (VONBUN 2010, 49) ist, zeigt sich gerade daran die Notwendigkeit in diesem Bereich zu forschen, Daten zu erheben und Ergebnisse zu gewinnen, um KindergartenpädagogInnen wichtige Erkenntnisse für ihren pädagogischen Alltag zu ermöglichen.

Der Aufbau dieser Arbeit definiert sich durch den theoretischen Teil (I.), bei dem der empirische Teil immer wieder mit einfließt und durch eine abschließende Zusammenfassung sowie einen Ausblick (II.).

Das erste Kapitel soll einen Einblick in die Wiener Kinderkrippenstudie anhand von wichtigen Forschungsschritten und Inhalten ermöglichen.

Eine genaue Beschreibung der Autorin sowie ihrer Erfahrungen als Bezugspädagogin zweier WiKi Kinder vor und nach der Teilnahme am WiKi Seminar soll im zweiten Kapitel erfolgen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der besonderen Rolle der Autorin als Forscherin und Beforschte. Erfahrungen, Entwicklungen und Veränderungen stehen dabei im Mittelpunkt.

Der Eintritt in den Kindergarten steht im Mittelpunkt des vierten Kapitels. Verschiedene Eingewöhnungsmodelle sollen vorgestellt, Kriterien gelungener Eingewöhnung sowie Eingewöhnungsstudien und Forschungsergebnisse sollen aufgezeigt werden. Weiters wird an dieser Stelle der Eingewöhnungsverlauf der beiden beforschten WiKi Kinder erläutert.

Das fünfte Kapitel soll entwicklungspsychologische Grundlagen eines Kindes vom Zeitpunkt der Geburt bis zum Kindergartenalter aufzeigen. Im Speziellen werden dabei die Entwicklung der Bindung eines Kindes, die emotionale Entwicklung sowie die Sprachentwicklung und das Interaktionsverhalten explizit dargestellt.

Im Fokus des sechsten Kapitels stehen die beiden beforschten WiKi Kinder. Deren Veränderungen eineinhalb Jahre nach dem Eintritt in den Kindergarten sollen in den Bereichen der emotionalen Entwicklung, in der Interaktion sowie in ihrer Bindungsqualität detailliert aus der pädagogischen Sichtweise der Bezugspädagogin beschrieben werden.

Im siebten Kapitel sollen in einem ersten Schritt angewandte Forschungsverfahren der Wiener Kinderkrippenstudie aufgezeigt und ebenso anhand der Erfahrungen der Bezugspädagogin erläutert werden. In einem weiteren Schritt stehen an dieser Stelle die Forschungsergebnisse der beiden Fallstudien (der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena) eben dieser Verfahren im Zentrum dieses Kapitels.

Das achte Kapitel fokussiert auf die Interpretation der Ergebnisse der beiden beforschten WiKi Kinder sowie auf eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der angewandten Verfahren mit den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin.

Die Perspektiven und Sichtweisen der Eltern der beiden beforschten WiKi Kinder in Bezug auf deren Eingewöhnung kommen im neunten Kapitel zu tragen und werden mit den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin sowie den Ergebnissen der angewandten Verfahren verglichen und erörtert.

Im zehnten Kapitel werden die dargestellten und interpretierten Ergebnisse der angewandten Messverfahren sowie der subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin und der Eltern der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena zusammengefasst und aufgezeigt.

In der Schlussbetrachtung (II.) wird die Ausgangslage und Relevanz dieser Arbeit dargestellt. Der gesamte Verlauf wird zusammengefasst, resultierende Ergebnisse werden dargelegt und ein abschließendes Resümee wird gezogen, welches den persönlichen Ertrag der Doppelrolle der Autorin beinhaltet.

I. Theoretischer Teil

1 Die Wiener Kinderkrippenstudie

In diesem ersten Kapitel soll die Wiener Kinderkrippenstudie durch detaillierte Forschungsinhalte dargestellt werden.

Die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) wurde als Forschungsprojekt der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von A.o. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ. Prof. Dr. Lieselotte Ahnert aus Köln und Dr. Katharina Ereky-Stevens aus Oxford von April 2007 bis April 2010 durchgeführt und vom Wissenschaftsfond (FWF) finanziert.¹ Im Zentrum dieser Studie stand die Eingewöhnungsphase von Kindern unter drei Jahren in die Kinderkrippe. Die zentralen Fragestellungen der Studie zielten auf das Erleben der Kleinkinder im Bezug auf die Eingewöhnung in die Kinderkrippe ab sowie auf mögliche Zusammenhänge zwischen kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdrucks von Affekten, des Zeigens von Interesse, und des sozialen Kontaktes. Weiters fokussierten die Fragestellungen auf mögliche Zusammenhänge zwischen allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der BetreuerInnen und Eltern und dem Belastungserleben der Kinder. Das Ziel der Studie bestand darin, „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich in Hinblick auf die ‚Bewältigung der Eingewöhnung‘ von Kindern in Kinderkrippen förderlich und hemmend erweisen“ (interne Projektpapiere Wiener Kinderkrippenstudie). In Bezug darauf sollte die Studie dazu beitragen „Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen abzuleiten und hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit zu diskutieren“ (ebd.). Zusammenfassend fokussierte die Forschung darauf, „Aufschluss über das Erleben und Verhalten von Kleinstkindern in

¹ Weitere ProjektmitarbeiterInnen waren Mag. Nina Hover-Reisner (Projektkoordinatorin), Univ. Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, Dr. Margit Datler, Dr. Michael Winingler, Mag. Antonia Funder, Mag. Maria Fürstaller, Dipl.-Rehpsych. (FH) Tina Eckstein.

Kinderkrippen zu gewinnen“ (MAIER 2010, 2). Im Laufe der Untersuchung wurde die Eingewöhnung von einhundertvier aus dem Raum Wien stammenden Kindern beforscht und mittels quantitativ-empirischen (Fragebögen, Interviews, Beobachtungen, Videoanalysen, Messung des kindlichen Cortisollevels durch Speichelproben u.a.) und qualitativ-empirischen Verfahren (Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept) erhoben und ausgewertet, „um ein möglichst vielschichtiges Bild der Eingewöhnung der Kinder zu erhalten“ (GEIDERER 2010, 5). Das Methodenbündel der quantitativen Untersuchungen setzte sich dabei aus zahlreichen standardisierten Verfahren wie Toddlers Temperament Scale (TTS), Attachment Q-Sort (AQS), Child Behaviour Checklist (CBCL), Krippeneinschätzungsskala (KRIPS-R) u.a. zusammen. Weiters wurden elf der einhundertvier beforschten Kinder nach der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock – Konzept in der Kinderkrippe beobachtet, um die Eingewöhnung mit Hilfe von qualitativ-empirischen Einzelfallstudien erheben zu können. Die Untersuchung bestand dabei aus mehreren Phasen: Die Phase 0 fand ca. zwei bis vier Wochen vor Eintritt in den Kindergarten bei dem Kind zu Hause statt. Die Phase 1 erfolgte zwei Wochen nach Eintritt in den Kindergarten im Kindergarten, die Phase 2 zwei Monate nach Eintritt in den Kindergarten im Kindergarten und die Phase 3 fand vier Monate nach Kindergarteneintritt ebenfalls im Kindergarten statt. Die Phasen 4.1. und 4.2. erfolgten 6 Monate und ein Jahr nach dem Eintritt im Kindergarten.

Phase 0	Innerhalb von 2-4 Wochen vor Eintritt in die Krippe	Hausbesuch
Phase 1	Zwei Wochen nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 2	Zwei Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 3	Vier Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 4.1 und 4.2	Sechs Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe und brieflicher Kontakt zu Kindergartenpädagoginnen

Erhebungsphasen der WiKi-Untersuchung (HOVER-REISNER/ECKSTEIN 2009, 1)
Abbildung 1: Phasen 0-4 der Wiener Kinderkrippenstudie

Die Voraussetzungen der teilnehmenden Kinder bezogen sich auf das Eintrittsalter in die Kinderkrippe, welches zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahren liegen musste, sowie darauf, dass die Kinder im weitesten Sinne gesund sein (keine Frühgeborenen) und die Eingewöhnung in die Kinderkrippe zum ersten Mal erleben sollten. Bei den Eltern war lediglich wichtig, dass zumindest ein Elternteil der deutschen Sprache mächtig war. Bei den einhundertvier beforschten Kindern wurde darauf geachtet, dass eine ausgeglichene Geschlechtermischung besteht und die Kinder aus unterschiedlichen Kindergartenträgern (Wiener Kindergärten MA 10, Kinder in Wien, katholische Pfarrkindergärten, elternverwaltete Kindergruppen) als auch aus unterschiedlichen Kindergartengruppen stammen (interne Projektpapiere Wiener Kinderkrippenstudie).

Die Dauer dieses Forschungsprojektes wurde, wie bereits erwähnt, für drei Jahre festgelegt (2007 – 2010), jedoch aufgrund der Fülle an Datenmaterial entschied der Wissenschaftsfond es zu verlängern, was bedeutet, dass auch derzeit noch Untersuchungen laufen (VONBUN 2010, 52).

2 Darstellung der Autorin

Dieses Kapitel fokussiert ausschließlich die Autorin, ihre Person und Erfahrungen. Das Zustandekommen ihrer doppelten Teilnahme der WiKi Studie sowie ihr Erleben damit sollen dargestellt werden.

2.1 Darstellung allgemein

Im Juni 2004 habe ich meine Ausbildung als Kindergartenpädagogin im Alter von achtzehn Jahren an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Wien 10 Ettenreichgasse, abgeschlossen und im August 2004 meine Tätigkeit als gruppenführende Kindergartenpädagogin in einem Kindergarten der Gemeinde Wien

angetreten. Nach genau einem Dienstjahr habe ich mich dazu entschlossen, ein Studium zu absolvieren und wechselte deshalb in einen Kindergarten von Kinder in Wien als Teilzeitpädagogin. Im Unterschied zur Gemeinde Wien gibt es in Kindergärten von Kinder in Wien alterserweiterte Gruppen. Das bedeutet, dass Kinder von einem bis sechs Jahren in einer Gruppe von zwei PädagogInnen und einer/m (meist englischsprachigen) BetreuerIn betreut werden. Im Oktober 2005 startete ich nebenbei das Diplomstudium Pädagogik mit den Schwerpunkten psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik. Von Anfang an ließ sich die praktische Arbeit im Kindergarten mit den theoretischen Inhalten des Studiums sehr gut verknüpfen, da das theoretische Wissen sich als sehr hilfreich für die Praxis erwies und auch in umgekehrter Weise die praktischen Erfahrungen für das Verständnis so mancher Theorie nützlich erschienen. Daran wird deutlich, dass ich durch die Verbindung des Studiums mit dem Kindergartenalltag sehr profitieren konnte und sich somit beide Seiten positiv beeinflussten. Mittlerweile bin ich fünfundzwanzig Jahre alt, habe bald sieben Dienstjahre und einiges an Berufserfahrung mitzubringen. Zusätzlich bin ich seit Jänner 2011 als Besuchsbegleiterin bei den Wiener Kinderfreunden tätig, wo meine Aufgabe darin besteht, Besuchskontakte von besuchsberechtigten Elternteilen anzubahnen, zu begleiten und zu unterstützen. Speziell bei dieser Tätigkeit benötige ich sowohl meine Erfahrungen als Kindergartenpädagogin als auch meine theoretische und therapeutische Fachkompetenz, welche ich mir im Laufe des Studiums aneignen konnte.

2.2 Erfahrungen als Bezugspädagogin Phase 1 bis 4

Im September 2009 startete für mich wieder ein neues Arbeitsjahr, das wie immer, mit der Eingewöhnung der neuen jungen Kinder begann. Zwei meiner jungen Eingewöhnungskinder waren bereits durch Kontaktierung der Eltern von Seiten der WiKi StudentInnen an der Forschung beteiligt. Aus diesem Grund unterbreitete mir meine Leiterin den Vorschlag, diese beiden Kinder in der WiKi Studie als Bezugspädagogin zu betreuen und daran teilzunehmen. Da ich wusste, dass diese Studie aus dem Bereich der psychoanalytischen Kleinkindforschung stammte, von Studierenden der Bildungswissenschaft durchgeführt und von dem mir bekannten

Univ. Prof. Dr. Datler geleitet wurde, willigte ich mit großem Interesse und freudiger Erwartung in die Teilnahme an der Studie als Beforschte ein. Mein Wissensstand bezüglich der WiKi Studie vor meiner Teilnahme war eher gering, ich wusste lediglich, dass diese Studie in Wiener Kindergärten durchgeführt und dass das Eingewöhnungsverhalten beforscht wurde. Nähere Forschungsinhalte sowie Methoden waren mir zu diesem Zeitpunkt völlig unbekannt.

Phase 1

Im September 2009 wurden „meine“ beiden WiKi Kinder nach telefonischer Terminvereinbarung zum ersten Mal von StudentInnen im Kindergarten besucht. Dabei wurden die Verabschiedungen der Bezugspersonen sowie eine Gruppensequenz von ca. einer Stunde mittels Videokamera festgehalten. Mir wurde zwar seitens der StudentInnen das Gefühl vermittelt, dass lediglich das beforschte Kind im Mittelpunkt der Beobachtungen stand, dennoch war es für mich eine Herausforderung die Kamera zu ignorieren und meine Handlungen und Tätigkeiten im Kindergartenalltag wie gewohnt fortzusetzen. Für die beiden beforschten Kinder stellte die Videokamera nichts Besonderes dar, sie haben sie teilweise ignoriert oder auch nicht wirklich wahrgenommen. Für mich als Bezugspädagogin stellte das „Gefilmt werden“ mit der Kamera eine ungewöhnliche und eher unangenehme Situation dar. Am Anfang habe ich immer wieder versucht der Kamera zu entfliehen bzw. nicht unbedingt ins Bild zu rücken, was mir beim Filmen der Gruppensequenz, welche den Gruppenmorgenkreis mit allen Kindern beinhaltete nicht möglich war. Da ich es prinzipiell als Kindergartenpädagogin gewohnt bin, bei meinen pädagogischen Angeboten von Eltern, PraktikantInnen, KollegInnen oder der Leiterin beobachtet zu werden, war es für mich keine große Überwindung vor der Kamera mit den Kindern ein geleitetes Bildungsangebot, wie z.B. Singen und Gespräche, durchzuführen. Dennoch fühlte ich mich durch die Aufzeichnung meiner Handlungen mit der Kamera ein wenig unsicher und einfach anders als bei reinen Beobachtungen. Die WiKi Kinder, wie auch die anderen Kinder der Gruppe haben die Videokamera ignoriert bzw. nicht wahrgenommen und fühlten sich dadurch keineswegs gestört. Weiters

musste ich bei diesem ersten Besuch der WiKi StudentInnen im Kindergarten ein Interview über das Verhalten „meiner“ WiKi Kinder geben (Entwicklungstabelle nach Kuno Beller). Bei der Beantwortung dieser Fragen war es mir nicht immer möglich spontan zu antworten, da ich besonders in der ersten Phase das beforschte Kind erst sehr kurze Zeit im Kindergartenalltag beobachten und deshalb auf manche Fragen noch keine Antworten geben konnte. Außerdem musste ich den Kindern eine Speichelprobe entnehmen. Die Durchführung dieser Speichelproben wurde mir durch die StudentInnen sehr genau erklärt und somit konnte ich diese Aufgabe ohne Probleme bewältigen. Zu Abschluss erhielt ich noch ausführliche Fragebögen (Toddlers Temperament Scale und Child Behaviour Checklist) welche ich im Bezug auf die beforschten Kinder bis zum nächsten Besuch ausfüllen sollte. Die Beantwortung dieser Fragebögen war in der ersten Phase keine leichte Aufgabe, da ich oft länger über eine passende Antwort nachdenken musste und diese in Abwesenheit der StudentInnen ausfüllte, mir die Möglichkeit einer Rückfrage bei Unklarheiten also nicht gegeben war. Nach diesem ersten Besuch der StudentInnen im Kindergarten war ich auf die weiteren Besuche sowie die weitere Vorgehensweise der ForscherInnen sehr gespannt und froh, in die Teilnahme dieser Studie eingewilligt zu haben, da sich bei mir als Studierende der Pädagogik ein großes Interesse der Studie gegenüber entwickelt hatte.

Im Oktober 2009 startete ich auch wieder in das neue WS 2009/2010 meines Studiums und wählte mir das Seminar 4.2. „Empirisch – quantitative Methoden im Dienste der Analyse pädagogischer Phänomene I“ von Univ. Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig aus, da mir noch eine Lehrveranstaltung aus dem Bereich der Methoden fehlte und mich dieses Seminar vom Titel her ansprach. Die Entscheidung dieses Seminar zu besuchen ergab sich also rein zufällig und hatte nichts mit der Teilnahme an der WiKi Studie als beforschte Bezugspädagogin zu tun. Erst als ich das Seminar zum ersten Mal besuchte und Inhalte, Ziele und Arbeitstechniken kennen lernen durfte, wurde mir bewusst, dass es sich hier um ein Seminar zur WiKi Studie handelte und wir an dieser Stelle aktuelle WiKi Forschungsdaten auswerten würden. Ich war anfangs natürlich überrascht, aber höchst interessiert und sehr erfreut, dass ich nun von beiden Seiten in die Wiener Kinderkrippenstudie involviert sein sollte. Jedoch befürchtete ich, dass ich durch die Rolle als beforschte Bezugspädagogin

zweier WiKi Kinder an der Auswertung der Forschungsdaten und somit am Seminar nicht teilnehmen durfte. Zu meiner großen Erleichterung stellte sich dies nicht als Hindernis dar und somit stand meiner Doppelrolle in der WiKi Studie als beforschte Bezugspädagogin und Forscherin nichts mehr im Wege.

Phase 2

Im November 2009 wurden die WiKi Kinder zum zweiten Mal im Kindergarten besucht. Durch meine gleichzeitige Teilnahme am WiKi Seminar erhielt ich detaillierte Beschreibungen, Hintergrundinformationen sowie verschiedene spezifische Fragestellungen und Hypothesen der Studie. Dies war für mich natürlich höchst interessant und spannend, da ich die erste Beobachtungsphase im Kindergarten als Bezugspädagogin „meiner“ WiKi Kinder bereits hinter mich gebracht hatte. Vor dem Besuch des Seminars war ich davon überzeugt, dass einzig und allein das beforschte Kind und eventuell noch seine Bezugspersonen im Mittelpunkt der Forschung stünden. Von nun an war mir jedoch bewusst, dass die Forschung ebenso auf die Bezugspädagogin, die anderen Kinder der Gruppe sowie auch die 2. Pädagogin fokussierte. Dieses Bewusstsein bewirkte bei mir schon kleine Veränderung auf meine Verhaltensweisen. Darunter soll jedoch nicht verstanden werden, dass ich meine Verhaltensweisen in der 2. Beobachtungsphase dem WiKi Kind oder den StudentInnen gegenüber komplett verändert habe, sondern vielmehr, dass ich allgemein bewusster und nachdenklicher gehandelt habe. Das bedeutet, dass ich z.B. beim Filmen mit der Kamera immer versucht habe mich in der Nähe des beforschten Kindes aufzuhalten und somit im Bild des Videos zu bleiben, im Gegensatz zur ersten Phase, wo mein Verhalten durch den Versuch der Kamera eher zu entfliehen gekennzeichnet war. Weiters habe ich mir durch die genauen Hintergrundinformationen bewusst mehr Zeit für die Beantwortung der ausführlichen Fragebögen (Toddler Temperament Scale und Child Behaviour Checklist) genommen und versucht diese noch sorgfältiger und gewissenhafter zu beantworten. Leichter viel mir das Ausfüllen der Fragebögen in der 2. Phase jedoch nicht.

Phase 3

Im Jänner 2010 erfolgte der dritte Besuch der WiKi StudentInnen. Das Filmen der Abschiedsszene sowie der Gruppensequenz stellte für mich als Bezugspädagogin nun eine bereits bekannte und keineswegs unangenehme Situation mehr dar. Vielmehr versuchte ich wie auch in Phase 2 im direkten Blickfeld der Videokamera zu bleiben und mit dem beforschten Kind in Interaktion zu treten. Die Beantwortung der Fragen nach Kuno Beller viel mir definitiv leichter als in der Phase 1, da ich die beforschten Kinder mittlerweile vier Monate im täglichen Gruppengeschehen intensiv beobachten konnte. Das Ausfüllen der ausführlichen Fragebögen (Todler Temperament Scale und Child Behaviour Checklist) empfand ich ebenso einfacher als in der 1. Phase und stellte demnach keine besondere Herausforderung mehr dar, wie auch die Speichelproben. In der 3. Phase konnte man meine Zusammenarbeit als Bezugspädagogin mit den WiKi StudentInnen prinzipiell als routinierter bezeichnen, was ich natürlich auf meine gleichzeitige Teilnahme am WiKi Seminar zurückführen würde.

Phase 4

Die Phase 4 der Wiener Kinderkrippenstudie empfand ich als Bezugspädagogin extrem unkompliziert, da das Ausfüllen der jeweiligen Krankheitstage des Kindes keine große Schwierigkeit für eine Pädagogin aufweist, weil wir täglich Anwesenheitslisten führen müssen.

Zusammenfassend hat meine Doppelrolle als Beforschte und Forscherin in Bezug auf die Studie wohl keinesfalls negative Aspekte mit sich gebracht, sondern hat sich hauptsächlich als positiv für alle Beteiligten erwiesen. Durch mein Wissen als Pädagogin über meine Kinder, den Kindergarten und die Durchführung der Erhebungen in meiner Gruppe, konnte ich im Seminar bei Unklarheiten, Fragen und Unstimmigkeiten der ForscherInnen, aus Sicht der Bezugspädagogin jederzeit weiterhelfen und Antworten auf offen gebliebene Fragen geben. Aus dieser Erfahrung lässt sich schließen, dass es in der Wissenschaft von Vorteil sein kann, wenn man von beiden Seiten in eine Forschung involviert ist, da sich dadurch weitere Zugangsmöglichkeiten und Sichtweisen eröffnen.

3 Veränderungen der Autorin durch die Doppelrolle als Forscherin und Beforschte

In diesem Kapitel sollen Erfahrungen und Veränderungen der Autorin, die sich durch die Teilnahme in zweierlei Hinsicht an der WiKi Studie ergeben haben, aufgezeigt und erläutert werden.

Rückblickend war die Teilnahme an der WiKi Studie für mich als Bezugspädagogin eine interessante Erfahrung, die ich nicht nur als arbeitsintensiv, sondern auch als spannend und lustvoll erlebt habe. Dennoch muss ich aus der Perspektive der Pädagogin anmerken, dass es schade ist, keine konkreten Forschungsergebnisse sowie daraus resultierende Schlussfolgerungen zu erhalten. Wäre ich nicht gleichzeitig auch als Forscherin involviert gewesen, hätte ich kaum etwas darüber erfahren.

3.1 Erfahrungen und Veränderungen der Autorin in Bezug auf zukünftige Eingewöhnungskinder

Durch die Teilnahme an der Studie hat sich an meiner Rolle als Kindergartenpädagogin insofern etwas verändert, dass ich in Hinblick auf die Eingewöhnung meiner (zukünftigen) Kinder versuche noch behutsamer und aufmerksamer auf sie einzugehen, immer die Notwendigkeit und den Stellenwert eines Übergangsjektes² vor den Eltern betone und allgemein mit einem etwas fundierterem theoretischen Wissen agieren kann. Durch meine mittlerweile bald sieben jährige Berufserfahrung mit dem Konstrukt der Eingewöhnung habe ich immer wieder erleben dürfen, dass der Eintritt in den Kindergarten einen Prozess darstellt,

²Die Bedeutung und Wichtigkeit des Übergangsjektes in der Eingewöhnungszeit betonen auch HAUG-SCHNABEL UND BENSEL und sprechen in diesem Zusammenhang von einer Selbstregulationshilfe, die dem Kind in der fremden Umgebung Halt und Sicherheit bietet. Aus diesem Grund sollte die Zulassung eines Übergangsjektes in der Zeit der Eingewöhnung in jedem Kindergarten selbstverständlich sein (HAUG-SCHNABEL; BENSEL 2006, 36).

der nicht von heute auf morgen abgeschlossen ist und für den es kein Patentrezept gibt, da jedes Kind individuell und einzigartig ist und demnach unterschiedlich auf die Eingewöhnung in den Kindergarten reagiert.

3.2 Veränderungen der Autorin in ihrem Verhalten gegenüber den WiKi Kindern Tobias und Lena

Durch meine Teilnahme an der WiKi Studie hat sich an meinem Verhalten den WiKi Kindern gegenüber nichts Spezielles verändert, ich verhalte mich ihnen gegenüber nicht anders als gegenüber den anderen Kindern der Gruppe, jedoch hat sich durch die aktive Mitarbeit an der Forschung und somit durch die intensive Auseinandersetzung mit der Eingewöhnung dieser Kinder sehr wohl eine besondere Beziehung entwickelt. Insofern besonders, dass ich eben wegen der Studie außerordentlich viel Zeit in die Beobachtung und Erfassung neuer Entwicklungs- und Lernschritte dieser beiden investiert habe, mich dadurch auch intensiv im persönlichen Kontakt mit Tobias und Lena beschäftigt habe, immer wieder in Interaktion mit ihnen getreten bin, wodurch letztendlich eine sehr starke Bindung ausgehend von beiden Seiten entstehen bzw. aufrecht erhalten konnte. Diese besondere Beziehung zwischen den beiden WiKi Kindern und mir lässt sich natürlich unter Anderem aus meiner Perspektive auf die intensive Auseinandersetzung mit deren Eingewöhnung zurückführen. Wenn man sich als Pädagogin in einen derartigen Forschungsprozess einlässt, ist es umso spannender, beeindruckender und erfreulicher zukünftige Fortschritte und Entwicklungen der Kinder beobachten zu können und somit quasi die Früchte seiner oftmals harten Arbeit zu ernten.

3.3 Veränderungen der Autorin in Bezug auf ihre pädagogischen Sichtweisen durch die Erfahrungen mit der Doppelrolle

Veränderungen in Bezug auf meine pädagogischen Sichtweisen werden wie bereits oben erwähnt am Stellenwert der Eingewöhnung sichtbar. Ansonsten konnte ich durch meine Teilnahme an der Studie lediglich feststellen, dass es sich für mich als Kindergartenpädagogin für sehr sinnvoll herausgestellt hat, seine eigenen Kinder zu beforschen, da man dadurch wertvolle Erkenntnisse und intensivere Beobachtungen

erhalten kann. Gerade durch meine Doppelrolle hat sich für mich die Möglichkeit eröffnet mir noch detailliertere Erkenntnisse und Forschungsdaten anzueignen.

Zusammenfassend haben sich durch meine Doppelrolle an der WiKi Studie ausschließlich positive Veränderungen ergeben, die sich darin widerspiegeln, dass ich mich mit der Eingewöhnung zukünftiger Kinder noch intensiver auseinandersetzen und die Bedeutung dieses Prozesses den Eltern immer wieder vor Augen führen werde. In Bezug auf meine beforschten Kinder konnte ich feststellen, dass sich durch meine Teilnahme an der Forschung eine besonders intensive Beziehung als auch Bindung entwickeln konnte. Meine pädagogischen Sichtweisen wurden durch die doppelte Involvierung insofern verändert, als dass ich es für extrem wichtig empfinde, den Fokus im Bereich der Forschung nicht immer nur auf Schulpädagogik sondern eben insbesondere auf die Kleinkindpädagogik zu richten, da diese die Basis dafür bildet.

4 Der Eintritt in den Kindergarten

Dieses Kapitel soll detaillierte Einblicke über den Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten ermöglichen, verschiedene Eingewöhnungsmodelle werden dargestellt und einander gegenübergestellt. Kriterien gelungener Eingewöhnung sollen diskutiert und Eingewöhnungsstudien bzw. deren Ergebnisse sollen aufgezeigt werden. Weiters wird in diesem Kapitel die Eingewöhnung der beiden WiKi Kinder genau beschrieben.

4.1 Die Bedeutung der Eingewöhnung als Transitionsprozess unter dem Blickwinkel verschiedener Eingewöhnungsmodelle

Der Eintritt in den Kindergarten stellt für alle Beteiligten eine besondere Zeit und ein Sich Einlassen auf eine große und vor allem neue Herausforderung dar. Alle Familienmitglieder werden mit der meist ungewohnten Situation der schmerzlichen Trennung und des Loslassens konfrontiert. Für das Kind bedeutet der Eintritt in den Kindergarten den ersten Schritt in die Gesellschaft, weg von den vertrauten Bezugspersonen und dem vertrauten Nest. Es wird im Kindergarten mit einer neuen Umgebung, unbekanntem Rahmenbedingungen, einem neuen Tagesablauf und vor allem fremden Bezugspersonen konfrontiert, mit denen es sich erst zurechtfinden muss. Dieses Zurechtfinden kann natürlich nicht von heute auf morgen erfolgen, sondern verlangt nach einem bestimmten Rahmen, einem strukturierten Ablauf, um den Übergang von der Familie in den Kindergarten so behutsam wie möglich zu gestalten (Qualitätshandbuch 2006). „Einschneidende Veränderungen im Lebenslauf, die eine einzelne Person und deren Umfeld betreffen, werden in der entwicklungspsychologischen und der sozialpsychologischen Forschung als bedeutsame Übergangs- oder Transitionsprozesse beschrieben“ (DATLER, HOVER-REISNER, FÜRSTALLER 2010, 2; zit. n. COWAN 1991 und WELZER 1993). Daran wird deutlich, dass der Eintritt in den Kindergarten einen eben solchen Übergangs- oder Transitionsprozess darstellt. Auch im Wiener Bildungsrahmenplan (2009) wird die Eingewöhnung in den Kindergarten als Transition dargestellt und dabei als eine der ersten Transitionserfahrungen eines Kindes beschrieben, bei denen die Qualität der Beziehungen des Kindes zu den neuen Bezugspersonen im Mittelpunkt steht (Bildungsrahmenplan 2009). TEXTOR (1996, 18) betont in diesem Zusammenhang, dass Kinder diese Transition sehr unterschiedlich meistern, ihren persönlichen Zeitraum dafür brauchen und manche auch auffällig auf diesen Transitionsprozess reagieren können. DATLER, HOVER-REISNER, FÜRSTALLER (2010, 3) sprechen in Verbindung damit sogar von der Gefahr für Kleinkinder, „traumatische Erfahrungen zu machen, wenn ihnen tagtäglich abverlangt wird, getrennt von ihren vertrauten Bezugspersonen mehrere Stunden an einem bislang fremd gewesenen Ort mit bislang fremd gewesenen Menschen zu verbringen.“ Den Ursprung möglicher Traumatisierungen führen sie darauf zurück, dass ein Kleinkind wohl kaum danach

streben würde in einer fremden Umgebung mit unbekanntem Bezugspersonen alleine zu bleiben, da besonders junge Kinder ihre vertrauten Bezugspersonen dringend benötigen, um ihre belastenden Gefühle wie z.B. Angst zu mildern und positive Gefühle hervorzurufen. Wenn Kindern diese vertraute Person fehlt und sie sich in Situationen der Angst und Verzweiflung allein gelassen fühlen sowie selbst keine Möglichkeit der Erleichterung finden, können daraus traumatische Erfahrungen entstehen (ebd). Um eben solche Traumatisierungen beim Transitionsprozess der Eingewöhnung in den Kindergarten zu verhindern, muss der Fokus dabei im Besonderen sowohl auf die vertraute Bezugsperson als auch auf die neue, bislang unbekannte Bezugsperson gerichtet werden. Im Berliner Eingewöhnungsmodell wird die Notwendigkeit der Anwesenheit der Mutter oder des Vaters als „sichere Basis“ in den ersten Wochen in der Kinderkrippe besonders hervorgehoben und als Voraussetzung für einen gelungenen Eintritt in den Kindergarten gesehen (HAUG-SCHNABEL; BENSEL 2006, 37). Die primäre Aufgabe der vertrauten Bezugsperson liegt demnach darin, dem Kind in Situationen der Angst oder Verzweiflung, Sicherheit und Schutz zu bieten.³ Die Begleitung einer vertrauten Bezugsperson beim Prozess der Eingewöhnung stellt sich somit als unverzichtbare Tatsache heraus, um dem Kind einen positiven Eintritt in den Kindergarten ohne traumatisierende Erfahrungen zu ermöglichen. Durch die behutsame und begleitete Annäherung an die fremde Umgebung sowie an die neue Bezugsperson, kann es nach und nach gelingen, dass die vertraute Bezugsperson immer mehr in den Hintergrund rückt und die neue Bezugsperson die Rolle der Vertrauten für das Kind einnehmen kann. „Ziel der Eingewöhnung ist, dass die KindergartenpädagogIn nach einiger Zeit die Funktion der sicheren Basis für das Kind übernehmen kann“ (Qualitätshandbuch 2006). Wenn es der Kindergartenpädagogin demnach gelungen ist, für das Kind eine vertrauensvolle und sicherheitsgebende Person zu sein, kann man von einem gelungenen und positiven Transitionsprozess sprechen. An dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass die Eingewöhnungsphase im Kindergarten eine ganz

³ siehe auch Kapitel 5.1. Entwicklung der Bindung

besondere Zeit darstellt, die von allen teilhabenden Erwachsenen ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Geduld und liebevoller Begleitung erfordert.

4.1.1 Die Eingewöhnung nach dem Infans Modell

E. Vock (2008, 8) fokussiert in ihrer Diplomarbeit das Eingewöhnungsmodell des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung und frühe Kindheit (Infans), welches von Laewen, Andres und Hedervari konzipiert wurde. Das so genannte Infans Modell lässt sich grob durch drei wichtige Phasen charakterisieren, die „Grundphase“, die „Stabilisierungsphase“ und die „Schlussphase“. Die Eltern werden im Vorhinein genauestens über wichtige Inhalte der Eingewöhnung und die Notwendigkeit ihrer Anwesenheit während dieses Prozesses informiert.

In der Grundphase, die etwa drei Tage dauert, ist eine Bezugsperson für ca. zwei Stunden gemeinsam mit dem Kind im Gruppenraum anwesend. Bedeutend hierbei ist, dass die vertraute Bezugsperson die sichere Basis für das Kind darstellt und es ihm dadurch ermöglicht, den Gruppenraum und die Materialien selbstständig zu erkunden sowie erste Beziehungen zur neuen Bezugsperson aufzubauen. Die Mutter oder der Vater sollen sich dabei eher passiv verhalten, um dem Kind bei der eigenständigen Erkundung nicht im Weg zu stehen.

Der vierte Tag der Eingewöhnung nach diesem Modell stellt einen essentiellen Gesichtspunkt dar, da die Kindergartenpädagogin an diesem Tag die Entscheidung trifft, ob die vertraute Bezugsperson bei der Eingewöhnung eher kürzer oder länger benötigt wird. Diese wesentliche Entscheidung wird aufgrund der genauen Beobachtungen getroffen, die sie in den ersten drei Tagen der Grundphase machen konnte sowie aufgrund einer ersten kurzen Trennung von Kind und Bezugsperson am vierten Tag. Ausschlaggebend für eine kürzere oder zeitintensivere begleitete Eingewöhnung sind also die Beobachtungen der ersten Tage, sowie die Beobachtungen bei der ersten Trennung und auch beim Wiedersehen der Bezugsperson. Eine längere Eingewöhnung wird dann vorteilhaft sein, wenn das Kind extrem fixiert ist auf seine Bezugsperson und auf die erste Trennung mit heftigen Gefühlsausbrüchen z.B. schreien, weinen, der Bezugsperson nachlaufen, reagiert. Zu einer kürzeren begleiteten Eingewöhnung wird es dann kommen, wenn

sich das Kind von der neuen Bezugsperson leicht ablenken und trösten lässt sowie den direkten Kontakt zu seinen vertrauten Bezugspersonen eher vermeidet.

Die Stabilisierungsphase ist in ihrer Dauer von der Entscheidung der Pädagogin für eine kürzere oder längere Eingewöhnungszeit abhängig. Im Falle einer kürzeren begleiteten Eingewöhnung, wird eine Trennung von der Mutter oder dem Vater nun täglich stattfinden. Die Pädagogin kann bereits am fünften Tag sämtliche Pflegetätigkeiten übernehmen und das Kind lässt sich von ihr leicht ablenken. Bei einer länger andauernden Stabilisierungsphase wird die vertraute Bezugsperson weiterhin im Gruppenraum anwesend sein und die Aufgabe der Pädagogin besteht darin, behutsam eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind aufzubauen, sodass es ihr zumindest im Beisein der Mutter oder des Vaters möglich wird, erste Pflegetätigkeiten wie z.B. wickeln, übernehmen zu können. Die längere Stabilisierungsphase kann abhängig vom Verhalten des Kindes bis zu drei Wochen dauern.

In der Schlussphase, die etwa zwei Wochen in Anspruch nimmt, ist es der neuen Bezugsperson gelungen eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen, die Mutter oder der Vater sind nun nicht mehr im Gruppenraum anwesend, jedoch telefonisch jederzeit erreichbar, falls sich das Kind von der Pädagogin in einer belastenden Situation nicht beruhigen lässt (ebd. 90-103).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Infans Modell zur Eingewöhnung sehr individuell auf das Kind abgestimmt ist und eine vertraute Bezugsperson genau wie beim Berliner Eingewöhnungsmodell für eine positive und gelungene Eingewöhnung einen unverzichtbaren Bestandteil darstellt.

4.1.2 Die Eingewöhnung nach dem Qualitätshandbuch von Kinder in Wien

Aufgrund des hohen Stellenwertes der Eingewöhnung in den Kindergarten, ist diese fester Bestandteil der pädagogischen Konzepte vieler Krippen und Kindergärten.

Bei Kinder in Wien, dem Träger des Kindergartens meiner WiKi Kinder ist das Konzept der Eingewöhnung allgemein und wie Pädagoginnen bei Kinder in Wien damit umzugehen haben, in einem so genannten Qualitätshandbuch verankert, welches unsere Arbeitsgrundlage darstellt. Jeder einzelne Kindergarten von „Kinder in Wien“ (KIWI) hat zusätzlich eine eigene Hauskonzeption, in der sich das Konstrukt der Eingewöhnung ebenso wieder findet. Im Großen und Ganzen ist die Eingewöhnung bei KIWI dem Berliner Eingewöhnungsmodell und auch dem Infans Modell sehr ähnlich.

Im Juni findet für Eltern, deren Kind im September in den Kindergarten kommen wird, ein Elternabend mit allgemeinen Informationen zum Tagesgeschehen sowie zur Eingewöhnung statt, sie können das Haus, den Gruppenraum erkunden und die zukünftige Bezugspädagogin ihres Kindes kennen lernen, erste Gespräche führen und einen Termin für den Schnuppertag ausmachen. Weiters erhalten alle Eltern eine Willkommensmappe, in der die Eingewöhnung mit entwicklungspsychologischen Hintergründen, dem Ablauf und einigen wichtigen Tipps kurz aber genau beschrieben ist.

Der Schnuppertag, der im Juli oder August stattfindet, soll dem Kind erstmalig die Möglichkeit bieten, das Haus, den Gruppenraum und die PädagogInnen sowie BetreuerInnen gemeinsam mit der Mutter oder dem Vater für einen Vormittag kennen zu lernen und eine positive Grundstimmung und Vorfreude dem Kindergarten gegenüber soll geweckt werden.

Für gewöhnlich findet der Eingewöhnungsprozess im September statt, in Ausnahmefällen und unter Absprache aller Beteiligten kann dieser jedoch auch auf Juli oder August vorverlegt werden. Eine vertraute Bezugsperson ist, wie beim Berliner Eingewöhnungsmodell und beim Infans Modell, während der Eingewöhnung Voraussetzung und ständiger Begleiter des Kindes. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass diese vertraute Bezugsperson ausreichend viel Zeit für die Eingewöhnung eingeplant hat und auch genug Geduld dafür aufbringt. Da die Eingewöhnungsphase eine unruhige und ungewohnte Zeit darstellt, ist es besonders wichtig, dass das Kind in seinem vertrauten Umfeld einen gewohnten und geregelten Rhythmus beibehält und nicht zusätzlichen Belastungen wie z.B. einem Umzug oder

einer Unterbrechung der Eingewöhnung durch z.B. einen Urlaub ausgesetzt ist. Sollte das Kind während der Eingewöhnungszeit krank werden und diese dadurch unterbrechen, muss das Prozedere in den meisten Fällen von vorne begonnen werden. Weiters wird sowohl im Qualitätshandbuch von Kinder in Wien als auch in den jeweiligen Hauskonzeptionen sowie Elternmappen der hohe Stellenwert eines Übergangsobjektes, wie z.B. ein Stofftier oder ein Schnuller betont, welches in der oftmals schwierigen und schmerzlichen Zeit der Eingewöhnung Sicherheit, Trost und Geborgenheit bieten kann. Die Wichtigkeit dieses trostspendenden Begleiters heben auch HAUG-SCHNABL und BENDEL (2006, 36) hervor: „Dass Kuscheltiere und Schnuller als Übergangsobjekte zur Selbstregulationshilfe zugelassen werden, und zwar so lange, wie das Kind sie braucht, ist hoffentlich schon überall selbstverständlich.“ Zusätzliche Unterstützung und Sicherheit während der Eingewöhnung können kleine immer wiederkehrende Rituale bieten, wie z.B. beim Verabschieden noch einmal durch das Fenster zu winken.

Trotz all dieser Anregungen und Ratschläge für Eltern gibt es für eine Eingewöhnung kein Patentrezept, da jede individuell dem Kind entsprechend verläuft und demnach auch individuell dem Kind entsprechend angepasst werden sollte. In den Häusern von Kinder in Wien erfolgt die Eingewöhnung in mehreren Schritten, welche Richtlinien bieten sollen und der Zeitraum vollstreckt sich über ca. zwei bis vier Wochen.

Die erste Woche

In der ersten Woche hat das Kind die Möglichkeit für ein bis zwei Stunden den Gruppenraum, die anderen Kinder sowie die PädagogInnen und BetreuerInnen zu erkunden. Das Kind hat dabei die Möglichkeit eine Beziehung zu den neuen Bezugspersonen aufzubauen, kann aber dennoch auf seine vertraute Bezugsperson zurückgreifen. Das gegenseitige Kennen lernen und erste Kontakte anbahnen stehen dabei im Vordergrund.

Die zweite Woche

In der zweiten Woche der Eingewöhnung sollte sich das Kind bereits langsam an die neue Umgebung gewöhnt haben, die Kindergartenpädagogin bzw. der Kindergartenpädagoge ist nun auch nicht mehr völlig fremd, wodurch eine erste kurze Trennung von der Bezugsperson für ca. eine halbe Stunde erfolgen kann.

Die dritte Woche

In der dritten Woche sollte das Kind eine Beziehung zu den PädagogInnen und BetreuerInnen im Haus aufgebaut haben und somit eine Trennung von mehr als einer Stunde ohne größere Schwierigkeiten meistern. Da es mittlerweile auch die Erfahrung gemacht hat, dass die vertraute Bezugsperson sicher wieder kommt, sollte der Trennungsschmerz nicht mehr allzu stark sein. Individuell auf das Kind abgestimmt, wird die Zeit der Abwesenheit der Bezugsperson sukzessive gesteigert.

Im Laufe der Zeit sollte sich das Kind mit einem kurzen Ritual von seinen Eltern verabschieden und sich neugierig und interessiert dem Tagesgeschehen des Kindergartens widmen können (Qualitätshandbuch 2006).

Für gewöhnlich ist die Eingewöhnung immer mit Schmerz und Trauer verbunden, jedoch sollte man Eltern darauf hinweisen, dass Trennung und Trauer uns immer wieder begegnen und auch Kinder damit umgehen und diese bewältigen müssen. „Probleme, Konflikte und Übergänge sind Teil des Lebens und lassen sich somit nicht vermeiden“ (TEXTOR 1996, 45).

4.2 Kriterien gelungener Eingewöhnung

Wie im Kapitel 4.1.1. beschrieben, liegt der Fokus gelungener Eingewöhnung laut dem Infans Modell darauf, dass die neue Bezugsperson eine Beziehung zu dem Kind aufbauen und die wichtigsten Pflēgetätigkeiten stellvertretend für die Mutter oder den Vater übernehmen konnte. Diese Annahme stimmt auch mit dem Qualitätshandbuch von Kinder in Wien überein, welches als Kriterium gelungener Eingewöhnung festhält, dass es der Kindergartenpädagogin bzw. dem Kindergartenpädagogen

gelingen ist, die Rolle der vertrauten Bezugsperson für eine bestimmte Zeit zu übernehmen. In diesem Zusammenhang weist BRUHA (2010, 103) in ihrer Diplomarbeit auf zwei wesentliche Qualifikationen einer Pädagogin hin, die auf den Prozess der Eingewöhnung positiv wirken können und somit als Kriterien gelungener Eingewöhnung betrachtet werden können, nämlich auf „Beziehungskompetenz und Fachlichkeit“. Als eine der wichtigsten Voraussetzung, um eine gelungene Eingewöhnung zu ermöglichen, ist BRUHA (ebd.) in ihrer Literaturrecherche zu der Schlussfolgerung gekommen, dass eine bekannte Bezugsperson das Kind bei seiner Eingewöhnung unbedingt begleiten muss.

DATLER, HOVER-REISNER, FÜRSTALLER (2010, 4) diskutieren in Hinblick darauf weitere Kriterien gelungener Eingewöhnung: „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.“ Dieses Kriterium steht in engem Zusammenhang mit der Ansicht gelungener Eingewöhnung des Qualitätshandbuches bei Kinder in Wien, da Kleinkinder weniger negative Emotionen verspüren, wenn sie in ihren Handlungen Rückhalt und Unterstützung einer vertrauten Bezugsperson, in diesem Fall, der Kindergartenpädagogin bzw. dem Kindergartenpädagogen erhalten und in Angstsituationen auf diese zurückgreifen können. Überdies wird es erst durch die Beziehung zu der neuen Bezugsperson möglich, den Kindertagenaufenthalt als positiv und sogar lustvoll zu empfinden.

Weitere Kriterien gelungener Eingewöhnung sehen DATLER, HOVER-REISNER, FÜRSTALLER (2010, 4f) darin, dass Kleinkinder Interesse an den Menschen und Dingen in der Krippe zeigen, diese auch gezielt wahrnehmen, erfassen und begreifen wollen. Besonderes Augenmerk legen sie dabei auf dynamische soziale Austauschprozesse zwischen dem Kleinkind und anderen Kindern sowie zwischen dem Kleinkind und Erwachsenen.

Um Exploration, natürliche Neugierde und soziale Interaktion überhaupt zu ermöglichen, bedarf es jedoch auch bei diesen Kriterien an einer

Grundvoraussetzung, nämlich der gelungenen Beziehung zu der neuen sicheren Basis. Dieser Annahme stimmt auch mit der, von HAUG-SCHNABL und BENSEL (2006, 11) überein: „Bindung schafft Raum für Autonomie und Exploration.“ Die Beiden gehen ebenso davon aus, dass das Hauptkriterium gelungener Eingewöhnung in der Beziehung zu der neuen Bezugsperson verankert ist. „Gelingt es der Erzieherin oder Tagesmutter in einer durch vertraute und neue Bezugspersonen gemeinsam abgesicherten Eingewöhnung, eine Bindung zum Kind aufzubauen, dann kann die vorübergehende Trennung von der Hauptbezugsperson akzeptiert werden, ohne Stress und ohne Trauer“ (ebd.).

Zusammenfassend definiert sich das Hauptkriterium gelungener Eingewöhnung durch den gelungenen Beziehungsaufbau zu der neuen Bezugsperson, der jedoch nur mit Hilfe einer vertrauten Bezugsperson als „sichere Basis“ entspringen kann. Durch den gelungenen Beziehungsaufbau zur Pädagogin, wird es dem Kind möglich, die zeitweilige Trennung von der Mutter oder dem Vater zu verkraften und in einem weiteren Schritt sogar lustvolle Gefühle zu erleben und exploratives Verhalten an den Tag zu bringen.

4.3 Eingewöhnungsstudien/Forschungsergebnisse

„Die Effekte früher außerfamiliärer Betreuung sind oft widersprüchlich und nicht klar einzuordnen“ (HAUG-SCHNABL und BENSEL 2006, 13). Durch diese Komplexität des Eingewöhnungsprozesses wird die Forschung in diesem Bereich beträchtlich erschwert. Dennoch stellt der Eintritt in den Kindergarten seit mehr als fünfzig Jahren Gegenstand vieler Studien dar.

Eine der ersten Eingewöhnungsstudien wurde von dem britischen Forschungsehepaar Robertson 1960 durchgeführt. Dabei wurden vier Kinder im Alter von dreizehn bis achtzehn Monaten in ihrer Eingewöhnung anhand von Tagebuchaufzeichnungen befragt. Der Fokus wurde bei dieser Studie auf die Trennung von den Müttern gelegt und darauf, wie die Kinder damit zurechtkamen. Als wesentlicher Faktor für die Verarbeitung der Trennung, stellte sich die Sensitivität der neuen Bezugsperson heraus.

Zehn Jahre später entstand in den Ostblockländern eine groß angelegte Studie, die sechstausend ostdeutsche Kinder sowie russische und bulgarische Krippenkinder untersuchte. Neben den Forschungsbeobachtungen wurden auch medizinische und gesundheitliche Indikatoren berücksichtigt, welche zusammen zu dem Resultat führten, dass sich eine plötzliche Trennung von der Mutter negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirkt (AHNERT, KAPPLER, ECKSTEIN 2011, 2).

Dieser Annahme folgte auch die deutsche psychoanalytische Vereinigung, die in der Zeitschrift Psyche (2008) in Bezug auf die Fremdbetreuung von Kleinkindern und der damit verbundenen Trennung von den Bezugspersonen davon spricht, dass diese „eine besondere psychische Belastung für die Kinder“ darstellt, wenn diese nicht behutsam durch adäquate Eingewöhnungsprozesse angebahnt wird.

MAIER (2010, 9 zit. n. FEIN 1996, 81) erwähnt jedoch in ihrer Diplomarbeit, dass der anfängliche Trennungsschmerz der Kinder durch eine positive und entsprechende Begleitung in diesem Prozess im Laufe der ersten sechs Monate leichter und erträglicher wird und es Kindern zunehmend möglich wird, sich abzulenken und sogar mit Anderen zu beschäftigen.

HAUG-SCHNABL und BENDEL (2006, 13) berichten in diesem Zusammenhang von der bislang größten und systematischsten Untersuchung über Entwicklungseffekte von nichtmütterlicher Kinderbetreuung (Krippe, Tagespflege, Kinderfrauen, Väter Großeltern) auf die kindliche Entwicklung“, der „NICHD Study of Early Child Care (SECC).“ In dieser Studie wurden mehr als eintausend Kinder vom Kleinkindalter bis zum zehnten Lebensjahr längsschnittlich untersucht. Die Ergebnisse der ersten fünf Jahre bezogen sich darauf, dass frühe Fremdbetreuung sowohl Entwicklungsrisiken als auch Entwicklungschancen mit sich bringen kann. Als wesentliches Merkmal für die positive Entwicklung des Kindes wurde die Qualität der Betreuung genannt (ebd.).

An diesen Studien und Forschungsergebnissen zur Thematik frühkindlicher Fremdbetreuung wird deutlich, dass dieser Forschungsinhalt zu zahlreichen Unstimmigkeiten und Diskussionen in der Geschichte dieser Forschung führte,

nämlich, ob diese negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes habe, oder dem Kind dadurch Entwicklungsvorteile geboten werden können.

Zusammenfassend kann man jedoch zu dem Ergebnis gelangen, dass der Eintritt in den Kindergarten nicht von heute auf morgen erfolgen kann, sondern einen bestimmten Ablauf braucht und somit einen längerfristigen Prozess darstellt, der individuell auf das Kind abgestimmt sein muss und sowohl von den vertrauten als auch von den neuen Bezugspersonen liebevoll und geduldig begleitet werden muss, um mögliche psychische Auswirkungen zu verhindern.

Eine aktuelle Studie zum Konstrukt der Eingewöhnung in den Kindergarten bildet die Grundlage dieser Arbeit, nämlich die Wiener Kinderkrippenstudie, die im 1. Kapitel ausführlich beschrieben wird. Diese Studie zielt unter Anderem darauf ab, KindergartenpädagogInnen Unterstützungen und nützliche Informationen für ihre tägliche Arbeit zu bieten, um sich bestmöglich auf die Eingewöhnung neuer Kinder einzustellen und diese dabei, unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Entwicklung, zu begleiten (DATLER, HOVER-REISNER, FÜRSTALLER 2010, 5f).

4.4 Der Eingewöhnungsverlauf der WiKi Kinder Tobias und Lena

Beide der beforschten WiKi Kinder wurden in einen Kindergarten von Kinder in Wien eingewöhnt und ihre Eingewöhnung verlief demnach dem Qualitätshandbuch von Kinder in Wien entsprechend.

4.4.1 Die Eingewöhnung von Lena

Die Eingewöhnung von Lena verlief aus meiner Sicht als Pädagogin ohne große Schwierigkeiten. Die erste Woche war die Mutter als Bezugsperson in der Gruppe mit dabei, nach und nach habe ich versucht zu dem Mädchen eine Beziehung aufzubauen, mit ihr immer wieder in Interaktion zu treten und ihre Aufmerksamkeit bewusst von der Mutter auf ein Spiel oder eine Beschäftigung zu lenken. Dies war anfangs nicht so einfach, da die Anwesenheit der Mutter für sie noch sehr wichtig war und sie immer wieder den Kontakt zur Mutter suchte. In der zweiten

Eingewöhnungswoche setzten wir uns zum Ziel, die Mutter für eine halbe Stunde aus der Gruppe bzw. aus dem Kindergarten zu schicken, sie sollte sich verabschieden und ihrer Tochter versichern, dass sie gleich wieder zurück kommen würde. Dies haben wir auch in die Tat umgesetzt, bei Lena kam es zu einem eher leichten Trennungsschmerz, es flossen kurzzeitig die Tränen beim Verabschieden der Mutter, jedoch nachdem ich sie auf den Arm genommen und die Mutter die Gruppe verlassen hatte konnte man das Mädchen mit einem Spiel oder auch tröstenden Worten sehr gut beruhigen und ablenken. Außerdem hatte sie als Übergangsobjekte ihren Schnuller und ihr liebstes Kuscheltier als Tröster immer mit dabei. Zwischendurch hat Lena öfters nach der Mutter gefragt, durch das Versichern, dass sie bald wieder kommt und ständige Aufmerksamkeit meinerseits konnte man sie immer wieder sehr gut beruhigen. Als die Mutter nach der halben Stunde wieder in der Gruppe stand, ist das Kind sofort zu ihr gelaufen, hat sich sichtlich gefreut und wollte gleich auf den Arm genommen werden. Im Laufe der Eingewöhnung haben wir die Abwesenheitszeit der Mutter systematisch verlängert, das Mädchen konnte eine Beziehung zu mir und meiner Kollegin aufbauen und die Eingewöhnung ist somit sehr positiv verlaufen. Dennoch war es für Lena von großer Bedeutung, dass ihre neuen Bezugspersonen, also meine Kollegin oder ich, immer in ihrer Nähe waren. Im Gruppenraum oder auch im Garten hat sie sich in den ersten Monaten hauptsächlich damit beschäftigt, meiner Kollegin oder mir auf Schritt und Tritt zu folgen, um sich zu vergewissern, dass wir den Raum nicht verlassen. Wenn wir dies doch einmal tun mussten, wollte sie immer mitgehen und dabei sein und wenn das nicht möglich war, war das für sie sehr schwer zu akzeptieren und dann hat Lena meistens geweint. Gerne hat sie sich öfters noch tragen lassen oder zumindest ein Händchen halten war für das Mädchen als Sicherheitsfaktor sehr wichtig. Langsam haben wir ihre Anwesenheitszeit im Kindergarten verlängert, bis sie nach ca. einem Monat auch ihren Mittagsschlaf bei uns verbracht hat.

4.4.2 Die Eingewöhnung von Tobias

Die Eingewöhnung des Buben stellte sich von Anfang an als sehr unkompliziert heraus. In der ersten Woche hatte er seinen Vater als Bezugsperson in der Gruppe

mit dabei. Tobias wirkte sehr interessiert, aufgeweckt, es war jedoch nicht so einfach seine Aufmerksamkeit vom Vater abzulenken. Als wir diesen in der zweiten Woche für eine halbe Stunde verabschiedeten, stellte sich dies jedoch als äußerst problemlos für den Buben heraus. Ein Trennungsschmerz war kaum spürbar und auch Tränen flossen bei dem Jungen keine. Sein Verhalten war auch nicht durch ein Klammern meinerseits gekennzeichnet, sondern vielmehr durch aufgeweckte und neugierige Erkundung der Gruppe bzw. des Garten. Als der Vater nach einer halben Stunde wieder zurückkam, würdigte Tobias ihn kaum eines Blickes und spielte aufgeregt weiter. Dadurch konnten wir die Abwesenheitszeit des Vaters etwas schneller als bei Lena verlängern und bereits in der dritten Woche der Eingewöhnung konnten wir den Vater extrem unproblematisch bereits für zwei bzw. fast drei Stunden verabschieden. Lediglich bei der Trennung hat Tobias nach seinem Vater gefragt und ein wenig gegen das Alleingelassenwerden protestiert, Tränen flossen jedoch kaum. Sofort nachdem der Vater den Kindergarten verlassen hatte, konnte man den Buben sehr leicht ablenken und er hat sich immer besonders schnell eine Beschäftigung in der Gruppe oder im Garten gefunden. Wenn er in sein Spiel vertieft war, benötigte er nicht einmal die Aufmerksamkeit meinerseits oder meiner Kollegin. Im Gegensatz zu Lena wollte er weder getragen noch an der Hand geführt werden. Vielmehr war sein Verhalten durch ein autonomes Erforschen des Gruppenraumes, Gartens und auch der anderen Gruppen definiert. Obwohl Tobias nicht die ständige Nähe von Erwachsenen einforderte, konnte er rasch eine gute Beziehung zu mir und meiner Kollegin aufbauen und seine Eingewöhnung verlief demnach sehr einfach, schnell und unproblematisch. Diese Tatsache ermöglichte es, seine Anwesenheitszeit im Kindergarten immer weiter zu verlängern, dadurch hat der Junge ab der vierten Woche bereits im Kindergarten seinen Mittagsschlaf genossen und war somit ein problemloses Ganztagskind, das den Kindergartenalltag ohne Schwierigkeiten und mit voller Freude bewältigen konnte.

Beide der befragten WiKi Kinder wurden durch den Besuch und das Filmen der StudentInnen mit der Videokamera nicht sichtbar beeinflusst. Beide haben sowohl bei der Verabschiedung als auch bei der einstündigen Beobachtungssequenz im Freispiel und im Morgenkreis keine Veränderungen in ihrem Verhalten aufgezeigt. Die Videokamera hat das Verhalten der Kinder also keineswegs beeinflusst. Tobias

wurde zusätzlich zu einem außerordentlichen Termin in der 2. Phase noch einmal rein visuell beobachtet. Da er sehr lebhaft und neugierig ist und sich nicht lange an einem Ort bzw. Gruppenraum aufgehalten hat, musste die Beobachterin ihm immer sehr schnell hinterher gehen. Diese „Verfolgung“ hat Tobias irgendwann wahrgenommen und versuchte der Beobachterin von diesem Zeitpunkt an, ein wenig zu „entkommen“. Dennoch wurde er in seinem Verhalten nicht weitgehend beeinflusst, da er damals auch immer in den anderen Gruppen unterwegs war.

An den Beschreibungen der Eingewöhnung der beiden WiKi Kinder wird deutlich, dass eine Eingewöhnung bei jedem Kind individuell verläuft und es speziell für diesen Prozess kein Kochrezept geben kann, da jedes Kind ein eigenständiges Individuum ist, das auf unterschiedliche Situationen unterschiedlich reagiert. Für mich als Kindergartenpädagogin bedeutet jede Eingewöhnung ein Einstellen auf neue Persönlichkeiten mit eigenen Bedürfnissen und stellt jedes Mal aufs Neue ein Abenteuer mit kleineren oder auch größeren Überraschungen dar.

5 Entwicklungspsychologische Grundlagen eines Kindes vom Zeitpunkt der Geburt bis zum Kindergartenalter

Zur besseren Verständlichkeit des anschließenden Kapitels, soll dieses 5. Kapitel entwicklungspsychologische Grundlagen in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung der Bindung, der emotionalen Entwicklung, der Sprachentwicklung im Zusammenhang mit dem Interaktionsverhalten von Kindern im Alter von einem bis ca. vier Jahren aufzeigen.

5.1 Entwicklung der Bindung eines Kindes zu vertrauten und neuen Bezugspersonen von Geburt bis zum Kindergartenalter

„Die zentralen Themen der ersten zwei Lebensjahre sind zuerst die Entwicklung einer Bindungsbeziehung, dann der Erwerb von Kompetenzen zur Informationsaufnahme im Umgang mit der physikalischen Welt – also Lernen –, dies

aber bereits beeinflusst durch die bislang gemachten Beziehungserfahrungen“ (HAUG-SCHNABL und BENDEL 2006, 23). HAUG-SCHNABL und BENDEL zeigen hiermit die enorme Bedeutung von Bindung und Bindungserfahrungen im Säuglings- bzw. frühen Kleinkindalter auf. Sie gehen davon aus, dass sich beim Säugling schon im Alter von etwa drei Monaten die Qualität der Beziehung zu den Bezugspersonen an der Häufigkeit sowie Art und Weise des Blickkontaktes einschätzen lässt. Die Wichtigkeit sowie der hohe Stellenwert dieser Bindungsqualität und positiver Beziehungserfahrungen wird bei AHNERT (2008, 67) deutlich: „Kinder bilden auf der Basis sozialer Interaktionen Präferenzen für bestimmte Personen gegenüber anderen aus und aktivieren ein Repertoire spezifischen Bindungsverhaltens, mit dem sie dann diese Bindungspersonen als Sicherheitsbasis nutzen, wenn Bedrohung und Verunsicherung auftreten.“ ROSSMAN beschreibt in diesem Zusammenhang (1996, 85f; zit.n. AINSWORTH 1977) eine „secure base“, die es Kleinkindern ermöglicht, ihre Umwelt trotz aller Gefahren zu erkunden und bei dadurch auftretenden Ängsten oder Schmerzen zur Bezugsperson zurückzukehren.

Dieser Annahme folgen auch HAUG-SCHNABL und BENDEL (2006, 23) und sprechen ebenso von der „sicheren Basis“, welche die Bezugsperson durch positive Beziehungserfahrungen für ein Kind darstellt, auf die es in schwierigen für das Kind schwer zu meisternde Situationen zurückgreifen kann.

Daraus lässt sich schließen, dass Kleinkinder diese sichere Basis für ihr Explorationsverhalten und ihre damit verbundene positive Entwicklung dringend benötigen, da sie ohne dieser Basis eine Vielzahl an nötiger Erfahrungen nicht oder nur eingeschränkt erleben würden.

Somit muss also davon ausgegangen werden, dass Kleinkinder unbekanntem Situationen und fremden Personen nur dann begegnen können, wenn sie eine sichere Basis zu ihren bisherigen Bezugspersonen aufbauen konnten.

In Bezug auf den Eintritt in den Kindergarten bedeutet das, dass die Mutter oder der Vater als sichere Basis für das Kind, einen unverzichtbaren Teilnehmer für den Prozess der Eingewöhnung darstellt. Denn die erste Entwicklungsaufgabe des Kindergartens stellt die „zeitweilige Trennung von der primären Bezugsperson“ (ebd., 32) dar, welche nur mit Hilfe der sicheren Basis gelingen kann. Die Anwesenheit der

vertrauten Bezugsperson ermöglicht es somit dem Kind in der Eingewöhnung den neuen Gruppenraum zu erforschen, sowie erste Kontakte zur Pädagogin zu knüpfen. Dem Kind wird dadurch die Chance gegeben mit der unbekanntem Umgebung und der fremden Pädagogin vertraut zu werden und dennoch bei Unsicherheiten und Ängsten auf die sichere Basis zurückgreifen zu können (ebd.). Die allmähliche Vertrautheit zwischen Pädagogin und Kind lässt die Mutter oder den Vater immer mehr in den Hintergrund rücken und erlaubt bereits kurze Abwesenheitszeiten der Bezugsperson, die individuell den Bedürfnissen des Kindes entsprechend, verlängert werden können. Wichtig dabei ist jedoch die Verabschiedung der vertrauten Bezugsperson, denn wenn sich die Eltern ohne Abschied hinaus schleichen, führt dies nicht zu einem erleichterten Trennungsschmerz, sondern ganz im Gegenteil dazu, dass Kinder verwirrt sind und plötzliche Angstphantasien des Verlassenwerdens entstehen können. „Der unerwartete Verlust der vertrauten Bezugsperson in fremder Umgebung ist hochgradig irritierend; die Empfindung, dass nichts mehr voraussagbar ist, flößt Angst ein“ (ebd., 34). Nur durch ein klares sich immer wiederholendes Abschiedsritual wird es dem Kind möglich, zu durchschauen und zu begreifen, dass die Mutter oder der Vater wieder kommt. In dieser für das Kind eher schwierigen Zeit, kann es auf seine nun neue Bezugsperson, nämlich die Pädagogin, als Begleitung und Unterstützung der Trennung zurückgreifen (ebd.). Wenn es der Bezugspädagogin möglich wird, das Kind von seinem Trennungsschmerz abzulenken und zu trösten, kann man von einem gelungenen Beziehungsaufbau und einer vorhandenen Bindung zwischen Pädagogin und Kind sprechen, worauf sich weiter aufbauen lässt (ebd., 32f).

Lieselotte AHNERT (2008, 262f) erwähnt diesbezüglich eine Studie⁴, deren Ergebnisse aufzeigten, dass Kinder eine starke Bindung zu ihrer Bezugspädagogin aufbauen können und ihnen diese, die vorübergehende Trennung der primären Bezugsperson sogar ohne Angst und Schmerz ermöglicht. „Beispielsweise konnte beim Bringen des Kindes in die KiTa⁵ wiederholt beobachtet werden, dass die Kinder

⁴ von Cummings 1980; Barnas/Cummings 1994

⁵ KiTa = Kindertagesstätte (ein hauptsächlich in Deutschland verwendeter Begriff für Kindergarten)

mehr positive Affekte zeigten und kaum ihren Müttern nachfolgen wollten, wenn sie von den stabil betreuenden Erzieherinnen empfangen wurden. Im Verlauf des KiTa - Alltags wendeten sie sich nicht nur generell häufiger diesen Erzieherinnen zu, sondern sie weinten in deren Anwesenheit weniger, ließen sich schneller beruhigen und benutzten ihnen gegenüber auch signifikant häufiger bindungsbezogene Strategien, um sich in belastenden Situationen trösten zu lassen. Die Studie kam zu dem Schluss, dass Erzieherinnen im Kontext einer stabilen Tagesbetreuung zu sicherheitsgebenden Personen werden können, deren Nähe auch vom Kind gefordert wird“ (ebd).

Das Ergebnis dieser Studie stimmt mit den Erfahrungen der beiden beforschten WiKi Kinder durchaus überein, da der Trennungsschmerz von Lena, in ihrer Eingewöhnungszeit, um einiges erträglicher wurde bzw. sogar kaum mit Tränen verbunden war, wenn ich, als ihre Bezugspädagogin sie in der Früh übernommen und dabei begleitet habe. Somit ist es mir gelungen, in der Abwesenheitszeit der Mutter die Rolle der vertrauten Bezugsperson zu übernehmen, von der sich das Mädchen beruhigen ließ und in deren Gegenwart sie sich sicher fühlte.

Um der Frage nach der Entstehung der Pädagogin-Kind-Beziehung auf den Grund zu gehen, soll an dieser Stelle eine Studie von Ahnert/Lamb 2000 hinzugezogen werden. Folgende Ergebnisse resultieren aus eben dieser Studie: „Damit erscheint ein empathisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erziehverhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, konstitutiv für die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner Erzieherin“ (Ahnert 2008, 268). Ausschlaggebend für die Entstehung der Pädagogin-Kind-Beziehung ist demnach die Art und Weise wie die die Pädagogin auf ein neues Kind eingeht, es empfängt und wie sie den Bedürfnissen des Kindes sowie den Bedürfnissen der anderen Kinder gerecht wird.

Zusammenfassend ergibt sich daraus für mich als Pädagogin, dass ein Beziehungsaufbau und die damit verbundene Bindung zu einem neuen Kind nur dann entspringen kann, wenn einerseits seine vertraute Bezugsperson und somit eine sichere Basis diesen Beziehungsaufbau begleitet und andererseits die neue

Bezugsperson die Anbahnung der zukünftigen Beziehung einfühlsam, geduldig, liebevoll unterstützt und auf die Bedürfnisse sowie die Entwicklung des Kindes abstimmt. Die Entstehung der Pädagogin-Kind-Beziehung ist folglich von zwei wesentlichen Faktoren abhängig, nämlich von der vertrauten sowie auch von der neuen Bezugsperson. In Bezug auf die Eingewöhnung in den Kindergarten kann also nur dann von einem Aufnahmeerfolg gesprochen werden, wenn eine Beziehung zur Pädagogin entstehen konnte.

5.2 Die emotionale Entwicklung eines Kindes vom 1. bis zum 4. Lebensjahr

In der Entwicklungspsychologie steht der Begriff der Emotion in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Gefühle und muss folgende drei Komponente beinhalten: körperliche Zustände, die seelische Befindlichkeit und das Verhalten des Menschen, welche sich in gegenseitiger Wechselwirkung beeinflussen (HOBMAIR 1997, 155). Das bedeutet, dass sich Emotionen auf die körperliche sowie seelische Befindlichkeit auswirken, sich in unserem Verhalten widerspiegeln und über bestimmte Funktionen verfügen. „Gefühle sind wesentlich für die Entstehung, Steuerung und Gestaltung von menschlichen Beziehungen“ (ebd., 160). Daraus ergibt sich die Tatsache, dass wir Emotionen benötigen, um Bindungen mit anderen Menschen eingehen zu können. Lotte SCHENK-DANZINGER (1999, 29) geht davon aus, dass die Wurzeln der emotionalen Entwicklung in der „instinktiv vorprogrammierten Interaktion von Mutter und Kind“ liegen. In einem weiteren Schritt bemerkt sie, dass die soziale und emotionale Entwicklung bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Wesentlichen von der Beziehung zwischen der engsten Bezugsperson und dem Kind abhängt.

Dieser Annahme folgt im weitesten Sinne auch SCHRAMMEL (2007, 21), die in ihren Ausführungen erwähnt, dass die jeweilige Bezugsperson „die noch ungerichteten kindlichen Ausdrucks- und Körperreaktionen angemessen deutet und sie in ihrem eigenen Ausdruck spiegelt“, wodurch es Kleinkindern möglich wird, ihre Emotionen selbstständig auszudrücken. Aus diesem Grund empfindet SCHRAMMEL (ebd.) „die

elterliche Sensibilität (...) gegenüber den kindlichen Verhaltensweisen für eine erfolgreiche emotionale Entwicklung bedeutsam.“ Erst ab dem dritten Lebensjahr wird das Kind dazu fähig, seine Emotionen unabhängig von seinen Bezugspersonen eigenständig zu regulieren und mit seinen Handlungen in Verbindung zu bringen (ebd., 22).

In Bezug auf den Kindergarten und die emotionale Entwicklung von Kindern unter drei Jahren lässt sich daraus ableiten, dass gerade Ein- bis Zweijährige die Kindergartenpädagogin als neue Bezugsperson besonders benötigen, um ihre Emotionen zu deuten und dementsprechend stellvertretend für das Kind auszudrücken.

Die emotionale Entwicklung findet sich auch in der Psychoanalyse wieder, welche diese in Zusammenhang mit der frühkindlichen Sexualität stellt und in Bezug darauf zwischen drei bedeutenden Phasen unterscheidet, die ein Kind durchläuft:

Die orale Phase

Die orale Phase vollstreckt sich etwa über das erste Lebensjahr eines Kindes. Hier steht die gesamte Mundzone im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Das Kleinkind verschafft sich seine Lustbefriedigung durch sämtliche orale Stimuli z.B. Daumenlutschen, Schnuller, Nahrungsaufnahme.

Die anale Phase

In der analen Phase, welche dem zweiten bis dritten Lebensjahr zugeschrieben wird, liegt der Fokus des Kindes auf seinen Ausscheidungsprodukten. Es empfindet noch keinerlei Scham oder Ekelgefühl für seinen Urin oder Stuhl und findet seine Lustbefriedigung im Hantieren mit seinen Produkten z.B. schmieren mit Kot. Ein Kind, das sich gerade dabei befindet sauber zu werden, kann in dieser Phase das Loslassen seines Produktes als Geschenk für die Mutter betrachten oder es andererseits durch Festhalten als Strafe für die Mutter benutzen.

In Bezug auf den Kindergarten kann das Loslassen „seines Produktes“ bei erst kurzzeitig eingewöhnten Kindern eine weitere Schwierigkeit darstellen, da genau dieses Loslassen in der noch fremden Umgebung eine zusätzliche Herausforderung bedeutet und einen weiteren Entwicklungsschritt verlangt. Denn erst wenn sich ein

Kind in einer neuen Umgebung wohl fühlt, wird es etwas von sich hergeben und somit loslassen können.

Die phallische Phase

Die phallische Phase findet etwa im vierten bis sechsten Lebensjahr statt und fokussiert gleich zwei wesentliche Faktoren. Einerseits steht hier die Entdeckung der Geschlechtsorgane in Verbindung mit erster sexueller Neugierde, dem Penisneid beim Mädchen und der Kastrationsangst beim Jungen. Andererseits tritt hier der Ödipuskonflikt auf. Die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern steht in einem Konfliktverhältnis zueinander, indem das Kind den Wunsch verspürt, den gegengeschlechtlichen Elternteil für sich alleine zu haben und den gleichgeschlechtlichen Elternteil auszuschalten (SCHENK-DANZINGER 1999, 73-83).

Diese drei Phasen der Psychoanalyse finden natürlich auch im Kindergarten Einklang. Dass Kinder Spielzeuge in den Mund stecken, Daumen lutschen, mit Kot spielen oder Interesse an dem eigenen sowie anderen Geschlechtsteil entwickeln, sind Phänomene die zum Kindergartenalltag dazu gehören und laut Psychoanalyse wesentlich für eine gesunde emotionale bzw. frühkindliche Sexualentwicklung beitragen.

Ein bedeutendes emotionales Problem bei Kindern, welches sich auch im Kindergarten bemerkbar macht, ergibt sich durch die Trotzphase. Diese findet etwa zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr statt und ist eine Herausforderung für alle Beteiligten. Das Kind erlebt einen inneren Konflikt zwischen seinem eigenen Willen und den Erziehungszielen sowie Grenzen der Eltern oder Kindergartenpädagogin. Die einzige Strategie mit diesem Konflikt umzugehen, ist in diesem Alter die Trotzreaktion. Diese Trotzanfälle äußern sich meist durch lautstarke Proteste des Kindes, die mit Schreien oder auch auf den Boden werfen verbunden sind. Für Eltern und auch KindergartenpädagogInnen stellen diese Trotzreaktionen einen Balanceakt zwischen Einfordern der Grenzen aber auch Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes dar. Denn ein zu autoritäres Erziehungsverhalten in diesem Alter, kann sich im Weiteren negativ auf die Persönlichkeit des Kindes auswirken, aber eine zu große Nachgiebigkeit der Erwachsenen kann zur alleinigen Herrschaft

des Kindes führen. Zusammenfassend bringt die Trotzphase in den meisten Fällen Machtkämpfe mit sich, welche in ausgeglichener Weise einmal das Kind als auch einmal der Erwachsene für sich entscheiden sollte (ebd., 103).

Wenn sich ein Kind zur Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten gerade in der Trotzphase befindet, stellt dies natürlich eine weitere Schwierigkeit im Verlauf dieses Prozesses dar, welcher man höchst vorsichtig und behutsam begegnen sollte.

Beide der beforschten WiKi Kinder befanden sich, zu Zeiten des Eintritts in den Kindergarten, nicht in der Trotzphase.

5.3 Sprachentwicklung und Interaktionsverhalten eines Kindes von Geburt bis zum Kindergartenalter

HOBMAIR (1997, 335) definiert soziale Interaktion und soziale Kommunikation als „Grundlage eines jeden menschlichen Zusammenlebens“ und sieht deren primäre Aufgabe darin, ein geregeltes Zusammenleben zu ermöglichen. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass soziale Interaktion einen wesentlichen Anteil des menschlichen Lebens und Zusammenlebens einnimmt. Den ersten Interaktionspartner eines Kindes stellt in den meisten Fällen die Mutter dar.

Um die Zeit des ersten Geburtstages beginnt ein Kleinkind erste Worte von sich zu geben und ist bereits dazu fähig sprachliche Äußerungen anderer Menschen zu verstehen und darauf zu reagieren. „Ein aktiver Wortschatz von zehn verständlich gesprochenen Worten steht ihm im Durchschnitt im Alter von 16 Monaten zur Verfügung, 20 Worte mit 17 Monaten. Etwa mit 18 Monaten tritt eine plötzliche Beschleunigung in der Geschwindigkeit des Erwerbs neuer Worte ein“ (ROSSMAN 1996, 81). Kinder ab dem zweiten Lebensjahr sind bereits dazu in der Lage Zwei- und Mehrwortsätze zu bilden z.B. „Mama gehen“ oder „Brot essen“. Weiters liegt der Fokus der sprachlichen Äußerungen in diesem Alter auf den Hauptwörtern, Grammatik kann noch nicht beachtet werden und die ersten Sätze sind meist Selbstkonstruktionen der Kinder (HOBMAIR 1997, 248).

Etwa ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr beginnt ein Kind seine Umwelt nicht mehr nur durch „Be-greifen“ zu erkunden, sondern setzt dazu bereits gezielt seine

Sprache ein. Man bezeichnet diese Entwicklungsphase als so genanntes Fragealter (Schenk-Danzinger 1999, 221). HOBMAIR (1999, 249) spricht in diesem Zusammenhang vom zweiten Lebensjahr als „Benennungsalter“ indem für Kinder spezifische „Namen der Dinge“ im Vordergrund stehen, welche sie durch „Was – Fragen“ auf den Grund zu gehen versuchen. Ab ca. dem dritten bis vierten Lebensjahr erlebt das Fragealter, welches sich durch „Wo – Fragen“ aber im Besonderen durch „Warum – Fragen“ auszeichnet, seinen Höhepunkt. Auch wenn das Fragealter für Erwachsene oft anstrengend und mühsam erscheint, sollte man die Funktionen, die für ein Kind dahinter stecken, nicht außer Acht lassen, da es sich hierbei um „Kontaktherstellung“, „Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung“ sowie „Informationsgewinn über den Zweck von Dingen und Handlungen“ handelt (SCHENK-DANZINGER 1999, 221).

Daraus ergibt sich die Annahme, dass die Motivation der Entwicklung der Sprache bei zwei- bis vierjährigen Kindern im Begreifen ihrer Umwelt liegt.

Eine weitere Motivationsquelle der Sprachentwicklung ergibt sich bei HAUG-SCHNABEL und BENSEL (2006, 23), die in Hinblick auf die Motivation der Sprachentwicklung bei Kindern, von Sprache als „gemeinschaftliche Aktivität“ mit einem „gemeinsamen Ziel“ sprechen, da diese sowohl die Rolle des Sprechers als auch die Rolle des Zuhörers verlangt. Indem Kinder beide dieser Rollen verstehen lernen müssen, werden sie auch dazu fähig, diese anzuwenden (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich die Motivation zur Entwicklung der Sprache bei Kleinkindern durch zwei wesentliche Komponenten begründen, nämlich aus der natürlichen Neugierde heraus ihre Umwelt zu erkunden sowie am Interesse an einer gemeinsamen Tätigkeit.

Im Alter von drei Jahren ist ein Kind bereits dazu fähig, Mehrwortsätze zu bilden und die durchschnittliche Wortzahl steigt erheblich an. „Im dritten Lebensjahr beginnt das Kind, die Wörter zu beugen und den Satz so zu konstruieren, dass das Subjekt am Anfang und nachfolgend das Prädikat steht“ (HOBMAIR 1997, 248). Ebenso können in diesem Alter so genannte „Wortneuschöpfungen“ wie z.B. „Flieging“ für Flugzeug

aufzutreten, da das Kind den entsprechenden Begriff für dieses Objekt noch nicht kennt bzw. verinnerlicht hat (ebd.).

Die sprachliche Entwicklung beider beforschten Wiki Kinder zur Zeit der Eingewöhnung in den Kindergarten lässt sich laut diesen theoretischen Ausführungen als altersadäquat bezeichnen.

Lena, welche zur Zeit des Eintritts, wie schon erwähnt, einundzwanzig Monate alt war, war in ihrer Sprache damals gut ausgebildet. Sie war bereits dazu fähig Zwei- und auch Dreiwortsätze zu sprechen und hatte schon eine Fülle an Worten zur Verfügung. Auch in Bezug auf das Sprachverständnis hat sie von Beginn an sprachliche Äußerungen meinerseits oder meiner Kolleginnen mühelos wahrgenommen, verstanden und auch darauf reagiert. Eineinhalb Jahre nach ihrer Eingewöhnung, also mit mittlerweile drei Jahren und wenigen Monaten, befindet sie sich mitten im Fragealter der „Warum - Fragen“ und ihr derzeitiges Ziel dahinter ist das konkrete Hinterfragen und Durchschauen von Handlungen der Erwachsenen.

Die sprachliche Entwicklung von Tobias zurzeit seiner Eingewöhnung mit knapp zwei Jahren, würde ich als Pädagogin ebenfalls als altersentsprechend bezeichnen, obwohl er sich der aktiven Sprache weniger oft bediente. Dennoch hatte auch er einen großen Wortschatz bereit und war ohne Schwierigkeiten dazu in der Lage einfache Übungsanweisungen oder Aufforderungen zu verstehen und diese auszuführen. Derzeit im Alter von dreieinhalb Jahren befindet er sich auch im Fragealter mit dem Fokus auf „Was – Fragen“. Die aus meiner Sicht als Kindergartenpädagogin jedoch momentan eher die Funktion der Aufmerksamkeitseinforderung haben.

Anhand dieser entwicklungspsychologischen Ausführungen kann man zusammenfassend zu der Annahme gelangen, dass diese wesentlichen Entwicklungsbereiche von Kindern, also Bindung, Emotionalität, Sprache und Interaktionsverhalten sich gegenseitig beeinflussen und in höchstem Maße voneinander abhängig sind. Denn ohne Interaktion kann keine Bindung entstehen und ohne Bindung wird sich Sprache und Emotionalität nur sehr schwer entwickeln, da speziell die emotionale Entwicklung in den ersten Lebensjahren, wie bereits erwähnt, von der Bindung zur engsten Bezugsperson abhängt.

6 Entwicklung der WiKi Kinder Tobias und Lena eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung aus der Sicht der Bezugspädagogin

Im Mittelpunkt des 5. Kapitels steht die Entwicklung der beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena eineinhalb Jahre nach ihrer Eingewöhnung in den Kindergarten, die aus der pädagogischen Sichtweise der Bezugspädagogin dargestellt und anhand ihrer Beobachtungen erläutert werden soll. Der Fokus wird dabei auf die Emotionalität, Interaktion und Bindungsqualität der Kinder gerichtet.

6.1 Veränderungen in der emotionalen Entwicklung

6.1.1 Veränderungen in der emotionalen Entwicklung bei Lena

Speziell in der emotionalen Entwicklung des Mädchens lassen sich für mich als Bezugspädagogin die größten Veränderungen erkennen. Obwohl Lena die Eingewöhnung gut gemeistert hat, war es für sie am Anfang immer wieder von großer Bedeutung, dass ich mich in ihrer Nähe aufhielt und sie meine volle Aufmerksamkeit erhielt. Wenn dies nicht möglich war, war sie extrem unglücklich und hat meist geweint. Danach hat es eher länger gedauert, bis man sie wieder beruhigen konnte. Wenn ich wieder Zeit für das Mädchen hatte, musste ich sie sofort auf den Arm nehmen, mit leiser Stimme trösten und sie hat sich erst nach längerem in meiner Nähe wieder beruhigen lassen. Dieses Szenario hat sich im Kindergartenalltag sehr oft wiederholt und meine ungeteilte Aufmerksamkeit hat Lena sehr lange Zeit eingefordert, welche sie dadurch, dass sie bis dahin zu den jüngsten Kindern der Gruppe zählte, auch oft bekommen hat. Im September 2010 (genau ein Jahr nach der Eingewöhnung von Lena) sind fünf neue und sehr junge Kinder zu uns in die Gruppe gekommen. Aus diesem Grund hat es sich zwangsläufig ergeben, dass sie nicht mehr die ungeteilte Aufmerksamkeit meinerseits erhalten konnte. Diese Tatsache hat das Mädchen ohne größere Proteste akzeptiert und konnte auch ihre alte Rolle als Nesthäkchen ohne Schwierigkeiten an die Neuankömmlinge abgeben.

Eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung werden ihre Veränderungen im emotionalen Verhalten besonders deutlich spürbar. Lena ist sehr selbstständig geworden, sie unterstützt und tröstet nun die jüngeren Kinder und anstatt meiner Aufmerksamkeit fordert sie heutzutage die ihrer Freunde ein. Wenn sie ein Problem oder einen Konflikt hat kommt sie nicht weinend zu mir, sondern bittet mich verbal um Hilfe, oder versucht teilweise sogar selbstständig verbal zu lösen. Diese Veränderungen in ihrer Emotionalität sind natürlich entwicklungsbedingt, kommen meines Erachtens aber auch daher, dass sie wahrgenommen und akzeptiert hat, dass sie jetzt schon zu den älteren Kindern der Gruppe zählt und sich eigenständig und sicher im Kindergartenalltag zurechtfindet, somit auch von meiner Person ein wenig loslösen konnte.

6.1.2 Veränderungen in der emotionalen Entwicklung bei Tobias

In der emotionalen Entwicklung des Buben sind die Veränderungen seit der Eingewöhnung nicht so deutlich spürbar. Da er von Anfang an nicht besonders viele Emotionen gezeigt, kaum geweint hat und mich als Bezugsperson auch nicht so deutlich für sich eingenommen hat, wie das Mädchen, lassen sich diesbezüglich auch wenig Veränderungen festhalten. Im Jänner/Februar 2011, also nicht ganz eineinhalb Jahre nach seinem Eintritt in den Kindergarten, hatte er kurzzeitig eine Phase, in der ihm die Trennung sowohl vom Vater als auch von der Mutter in der Früh sehr schwer fiel und er ganz im Gegensatz zur Eingewöhnung lautstark protestiert und geweint hat. In dieser Zeit hat Tobias meine Kollegin oder mich als seine Bezugspersonen im Kindergarten dringend gebraucht, um getröstet zu werden und sich zu beruhigen. Wenn er diesen Protest und Schmerz nach kurzer Zeit überwunden hatte, verlief sein weiterer Kindergartenalltag jedoch völlig normal, also fröhlich und ins Spiel vertieft. Diese Phase dauerte ca. zwei Wochen an und seitdem kommt er genauso problemlos und freudig in den Kindergarten wie vorher. Trotz des gegenseitigen Austausches mit den Eltern des Buben konnten wir keine entsprechende Erklärung für diesen kurzzeitigen aber dennoch auffallenden Trennungsschmerz finden, da es weder einen speziellen Vorfall im Kindergarten noch eine bedeutende Veränderung in der Lebenssituation des Jungen gegeben hat.

Bis auf diese kurze Phase sind Traurigkeit und damit verbundene Tränen ein kaum vorhandenes Phänomen in seinem Kindergartenalltag, Tobias braucht meine Aufmerksamkeit eigentlich nur dann, wenn er ein Problem hat oder einfach gerne mit mir plaudern möchte.

6.2 *Veränderungen in der Interaktion mit anderen Kindern der Gruppe*

6.2.1 *Veränderungen in der Interaktion mit anderen Kindern der Gruppe bei Lena*

In der Interaktion bei dem Mädchen mit anderen Kindern der Gruppe hat sich einiges verändert. In ihrer Eingewöhnung interagierte sie hauptsächlich mit mir als ihre Bezugspädagogin und mit meiner Kollegin. Die anderen Kinder hat Lena meist ignoriert und hatten keinen besonderen Stellenwert für sie. In Interaktion ist sie eigentlich nur dann getreten, wenn sie auf ein anderes Kind eifersüchtig in Bezug auf meine Aufmerksamkeit war, indem dass sie das andere Kind wegzustoßen versuchte. Lediglich mit Tobias, der ebenso an der WiKi Studie beteiligt war, den sie auch privat sehr gut kannte, trat sie von Zeit zu Zeit in direkten Kontakt, hat seinen Namen ausgesprochen und ihn gerufen. Eineinhalb Jahre nach ihrer Eingewöhnung tritt das Mädchen mit allen Kindern der Gruppe in Interaktion. Lena hat Freundschaften zu verschiedenen Kindern aufgebaut, unterbreitet ihnen Spielvorschläge, erzählt und unterhält sich. Im Bereich der Interaktion mit den anderen Kindern der Gruppe hat sich bei dem Mädchen demnach sehr viel verändert, sie hat die Fähigkeit entwickelt in direkten Kontakt mit den Kindern zu treten und mit ihnen auf verbaler Ebene zu kommunizieren. Diese Veränderungen sind einerseits entwicklungsbedingt durch den Spracherwerb, andererseits auf die Entwicklung der Selbstkompetenz und dem damit verbundenen Selbstwertgefühl zurückzuführen.

6.2.2 Veränderungen in der Interaktion mit anderen Kindern der Gruppe bei Tobias

Im Gegensatz zu Lena ist Tobias von Beginn an extrem offen auf die anderen Kinder der Gruppe zugegangen und mit ihnen problemlos in nonverbale Interaktion getreten. Da er in der Zeit der Eingewöhnung noch fast nicht gesprochen hat war seine Kommunikation mit den anderen Kindern hauptsächlich durch nonverbale Körpersprache mit Hilfe von Gestik und Mimik definiert. Dadurch ergaben sich in dieser Zeit häufig Konflikte zwischen ihm und seinen Spielpartnern, da er seinen Willen oder seine Wünsche nicht verbal äußern konnte und sich somit körperlich auszudrücken versuchte, indem er den anderen Kindern etwas wegnahm oder seine Fäuste einsetzte. In Bezug darauf ist in seiner Interaktion mit den anderen Kindern der Gruppe eine besonders große Veränderung spürbar geworden. Durch seine sprachliche Entwicklung wurde der Junge nach und nach dazu fähig seine Meinungen und Bedürfnisse auch den anderen Kindern gegenüber verbal auszudrücken, er unterbreitet seinen Freunden Spielvorschläge und tritt immer noch sehr offen und mit einer freundlichen Art mit den anderen Kindern in Interaktion. Sein verändertes Interaktionsverhalten mit den anderen Kindern der Gruppe lässt sich, wie bei Lena, durch seine Sprachentwicklung und zunehmende Selbstkompetenz begründen.

6.3 Veränderungen in der Interaktion mit der Bezugspädagogin

6.3.1 Veränderungen in der Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Lena

Das Mädchen ist von Anfang an immer wieder aus Eigeninitiative in Interaktion mit mir getreten. In der Zeit der Eingewöhnung nahm sie meist nonverbalen Kontakt zu mir auf, indem sie zu mir gelaufen kam und durch hoch strecken ihrer Arme mir zu signalisieren versuchte, dass sie nun hochgenommen, getröstet werden oder einfach nur meine Aufmerksamkeit haben wollte. Das bedeutet, dass das Mädchen in der Eingewöhnung nonverbal mittels Körpersprache, Gestik und Mimik mit mir zu kommunizieren versuchte, aber auch schon einfache Wörter oder zwei bis drei Wortsätze ausdrücken konnte. Im Laufe der Zeit hat sich ihre Sprache enorm

entwickelt, worin sich auch die größte Veränderung in ihrer Interaktion mit mir als Bezugspädagogin erkennen lässt. Wenn Lena heute (eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung) etwas von mir oder einfach nur Hilfe benötigt, sucht sie den direkten Kontakt zu meiner Person und verbalisiert ihr Bedürfnis. Aufgrund ihrer weiten sprachlichen Entwicklung, kann sich das Mädchen problemlos und sehr gut verständlich ausdrücken, berichtet besonders gerne von ihren Erlebnissen am Wochenende oder von Spielsituationen und tritt somit immer wieder in verbale Interaktion mit mir. Dennoch kommuniziert Lena manchmal noch auf der nonverbalen Ebene, indem sie sich neben mich setzt oder neben mir steht und mich verschmitzt anlächelt. Damit möchte das Mädchen mir meist signalisieren, dass sie gerne auf meinen Schoß oder einfach nur meine Aufmerksamkeit haben möchte. Im Vergleich zur Eingewöhnung hat sich die Interaktion von Lena mit mir als ihre Bezugspädagogin also hauptsächlich dahingehend verändert, als dass sie zunehmend verbal mit mir in Kontakt tritt.

6.3.2 Veränderungen in der Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Tobias

Schon bei der Eingewöhnung war das Verhalten des Buben meiner Kollegin und mir gegenüber durch eine sehr offene und freundliche Art charakterisiert. Dadurch, dass der Trennungsschmerz bei ihm eher selten spürbar war, ist er meist gleich in der Früh freundlich und fröhlich mit mir in nonverbale Interaktion getreten, indem er mich angelächelt hat. Wenn Tobias meine Hilfe gebraucht hat oder etwas von mir haben wollte, ist er immer in direkten Kontakt getreten, hat mich an der Hand oder am Arm genommen und mir versucht zu zeigen, was er braucht. Heute (eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung) kann er sich sehr gut verbal ausdrücken und seine Meinungen, Wünsche, Probleme und Bedürfnisse mir gegenüber problemlos äußern. Tobias sucht von sich aus den Kontakt zu mir und erzählt mir mit großer Begeisterung von seinen Erlebnissen. Auch er tritt ebenso wie das Mädchen manchmal noch in nonverbale Interaktion mit mir. Wenn er Aufmerksamkeit haben möchte kommt er zu mir, setzt sich oder lehnt sich von sich aus auf meinen Schoß.

Das Interaktionsverhalten des Buben hat sich mir gegenüber demnach lediglich in Hinblick auf seine sprachliche Kompetenz verändert.

6.4 *Veränderungen an der Bindungsqualität zwischen den WiKi Kindern und der Bezugspädagogin*

6.4.1 *Veränderungen an der Bindungsqualität zwischen Lena und der Bezugspädagogin*

Obwohl das Mädchen gerade in der Eingewöhnung noch sehr stark an die Mutter gebunden war und diese am Anfang als Begleiterin auch noch dringend gebraucht hatte, konnte sie dennoch recht schnell eine Beziehung zu mir aufbauen, aus der sich eine enge Bindung entwickelt hat. Wie bereits beim Exkurs: Eingewöhnung erwähnt, hat Lena sich recht schnell an mich und meine Kollegin gewöhnt und was den Kindergarten betrifft, sind wir zu ihren wichtigsten Bezugspersonen geworden, die sie bei der Trennung der Mutter soweit begleitet haben, dass sie diese auch ohne Tränen bewältigen konnte. „Gelingt es der Erzieherin oder Tagesmutter in einer durch vertraute und neue Bezugspersonen gemeinsam abgesicherten Eingewöhnung, eine Bindung zum Kind aufzubauen, dann kann die vorübergehende Trennung von der Hauptbezugsperson akzeptiert werden, ohne Stress und ohne Trauer“ (HAUG-SCHNABEL; BENSEL 2006, 11). Wenn meine Kollegin oder ich in der Früh bei der Trennung von der Mutter nicht anwesend waren, ist es ihr sehr schwer gefallen von einer Kollegin der Nebengruppe übernommen zu werden. Der Trennungsschmerz war an solchen Tagen deutlich spürbarer und immer mit Tränen verbunden. Im Vergleich dazu, wenn ich Lena in der Früh bei der Trennung von der Mutter begleitet habe, hat sie kaum mehr geweint und konnte die Mutter harmonisch verabschieden. Diese starke Fixierung auf meine Kollegin und mich hat das Mädchen im Laufe der Zeit auch nicht abgelegt. Nachdem meine Kollegin den Kindergarten genau nach einem Jahr seit der Eingewöhnung verlassen hatte, wurde ich zur Hauptbezugsperson für das Mädchen. Wenn ich in der Früh nicht im Kindergarten war, war es für sie eigentlich immer schwieriger die Mutter gehen zu lassen. Bis heute (ca. eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung) fällt ihr die Trennung von der Mutter leichter, wenn sie mich in der Gruppe gesehen hat, sie weint zwar nicht mehr

bei den anderen Kolleginnen, dennoch kommt Lena sofort zu mir gelaufen, wenn sie mich in der Früh erblickt. Im Kindergartenalltag, also am Vormittag im Freispiel oder am Nachmittag sucht sie vermehrt meine Nähe und Aufmerksamkeit, möchte auf meinem Schoß sitzen, mit mir ein Spiel spielen oder einfach nur meine Handlungen beobachten. Beim Mittagessen sitzt sie immer an meinem Tisch und ebenso im Garten hält sie sich oftmals in meiner Umgebung auf oder möchte mit mir an der Hand durch den Garten spazieren. Das soll aber keineswegs bedeuten, dass sie den ganzen Tag nur an mir klammert, denn selbstverständlich hat sie seit der Eingewöhnung enorme Entwicklungsschritte in Bezug auf die Selbstständigkeit gemacht, hat Freundschaften entwickelt, ist sehr gut in das Tagesgeschehen des Kindergartens integriert und meistens mit ihren Freunden in ein Spiel oder eine Beschäftigung vertieft. Dennoch ist ihr meine Anwesenheit im Kindergarten immer noch sehr wichtig und daran wird deutlich, dass sie seit der Eingewöhnung eine enge Beziehung zu mir aufbauen konnte und eine sehr starke Bindung zu meiner Person besteht. Auch durch Erzählungen der Mutter durfte ich erfahren, dass ich für sie eine wichtige Bezugsperson war bzw. bin, da Lena vom Kindergartenalltag wie auch von mir immer zu Hause erzählt und daheim im Rollenspiel mit der Mutter immer in meine Rolle als Kindergartenpädagogin schlüpfen möchte. Daraus lässt sich für mich als Kindergartenpädagogin eine sehr gute Bindungsqualität zwischen Kind und mir schließen, die ich seit der Eingewöhnung (eineinhalb Jahre später) als noch sicherer definieren würde. Veränderungen sehe ich lediglich darin, dass das Mädchen nicht mehr meine ständige Aufmerksamkeit beansprucht, was ich auf die natürliche Autonomieentwicklung des Kindes und eben auf eine sichere Bindung zurück führen kann. Lena hat verinnerlicht, dass zwischen uns eine Bindung besteht, auch wenn ich mich nicht in ihrem direkten Blickfeld aufhalte, weiß sie dennoch, dass wenn sie mich braucht, ich für das Mädchen da bin und sie auf mich als Unterstützung immer zurückgreifen kann. „Bindung schafft die Voraussetzung, anderen zu vertrauen und Selbstvertrauen zu entwickeln; sie schafft Sicherheit und somit Raum für Autonomie, sie ist die Basis für aktives Explorieren“ (ebd.). Wenn ich jetzt einmal aus Fortbildungsgründen oder krankheitsbedingt nicht im Kindergarten bin, wird sie zwar nicht mehr weinen und trotzdem einen lustbetonten Kindergarten tag verbringen, aber mit großer Sicherheit nach meiner Person fragen und ihrer Mutter erzählen, dass ich

an diesem Tag nicht anwesend war. Aus meiner Sicht als Kindergartenpädagogin kann ich diese starke Bindung zwischen Lena und mir auf die gelungene Eingewöhnung zurückführen.

6.4.2 Veränderungen an der Bindungsqualität zwischen Tobias und der Bezugspädagogin

Der Junge hat von Beginn seiner Eingewöhnung an sehr rasch Kontakt zu mir und meiner Kollegin aufgebaut, sich generell außerordentlich schnell im Kindergarten zurecht gefunden und konnte somit auch sehr bald eine Beziehung zu mir als seine Hauptbezugsperson im Kindergarten aufbauen. Wie bereits bei der Darstellung seiner Eingewöhnung erwähnt, war diese Beziehung zu mir jedoch nicht durch ein Klammern oder Einfordern ständiger Aufmerksamkeit gekennzeichnet sondern er wusste, dass er auf mich zurückgreifen konnte, wenn er meine Unterstützung oder Begleitung benötigte. Nachdem nun eineinhalb Jahre vergangen sind, hat Tobias eine sehr intensive Beziehung zu mir aufgebaut, er freut sich sichtlich wenn ich in der Früh in den Kindergarten komme, was sich dadurch äußert, dass er immer sofort zu mir läuft, mich begrüßt und meistens auch körperlich berührt. Wenn ich in einen anderen Raum wechsele läuft mir der Junge meistens hinterher, möchte wissen was ich mache oder wohin ich gehe. Beim Mittagessen sitzt er so wie Lena jeden Tag an meinem Tisch und freut sich mit mir zu kommunizieren. Auch im Kindergartenalltag kommt er von Zeit zu Zeit zu mir, möchte sich auf meinen Schoß setzen und mit mir plaudern. Wenn ich einmal nicht im Kindergarten bin, hat er keine Probleme bei den anderen Kolleginnen zu bleiben, dennoch freut er sich immer sehr mich zu sehen. Daraus ergibt sich für mich als Pädagogin, dass es mir in der Eingewöhnung gelungen ist, von Anfang an eine positiv besetzte Beziehung zu dem Buben aufzubauen, woraus sich im Laufe der Zeit eine enge Bindung entwickeln konnte. Veränderungen an der Bindungsqualität zwischen Tobias und mir sehe ich also darin, dass unsere Bindung gefestigt, sicher und vertraut geworden ist. Diese Veränderung würde ich auf die positive Eingewöhnung zurückführen, welche die Basis für den Aufbau einer Bindung darstellt.

Zusammenfassend haben beide der beforschten WiKi Kinder eineinhalb Jahre nach ihrer Eingewöhnung bedeutende Fortschritte in ihrer emotionalen Entwicklung sowie

in ihrem Interaktionsverhalten gemacht und ihre Bindung zu ihrer Bezugspädagogin verstärkt und gefestigt.

7 Angewandte Forschungsverfahren der WiKi Studie sowie die Forschungsergebnisse der beiden Fallstudien (WiKi Kinder Tobias und Lena)

Im Fokus dieses Kapitels stehen einige, in der WiKi Studie angewandten Verfahren. Die Messinstrumente AQS, TTS, Entwicklungstabelle nach Kuno Beller sowie die Videoanalyse werden dabei näher erläutert. Die Erfahrungen der Bezugspädagogin (und Autorin) mit den jeweiligen Forschungsverfahren sollen dabei ebenso dargelegt werden.

In einem weiteren Schritt werden die Forschungsergebnisse der beschriebenen Verfahren in Bezug auf die beiden für diese Arbeit beforschten WiKi Kinder (Tobias und Lena) aufgezeigt und anhand von Tabellen bildhaft dargestellt.

7.1 Das Attachment Q-Sort (AQS)

Das Attachment Q-Sort, welches 1995 von Waters entwickelt wurde, stellt ein Beobachtungsverfahren dar, bei dem die Qualität der Bindung zur Mutter als auch die Qualität der Bindung zur Erzieherin erfasst werden kann. Die Untersuchung fokussiert dabei im Speziellen auf die Bindungsqualität von Kindern im Alter von einem bis fünf Jahren und versucht diese anhand von 90 Items durch teilnehmende Beobachtungen im häuslichen Umfeld des Kindes (AQS-M) sowie in der öffentlichen Einrichtung (Kindergarten oder Kinderkrippe) (AQS-E) einzuschätzen (AHNERT, KAPPLER, ECKSTEIN 2011, 8-10). „Die Items hinterfragen das sichere Basis- und Explorationsverhalten sowie die affektiven Reaktionen, die soziale Kognition (Selbstkonzept) und die soziale Bezugnahme des Kindes“ (TRAUNER 2010, 97f zit. n. WATERS a. DEANE 1985, 7). Die Ergebnisse der Beobachtungen werden auf dem Beobachtungsprotokoll festgehalten, jedes Item wird dabei als „zutreffend“, „mittel“ oder „nicht zutreffend“ eingestuft. Bei der Auswertung der 90 Items werden diese zu je 10 Items in neun Kategorien (9= sehr passende Beschreibung, 8= passend, 7= ungefähr so wie das Kind ist, 6= eher ähnlich als unähnlich, 5= weder wie das Kind ist noch unähnlich, 4= eher unähnlich als ähnlich, 3= unähnlich, 2= sehr unähnlich, 1= Das Gegenteil vom Kind) zusammengefasst.

Weiters ergeben sich aus den 90 Items fünf Dimensionen der kindlichen Interaktion, die wie folgt lauten: 1. secure base behavior (Sicherheitsbefinden des Kindes), 2. affektive sharing (affektives Teilhabenlassen der Bezugspädagogin an den Erfahrungen und Erlebnissen des Kindes), 3. compliance (inwieweit befolgt das Kind die Vorschläge und Vorgaben der Bezugspädagogin), 4. enjoyment of physical contact (Ausmaß der kindlichen Freude am Körperkontakt mit der Bezugspädagogin), 5. fussy/difficult (Ausmaß der Variationen im Stimmungsverhalten des Kindes; bei dieser Skala wird ein niedriger Wert als positiv gesehen).

Daraus wird ein so genannter Korrelationskoeffizient des jeweiligen Kindes gebildet, der so genannte Q-Sort, welcher den Wert für das sichere Basisverhalten (secure base behavior) des Kindes zur Mutter oder zur Pädagogin darstellt. Umso höher der

Q-Sort des Kindes ist, desto sicherer ist das Kind an die Mutter oder die Bezugspädagogin gebunden. Sobald dieser Wert größer als 0,33 ist, wird davon ausgegangen, dass das Kind sicher gebunden ist, befindet er sich darunter, so bedeutet dies eine unsichere Bindung. (MAIER 2010, 66). Dieser Korrelationskoeffizient entstand in der WiKi-Studie durch die Einschätzung geschulter ForschungsmitarbeiterInnen. Um die Objektivität dieser Untersuchung sicherzustellen, wurden die AQS-Werte der einzelnen Kinder von verschiedenen BeobachterInnen eingeschätzt (TRAUNER 2010, 97f).

In der WiKi-Studie kam das Attachment Q-Sort Beobachtungsverfahren in den Phasen 0 bis 4.1 zum Einsatz. In den Phasen 0 und 4.1. wurde die Bindungsqualität zur Mutter beforscht und in den Phasen 1 bis 3 (in der Phase 4.1 nur freiwillig und nicht zwingend) wurde das Bindungsverhalten zur Erzieherin untersucht (AHNERT, KAPPLER, ECKSTEIN 2011, 10).

7.1.1 Erfahrungen der Bezugspädagogin mit dem AQS

Da es sich beim AQS um ein Beobachtungsverfahren handelt, welches von der Forscherin eigenständig und unabhängig von der Bezugspädagogin durchgeführt und ausgewertet wurde, habe ich aus der Sicht der Bezugspädagogin keine Erfahrungen mit dem Attachment Q-Sort gemacht.

7.1.2 Ergebnisse des Attachment Q-Sort (AQS) der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena

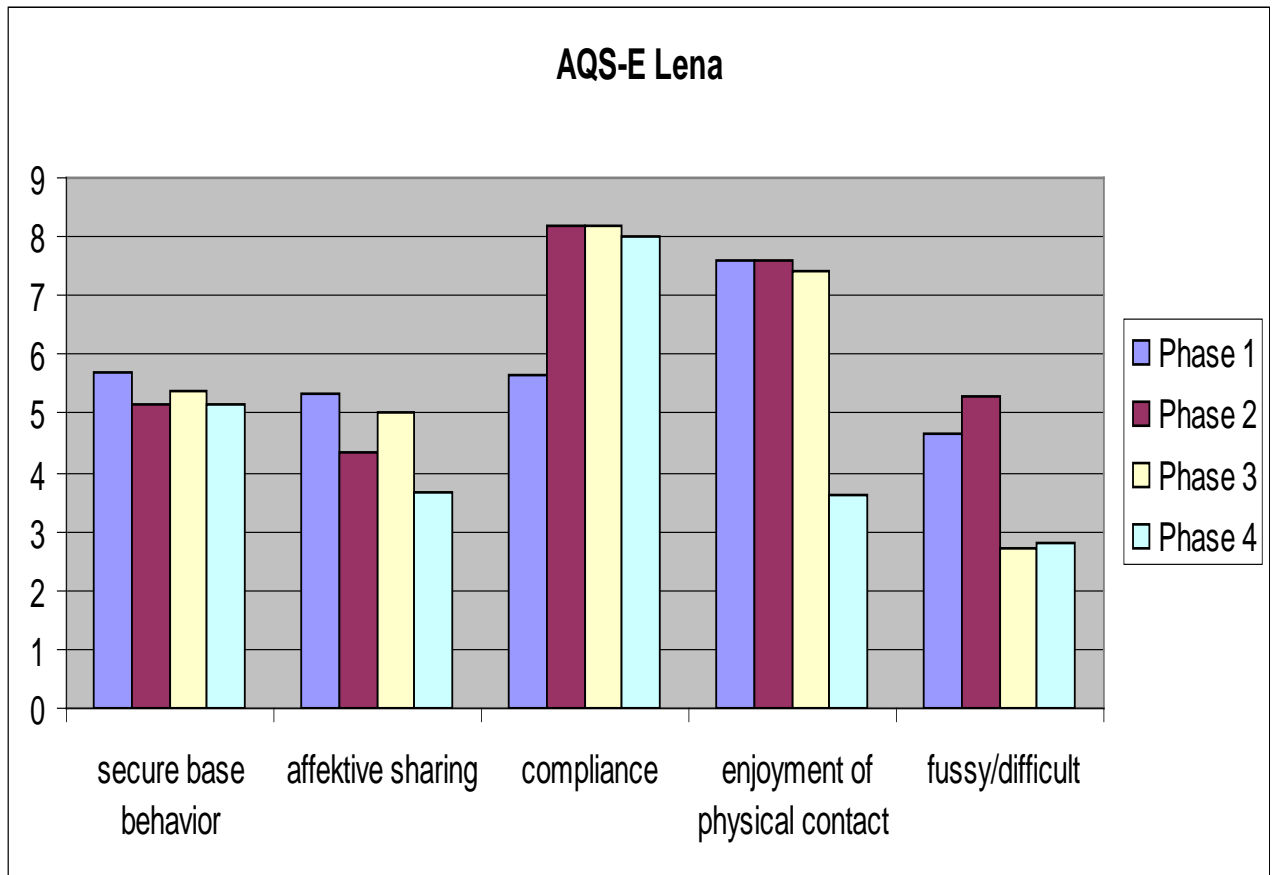


Abbildung 2: Ergebnisse des AQS in den Phasen 1-4 von Lena

Anhand dieser Abbildung wird deutlich, dass Lenas Sicherheitsbefinden (secure base behavior) in allen vier Phasen der Untersuchung ziemlich ausgeprägt war. Im Gegensatz dazu hat sie beim affektive sharing in den vier Phasen eher unterschiedliche und niedrigere Werte erzielt, was bedeutet, dass sie die Bezugspädagogin nicht besonders intensiv und affektiv an ihren Erfahrungen teilhaben ließ. Erwähnenswert ist weiters, dass Lena speziell in den Phasen 2-4 die Vorgaben und Vorschläge der Bezugspädagogin in hohem Ausmaß befolgte. Interessant ist dabei jedoch, dass sie gerade in der 1. Phase, also zu Beginn der Eingewöhnung, die Vorschläge der Bezugspädagogin am wenigsten beachtete. Aus dieser Tabelle geht deutlich hervor, dass für Lena der Körperkontakt mit der Bezugspädagogin (enjoyment of physical contact) in den ersten drei Phasen besonders wichtig war. In der Phase 4 ist der Wert dieser Kategorie um die die Hälfte

gesunken. Lenas Stimmungsverhalten (fussy/difficult) war in den ersten beiden Phasen der Untersuchung, also noch zu Beginn ihrer Eingewöhnung, eher schlechter, als in den letzten beiden Phasen, da niedrigere Werte bei dieser Skala als positiv zu bewerten sind.

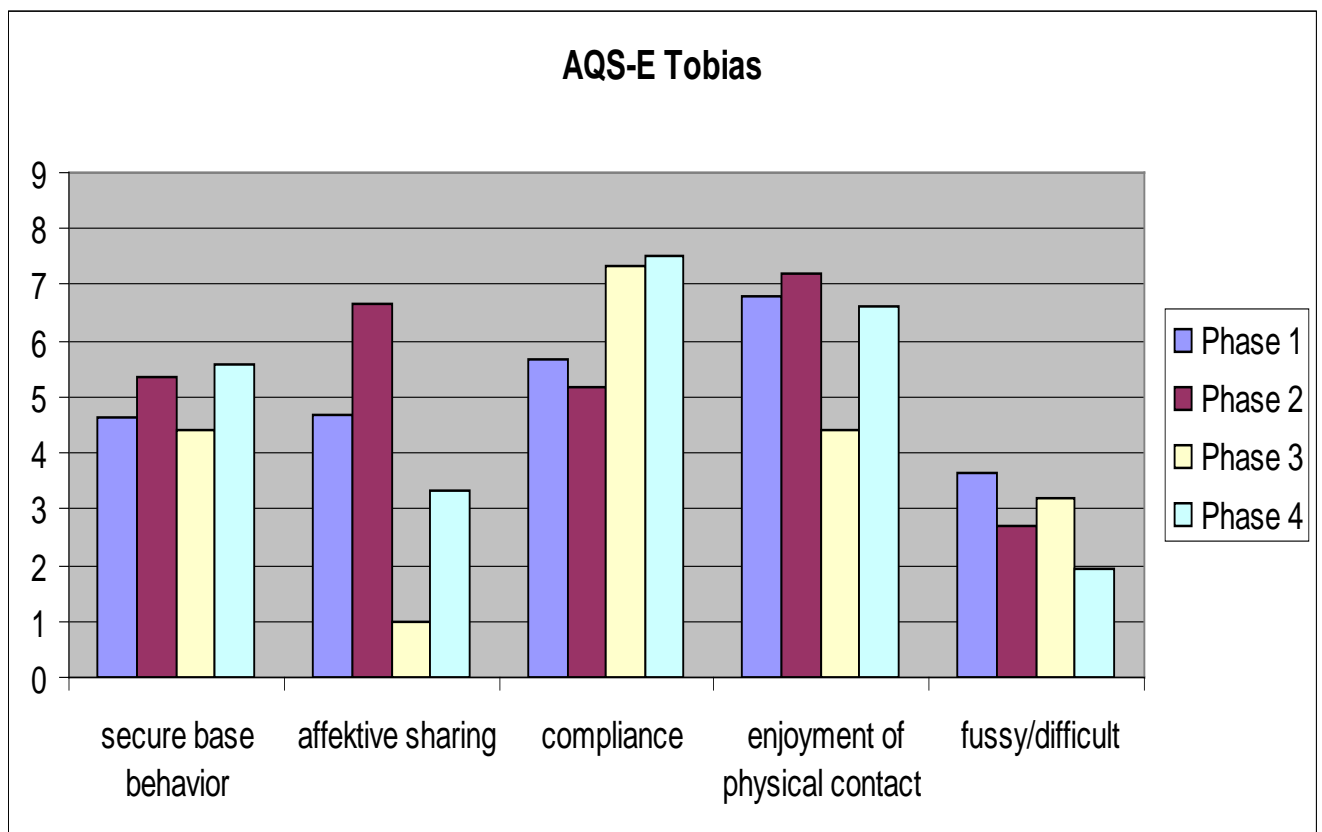


Abbildung 3: Ergebnisse des AQS in den Phasen 1-4 von Tobias

In Bezug auf Tobias Sicherheitsbefinden (secure base behaviour) wird anhand dieser Abbildung ersichtlich, dass es in den vier Phasen der Forschung ein wenig variierte, sich aber im Großen und Ganzen im mittleren Bereich aufhielt. Die Skala des affektive sharing zeigt an dieser Stelle die größten Unterschiede in den vier Phasen auf. Besonders in Phase 2 hat Tobias die Bezugspädagogin sehr intensiv an seinen Erfahrungen teilhaben lassen, im Gegensatz zur 3. Phase, wo er sie an seinen Erfahrungen kaum affektiv teilhaben ließ. Das Befolgen der Vorschläge und Vorgaben der Pädagogin (compliance) hat Tobias speziell in den letzten beiden

Phasen in die Tat umgesetzt. In den Phasen 1,2 und 4 hat er den Körperkontakt zur Bezugspädagogin (enjoyment of physical contact) besonders gebraucht und sich daran erfreut, in der 3. Phase, also vier Monate nach dem Eintritt in den Kindergarten, stellte der Körperkontakt mit der Bezugspädagogin keine große Notwendigkeit und Freude dar. Tobias Stimmungsverhalten (fussy/difficult) verzeichnete in allen vier Phasen eher niedrigere Werte, was an dieser Stelle als positiv zu bewerten ist.

7.2 Die Toddler Temperament Scale (TTS)

„Basierend auf den Erkenntnissen von Thomas und Chess entwickelten William Fullard, Mc Devitt und Carey die Toddler Temperament Scale (TTS)“ (TRAUNER 2010, 99). Bei der Toddler Temperament Scale (TTS) handelt es sich um ein psychologisch-diagnostisches Testverfahren mittels Fragebogen, um das Temperament eines Kindes im Alter von einem bis drei Jahren einzuschätzen (WINKLER 2010, 33). Die TTS beinhaltet insgesamt 97 Items (Fragen), welche neun verschiedenen Skalen des kindlichen Temperaments zugeordnet werden sollen. Diese neun Skalen beziehen sich auf die Aktivität, Rhythmisität, Zugänglichkeit, Anpassungsfähigkeit, Intensität der Reaktionen, allgemeine Stimmungslage, Beharrlichkeit, Ablenkbarkeit und Empfindlichkeit. Mit Hilfe der 97 Items sowie den neun verschiedenen Skalen soll das Temperament des Kindes untersucht und eingeschätzt werden (ebd. 38).

Zur besseren Verständlichkeit werden diese neun Skalen an dieser Stelle kurz erläutert:

1. Aktivität

Bei der Kategorie Aktivität steht der Bewegungsdrang des Kindes im Vordergrund der Untersuchung. Zeigt das Kind an dieser Stelle eine erhöhte Bewegungsaktivität, so wird der Wert dieser Kategorie ebenso erhöht sein. Wenn sich das Kind eher passiv verhält, wird dieser Wert eher niedriger sein. Der Kategorie Aktivität werden im TTS sechs Items zugeordnet.

2. Rhythmizität

Mit dieser Kategorie wird der persönliche Rhythmus des Kindes in Bezug auf seine Schlaf- und Essgewohnheiten untersucht. Je regelmäßiger diese Gewohnheiten sind, desto niedriger ist der Wert in der Kategorie der Rhythmizität. Elf Items werden dieser Skala beigeordnet.

3. Zugänglichkeit

Wie offen das Kind auf neue Situationen und Menschen zugeht wird in dieser Kategorie gemessen. Je zugänglicher und offener sich das Kind in der neuen Umgebung bzw. in Bezug auf die neuen Personen verhält, desto niedriger ist der Wert in dieser Kategorie. Elf Items betreffen diese Kategorie.

4. Anpassungsfähigkeit

Bei dieser Kategorie soll die Fähigkeit des Kindes sich an neue Situationen, Menschen und Umgebungen anzupassen erforscht werden. Je schwerer es dem Kind fällt, sich an neue Gegebenheiten anzupassen und je auffälliger es auf die neuen Situationen reagiert, umso höher wird der Wert in dieser Kategorie ausfallen. Der Kategorie Anpassungsfähigkeit werden fünf Items beigeordnet.

5. Intensität

In welchem Ausmaß das Kind in gewissen Situationen reagiert wird mit dieser Kategorie erhoben. Ein Kind, das lautstark, heftig und impulsiv in Bezug auf erfreuliche wie auch unerfreuliche Erlebnisse reagiert wird in dieser Kategorie einen hohen Wert erzielen. Der Intensität sind ebenso fünf Items zuzuordnen.

6. Stimmung

Mit Hilfe dieser Kategorie wird die allgemeine gefühlsmäßige Stimmungslage des Kindes dargestellt. Ein hoher Wert wird an dieser Stelle dann eintreten, wenn das Kind unglücklich und traurig wirkt. Sechs Items sind der Kategorie zugeordnet.

7. Beharrlichkeit

Bei der Beharrlichkeit soll erforscht werden, wie ausgiebig und geduldig das Kind bei einer Tätigkeit verweilen kann. Umso länger es dem Kind möglich ist, bei dem gleichen Spiel oder der gleichen Beschäftigung zu bleiben, desto niedriger wird der Wert dieser Kategorie ausfallen. Sieben Items beziehen sich auf diese Kategorie.

8. Ablenkbarkeit

Inwieweit sich das Kind auf seine Tätigkeit konzentrieren kann, wird bei dieser Kategorie erfasst. Je schneller sich das Kind von seiner Beschäftigung durch äußere Reize ablenken lässt, desto höher ist der Wert der Ablenkbarkeit. Acht Items betreffen diese Kategorie.

9. Empfindlichkeit

Mit dieser Kategorie wird beschrieben, wie empfindlich das Kind in verschiedenen Situationen und Bereichen reagiert. Je empfindlicher das Kind auf verschiedene Wahrnehmungen reagiert, desto höher wird dieser Wert ausfallen. Dieser Kategorie werden neun Items zugeordnet (ebd., 39-42).

In der Wiener Kinderkrippenstudie kam die Toddler Temperament Scale (TTS) in den Phasen 0 bis 3 zum Einsatz. In der Phase 0 wurde der TTS Fragebogen aus der Sicht der Mutter erhoben und in den Phasen 1 bis 3 stand die Sicht der Erzieherin in Bezug auf das Temperament des Kindes im Mittelpunkt der Forschung (Interne Projektpapiere Wiener Kinderkrippenstudie).

7.2.1 Erfahrungen der Bezugspädagogin mit der TTS

Den fünfseitigen Fragebogen zur Einschätzung des Temperaments von Kleinkindern musste ich jeweils in den Phasen 1 bis 3 ausfüllen und der jeweiligen Forscherin aushändigen. Einerseits empfand ich es als sehr positiv, dass ich den ausführlichen Fragebogen nicht sofort ausfüllen musste, sondern mir die Zeit, die ich dazu benötigte, nehmen konnte. Andererseits war es mir dadurch auch nicht möglich bei Unklarheiten in Bezug auf eine Frage mögliche Rückfragen an die Forscherin zu

stellen. Die Beantwortung der Fragen stellte für mich speziell in der 1. Phase eine Herausforderung dar, da ich das Kind noch nicht so gut kannte. Einige Fragen konnte ich als Pädagogin einfach nicht beantworten (z.B. 21. Das Kind nähert sich fremden Haustieren und spielt mit ihnen; 49. Bei Krankheit ist das Kind launisch oder macht viel Aufhebens um die Krankheit), da diese Inhalte nur die Mutter oder der Vater wissen konnten. Die Beantwortung der Fragen zum allgemeinen Eindruck der Erzieherin vom Temperament des Kindes ist mir jedoch sehr leicht gefallen, da diese sehr eindeutig und präzise formuliert waren.

Im Großen und Ganzen habe ich als beforschte Bezugspädagogin versucht die Fragebögen gewissenhaft auszufüllen und dadurch haben diese auch entsprechend viel Zeit in Anspruch genommen.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass ich die Bezugspädagogin von zwei beforschten WiKi Kindern darstellte, war der Aufwand besonders bei den TTS Fragebögen doppelt so groß und wirklich sehr zeitintensiv.

7.2.2 Ergebnisse der Toddler Temperament Scale (TTS) der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena

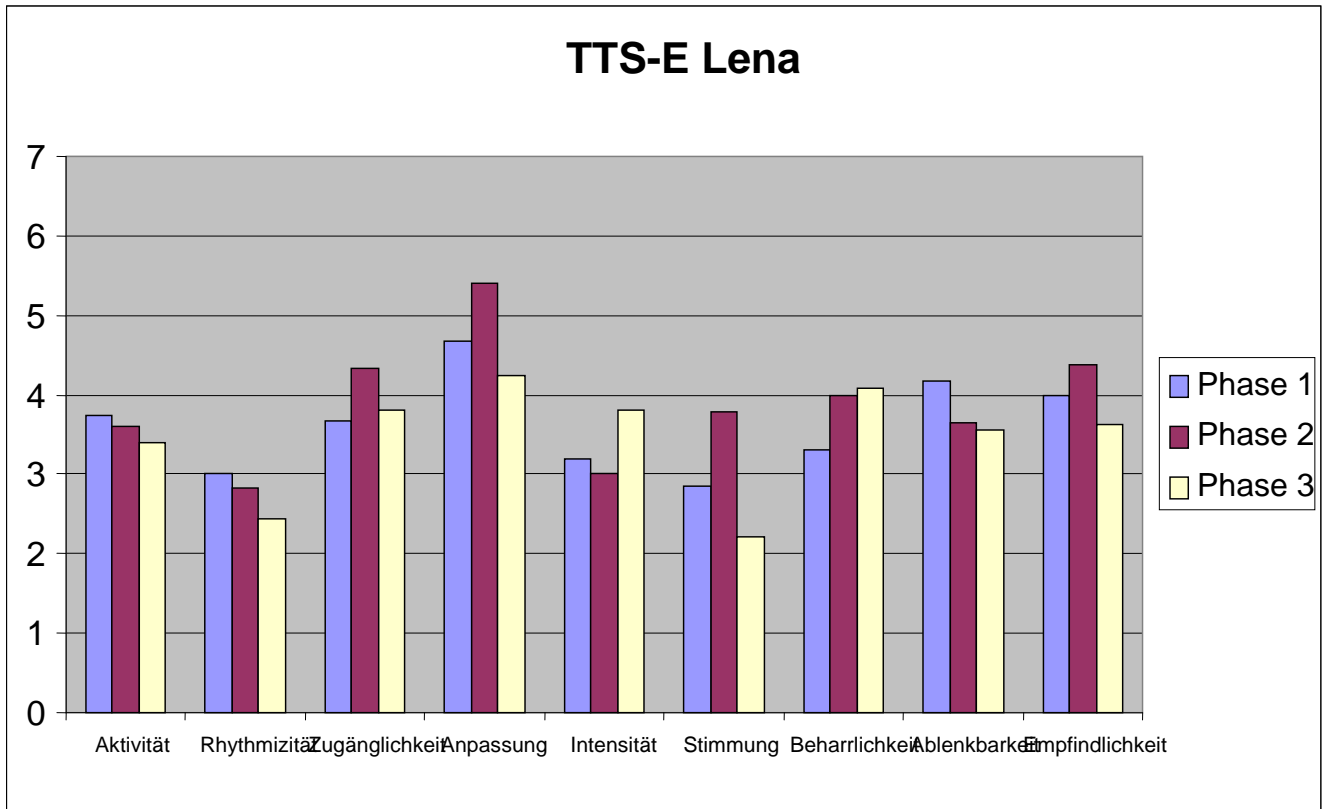


Abbildung 4: Ergebnisse der TTS von Lena in den Phasen 1-3

Anhand dieser Darstellung wird deutlich, dass sich Lenas Aktivitätsniveau in den drei beforschten Phasen kaum verändert hat und ihr Verhalten eher als ruhiger und zurückhaltend beschrieben werden kann. Ihre Rhythmizität hat sich im Großen und Ganzen auch nur minimal dahingehend verändert, dass ihre Gewohnheiten noch regelmäßiger erfolgten. In Bezug auf Lenas Zugänglichkeit lässt sich erkennen, dass sie von Zeitpunkt 1 an eher offen auf die neuen Situationen und Personen zugegangen ist. Als interessant stellt sich an dieser Stelle jedoch heraus, dass sie in der Phase 1, also nur zwei Wochen nach Eintritt in den Kindergarten, zwar nur minimal, dennoch am zugänglichsten von all den drei Phasen war. Sich den Gegebenheiten und neuen Situationen des Kindergartens anzupassen ist Lena in ihrem Eingewöhnungsverlauf speziell in der 2. Phase, also ca. zwei Monate nach

dem Eintritt nicht leicht gefallen. Hinsichtlich der Intensität ihrer positiven als auch negativen Reaktionen auf bestimmte Vorkommnisse kann Lenas Temperament während ihrer Eingewöhnung als eher ruhig und gedämpft dargestellt werden. Lediglich in Phase 3 ist der Wert der Intensität ein wenig gestiegen. In Bezug auf die emotionale Stimmungslage von Lena ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass ihre Traurigkeit und ihre Tränen erst in der 2. Phase ihren Höhepunkt erreicht haben und in Phase 3 deutlich abgenommen haben. Lenas Ausdauer und Beharrlichkeit haben im Laufe ihrer Eingewöhnung etwas abgenommen. Je länger sie im Kindergarten war, desto weniger hat sie es geschafft sich über einen längeren Zeitraum mit der gleichen Tätigkeit zu beschäftigen. Die Fähigkeit sich nicht von anderen Menschen oder Gegenständen ablenken zu lassen, ist während ihres Eingewöhnungsverlaufs deutlich gestiegen. Ihre Empfindlichkeit in Bezug auf verschiedene Wahrnehmungen war in der 2. Phase am stärksten ausgeprägt, hat jedoch in Phase 3 wieder abgenommen.

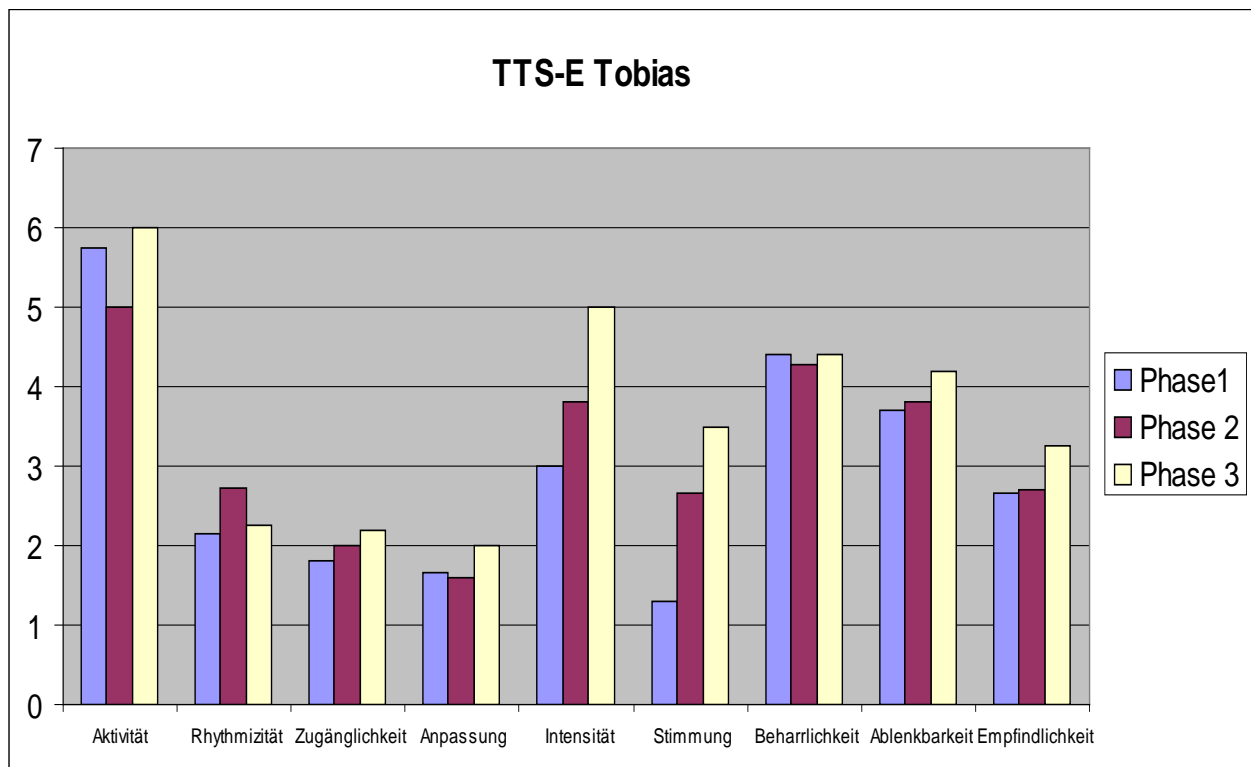


Abbildung 5: Ergebnisse der TTS von Tobias in den Phasen 1-3

Anhand dieser Abbildung kann man erkennen, dass Tobias aktives Verhalten von Beginn seiner Eingewöhnung an sehr stark ausgeprägt war. In Phase 2 ist sein Aktivitätsniveau zwar ein wenig zurück gegangen jedoch in Phase 3 wieder deutlich angestiegen. Seine Gewohnheiten waren in der 1. und 3. Phase ausgeglichen und eher regelmäßig, in Phase 2 ein wenig unregelmäßiger. Dass Tobias von Anfang an offen auf die neuen Situationen und neuen Personen im Kindergarten zugegangen ist und es ihm dabei auch noch leicht fiel sich an die neue Umgebung anzupassen wird an der Darstellung seiner Ergebnisse der TTS deutlich. Erwähnenswert und spannend ist dabei jedoch, dass ihm sowohl die offene Zugänglichkeit als auch die Anpassungsfähigkeit in der 1. Phase, also nur ca. zwei Wochen nach Krippeneintritt, leichter gefallen ist, als ca. vier Monate nach dem Eintritt (in Phase 3). Die Intensität seiner Reaktionen ist von Phase 1 bis Phase 3 erheblich angestiegen, was bedeutet, dass Tobias im Laufe seiner Eingewöhnung impulsiver und temperamentvoller geworden ist. Bei der Temperamentskategorie „Stimmung“ zeigt sich, dass Tobias Verhalten zu Beginn seiner Eingewöhnung kaum durch Traurigkeit und Tränen gekennzeichnet war, jedoch seine emotionale Stimmungslage im Laufe der Eingewöhnung deutlich weinerlicher und trauriger wurde und in Phase 3, also bereits

vier Monate nach dem Kindergarteneintritt seinen Höhepunkt erreichte. Die Werte der beiden Kategorien „Beharrlichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ sind in allen drei Phasen ziemlich unverändert und etwas höher geblieben, was bedeutet, dass es ihm nicht so leicht viel sich über längeren Zeitraum mit dem gleichen Spiel zu beschäftigen und sich dabei von anderen Personen oder Gegenständen auch nicht ablenken zu lassen. In Bezug auf seine Empfindlichkeit wird deutlich, dass er anfangs nicht so empfindlich auf unterschiedliche Wahrnehmung reagierte wie in Phase 3.

7.3 Kuno Bellers Entwicklungstabelle

Die Entwicklungstabelle nach Kuno Beller wurde von eben diesem entwickelt, um eine „entwicklungsangemessene Betreuung der Kinder zu fördern“ und deshalb war es bedeutsam, die ErzieherInnen „mit Kenntnissen von Entwicklungsprozessen und Entwicklungsveränderungen vertraut zu machen“ (BELLER und BELLER 2009, 3). Bei der Entwicklung seines Forschungsinstrumentes war es für Kuno Beller bedeutsam, dass dieses unterschiedliche Entwicklungsbereiche eines Kindes erfassen kann, also ein breit gefächertes Spektrum der Entwicklung bietet und „dass die Beobachtungen der ErzieherIn in natürlichen Situationen, d.h. im Kindergartenalltag, die Basis für die Auswertung der Entwicklung des Kindes ist“ (ebd.). Die Entwicklungstabelle nach Kuno Beller wurde konzipiert, um den Entwicklungsstand von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren in acht verschiedenen Entwicklungsbereichen zu erheben. Die acht Entwicklungsbereiche beziehen sich dabei auf: Selbstständigkeit in Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, kognitive Entwicklung und Grob- und Feinmotorik.⁶ Diese acht Bereiche hat Beller in vierzehn Entwicklungsphasen unterteilt, die insgesamt aus 649 Fragen (Items) bestehen. „Die Phasen I – XIV stellen Entwicklungsveränderungen des Kindes von der Geburt bis zum 72. Lebensmonat in jedem der acht Entwicklungsbereiche dar“

⁶ In der Wiener Kinderkrippenstudie wurden lediglich die Bereiche sozial-emotionale Entwicklung, kognitive Entwicklung, Sprache und Spieltätigkeit erhoben (interne Projektpapiere Wiener Kinderkrippenstudie).

(ebd., 54). Somit lassen sich durch die Entwicklungstabelle individuelle Entwicklungen in den unterschiedlichen Bereichen erfassen. Für die Pädagogin eröffnet diese Erhebung die Möglichkeit ein detailliertes Entwicklungsprofil des Kindes zu erhalten und das Kind dadurch seinem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend zu fördern.

Die Anwendung der Entwicklungstabelle stellt eine Interviewsituation mit der Mutter oder der Erzieherin dar. Mit Hilfe des Erhebungsprotokolls können in den verschiedenen Bereichen sowie Phasen durch Notieren des Vermerks „tut es“, „tut es nicht“ oder „tut es teilweise“ die Antworten der befragten Person festgehalten und ausgewertet werden. Die Auswertung passiert durch die Vergabe von Punktwerten: tut es = 1 Punkt, tut es nicht = 0 Punkte und tut es teilweise = 0,5 Punkte. Nachdem ein Mittelwert für jede Phase berechnet wurde, können die jeweiligen Werte in das eigens entworfene Entwicklungsprofil eingezeichnet werden.

In der Wiener Kinderkrippenstudie wurde die Entwicklungstabelle nach Kuno Beller in den Phasen 0, 2 und 3 angewendet. In den Phasen 0 und 3 wurde die Mutter des Kindes anhand der Entwicklungstabelle befragt und in den Phasen 2 und 3 wurde die Entwicklung des Kindes aus der Sicht der Bezugspädagogin mit Hilfe der Entwicklungstabelle erhoben (Interne Projektpapiere Wiener Kinderkrippenstudie).

7.3.1 Erfahrungen der Bezugspädagogin mit der Befragung zur Entwicklungstabelle nach Kuno Beller

Zur Entwicklungstabelle nach Kuno Beller wurde ich von den Forscherinnen in den Phasen 2 bis 3 befragt. Die Interviewsituation anhand der Entwicklungstabelle habe ich als Bezugspädagogin eher aufwendig empfunden, da die Forscherin und ich dafür immer in den Personalraum gehen mussten und das Interview sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat. Ich musste im Vorfeld also immer organisieren, dass meine Kollegin in der Zeit des Interviews im Gruppenraum zur Verfügung steht. Außerdem war es für mich besonders in der Phase 2 nicht immer einfach die detaillierten Fragen eindeutig mit „tut es“, „tut es teilweise“ oder „tut es nicht“ zu beantworten, was dazu führte, dass ich auch ab und zu mit „weiß nicht“ antworten musste, da ich die beforschten Kinder erst seit zwei Monaten kannte. In der Phase 3

viel es mir hingegen schon viel einfacher spontan auf die Fragen der Forscherin zu antworten, da ich die Projektkinder bereits über einen längeren Zeitraum beobachten konnte und anhand der Entwicklungstabelle speziell darauf achten konnte, worauf ich den Fokus bei meinen Beobachtungen richtete.

7.3.2 Ergebnisse der Entwicklungstabelle nach Kuno Beller der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena

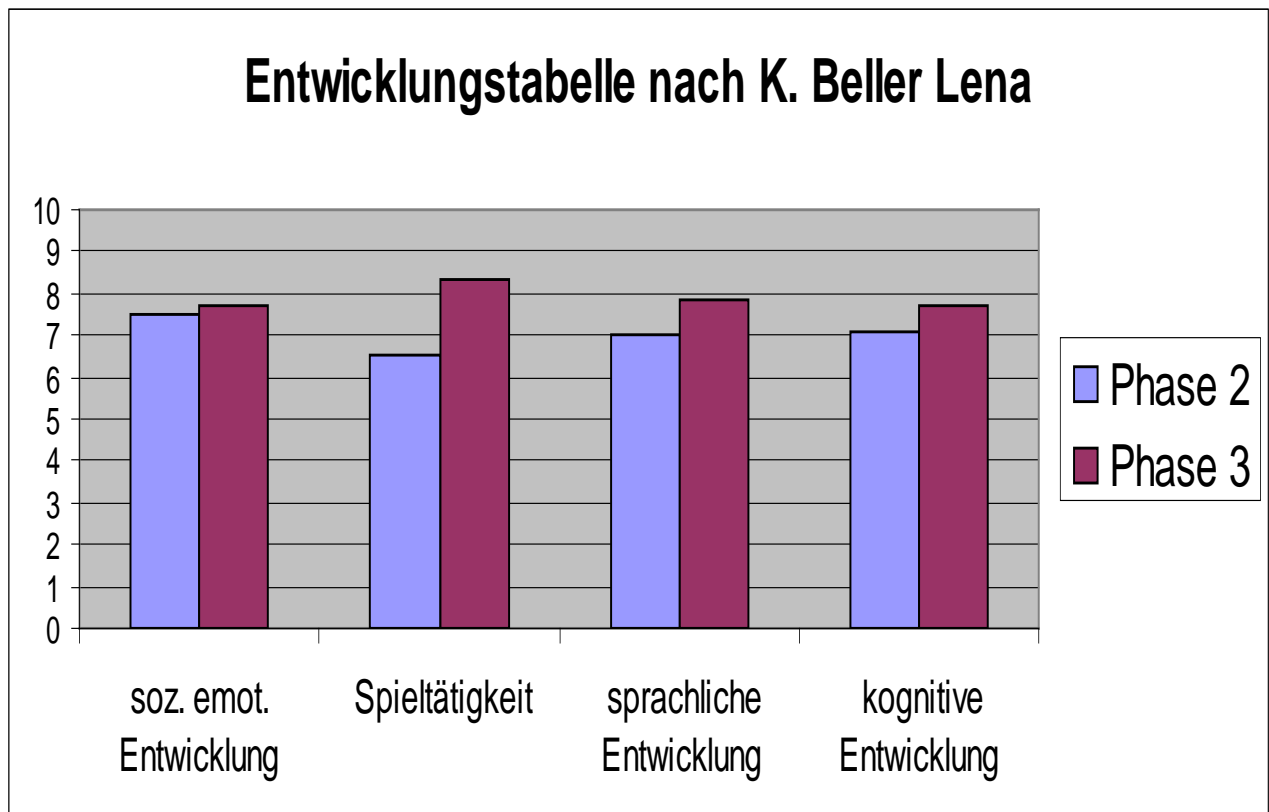


Abbildung 6: Ergebnisse der Entwicklungstabelle nach K. Beller von Lena in den Pasen 2-3

Anhand dieser Tabelle wird deutlich, dass Lena in all diesen vier Entwicklungsbereichen vom Zeitpunkt 2 der Untersuchung bis zur 3. Phase Fortschritte gemacht hat. Die größte Entwicklung fand dabei im Bereich der Spieltätigkeit statt, aber auch im sprachlichen und kognitiven Bereich lassen sich von Phase 2, also ca. zwei Monate nach dem Eintritt in den Kindergarten bis zur Phase drei, vier Monate nach dem Eintritt Fortschritte erkennen.

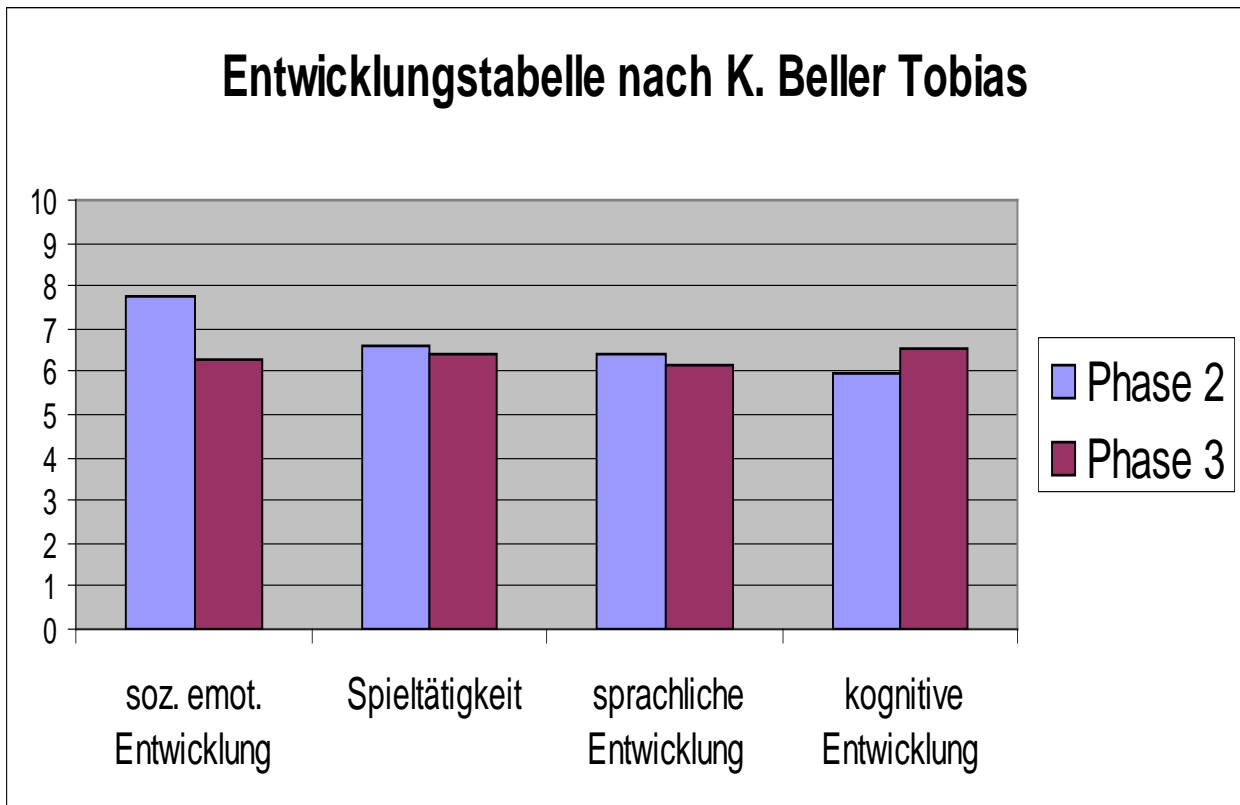


Abbildung 7: Ergebnisse der Entwicklungstabelle nach K. Beller von Tobias in den Phasen 2-3

Im Gegensatz zu Lena ergeben sich bei Tobias speziell in der sozial emotionalen Entwicklung vom Zeitpunkt 2 der Untersuchung bis zum Zeitpunkt 3 erwähnenswerte Rückschritte. Auch in der sprachlichen Entwicklung erreicht er in Phase 3 einen wenn auch nur gering, dennoch niedrigeren Wert als in Phase 2. Tobias Spieltätigkeit hat sich in den beiden Phasen kaum verändert und im kognitiven Bereich hat in den zwei Monaten Entwicklung stattgefunden.

7.4 Die Videoanalyse

Bei der Videoanalyse handelt es sich um ein videographisches Verfahren, bei dem das Datenmaterial der Forschung durch gezielte Videoaufnahmen produziert wird. In der Wiener Kinderkrippenstudie wurden alle ProjektKinder in den Phasen 1 bis 3 mit

diesem Verfahren beforscht. Im Mittelpunkt der Videoaufnahmen standen dabei zwei wesentliche Beobachtungsziele: Die Ankommenssituation des Kindes in der Früh und dabei primär der Abschied von seiner Bezugsperson („Abschied“ ca. 20 Minuten) sowie die Interaktion des Kindes in einer Gruppenspielsituation („Spiel“ ca. 60 Minuten) (EREKY-STEVENSON, K., FÜRSTALLER, M, FUNDER, A. 2008, 4). „Die videographische Analyse bezieht sich auf drei Kategorienbereiche, welche jeweils auf Basis des entwickelten Kategorien- und Kodierungssystems zur Einschätzung gelangen:

1. Kindliche Aktivitätsbereiche (Phase 1-3)

- „Abschied“: Kodierung der kindlichen Aktivitätsbereiche beim Ankommen in die Einrichtung und beim Verabschieden der Kinder von den Eltern (max. 20 Minuten)
- „Spiel“: Kodierung der kindlichen Aktivitätsbereiche in der Gruppe (max. 60 Minuten)

2. Qualität der Interaktion der PädagogInnen und des Personal der Einrichtung mit dem Kind (Phase 1 – 3)

- „Abschied“: Kodierung der Qualität der Interaktion der PädagogInnen/des Personals der Einrichtung mit dem Kind beim Ankommen in die Einrichtung und beim Verabschieden von den Eltern (max. 20 Minuten)
- „Spiel“: Kodierung der Qualität der Interaktion der PädagogInnen/des Personals der Einrichtung mit dem Kind in der Gruppe (max. 60 Minuten)

3. Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind (Phase 1 – 3)

- „Abschied“: Kodierung Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind beim Ankommen in die Einrichtung und beim Verabschieden von den Eltern (max. 20 Minuten)“ (ebd.).

Zu diesen drei Kategorienbereichen wurden in einem weiteren Schritt Subkategorien und Variablen gebildet und zur Durchführung der Forschung drei Kodierungsbereiche entwickelt:

- „Kodierungsgruppe 1: Kodierung der kindlichen Aktivitätsbereiche
 - Abschied (Kodierungsgruppe 1a)
 - Spiel (Kodierungsgruppe 1b)
- Kodierungsgruppe 2: Kodierung der Qualität der Interaktion der PädagogInnen und des Personals der Krippe mit dem Kind
 - Abschied (Kodierungsgruppe 2a)
 - Spiel (Kodierungsgruppe 2b)
- Kodierungsgruppe 3: Kodierung der Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind
 - Abschied (Kodierungsgruppe 3)“

Zur Veranschaulichung dieser Ausführungen zu den Kategorien- und Kodierungsbereiche soll an dieser Stelle folgende Tabelle dienen:

Das Kodierungssystem im Überblick			
Kategorien	Subkategorien	Variablen	Skalierung/Einschätzung
1. Kindliche Aktivitätsbereiche (Kodierungsgruppen 1a und 1b)	1.1 Affekt	positive affektive Stimmung	1-5
		negative affektive Stimmung	1-5
	1.2 Entdeckendes und erkundendes Interesse	Ausmaß und Intensität	1-5
		Motiviertheit	Ja/Nein
		Gerichtetheit	Ja/Nein
	1.3 Sozialer Kontakt	Dynamisch interaktiver Austausch mit PädagogInnen und anderem Personal der Einrichtung	1-5
		Dynamisch interaktiver Austausch mit Peers	1-5

2. Qualität der Interaktion der PädagogInnen und des Personal der Krippe mit dem Kind (Kodierungsgruppen 2a und 2b)	2.1 Affekt	affektiv getönte Haltung gegenüber Kind	1-5
	2.2 Intendierte Förderung	Intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe	1-5
	2.3 Feinfühligkeit	Feinfühligkeit in Situationen in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)	1-5
		Feinfühligkeit in Situationen in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt	1-5
3. Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind bei der Ankunft in die Einrichtung und bei der Verabschiedung vom Kind (Kodierungsgruppe 3)	3.1 Affekt	affektiv getönte Haltung gegenüber dem Kind	1-5
	3.2 Intendierte Förderung	Intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe	1-5
	3.3 Feinfühligkeit	Feinfühligkeit in Situationen in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist	1-5
		Feinfühligkeit in Situationen in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt	1-5
	3.4 Strukturierung	Strukturierung von Ankunft und Abschied seitens der Eltern	1-5

Abbildung 8: Darstellung der Videoanalyse

7.4.1 Erfahrungen der Bezugspädagogin mit der Videoanalyse

Bereits beim 1. Besuch der Forscherin (Phase 1) bei uns im Kindergarten wurden die Verabschiedung des Kindes sowie eine Spielsequenz von ca. einer Stunde mit der Videokamera festgehalten. Obwohl ich in meinem Kindergartenalltag zwar häufig von Eltern, PraktikantInnen, KollegInnen oder meiner Leiterin beobachtet werde, stellte die Beobachtung mit der Videokamera eine besondere und außergewöhnliche Situation für mich dar. Anfangs war es für mich ein eher unangenehmes Gefühl, dass alle meine Taten und Worte festgehalten und aufgezeichnet wurden und deshalb

versuchte ich meist aus dem direkten Bild der Videokamera zu flüchten. Beim Filmen der Spielgruppensequenz wurde u. A. der tägliche Morgenkreis aufgezeichnet, indem ich mit den Kindern gesungen und Gespräche geführt habe. In dieser Situation empfand ich die Videokamera als besonders unangenehm und achtete speziell auf meine Ausdrucksweise und mein Verhalten. In den Phasen 2 und 3 konnte ich mit dem Filmen bereits viel besser umgehen, ich versuchte nicht mehr aus dem Bild der Videokamera zu flüchten, sondern mein Verhalten war eher dadurch gekennzeichnet, dass ich die Kamera zu ignorieren versuchte. Auch bei der Aufzeichnung des Morgenkreises habe ich die Videokamera nicht mehr richtig wahrgenommen und somit war ich durch diese in meinen Handlungen und meinem Verhalten auch nicht mehr gehemmt.

Im Großen und Ganzen stellte es für mich als Pädagogin auf jeden Fall eine neue und besondere Situation dar, bei meiner täglichen Arbeit gefilmt zu werden, wobei ich dabei auch die Erfahrung erleben durfte, dass man sich mit der Zeit an die Videokamera gewöhnt und somit trotz Filmen seine gewohnten und routinierten Tätigkeiten ungehemmt durchführen kann.

7.4.2 Ergebnisse der Videoanalyse der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena

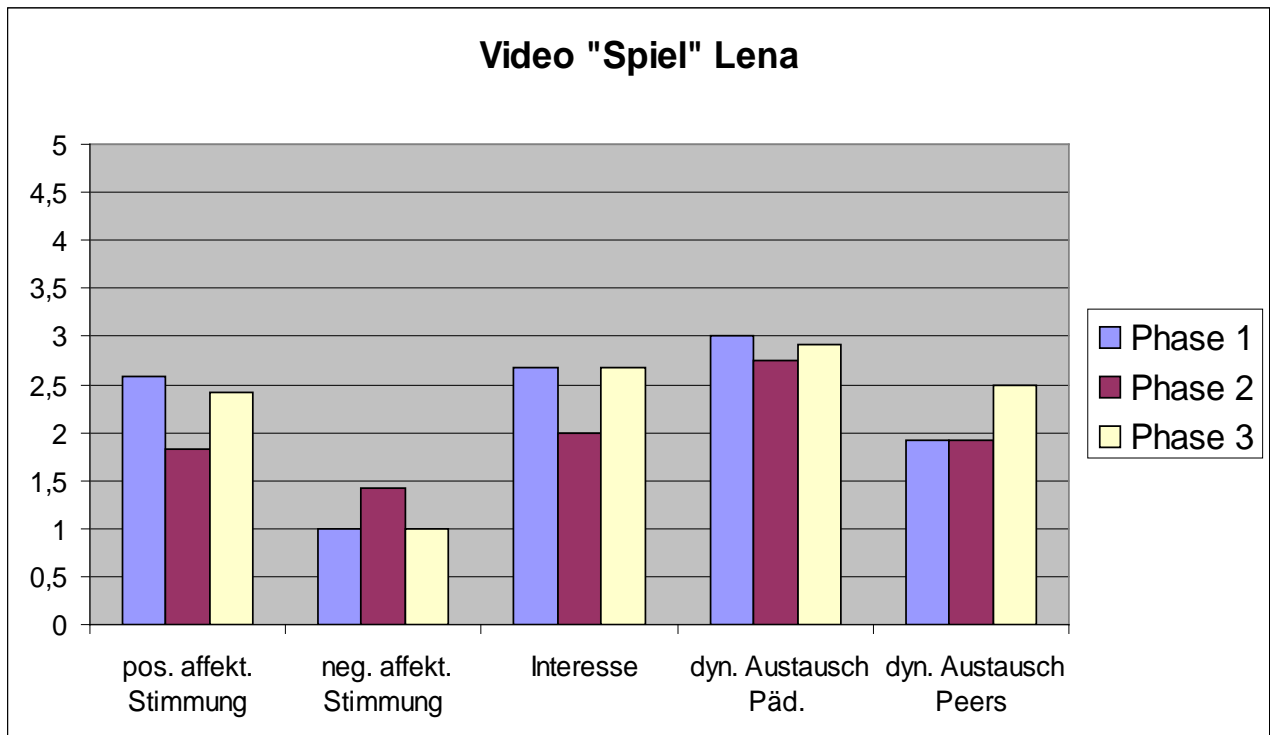


Abbildung 9: Ergebnisse der Videoanalyse der Gruppensituation von Lena in den Phasen 1-3

Anhand dieser Abbildung lässt sich erkennen, dass Lena in der Gruppensituation beim Freispiel speziell in der 1. und 3. Phase überwiegend positive Affekte verspürte und sich ihre negative Stimmung zu allen drei Zeitpunkten als sehr gering beschreiben lässt. Erwähnenswert ist jedoch, dass in der 2. Phase der Untersuchung, also ca. zwei Monate nach dem Eintritt die positiven Affekte ebenso einen geringen Wert erzielten und in einem ähnlichen Ausmaß wie die negativen Stimmungen zu tragen kamen. Weiters zeigt sich, dass Lenas allgemeines Interesse in den Phasen 1 und 3 am höchsten war und in der Phase 2 leicht abgesunken ist. Der dynamische Austausch mit der Pädagogin hält sich in allen drei Phasen in ca. dem gleichen höheren Bereich auf und der dynamische Austausch mit den anderen Kindern der Gruppe war in den ersten beiden Phasen nicht besonders ausgeprägt,

erlebt jedoch in Phase 3 seinen Höhepunkt. Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass Lena zum 2. Zeitpunkt der Untersuchung bei allen fünf Skalen niedrigere Werte erreichte als in den Phasen 1 und 3.

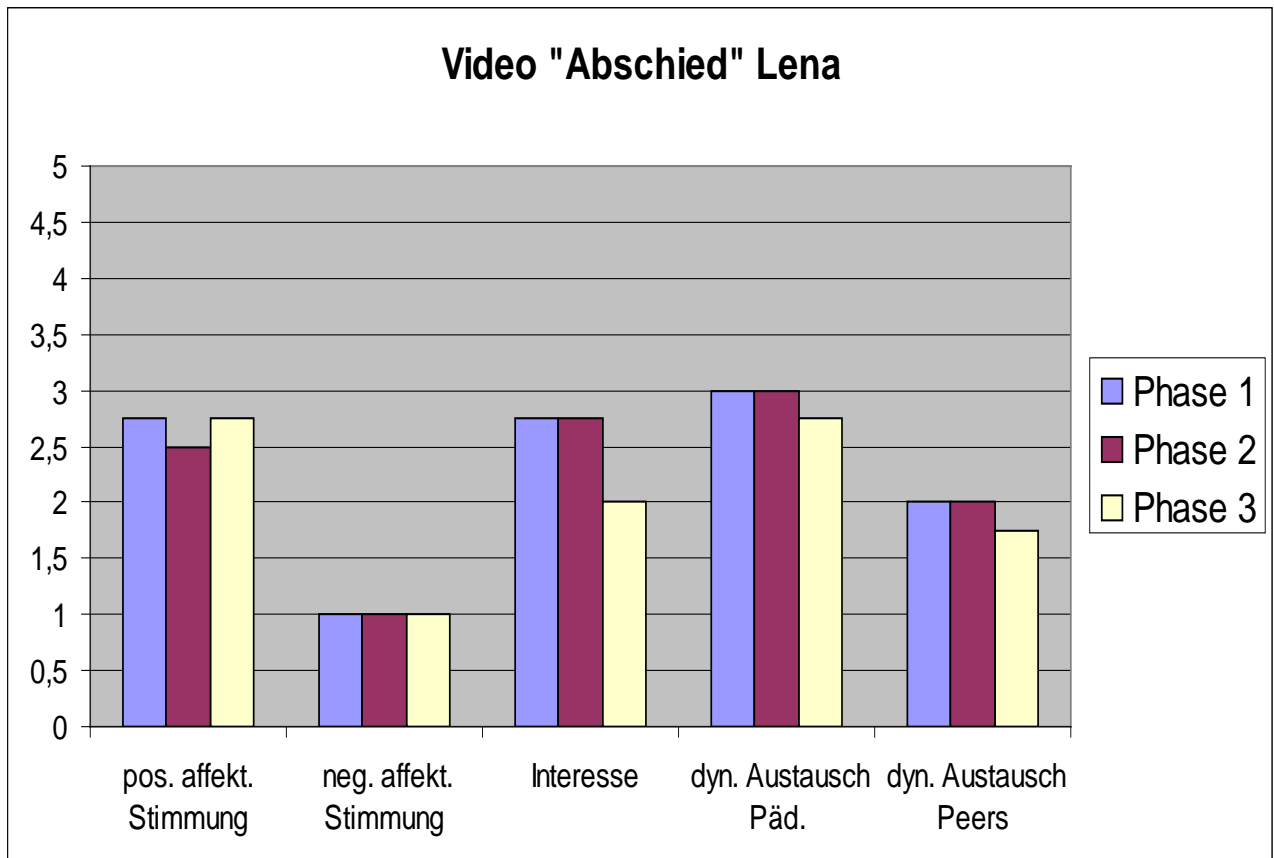


Abbildung 10: Ergebnisse der Videoanalyse der Abschiedssituation von Lena in den Phasen 1-3

Durch diese Tabelle ist eindeutig erkennbar, dass Lenas positive Affekte in der Abschiedssituation den negativen Stimmungen eindeutig überlegen waren und auch über alle drei Phasen gleich geblieben sind. Speziell die negativen Affekte waren zu allen drei Zeitpunkten der Untersuchung nur in sehr geringem Ausmaß vorhanden. Lenas Interesse lässt sich in den ersten beiden Phasen als ausgeprägt beschreiben, ist jedoch interessanterweise in der 3. Phase deutlich abgefallen. Ihr dynamischer Austausch mit der Pädagogin in der Gruppenspielsituation hält sich zu allen drei Zeitpunkten in einem höheren ziemlich gleichen Bereich auf, der dynamische Austausch mit den anderen Kindern der Gruppe fällt in allen drei Phasen eher niedriger aus.

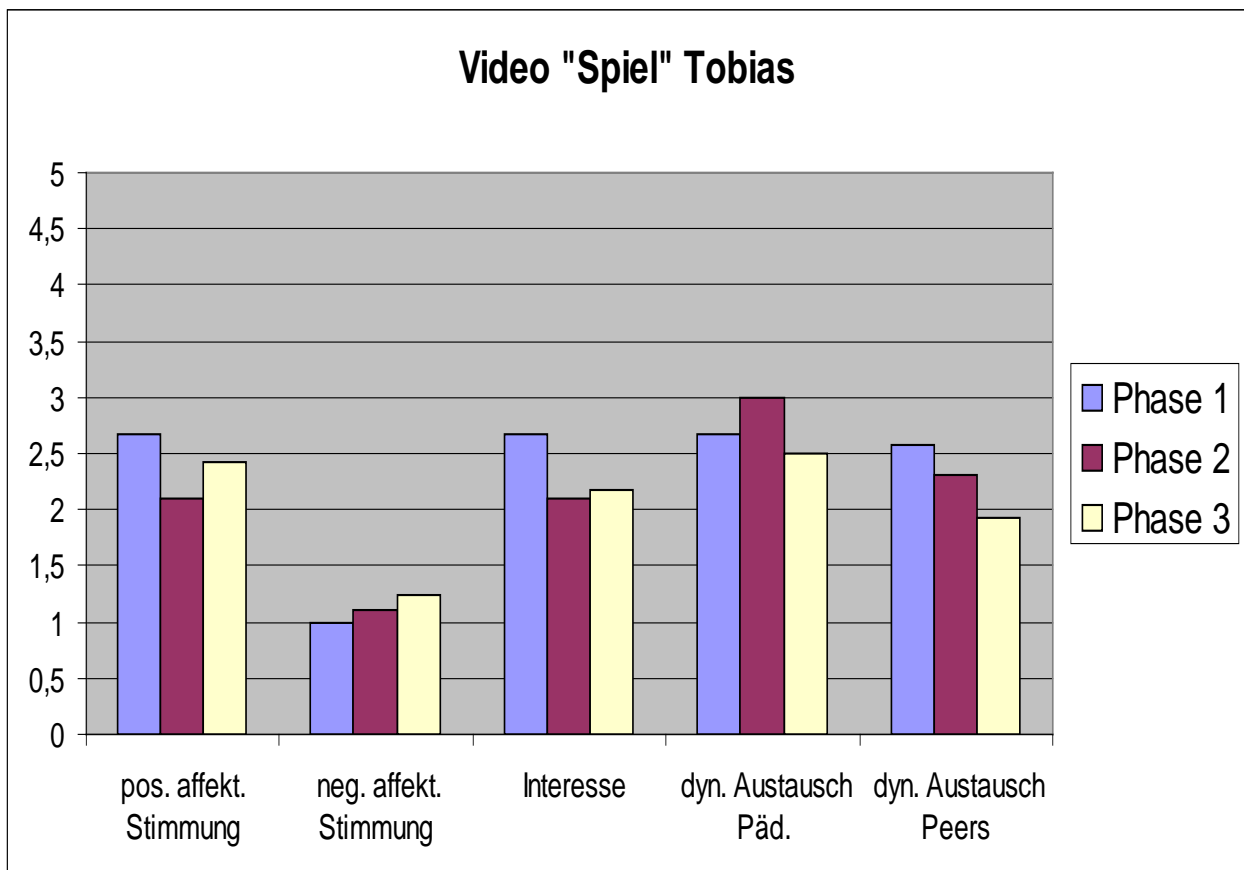


Abbildung 11: Ergebnisse der Videoanalyse der Gruppensituation von Tobias in den Phasen 1-3

Ebenso wie bei Lena überwogen auch bei Tobias in der Gruppenspielsituation eindeutig die positiven Affekte, welche sich in einem deutlich höheren Bereich aufhielten als die negativen Stimmungen. Seine negativen Gefühle blieben in allen drei Phasen in etwa dem gleichen niedrigen Bereich. In Bezug auf Tobias Interesse in der Gruppenspielsituation wird hier deutlich, dass es in der 1. Phase besonders ausgeprägt war und in den beiden letzten Phasen zurückgegangen ist. Sein dynamischer Austausch mit der Pädagogin fand in der 2. Phase seinen Höhepunkt und lässt sich als ausgeprägt beschreiben. Der dynamische Austausch mit den anderen Kindern der Gruppe erzielte zum 1. Zeitpunkt einen höheren Wert und ist im Laufe der Untersuchung ein wenig abgefallen.

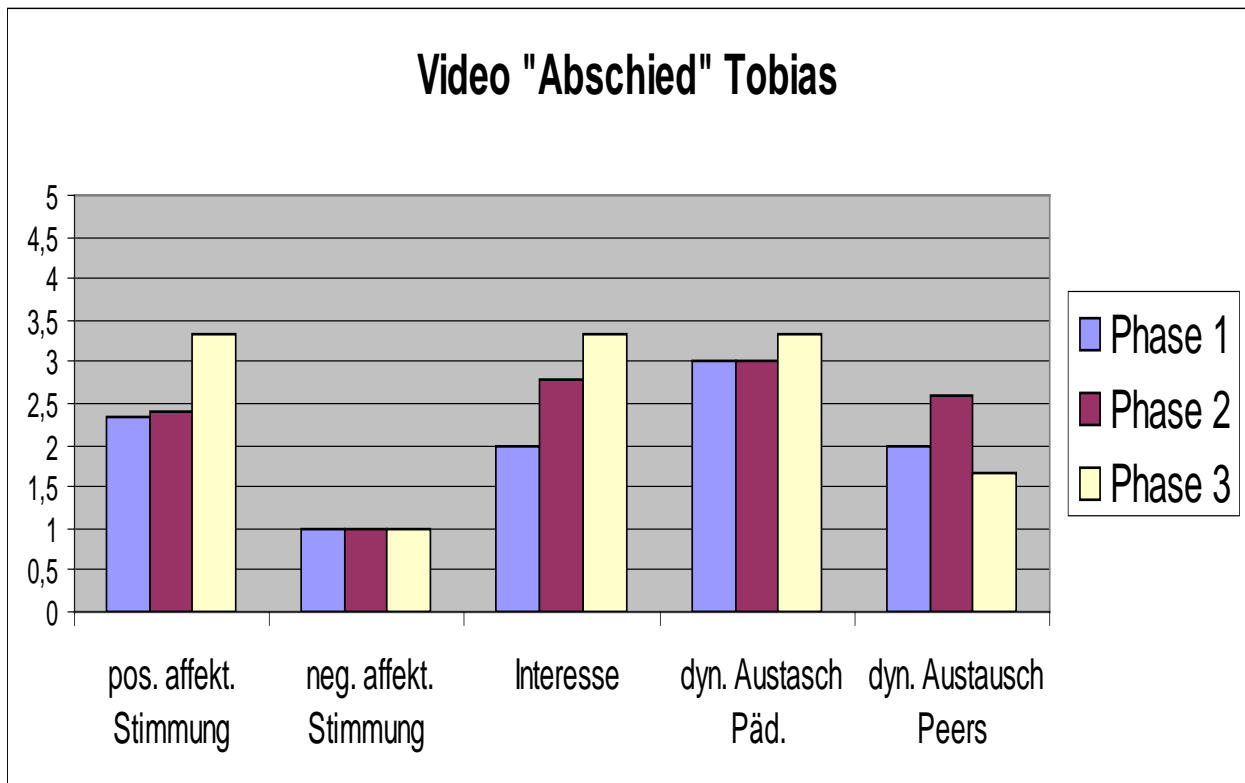


Abbildung 12: Ergebnisse der Videoanalyse der Abschiedssituation von Tobias in den Phasen 1-3

Wie auch in der Gruppenspielsituation waren Tobias positive Affekte in der Abschiedssituation in höherem Ausmaß vorhanden als die negativen Stimmungen. Als Erwähnenswert stellt sich dabei heraus, dass seine positiven Gefühle beim Abschied in der 3. Phase besonders ausgeprägt waren und die negativen Affekte zu allen Zeitpunkten der Untersuchung in der Abschiedssituation nur sehr gering vorkamen. Sein Interesse ist von Phase zu Phase offensichtlich gestiegen. Der dynamische Austausch mit der Pädagogin befand sich zu allen drei Zeitpunkten in einem höheren Bereich im Gegensatz zum dynamischen Austausch mit den anderen Kindern der Gruppe, welcher besonders in der 3. Phase eher selten erfolgte.

8 Interpretation der Forschungsergebnisse der WiKi Kinder sowie ein Vergleich der Ergebnisse mit den subjektiven Beobachtungen und Sichtweisen der Bezugspädagogin

In diesem Kapitel sollen die anhand von Tabellen dargestellten Ergebnisse der beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena interpretiert und den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin gegenübergestellt und diskutiert werden

8.1 Interpretation und Vergleich der Ergebnisse in Bezug auf die Bindung zur Bezugspädagogin der beforschten WiKi Kinder

8.1.1 Interpretation und Vergleich der Ergebnisse in Bezug auf die Bindung zur Bezugspädagogin von Lena

Während ihrer Eingewöhnungszeit in den Kindergarten fühlte sich Lena laut der dargestellten Ergebnisse zum größten Teil sicher aufgehoben. Als hervorstechend ergab sich aus der Tabelle, dass Lena besonders in der 2.-4. Untersuchungsphase den Vorschlägen und Vorgaben der Bezugspädagogin weitgehend folgte. Dies stimmt auch mit den Beobachtungen der Bezugspädagogin überein, da sich Lena in den ersten Wochen ihrer Eingewöhnung ausschließlich in direkter Nähe der Bezugspädagogin aufhielt, ihr überall hin folgte und somit auch ihre Vorgaben und Spielvorschläge befolgte. Erwähnenswert ist dabei jedoch, dass Lena gerade in der 1. Phase, also nur ca. zwei Wochen nach Kindergarteneintritt den Vorschlägen der Bezugspädagogin am wenigsten Aufmerksamkeit schenkte. Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass Lenas Trennungsschmerz von der Mutter in der 1. Phase noch verstärkt spürbar war und sie daher den Vorschlägen und Vorgaben der Pädagogin nicht ausreichend Beachtung schenken konnte. Wie durch die Tabelle eindeutig dargestellt wird, war für Lena der Körperkontakt zur Bezugspädagogin speziell in den ersten drei Phasen von großer Bedeutung. Dieses Ergebnis stimmt auch mit den Darstellungen der Bezugspädagogin überein, da Lena

gerne getragen oder an der Hand geführt werden wollte und auch die meiste Zeit am Schoß der Pädagogin sitzen wollte.⁷ In der 4. Phase, also ca. 6 Monate nach dem Eintritt stellte der Körperkontakt keine unverzichtbare Notwendigkeit mehr dar, was sich aus der Sicht der Bezugspädagogin dadurch erklären lässt, dass Lena sich im Kindergarten zunehmend wohl gefühlt hat, im Tagesablauf und Gruppengeschehen fix integriert war, sich auch mit anderen Kindern der Gruppe beschäftigte und verinnerlicht hat, dass sie auch ohne ständigen Körperkontakt, in für sie beängstigenden Situationen, auf die Bezugspädagogin als sichere Basis zurückgreifen konnte. In Bezug auf Lenas Stimmungsverhalten wird anhand der Tabellen deutlich, dass ihre Stimmung in den ersten Phasen der Eingewöhnung eher schlechter, in der 2. Phase sogar am schlechtesten war und in den letzten beiden Phasen fühlbar besser wurde. Diese eher negative Stimmung zu Beginn ihrer Eingewöhnung stimmt auch mit den Beschreibungen der Bezugspädagogin überein, da der Trennungsschmerz von der Mutter am Anfang noch eher spürbar und meist mit Tränen verbunden war. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Lenas negatives Stimmungsverhalten in den ersten beiden Phasen der Eingewöhnung auf den Trennungsschmerz zurückzuführen ist und eben dieser in der 2. Phase, also ca. zwei Monate nach dem Eintritt seinen Höhepunkt erlebte. In den letzten beiden Phasen hingegen kann Lenas Stimmung als durchwegs positiv interpretiert werden, woraus man schließen kann, dass ihr Trennungsschmerz leichter und erträglicher wurde.

Zusammenfassend ergibt sich aus den dargestellten Tabellen wie auch aus den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin, dass Lena rasch eine intensive Bindung zur Bezugspädagogin aufbauen konnte, wodurch es ihr möglich wurde, die Trennung von der Mutter leichter zu ertragen, sich ins Tagesgeschehen des Kindergartens zu integrieren und die Eingewöhnung somit ohne größere Schwierigkeiten zu meistern.

⁷ siehe Kapitel 4.4.1. Die Eingewöhnung von Lena

8.1.2 Interpretation und Vergleich der Ergebnisse in Bezug auf die Bindung zur Bezugspädagogin von Tobias

Tobias Sicherheitsempfinden zeigte sich in den 4 Phasen der Untersuchung als unterschiedlich und eher niedriger gehalten, was im Vergleich mit den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin interessant erscheint, da diese sein Verhalten von Beginn seiner Eingewöhnung an als sehr offen, autonom und aufgeweckt beschreibt und explizit erwähnt, dass er die Aufmerksamkeit wie auch den Körperkontakt zur Bezugspädagogin kaum benötigte.⁸ Daraus lässt sich schließen, dass Tobias seine neue Umgebung zwar gespannt und autonom erkunden wollte, sein Sicherheitsempfinden dabei jedoch nicht so weit ausgeprägt war, wie es auf die Bezugspädagogin wirkte. In Bezug auf die affektive Teilhabe der Bezugspädagogin an den Erfahrungen des Kindes zeigte Tobias in den 4 Phasen der Untersuchung die meisten Abweichungen auf. Erwähnenswert sind dabei insbesondere die Phase 2, in der Tobias die Bezugspädagogin laut Tabelle am häufigsten an seinen affektiven Erfahrungen teilhaben ließ sowie die Phase 3, in der er sie kaum mit einbezog. Dieses Ergebnis könnte darauf zurück geführt werden, dass Tobias in der 3. Phase, also bereits vier Monate nach seinem Kindertarteneintritt nicht mehr in erster Linie die Bezugspädagogin an seinen Erfahrungen teilhaben ließ, sondern möglicherweise die anderen Kinder der Gruppe. Die Vorgaben und Vorschläge der Bezugspädagogin hat Tobias in allen vier Phasen und besonders in den letzten beiden Phasen zum größten Teil angenommen und auch befolgt. Dies stimmt auch mit den Ansichten der Bezugspädagogin überein, da er Spielimpulse und Hilfestellungen von ihrerseits eigentlich immer mit großem Interesse angenommen bzw. befolgt hat. Anhand der Tabelle wird deutlich, dass Tobias sich in den Phasen 1,2 und 4 am Körperkontakt zur Bezugspädagogin in hohem Ausmaß erfreute. Dieses Ergebnis stellt sich im Vergleich mit der Darstellung der Bezugspädagogin als besonders widersprüchlich heraus, da diese Tobias Verhalten während seiner Eingewöhnung dahingehend beschreibt, als dass er weder auf den Arm genommen werden wollte noch eine

⁸ siehe Kapitel 4.4.2. Die Eingewöhnung von Tobias

schützende Hand benötigte und auch nicht immer auf ihrem Schoß verweilen wollte. Aus diesen eigentlich gegensätzlichen Ergebnissen lässt sich schließen, dass Tobias zwar keinen ständigen Körperkontakt zur Bezugspädagogin benötigte oder einforderte, diesen aber dennoch, wenn er Körperkontakt verspürte, sehr genoss und sich daran besonders erfreute. Tobias allgemeine Stimmung war in allen vier Untersuchungsphasen eher positiv, was sich auch mit den Beobachtungen der Bezugspädagogin deckt, da diese seine Stimmung von Anfang an als offen, neugierig und fröhlich beschreibt.

Im Großen und Ganzen ergibt sich aus den Darstellungen der Bezugspädagogin wie auch aus den Ergebnissen der Tabelle, dass Tobias im Gegensatz zu Lena von Beginn seiner Eingewöhnung an sehr offen und autonom auf die neuen Gegebenheiten im Kindergarten zugegangen ist, diese ohne besonderen Beistand und Hilfestellungen der Bezugspädagogin auskundschaften wollte, sich aber dennoch an ihrer Aufmerksamkeit und dem Körperkontakt zu ihr erfreute. Daran wird deutlich, dass er auch ohne besonderen Körperkontakt eine enge Bindung zur Bezugspädagogin aufbauen und somit seine Eingewöhnung in den Kindergarten problemlos meistern konnte.

8.2 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf das Temperament der beforschten WiKi Kinder

8.2.1 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf das Temperament von Lena

Lena zeigte in allen drei Phasen der Untersuchung ein eher niedrigeres Aktivitätsniveau, was auch mit den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin übereinstimmt, da diese ihr Verhalten von Anfang an als zurückhaltend, ruhig und dadurch beschreibt, dass sie ihr immer und überallhin folgte und in ihrer unmittelbaren Nähe sein wollte.⁹ Durch diese Fixierung war eine Aktivität aus Eigeninitiative unabhängig von der Bezugspädagogin in der ersten Zeit der Eingewöhnung unmöglich und demnach kaum vorhanden. Lenas Gewohnheiten

⁹ siehe Kapitel 4.4.1. Die Eingewöhnung von Lena

betreffend zeigt sich anhand der Tabelle, dass diese im Laufe der drei Untersuchungsphasen noch regelmäßiger wurden, was man möglicherweise darauf zurückführen kann, dass sie sich von Phase zu Phase im Kindergarten wohler gefühlt hat und sich somit auch ihre Gewohnheiten in einem regelmäßigen Rhythmus einpendelten. Was Lenas Zugänglichkeit betrifft stellt sich heraus, dass sie in der 1. Phase, also nur ca. zwei Wochen nach dem Eintritt in den Kindergarten am zugänglichsten von allen drei Phasen war. Dieses Ergebnis der Tabelle lässt sich aus der Sicht der Bezugspädagogin nicht erklären, da diese Lenas Verhalten anfänglich als eher zurückhaltend empfand und sie erst mit der Zeit offener und zugänglicher wurde. In Bezug auf ihre Anpassungsfähigkeit war es für Lena laut Tabelle während ihrer Eingewöhnung insbesondere in der 2. Phase keine einfache Aufgabe sich an die neue Umgebung und Situation im Kindergarten anzupassen. Dieses Faktum deckt sich sehr wohl mit den Beobachtungen der Bezugspädagogin, da es für Lena anfangs sehr schwer zu akzeptieren war, dass sie nicht immer die volle Aufmerksamkeit der Bezugspädagogin haben konnte und Lena im Allgemeinen nicht immer das haben konnte, was sie wollte. Lenas positive wie auch negative Reaktionen auf bestimmte Ereignisse ergeben sich aus der Tabelle als eher weniger intensiv. Diesem Ergebnis stimmt die Bezugspädagogin nur teilweise zu, da Lena ihren negativen Reaktionen (wenn z.B. die Bezugspädagogin den Raum verlassen musste und Lena ihr nicht folgen konnte) lautstark und in einer hohen Intensität freien Lauf ließ. In Bezug auf ihre negativen Reaktionen kann Lena während ihrer Eingewöhnungszeit also als ziemlich temperamentvoll beschrieben werden. Die Intensität ihrer positiven Reaktionen war im Vergleich dazu eher gering. Lenas emotionale Stimmungslage stellte sich eigentlich nur in der Phase 2 der Untersuchung als eher schlechter heraus. Dies stimmt auch mit den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin überein, da Lena bei der Trennung der Mutter nur kurzzeitig weinte und sich immer schnell von der Bezugspädagogin beruhigen ließ, demnach also immer nur gering andauernden negativen Emotionen ausgesetzt war. Länger andauernde Tränen flossen bei Lena nur dann, wenn die Bezugspädagogin nicht in ihrer direkten Nähe sein konnte. Ausschließlich in Situationen wie dieser, verspürte Lena, laut den Beschreibungen der Bezugspädagogin extreme Unglücklichkeit und somit eine negative emotionale

Stimmung. Daraus lässt sich schließen, dass eben diese dargestellte Situation in der 2. Phase öfters zu tragen kam und somit Lenas schlechte emotionale Verfassung in dieser Phase erklärt. In Bezug auf Lenas Beharrlichkeit und Ausdauer ergibt sich aus der Tabelle, dass diese Fähigkeiten von Phase zu Phase nachgelassen haben. Aus der Sicht der Bezugspädagogin kann dieses Ergebnis einerseits dahingehend interpretiert werden, als dass Lena im Laufe ihrer Eingewöhnung langsam akzeptieren konnte, dass sie nicht die ständige Aufmerksamkeit der Bezugspädagogin für sich alleine einfordern konnte und sie sich demnach auch alleine oder mit anderen Kindern beschäftigte. Andererseits kann man ihre abnehmende Ausdauer auch insofern interpretieren, als dass sie mit den Aktivitäten und Spielen in der Gruppe soweit vertraut war, dass nicht mehr so ausdauernd wie zu Beginn ihrer Eingewöhnung bei einer Beschäftigung verweilte. Weiters ergibt sich aus der Tabelle, dass Lenas Ablenkbarkeit deutlich abgenommen hat. Auch Seitens der Bezugspädagogin konnte beobachtet werden, dass Lena nach und nach die Fähigkeit entwickelte sich von den anderen Kindern oder Gegenständen nicht andauernd abwenden zu lassen. Was Lenas Empfindlichkeit betrifft, wird anhand der Tabelle sichtbar, dass sie während ihrer Eingewöhnung und im Speziellen in der 2. Phase empfindlich auf bestimmte Wahrnehmungen reagierte. Dies deckt sich auch mit den Ansichten der Bezugspädagogin die, wie bereits öfters erwähnt, Lenas hohe Empfindlichkeit hinsichtlich der Anwesenheit und Aufmerksamkeit der Bezugspädagogin beschreibt.

Zusammenfassend lässt sich Lenas Temperament während ihrer Eingewöhnung in den Kindergarten anhand der Ergebnisse der Tabelle sowie aus der Sichtweise der Bezugspädagogin einerseits als zurückhaltend und ruhig beschreiben, andererseits kann Lena auch und im Speziellen, wenn etwas gegen ihren Willen passierte, als durchaus temperamentvoll und emotionsgeladen dargestellt werden.

8.2.2 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf das Temperament von Tobias

Wie sich aus der Tabelle ergibt, war Tobias in allen drei Phasen der Untersuchung, also während seiner gesamten Eingewöhnungszeit höchst aktiv. Dieses Ergebnis stimmt ganz genau mit den Schilderungen der Bezugspädagogin überein, welche sein Verhalten im Laufe seiner Eingewöhnung als äußerst lebhaft und aufgeweckt beschreibt und erwähnt, dass er von Beginn an selbstständig den Gruppenraum, den Garten und auch die anderen Räume erforschte und somit in ständiger Bewegung war.¹⁰ In Bezug auf seine Rhythmizität zeigt die Tabelle, dass Tobias Gewohnheiten im Großen und Ganzen einen regelmäßigen Rhythmus beibehielten. Diese Regelmäßigkeit lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass sich der Junge im Kindergarten von Anfang an wohl gefühlt hat und dadurch in seine Gewohnheiten seinen vertrauten Rhythmus aufrechterhalten konnte. Was seine Zugänglichkeit und Anpassungsfähigkeit betrifft, wird anhand der Tabelle deutlich, dass Tobias vom Kindergarteneintritt an, keine Schwierigkeiten in diesen Bereichen aufwies. Auch die Bezugspädagogin beschreibt den Jungen von Beginn an als offen, neugierig und dahingehend, dass er den Alltag im Kindergarten problemlos bewältigen konnte. Erwähnenswert ist an dieser Stelle jedoch, dass seine erzielten Werte in den Skalen Zugänglichkeit und Anpassung jeweils in der 3. Phase, also bereits vier Monate nach dem Eintritt in den Kindergarten, zwar nur minimal, dennoch gestiegen sind, was bedeutet, dass ihm diese beiden Bereiche in der 3. Phase schwerer gefallen sind, als in den ersten beiden Phasen der Untersuchung. Diese Tatsache lässt sich aus der Sicht der Bezugspädagogin womöglich daher erklären, dass Tobias im Laufe seiner Eingewöhnung durch seine zunehmende Autonomie öfters auf Grenzen und Regeln im Kindergartenalltag gestoßen ist, bei denen es ihm vielleicht nicht immer leicht fiel sich daran anzupassen. Diese These der Bezugspädagogin wird durch das Ergebnis der Skala Intensität nochmals unterstützt, da Tobias im Ausleben seiner Reaktionen von Phase 1 bis zur Phase 3 deutlich lauter und impulsiver wurde. Dass Ansteigen

¹⁰ siehe Kapitel 4.4.2. Die Eingewöhnung von Tobias

seiner Intensität, lässt sich Seitens der Bezugspädagogin ebenso darauf zurückführen, dass ihm vermehrt Grenzen aufgezeigt wurden und er seine Reaktionen deshalb temperamentvoller und womöglich lautstark äußerte. Das Ergebnis der Temperamentskategorie „Stimmung“ in der Phase 1 und auch 2 stimmt exakt mit den Beobachtungen der Bezugspädagogin überein, da in diesen Phasen kaum eine traurige Stimmung seinerseits fühlbar war. Interessant ist jedoch, dass sein Verhalten laut Tabelle in der 3. Phase der Forschung, also bereits vier Monate nach dem Eintritt, Traurigkeit und weinerliche Stimmung aufweist. Dieses Ergebnis lässt sich aus der Sicht der Bezugspädagogin allerdings nicht erklären, da Tobias in dieser Zeit weder die Trennung von seiner Bezugsperson auffällig schwer fiel, noch war sein Verhalten zu diesem Zeitpunkt durch häufiges weinen oder Traurigkeit gekennzeichnet. Der einzige Zeitpunkt, wo Tobias die Trennung von seiner Bezugsperson in der Früh extrem schwer fiel und immer mit Tränen und lautstarkem Protest verbunden war, ergab sich ca. eineinhalb Jahre nach seiner Eingewöhnung.¹¹ Bei ein und der gleichen Tätigkeit über längere Zeit auszuharren und sich dabei nicht von anderen Kindern oder Gegenständen ablenken zu lassen, stellte für Tobias, laut Tabelle, in allen drei Phasen keine einfache Aufgabe dar. Diesem Ergebnis folgt auch die Bezugspädagogin, die das Verhalten des Jungen dahingehend beschreibt, als dass er sich sehr leicht ablenken ließ und sich immer wieder eine neue Beschäftigung suchte. Aus der Temperamentskategorie „Empfindlichkeit“ geht laut Tabelle hervor, dass Tobias in Phase 3 auf bestimmte Sinneswahrnehmungen etwas empfindlicher reagierte als in den Phasen davor. Diese zunehmende Empfindlichkeit lässt sich aus der Sicht der Bezugspädagogin dadurch erklären, dass er in Phase 3, also bereits vier Monate nach dem Kindertageeintritt, möglicherweise über eine feinfühligere und differenziertere Wahrnehmung verfügte und auf Dinge sensibler reagieren konnte, die er in den ersten Phasen aufgrund anderer Anforderungen noch nicht in dem gleichen Ausmaß empfinden konnte.

Im Großen und Ganzen lässt sich Tobias Verhalten während seiner Eingewöhnung in den Kindergarten als durchaus temperamentvoll, offen, neugierig und aufgeweckt

¹¹ siehe Kapitel 6.1.2. Veränderungen in der emotionalen Entwicklung bei Tobias

darstellen. Tränen und Traurigkeit waren dabei keine ständigen Begleiter und kaum spürbar. Seitens der Bezugspädagogin lässt sich seine unkomplizierte und schnelle Eingewöhnung auf seine offene und fröhliche Art zurückführen.

8.3 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Interaktion der beforschten WiKi Kinder mit der Bezugspädagogin sowie den anderen Kindern der Gruppe

8.3.1 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Interaktion von Lena mit der Bezugspädagogin sowie mit den anderen Kindern der Gruppe

Wie anhand der Tabelle erkennbar ist, war Lenas Interaktion mit der Bezugspädagogin in allen Untersuchungsphasen sowohl beim Abschied von der Bezugsperson, also auch in der Gruppenspielsituation gleichermaßen stark ausgebildet. Dieses Ergebnis der Videoanalyse deckt sich mit den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin, die konkret beschreibt, dass Lena immer wieder ihre direkte Aufmerksamkeit nonverbal mittels Gestik und Mimik z.B. hoch strecken ihrer Arme oder auch in Form von Tränen einforderte und auf diese Art und Weise mit der Bezugspädagogin interagierte.¹² Insbesondere in der Abschiedssituation von ihrer Bezugsperson stellte die Interaktion mit der Bezugspädagogin eine enorme Notwendigkeit dar. Für Lena war es in dieser Situation von größter Bedeutung, dass sie ihre Bezugspädagogin bei der Trennung verbal und auch durch Körperkontakt begleitete. Bereits von Kindergarteneintritt an war es Lena auch schon möglich verbal mittels zwei bis drei Wortsätzen mit der Bezugspädagogin zu kommunizieren und dies tat sie auch. In Bezug auf die anderen Kinder der Gruppe ergibt sich aus der Videoanalyse, dass der dynamische Austausch mit den Peers in ihrer Eingewöhnungszeit in allen drei Phasen eher selten stattgefunden hat. Auch dieses Ergebnis geht mit den Darstellungen der Bezugspädagogin konform, da Lena den anderen Kindern wenig Beachtung

¹² siehe Kapitel 6.3.1. Veränderungen in der Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Lena

schenkte, sie teilweise sogar ignorierte, weil ihre volle Konzentration auf die Bezugspädagogin gerichtet war.¹³ Lediglich wenn sie auf ein anderes Kind eifersüchtig war, welches mit der Bezugspädagogin Kontakt aufnahm trat sie mit diesem in nonverbale Interaktion, in dem sie das andere Kind wegzustoßen versuchte. In direkte Interaktion trat sie während ihrer Eingewöhnung einzig und allein mit Tobias, dem zweiten beforschten WiKi Kind, da sich die Mütter der beiden Kinder gut kannten und auch privat trafen. Zum dritten Zeitpunkt der Untersuchung, also ca. zwei Monate nach ihrem Eintritt, erreichte Lena in ihrem dynamischen Austausch mit den Peers in der Spielsituation einen etwas höheren Wert als in den Phasen davor, was sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass Lenas Fokus zu diesem Zeitpunkt schon ein wenig von der Bezugspädagogin abwich und ihr somit auch den Kontakt zu den anderen Kindern der Gruppe ermöglichte.

Zusammenfassend war Lenas Kommunikation und Interaktion in ihrer Eingewöhnungszeit hauptsächlich auf ihre Bezugspädagogin gerichtet, wodurch der dynamische Austausch mit den anderen Kindern der Gruppe erheblich eingeschränkt wurde.

8.3.2 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Interaktion von Tobias mit der Bezugspädagogin sowie mit den anderen Kindern der Gruppe

In Bezug auf Tobias Interaktion mit der Bezugspädagogin ergibt sich aus der Tabelle in allen drei Phasen sowohl in der Abschieds- als auch in der Gruppenspielsituation ein mittlerer bis etwas höherer Wert. Dieses Ergebnis passt sehr gut mit den subjektiven Darstellungen der Bezugspädagogin überein, da diese beschreibt, dass er sich von Beginn seiner Eingewöhnung an, im Gegensatz zu Lena, nicht in unmittelbarer Nähe der Bezugspädagogin aufhielt, jedoch dann, wenn er ihre Unterstützung und Hilfestellung benötigte, sehr wohl mit der Bezugspädagogin in direkte Interaktion trat und ihr verbal oder nonverbal sein Anliegen zu vermitteln versuchte. In der Abschiedssituation von der vertrauten Bezugsperson benötigte Tobias zwar nicht die ungeteilte Aufmerksamkeit und Unterstützung der

¹³ siehe Kapitel 6.2.1. Veränderungen in der Interaktion mit anderen Kindern der Gruppe bei Lena

Bezugspädagogin, dennoch trat er speziell in dieser Situation mit der Bezugspädagogin sehr häufig in nonverbale Interaktion, indem er sie anlächelte.¹⁴ Was den dynamischen Austausch mit den Peers betrifft, zeigt sich, dass Tobias eigentlich in allen drei Untersuchungsphasen sowohl beim Abschied als auch in der Gruppenspielsituation mit den anderen Kindern der Gruppe eher weniger interagiert und diese Interaktion im Laufe seiner Eingewöhnung speziell in der Spielsituation sogar noch abgenommen hat. Dieses Ergebnis der Videoanalyse lässt sich aus der Sicht der Bezugspädagogin kaum interpretieren, da Tobias von Anfang seiner Eingewöhnung an äußerst offen auf die anderen Kinder der Gruppe zugegangen ist und auch immer wieder von sich aus, zwar vorwiegend in indirekte, aber auch in direkte Kommunikation mit ihnen getreten ist.

Im Großen und Ganzen lässt sich Tobias Kommunikations- und Interaktionsverhalten sowohl mit der Bezugspädagogin als auch mit den anderen Kindern der Gruppe während seiner Eingewöhnung, zumindest aus der Sicht der Bezugspädagogin, als durchaus ausgeprägt beschreiben.

8.4 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf positive und negative Affekte sowie auf das allgemeine Interesse der beforschten WiKi Kinder während der Eingewöhnungszeit

8.4.1 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf positive und negative Affekte sowie auf das allgemeine Interesse von Lena während der Eingewöhnungszeit

Als eindeutiges Ergebnis ergibt sich aus den Tabellen der Videoanalyse, dass Lena während ihrer Eingewöhnung in den Kindergarten eindeutig mehr positive als negative Affekte verspürte. Speziell in der Abschiedssituation stellt sich in allen drei Untersuchungsphasen ein sehr geringer Wert der negativ affektiven Stimmung

¹⁴ siehe Kapitel 4.4.2. Die Eingewöhnung von Tobias sowie Kapitel 6.3.2. Veränderungen in der Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Tobias

heraus. Dies stimmt auch mit den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin überein, die beschreibt, dass Lena zwar sehr wohl einen Trennungsschmerz beim Verabschieden der Mutter verspürte, der manchmal auch mit Tränen verbunden war, die Bezugspädagogin sie jedoch leicht mit Hilfe von einem Spiel oder durch auf den Arm nehmen beruhigen konnte.¹⁵ Einzig in der 2. Phase der Forschung, also ca. zwei Monate nach dem Kindergarteneintritt, lässt sich aus der Tabelle feststellen, dass Lena in der Spielsituation bei der Skala der positiv affektiven Stimmung nur einen minimal höheren Wert als bei den negativen Affekten erreichte. Dieses Ergebnis kann aus der Sicht der Bezugspädagogin dahingehend interpretiert werden, als dass Lena in der Gruppenspielsituation nicht die ständige Aufmerksamkeit ihrer Bezugspädagogin für sich beanspruchen konnte und ihr speziell in dieser Situation auch nicht immer auf Schritt und Tritt folgen konnte. Demzufolge verspürte sie gleichermaßen negative wie auch positive Stimmungen. In der Videoanalyse beim Abschied erzielte Lena in Bezug auf ihre negativen Gefühle hingegen in allen drei Phasen extrem niedrige Werte, wie bereits erwähnt, was sich möglicherweise darauf zurückführen lässt, dass sie in dieser Situation immer die ungeteilte Aufmerksamkeit ihrer Bezugspädagogin erhielt. Was Lenas allgemeines Interesse betrifft, wird deutlich, dass dieses in den Phasen 1 und 3 der Untersuchung beim Spiel gleichermaßen ausgeprägt war und in der Phase 2 ein wenig abgenommen hat. Weshalb Lenas Interesse in der Gruppenspielsituation gerade in der 2. Phase, also ca. zwei Monate nach dem Eintritt gesunken ist, lässt sich seitens der Bezugspädagogin nicht explizit begründen und auch nicht auf ihre Beobachtungen zurückführen. Beim Abschied erzielte Lenas allgemeines Interesse in den ersten beiden Phasen der Untersuchung höhere Werte als in der 3. Phase. Dies kann aus der Wahrnehmung der Bezugspädagogin dadurch erklärt werden, dass Lena vier Monate nach dem Eintritt in den Kindergarten, in der Abschiedssituation kein besonderes Interesse mehr zeigte, da sie in dieser Situation bereits über eine gewisse Routine verfügte.

Im Großen und Ganzen kann anhand der Ergebnisse der Videoanalyse wie auch durch die subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin davon ausgegangen

¹⁵ siehe Kapitel 4.4.1. Die Eingewöhnung von Lena

werden, dass Lena während ihrer Eingewöhnung hauptsächlich positive Affekte verspürte und die negativ affektive Stimmung nur in sehr geringem Ausmaß zu tragen kam. Weiters zeigte sich Lena im Laufe ihrer Eingewöhnungszeit als durchaus interessiert am Kindergartenalltag.

8.4.2 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf positive und negative Affekte sowie auf das allgemeine Interesse von Tobias während der Eingewöhnungszeit

Aus den Ergebnissen der Videoanalyse von Tobias sowohl beim Abschied als auch beim Spiel in der Gruppensituation geht deutlich hervor, dass Tobias positiv affektive Stimmung während seiner Eingewöhnung deutlich ausgeprägter als seine negativ affektive Stimmung war. Dies geht auch mit den Ansichten der Bezugspädagogin konform, die Tobias Verhalten in seiner Eingewöhnungszeit dahingehend beschreibt, als das er kaum Tränen vergoss, immer leicht eine Beschäftigung für sich fand und der Trennungsschmerz von seiner Bezugsperson somit nicht offensichtlich spürbar war.¹⁶ Die Ergebnisse der Abschiedssituations-Tabelle spiegeln diese subjektive Darstellung ebenfalls wider, da Tobias bei der Skala der negativ affektiven Stimmung in allen drei Untersuchungsphasen einen höchst niedrigen Wert erzielte. In der 3. Phase der Abschiedssituation erreichten Tobias positive Affekte ihren Höhepunkt. Dieses Ergebnis lässt sich aus der Sicht der Bezugspädagogin, wie bei Lena, darauf zurückführen, dass der Abschied von seiner vertrauten Bezugsperson vier Monate nach dem Kindergarteneintritt für Tobias keine unbekannte Situation mehr darstellte, er somit keinen Trennungsschmerz mehr verspüren musste und sich auf den Kindergartenalltag, wie auch die Ergebnisse der Tabelle zeigen, freuen konnte. Was die Spielsituation betrifft, ergeben sich aus der Tabelle in allen drei Untersuchungsphasen bei der Skala der positiv affektiven Stimmung Werte, die den negativen Gefühlen eindeutig überlegen sind. Auch dieses Ergebnis stimmt mit den Beobachtungen der Bezugspädagogin überein, da Tobias immer besonders schnell ein Spiel oder eine Tätigkeit in der Gruppe oder im Garten finden konnte, dabei sehr

¹⁶ siehe Kapitel 4.4.2. Die Eingewöhnung von Tobias

interessiert und fröhlich wirkte und negative Affekte aus ihrer Sicht nicht fühlbar waren. In Bezug auf sein allgemeines Interesse in der Abschiedssituation geht aus den Ergebnissen der Videoanalyse deutlich hervor, dass dieses systematisch von Phase zu Phase gestiegen ist. Diese Werte lassen sich seitens der Bezugspädagogin jedoch nicht begründen oder interpretieren. In der Spielsituation zeigt sich anhand der Tabelle, dass Tobias Interesse in der Phase 1 der Untersuchung, also nur ca. zwei Wochen nach Kindergarteneintritt am höchsten war, und in den beiden folgenden Phasen ein wenig abgenommen hat. Dieses Ergebnis geht mit den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin nicht konform, da diese sein allgemeines Interesse beim Spiel in allen drei Phasen als durchaus ausgeprägt beschreibt.

Zusammenfassend soll betont werden, dass Tobias positiv affektive Stimmung den negativen Gefühlen während seiner gesamten Eingewöhnungszeit eindeutig überlegen war und er den Kindergartenalltag dadurch mit großem Interesse begegnen konnte.

8.5 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der beforschten WiKi Kinder im sprachlichen, kognitiven, sozial-emotionalen Bereich sowie im Spiel

8.5.1 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung von Lena im sprachlichen, kognitiven, sozial-emotionalen Bereich sowie im Spiel

Als eindeutiges Ergebnis stellt sich bei Lena durch die Entwicklungstabelle nach Kuno Beller heraus, dass in all diesen vier Bereichen vom Zeitpunkt 2 bis zum Zeitpunkt 3 der Untersuchung Entwicklung stattgefunden hat. Dabei ist insbesondere Lenas Spieltätigkeit hervorzuheben, da sie in diesem Bereich die größten Fortschritte gemacht hat. Dieses Ergebnis stimmt auch mit den subjektiven Einschätzungen der Bezugspädagogin überein, da Lena in ihrer Spieltätigkeit zu Beginn der Eingewöhnung noch sehr eingeschränkt war, weil ihre volle Aufmerksamkeit auf die Bezugspädagogin gerichtet war und sie sich erst im Laufe der Zeit ein wenig von der Fixierung dieser loslösen und sich somit einem Spiel widmen konnte. Auch in den

Bereichen der kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung ergeben sich aus der Tabelle von Phase 2 bis zur Phase 3 Fortschritte, denen seitens der Bezugspädagogin nur zugestimmt werden kann.

Zusammenfassend kann anhand der Ergebnisse von Kuno Bellers Entwicklungstabelle davon ausgegangen werden, dass der Eintritt in den Kindergarten sehr positive Auswirkungen auf die verschiedensten Entwicklungsbereiche von Lena ermöglichte. Diese These wird von der Bezugspädagogin im Kapitel 6: „Entwicklung der WiKi Kinder eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung aus der Sicht der Bezugspädagogin“ bestärkt und ausführlich behandelt.

8.5.2 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung von Tobias im sprachlichen, kognitiven, sozial-emotionalen Bereich

Bei Tobias ergeben sich interessanterweise aus der Tabelle in allen Bereichen außer im Bereich der kognitiven Entwicklung von Phase 2 bis Phase 3 der Forschung eher kleine Rückschritte. Speziell in seiner sozial-emotionalen Entwicklung lässt sich ein eindeutiger Rückschritt in diesem Entwicklungsbereich erkennen. Dieses Ergebnis kann aus der Sicht der Bezugspädagogin dadurch erklärt werden, dass Tobias in etwa zu diesem Zeitpunkt der 3. Phase häufig zu Konflikten mit anderen Kindern neigte, da seine sprachliche Entwicklung, wie auch aus der Tabelle ersichtlich wird, noch nicht so weit ausgebildet war, dass er verbal ausdrücken konnte, wenn er ein Spielzeug haben wollte. Dies führte manchmal dazu, dass er sich durch Körpersprache mitzuteilen versuchte und dafür auch seine Fäuste einsetzte. Seine Spieltätigkeit ist im Großen und Ganzen von Phase 2 zur Phase 3 gleich geblieben, was auch mit den Beobachtungen der Bezugspädagogin übereinstimmt.

Zusammenfassend lassen sich anhand der Entwicklungstabelle nach Kuno Beller bei Tobias von Phase 2 bis zur Phase 3 der Untersuchung in der sozial-emotionalen Entwicklung etwas größere und in der sprachlichen Entwicklung sowie in seiner Spieltätigkeit kleinere Rückschritte erkennen, die er jedoch im Laufe der Zeit im Kindergarten, laut den subjektiven Darstellungen der Bezugspädagogin im Kapitel 6:

„Entwicklung der WiKi Kinder eineinhalb Jahre nach der Eingewöhnung aus der Sicht der Bezugspädagogin“ eindeutig in Fortschritte umwandeln konnte.

9 Die Perspektive der Mutter bzw. des Vaters in Bezug auf die Eingewöhnung der beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena

In diesem Kapitel sollen die Perspektiven und Sichtweisen der Eltern der beiden beforschten WiKi Kinder Tobias und Lena zu tragen kommen und den Ergebnissen der angewandten Verfahren sowie den subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin gegenübergestellt werden.

Um die anhand der Tabellen dargestellten Ergebnisse und die subjektive Sichtweise der Bezugspädagogin weiter zu festigen, habe ich zusätzlich die Perspektive der Eltern der beforschten WiKi Kinder, in Bezug auf deren Eingewöhnungsverlauf, eingeholt. Dabei habe ich die Mutter von Lena, wie auch den Vater von Tobias darum gebeten, ihre Erinnerungen und rückblickenden Eindrücke vom Eingewöhnungsprozess schriftlich festzuhalten. Im Speziellen, wie sie es als Eltern empfunden haben, wie es ihrem Kind bei der Trennung von ihnen gegangen ist, wie sie die Entstehung der Bindung von ihrem Kind zu mir eingeschätzt und wie sie die Stimmung ihres Kindes in Bezug auf den Kindergarten während seiner Eingewöhnung erlebt haben. Anschließend habe ich die Eltern noch gebeten, kurz die aktuelle Situation im Kindergarten, also zwei Jahre nach der Eingewöhnung, mit möglichen Veränderungen aus ihrer Sicht zu beschreiben.

9.1 Die Darstellung von Lenas Eingewöhnungsverlauf aus der Perspektive der Mutter

An dieser Stelle folgt nun der Bericht von Lenas Mutter:

„Meine Tochter Lena besucht seit September 2009 den KIWI Kindergarten in 1100 Wien. Zu diesem Zeitpunkt war sie 20 Monate alt. Für die meisten unserer Angehörigen (Großeltern, Urgroßeltern, Geschwister, etc.) war sie dafür noch zu

klein und ich ließ mich dadurch ein wenig verunsichern. Da ich jedoch wieder ins Berufsleben einsteigen wollte und nahe Angehörige, die die Betreuung von Lena teilweise übernehmen hätten können, nicht in unserer unmittelbaren Umgebung wohnten, haben mein Mann und ich uns für den Kindergarten entschieden. Schon im Sommer davor habe ich mit Lena immer wieder in den Garten des Kindergartens hineingeschaut, um ihr so den Kindergarten schmackhaft zu machen. Weiters habe ich mit ihr einige Bilderbücher angeschaut, um sie darauf besser vorzubereiten. Auch ich selbst habe einige Elternratgeber gelesen, um eine positive Einstellung dazu zu bekommen. Als ich die Pädagoginnen persönlich kennen gelernt habe, war ich sehr beruhigt. Beide waren sehr motiviert, freundlich und waren jederzeit für ein Gespräch bereit. Ich hatte großes Vertrauen zu beiden, da sie sehr kompetent und vertrauenswürdig wirkten. Somit habe ich mich genau an den vorgegebenen Plan und Rat der Pädagoginnen gehalten. Auch Lena hat sofort Vertrauen zu beiden aufgebaut. Ihr war es sehr wichtig, dass eine von den beiden in der Gruppe anwesend war. In der ersten Woche waren wir stundenweise im Kindergarten, ich war immer dabei und habe in Absprache mit den Pädagoginnen immer wieder die Gruppe verlassen. Die Abwesenheiten von mir wurden immer länger und nach ca. zwei Wochen blieb Lena bereits den ganzen Vormittag alleine im Kindergarten. Lena fühlte sich sehr wohl und dadurch hatte ich auch ein sehr gutes Gefühl dabei. Sie erzählte mir zuhause sehr viel vom Kindergarten und machte sehr große Fortschritte in ihrer Entwicklung. Es war mir sehr wichtig immer wieder von den Pädagoginnen ein Feedback zu erhalten, dies hat immer ganz toll funktioniert. Nach einiger Zeit dehnten wir die Zeit, in der Lena im Kindergarten blieb, aus. Sie blieb anfangs bis zum Mittagessen und dann hat sie auch schon im Kindergarten geschlafen. Es war überhaupt kein Problem, wenn eine Pädagogin aus Lenas Gruppe anwesend war. Schwierig war nur, wenn ich sie vor acht Uhr abgeben musste, und ihre Stammgruppe war geschlossen. Das blieb über ein Jahr so, aber seit dem zweiten Kindergartenjahr funktioniert auch das reibungslos. Zu Ihnen selbst hat Lena von Anfang an eine enge Bindung und Vertrauen aufgebaut. Sie spielt sehr oft „Kindergarten“ zuhause und spielt dann immer die „Sandra“. Sie bewundert Sie sehr und übernimmt auch sprachlich sehr viel von ihrem Wortschatz. Für Ihre Bemühungen während der Eingewöhnungsphase und eigentlich für die gesamte

Betreuung bis jetzt möchten Ihnen mein Mann und ich große Dankbarkeit aussprechen!“

Zusammenfassend stellt Lenas Mutter den Eingewöhnungsprozess ihrer Tochter als im Großen und Ganzen unkompliziert und ohne größere Komplikationen dar. Bedeutend dabei, beschreibt sie jedoch die Anwesenheit einer der beiden Stammgruppenpädagoginnen. Da Lena nach den Erzählungen der Mutter sehr schnell Vertrauen und dadurch auch eine enge Bindung zu ihrer Bezugspädagogin aufbauen konnte, war deren Anwesenheit im Kindergarten für Lena auch besonders wichtig. Wenn ihre Bezugspädagogin in der Früh nicht anwesend war, stellte diese Tatsache über einen längeren Zeitraum eine schwierige Situation in Bezug auf die Trennung von der Mutter dar. Diese Schwierigkeiten bei Abwesenheit der Bezugspädagogin haben sich laut den Darstellungen der Mutter im Laufe der Zeit gelegt und stellen heutzutage, also zwei Jahre nach dem Eintritt in den Kindergarten, kein Hindernis für Lena mehr dar. Die gelungene Eingewöhnung führt die Mutter darauf zurück, dass sie Lena und auch sich selbst auf den Kindergarten gut vorbereitet hat, die Mutter schnell Vertrauen und eine gute Gesprächsbasis zu den Pädagoginnen entwickeln und Lena sehr rasch eine enge Bindung zur Bezugspädagogin aufbauen konnte. Aus den Erzählungen der Mutter lässt sich schließen, dass Lena auch jetzt, also zwei Jahre nach der Eingewöhnung, sehr gerne in den Kindergarten geht und sich auch sehr gut aufgehoben fühlt.

9.1.1 Die Darstellung der Eingewöhnung von Lena aus der Perspektive der Mutter im Vergleich mit den Ergebnissen der angewandten Verfahren sowie den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin

Die Darstellungen der Mutter bezüglich des eher unkomplizierten Eingewöhnungsverlaufs von Lena stimmen genau mit den Ergebnissen der angewandeten Verfahren sowie mit den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin überein. Dass die Trennung von der Mutter für Lena nur dann eine Schwierigkeit darstellte, wenn die Bezugspädagogin sie dabei nicht begleiten konnte, wird sowohl von der Mutter als auch von der Bezugspädagogin verifiziert. Auch in Bezug auf Lenas Bindungsverhalten zur Bezugspädagogin gehen die Ansichten der

Mutter, der Bezugspädagogin sowie die Ergebnisse der AQS konform. Dass sich die Eingewöhnung in den Kindergarten auf Lenas Entwicklung positiv auswirkte, wird sowohl anhand der Ergebnisse der Entwicklungstabelle nach Kuno Beller deutlich als auch durch die Beschreibungen der Mutter sowie der Bezugspädagogin.

Die im Verlauf dieser Arbeit verfolgte Annahme, dass Lenas Eingewöhnung als eine gelungene Eingewöhnung angesehen werden kann, wird also auch von Seiten der Mutter bestätigt.

9.2 Die Darstellung von Tobias Eingewöhnungsverlauf aus der Perspektive des Vaters

An dieser Stelle folgt nun der Bericht von Tobias Vater:

„Ausgangssituation war die, dass ich mit meinem Sohn von seinem 1,5 bis Ende 2. Lebensjahr im Karenzurlaub war. Der Karenzurlaub war so gelagert, dass ich mit 1.10.2009 wieder arbeiten gehen musste. Daraus ergab sich, dass wir für die Eingewöhnungsphase genau 4 Wochen Zeit hatten in denen Tobias vollständig in den Kindergarten integriert werden musste. Meine Frau und ich haben Tobias schon im Laufe des Sommers auf den Kindergarten vorbereitet in dem wir ihm immer wieder vom Kindergarten erzählt haben. Deshalb ist er mit sehr viel Neugier in den 1. Kindergartentag gestartet. Tobias wurde sehr schnell integriert und hatte aus unserer Sicht nie wirklich Angst und in der weiteren Phase (kurzfristiges Weggehen von mir usw.) kaum geweint. Insgesamt war die Eingewöhnungsphase für ihn so perfekt, dass er bereits nach drei Wochen bereits den ganzen Tag im Kindergarten war. Für Tobias ist es typisch, dass er kaum Scheu vor dem Kennenlernen neuer Bezugspersonen hat. Somit hatte ich den Eindruck, dass die Bindung zu Ihnen sehr rasch in den ersten beiden Tagen entstanden ist. Was mir dabei aufgefallen ist, dass sie sich nicht ausschließlich um ihn bzw. alle anderen neuen Kinder gekümmert haben, sondern die Integration in die Gruppe auch den anderen „Stammkindern“ überlassen haben. Dies hat Tobias sehr gut getan. Für mich und meine Frau war die

Situation deshalb nicht einfach, da wir unter obgenannten Zeitdruck standen. Für uns war es sehr wichtig, dass wir die Pädagoginnen schon im Vorfeld kennen lernen durften. Durch diese vertrauensbildende Maßnahme waren wir sehr beruhigt und zuversichtlich, dass bei der Eingewöhnung nichts schief gehen wird. Dadurch dass meine Frau und ich beide Vollzeit berufstätig sind war es für uns besonders wichtig, dass Tobias sich sehr gut aufgehoben fühlt und die Zeit im Kindergarten nicht als etwas Unangenehmes zwischen dem Bringen und Abholen darstellt. Und genau das ist der Fall, Tobias fühlt sich sehr wohl, geht gerne in den Kindergarten und hat in Ihnen eine „Kindergarten-Mama“ gefunden. Eine kleine Anekdote zum Schluss: Sie sind bei uns jeden Tag präsent; immer wenn Tobias spielt, nimmt er automatisch ihre Rolle ein. Ein Beispiel dafür ist wenn er sagt: „Ich bin jetzt die Sandra und du bist die Anja“.

Der Vater von Tobias beschreibt dessen Eingewöhnung zusammenfassend als einen problemlosen Prozess, der im geplanten sowie nötigen Zeitrahmen erfolgte und kaum von Angst oder Tränen begleitet wurde. Die Entstehung der Bindung zur Bezugspädagogin empfand er als keine besondere Herausforderung, da Tobias immer schon offen auf neue Bezugspersonen reagierte und deshalb konnte bereits in den ersten Tagen eine Bindung zwischen der Bezugspädagogin und Tobias entstehen. Die rasche und gelungene Eingewöhnung führt der Vater darauf zurück, dass die Eltern den Jungen bereits im Vorfeld auf den Kindergarten vorbereitet haben, die Eltern die Pädagoginnen schon vor dem Eintritt in den Kindergarten kennen lernen durften sowie auf Tobias neugierige und offene Persönlichkeit. In Bezug auf Tobias aktuelle Situation im Kindergarten schildert der Vater, dass der Junge den Kindergarten sehr gerne besucht und sich dabei auch sehr wohl fühlt.

9.2.1 Die Darstellung der Eingewöhnung von Tobias aus der Perspektive des Vaters im Vergleich mit den Ergebnissen der angewandten Verfahren sowie den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin

Die Darstellungen des Vaters in Bezug auf den unproblematischen Verlauf der Eingewöhnung von Tobias entsprechen eigentlich genau den subjektiven

Sichtweisen der Bezugspädagogin sowie den Ergebnissen der dargestellten Tabellen. Auch die rasche Entstehung der Bindung zur Bezugspädagogin hat der Vater gleichermaßen wie die Bezugspädagogin hervorgehoben. Tobias wird sowohl von seinem Vater als auch von der Bezugspädagogin als offen und neugierig in Bezug auf neue Situationen und Menschen beschrieben, was ebenso mit den Ergebnissen der Toddlers Temperament Scale übereinstimmt. Negative Stimmungen oder Gefühle wie Angst oder Traurigkeit waren weder von Seiten der Ergebnisse der Videoanalyse noch aus den Sichtweisen des Vaters oder der Bezugspädagogin wahrnehmbar.

Der Bericht des Vaters hat die Annahme der Bezugspädagogin, dass Tobias Eingewöhnung in den Kindergarten extrem rasch und positiv verlaufen ist, noch weiter bestärkt und geht auch mit den Ergebnissen der angewandten Testverfahren konform. Der Annahme des Vaters, dass Tobias auch jetzt, also zwei Jahre nach dem Eintritt, sehr gerne in den Kindergarten geht und sich sehr wohl fühlt, kann seitens der Bezugspädagogin nur zugestimmt werden.

10 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der angewandten Messverfahren, der subjektiven Beobachtungen der Bezugspädagogin und der Eltern von den beiden beforschten WiKi Kindern Tobias und Lena noch einmal in den verschiedensten Bereichen zusammengefasst dargestellt.

10.1 Zusammenfassung der Ergebnisse von Lena

In Bezug auf Lenas Bindungsverhalten zur Bezugspädagogin soll zusammengefasst erwähnt werden, dass es eben dieser gelungen ist, eine positive und feste Bindung zu Lena aufzubauen. Dadurch wurde es dem Mädchen möglich, die Trennung von der Mutter für eine gewisse Zeit zu akzeptieren und den Trennungsschmerz auszuhalten. Der Bezugspädagogin gelang es weiters, für die Zeit im Kindergarten

die Rolle der vertrauten Bezugsperson, stellvertretend für die Mutter, einzunehmen, was Lena das Meistern ihres Kindergartenalltags erheblich erleichterte. Betreffend Lenas Temperament, kann dieses während ihrer Eingewöhnung sowohl als eher passiv und introvertiert als auch in gewissen Situationen als durchaus emotionsvoll dargestellt werden. Da Lenas komplette Aufmerksamkeit in der Zeit ihrer Eingewöhnung der Bezugspädagogin gehörte, fand ihr kommunikativer Austausch vornehmlich mit dieser Person statt, weshalb die Interaktion und Kommunikation mit den anderen Kindern der Gruppe eher selten erfolgte. In Bezug auf Lenas Stimmung während ihrer Eingewöhnung in den Kindergarten kann zusammengefasst beschrieben werden, dass sie im Großen und Ganzen meist positiv gestimmt und interessiert war und negative Emotionen eher selten auftraten. Abschließend ergaben sich durch Lenas Eintritt in den Kindergarten wesentliche Fortschritte im Bereich ihrer sprachlichen, sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung sowie in ihrer Spieltätigkeit.

Anhand dieser zusammengefassten Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass der Eintritt in den Kindergarten für Lena hauptsächlich positive Auswirkungen mit sich brachte. Weiters soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass Lenas Eingewöhnung den Kriterien gelungener Eingewöhnung, wie sie bei Datler, Hover-Reisner und Fürstaller 2010 beschrieben werden, durchaus entspricht, da Lena negative Affekte nur in sehr geringem Ausmaß verspürte und die positiven Emotionen eindeutig überwogen. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben“ (ebd.). Weiters zeigte sich Lena während ihrer gesamten Eingewöhnungszeit als durchaus interessiert. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen“ (ebd.). Das dritte Kriterium gelungener Eingewöhnung nach Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010) hat Lena hauptsächlich in Bezug auf ihre Bezugspädagogin erfüllt, auf die anderen Kinder der

Gruppe bezogen eher weniger. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse der eben skizzierten Art zu treten“ (ebd.).

Somit kann Lenas Eingewöhnung in den Kindergarten sowohl aus der subjektiven Perspektive der Bezugspädagogin, aus der Sichtweise der Mutter, als auch aus der Sicht der Wiener Kinderkrippenstudie als durchwegs gelungen bezeichnet werden.

In Bezug auf die Veränderungen von Lena eineinhalb Jahre nach ihrer Eingewöhnung soll an dieser Stelle zusammenfassend angemerkt werden, dass das Mädchen sowohl in ihrer emotionalen und sprachlichen Entwicklung als auch in ihrem Interaktions- und Kommunikationsverhalten mit den anderen Kindern der Gruppe wesentliche Fortschritte gemacht. Was die Bindung zur Bezugspädagogin betrifft, kann diese eineinhalb Jahre nach ihrem Eintritt als gefestigt und intensiv beschrieben werden.

10.2 Zusammenfassung der Ergebnisse von Tobias

Was Tobias Bindung zur Bezugspädagogin betrifft, soll zusammengefasst erwähnt werden, dass es ihm sehr rasch gelungen ist eine gute Bindung zur Bezugspädagogin aufzubauen, diese Bindung sich jedoch nicht durch ständige Aufmerksamkeit oder beharrlichen Körperkontakt definierte, sondern vielmehr dadurch, dass er in Situationen in denen er Hilfestellung benötigte, auf seine neue vertraute Bezugsperson, die Bezugspädagogin, zurückgreifen konnte und dies auch tat. Tobias Temperament während seiner Eingewöhnung lässt sich kurz und bündig als sehr offen, aufgeweckt, neugierig und fröhlich beschreiben. In Bezug auf sein Kommunikationsverhalten soll zusammenfassend dargestellt werden, dass er sowohl mit der Bezugspädagogin als auch mit den anderen Kindern der Gruppe von Beginn seiner Eingewöhnung an problemlos in Interaktion trat. Tobias Stimmung kann während seiner gesamten Eingewöhnungszeit als positiv beschrieben werden,

negative Affekte waren kaum spürbar und sein allgemeines Interesse in Bezug auf die neuen Gegebenheiten im Kindergarten war immer besonders ausgeprägt. Betreffend seiner sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung wurden von Phase 2 bis zur Phase 3 seiner Eingewöhnung leichte Rückschritte sichtbar, die er jedoch im Laufe seiner weiteren Zeit im Kindergarten ohne Probleme aufholen konnte.

Durch diese zusammengefassten Ergebnisse wird deutlich, dass der Eintritt in den Kindergarten für Tobias keine besonders große Herausforderung darstellte und sich die Zeit im Kindergarten auch sehr positiv auf seine Entwicklung auswirkte.

In Bezug auf die Qualitätskriterien der Eingewöhnung wie sie bei Datler, Hover-Reisner und Fürstaller aufgezeigt werden, kann in Bezug auf Tobias Eingewöhnung angemerkt werden, dass der Junge alle drei dieser Kriterien gelungener Eingewöhnung in hohem Maße erfüllt hat.

Daraus ergibt sich seitens der Bezugspädagogin, des Vaters und aus der Sichtweise der Wiener Kinderkrippenstudie die Annahme, dass Tobias Eingewöhnung in den Kindergarten als gelungene Eingewöhnung dargestellt werden kann.

Hinsichtlich der Veränderung von Tobias eineinhalb Jahre nach seinem Eintritt in den Kindergarten soll hiermit noch einmal betont werden, dass er speziell in seiner sprachlichen Entwicklung und dadurch auch in seinem Interaktionsverhalten mit den anderen Kindern der Gruppe bedeutende Fortschritte gemacht hat. In Bezug auf seine Bindung zur Bezugspädagogin kann diese eineinhalb Jahre nach seiner Eingewöhnung als verstärkt und sicher beschrieben werden.

10.3 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Veränderungen der Bezugspädagogin

Durch die Doppelrolle als Beforschte und Forscherin in der Wiener Kinderkrippenstudie hat sich an meiner Rolle als Kindergartenpädagogin zusammengefasst dahingehend etwas verändert, als das ich mich auf den Prozess der Eingewöhnung seither noch feinfühlicher und intensiver einlasse und meine

Eingewöhnungskinder differenzierter in ihrem Verhalten beobachte, um auf ihre Bedürfnisse noch besser eingehen zu können. Weiters ermöglichte mir die doppelte Involvierung eine höchst gründliche Auseinandersetzung mit der Thematik der Eingewöhnung aus theoretischer Sicht sowie mit Forschungsergebnissen verschiedener Eingewöhnungsstudien, welche sich für meinen Alltag im Kindergarten als überaus wichtig und extrem nützlich heraus stellte. Meine doppelte Teilnahme an der Wiener Kinderkrippenstudie hat demnach ausschließlich positive Auswirkungen gezeigt.

II. Ausblick und Schlussbetrachtung

In diesem letzten Teil der Diplomarbeit soll anhand eines Ausblicks und der Schlussbetrachtung die Ausgangslage und Relevanz sowie der Verlauf der gesamten Arbeit zusammengefasst dargestellt und die Ergebnisse kurz aufgezeigt werden. Der persönliche Ertrag dieser Arbeit für die Autorin soll in einem abschließenden Resümee erfolgen.

Ausgangslage der vorliegenden Diplomarbeit stellte eine, in der Literatur kaum auffindbare besondere Rolle der Autorin dar, nämlich die Doppelrolle als Beforschte und Forscherin in der Wiener Kinderkrippenstudie¹⁷. Diese außergewöhnliche Situation ermöglichte es der Autorin im Rahmen eben dieser Studie gleich zwei Forschungsinhalte zu bearbeiten. Einerseits wurde in dieser Arbeit der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit sich die, im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie, beforschten Kinder (Tobias und Lena) eineinhalb Jahre nach ihrer Eingewöhnung in den Kindergarten in ihrer Entwicklung bzw. in ihrem Verhalten verändert haben und andererseits inwieweit sich die beforschte Bezugspädagogin der WiKi Kinder durch ihre Erfahrung als gleichzeitige Forscherin verändert hat. Dabei lag der Fokus der Arbeit auf der Eingewöhnung der beiden beforschten WiKi Kinder, die anhand der Forschungsergebnisse und der Ansichten der Eltern sowie der subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin ausführlich bearbeitet und diskutiert wurde. Die subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin sowie der Eltern wurden dabei im Laufe dieser Arbeit den Forschungsergebnisse der angewandten Verfahren gegenübergestellt wodurch eine klare Schlussfolgerung über die Eingewöhnung der beiden beforschten WiKi Kinder (Tobias und Lena) getroffen werden konnte.

Eine Relevanz dieser Arbeit wird bereits durch die Ausgangslage der Doppelrolle als Forscherin und Beforschte in einer Studie deutlich, da dadurch zwei verschiedene Perspektiven und Stellungen aneinander prallen. Einerseits ermöglichte dies, erhobene Forschungsergebnisse der Wiener Kinderkrippenstudie mit den subjektiven

¹⁷ Die Wiener Kinderkrippenstudie stellt ein mittlerweile auslaufendes Forschungsprojekt des Instituts für Bildungswissenschaft dar, bei dem das Eingewöhnungsverhalten von Krippenkindern beforscht wurde.

Sichtweisen und Beobachtungen der Bezugspädagogin zu vergleichen und in den meisten Fällen auch damit zu untermauern. Andererseits konnte durch diese Arbeit die ungewöhnliche, unwahrscheinliche und besondere Situation der doppelten Involvierung als Beforschte und Forscherin in einer Studie genauestens beschrieben und aufgezeigt werden.

In einem ersten Schritt wurden die Inhalte der einzelnen Kapitel dieser Arbeit kurz dargestellt. Zu Beginn des theoretischen Teils, welcher den empirischen Teil immer mit einfließen ließ, wurde die Wiener Kinderkrippenstudie ausführlich beschrieben. Anschließend daran erfolgte eine detaillierte Darstellung der Autorin und ihrer beiden Rollen als Bezugspädagogin der beforschten WiKi Kinder sowie als Forscherin in der WiKi Studie. Im Speziellen wurde erläutert, wie es überhaupt zu der doppelten Involvierung gekommen ist und die Erfahrungen, Entwicklungen und Veränderungen der Autorin standen dabei im Zentrum. Im darauf folgenden Kapitel lag der Fokus auf dem Konstrukt der Eingewöhnung in den Kindergarten, welches anhand verschiedener Modelle vorgestellt wurde. Im Zuge dessen wurde die Eingewöhnung aus der Sicht des Berliner Eingewöhnungsmodells, des „Infans Modells“ sowie aus der Sicht des Bildungsrahmenplans und auch des Qualitätshandbuchs von Kinder in Wien herangezogen. Dabei konnte als wesentliche Parallele zwischen den verschiedenen Modellen herausgefiltert werden, dass eine vertraute Bezugsperson als sichere Basis und Unterstützung während der Eingewöhnung die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen dieses Prozesses darstellt. In einem weiteren Schritt erfolgte eine ausführliche Beschreibung der Eingewöhnung der beiden beforschten WiKi Kinder. Kriterien gelungener Eingewöhnung sowie Forschungsergebnisse von bisherigen Eingewöhnungsstudien wurden herangezogen und diskutiert. Als Quintessenz hat sich aus dieser Darstellung herausgestellt, dass die Eingewöhnung in den Kindergarten immer einen Prozess bedeutet, also über einen längeren Zeitraum andauern muss und dieser Prozess sowohl von einer vertrauten Bezugsperson als auch von der neuen Bezugsperson sensitiv und geduldig begleitet werden muss. Das nächste Kapitel fokussierte entwicklungspsychologische Grundlagen eines Kindes von der Geburt bis zum Kindergartenalter hinsichtlich der emotionalen und sprachlichen Entwicklung, des Interaktionsverhaltens sowie der

Entwicklung der Bindung. Diese verschiedenen Entwicklungsbereiche eines Kindes wurden explizit aufgezeigt, um die darauf folgenden, aus der subjektiven Sicht der Bezugspädagogin, beschriebenen Entwicklungen und Veränderungen der beforschten WiKi Kinder eineinhalb Jahre nach ihrem Eintritt in den Kindergarten in eben diesen Bereichen leichter verständlich zu machen. Im weiteren Verlauf der Arbeit erfolgte eine genaue Beschreibung der Messinstrumente Attachment-Q-Sort, Toddler`s Temperament Scale, Entwicklungstabelle nach Kuno Beller sowie der Videoanalyse, welche in der WiKi Studie zum Einsatz kamen. Anschließend wurden die Forschungsergebnisse in Bezug auf die zwei WiKi Kinder der eben genannten Verfahren mit Hilfe von Tabellen grafisch dargestellt. Eine Interpretation und Gegenüberstellung dieser Ergebnisse mit den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin über die Eingewöhnung der beforschten WiKi Kinder erfolgte im nachfolgenden Kapitel. Zusammenfassend hat sich aus diesem Vergleich ergeben, dass die Forschungsergebnisse mit den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin in den meisten Fällen übereinstimmten. Weiters wurde auch die Perspektive der Eltern der beiden beforschten WiKi Kinder über deren Eingewöhnungsprozess eingeholt und mit den Forschungsergebnissen der angewandten Verfahren sowie den subjektiven Sichtweisen der Bezugspädagogin verglichen. In einem letzten Schritt wurden die Ergebnisse der Untersuchungsverfahren, der subjektiven Sicht der Bezugspädagogin sowie der Eltern zusammengefasst dargelegt. Aus dieser Zusammenfassung resultierte die Schlussfolgerung, dass man bei beiden der beforschten WiKi Kinder von einer durchwegs gelungenen Eingewöhnung ausgehen kann, welche sich ausschließlich positiv auf deren weitere Entwicklung ausgewirkt hat und dass bei beiden Kindern eineinhalb Jahre nach ihrer Eingewöhnung bedeutende Fortschritte im sprachlichen und emotionalen Bereich sowie in ihrem Bindungs- und Interaktionsverhalten sichtbar wurden.

Was die Autorin dieser Arbeit betrifft, stellte die doppelte Involvierung in die Wiener Kinderkrippenstudie als Forscherin und Beforschte und die damit verbundene Möglichkeit der Verfassung dieser Diplomarbeit eine einmalige und ganz besondere Erfahrung dar, welche ich als enorme persönliche wie auch fachliche Bereicherung empfand. Die Doppelrolle ermöglichte es mir, meine tägliche Arbeit im Kindergarten mit meinem Studium der Bildungswissenschaft in einer besonderen Art und Weise in

Verbindung zu bringen. Einerseits konnte ich dadurch meine Praxiserfahrungen und Beobachtungen in die Theorie einbinden und andererseits mein Fachwissen in meinem Kindergartenalltag anwenden und umsetzen.

Abschließend soll an dieser Stelle erwähnt sein, dass meine Doppelrolle in der Wiener Kinderkrippenstudie als Forscherin und Beforschte sowohl für meine Rolle als Kindergartenpädagogin als auch als Studierende und zukünftige Absolventin der Bildungswissenschaft ausschließlich positive Auswirkungen mit sich gebracht hat.

Literatur

- AHNERT, L. (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. (Kapitel 3 Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung) (Kapitel 13 Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung). Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel. 2., aktualisierte Auflage.
- AHNERT, L., KAPPLER, G., ECKSTEIN, T. (2011): Die Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: VIERNICKEL, S., EDELMANN, D., HOFFMANN, A., KÖNIG, A. (Hrsg.): Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. München: Reinhardt.
- BELLER E.K. und BELLER S. (2000): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Freie Universität: Berlin. 8. Auflage 2009.
- BERGER, M. (1986): Der Übergang von der Familie zum Kindergarten. Anregungen zur Gestaltung der Aufnahme in den Kindergarten. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel. 2., neubearbeitete Auflage 1997.
- BRUHA, S. (2010): Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe: Eine Analyse deutsch- und englischsprachiger Krippenliteratur hinsichtlich Kriterien und Indikatoren einer 'gelungenen' Eingewöhnung sowie förderlicher Faktoren für die Eingewöhnung. Diplomarbeit: Universität Wien.
- BUNDESLÄNDERÜBERGREIFENDER BILDUNGSRAHMENPLAN (2009): Für elementare Bildungseinrichtungen. Charlotte Bühler Institut.
- DATLER, W., HOVER-REISNER, N., FÜRSTALLER, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. In: BECKER-STOLL, F., KALICKI, B., BERKIC, J. (2010): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin, 1-8.

- DEUTSCHE PSYCHOANALYTISCHE VEREINIGUNG (2008): Memorandum der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung. Krippenausbau in Deutschland – Psychoanalytiker nehmen Stellung. In: Psyche 62 (Heft) 2, 202-205.
- EREKY-STEVENSON, K., FÜRSTALLER, M, FUNDER, A. (2008): Videoanalyse: Kodierungshandbuch. Manual zur Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie.
- GEIDERER, D. (2010): Soziale Ungleichheit und Qualität in Kinderkrippen am Beispiel der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit: Universität Wien
- HAUG-SCHNABEL, G. u. BENDEL, J. (2006): Kindergarten heute spezial. Kinder unter 3- Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. 4.Auflage. Heder: Freiburg i. Br.
- HOBMAIR, H. (1997): Psychologie. Stam Verlag: Köln. 2. Auflage.
- INTERNE PROJEKTPAPIERE WIENER KINDERKRIPPENSTUDIE
- LAEWEN, H.J. (2000): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Luchterhand Verlag: Neuwied, Kriftel und Berlin.
- MAIER, C. (2010): Der Zusammenhang zwischen dem Kinderkrippeneintritt und Auffälligkeiten im kindlichen sozialemotionalen Verhalten. Diplomarbeit: Universität Wien.
- ROSSMANN, P. (1996): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Verlag Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- SCHENK-DANZINGER, L. (1999): Entwicklung, Sozialisation, Erziehung: von der Geburt bis zur Schulfähigkeit. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett Verlag – J. G. Cotta'sche Buchhandlung und ÖBV Pädagogischer Verlag: Stuttgart; Wien.

- SCHRAMMEL, C. (2007): Erkennen von Emotionen durch Nachahmung des Gesichtsausdrucks bei Kindern – eine Analyse mittels Videotechnik. Diplomarbeit: Universität Wien.
- TEXTOR, M.R. (1996): Familien – Lebenslagen von „Problemkindern“ In: Textor, M.R.: Problemkinder? Auffällige Kinder in Kindergarten und Hort. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 12-21
- TEXTOR, M.R. (1996): „Problemkinder“ oder „Problemsituationen“? In: Textor, M.R.: Problemkinder? Auffällige Kinder in Kindergarten und Hort. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 41-46
- TRAUNER, C. (2010): Der Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und seinem Bindungsverhalten zur Bezugspädagogin in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit: Universität Wien.
- VOCK, E. (2008): Das Modell für die Eingewöhnung in die Kinderkrippe des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung und frühe Kindheit (Infans) unter Berücksichtigung der Perspektive des Transitionsprozesses. Diplomarbeit: Universität Wien.
- VONBUN, K. (2010): Erzieherinnenverhalten im Bereich institutioneller Kleinkindbetreuung. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Erzieherinnenverhalten und Berufserfahrung am Beispiel der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi). Diplomarbeit: Universität Wien.
- WINKLER, C. (2011): Die Toddler Temperament Scale als Forschungsinstrument in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit: Universität Wien.
- QUALITÄTSHANDBUCH (2006): Qualitätsstandards für alterserweiterte Gruppen bei Kinder in Wien.

Lebenslauf

Sandra Schneeweis

Geboren am: 05.09. 1985

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

09/1991 – 06/1995 Volksschule

1230 Wien, Anton Baumgartner Straße 119

09/1995 – 06/1999 Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium

1120 Wien, Singrienergasse 19-21

09/1999 – 6/2004 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik

1100 Wien, Ettenreichgasse 45c

10/2005 – 2011 Universität Wien, Studium Pädagogik / Bildungswissenschaft

mit den Schwerpunkten: Heil- und Integrative Pädagogik und
Psychoanalytische Pädagogik

Beruflicher Werdegang

08/2004 – 06/2005 Gemeinde Wien, Kindergartenpädagogin

08/2005 – dato Kinder in Wien, Kindergartenpädagogin

01/2011 – dato Wiener Kinderfreunde, Besuchsbegleiterin