



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Die Eingewöhnung von Kleinstkindern in altersgemischte
Kindergruppen“

(im Rahmen der Wiener Kinderkrippen-Studie)

Elisabeth Guterzenka

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Msi 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Inhaltsverzeichnis

<u>Inhaltsverzeichnis.....</u>	<u>3</u>
<u>Zusammenfassung.....</u>	<u>5</u>
<u>Abstract.....</u>	<u>5</u>
<u>1 Einleitung.....</u>	<u>8</u>
<u>2 Theoretische Grundlagen zu den Betreuungsformen für Kleinstkinder und die damit verbundene Trennung und Eingewöhnung.....</u>	<u>11</u>
2.1 Eingewöhnung.....	11
2.1.1 Eingewöhnungsmodelle.....	16
2.1.2 Bindung.....	21
2.1.3 Trennung.....	27
2.1.4 Exkurs: Affektregulation.....	30
2.1.5 Zusammenfassung.....	33
2.2 Altershomogene Kindergruppe.....	33
2.2.1 Geschichte der altershomogenen Kindergruppe.....	34
2.2.2 Vorteile der altershomogenen Kindergruppe.....	36
2.2.3 Nachteile der altershomogenen Kindergruppe.....	37
2.3 Altersgemischte Kindergruppe.....	38
2.3.1 Geschichte der altersgemischten Kindergruppe.....	40
2.3.2 Eingewöhnung in die altersgemischte Kindergruppe.....	40
2.3.3 Vorteile der altersgemischten Kindergruppe.....	41
2.3.4 Nachteile der altersgemischten Kindergruppe.....	45
2.3.5 Voraussetzungen für das Gelingen der altersgemischten Kindergruppe.....	47
2.4 Unterschiede zwischen altershomogenen und altersgemischten Kindergruppen.....	50
<u>3 Empirische Untersuchung</u>	<u>53</u>
3.1 Forschungsfrage.....	53
3.2 Hypothesen.....	54
3.3 Die Wiener Kinderkrippenstudie.....	58
3.3.1 Das Videomaterial.....	59
3.3.1.1 Das Videoanalyse-Kodierungshandbuch.....	60

3.3.2 Affekte.....	61
3.3.2.1 Positive affektive Stimmung.....	63
3.3.2.2 Negative affektive Stimmung.....	63
3.3.3 Interesse.....	64
3.3.4 Dynamischer interaktiver Austausch.....	66
3.4 Datenauswertung und -analyse.....	67
3.4.1 Datenauswertung.....	67
3.4.1 Datenanalyse.....	78
.....	82
4 Conclusio.....	83
5 Literaturverzeichnis.....	88
6 Tabellenverzeichnis.....	100
A Syntax.....	101
B Lebenslauf Elisabeth Guterzenka.....	149

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Phase der Eingewöhnung und der Bewältigung dieser. Sie fokussiert dabei den Unterschied zwischen der Betreuung von Kleinstkindern in altershomogenen Kinderkrippen und altersgemischten Kindergruppen. Zu Beginn werden relevante Bereiche wie Eingewöhnungsmodelle, Bindung und Trennung kurz umrissen, um danach die beiden Betreuungsformen vorzustellen. Der folgende Teil stellt den eigentlichen Forschungsteil dieser Diplomarbeit dar. Daten der Wiener Kinderkrippenstudie (2007-2010), welche sich mit der Eingewöhnung von Kleinstkindern in außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen beschäftigt, dienen als Grundlage. Hier werden besonders die Bereiche Affekt, Interesse und dynamischer Austausch mit Gleichaltrigen sowie mit der Pädagogin als Indikatoren für erfolgreiche Eingewöhnung gesehen und die Unterschiede anhand dieser herausgearbeitet, mit dem Ziel herauszufinden, ob es einen Unterschied für das Kind und sein Erleben macht, je nachdem in welche Betreuungsform es eingewöhnt wird, und wenn ja, welche sich als förderlicher erweist.

Abstract

This thesis deals with the familiarisation phase and how children cope with it. The focus lies on the difference between the care of toddlers in nursery school in homogeneous and heterogeneous age groups. First, various models of familiarisation, as well as a brief overview of theories on attachment and separation are presented. Then, both forms of childcare are described. The depiction of research and analysis of data from the "Toddler's Adjustment to Out-of-Home Care" project (2007-2010), engaged with the familiarisation of under three-year-olds in nursery schools, forms the empirical part of this thesis. Special focus is put on the areas affect, interest and dynamic interaction with peers and the nursery school teacher. Those factors should indicate whether the familiarisation has been successful. The aim of this thesis is to find out if there is a difference between familiarisation in homogeneous and heterogeneous age groups and how it might affect the toddler, and if there is a difference, which form of childcare is preferable.

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön...

... meiner Diplomarbeitsbetreuerin **Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig** dafür, dass sie mich fachlich sehr gut betreut hat, und ihre Begeisterung des quantitativen Forschens mit viel Geduld auf mich übertragen hat .

... meiner Studienkollegin **Mag. Renate Steinmann**, die mir immer ein offenes Ohr zur Verfügung gestellt hat, und geholfen hat meine Ideen weiterzuentwickeln.

... meiner tollen Mama **Sabine Guterzenka**, welche mir das Studium und dessen Fertigstellung ermöglicht hat.

... meiner besten Freundin **Teresa Larcher**, die mir zu jeder Uhrzeit für Fragen, Anregungen und vieles mehr zur Verfügung stand und mir über jedes produktive Tief geholfen hat.

... **Katharina Windisch**, welche mich bei der Formatierung unterstützt hat, wenn ich nicht mehr weiter wusste.

... an alle meine Freunde, die in dieser Zeit Verständnis für meine Abwesenheit bei vielen Aktivitäten sowie meine stressbedingte schlechte Laune in der Schlussphase gehabt haben.

„Wer sichere Schritte tun will, muss sie langsam tun.“

Johann Wolfgang von Goethe (*28.8.1749, + 22.3.1832)

1 Einleitung

Die außerfamiliäre Betreuung von Kleinstkindern¹ steht seit einigen Jahren immer wieder im Mittelpunkt gesellschaftlicher Debatten. Diskutiert wird vor allem darüber, wer von außerfamiliärer Betreuung von Kindern unter drei Jahren tatsächlich profitiert, d.h. ob sie eher einen ökonomischen Nutzen oder tatsächlich dem Kind Chancen und Vorteile bringt. Je nach Autor werden Chancen und Gefahren für die Kinder immer wieder konträr ausgelegt, von einem Autor als Chance gesehene Fakten werden von anderen Autoren als Gefahr gedeutet und vice versa. Besonders brisant ist das Thema vor allem, weil immer mehr Mütter und Väter in Österreich ihre unter 3-jährigen Kinder in institutionelle Betreuung geben. Dies lässt sich an den Daten von Statistik Austria erkennen: Die Zahl an 0 bis 2-jährigen Kindern, die in altersgemischten Kindergruppen und Kinderkrippen betreut werden, ist in Österreich seit 1995 von 4,6% auf 14% gestiegen.

In Wien besucht mittlerweile ein Viertel aller 0 bis 2-jährigen Kinder eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung. Die Eltern stehen allerdings vor der schwierigen Entscheidung, sich für die Betreuung ihres Kindes entweder in altershomogenen oder altersgemischten Kindergruppen zu entscheiden. Die sogenannte Eingewöhnung² in die altersgemischte Kindergruppe³ sowie in die altershomogene Gruppe⁴ von unter 3-Jährigen soll in dieser Diplomarbeit bearbeitet werden. Des Weiteren soll untersucht werden, ob es für die Kinder einen Unterschied macht, in welcher der beiden Betreuungsformen sie eingewöhnt werden. Für beide Betreuungsformen gilt, dass die Kleinstkinder mit großer Wahrscheinlichkeit zum ersten Mal die Erfahrung mit

¹ Unter Kleinstkindern wird im engeren Sinn ein kleines Kind von der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr verstanden (vgl. Kleinstkind). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich allerdings mit Kindern im Alter von null bis drei Jahren. Da die 2 bis 3-jährigen Kinder weder durch den Begriff Kleinstkinder noch durch Kleinkinder erfasst werden, wird in weiterer Folge in dieser Diplomarbeit der Begriff „Kleinstkinder“ der besseren Erfassung wegen für die Bezeichnung der Kinder von null bis drei Jahren verwendet werden.

² Die sogenannte Eingewöhnung bezeichnet die erste Zeit, welche, in diesem Fall, ein Kleinstkind in der außerfamiliären Kinderbetreuung verbringt. Näheres zu dieser Phase ist im Kapitel 2.1. nachzulesen.

³ Definition altersgemischte Kindergruppe in Kapitel 2.3

⁴ Definition altershomogene Kindergruppe in Kapitel 2.2

Trennung machen, welche von vielen Kindern als sehr belastend erlebt wird. Es gilt die Belastung für die Kleinstkinder so gering wie möglich zu halten.

Mithilfe von bereits vorhandener Literatur bzw. bereits durchgeführten empirischen Studien wird in dieser Diplomarbeit herausgearbeitet, ob sich Kinder bei der sogenannten Eingewöhnung in altersgemischte Kindergruppen von Kindern in altershomogenen Kindergruppen unterscheiden. Im Speziellen soll betrachtet werden, in welcher der beiden Betreuungsformen es Kleinstkindern eher gelingt, das Getrennt-Sein von den Eltern zu bewältigen. Der Begriff Bewältigung wird im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie⁵ wie folgt definiert.

[B]ewältigung bezeichnet in diesem Zusammenhang einen Prozess, der es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren. (DATLER, DATLER, HOVER-REISNER 2010, S.88)

Wie gut Kinder das Getrennt-Sein bewältigen, soll anhand der Affekte, welche die Kinder in der Eingewöhnungsphase zeigen, des Interesses, das sie an ihrem neuen Umfeld zeigen, und des sozialen Austausches, welchen sie mit Pädagogin und Peers eingehen, untersucht werden. Um Affekt, Interesse und sozialen Austausch der Kinder erforschen zu können, wird in der Krippe bzw. der altersgemischten Gruppe in regelmäßigen Abschnitten gefilmt, und die Videobänder mittels eines eigens von Mitarbeiter/innen der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelten Kodierungshandbuchs hinsichtlich Affekt, dynamischen Austauschs und Interesse ausgewertet.

⁵ Die Wiener Kinderkrippenstudie wird in Kapitel 3.3 genauer vorgestellt und dient als Datenquelle für den empirischen Teil dieser Diplomarbeit.

Es soll im Rahmen der Diplomarbeit untersucht werden, ob Kleinstkinder das Getrennt-Sein von den Eltern in altersgemischten Kindergruppen besser bewältigen als Kinder in altershomogenen Kindergruppen, da es sehr differente Aussagen zu dem Thema gibt und immer mehr Kleinstkinder in diesen Betreuungsformen betreut werden. Es wird versucht durch gewonnene empirische Erkenntnisse dazu anzuregen, den Bewältigungsprozess in der jeweiligen Betreuungsform kritisch zu hinterfragen. Um nicht nur auf bereits untersuchte Gebiete der institutionellen Betreuung von null- bis dreijährigen Kindern einzugehen, werden zu Beginn die theoretischen Grundlagen zu den außerfamiliären Betreuungsformen für unter 3-Jährige sowie die damit verbundene Trennung und die sogenannte Eingewöhnung dargestellt, um dann auf die Wiener Kinderkrippenstudie, die darin erhobenen Daten und daraus resultierende Erkenntnisse einzugehen.

Da sich im Berufsfeld der Kleinstkindpädagogik zu 99% Frauen befinden und an der Studie nur Pädagoginnen teilgenommen haben, wird in dieser Arbeit zur besseren Leserlichkeit nur von Pädagoginnen geschrieben und auf gendergerechtes Schreiben verzichtet. Des Weiteren wird in der vorliegenden Arbeit als Bezugsperson immer die Mutter herangezogen, da an der Wiener Kinderkrippenstudie nur Mütter mit ihren Kleinstkindern teilgenommen haben.

2 Theoretische Grundlagen zu den Betreuungsformen für Kleinstkinder und die damit verbundene Trennung und Eingewöhnung

Der theoretische Teil der Arbeit dient dazu, bereits beforschte bzw. in der Literatur veröffentlichte Erkenntnisse zusammenzufassen, um im nächsten Kapitel mit den Forschungsergebnissen der Wiener Kinderkrippenstudie daran anzuknüpfen, und die Forschungsfrage zu klären.

2.1 Eingewöhnung

Da sich die Forschungsfrage auf die Eingewöhnung in altersgemischten bzw. altershomogenen Gruppen bezieht, soll die Phase der sogenannten Eingewöhnung zunächst theoretisch betrachtet werden. Mit dem Terminus der Eingewöhnung ist der Prozess gemeint, welchen ein Kind durchläuft, wenn es in eine neue Umgebung kommt, welche in dieser Diplomarbeit die außerfamiliäre Betreuungseinrichtung darstellt.

Der Eingewöhnung wird in dieser Arbeit ein Großteil der Aufmerksamkeit geschenkt, denn

„[d]ie Gestaltung dieser sensiblen Phase hat maßgeblichen Einfluss auf das Wohlbefinden des Kindes“ (BUCHEBNER-FERSTL, DÖRFLER, KINN, 2009, S.52).

Bei der Eingewöhnung spielt vor allem der Aspekt der Zeit eine wichtige Rolle, da sich jedes Kind individuell an die neue Situation in die Kindergruppe anpassen muss, was unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nimmt. Auch Buchebner-Ferstl, Dörfler und Kinn (vgl. 2009, S. 52) verweisen darauf, dass dieser Übergang eine große Anforderung an die Kinder stellt, da dieser mit einem intensiven Stresserleben einhergeht, da es den Kindern eine starke Anpassungsleistung abverlangt. Die Kinder benötigen für diesen Übergang unterschiedlich viel Zeit um sich in der neuen Umgebung an die Gegebenheiten zu gewöhnen. Das Kind kommt zu Beginn mit einer Bezugsperson, welche meist die Mutter ist, aber auch der Vater sein kann, in die Kindergruppe und verbringt mit ihnen zusammen eine Stunde und nach und nach auch längere Zeit in der Gruppe. Erst nach mehrmaligen gemeinsamen Besuchen in der Kindergruppe erlebt das

Kind die Einrichtung in immer längeren Abständen alleine, ohne Begleitung der Bezugsperson. Das Kind lernt somit in einem geschützten Rahmen die neue Umgebung kennen und weiß, wo es, falls es ängstlich wird oder sich unwohl fühlt, Schutz suchen kann. Dies wird vorerst bei der Bezugsperson, die das Kind kennt, der Fall sein, also Mutter oder Vater. Nach einiger Zeit und dem langsamen Annähern an die Kindergartenpädagogin wird das Kind zu dieser eine Beziehung aufbauen. Die Pädagogin kann dann auch eine Schutz gebende Rolle übernehmen. Erst wenn sich das Kind nun in der Nähe der Erzieherin sicher fühlt und den Kontakt zu ihr sucht, wird langsam damit begonnen erste Trennungen hervorzurufen. (vgl. Griebel & Niesel 2005)

Dies stellt ein gängiges Modell der Eingewöhnung dar. Es gab allerdings auch andere Modelle bei denen das Kind ab dem ersten Tag alleine die Kindergruppe besuchte und der Übergang daher sehr abrupt gestaltet war. Dies war, unter anderem aus hygienischen Gründen, vor allem früher so. Heute stellt der sanfte Übergang das gängige Modell dar, in welchem Trennungsversuche langsam angenähert und zu Beginn nur kurz und allmählich immer länger durchgeführt werden.

Wenn die ersten Trennungsversuche gestartet werden, verlässt die Erzieherin zum Beispiel mit dem Kind den Gruppenraum und bietet ihm dabei jedoch die Möglichkeit sich auch dafür zu entscheiden, nicht mit der Pädagogin mitzugehen sondern bei der Mutter oder dem Vater zu bleiben. Sind solche Trennungsphasen vom Kind gut bewältigt worden, wird damit begonnen, dass die Mutter auch einmal zehn Minuten aus der Gruppe geht und dann wieder kommt. Nach geraumer Zeit und mehreren Wiederholungen, welche gut vom Kinde gemeistert wurden, werden die Trennungsphasen immer länger. (vgl. PETERSEN 1995, S.101f)

Diese Herangehensweise an die sensible Phase des Übergangs vom vertrauten Zuhause in die neue Welt der Kindergruppe, welche als sogenannte Eingewöhnung bezeichnet wird, wird von Buchebner-Ferstl, Dörfler und Kinn (vgl. 2009, S. 53) als sanfter Übergang bezeichnet. Momentan existieren mehrere Eingewöhnungsmodelle, welche allerdings alle einen sanften Übergang anstreben und sich daher sehr ähnlich sind. In

den nächsten Kapiteln wird aufgezeigt, dass der sanfte Übergang eine neuere Erscheinung ist und der Übergang in die Fremdbetreuung früher anders vonstattengegangen ist.

Wie schon erwähnt geht auch Petersen (vgl. 1995, S.101f) darauf ein, dass die Begleitung durch die Mutter als wichtigste Bezugsperson von besonderer Bedeutung für das Kind und seine positive Eingewöhnung und die damit verbundene positive Trennungsbewältigung ist. Dies ergibt sich daraus, dass die Mutter-Kind-Bindung, sofern es gelungen ist, sie zu einer sicheren Bindung aufzubauen, dem Kind die emotionale Sicherheit gibt, sich der neuen Umgebung hinzuwenden und jemand Fremden offen gegenüberzustehen. Die sogenannte Eingewöhnung gelingt daher umso besser, je stabiler die Eltern-Kind-Bindung ist, deshalb sollte auch erst die Eltern-Kind-Bindung aufgebaut und gestärkt sein bevor das Kind in einer außerfamiliären Betreuungseinrichtung unterkommt.

Um das Kind nicht zu verunsichern, ist es notwendig ein Abschiedsritual zwischen dem Kind und der Bezugsperson zu vereinbaren, zum Beispiel der Mama noch durch das Fenster nachwinken. Ein Wegschleichen der Mutter ist nicht ratsam und deshalb sollte von der Pädagogin entgegengewirkt werden. Die Pädagogin sollte der Mutter klar machen, dass die Verabschiedung wichtig für das Kind ist um die Trennung langfristig leichter zu bewältigen. Es ist auch hilfreich Dinge, zu denen das Kind einen Bezug hat und die ihm das Gefühl von Sicherheit vermitteln, wie zum Beispiel der Lieblingst Teddy oder das Lieblingsauto, in die Gruppe mitzunehmen. Diese Dinge werden auch als Übergangsobjekte bezeichnet. Das Kind hat somit in der zu Beginn noch fremden Situation ein bekanntes Objekt, das ihm Schutz oder auch Trost bietet, an dieser Stelle sei auf die Diplomarbeit von Funder (2008), welche sich mit diesem Thema auseinandersetzt, verwiesen. Auch Fotos der eigenen Familie in der Gruppe können bei der Bewältigung des Getrennt-Seins hilfreich sein. (vgl. EHMKE-PFEIFER u. GROSSMANN, 2005, S.63)

Die Eingewöhnung ist laut Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (vgl. 2010, S. 4) bei einem Kind dann gelungen, wenn sich das Kind in geringer werdendem Ausmaß dem

Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlt und wenn es ihm zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben. Kann das Kind die Zeit in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll erleben, wird es ihm leichter fallen, Interesse an der neuen Umgebung und den neuen Personen zu bekunden. Insofern gibt auch das Interesse Auskunft darüber, ob sich ein Kind erfolgreich in die Kinderkrippe bzw. altersgemischte Kindergruppe eingewöhnt hat oder nicht. Daher wird das Interesse in der Wiener Kinderkrippenstudie als ein Parameter dafür gewertet, ob das Kind die Eingewöhnung erfolgreich bewältigt hat oder nicht. Das bedeutet, dass die Eingewöhnungsphase dann erfolgreich abgeschlossen ist, wenn trotz Trennung keine schmerzhaften Gefühle des Kindes mehr damit in Verbindung stehen und das Kind sich interessiert dem neuen, fremden Umfeld nähern kann.

Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (vgl. 2010, S.162f) regen dazu an, die Eingewöhnungsphase so zu gestalten, dass aus dem Erleben der Trennung von der primären Bezugsperson nicht ein Trauma entsteht. Dies ist besonders wichtig, da diese Trennungserfahrung alle bisherigen Erfahrungen des Kleinstkindes hinsichtlich der Regelmäßigkeit und Intensität übertrifft. Damit die neuen Erfahrungen in der außerfamiliären Betreuung vom Kleinstkind nicht mit negativen Gefühlen besetzt werden, muss diese Phase genau geplant werden und von den Erwachsenen unterstützend begleitet werden.

Um die Eingewöhnungsphase für das Kind und die Eltern leichter zu gestalten, sollte immer nur eine bestimmte Pädagogin zuständig sein, sich während der Eingewöhnung verstärkt mit diesem einen Kind zu beschäftigen und auch die Eltern zu unterstützen bzw. deren Fragen zu beantworten. So kann das Kind zu einer Betreuungsperson in der Einrichtung eine Bindung aufbauen und sie dann als sichere Basis in der Einrichtung empfinden, um sich den anderen Mitarbeitern und Kindern zuwenden zu können. (vgl. PETERSEN, 1995, S.103f)

Es kommt hier deutlich heraus, dass mittlerweile fast alle Autoren davon ausgehen, dass das Kleinstkind während der Phase der Eingewöhnung von den Eltern begleitet wird. Diese Entwicklung ist laut Laewen, Anders und Hérdevári-Heller (vgl. 2011, S. 33)

wünschenswert, da sich herausgestellt hat, dass eine fehlende oder zu kurze Begleitung durch die Bezugsperson aber ebenso eine zu lange Begleitung sich negativ auf die Entwicklung auswirken kann, zum Beispiel weiß das Kind nicht aus welchem Grund die Mutter nicht geht, und entwickelt eventuell Trennungsängste welche das Kind bei allen weiteren Trennungssituationen begleiten könnte. Außerdem stellte sich heraus, dass einerseits Kleinstkinder mit sicheren Bindungen unter einer zu kurzen Eingewöhnungszeit litten, während sich bei Kleinstkindern mit unsicheren Bindungen zu lange Eingewöhnungsphasen negativ auswirkten. Auf die Bindung und deren unterschiedlichen Qualitäten wird allerdings näher im Kapitel 2.1.2 eingegangen. (vgl. LAEWEN, ANDERS, HÉRDEVÁRI-HELLER 2011, S. 33)

Eine unpassende Zeitspanne bei der Eingewöhnung kann sich aber auch in anderen Punkten negativ bemerkbar machen, so zum Beispiel durch erhöhte Fehlzeiten wegen Erkrankungen, deutlich erkennbare Entwicklungsrückstände bereits nach sieben Monaten in der außerfamilialen Betreuung, eine verunsicherte Mutter-Kind-Bindung sowie durch eine schlechtere Anpassungsleistung und mehr ängstliches Verhalten. Dies bedeutet, dass die Länge der sogenannten Eingewöhnung durch genaues Beobachten individuell entschieden werden muss. (vgl. LAEWEN, ANDERS, HÉRDEVÁRI-HELLER 2011, S. 33)

Schnell wird klar, dass Eingewöhnung ein komplexes Thema ist und mehrere wichtige Punkte beinhaltet, welche entscheidend für das spätere Leben des Kindes sind. Um diese Aspekte gut und übersichtlich darstellen zu können, werden im nächsten Kapitel verschiedene Eingewöhnungsmodelle vorgestellt und differenziert. Diese dienen der Strukturierung von Eingewöhnung. Wie lange die Bezugsperson das Kind begleitet, wie lange die anfängliche Zeit des „Alleinseins“ andauert, hängt von diesen unterschiedlichen Eingewöhnungsmodellen ab. Auf welche Faktoren verstärkt geachtet werden sollte, kann im nächsten Unterkapitel näher eingegangen werden.

2.1.1 Eingewöhnungsmodelle

Der Verlauf der Eingewöhnung kann auf verschiedene Arten gestaltet werden, je nachdem, worauf der Fokus gerichtet wird. War es früher üblich die Kinder einfach „abzugeben“ und wieder zu gehen, so setzte sich in den letzten Jahren die Eingewöhnung mit sanftem Übergang durch. Doch auch dieser sanfte Übergang kann unterschiedlich gestaltet werden. Um sich davon ein Bild verschaffen zu können, werden in diesem Kapitel die zwei bekanntesten Eingewöhnungsmodelle hinsichtlich ihres Verlaufes und ihrem Fokus vorgestellt.

Das am öftesten angewendete und bekannteste Eingewöhnungsmodell ist das „Berliner Eingewöhnungsmodell“, welches am Institut für angewandte Sozialisationsforschung und frühe Kindheit (INFANS) entwickelt wurde. Die Notwendigkeit eines eigenen Eingewöhnungsmodells entwickelte sich aus diversen „fremde Situation“ Beobachtungen von Ainsworth aus den 1970er-Jahren, welche Beziehungsmuster und Bindungsverhalten aufzeigen können, aber auch aus Praxiserfahrungen, die immer wieder von sehr schwierigen Situationen während der ersten Zeit der Kleinstkinder in der Fremdbetreuung berichten. Immer wieder wird in wissenschaftlichen Veröffentlichungen darauf hingewiesen, dass die mehrstündige Trennung von Kleinstkindern von ihren Bezugspersonen eine neue Situation darstellt, den Tagesablauf des Kindes komplett verändert und dem Kind dadurch eine sehr hohe Lern- und Anpassungsleistung abverlangt wird, welche mit erheblichem Stress verbunden ist. Damit sich dieser Stress nicht hemmend auf die Entwicklung des Kindes auswirkt, wurde das Eingewöhnungsmodell entwickelt. Besonders gefährdet Schäden von frühen Trennungserlebnissen und dem damit verbundenen Stress ausgesetzt zu sein sind Kinder im Alter von sieben bis 24 Monaten. Diese Stressbelastung kann allerdings durch die Anwesenheit der vertrauten Bezugsperson während der ersten Tage in der neuen Umgebung stark minimiert werden. Auf die Trennung und die damit verbundenen Risiken wird im Kapitel 2.1.3 näher eingegangen. (vgl. LAEWEN, ANDRES, HÉDERVÁRI-HELLER 2011, S. 20ff)

Das Modell von INFANS (vgl. LAEWEN, ANDRES, HÉDERVÁRI-HELLER 2011, S. 31) geht davon aus, dass die Phase der sogenannten Eingewöhnung erst dann abgeschlossen ist, wenn die Pädagogin die Funktion der „sicheren Basis“ übernehmen kann. Bis es dazu kommt, sind allerdings mehrere Phasen und Schritte zu durchlaufen. Wie im vorherigen Kapitel schon erwähnt soll nun noch einmal darauf hingewiesen werden, dass für einen harmonischen und dadurch positiven Eingewöhnungsverlauf die Kooperation von Eltern, Pädagogin, Institution und natürlich dem Kind unerlässlich ist. Um die Eingewöhnung beginnen zu können, muss mit den Eltern geklärt sein, dass sie die Zeit und den Willen haben, ihr Kind in der ersten Zeit in die Einrichtung zu begleiten. Diese müssen obendrein schon darauf vorbereitet sein, dass das Kind zum Schluss zu einer anderen Person, der Pädagogin, eine Bindung aufgebaut haben soll. Die Gründe dafür sollten den Eltern erläutert werden, da sie dadurch mehr Verständnis dafür aufbringen können. Dies ist vor allem deshalb wichtig, um Eifersucht auf Seiten der Mutter gegenüber der Pädagogin zu verhindern bzw. zu minimieren. Dies ist wiederum wichtig, damit sich die Mutter leichter von ihrem Kind lösen kann und dadurch keine oder geringere Trennungsängste hat, welche sie auf das Kind übertragen könnte. (vgl. LAEWEN, ANDRES, HÉDERVÁRI-HELLER 2011, S.38ff)

Das grundlegende Ziel der Eingewöhnung, welches für das Eingewöhnungsmodell ausschlaggebend ist und schon grob umrissen wurde, wird von Laewen, Andres, und Hédervári-Heller (vgl. 2011, S.31) wie folgt angeführt:

[D]as grundlegende Ziel einer solchen Eingewöhnung ist, in Kooperation mit den Eltern dem Kind unter dem Schutz einer Bindungsperson das Vertrautwerden mit der neuen Umgebung und den Aufbau einer Bindungsbeziehung zur Erzieherin zu ermöglichen. Die Eingewöhnungszeit ist abgeschlossen, wenn das Kind die Erzieherin als sichere Basis akzeptiert [...]
(LAEWEN, ANDRES, HÉDERVÁRI-HELLER 2011, S.40f)

Das oben angeführte Zitat beinhaltet allerdings immer noch keine Angaben darüber, wie und wie lange die Phase der Eingewöhnung gestaltet werden soll, es beinhaltet lediglich das Ziel dieser. Laut Laewen, Andres, und Hédervári-Heller (vgl. 2011, S. 41) dauert die Phase der Eingewöhnung nach diesem Modell individuell nach Kind zwischen einer und längstens drei Wochen. Dies hängt davon ab, ob das Kind bereits Vorerfahrungen mit Trennung gehabt hat, von dem Kind selbst, und seiner Bindungsqualität zur Mutter.

Da nun die Grundlagen für das Eingewöhnungsmodell nach INFANS geklärt sind, kann dessen Vorgehensweise dargestellt werden. Diese ist in fünf Phasen strukturiert:

1. *Information der Eltern:* Die Eltern müssen vor Beginn der Eingewöhnung des Kindes ausreichend über die Erwartung informiert sein, dass sie ihr Kind begleiten, sowie die Gründe dafür. Außerdem muss wie oben bereits erwähnt die angestrebte Beziehung zur Pädagogin und deren Begründung angesprochen werden, um Trennungsängste von Eltern so gering wie möglich zu halten.
2. *Die dreitägige Grundphase:* Die primäre Bezugsperson verbringt diese drei Tage gemeinsam mit ihrem Kind in der Kindergruppe. Sie ist Sicherheit bietende Anlaufstelle für das Kind, sollte sich jedoch eher passiv verhalten und ihr Verhalten auf das vom Kind geforderte reduzieren. Ihre Aufmerksamkeit sollte sie jedoch über den gesamten Zeitraum ihrem Kind schenken. Die Pädagogin versucht, vorsichtig schon Kontakt mit dem Kind auf zu nehmen. Das wichtigste jedoch ist, dass in dieser Phase noch keine Trennungsversuche gemacht werden.
3. *Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit:* Diese Entscheidung fällt am vierten Tag, da an diesem Tag das erste Mal eine kurze Trennung hervorgerufen wird. Die Mutter geht aus der Gruppe, und bleibt je nachdem, ob das Kind sich von der Pädagogin beruhigen lässt, Zeichen der Erschöpfung aufzeigt oder verstört ist oder nicht, bis zu einer halben Stunde außerhalb des Gruppenraumes. Die Pädagogin kann hier das Verhalten des Kindes während Abschied und Wiederkehr beobachten, sowie die Beobachtungen der ersten drei

Tage mit einfließen lassen und schätzt so die Zeit ein, welche das Kind brauchen wird, um sich in seinem neuen Umfeld einzugewöhnen.

4. *Stabilisierungsphase*: Diese Phase beginnt mit dem vierten Tag, an welchem das Kind sich in der außerfamiliären Betreuungseinrichtung befindet. Die Pädagogin übernimmt die Versorgung des Kindes, sowohl Wickeln und Füttern als auch das Reagieren, wenn das Kleinstkind etwas braucht. Die primäre Bezugsperson ist anwesend, hält sich aber im Hintergrund. Es werden immer wieder kurze Trennungsversuche gemacht, wobei in Absprache zwischen Mutter und Pädagogin ein Abschiedsritual entwickelt wird, welches dem Kind zusätzliche Sicherheit geben kann und die Trennung mit jedem weiteren Tag erleichtern soll.
5. *Die Schlussphase*: Diese Phase macht den Abschluss und kennzeichnet bereits die Phase in der das Kleinstkind sich alleine in der Kindergruppe befindet. Die Mutter hält sich allerdings noch jederzeit abrufbereit, da es noch zu Situationen kommen kann, in denen das Kind sich vielleicht noch nicht von der Pädagogin trösten lässt. Das Kind kann weiterhin Trauer ausdrücken, dass die Mutter geht, lässt sich aber schnell trösten und kann das neue Umfeld lustvoll erkunden.

(vgl. LAEWEN, ANDRES, HÉDERVÁRI-HELLER 2011, S. 43ff)

Diese fünf Phasen stellen den Verlauf des „Berliner Eingewöhnungsmodell“ dar. Zusätzlich sei noch von Laewen, Andres und Hédervári-Heller (vgl. 2011, S. 47) erwähnt, dass darauf zu achten ist, dass Kinder in den ersten Monaten wenn möglich nur den halben Tag in der Kinderkrippe, bzw. der altersgemischten Kindergruppe verbringen soll, da sie ein hohes Maß an Anpassungsleistung erfüllen müssen, welche viel Kraft erfordert, und dadurch zu Beginn sehr müde sind.

Beller (vgl. 2007) stellt ein Eingewöhnungsmodell vor, welches dem des Berliner Eingewöhnungsmodell sehr ähnlich ist. Der Unterschied besteht darin, dass er darauf aufmerksam macht, dass nicht nur das Kind durch die Eingewöhnung eine Stresssituation durchlebt und dabei Unterstützung braucht. Die Eingewöhnung stellt auch für alle anderen Beteiligten (Mutter, Pädagogin) eine Stresssituation dar, und auch

diese benötigen Unterstützung. Beller stellt daher Netzwerke dar, welche die Mutter bzw. die Pädagogin dabei unterstützen können. Auch für die Mutter ist diese Trennung von ihrem Kind meist das erste Mal und sie muss dabei auch mit vielen Gefühlen umgehen lernen. Dabei können sowohl Freunde oder Familie helfen, als auch Eltern, die diese Phase schon durchlebt haben. Für die Pädagogin stellt die Eingewöhnung ebenfalls eine Stresssituation dar, da zusätzlich Eltern im Gruppenraum sind und sich die Pädagogin beobachtet und kontrolliert fühlen kann. Außerdem kann es sein, dass das Kleinstkind sich zu Beginn nicht von ihr trösten lässt was belastet und Zweifel entstehen lässt. Soziales Netzwerk der Unterstützung sollte hier das Team sein, welches mit offenem Ohr und Ratschlägen oder einfach nur durch Verständnis der Pädagogin Sicherheit bietet. Auch Beller (vgl. 2007, S.2) schlägt eine allmähliche Eingewöhnung vor, und begründet dies damit, dass die Veränderung dadurch nicht plötzlich eintritt, sondern alle Beteiligten Zeit haben, sich mit dieser Veränderung bewusst auseinanderzusetzen. Auch Schüttler-Janikulla (vgl. 1998, S.12f) stellt dieses bewusste Auseinandersetzen mit der Trennungssituation und den damit verbundenen Gefühlen in den Vordergrund. Nur dann kann laut ihm die Unsicherheit und die Traurigkeit des Kindes nachlassen und die Freude über das Neue kann in den Vordergrund rücken. Das Kind kann dem von Natur aus gegebenen Interesse an der neuen Umgebung, was sich unter anderem durch viele Kinder und schönem Spielzeug darstellt, nachgehen. Dies kann auch unterstützen und als Gegengewicht zum Schmerz der Trennung wirken. Das Verhalten der Mutter sowie das Verhalten der Pädagogin wird von Beller (vgl. 2007, S.2f) in derselben Art und Weise erwartet, wie von INFANS. Zusätzlich erwähnt er aber auch die Rolle der anderen Kinder in der Kindergruppe während der Eingewöhnung, welche auf das Kleinstkind weniger bedrohlich wirken wie fremde Erwachsene, schon alleine durch ihre Körpergröße. Die anderen Kinder können leichter mit Konflikten umgehen, und können sowohl positive als auch negative Gefühle auf gleicher Ebene empfangen und absenden, so dass das neue Kleinstkind diese verstehen kann. Die anderen Kinder spielen also in der schwierigen Phase der Eingewöhnung durchaus eine Rolle. Sowohl die Ratschläge an die Leitung von pädagogischen Einrichtungen als auch der zeitliche Ablauf ähneln denen des Berliner Eingewöhnungsmodelles sehr, und werden daher nicht näher erläutert. (vgl. Beller 2007, 1ff)

Um die Wirksamkeit seines Eingewöhnungsmodells zu prüfen, wurde von Beller eine Studie mit 25 Kleinstkindern durchgeführt, welche in zwei Gruppen eingeteilt wurden. Die eine Gruppe der Kinder wurde nach seinem Eingewöhnungsmodell in die institutionelle Betreuungseinrichtung eingewöhnt, bei der anderen Gruppe wurde die Eingewöhnung abrupt gestaltet. Die Kinder wurden in den ersten 18 Tagen und danach einmal nach drei und dann nach 15 Monaten evaluiert, dabei ließen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich mehrerer Bereiche erkennen. Sowohl nach drei, als auch nach 15 Monaten wiesen die Kleinstkinder, welche nach seinem Modell eingewöhnt wurden, mehr positive soziale Interaktion mit anderen Kinder und den Betreuerinnen, sowie mehr positive Affekte, Autonomie, Beteiligung und Kooperation an ihrer Pflege auf als Kinder, die abrupt eingewöhnt wurden. Auch im umgekehrten Fall war Ähnliches zu beobachten. Allmählich eingewöhnte Kinder zeigten weniger Angst, Aggression und Ausdruck von Unlust als die Kinder der abrupten Eingewöhnung. Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass Kinder, welche in der Eingewöhnung mehr Zeit für die Anpassung an die neue Umgebung und die Auseinandersetzung mit der Trennung hatten, auch später weniger Stress und eine positivere Anpassung aufzeigten als Kinder, die plötzlich in eine neue Situation gestellt wurden, ohne ihnen die Zeit zu geben, sich mit dieser in Ruhe und Sicherheit auseinander setzen zu können.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass sowohl bei INFANS als auch bei Beller sehr viel Wert auf die Vorbereitung der Eingewöhnung sowie die ersten Tage in der Kinderbetreuungseinrichtung gelegt wird. Beide Modelle plädieren für eine Begleitung der Eltern in dieser neuen Situation und ausreichend Zeit, welche individuell nach Kind und seinem Bindungsverhalten zur primären Bezugsperson gewählt werden soll. Beide Modelle der Eingewöhnung sowie die Eingewöhnung selbst sind unweigerlich mit Bindung und Trennung in Verbindung zu bringen, daher werden die nächsten Kapitel sich diesen beiden wichtigen Bereichen widmen.

2.1.2 Bindung

Die Bindung ist die Ausgangslage dafür, wie sich die Eingewöhnungsphase gestaltet. Sie kennzeichnet auch die Reaktion auf die Trennung. In diesem als auch im nächsten

Kapitel geht es sowohl um die Bindung des Kindes zur Mutter als auch um die neu entstandene Bindung zur Pädagogin.

In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich die Frage, was denn Bindung überhaupt ist und ausmacht. John Bowlby beschäftigte sich in den 1950er-Jahren intensiv mit diesem Thema, da er für die Weltgesundheitsorganisation (WHO) einen Bericht über die Folgen einer fehlenden oder unzureichenden Betreuung von Kleinkindern durch ihre Mütter oder eine mütterliche Ersatzperson verfasste. Mit diesem Bericht gelang ihm laut Dornes (vgl. 2007, S.40f) der Durchbruch. Im Anschluss daran entwickelte Bowlby die Bindungstheorie. Er zieht daraus den Schluss, dass eine herzliche, innige und dauerhafte Beziehung zur Mutter für die geistige Gesundheit des Kindes dringend notwendig ist. Dass diese Beziehung gerade in den ersten Lebensmonaten so aussieht ist für eine gesunde Entwicklung besonders wichtig. (vgl. LAEWEN, ANDRES, HÉDERVÁRI-HELLER 2011, S. 26f)

Bindung wird bei Hédervári-Heller (vgl. 2008, S.65) als ein „gefühlsmäßiges Band“, welches zwischen zwei Personen besteht, bezeichnet. Bindung entwickelt sich Hédervári-Heller zufolge schon in der frühesten Kindheit und kann durch Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson entstehen. Krumwiede (vgl. 2001, S.3) führt dies noch genauer an, und spricht von einem grundlegenden Zeitraum in welchem sich Bindungsqualität entwickelt. Diesen Zeitraum kennzeichnet das erste Lebensjahr des Säuglings. Die Interaktion zwischen Säugling und Mutter kann laut Hédervári-Heller (vgl. 2008, S.65) auch nonverbal sein. Diese aufgebaute Bindung bleibt das gesamte Leben bestehen und sichert die Zuneigung, welche das Kind zum Überleben braucht. (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2008, S.65ff)

Das „gefühlsmäßige Band“ aufrecht zu halten ist auch als Fähigkeit zu sehen, welche der Säugling schon von Geburt an beherrscht, die also schon in seinen Erbanlagen verankert ist. Dieses „gefühlsmäßige Band“ sichert dem Säugling unentwegt das Überleben, in dem er die Nähe zur Mutter herstellen aber auch aufrechterhalten kann. Dies tut er laut Dornes (vgl. 2007, S.44), welcher auf Bowlby Bezug nimmt, mit

Verhaltensweisen wie Schreien, Lächeln, Anklammern, und, sofern er es schon kann Nachfolgen.

Diese Verhaltensweisen bilden den Grundstock für die Bindungsbeziehung, welche zur Mutter, oder zu einer anderen primären Bezugsperson bis zum Alter von 12 Monaten bereits deutliche Strukturen erkennen lässt und bis zum 18. Monat gefestigt ist. Ab diesem Zeitpunkt dient die Mutter als „sicherer Hafen“ für ihr Kind. (vgl. LAEWEN, ANDRES, HÉDERVÁRI-HELLER 2011, S.27)

Bowlby (vgl. 2010, S.15f) gibt des Weiteren zu bedenken, dass es eine sehr ernste Sache ist, das Kleinstkind zu Früh von der Mutter zu trennen und auf keinen Fall sollte das Kind in Betreuung von ihm unbekanntem Menschen kommen. Er weist darauf hin, dass dies eine starke negative Auswirkung auf die weitere Entwicklung des Kindes haben könnte. Bowlby (vgl. ebd.) meint, dass Trennungen erst ca. ab dem dritten Geburtstag ohne Gefahr bleibender Schäden bewältigt werden können, da die Mutter für das Kleinstkind ab diesem Zeitpunkt die „sichere Basis“ darstellt. Dies bedeutet laut Laewen, Andres und Hédervári-Heller (vgl. 2011, S.21), dass das Kind in seinen ersten beiden Lebensjahren seine „innere Ausgeglichenheit“ noch nicht selbst aufrechterhalten kann und auf eine unterstützende Kraft durch seine primäre Bezugsperson angewiesen ist.

Bowlbys Bindungstheorie wurde von Mary Ainsworth später weitergeführt und weiterentwickelt. Sie fügte Bowlbys Bindungstheorie einen weiteren Faktor hinzu, welcher der Qualität der Bindung ist. Diese Qualität ist auch als Sicherheit der Beziehung zu verstehen. Ist das Kind sicher gebunden, so kann es seine neue Umgebung trotz Angst neugierig erforschen, da die Bezugsperson als sichere Basis fungieren kann. (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2008, S.65ff)

An diesen sprichwörtlich sicheren Hafen lehnt sich das Berliner Eingewöhnungsmodell mit seiner zweiten Phase, der dreitägigen Grundphase. Hier wird dem Kind die Möglichkeit geboten, ohne Zwang die neue Umgebung in seinem Tempo zu erkunden. Dabei weiß es, dass seine primäre Bezugsperson anwesend ist und jederzeit für ihn da

sein kann. Außerdem kann es sich durch Blickkontakt die Sicherheit holen, dass das was es tut, in Ordnung ist. Das Kleinstkind wird dabei einen Wechsel erkennen lassen zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten, also einerseits das Erkunden des Neuen und andererseits auf Bekanntes zurückgreifen, also den „sicheren Hafen“ ansteuern. (vgl. VOCK 2008, S.93f)

Krumwiede (vgl. 2001, S. 4) weist immer wieder darauf hin, dass in Bowlbys Bindungstheorie der Fokus nicht nur auf das Innenleben des Kindes fällt, sondern auch bzw. vor allem das reale Erleben des Kindes im Vordergrund dieser Theorie steht. Diese Erlebnisse sind laut Krumwiede (vgl. ebd.) der Ausgangspunkt für jegliches weitere gezeigte Verhalten des Kindes.

Hinsichtlich der Bindungsqualität wird bei Ainsworth zwischen vier verschiedenen Bindungsarten unterschieden. Sie unterscheidet zwischen sicher gebundenen, unsicher vermeidend gebundenen, unsicher ambivalent gebundenen und desorganisiert/desorientiert gebundenen Kindern. Diese verschiedenen Bindungsarten sind auch ausschlaggebend dafür, wie sich die Trennungssituation gestaltet. (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2008, S.69f)

Während sicher gebundene Kinder ihren Trennungsschmerz zeigen, aber bei Rückkehr der Mutter auch ihre Freude zeigen können, so hat das unsicher vermeidende Kind gelernt, die negativen Gefühle zu unterdrücken und den Schmerz alleine zu bewältigen. Das Kind weiß, dass durch gezeigte negative Gefühle eine Zurückweisung der Bezugsperson droht, und entwickelt ein „falsches Selbst“ um keine Zurückweisung zu erfahren. Kinder mit unsicher ambivalenter Bindung zu ihrer Bezugsperson weisen immer ambivalente Reaktionen in der Situation der Trennung auf. Sie wollen einerseits die Nähe ihrer Bezugsperson, weisen diese aber andererseits aus Wut zurück. Durch diese innere Ambivalenz lassen sie sich auch nur sehr schwer von der Bezugsperson trösten. Diese Ambivalenzen entstehen nach Datler, Erekly und Strobel (vgl. 2001, S. 57) dadurch, dass die Mutter in jeder unsicheren, schwierigen oder neuen Situation anderes reagiert hat, und das Kind die Verfügbarkeit seiner Mutter als unvorhersehbar erlebt. Im Gegensatz dazu reagiert das desorganisiert gebundene Kind ohne

Verhaltensstrategie. Es kann mit der Situation nicht umgehen und schaltet sozusagen ab. Es begibt sich in einen bewegungsstarrten, Trace ähnlichen Zustand. (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2008, S.70ff)

Wer die wichtigste Bindungsperson des Kindes ist entscheidet sich durch die Häufigkeit der Interaktionen zwischen den beiden. Es ist hierfür nicht die Qualität der Interaktionen sondern ausschließlich die Quantität derselben verantwortlich. Das Kind kann daher durchaus auch zu einer anderen Person als zur Mutter die wichtigste Bindung entwickeln, wenn sich diese öfter und länger um es kümmert. Welche die Bezugsperson für das Kind ist stellt sich erst in Stresssituationen heraus, wo das Kind die Unterstützung dieser Person einfordert. Ein weiterer Faktor, welcher eine Person zur Bezugsperson macht, ist der der Feinfühligkeit. Dies bedeutet, dass diese Person von selbst schnell und angemessen auf Gefühlsregungen des Kindes reagiert und es selbstverständlich dabei unterstützt, diese Gefühle zu bewältigen. (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2008, S.72f)

Dornes (vgl. 2007, S.45) allerdings schreibt, dass es sehr wohl auf die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind ankommt, welche Qualität ihre Bindungsbeziehung hat. Er sagt hier dezidiert, dass auch berufstätige Eltern, welche quantitativ nicht so viel Interaktion aufweisen können, mit ihren Kindern sicher gebunden sein können. Dornes (vgl. 2007, S.55) verweist an dieser Stelle auf Ainsworths Hauptdeterminante der Bindungsqualität zwischen dem Kleinstkind und seiner primären Bezugsperson, der Feinfühligkeit.

Immer wieder wurde von Bowlby darauf hingewiesen, dass außerfamiliäre Betreuung von Kleinstkindern schädlich für deren Entwicklung dessen sein kann. Neuere Studien, wie zum Beispiel die von Datler, Ereky und Strobel (vgl. 2001, S.56ff) angeführte NICHD (Study of Early Child Care), besagen dass außerfamiliäre Betreuung und die damit verbundene Trennung sich nicht zwangsweise negativ auf die Bindung zur primären Bezugsperson und damit die Entwicklung des Kindes auswirken muss. Laut der Ergebnisse der NICHD kann bei Kindern, welche mit ihren Müttern unsicher gebunden sind, eine qualitativ hochwertige Fremdbetreuung sich sogar positiv auf deren

Entwicklung auswirken. Diese neue Sicherheit, die diesen Kindern in der Fremdbetreuung vermittelt werden kann, führt zur Unterstützung der weiteren positiven Entwicklung. (vgl. DATLER, EREKY UND STROBEL 2001, S.56ff)

Auch bei Binder (vgl. 2011, S.18ff) wird darauf eingegangen, dass Kinder in der Fremdbetreuung eine Bindung zur Pädagogin, und somit zu einer zweiten Bezugsperson aufbauen können und sollten, welche auch als sekundäre Bezugsperson bezeichnet werden kann. Die Pädagogin kann dann Sicherheit bieten, was davor nur die Mutter konnte. Die Pädagogin ist dadurch ein wichtiger Faktor bei der Trennungsbewältigung, da sie in der kurzen Zeit, in der das Kind alleine in der Kinderkrippe bzw. in der altersgemischten Kindergruppe ist, durch die entstehende Bindungsbeziehung Trost spenden und dadurch das psychische Gleichgewicht des Kleinstkindes in der Waage halten. Die sogenannte Eingewöhnung kann also als abgeschlossen gesehen werden, wenn die Bindung zwischen Pädagogin und Kind erfolgreich aufgebaut wurde. Dies lässt sich laut Binder (vgl. ebd.) angelehnt an Bowlby daran erkennen, dass das Kind bereits explorierendes Verhalten, also Interesse an bzw. in der neuen Umgebung zeigt. Hier wird noch einmal verdeutlicht, dass Kinder auch schon sehr jung Bindung zu anderen Personen aufbauen können, insofern Kleinstkinder genügend Interaktionserfahrungen mit der später sekundären Bezugsperson erleben. Binder (vgl. 2011, S. 106f) betont des Weiteren, dass nicht nur, wie oftmals in älteren Studien zu lesen ist, die Quantität der Interaktion sondern ebenfalls die Qualität ausschlaggebend ist, ob sie die neue sichere Basis für das Kind darstellen kann. Es kommt laut Binder (vgl. ebd.) hier sowohl auf die affektiv getönte Haltung als auch auf die Feinfühligkeit der Pädagogin an, welche die Pädagogin dem Kind in Momenten des Unwohlseins entgegenbringt. Nach vier Monaten in der außerfamiliären Betreuungseinrichtung ist nach Binder vor allem die Bindungssicherheit ausschlaggebend, ob sich das Kind dort wohl fühlt, und Explorationsverhalten zeigen kann.

Auch in diesem Punkt schließt das Berliner Eingewöhnungsmodell an die Bindungstheorie an. Da dadurch auch geklärt ist, dass das Kind zur sekundären Bindungsperson, der Pädagogin, eine Bindung und damit auch eine Beziehung aufbauen kann und soll. Dieser Punkt kommt in der vierten Phase, der Stabilisierungsphase zu

tragen, in welcher die Pädagogin schon die Pflege des Kleinkindes übernimmt und feinfühlig auf Bedürfnisse des Kindes reagiert. Hier kann das Kind eine Bindung zur Pädagogin aufbauen, da es sieht, dass diese in Verbindung mit ihm steht und die Mutter trotzdem anwesend ist. (vgl. VOCK 2008, S. 101)

Der Bindung wird, wie oben schon bemerkbar war, unweigerlich mit der Situation der Trennung verbunden. Diese Situation ist für Kleinstkinder in der Eingewöhnung eine neue schmerzhaft Situation, welche im folgenden Kapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen werden soll. Diese Notwendigkeit besteht vor allem dadurch, dass der Schmerz und die Trauer nicht auf alle weiteren Trennungserfahrungen übertragen werden soll, und dadurch gut geleitet und unterstützt zu einem Moment des Lernens umgewandelt wird, und das Kind nach und nach auch die neue Umgebung entdecken kann. In der Phase der Eingewöhnung werden laut Datler, Datler und Hover-Reisner (vgl. 2010, S.88f) vom Kind vor allem Persönlichkeitsstrukturen ausgebaut oder neu erlernt. Vor allem in den Bereichen Affektregulation, interessierte Beschäftigung mit dem Fremden, als auch dynamischer Austausch können Kinder ihre Fähigkeiten laut Datler, Datler und Hover-Reisner (vgl. ebd.) ausbauen.

2.1.3 Trennung

Mit der Eingewöhnung in engem Zusammenhang steht meist die erste Trennungserfahrung des Kindes, die sich durch die außerfamiliäre Betreuungssituation ergibt. Da diese erste Trennung des Kindes von den Eltern die Grundlage für alle späteren Trennungen bildet, sollte diese so gut wie möglich gestaltet werden um trotz Trennung keine hemmende sondern eine förderliche Situation für das Kind zu gestalten. Daher wird das Thema Trennung in diesem Kapitel genauer behandelt.

Als Trennung kann laut Weger

„[...] die Durch-Trennung [...] der Bindung zwischen Mutter und Kind gesehen werden“ (WEGER, 1995, S.59).

Dies lässt schon den Zusammenhang von Bindung und Trennung erkennen. Erst wenn eine Bindung zwischen Bezugsperson und dem Kind entstanden ist, kann auch eine Trennung hervorgerufen werden. Auch bei Bowlby ist laut Hédervári-Heller (vgl. 2011, S.30) die Trennung immer wieder ähnlich erklärt. Er kennzeichnet die Situation der Trennung als Nichtvorhandensein der primären Bezugsperson über einen bestimmten Zeitraum hinweg, wobei laut Laewen, Andres und Hédervári-Heller (vgl. 2011, S.30) der Aufenthalt in einer für sie fremden Situation ohne die Bindungsperson vor allem für Kinder im Alter von sieben bis 20 Monaten einen stressauslösenden Faktor darstellt. Sich mit dem Problem des Stresses zu beschäftigen, welcher sich durch nachweisbares Cortisol bemerkbar macht, würde zu weit führen, aber es sei an dieser Stelle erwähnt, dass in der Wiener Kinderkrippenstudie auch diese Werte erhoben und analysiert wurden.

Des Weiteren hängt Trennung von verschiedenen Faktoren ab, wobei ein grundlegender Faktor die Bindungsfigur und deren An- bzw. Abwesenheit ist. Außerdem wirken sich folgende Faktoren auf die Trennung aus: Dauer der Trennung, Alter des Kindes und der Grund der Trennung. Die Reaktionen auf das Getrennt-Sein des Kindes sind eher heftig, wenn es eine gute Bindung zu der Bezugsperson hat. Auch Vock bestätigt dies, mit ihrer treffenden Aussage:

„Trennungen von der Bindungsperson verunsichern und ängstigen das Kind, wodurch es stark emotional belastet ist.“ (vgl. VOCK 2008, S.53)

Diese Reaktionen können aber vermindert werden, zum Beispiel durch Übergangsobjekte, die dem Kind Sicherheit in der neuen Umgebung geben können. (vgl. WEGER 1995, S. 60f) An dieser Stelle kann außerdem auf den Text von Funder (2009) verwiesen werden, welcher ebenfalls im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie entstanden ist und sich mit dieser Thematik genauer beschäftigt.

Auch bei Wendl (vgl. 1998, S. 89ff) ist über die Faktoren, welche die Trennungserfahrung beeinflussen, nachzulesen. Zum Thema des Alters des Kindes führt sie Bowlby an, welcher annimmt, dass Trennungen vor dem dritten Geburtstag für jedes

Kind eine enorme Belastung darstellen. Dies bedeutet, dass Trennungen von unter 3-Jährigen zu vermeiden sind, da sie enormen Stress für das Kind bedeuten. Gerade eine Bindung zur Mutter aufgebaut, fällt die Trennung besonders schwer. (vgl. WENDL 1998, S. 89ff)

Wenn Trennungen laut Wendl (vgl. ebd.) im frühen Kindesalter ganz zu vermeiden ist, widerspricht dies komplett dem Konzept der Kinderkrippe, welches ja auf eine Trennung zwischen Mutter und Kind abzielt. An dieser Stelle kann schon erkennbar werden, dass außerfamiliäre Betreuung für unter 3-Jährige nicht die optimale Betreuungssituation darstellt, wenn die Trennung im Bezug zur Bindungstheorie betrachtet wird.

Auch Mahler beschäftigt sich mit dem Themengebiet Trennung aus psychoanalytischer Sicht, allerdings macht sie dies rückwirkend und zieht von Menschen, die bereits Schäden durch Trennung davon getragen haben Rückschlüsse auf deren Bindungs- und Trennungserfahrungen. (vgl. WENDL, 1998, S. 50ff) Sie sei an dieser Stelle erwähnt, doch liegt der Fokus in dieser Diplomarbeit nicht auf bereits bestehenden pathologischen Verhalten, weshalb auf weitere Erklärungen verzichtet wird.

Im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie wurde von Jedletzberger (vgl. 2010, S.185ff) eine Einzelfallstudie durchgeführt, welche die Aussage von Wendl und Bowlby stützt, dass so frühe Trennungen für Kleinstkinder eine sehr schwierige Situation darstellt, und daher zu vermeiden sind. Bei Jedletzbergers (vgl. ebd.) Beobachtungen kam heraus, dass Trennung in diesem Alter für die Kinder mit viel Stress verbunden ist, und dadurch eine Belastung für das Kleinstkind darstellt. Die direkte Trennung jeden Tag kann laut Jedletzberger (vgl. ebd.) aber mit Abschiedsritualen zu weniger stressigen Situationen führen, bzw. über längeren Zeitraum hinweg die Situation der Trennung erleichtern. Des Weiteren hilft es dem Kind bei der Bewältigung des Getrennt-Seins, wenn es in der Phase der Eingewöhnung, in der die primäre Bezugsperson anwesend ist, bereits eine Bindung zur Pädagogin aufbauen kann, da diese dann als sichere Basis in der neuen Umgebung fungieren kann. Alle diese unterstützenden Faktoren können hilfreich sein,

damit das Kind keine Schäden von der frühen Trennung von seiner Bezugsperson davon mitnimmt. (vgl. JEDLETZBERGER 2010, S. 185ff)

Fürstaller, Funder und Datler (vgl. 2011, S.25) zufolge verlangt die Eingewöhnungsphase dem Kind nicht bloß die Gewöhnung an die neue Situation in der institutionellen Fremdbetreuung ab, sondern ebenfalls die Auseinandersetzung der neuen Erfahrung des Getrennt-Seins und der Trennung. Beim Bewältigen der Trennungssituation kann die Pädagogin laut Binder (vgl.2011, S105f) unterstützend wirken, wenn das Kleinstkind zu dieser in der sogenannten Eingewöhnung bereits eine sichere Bindung aufgebaut hat.

Zusammenfassend stellt sich die Eingewöhnungsphase somit als bedeutsamer Einschnitt im Leben des Kleinstkindes dar und bedarf eines sensiblen Umgangs. Das Kind soll in dieser Zeit schrittweise und behutsam an die außerfamiliäre Betreuung herangeführt werden, schließlich prallen viele neue Eindrücke auf das Kind ein. Sowohl zur neuen Räumlichkeit und den neuen Spielsachen, als auch den neuen Kindern und den neuen Betreuungspersonen muss Vertrauen gefasst werden. Außerdem muss die Trennung von der Mutter bewältigt werden. Dies stellt eine große Herausforderung für Kleinstkinder dar.

Diese Herausforderungen, welchen sich die Kleinstkinder in der Phase der sogenannten Eingewöhnung stellen müssen, ergeben sich durch den Moment der ersten Trennung des Kindes von der primären Bezugsperson und kann durch die Bindungstheorie erklärt werden. Damit in Verbindungen wird auch viel über Gefühle und Empfindungen und deren Ausdruck gesprochen, was ausschlaggebend ist auch die Affektregulation näher zu betrachten, daher schließt hier das nächste Kapitel über Affektregulation an.

2.1.4 Exkurs: Affektregulation

Immer wieder wird in den vorhergegangenen Kapiteln der Sicherheit bietende Anwesenheit der primären Bezugsperson während der belastenden Situation in einer neuen, fremden Umgebung, der Eingewöhnung, Beachtung geschenkt. Diese Sicherheit

ergibt sich durch den Blickkontakt zwischen Mutter und Kleinstkind. Die Sicherheit, die das Kind dadurch erhält, könnte auf die Affektregulierung zurückgeführt werden. Da dieser Zusammenhang dadurch erkennbar ist, dass die Kleinstkinder nicht immer zu ihrer Mutter laufen, sondern auch nur ein Blick zur Mutter reicht um die Sicherheit zu erlangen weiter spielen und erkunden zu können, soll die Affektregulierung nun dargestellt werden.

Es wird zwischen primärer und sekundärer Affektregulierung unterschieden. Die primäre Affektregulierung wird mit der unmittelbaren, impliziten, nichtbewussten Form begonnen. Es geht dabei um den Gesichtsausdruck, welchen das Kind schon als Säugling von der Mutter imitiert. Allerdings imitieren diese selten affekthaltige Gesichtsausdrücke, was es jedoch sehr wohl tut, ist auf solche zu reagieren, wodurch es in denselben Affektzustand wie seine Mutter kommt. Der Gesichtsausdruck der Mutter erweckt also damit verbundene Gefühle beim Kind. (vgl. DORNES 2007, S.198f)

Dies bedeutet laut Dornes,

„[...] dass der Säugling die emotionalen Gesichtsausdrücke seiner Mutter nachahmt oder beantwortet, [und daraus] automatisch in dieselbe emotionale Verfassung gerät wie sie [...]“ (DORNES 2007, S.199)

Dies ist prinzipiell eine gute Beeinflussung, allerdings kann diese laut Dornes (vgl. 2007, S.199) auch gefährlich werden, wenn die Mutter psychisch instabil ist, zum Beispiel eine Depression aufweist, so überträgt sich auch dies auf das Kind. Ein wenig abgeschwächt lässt sich aber auch in der Eingewöhnung eine Übertragung auf das Kleinstkind erkennen, zum Beispiel wenn die Mutter Trennungsängste hat, so überträgt sie dies ebenfalls auf das Kind. So kann wieder an die Situation der Eingewöhnung angeknüpft werden und die von Beller als Notwendigkeit erachtete Unterstützung auch für die Eltern bekommt verstärkte Bedeutung. Hat die Mutter während der Eingewöhnungsphase Ängste die Institution, die Trennung oder die neuen Bindungssituation ihres Kindes betreffend, und signalisiert dies ihrem Kind, so wird sich die Eingewöhnungsphase weit komplizierter und länger gestalten, als wenn der

Mutter diese Ängste genommen, oder von jemand anderem aufgefangen werden. (vgl. DORNES 2007, S.199f)

Das Kleinstkind kann aber nicht nur durch den Gesichtsausdruck der Mutter imitieren und beantworten, sondern lernt das Gefühl kennen, dass es eine gewisse Wirkung und Kontrolle ausüben kann, wenn die Eltern auf seine Affektausdrücke reagieren. Das Kind erfährt, dass sein affektiv-expressives Verhalten ein entsprechendes Ereignis in seiner Umwelt auslöst und dadurch sein eigenes Befinden positiv beeinflussen kann. Das bedeutet, es entsteht ein Wechselspiel zwischen Bezugsperson und Kleinstkind. Diese Affektregulierung wird im Kontext der Psychoanalytiker auch als Introjektion oder affect-containment bezeichnet. (vgl. DORNES 2007, S.198ff)

Die sekundäre Affektregulation bezeichnet einen weiteren Schritt. Dem Kind können dann bereits Repräsentanzen, also innere Bilder, bei der Affektregulierung unterstützend wirken. Diese Theorie ist angelehnt an die interaktionistische Theorie der Symbolentstehung. Der Säugling befindet sich in einem Affektzustand, welchem er sich allerdings nicht bewusst ist. Die Bezugsperson nimmt diesen Zustand auf und spiegelt diesen in verstärkter Form, sodass dem Säugling beim Aufnehmen desselben sein eigener Affektzustand bewusst wird, und er damit umgehen kann. Der Gesichtsausdruck der Bezugsperson ist also eine Repräsentanz seines Gefühlszustands. Durch immer wiederholten Prozess wird irgendwann diese Repräsentanz verinnerlicht und benötigt nicht mehr die Bezugsperson dazu. Es wird bei einem Affektzustand von selbst die verinnerlichte Repräsentanz hervorgerufen und der Säugling kann sich ohne mütterliche Unterstützung seines Affektzustandes bewusst werden. Die verinnerlichte Repräsentanz ersetzt also die externe Darstellung der Mutter. (vgl. DORNES 2007, S 201ff)

Auch die sekundäre Affektregulierung spielt bei der Eingewöhnung eine wichtige Rolle. Hat das Kind bereits den Stand der sekundären Affektregulierung erreicht, so wird es sich in der Phase des Getrennt-Seins von der Mutter besser der neuen Umgebung anpassen können, da es seine Gefühlswelt durch diese innere Repräsentanz regulieren kann. Dadurch kann es sich aktiv damit auseinandersetzen und auch seinen

Gefühlszustand aktiv verändern. Die sekundäre Affektregulierung kann also vor allem gegen Ende der Eingewöhnung förderlich wirken.

2.1.5 Zusammenfassung

Da das Kapitel der Eingewöhnung viele unterschiedliche Bestandteile dargestellt hat, sollen in diesem Kapitel noch einmal zusammenfassend die wichtigsten Punkte angeführt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Eingewöhnung den Übergang von der familiären Betreuung durch die Mutter in die außerfamiliäre, institutionelle Betreuung durch eine Pädagogin darstellt. Da diese Phase, vor allem für Kleinstkinder, eine Extremsituation darstellt und sehr prägend sein kann, wird für einen sanften Übergang, welcher von den Eltern begleitet wird, plädiert. Hier ist vor allem das ausreichende Zeitausmaß von Bedeutung. Da aber trotzdem der Moment der Trennung irgendwann hervorgerufen werden muss, und dieser nicht traumatisch auf das Kind wirken soll, müssen sowohl innere als auch äußere Faktoren, welche sich förderlich auf die Eingewöhnung und das Bewältigen von Getrennt-Sein auswirken, betrachtet werden. Exemplarisch seien hier noch einmal vier wichtige Faktoren genannt: Abschiedsrituale, Übergangsobjekte, die Bindung zur Mutter sowie zur Pädagogin und Affektregulierung. Ziel der sogenannten Eingewöhnung ist es, dass das Kind wenig bis gar keine negativen Affekte mehr mit der neuen Situation des Getrennt-Seins von der Mutter mehr verbindet, und seine neue Umgebung lustvoll erleben kann.

2.2 Altershomogene Kindergruppe

Als altershomogene Kindergruppen werden Kinderkrippen bezeichnet. Ähnlich wie beim Kindergarten ist in Kinderkrippen der Altersabstand der Kinder geringer als in der altersgemischten Kindergruppe. In der Kinderkrippe werden Kinder im Alter von vier Monaten bis drei Jahren gemeinsam betreut. Die Kinder werden laut Rinner (vgl. 2005, S.19), welche sich auf das Wiener Kindertagesheimgesetz bezieht, bis zum vollendeten dritten Lebensjahr in der Kinderkrippe betreut, wobei hier mindestens eine Pädagogin und mindestens eine Helferin für maximal 15 Kleinstkinder zuständig sind. Die

Kleinstkinder bleiben mittlerweile die gesamte Zeit in der Kinderkrippe in derselben Gruppe und behalten im optimalen Fall die gesamte Zeit bis zum Übertritt in den Kindergarten dieselbe Pädagogin. Diese Betreuungsform stellt laut Buchebner-Ferstl, Dörfler, und Kinn (2009, S.21) die klassische institutionelle Betreuungsmöglichkeit für Kinder diesen Alters dar und ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts in Europa vorzufinden, wobei es hier noch so war, dass die Kleinstkinder jedes Jahr einen Betreuerinnenwechsel durchmachen mussten. Näheres zur Geschichte der altershomogenen Kindergruppe und ihren Aufbau wird im nächsten Kapitel dargestellt.

2.2.1 Geschichte der altershomogenen Kindergruppe

Die altershomogene Kindergruppe, auch Kinderkrippe genannt, entstand laut Buchebner-Ferstl, Dörfler und Kinn (vgl. 2009, S. 21) aus gesellschaftlichen Veränderungen. Diese Veränderungen basierten darauf, dass eine Trennung von Erwerbs- und Wohnort stattgefunden hat. Im folgenden Kapitel sollen diese Veränderungen erläutert werden.

Die Kinderkrippe hat seit ihrer Entstehung ein negatives Image aufgebaut. Die negativen Zuschreibungen ergeben sich unter anderem daraus, dass die Betreuungsform der Kinderkrippe ursprünglich aus Not entstanden ist. Auf Grund gesellschaftlicher Veränderungen und daraus resultierenden ökonomischen Notwendigkeiten mussten Mütter plötzlich arbeiten gehen und benötigten eine Betreuung für ihre Kinder. Trotz aller Kritik schreibt Erath (vgl. 1992, S. 40ff), dass die Krippe trotzdem eine gute Lösung für diese Kleinstkinder gewesen sei, da in vielen Fällen sonst eine „schlimmere“ Form der Betreuung gegriffen hätte. Hätte es Kinderkrippen nicht gegeben, wären die Kinder zwangsweise in ein Heim gekommen. Das bedeutet, dass die Institution Kinderkrippe nur dann akzeptiert wurde, wenn die Mutter aus ökonomischen oder wirtschaftspolitischen Gründen arbeiten gehen und daher das Kind in die Krippe geben musste. Negative Zuschreibungen der Kinderkrippe gegenüber waren sowohl, dass sie Familienbande zerstöre, als auch, dass sie den Nutzen habe, die Unterschichtshaushalte zu stabilisieren. Sie war also eine Einrichtung für Kinder von Angehörigen der unteren gesellschaftlichen Schichten. (vgl. ERATH 1992, S. 16ff)

In den 1970er- und 1980er-Jahren veränderten sich die Familienformen und die Rolle der Frau erneut. Die ursprüngliche Familienstruktur von Mutter, Vater und Kind verlor an Bedeutung und immer mehr alleinerziehende Elternteile, vor allem Mütter, lösten diese traditionelle Familienkonstellation ab. Wenn die Familienform der Kernfamilie gelebt wurde, ging nicht mehr nur der Vater arbeiten und die Mutter blieb zuhause und kümmerte sich um den Haushalt und die Kinder, sondern immer mehr Frauen wollten ihre Berufstätigkeit nicht aufgeben. Ihr Ziel war es, sobald als möglich wieder ihrem Beruf nachzugehen. Es mussten also mehr Betreuungsplätze für Kleinstkinder geschaffen werden. Auch Politiker und Großbetriebe unterstützten die Frauen bei dieser Entscheidung, da für sie gut ausgebildete Arbeitskräfte nicht so lange ausblieben um sich um den Nachwuchs zu kümmern, sondern sehr schnell nach der Geburt wieder in den Arbeitsmarkt voll einsteigen konnten. Dadurch wurden immer mehr Kinderbetreuungsplätze benötigt, die durch Tagesmütter und Kinderkrippen nicht mehr abgedeckt werden konnten. Die außerfamiliäre Betreuung gelang durch diese Veränderung zu neuem, positivem Ansehen. (vgl. ERATH 1992, S.68ff)

Die Kinderkrippe war zu Beginn vorwiegend den hygienischen Aspekten und der körperlichen Gesunderhaltung der Kinder gewidmet. Um jüngere Kinder vor Krankheiten zu schützen, wurden die Kinder streng nach Alter getrennt. Die Räume strahlten wenig Gemütlichkeit aus, da sie so konzipiert waren, sie gut putzen zu können. Sie waren vorwiegend in weiß gehalten und gefliest. Die damals noch epidemiehaft auftretenden Infektionskrankheiten und eine häufig vorherrschende Säuglingssterblichkeit waren Gründe dafür, dass Hygiene als das wichtigste Thema in der Kinderkrippe aufgegriffen wurde. Die Kinder wurden beim Eintreffen in die Einrichtung in einrichtungseigene Kleidung gesteckt und Eltern durften die Einrichtung nicht betreten, sondern die Kinder wurden ihnen bei einer sogenannten Übergangsschneise abgenommen. Hier kann eine Verbindung zu dem Kapitel der Eingewöhnung geschaffen werden, wo auf die Wichtigkeit der Übergangsobjekte hingewiesen wird. Diese Möglichkeit hatten Kinder zu früheren Zeiten nicht. Der Übergang in die Fremdbetreuung war also nicht sanft wie heute, sondern eher sehr abrupt und hart. Dadurch waren die Kinder einem enormen Stress ausgesetzt. Dies war zur damaligen Zeit allerdings nicht bekannt. Die Pflegesituation bestimmte den

Tagesablauf in den Einrichtungen. Durch die zeitlich und entwicklungsbedingt ähnlichen Bedürfnisse der Kinder waren die Pflegerinnen stets in Eile und konnten nicht individuell auf die Kinder eingehen. All dies erleichterte den Kindern die Trennung von den Eltern nicht und bald schon erkannten die Deprivationsforscher, dass die körperliche Gesundheit zwar sehr wichtig ist, sich Mängel allerdings dahingehend schnell aufholen ließen, während die psychische Gesundheit der Kinder und deren Persönlichkeitsentwicklung wichtiger wurden, da Mängel hier nicht leicht einholbar, bzw. zu beseitigen waren. Bald schon begann man die Altersgrenzen auszuweiten, und die altersgemischten Kindergruppen zu gründen, bzw. Kindergartengruppen für Kinder unter drei Jahren zu öffnen. (vgl. PETERSEN, 1995, S.28ff)

Dies stellt zuerst eine Umwälzung der Kinderkrippe dar. Kinder von null bis drei Jahren wurden gemeinsam betreut. Später entstanden daraus sogar die altersgemischten Gruppen, welche im Kapitel 2.3 genauer behandelt werden. Heute werden Krippen in Österreich parallel zu den altersgemischten Kindergruppen von drei verschiedenen Trägern geführt. Den größten Teil ergeben mit 45,5 % die von Vereinen geleiteten Kinderkrippen. 37,3 % der Kinderkrippen werden von Gemeinden geführt. Die restlichen 17,2 % der Kinderkrippen werden von vielen kleineren Trägerschaften abgedeckt, z.B. Privatpersonen, Kirchen oder Betrieben. (vgl. DÖRFLER 2004, S.6)

Immer mehr Kinder unter drei Jahren werden in Österreich außerfamiliär betreut. Ein großer Teil davon verbringt den Tag in Kinderkrippen. Daher sollen in den nächsten Kapiteln die Vor- und Nachteile der Betreuung von unter Dreijährigen in Kinderkrippen näher erläutert werden.

2.2.2 Vorteile der altershomogenen Kindergruppe

Besonders Kinder aus benachteiligten Familien profitieren von der Kinderkrippe. Durch eine engagierte außerfamiliäre Betreuung können positive Entwicklungsprozesse festgestellt werden. Aber auch andere Kinder können von der Kinderkrippe positive Auswirkungen erwarten. Diese positiven Entwicklungen sind vor allem in der sozialen Entwicklung zu erkennen. So sind Kinder in Kinderkrippen im Vergleich zu zuhause betreuten unter Dreijährigen sozial reifer und kompetenter. Sie weisen mehr

Selbstvertrauen und Selbstsicherheit auf, sie sind dadurch selbstständiger und wesentlich unabhängiger von den Eltern. Daraus ist also zu schließen, dass dort, wo Tagespflege qualitativ wertvoll ist, die intellektuelle und soziale Entwicklung der Kinder gefördert wird. (vgl. ERATH 1992, S.55ff)

Laut Völkel (vgl. 1995, S. 36) ist die Möglichkeit zum sozialen Lernen vor allem in symmetrischen Interaktionen gegeben. Diese symmetrischen Interaktionen sind besonders bei gleichaltrigen Kindern gegeben. Völkel (ebd.) meint, dass sich speziell im Spiel mit Kindern, welche nach Alter und Fähigkeit auf einem ähnlichen Stand sind, die Möglichkeit ergibt auch eigene Vorstellungen einzubringen. Außerdem lernen die Kinder dadurch, dass es auch andere Meinungen als die eigene gibt, aber ebenso, dass sie sich dieser nicht anschließen müssen.

Neben Vorteilen weist die Kinderkrippe jedoch auch Nachteile auf. Diese sollen im nächsten Kapitel näher dargestellt werden.

2.2.3 Nachteile der altershomogenen Kindergruppe

Die altershomogene Gruppe weist laut Petersen (vgl. 1995, S.35) meist Nachteile für die psycho-soziale Entwicklung der Kinder auf. Aufgrund der schlechten psycho-sozialen Entwicklung der Kinder ist später die altersgemischte Kindergruppe entstanden. Als einen bedeutenden Nachteil sieht Petersen (ebd.) den häufigen Betreuungswechsel, der entsteht, wenn man die Kinder streng nach Alter trennt. Eine stabile Bezugsperson ist, wie oben schon erwähnt, sehr wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder dieses Alters. Die Bezugsperson wird in diesem Modell allerdings jedes Jahr wieder verloren.

Des Weiteren weist Petersen (vgl. 1995, S.35) darauf hin, dass durch die ähnlichen Bedürfnisse der Kinder zu ähnlichen Zeitpunkten ein erhöhter Zeitdruck für die Pädagoginnen entsteht. Aufgrund des entstehenden Zeitdrucks kann sich die Pädagogin nicht jedem Kind genügend zuwenden. Dies kann sich besonders in dieser Altersklasse negativ auswirken.

Da die altershomogene Kindergruppe und ihre negativen Zuschreibungen dazu geführt haben, dass sich die altersgemischte Kindergruppe entwickelte, gibt es wenig über die Kinderkrippe zu recherchieren. Die altersgemischte Kindergruppe wird in der Scientific Community bereits angeregt schriftlich diskutiert. Daher soll im anschließenden Kapitel darauf eingegangen werden.

2.3 Altersgemischte Kindergruppe

Der Terminus *altersheterogen* oder auch *Altersmischung* wird sehr vielfältig und facettenreich verwendet. Es gibt keine eindeutige und gültige Definition des Begriffs „Altersmischung“ oder „Altersheterogenität“.

Ein gemeinsamer Konsens aller Definitionen besteht darin, dass die gemeinsame Betreuung von Kindern aus mehreren Jahrgängen als altersgemischte Kindergruppe bezeichnet werden kann. Autoren wie Erath (1992) und Textor (1998) unterscheiden zwischen „kleiner“ und „großer“ Altersmischung. Die „kleine“ Altersmischung meint die in Österreich schon länger in vielen Kindergärten übliche Mischung von drei- bis sechsjährigen Kindern, also die Altersmischung von drei Jahrgängen in einer Kindergruppe. Die „große“ Altersmischung umfasst die Gruppe von null- bis sechsjährigen bzw. null- bis zehnjährigen Kindern. In dieser Diplomarbeit wird unter der Bezeichnung der altersgemischten Kindergruppe oder der altersheterogenen Kindergruppe eine Altersmischung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren verstanden. Es ergibt sich daraus, dass sowohl Kindergartenneulinge als auch schon bestehende Kindergartenkinder in einer gemeinsamen Gruppe betreut werden.

Die „große Altersmischung“ ist in Österreich vor allem in Wien und hier speziell in den KiWi-Einrichtungen (Kinder in Wien) vorzufinden. „Kinder in Wien“ ist ein Verein, welcher sich die Betreuung der Ein- bis Zehnjährigen zum Ziel gemacht hat. Diese werden des Weiteren meist gekoppelt mit dem Konzept der „offenen Gruppen“ bzw. des „offenen Hauses“ geführt. In Einrichtungen, die nach dem Konzept der „offenen Gruppen“ oder des „offenen Hauses“ arbeiten, dürfen sich die Kinder im gesamten Haus frei bewegen. Die Kinder sind zwar einer Stammgruppe zugeteilt und haben hier ihre Stammpädagogin, aber sie dürfen sich im gesamten Gebäude, also allen anderen

Räumen, Gruppen usw. der Institution, aufhalten. Dies bietet den Kindern die Möglichkeit noch mehr Sozialkontakte zu pflegen, und eine Selbstständigkeit zu entwickeln, allerdings ist es für Kinder unter drei Jahren noch sehr schwer sich zusätzlich noch in so einem großen Raum frei bewegen zu können. In der Phase der Eingewöhnung kann es dadurch schnell zur Überforderung der Kleinstkinder kommen, daher bleiben Kleinstkinder in der ersten Zeit in der altersgemischten Kindergruppe vor allem in ihrer Stammgruppe, in der Nähe ihrer Bezugspädagogin.

Um eine ausgewogene, gelungene Altersmischung zu erreichen, werden in einer altersgemischten Gruppe, wenn möglich, höchstens 15 Kinder von einer Pädagogin und ihren Helferinnen betreut. Von diesen 15 Kindern sind höchstens sieben Kinder unter Drei und davon ein bis zwei Säuglinge in der Gruppe. Der Rest der Kinder ist zwischen drei und sechs Jahren. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglichen es der Pädagogin, besser auf jedes Kind individuell einzugehen. Die unterste Aufnahmegrenze wurde im Jahr 1986 auf ein Alter von vier Monate festgesetzt. Diese Entscheidung entstand in Zusammenarbeit mit Kinder- und Jugendärzten, und ruht auf der Tatsache, dass Kinder mit vier Monaten bereits die wichtigsten Impfungen erhalten haben und daher die Gefahr von körperlich gesundheitsschädigenden Folgen geringer ist. De facto wird in den österreichischen Einrichtungen allerdings üblicherweise die untere Altersgrenze bei sechs Monaten angesetzt. (vgl. PETERSEN, 1995, S.37f)

Wird ein Blick auf die Bindungstheorie geworfen, so kann dieses Anheben der Altersgrenze unterstützt werden. In den ersten Monaten ist der enge Kontakt zur Mutter, für die Entwicklung der Bindungsbeziehung, besonders wichtig und daher gilt es die Trennung so weit wie möglich heraus zu zögern. Näheres kann noch einmal im Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 nachgelesen werden.

Um die Entwicklung der altersgemischten Kindergruppe nachvollziehen zu können wird im nachfolgenden Kapitel die Geschichte der altersgemischten Kindergruppe dargestellt.

2.3.1 Geschichte der altersgemischten Kindergruppe

Bevor begonnen wurde auch für Kleinstkinder über die Altersmischung nachzudenken, wurde schon im Schulbereich und in der Heimerziehung mit der Altersmischung bzw. Familiengruppen gearbeitet. Die positive Wirkung auf die Kinder, welche in altersgemischten Gruppen betreut wurden, wurde wahrgenommen und danach auch für jüngere Kinder in Betracht gezogen. (vgl. PETERSEN, 1995, S.41f)

Die altersgemischten Kindergruppen für die Altersgruppe von Null- bis Sechs-Jährigen entwickelten sich in den 1960er-Jahren in Deutschland, nachdem man erkannte, dass für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder unter drei Jahren eine kontinuierliche Betreuungsperson und die Anregung von unterschiedlich alten Kindern von besonderer Bedeutung sind. Es wurde daher in einer altersgemischten Tagesbetreuungsform die Chance entdeckt, den Kindern eine kontinuierlichere und stabilere Entwicklungsumwelt zu schaffen. Durch die Altersunterschiede befinden sich die Kinder auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen und dadurch kann eine gegenseitige Anregung und der soziale Austausch untereinander geschaffen werden, worauf in den folgenden Kapiteln noch eingegangen wird. (vgl. PETERSEN, 1995, S.35f)

In Wien gibt es die altersgemischte Betreuungsform seit dem Jahr 1997, wo sie als Modellprojekt in der Kindergartenorganisation „Kinder in Wien“ erstmals durchgeführt wurde. (vgl. STEINMANN 2002, S.57)

Einen besonders sensiblen Zeitraum in der außerfamiliären Betreuung stellt, wie oben schon erläutert, die sogenannte Eingewöhnung dar. Daher wird im nächsten Kapitel näher auf die Eingewöhnung von Kleinstkindern in die altersheterogene Gruppe eingegangen.

2.3.2 Eingewöhnung in die altersgemischte Kindergruppe

Angelehnt an Giebeler (vgl. 2002, S.5) kann gesagt werden, dass die Eingewöhnung in die altersgemischte Kindergruppe im Gegensatz zur Eingewöhnung in die altershomogene Gruppe für die Pädagogin die Möglichkeit bietet, individuell auf die sogenannten Eingewöhnungskinder einzugehen. Als Eingewöhnungskinder gelten

Kleinstkinder, welche ihre ersten Tage, Wochen oder Monate in der außerfamiliären Kinderbetreuungseinrichtung verbringen. Die Möglichkeit der Pädagogin sich individuell auf die Kleinstkinder einzulassen eröffnet sich dadurch, dass nur wenige Neuzugänge in der Gruppe zu betreuen sind. Die anderen Kinder sind bereits mit der Umgebung und den Ritualen vertraut. Des Weiteren haben sie aufgrund des Altersunterschieds andere Bedürfnisse zu anderen Zeiten, dadurch kommt es zu einer wesentlich ruhigeren Eingewöhnungsphase.

Auch Jedletzberger (vgl. 2010, S.185) kommt auf Grund ihrer Beobachtungen zu dem Schluss, dass die Pädagogin aufgrund weniger Eingewöhnungskinder die Möglichkeit hat, sich ganz auf das neue Kind zu konzentrieren. Dadurch kann sich die Pädagogin besonders zeitintensiv und feinfühlig dem Kleinstkind widmen und dafür sorgen, dass es das Getrennt-Sein von der Bezugsperson nach einiger Zeit erfolgreich bewältigen kann.

Durch diese intensive Zeit, in der sich die Pädagogin mit dem neuen Kleinstkind beschäftigen kann, besteht auch die Möglichkeit, die Bindung zwischen den beiden erfolgreich aufzubauen und zu vertiefen. Dies ist, wie im Kapitel 2.1. schon detailliert ausgeführt, von großer Bedeutung für die erfolgreiche Eingewöhnung. Im Gegensatz dazu fehlt Pädagoginnen in altershomogenen Kindergruppen diese wertvolle Zeit, da teilweise mehrere Kinder gleichzeitig eingewöhnt werden und nicht auf jedes neue Kind jederzeit feinfühlig reagiert werden kann und daher der Bindungsaufbau erschwert wird.

Die Rahmenbedingungen für eine leichtere und schnellere Eingewöhnung der Kinder unter drei Jahren in altersgemischte Kindergruppen im Gegensatz zu altershomogenen Kindergruppen wären also vorhanden. Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Phase für Kinder dieser Altersgruppe in jedem Fall eine sehr belastende ist.

2.3.3 Vorteile der altersgemischten Kindergruppe

Laut Krappmann, Peukert (1995) und anderen hat die Betreuungsform der altersgemischten Kindergruppe unter anderem positive Auswirkungen auf die

Entwicklung von Kleinstkindern. Was die meisten Vorteile angeht, so sind sich die Autoren einig und sehen diese als sehr eindeutig an. Krappmann und Peukert nennen folgende Vorteile:

[D]ie Altersmischung in den Gruppen könnte Kindern ein Stück natürlicher Umwelt zurückgeben, weil dort eigene Ideen verwirklicht, Konflikte ausgetragen, Verantwortung übernommen und auch Abgrenzung gelernt werden kann (KRAPPMANN, PEUKERT 1995, S.24).

In dieser Aussage werden verschiedene wichtige Aspekte angesprochen. Als erstes nennen Krappmann und Peukert die eigentlich natürliche Umgebung, welche den Kindern in der altersgemischten Kindergruppe zurückgegeben wird. Hier wird auf die veränderten Familienformen angespielt, in welchen immer häufiger Einzelkinder vorkommen und Geschwister eher in Seltenheit geraten. Dies lässt eigentlich einen Widerspruch der Autoren erkennen, welcher auf Nostalgie statt Natürlichkeit anspielt. In der altersheterogenen Kindergruppe haben Kinder die Möglichkeit, andere Kinder als sogenannte Ersatzgeschwister erleben zu können. Der Umgang mit diesen Ersatzgeschwistern führt dazu, dass sie ein soziales Lernen spielerisch beginnen.

Dies ist in ähnlicher Form auch bei Haug-Schnabel und Bensel (vgl. 2000, S.11) nachzulesen. Der Vorteil wird bei ihnen in der altersgemischten Kindergruppe darin gesehen, dass die Kinder voneinander lernen können, indem die jüngeren Kinder die älteren und weiter entwickelten Kinder beobachten und imitieren. Die ‚Großen‘ seien für die Kleinstkinder Ideengeber, Animateure und Motivverstärker. Wenn der Blick auf das Kind zwischen null und drei Jahren fällt, dann geht es häufig um die Entwicklung und das Lernen. Besonders weil die älteren Kinder einfachere Handlungen und Sprache vorleben, werden sie laut Haug-Schnabel und Bensel (ebd.) von den Kleinen eher imitiert als Erwachsene. Somit wird davon ausgegangen, dass für die Entwicklung des Kleinstkindes die altersgemischte Betreuungsform die bessere ist. Aber auch die älteren Kinder können Haug-Schnabel und Bensel (ebd.) zufolge von der Altersmischung profitieren. Sie lernen durch das Zusammensein mit jüngeren Kindern geduldig zu sein, Verständnis zu haben, Verantwortung zu übernehmen, Rücksicht zu nehmen und zu

verzichten, so die beiden Autoren. Dadurch lernen sie außerdem das Gefühl kennen, jemanden zu beschützen, helfen zu können und eine Meinung zu haben, die von anderen Menschen als wichtig erachtet wird. Das wiederum gibt den älteren Kindern Selbstbewusstsein. (vgl. HAUG-SCHNABEL und BENSEL, 2000)

Laut Merker (vgl. 1998, S.126) können sich auch Kinder untereinander Anregung und Zuwendung geben, dies muss nicht immer nur Aufgabe der Pädagogin sein. Kinder können sich jedoch nur dann gegenseitig anregen, wenn sie unterschiedlichen Alters und/oder unterschiedlich weit entwickelt sind, und darüber hinaus verschiedene Bedürfnisse haben. Diese Bedingungen sind in der außerfamiliären Betreuung in der altersgemischten Kindergruppe vorzufinden. Dies ähnelt dem Umfeld einer Familie mit mehreren Kindern. Kinder können, nach Wüstenberg und Riemann (vgl. 2004, S.2), sowohl mit gleichaltrigen als auch mit älteren und jüngeren Kindern Erfahrungen sammeln. Diese Interaktionen fördern die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung der Kleinstkinder und werden daher auch später im empirischen Teil bedeutsam sein. Dies ist auch bei Petersen (vgl. 1995, S.47) nachzulesen, welche davon spricht, dass Kinder in altersgemischten Gruppen gewisse Regeln des sozialen Miteinanders sehr viel selbstverständlicher erlernen können als in der altershomogenen Gruppe, wo die Pädagogin unterstützend und schlichtend eingreifen muss.

Erath (vgl. 1992, S.116) sieht einen weiteren Vorteil darin, dass Kinder in der altersheterogenen Gruppe die Möglichkeit bekommen, in verschiedene Rollen schlüpfen zu können. Das am Anfang jüngste Kind darf am Ende seiner Betreuungszeit in der altersheterogenen Gruppe schon die Rolle des größten, ältesten Kindes einnehmen. Die Kinder können daher in der Zeit der außerfamiliären Betreuung sehr vielfältige Erfahrungen machen. Daraus ergibt sich nach Merker (vgl. 1998, S.129), dass es bei der Altersmischung zu variableren Rollenstrukturen, und seltener zu rigiden Rangordnungen oder fixen Außenseiterpositionen kommt.

Textor (vgl. 1997, S.1) weist darauf hin, dass die Altersmischung dem Leben am ehesten entspricht, da im Leben kaum altershomogene Gruppensituationen gegeben sind. Er sieht einen Vorteil auch darin, dass Geschwister durch die Altersmischung

gemeinsam eine Einrichtung besuchen können und dadurch die Eingewöhnung für das Kleinstkind einfacher sei, da nicht das gesamte Umfeld fremd ist. Textor (ebd.) sagt aber, dass auch für Einzelkinder die Altersmischung einen Vorteil aufweise, da diese in der altersgemischten Institution „Ersatzgeschwister“ bekommen, wie oben schon ausführlicher erläutert wurde. Durch die Altersmischung gäbe es weniger Konkurrenz untereinander und auch weniger Leistungsdruck, dafür aber mehr Kooperation. Die älteren Kinder bieten den Kleinstkindern Sicherheit, auch bei einem Betreuerwechsel, oder wenn die Pädagogin zum Beispiel wegen Krankheit abwesend ist. Des Weiteren erlernen die Kleinstkinder einen besseren Sprachstil, durch das Kommunizieren mit den „Großen“. Auch wenn sie nur zuhören, lernen die jüngeren Kinder den Sprachstil der älteren Kinder kennen und können ihn so verinnerlichen.

Ein sehr bedeutender Vorteil, der von zahlreichen Autoren immer wieder genannt wird, ist, dass es üblicherweise keinen Betreuungswechsel für die Kinder im Alter zwischen vier Monaten und sechs Jahren gibt. Viel Konstanz im Betreuungsumfeld kann auch laut Giebeler (vgl. 2002, S.5) dadurch geboten werden, dass jedes Jahr nur wenige neue Kinder eingewöhnt werden, und es auf Grund dessen zu einer ruhigeren Eingewöhnungsphase kommt. Die Pädagogin könne sich so intensiver um die Eingewöhnungskinder kümmern und habe weiterhin genug Zeit für die anderen Kinder, welche die Einrichtung schon länger besuchen.

Darüber hinaus wurde von Petersen (vgl.1995, S.47) festgestellt, dass Kleinstkinder aus altersgemischten Kindergruppen früher eine gewisse Selbstständigkeit aufweisen als in altershomogenen Gruppen, und mehr emotionale Sicherheit zu beobachten ist. Das bedeutet, dass Kinder unter drei Jahren in altersgemischten Gruppen mehr selbstständige Unternehmungen machen als in Kinderkrippen. Kleinstkinder in altersgemischten Gruppen zeigen mehr Vertrauen zu anderen Personen und haben mehr Selbstvertrauen als Kinder, welche in altershomogenen Gruppen betreut werden.

All diese Vorteile können die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen. Um diese Vorteile genießen zu können muss das Kleinstkind allerdings zu Beginn die Eingewöhnung und die Trennung von der Mutter positiv bewältigt haben. Umso

wichtiger ist es sich dieser Phase der Eingewöhnung zu widmen, was im empirischen Teil vertieft werden wird.

Nachdem die Vorteile der altersgemischten Kindergruppen erläutert wurden, werden nun die Nachteile dieser Betreuungsform, welche in der Literatur häufiger zu finden sind, dargestellt. Sie sind unter anderem deshalb von Bedeutung, da sie sich im Gegenzug negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken können.

2.3.4 Nachteile der altersgemischten Kindergruppe

Bei vielen genannten Vorteilen darf nicht auf die auch vorhandenen Nachteile der altersgemischten Kindergruppe vergessen werden, daher soll im Folgenden genau darauf eingegangen werden.

Obwohl bei der Betreuung von Kindern in altersgemischten Kindergruppen immer von Kontinuität gesprochen wird, gibt Giebeler (vgl. 2002, S.5) zu bedenken, dass eine Diskontinuität für die Kinder auch durch Kündigung, Krankheit ihrer Pädagogin und viele andere Umstände entstehen kann. Anders als beim bewussten Wechsel zwischen Kinderkrippe und Kindergarten kommt dieser Wechsel der Pädagogin durch Krankheit und Kündigung oft unvorbereitet und plötzlich für die Kinder und kann daher nicht so bewusst gestaltet werden. Allerdings gibt es dem Argument entgegenzusetzen, dass dies auch in der altershomogenen Kindergruppe passieren kann.

Außerdem ist Giebeler (ebd.) der Meinung, dass die altersgemischte Kindergruppe keine familienähnliche Situation darstellt. Statt einer intuitiven Erziehung, wie es bei Eltern der Fall ist, muss bei der außerfamiliären Betreuung in Form einer altersgemischten Kindergruppe von professioneller Erziehung gesprochen werden. Diese beiden Formen unterscheiden sich grundlegend im Umgang mit dem Kind, da die Mutter intuitiv handelt, die Pädagogin allerdings hinter ihrem Handeln wissenschaftlich belegte Theorien und Handlungsanleitungen hat.

Des Weiteren sieht Giebeler (ebd.) eine große Gefahr darin, dass die jüngeren Kinder überfordert werden könnten, da das Programm meistens an die älteren Kinder angepasst

wird und jüngere Kinder eher daneben mitlaufen. Haucke (vgl. 1993) vertieft dies und sagt, dass jüngere Kinder ihre Unterlegenheit gegenüber den älteren und größeren Kindern zu spüren bekommen und dadurch Probleme haben, ihre eigenen Interessen durchzusetzen.

Immer wieder werden die Lernmöglichkeiten der jüngeren Kinder durch Imitation angeführt, allerdings weist Textor (1997, S.1) darauf hin, dass ältere Kinder nicht nur positive Verhaltensmodelle für die jüngeren Kinder sein können. Ihre Vorbildfunktion besteht auch bei unerwünschtem Verhalten. Außerdem könnten, wie oben bereits bei Giebeler aufgezeigt, die älteren Kinder Überlegenheit, Stärke und Macht auszuspielen versuchen. Als weiteres Problem sieht Textor (ebd.), dass etwaige Entwicklungsverzögerungen weniger auffallen könnten, da immer Kinder da sind, welche ähnliches Verhalten aufweisen, auch wenn diese jünger sind. Gruppendynamisch erkennt Textor (ebd.) ebenfalls negative Seiten der altersgemischten Kindergruppe. Er meint, dass es in dieser Betreuungssituation weniger Gruppenzusammenhalt gäbe, da zu viele unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen aufeinander prallen. Es können daher nicht immer alle Kinder wahrgenommen, beachtet und befriedigt werden. Außerdem könnten jüngere Kinder auf Grund ihrer mangelnden Fertigkeiten von der Gruppe isoliert werden. Vor allem Kinder unter drei Jahren können durch die große Gruppe verunsichert werden, beziehungsweise drohen, in ihr unterzugehen.

Schreibeis (vgl. 2003, S. 21f) zeigt einen weiteren entscheidenden negativen Aspekt auf, welcher darin besteht, dass die Kinder einer immerwährenden Veränderung ausgesetzt sind, welche durch den jährlichen Wechsel der Kinder entsteht. Dieser ständige Wechsel ergibt sich daraus, dass ältere Kinder in die Schule kommen und aus der altersgemischten Kindergruppe austreten, sowie jüngere Kinder neu aufgenommen werden. An Schreibeis (ebd.) Hinweis auf eine Diskontinuität anzuknüpfend meint Petersen (vgl. 1995, S.44), dass dadurch, dass immer neue Kinder nachrücken, und Säuglinge, die vormals mehr bekümmert wurden, von den neuen abgelöst werden, es wie in Familien bei Geschwisterkindern zu Eifersuchtsproblemen kommen kann. Diese von Petersen aufgezeigten Eifersuchtsprobleme können auch durch Jedletzbergers (vgl.

2010, S.191) Beobachtungen bestätigt werden. Das vormals umsorgte „Eingewöhnungskind“ verliert seine bevorzugte Rolle und sieht, dass das neue Kind seine Rolle einnimmt. Es lässt diesen Frust beobachtbar am neuen Kind aus.

Da nun Vorteile und Nachteile der Altersmischung geklärt sind, werden im nächsten Kapitel die Voraussetzungen dargestellt, welche von Bedeutung dafür sind, dass Altersmischung gelingen kann.

2.3.5 Voraussetzungen für das Gelingen der altersgemischten Kindergruppe

Aus den vorhandenen Vorteilen kann man schließen, dass altersheterogene Kindergruppen durchaus eine gute Betreuungssituation für Kinder unter drei Jahren darstellen. Es sollten Erath (1992), Krappmann und Peukert (1995) und Haug-Schnabel und Bensel (2000) zufolge jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden, welche Vorteile verstärken bzw. Nachteile abschwächen können. Erst wenn dies realisiert ist, kann die altersheterogene Kindergruppe als ideale Betreuungsform für Kleinstkinder angesehen werden.

Auch zu den Voraussetzungen für eine gelungene Altersmischung haben sich schon mehrere Autoren geäußert. Vor allem bei Erath (vgl. 1992, S. 119ff) wird sehr genau auf diesen Punkt eingegangen. Die Grundvoraussetzung für eine gelungene altersgemischte Gruppe sieht er darin, dass die Pädagogin diese Mischung „leben“ will. Außerdem ist er der Meinung, dass ein eigenständiges pädagogisches Konzept für die altersgemischte Kindergruppe entwickelt werden sollte, das nicht an Kinderkrippe- oder Kindergartenkonzepte angelehnt ist. In der altersgemischten Kindergruppe sollten sich Kinder wie auch Erwachsene wohlfühlen. Darüber hinaus sollte ausreichend Zeit für die Kinder und deren Wünsche und Bedürfnisse vorhanden sein. Erath (ebd.) zufolge ist ein sehr wichtiger Punkt, welcher zum Gelingen der Altersmischung beiträgt, der, dass Erwachsene und Kinder als Partner fungieren und Wünsche der Kinder ernst genommen werden. Dadurch könne ein Vertrauensverhältnis entstehen, welches für Sicherheit und Geborgenheit sorgen kann.

Des Weiteren sei es laut Erath (ebd.) notwendig, dass die Pädagogin auf die Individualität der Kinder eingehen kann und will. Außerdem sagt er, sollte sie sich selbst immer wieder hinterfragen, um das Gelingen dieser Betreuungsform unterstützen zu können. Dies setzt voraus, dass die Pädagogin ihr eigenes Handeln immer wieder reflektiert. Die Pädagogin sollte sich auf ein gemeinsames „Leben“ mit den Kindern einlassen, und weniger erziehen wollen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt einen wichtigen Faktor einer gelungen Altersmischung dar, da diese am Leben des Kindes auch außerhalb des Familienlebens teilnehmen wollen. Ebenso ist es für die Pädagogin wichtig, Ereignisse, die außerhalb der Kindergruppe passieren, zu erfahren, da so für sie die emotionale Welt des Kindes leichter zu verstehen ist und sie diese dadurch besser unterstützen kann. Der Dialog zwischen Eltern und Pädagogin ist also unerlässlich für das Gelingen der Altersmischung.

Erath (ebd.) betont, dass die Kinder außerdem die Möglichkeit bekommen sollen, das Gefühl von Gemeinschaft kennenzulernen, welches von der Pädagogin herzustellen ist. Der bisher als „Schonraum“ konzipierte Kindergarten soll geöffnet werden, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, Lern- und Erfahrungsprozesse in lebensnahen Situationen zu erleben. Dies kann zum Beispiel durch offenere Tagespläne erreicht werden, welche die Kinder mitgestalten dürfen. Das Lernen soll laut Erath (ebd.) auf das soziale Lernen ausgerichtet werden und weniger auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Was die Erzieherin angeht, so muss sich diese nach Erath (ebd.) eingestehen, dass durch die Altersmischung eine Veränderung ihres Aufgabenbereiches entsteht. Sie müsse also bereit sein, sich selbst zu verändern. In der altersheterogenen Gruppe sei vor allem wichtig, genaue Kenntnis über die Entwicklung jedes einzelnen Kindes zu haben, da die Vergleichsmöglichkeit zwischen den Kindern nicht mehr so gegeben ist wie es in den altershomogenen Gruppen der Fall war. Weiters muss sich die Pädagogin bewusst sein, dass Altersmischung nicht von alleine passiert, sondern einer bewussten Struktur bedarf.

Auch bei Krappmann und Peukert (vgl. 1995, S. 21) wird betont, dass durch die altersheterogene Mischung die altersspezifische Wahrnehmung und Entwicklung von Kindern bewusst wahrgenommen werden muss. Zusätzlich müssen die altersspezifischen, und daher unterschiedlichen Bedürfnisse akzeptiert und gefördert werden.

Erath (vgl. 1992, S. 127f) zufolge gibt es Bereiche der altersheterogenen Kindergruppen, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, wie etwa die Gestaltung der Rahmenbedingungen oder die Gestaltung der Räume, sodass sich sowohl ältere als auch jüngere Kinder wohlfühlen. Auch die Gestaltung der Schlüsselsituationen zählt zu diesen Bereichen, so wie die Gestaltung der pädagogischen Atmosphäre im Haus. Die Pädagogin schlüpft hier in eine veränderte, neue Rolle, in der sie sich mehr zurücknehmen und größere Toleranz für unterschiedliche Bedürfnisse entwickeln muss.

Bei Erath und anderen Autoren sind viele Vor- und Nachteile der altersgemischten Kindergruppe nachzulesen, ebenso was die Betreuungsform der Altersmischung für die Entwicklung des Kindes leisten bzw. nicht leisten kann. Petersen (vgl. 1995, S.42) meint des Weiteren, dass aufgrund von Forschungsergebnissen aus Modellversuchen gesagt werden kann, dass in altersgemischten Kindergruppen bessere Möglichkeiten für eine ganzheitliche Förderung der kindlichen Persönlichkeit bestehen als in altershomogenen Gruppen. Nur am Rande bis gar nicht wird das Thema der Eingewöhnung im Hinblick auf diese Betreuungsform, das Erleben des Eingewöhnungsprozesses des Kleinkindes in die altersheterogene Kindergruppe und die Bewältigung des Getrennt-Seins in dieser Betreuungsform bei Petersen (vgl. 1995) erwähnt. Dieses Fehlen an Forschung und Literatur dazu eröffnet die Forschungslücke des Themas altersgemischte Kindergruppe und wird im folgenden Kapitel differenziert.

Im Kapitel 2.3 wurden nun Vorteile, Nachteile und Voraussetzungen für das Gelingen der altersgemischten Kindergruppe erläutert, da diese den Forschungsstand darstellen. Vorteile, Nachteile und Voraussetzungen sind das Einzige, was über Altersmischung und Eingewöhnung in Hinblick auf das unter 3-jährige Kind beim momentanen Stand der Literatur vorzufinden ist.

Da nun die beiden Betreuungsformen einzeln dargestellt wurden sollen im folgenden Kapitel zusammenfassend deren Unterschiede herausgearbeitet werden. Dies dient anschließend auch für den empirisch-quantitativen Teil der Arbeit.

2.4 Unterschiede zwischen altershomogenen und altersgemischten Kindergruppen

In den vorigen Kapiteln wurden die beiden außerfamiliären Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren näher vorgestellt. Nun sollen zusammenfassend noch einmal die Unterschiede zwischen altershomogenen und altersgemischten Kindergruppen dargestellt werden.

Der erste Unterschied der beiden Betreuungsformen für unter Dreijährige lässt sich bereits in ihrer Entstehung erkennen. Die Kinderkrippe entstand lange vor der altersgemischten Kindergruppe und aus Not heraus und ist mit einer negativen Einstellung ihr gegenüber versehen. Die altersgemischte Kindergruppe stellt hingegen eine neue Entwicklung dar, welche zur Verbesserung der Betreuung von Null- bis Dreijährigen und der quantitativen Verbesserung der Betreuungsplätze für unter Dreijährige entwickelt wurde, und daher profitiert sie auch von einer positiven Betrachtung der Öffentlichkeit.

Der wesentlichste Unterschied allerdings ist natürlich die Altersspanne der betreuten Kinder. Während in der Kinderkrippe nur unter dreijährige Kinder betreut werden, sind in altersgemischten Kindergruppen Kinder bis zu sechs Jahren untergebracht.

Durch diese differente Altersspanne ergeben sich auch unterschiedliche Bedürfnisse, die gestillt werden müssen. Während in der Kinderkrippe die Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse nicht ganz so groß ist, dies aber eine besondere Herausforderung für die Pädagogin darstellt, da die Bedürfnisse gleichzeitig gestillt werden müssen, ist dies in der altersgemischten Kindergruppe anders, da die Bedürfnisse zwar unterschiedlicher sind, aber dadurch auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten auftreten. Aufgrund dessen ist es für die Pädagogin eher möglich, alle Bedürfnisse stillen zu können. Allerdings ist die

Programmgestaltung gegenläufig zu sehen. Ist das Programm der Kinderkrippen auf die Altersgruppe der unter Dreijährigen abgestimmt, so ist in der altersgemischten Kindergruppe eher die Gefahr, dass die jüngeren Kinder nur als sogenannte Mitläufer fungieren.

Auch im Bereich der Eingewöhnung gibt es markante Unterschiede zwischen den beiden Betreuungsformen. In der altershomogenen Kindergruppe werden jedes Jahr viele neue Kinder eingewöhnt. Dies birgt für die Gruppe ein großes Stresspotential, da nicht nur die gerade einzugewöhnenden Kinder Unterstützung durch die Pädagogin brauchen, sondern auch noch die anderen Kinder, welche sich ebenfalls noch nicht lange in der Kinderkrippe befinden. Anders ist die Situation in der altersgemischten Kindergruppe, wo nur wenige Kinder neu eingewöhnt werden. Die anderen Kinder sind schon mindestens ein Jahr in der Gruppe und kennen das Umfeld und können für die neuen Kinder auch unterstützend wirken. Dies hält das Stresspotential für die Kinder in der Gruppe sowie für die Pädagogin geringer. In beiden Fällen ist es jedoch für das neue, gerade in Eingewöhnung befindliche Kind eine neue, sehr stressige Situation und verlangt dem Kleinstkind eine große Anpassungsleistung ab.

Ein letzter Unterschied ist in der Lernmöglichkeit zu erkennen. Da Kinder dieses Alters sehr viel über Imitation erlernen, ist vor allem im Sprachstil in der altersgemischten Kindergruppe eine schnellere Entwicklung zu erkennen. Dort haben sie die Möglichkeit, die älteren Kinder zu imitieren. In der altershomogenen Gruppe hingegen sind die Kinder entwicklungsbedingt eher auf demselben sprachlichen Level, und können gegenseitig nicht so viel von ihrem Verhalten imitieren. Allerdings können sie sich hier schneller im sozialen Verhalten entwickeln, da sie auf gegensätzliche Meinungen und Bedürfnisse stoßen und auch zurückstecken müssen. Im Gegensatz dazu ist es in der altersgemischten Kindergruppe meist der Fall, dass ältere Kinder sehr auf die jüngeren Kinder aufpassen und Rücksicht nehmen bzw. die jüngeren Kinder sich freiwillig den älteren Kindern und ihren Meinungen und Verhaltensweisen anpassen.

Im Kapitel 2 wurde nun theoretisch und literaturanalytisch das Thema der Eingewöhnung in altershomogene und altersheterogene Kindergruppen bearbeitet und

die verschiedenen Eingewöhnungsmodelle vorgestellt. Des Weiteren wurden psychoanalytische Hintergründe der Bedeutung der sanften Eingewöhnung dargestellt (Bindung, Trennung). Unweigerlich mit diesen theoretischen Überlegungen hängt eine praktische Auseinandersetzung zusammen. Im nächsten Kapitel soll daher daran angeknüpft die Forschungsfrage mit den Erkenntnissen aus der Wiener Kinderkrippenstudie beantwortet werden.

3 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel wird an die bereits vorhandene Literatur angeknüpft. Dies soll anhand eigener Forschung stattfinden. Es wird der Rahmen der Forschung, die damit verbundenen Bereiche sowie danach die Ergebnisse vorgestellt und analysiert. Gleich zu Beginn soll nun auf die Forschungsfrage und die damit verbundenen Hypothesen eingegangen werden.

3.1 Forschungsfrage

Die Fragestellung ergibt sich aus der schon vorhandenen Literatur, welche immer auf große Unterschiede zwischen altershomogenen und altersheterogenen Kindergruppen hinsichtlich der Eingewöhnung von unter Dreijährigen in die außerfamiliäre Betreuung hinweist, welche in vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargestellt wurden und der daraus aufgezeigten Forschungslücke des mangelnden Blickes auf Empfindungen der Kleinstkinder während der Phase der sogenannten Eingewöhnung und wie sie diese bewältigen können.

Die zweigliedrige Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit lautet daher:

Wie bewältigen Kleinstkinder das Getrennt-Sein von den Eltern während der sogenannten Eingewöhnungsphase in die altersheterogene Kindergruppe, und unterscheiden sich diese von Kindern, welche in Kinderkrippen eingewöhnt werden?

Zentrale Herausforderung für Kinder bei Krippeneintritt bzw. beim Eintritt in altersgemischte Kindergruppen ist die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein. Bewältigung bezeichnet in diesem Zusammenhang

[e]inen Prozess, der es dem Kind ermöglicht, negativ belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und an

Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren.
(DATLER, DATLER, HOVER-REISNER 2010, S.88)

Aus der nun vorgestellten Forschungsfrage ergeben sich die im folgenden Kapitel näher definierten Hypothesen.

3.2 Hypothesen

In diesem Kapitel werden nun die Hypothesen dargestellt, welche helfen sollen die Forschungsfrage zu beantworten, und begründet, warum diese Hypothesen Gültigkeit haben sollen.

Die Hypothese 1 lautet:

H1₀: In der altersgemischten Gruppe lässt sich bei Kleinstkindern während der sogenannten Eingewöhnung hinsichtlich der positiven und der negativen Affekte kein Unterschied zu Kleinstkindern in der Kinderkrippe erkennen.

H1₁: In der altersgemischten Gruppe zeigen die Kleinstkinder während der sogenannten Eingewöhnung mehr positive Affekte und weniger negative Affekte als in der Kinderkrippe.

Die affektive Stimmung des Kindes wird mittels Videoanalyse festgehalten und mithilfe des Videoanalyse-Kodierungshandbuchs (vgl. Internes Projektpapier, EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.10ff) eingeschätzt und meint bei der positiven affektiven Stimmung das Ausmaß des Wohlbefindens, des Vergnügens, der Zufriedenheit und der Freude des Kindes hinsichtlich der Situation im Gesamten. Unter der negativen affektiven Stimmung wird das Ausmaß des Unwohlseins, der Unzufriedenheit, des Widerwillens, der Trauer, des Rückzugs oder des Unbehagens des Kindes hinsichtlich der Situation im Gesamten verstanden. (vgl. ebd.)

Da die Pädagogin laut Giebeler (vgl. 2002, S.5) in der altersgemischten Kindergruppe weniger Eingewöhnungskinder gleichzeitig betreut, hat sie mehr Zeit, um auf die

Gefühle und die Stimmung der einzelnen neuen Kinder einzugehen als die Pädagogin in der Kinderkrippe. Das ergibt Giebeler (ebd.) zufolge eine ruhigere Eingewöhnungsphase. Es ist anzunehmen, dass die Pädagogin also die Affekte der Kinder besser regulieren kann. Damit ist gemeint, dass die Pädagogin bestimmte Gesichtsausdrücke zeigt, worauf das Kind auf bestimmte Weise reagiert. Das Kind kann sie imitieren und es bekommt so denselben Affektausdruck und dadurch in denselben Affektzustand wie die Pädagogin. Dieses Phänomen wird als „primäre Affektregulierung“ bezeichnet. An dieser Stelle sei noch einmal auf das Kapitel 2.1.4 verwiesen, in welchem näher auf die Affektregulation eingegangen wird. Ist die Pädagogin dazu imstande, wird angenommen, dass das Kind in der Einrichtung zunehmend positive Affekte und weniger negative Affekte verspürt.

Die Hypothese 2 besagt:

H2₀: In der altersgemischten Gruppe lässt sich bei Kleinstkindern während der sogenannten Eingewöhnung hinsichtlich des erkundenden und entdeckenden Interesses am neuen Umfeld kein Unterschied zu Kleinstkindern in der Kinderkrippe erkennen.

H2₁: In der altersgemischten Gruppe ist im Vergleich zu Kindern in altershomogenen Kindergruppen das erkundende und entdeckende Interesse der Kinder am neuen Umfeld höher.

Im Hinblick auf das Interesse wird laut Videoanalyse-Kodierungshandbuch (vgl. Internes Projektmaterial, EREKY-STEVENS, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.10ff) bewertet, inwieweit das Kind entdeckendes und erkundendes Interesse an dem zeigt, was es in der Krippe vorfindet. Dazu zählt das Interesse an Gegenständen, Personen und/oder Aktivitäten. Das Interesse macht sich durch erkunden, beobachten und verfolgen des neuen Umfelds vom Kleinstkind.

Nach Giebeler (vgl. 2008, S. 5) wird das Interesse der Kleinstkinder in der altersgemischten Kindergruppe vor allem von den älteren Kindern angeregt. Diese

motivieren und sind Vorbilder, welche nachgeahmt werden können. In der altershomogenen Kindergruppe fehlt diese Anregung, daher wird angenommen, dass von den Kleinstkindern in der altersgemischten Kindergruppe mehr Interesse am neuen Umfeld gezeigt wird als in der Kinderkrippe.

Die Hypothese 3 besagt:

H3₀: In der altersgemischten Gruppe lässt sich bei Kleinstkindern während der sogenannten Eingewöhnung hinsichtlich des dynamischen Austauschs untereinander kein Unterschied zu Kleinstkindern in der Kinderkrippe erkennen.

H3₁: In der altersgemischten Gruppe haben Kleinstkinder während der sogenannten Eingewöhnung mehr dynamisch interaktiven Austausch untereinander als in der Kinderkrippe.

Beim dynamisch interaktiven Austausch im Hinblick auf die Peers wird laut Videoanalyse-Kodierungshandbuch (vgl. internes Projektmaterial, EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.21ff) bewertet, inwieweit das Kind mit zumindest einem anderen Kind in einem dynamischen, interaktiven Austausch steht, der sich dadurch auszeichnet, dass die Aktivitäten der Beteiligten kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden.

In der altersgemischten Kindergruppe wird ein höherer Austausch mit den Peers angenommen, da sich die älteren Kinder laut Haug-Schnabel und Bensel (vgl. 1997, S.11) um die Jüngeren bemühen, in vereinfachter Sprache sprechen, und die „Großen“ für die Kleinstkinder Ideengeber, Animatoren und Motivverstärker sind. Durch diese Anregung und die Initiative der älteren Kinder wird angenommen, dass jüngere Kinder häufiger in dynamisch interaktiven Austausch treten können als Kinder in altershomogenen Betreuungsumfeldern.

Die Hypothese 4 lautet:

H4₀: In der altersgemischten Gruppe lässt sich bei Kleinstkindern während der sogenannten Eingewöhnung hinsichtlich des dynamisch interaktiven Austauschs mit der Pädagogin kein Unterschied zu Kleinstkindern in der Kinderkrippe erkennen.

H4₁: In der altersgemischten Gruppe haben Kinder mehr dynamisch interaktiven Austausch mit der Pädagogin als in der Kinderkrippe.

Beim dynamisch interaktiven Austausch in Hinblick auf die Pädagogin wird laut Videoanalyse-Kodierungshandbuch (vgl. internes Projektmaterial, EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.21ff) bewertet, inwieweit das Kind mit zumindest einer anderen erwachsenen Person in einer wechselseitigen Interaktion steht, die sich dadurch auszeichnet, dass die Aktivitäten der Beteiligten kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden. Das könnte so aussehen: Das Kleinstkind erkundet ein neues Spielzeug und blickt immer wieder zur Pädagogin. Diese bestätigt mit einem Nicken oder auch einem ja das ist ein tolles Spielzeug, dass es in Ordnung ist, was das Kind tut. Blickt das Kind noch öfter zur Pädagogin, so könnte sich diese in seine Richtung bewegen und kurz bei ihm bleiben, oder sogar mitspielen.

Die Annahme eines Unterschied lässt sich wieder mit der Annahme begründen, dass die Pädagogin nach Giebeler (vgl. 2002, S.5) durch die wenigen bis einzelnen Eingewöhnungskinder mehr Zeit und Ruhe hat, um auf das Kind einzugehen, und das Kind das Wohlwollen der Pädagogin verspürt und öfter mit ihr in dynamisch interaktiven Austausch tritt.

Da die empirische Datensammlung im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie stattgefunden hat, wird diese im nächsten Kapitel vorgestellt.

3.3 Die Wiener Kinderkrippenstudie

In der Wiener Kinderkrippenstudie, welche in der Forschungseinheit *Psychoanalytische Pädagogik* unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Lieselotte Ahnert am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien durchgeführt und vom Fond zur Förderung wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanziert wurde, wurden 104 Kinder zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahren zu mehreren Zeitpunkten untersucht. (vgl. DATLER, DATLER, HOVER-REISNER 2010, S. 83)

Das erste Mal wurden sie kurz vor dem Eintritt in die Kinderkrippe zuhause beobachtet. Dies ist die sogenannte Phase 0, die Kinder sind zu diesem Zeitpunkt zwischen 15 und 27 Monate alt. Das zweite Mal wurden sie in der Kinderkrippe sowohl beobachtet als auch gefilmt, und zwar innerhalb der ersten 14 Tage, nach denen die Kinder das erste Mal alleine in der Kinderkrippe geblieben sind. Dies stellte die Phase 1 dar. Die nächsten zwei Untersuchungszeitpunkte fanden jeweils im Abstand von zwei Monaten statt, und es wurden immer dieselben Forschungsverfahren eingesetzt wie in Phase 1. Nach sechs Monaten folgte noch ein Hausbesuch, sofern dieser von den Eltern gestattet wurde, und wenn nicht, dann wurde ein Fragebogen per Post verschickt.

Im Fokus der Wiener Kinderkrippenstudie stehen das Erleben des Kindes während der Phase der Eingewöhnung und deren Gestaltung über den gesamten Zeitraum. Außerdem standen im Interesse des Forschungsteams die Faktoren, welche sich positiv oder negativ auf den Eingewöhnungsprozess auswirken. Aus den Ergebnissen der Studie sollten mögliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen gezogen werden. Diese drei Forschungsschwerpunkte standen bereits zu Beginn der Studie fest. Das Forschungsdesign ist multiperspektivisch angesetzt, somit werden verschiedene Forschungsmethoden und unterschiedliche Verfahren sowohl zur Erhebung als auch zur Auswertung eingesetzt. (vgl. DATLER, DATLER, HOVER-REISNER 2010, S. 83)

Um die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit zu bearbeiten, wurde nur ein Verfahren der Wiener Kinderkrippenstudie ausgewählt. Dieses Forschungsinstrument ist die Videoanalyse. Damit wird das Verhalten der Kleinkinder analysiert. Dieses ist für die

Beantwortung der Forschungsfrage von großer Bedeutung, da sie sich mit der Bewältigung von Getrennt-Sein, welches sich im Verhalten der Kinder widerspiegelt, in altersgemischten und altershomogenen Kindergruppen beschäftigt. Der Begriff Bewältigung wurde im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie, wie weiter oben bereits angeführt, definiert.

Die Bewältigungsprozesse werden durch die Analyse kindlicher Verhaltensweisen in der Videoanalyse erhoben. Kindliche Verhaltensweisen werden dabei hinsichtlich positiver und negativer affektiver Stimmung, Interesse und sozialer Kontakte analysiert.

3.3.1 Das Videomaterial

Die Videoanalysedaten stammen von den Terminen der Phase 1 bis 3. Bei diesen drei Untersuchungsterminen wurden jeweils zwei Sequenzen gefilmt. Es wurden die Ankunft des Kindes in die Kinderkrippe, der Abschied von den Eltern und die nächsten 10-20 Minuten gefilmt. Die zweite Videosequenz stellt eine einstündige „Spielsituation“ dar. Den Beginn dieser Sequenz sollte, wenn möglich, eine von der Pädagogin angeleitete Gruppensituation bilden. Die Analyse der Videobänder fand mittels eines Kodierungssystems, welches von Wiener Kinderkrippenstudienmitarbeitern und -mitarbeiterinnen entwickelt wurde, statt. Die Videobänder, welche das Kind in der Kindergruppe zeigen, werden mit der Videoanalyse in fünfminütigen Sequenzen kodiert und die erhaltenen Daten werden im Statistik- und Analyseprogramm SPSS eingegeben und verrechnet.

Die Auswertung des Videomaterials erfolgt mittels Videoanalyse-Kodierungshandbuch, welches eigens für die Wiener Kinderkrippenstudie entwickelt wurde. Dieses wird im nächsten Kapitel vorgestellt, da es ausschlaggebend dafür ist, welche Daten erhalten wurden. Diese Daten sind für diese Diplomarbeit von Bedeutung, da mit ihnen gerechnet und diese anschließend analysiert wurden.

3.3.1.1 Das Videoanalyse-Kodierungshandbuch

Das Videoanalyse-Kodierungshandbuch wurde, wie oben bereits erwähnt, von Wiener Kinderkrippenstudienmitarbeitern und -mitarbeiterinnen entwickelt, um das Videomaterial verwerten zu können.

Die Videos wurden in drei Kodierungsgruppen eingeteilt. Die erste Kodierungsgruppe beschäftigte sich mit den kindlichen Aktivitätsbereichen, welche die für diese Arbeit relevanten Bereiche der Affekte, des Interesses und der sozialen Kontakte beinhalten. Die zweite Kodierungsgruppe umfasst die Qualität der Interaktion des Kindes mit der Pädagogin bzw. mit dem gesamten Personal in der außerfamiliären Betreuungseinrichtung und in der dritten Kodierungsgruppe geht es um die Qualität der Interaktion der Eltern mit dem Kind während der Ankunfts- und Verabschiedungssituation.

Da für diese Arbeit nur der erste Bereich von Bedeutung ist, soll nun kurz dargestellt werden, was im Videoanalyse-Kodierungshandbuch beschrieben und geregelt ist und wozu es diene.

Viele Stunden wurden insgesamt gefilmt. Darunter waren sowohl die Abholsituation, welche pro Kind und Phase ca. 20 Minuten umfasste als auch die Spielsituation, welche sich auf ca. eine Stunde pro Kind und Phase beläuft. Vorgabe hierbei war an die Kameraführung, dass das Kind und ebenso die Pädagogin immer zu sehen sein muss, jedenfalls sollte aber auch Mimik und Gestik des Kindes zu erkennen sein. Diese Filmregeln wurden aufgestellt, um das Material so auswerten zu können, damit vieles später in Ruhe genauer beobachtet und betrachtet werden kann. Um dieses Material verwenden zu können, musste es kodiert werden und dazu musste es in viele kleine Sequenzen zerteilt werden. Die für diese Arbeit relevanten Bereiche Affekt, Interesse und dynamischer Austausch sind, wie alle bis auf zwei Bereiche, pro Sequenz mit einem Wert von 1 bis 5 von den Ratern zu beurteilen. Im Videoanalyse Kodierungshandbuch steht hierfür die genaue Erklärung. Es ist genau erläutert, welches Verhalten welchem Wert zuzuordnen ist, so bedeutet zum Beispiel der Wert 3 beim

positiven Affekt, dass die „positive affektive Stimmung gemäßigt charakteristisch ausgeprägt“ ist. Das bedeutet, dass

[j]ene Kinder mit dem Wert 3 kodiert werden, die positive Stimmung, Freude, Zufriedenheit oder Wohlbefinden hinsichtlich Intensität und Dauer gemäßigt zum Ausdruck bringen: Diese Kinder zeigen zeitweilig – hin und wieder, mehr als zwei Mal – ein Lächeln oder auch schon ein Lachen. [...](EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.11)

Auch wird vorgegeben was zu tun ist, wenn das Verhalten des Kindes keinem der vorgegebenen Werte zugeordnet werden kann. Somit wird das Videomaterial in Werte umgesetzt, welche dann ausgewertet und analysiert werden können. Es wird also hiermit zu einer empirisch quantitativen Forschungsmethode.

Die Datenanalyse fokussierte hauptsächlich auf das Interesse der Kinder, ihren Sozialkontakt sowie ihre affektive Stimmung, welche in den nächsten Kapiteln genauer erläutert werden.

3.3.2 Affekte

Ein Affekt ist eine

[h]eftige Gemütsbewegung, oft auch mit unwillkürlichen körperlichen Begleiterscheinungen [...].“ (BÖHM 2005, S. 10)

Schuster und Springer-Kremser (vgl. 1997, S.48) bezeichnen Affekte als

[k]omplexe [...] psychische Phänomene, die Empfindungen von Lust, Unlust oder beides und Vorstellungen umfassen [...]. (SCHUSTER UND SPRINGER-KREMSE 1997, S.48)

Es gibt Affekte, welche von Geburt an vorhanden sind, zum Beispiel Interesse, welches im nächsten Kapitel näher betrachtet wird, und Affekte die erst erworben werden. Angst

wird in diesem Zusammenhang als ein Affektsignal verstanden und soll eine innere oder äußere Gefahrensituation zu erkennen helfen (vgl. SCHUSTER, SPRINGER-KREMSEK 1997, S. 49). Angst ist die Kombination von Unlust und Vorstellung von Gefahr. Diese Angst kann zum Beispiel entstehen, wenn das Kind von einer Person, welche für das Kind Befriedigung bedeutet, womit die primäre Bezugsperson gemeint ist, es verlässt und in einer fremden Umgebung zurück lässt. Zu dieser Situation kommt es bei der Eingewöhnung in die Kinderkrippe, wobei durch die sogenannte sanfte Eingewöhnung, wie es beim Berliner Modell der Fall ist die angstmachenden Faktoren zu minimieren versucht wird. (vgl. SCHUSTER, SPRINGER-KREMSEK 1997, S. 49ff)

Die Affekte spielen eine durchaus wichtige Rolle, denn

[m]it dem gesteigerten Erregungszustand geht [...] eine Steigerung bzw. [...] eine Verminderung des Antriebs bei gleichzeitiger Schwächung der Einsichts- und Kritikfähigkeit sowie der Willenskontrolle einher, so dass es zu unbeherrschten Affekthandlungen kommen kann. (BÖHM 2005, S. 10)

Für die Bearbeitung der Hypothesen hat dies deshalb eine besondere Bedeutung, weil das Kind den Umgang mit den eigenen und fremden Affekten erst lernen muss. Kleinstkinder kommen oftmals in die Kinderkrippe ohne dies zu beherrschen. Sie lernen hier mit den Affekten der anderen Kleinstkinder umzugehen und auch die eigenen Affekte den Bedürfnissen der anderen sowie dem Umfeld anzupassen. Dies wird auch als soziales Lernen bezeichnet. (vgl. Böhm 2005, S. 10)

Durch die neue Situation in der Kinderkrippe haben die Kleinstkinder viele Affekte, welche sie in einer Ausgewogenheit zu halten versuchen. Da in der Literatur in der außerfamiliären Kinderbetreuung das soziale Lernen immer wieder als Chance gesehen wird, muss, wenn man das Zitat von Böhm beachtet, auf die Affekte eingegangen werden.

Die Affekte werden im Videoanalyse-Kodierungshandbuch der Wiener Kinderkrippenstudie in zwei große Bereiche gegliedert: die positive und die negative affektive Stimmung. Diese Bereiche geben über das emotionale Empfinden des Kleinstkindes, hier im Speziellen in der Phase der Eingewöhnung, Auskunft. Sowohl positive affektive Stimmung als auch negative affektive Stimmung bedarf einer genaueren Erläuterung.

3.3.2.1 Positive affektive Stimmung

Die positive affektive Stimmung ist im Videoanalyse-Kodierungshandbuch als

[d]as Ausmaß des Wohlbefindens, des Vergnügens, der Zufriedenheit und der Freude des Kindes hinsichtlich der Situation im Gesamten definiert. Es wird hier erhoben, wie glücklich, fröhlich, oder wie positiv das Kind seiner Umgebung gegenübersteht. Dies wird mit Dauer und Intensität des Verhaltens, welches auf eine positive affektive Stimmung schließen lassen, gemessen. Solch ein Verhalten ist zum Beispiel das Lächeln oder Lachen des Kindes, sowie seine Körpersprache, womit es Wohlbefinden und Zufriedenheit signalisiert. (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.10ff)

Ereky-Stevens, Fürstaller und Funder geben zum Beispiel Lachen oder Lächeln als ein Verhalten des Kindes an, mit dem es sein Wohlbefinden signalisiert. Die zu beobachtende positive affektive Stimmung kann den inneren Gefühlszustand wieder spiegeln. Ob das Kind diese Affekte zeigt hängt aber nicht unbedingt nur von der eigenen Gefühlswelt ab, sondern kann auch an mangelnder Affektregulierung durch eine Bezugsperson, in diesem Fall der Pädagogin hängen. Genauer ist dies nachzulesen im Kapitel 2.1.4, wo dies dargestellt ist.

3.3.2.2 Negative affektive Stimmung

Auch die negative Stimmung wird im Videoanalyse-Kodierungshandbuch genau beschrieben, da diese ebenfalls bewertet werden sollte.

[U]nter negativer affektiver Stimmung ist Unwohlsein, Unzufriedenheit, Widerwillen, Trauer, Rückzug oder Unbehagen des Kindes zu verstehen. Dies äußert sich beim Kind zum Beispiel im Klang der Stimme, im Verhalten, in der Gestik und dem Gesichtsausdruck. Beginnt das Kind zu weinen, hat es einen angespannten Körperausdruck, runzelt es die Stirn, tut es seinen Unmut lautstark kund, oder ist es eindeutig von negativen Gefühlen überschwemmt, dann ist das Kind in einer negativen affektiven Stimmung. (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.12ff)

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass sich Kinder sowohl bei positiver als auch bei negativer affektiver Stimmung in einem erhöhten Erregungszustand befinden, dies aber unterschiedlich zeigen können und unterschiedlich damit umgehen können. In jedem der beiden Bereiche der affektiven Stimmung ist von außen erkennbar, dass das Kind in diesem Affektzustand ist, ob die Pädagogin helfen kann, die Befindlichkeit des Kindes zuerkennen und darauf einzugehen. Wie oben schon erläutert ist durch den gesteigerten Erregungszustand eine Steigerung bzw. eine Verminderung des Antriebs erkennbar, dies könnte mit dem nächsten Kapitel, dem Interesse zusammenhängen.

3.3.3 Interesse

Das Interesse ist ein angeborener Affekt, welcher zur Affektregulierung dient. Es dient zu Beginn dem Säugling als Suche nach der Mutter, bzw. die Nähe der Mutter zu bekommen. (vgl. SPRINGER-KREMSER 1997, S.49) Der Begriff „Interesse“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „Dabeisein“. Das Interesse ist laut Böhm eine

[p]ersonale affektiv-kognitive Struktur mit handlungs- und erlebnisleitender Funktion. (BÖHM 2005, S.316)

Dadurch beeinflusst sie in mehrerlei Hinsicht unsere Auseinandersetzung mit der Umwelt. (vgl. BÖHM 2005, S.316)

Mit Interesse ist in Bezug auf die Bewältigung der Trennung des Kleinstkindes von seiner Bezugsperson/Mutter jenes Interesse gemeint, welches das Kind an seiner neuen Umgebung und den neuen Personen zeigt. Beim Interesse werden die Dimensionen in Ausmaß und Intensität, Motiviertheit und Gerichtetheit unterschieden. Mit der Skala von Ausmaß und Intensität wird bewertet, inwieweit das Kind entdeckendes und erkundendes Interesse an dem zeigt, was es in der Krippe vorfindet. Bei der Motiviertheit wird eingeschätzt, ob das Interesse des Kindes intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist, d.h., ob das Kind von sich aus Interesse an der neuen Umgebung zeigt, oder ob es dazu aufgefordert, bzw. angeregt wird. Die Gerichtetheit wird dahingehend eingeschätzt, worauf sich das Interesse des Kindes bezieht. Zur Auswahl steht hier das Interesse an belebten und/oder unbelebten Gegenständen, an den Peers oder an der Pädagogin. (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.10ff)

Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (vgl. 2010, S.4) zufolge ist es die Aufgabe der Kinderkrippe, sofern sie sich als Bildungseinrichtung versteht, das Interesse der Kleinkinder zu wecken. Daher kann die Eingewöhnung der Kleinstkinder dann als gelungen angesehen werden, wenn sie bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mit zu verfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.

Dieses Interesse, welches mit Explorationsverhalten gleichgesetzt werden kann, ist an die Bindungssicherheit gebunden, welche entweder die Mutter oder die sekundäre Bezugsperson, die Pädagogin, dem Kleinstkind vermitteln kann. Es entfernt sich nur so weit von der Bezugsperson zur Exploration, soweit es sich sicher fühlt, und kehrt bei Unsicherheiten immer wieder zur Pädagogin zurück, bzw. lässt sich mittels Blickkontakt das Gefühl der Sicherheit vermitteln. (vgl. KRUMWIEDE 2001, S.9f)

Daraus ergibt sich auch die Wichtigkeit des Interesses des Kleinkindes an seinem neuen Umfeld während der Phase der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuungseinrichtung, sei diese nun altersgemischt oder altershomogen.

3.3.4 Dynamischer interaktiver Austausch

Der dynamische Austausch meint laut Videoanalyse Kodierungshandbuch

[d]en sozialen Kontakt des Kindes, welcher sich entweder zwischen dem Kind und den Peers, also den anderen Kinder, oder zwischen dem Kind und der Pädagogin bzw. dem Personal ergeben kann. In einem interaktiven Austausch steht ein Kind dann, wenn die Aktivitäten der Beteiligten kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden. Damit ist gemeint, dass das Kind und sein/e Interaktionspartner/in aufeinander reagieren, auf Gesten und Signale des anderen eingehen, das Verhalten des anderen wahrnehmen und infolgedessen Reaktionen jeweils an die vorhergehende Aktivität des anderen anknüpfen.
(EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008, S.21ff)

Entgegen früheren Annahmen, dass Säuglinge und Kleinstkinder nur sehr bedingt fähig sind Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen, betont Petersen, dass schon Säuglinge zu gleichaltrigen Kontakt aufnehmen können und das auch durch Lautäußerungen, Lachen, Nachahmen, Spielzeuganbieten und Berührungen tun. Bereits Kleinstkinder entwickeln gemeinsame Spiele, zunächst in Zweier-, und ab eineinhalb Jahren in Dreierbeziehungen. Die häufigste Spielform dieser Altersklasse ist das Parallelspiel. Im dritten Lebensjahr entwickeln die Kinder schon erste thematische Spiele wie zum Beispiel Rollenspiele. (vgl. PETERSEN, 1995, S.20f)

Weiters herrschte laut Petersen früher die Auffassung, dass soziale Beziehungen von Kindern unter drei Jahren von Konflikten geprägt seien, allerdings ergeben neuere Studien, dass es zwar aufgrund der Entwicklungsstufe, auf der sich die Kinder befinden, häufig zu Konflikten kommt, aber die positiven Sozialkontakte in einer kindgerechten Umgebung überwiegen. (vgl. PETERSEN, 1995, S.21)

Viernickel (2009) beobachtete, dass bei Peer-Interaktionen, also bei Interaktionen zwischen annähernd gleichaltrigen Kindern, vor allem im zweiten Lebensjahr drei große Themenkomplexe zu kennzeichnen sind. Zum einen werden Interaktionen eingegangen, um ein gemeinsames Spiel zustande kommen zu lassen, wobei hier vor allem die

motorische und sprachliche Nachahmung, einfache Bau- und Puzzelspiele und Phantasiespiele zu beobachten sind. Interaktionen sind allerdings auch als Auseinandersetzung zu erkennen, wo im Gegensatz zum gemeinsamen Spiel die Handlungen der Kinder gegeneinander gerichtet sind. Der letzte große Themenkomplex ist der der Interaktion als „Socialising“, also um Gemeinsamkeit oder Geselligkeit zum Ausdruck zu bringen, durch Anlächeln, Streicheln oder Umarmen. (vgl. Viernickel 2009, 4f)

Auch der interaktive Austausch mit der Pädagogin fällt in die Definition vom Kodierungshandbuch und sollte hier beachtet werden. Laut Giebeler (vgl. 2002, S.5) hat die Pädagogin durch die wenigen bis einzelnen Eingewöhnungskinder mehr Zeit und Ruhe, um auf das Kind einzugehen. Das Kleinstkind kann so das Wohlwollen der Pädagogin verspüren und öfter mit ihr in dynamisch interaktiven Austausch treten.

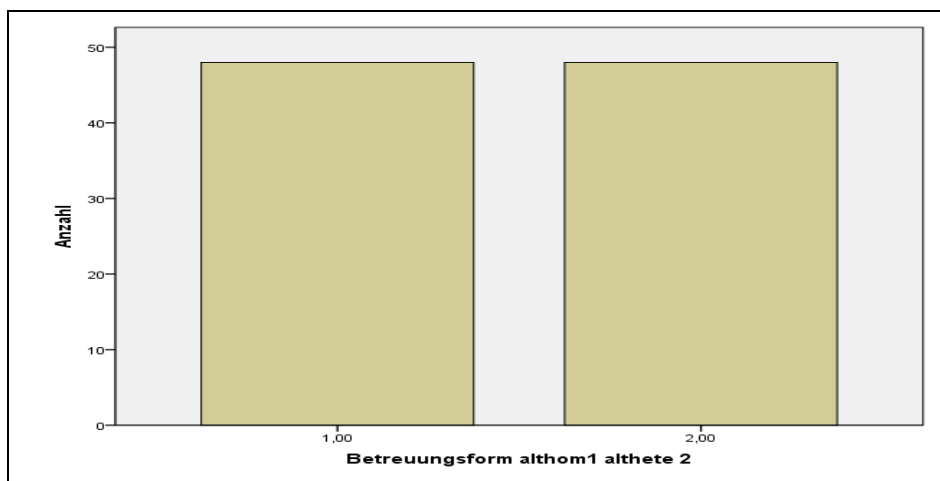
Im Kapitel 3.3 wurde nun auf das Forschungsinstrument eingegangen, und die einzelnen Bereiche dargestellt. Es wurde damit die Grundlage für die Datenauswertung und Datenanalyse geschaffen. Daher kann im nächsten Kapitel damit begonnen werden.

3.4 Datenauswertung und -analyse

Im folgenden Kapitel wird zuerst die Datenauswertung dargestellt und erklärt, um danach auf die Ergebnisse näher einzugehen und eine Datenanalyse vorzunehmen.

3.4.1 Datenauswertung

Nachdem alle für diese Arbeit benötigten Daten aus der Gesamtdatenbank der Wiener Kinderkrippenstudie in eine eigene Datenbank kopiert wurden, wurde zuerst eine neue Variable erstellt, welche die Kinder in zwei Gruppen teilt. Diese beiden Gruppen sind die altershomogene und die altersheterogene Betreuungsform. Dazu wurde ein Balkendiagramm erstellt, um herauszufinden und zu veranschaulichen, ob die Kinder ungefähr gleichverteilt sind.



Tab. 1 Betreuungsform Verhältnis Stichprobe

Die Zahl 1 stellt hier die altershomogene Gruppe dar und die Zahl 2 die altersheterogene Kindergruppe. Hier ist gut zu erkennen, dass die Stichprobe der Kinder gleich auf die beiden Betreuungsformen verteilt ist.

Alle Daten der einzelnen Bereiche der Videoanalyse wurden mittels T-Test, welcher einen Mittelwertvergleich darstellt, verrechnet. Mit dem T-Test können Unterschiede berechnet werden. Dabei wird mit dem Change Score der einzelnen Bereiche gearbeitet. Der Change Score stellt einen Mittelwert der jeweiligen Werte in den einzelnen Bereichen in den einzelnen Beobachtungsphasen dar.

Um den T-Test verwenden zu dürfen, muss zuerst die Normalverteilung der einzelnen Bereiche geprüft werden. Der Zulässigkeitstest dafür ist der Kolmogorov-Smirnov-Goodness of Fit-Test (auch KS-Test). Ist das Ergebnis nicht signifikant, so kann mit dem T-Test weiter gerechnet werden. Für den Fall, dass das Ergebnis signifikant ist, kann nur mit dem U-Test weiter gerechnet werden. Allerdings sind alle für die vorliegende Diplomarbeit relevanten Bereiche beim KS-Test nicht signifikant und daher dürfen alle Hypothesen mit dem T-Test verrechnet werden. Dies ist in den Tabellen im Anhang zu erkennen. Auch der Levene-Test ist eine Voraussetzung für den T-Test, dieser wird allerdings gleich mit dem Mittelwertsvergleich, also dem T-Test, ausgeworfen, sollte allerdings genauso beachtet werden. Der Levene-Test prüft die

Homogenität der Varianzen. Ist dieser nicht signifikant, also der Wert über dem kritischen Wert von $p=0,05$, so darf mit dem T-Test weiter gerechnet werden.

Vorher kann durchaus noch eine Berechnung zu den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Bereichen angestellt werden, d.h. der Zusammenhang zwischen Affekt und Interesse, Affekt und dynamischem Austausch und Interesse und dynamischem Austausch. Mittels Korrelation wird berechnet, ob es solche Zusammenhänge gibt.

Korrelationen						
		Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson	1	,998**	,998**	,998**	,998**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,000
	N	90	90	90	90	90
Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson	,998**	1	,998**	,998**	,999**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000
	N	90	90	90	90	90
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson	,998**	,998**	1	,998**	,998**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,000	,000
	N	90	90	90	90	90
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson	,998**	,998**	,998**	1	,998**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000		,000
	N	90	90	90	90	90
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson	,998**	,999**	,998**	,998**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90

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

Tab. 2 Korrelation affektive Stimmung – Betreuungsformen

Wenn der Korrelationswert $r=0$ ist, besteht kein Zusammenhang zwischen den einzelnen Bereichen. Nähert sich der Wert r allerdings der 1 oder -1 an, so kann ein Zusammenhang festgestellt werden. Im Fall der eigenen Berechnung oberhalb lassen sich in allen vier Fällen Zusammenhänge erkennen, da alle Werte zwischen 0,998 und 0,999 liegen. Der diagonal verlaufende Wert 1 ergibt sich aus der Kreuztabelle, weil es im Verlauf der Anwendung der Berechnung für die Korrelation jeweils einmal dazu kommt, dass ein Bereich mit sich selbst auf Zusammenhang geprüft wird. Wenig

überraschend ergibt sich dadurch der Einser, welcher einen eindeutigen Zusammenhang anzeigt.

Diese errechneten Zusammenhänge sind signifikant und daher die Ausgangslage dafür, weitere Berechnungen für diese Bereiche anzustellen. Würden die Betreuungsformen nicht mit den einzelnen Bereichen (Interesse, Affekt, dynamischer Austausch) korrelieren, so würde es keinen Sinn ergeben weitere Berechnungen anzustellen, denn wo kein Zusammenhang besteht, kann kein sinnvolles Ergebnis herauskommen. Da es in den angestellten Berechnungen der Fall ist, das heißt, die Bereiche als zusammenhängend bezeichnet werden können, kann damit weiter gearbeitet werden. Daran anschließend kann nun die Bearbeitung der Hypothesen beginnen, angefangen mit der Hypothese 1, welche sich mit den Affekten der Kinder während ihrer sogenannten Eingewöhnungsphase beschäftigt. Auch hier wurde vorerst differenziert in positive und negative Affekte. Mittels T-Test wurde danach errechnet, ob es hinsichtlich der gezeigten positiven Affekte einen Unterschied zwischen Kindern, die eine altershomogene Kindergruppe besuchen, oder Kindern in einer altersheterogenen Kindergruppe gibt.

		T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,254	,075	-,949	82	,346	-2,24046	2,36156	-6,93835	2,45743
	Varianzen sind nicht gleich			-,995	43,090	,325	-2,24046	2,25062	-6,77898	2,29807

Tab. 3 T-Test Change Score positive affektive Stimmung

Eine Signifikanz von $p=0,346$ beim T-Test lässt erkennen, dass der Unterschied der gezeigten positiven Affekte zwischen Kindern, welche in Kinderkrippen bzw. altersheterogene Kindergruppen gehen nicht-signifikant ist. Dies bedeutet, dass die Kinder der Stichprobe der Wiener Kinderkrippenstudie, egal in welcher Betreuungsform sie sich befinden, ungefähr gleich viele positive Affekte in der sogenannten Eingewöhnung zeigen bzw. nicht zeigen, es gibt also keinen Unterschied.

Um die erste Hypothese zu bearbeiten, muss zusätzlich die negative affektive Stimmung der Kleinstkinder in der sogenannten Eingewöhnungsphase in altersgemischten bzw. altershomogenen Kindergruppen verglichen werden. Auch dazu kann der T-Test, welcher Mittelwerte vergleicht, verwendet werden.

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,507	,065	-,949	82	,345	-2,24353	2,36416	-6,94660	2,45955
	Varianzen sind nicht gleich			-,996	43,028	,325	-2,24353	2,25296	-6,78696	2,29991

Tab. 4 T-Test Change Score negative affektive Stimmung

Auch in Bezug auf die negative affektive Stimmung lässt sich laut T-Test kein signifikanter Unterschied zwischen Kleinstkindern, die in altershomogene Gruppen eingewöhnt werden, und Kleinstkinder, die in altersheterogene Gruppen eingewöhnt werden, feststellen. Dies lässt sich wiederum an der Signifikanz des T-Tests erkennen, welche $p=0,345$ ist, und daraus, dass dieser Wert weit über dem kritischen Wert von $p=0,05$ liegt. Sieht man sich die einzelnen Mittelwerte an, so kann bereits damit gerechnet werden, dass eher keine Signifikanz errechnet werden wird.

Gruppenstatistiken					
	Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	1,00	40	1,1593	,21746	,03438
	2,00	44	1,1636	,25468	,03839
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-S12)	1,00	40	2,2797	,34112	,05394
	2,00	44	2,1997	,28937	,04362
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,00	40	1,0672	,13136	,02077
	2,00	44	1,1013	,17755	,02677
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-S12)	1,00	40	2,2304	,30452	,04815
	2,00	43	2,2179	,31524	,04807
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,00	40	1,0767	,14646	,02316
	2,00	43	1,0763	,14209	,02167
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	2,9500	,74936	,11848
	2,00	44	2,8409	,77589	,11697
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	1,9250	1,02250	,16167
	2,00	44	1,8182	,89632	,13512
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	3,1000	,74421	,11767
	2,00	44	2,9318	,69542	,10484
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	1,4500	,67748	,10712
	2,00	44	1,5455	,76111	,11474
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	3,0250	,73336	,11595
	2,00	43	2,8605	,63925	,09748
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	1,4500	,67748	,10712
	2,00	43	1,4884	,66805	,10188

Tab. 5 Mittelwerte positive und negative affektive Stimmung

In der oben angeführten Tabelle sind jeweils die Mittelwerte der Werte der einzelnen Kinder pro Phase und Bereich dargestellt. Der Einser in der linken Spalte kennzeichnet die altershomogene Gruppe und der Zweier die altersheterogene Kindergruppe. Die rot markierte Spalte zeigt die einzelnen Mittelwerte an. Der obere Wert ist der Mittelwert aller altershomogenen Kinder in dieser Phase und der untere steht für die altersheterogene Kindergruppe. Besonders gut lässt sich beim negativen Affekt in der Phase 3 erkennen, dass es fast keinen Unterschied gibt. So liegt der Wert für die altershomogene Gruppe bei 1,0767 und der der altersheterogenen Gruppe bei 1,0763. Die beiden Gruppen unterscheiden sich hier nur um 0,0004. Dieser Unterschied ist somit zu klein um signifikant zu sein.

Zu Beginn wurden die Berechnungen mit dem Change Score gerechnet, um einen Überblick zu verschaffen. Da die Werte teilweise nur knapp über dem signifikanten Wert liegen, wurde, um keine Unterschiede zu übersehen, der T-Test auch pro Phase für positive und negative affektive Stimmungen durchgeführt. Allerdings sind auch hier die

einzelnen Signifikanzen weit über dem kritischen Wert von $p=0,05$ und daher ist auch hier kein Unterschied erkennbar. Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Nullhypothese beibehalten und die gerichtete Hypothese $H1_1$ verworfen werden, da bei dieser von einem Unterschied zwischen den beiden Betreuungsformen ausgegangen wird.

Dies bedeutet für die angestellte Hypothese 1, dass die $H1_0$ beibehalten wird. Es gibt also keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Affekte in den altersgemischten bzw. altershomogenen Kindergruppen.

Anknüpfend an die Affekte und die damit verbundene Hypothese 1 soll nun die Hypothese 2 bearbeitet werden, welche sich damit beschäftigt, ob Kinder, welche in altersgemischte Kindergruppen eingewöhnt werden, mehr erkundendes und entdeckendes Interesse an dem neuen Umfeld zeigen, als Kinder, welche in altershomogene Kindergruppen eingewöhnt werden.

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,136	,080	-,966	82	,337	-2,27964	2,36079	-6,97601	2,41673
	Varianzen sind nicht gleich			-1,013	43,117	,317	-2,27964	2,24995	-6,81674	2,25746

Tab. 6 T-Test Change Score Interesse

Auch hinsichtlich des erkundenden und entdeckenden Interesses wurde der T-Test durchgeführt um herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen den Kindern in den unterschiedlichen Betreuungsformen gibt. Wie in Tabelle 6 zu sehen ist, liegt die Signifikanz allerdings auch hier über dem kritischen Wert von $p=0,05$. Genauer gesagt lässt sich eine Signifikanz von $p=0.337$ errechnen, und damit muss die Nullhypothese der Hypothese 2 beibehalten werden und die gerichtete Hypothese $H2_1$ verworfen werden. Es gibt also keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich des gezeigten Interesses zwischen Kindern, welche in altershomogene bzw. altersheterogene Kindergruppen eingewöhnt werden.

Auch beim Interesse wurde zusätzlich für die einzelnen Phasen ein T-Test durchgeführt, um zu sehen, ob es zumindest in einzelnen Phasen einen Unterschied hinsichtlich des Interesses bei der Eingewöhnung zwischen den beiden Betreuungsformen gibt, es sind jedoch auch hier alle Signifikanzen über dem kritischen Wert von $p=0,05$ und somit sind keine signifikanten Unterschiede auszumachen. Dies bedeutet, dass das Ergebnis und die resultierenden Schlüsse des berechneten T-Tests mit dem Change Score des Interesses, dass es keine Unterschiede hinsichtlich des Interesses gibt, richtig war und so gehandhabt wird, wie oben bereits beschrieben.

Die nächste Hypothese beschäftigt sich mit dem dynamischen Austausch der Kinder untereinander, den Peers. Die Nullhypothese der Hypothese 3 besagt, dass die Kleinstkinder in ihrem dynamischen Austausch in der Phase der sogenannten Eingewöhnung in den Betreuungsformen der Kinderkrippe bzw. der altersgemischten Kindergruppen keinen Unterschied aufweisen. Allerdings lehnt sich Hypothese 3₁ an die bisherige Literatur an und besagt, dass die Kleinstkinder während der sogenannten Eingewöhnungsphase in altersgemischten Kindergruppen mehr dynamischen Austausch mit den Peers haben, als in Kindergruppen. Um dies berechnen zu können wird auch hier der T-Test angewandt.

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,262	,075	-,965	82	,337	-2,27434	2,35717	-6,96351	2,41482
	Varianzen sind nicht gleich			-1,012	43,068	,317	-2,27434	2,24639	-6,80440	2,25572

Tab. 7 T-Test Change Score Dynamischer Austausch Peers

Auch im dynamischen Austausch zu den Peers muss die Hypothese H3₁ verworfen werden und die Hypothese H3₀ ist beizubehalten. Das bedeutet, dass die Signifikanz auch hier über dem kritischen Wert von $p=0,05$ liegt und genau $p=0,337$ beträgt. Dies zeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied gibt und die Kleinstkinder sowohl in der Kinderkrippe als auch in der altersgemischten Kindergruppe während der sogenannten

Eingewöhnung ähnliche Werte hinsichtlich des dynamischen Austauschs aufweisen. Wie bei den anderen Hypothesen wurden auch bei der Hypothese 3 zusätzlich die einzelnen Phasen der Untersuchung mittels T-Test untersucht.

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	4,211	,043	-1,831	82	,071	-,22727	,12414	-,47423	,01968
	Varianzen sind nicht gleich			-1,825	79,835	,072	-,22727	,12455	-,47514	,02060
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	,073	,787	-,436	82	,664	-,06136	,14059	-,34103	,21831
	Varianzen sind nicht gleich			-,438	81,982	,662	-,06136	,14003	-,33994	,21721
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	,006	,937	,273	81	,785	,03372	,12330	-,21161	,27905
	Varianzen sind nicht gleich			,274	80,966	,784	,03372	,12288	-,21077	,27821

Tab. 8 T-Test Dynamischer Austausch Peers

In der Tabelle 8 lässt sich erkennen, dass ein sehr knapper Wert ermittelt wurde, der aber trotzdem nicht signifikant ist. Dieser Wert ist in der ersten Phase zu beobachten. Allerdings liegt dieser mit einem Wert von $p=0,071$ ein wenig über dem kritischen Wert welcher, wie oben schon öfter angegeben, $p=0,05$ beträgt. Das bedeutet, dass auch während der einzelnen Phasen im dynamischen Austausch bei Peers zwischen den jeweiligen Betreuungsformen kein signifikanter Unterschied zu erkennen ist.

Die letzte Hypothese, Hypothese 4, handelt von dem dynamischen Austausch der Kleinstkinder mit den Pädagoginnen. Auch hier gibt es die Nullhypothese H_{40} , welche besagt, dass es den dynamischen Austausch mit der Pädagogin betreffend keinen Unterschied zwischen den jeweiligen Betreuungsformen gibt. Die gerichtete Hypothese H_{41} allerdings besagt, dass es diesbezüglich einen Unterschied gibt. Die Unterschiedsberechnungen werden wie bisher mit dem T-Test gemacht.

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,109	,082	-,960	82	,340	-2,27214	2,36667	-6,98019	2,43592
	Varianzen sind nicht gleich			-1,007	43,115	,319	-2,27214	2,25554	-6,82052	2,27625

Tab. 9 T-Test Change Score Dynamischer Austausch Pädagogin

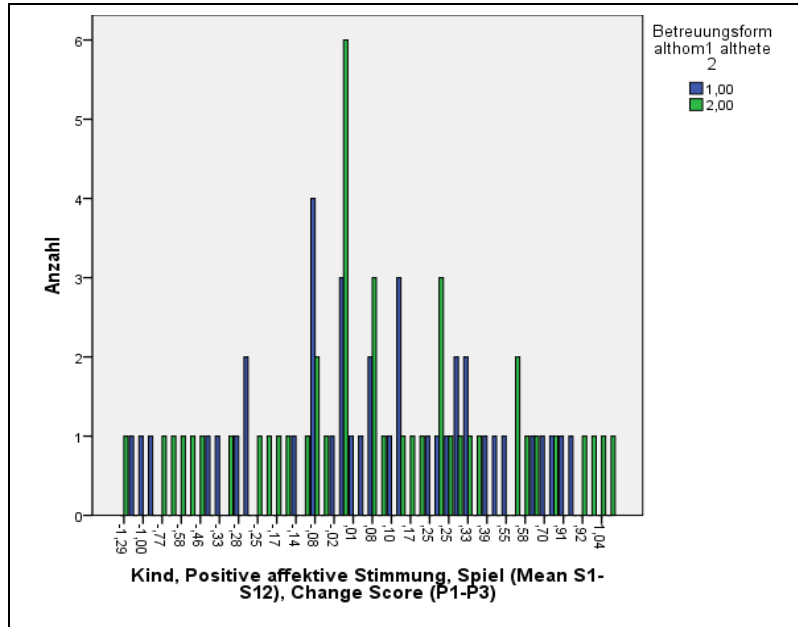
Wie auch bei den oberen Berechnungen ist in der Tabelle 9 zu erkennen, dass der Unterschied hinsichtlich des dynamischen Austauschs mit der Pädagogin nicht signifikant ist. Das bedeutet, es gibt keinen signifikanten Unterschied im dynamischen Austausch während der sogenannten Eingewöhnung von Kleinstkindern mit ihren Pädagoginnen in Kinderkrippen bzw. in altersgemischten Kindergruppen. Der Wert $p=0,340$ liegt beim dynamischen Austausch mit der Pädagogin eindeutig über dem kritischen Wert von $p=0,05$. Auch hier wurden die einzelnen Phasen der Beobachtung noch zusätzlich angeschaut, aber dabei hat sich kein signifikanter Unterschied ergeben. Die Hypothese H_{41} muss daher verworfen werden, da sie besagt, dass es einen signifikanten Unterschied gibt, und die Hypothese H_{40} wird durch die Berechnungen bestätigt. Es gibt keinen Unterschied hinsichtlich des dynamischen Austausches mit der Pädagogin zwischen altershomogenen und altersheterogenen Kindergruppen.

Interessant wäre nun, warum sich Kleinstkinder in ihrem gesamten beobachteten Verhalten in der sogenannten Eingewöhnung in altershomogene bzw. altersheterogene Kindergruppen nicht unterscheiden, wo doch immer wieder betont wird, wie förderlich die altersgemischte Kindergruppe ist.

Es könnte hier noch die Verteilung der überhaupt gezeigten positiven sowie negativen Affekte, des Interesses als auch des dynamischen Austauschs mit den Peers bzw. der Pädagogin näher betrachtet werden. Dadurch kann dann zumindest erkannt werden, wie es den Kindern während der Eingewöhnung prinzipiell geht.

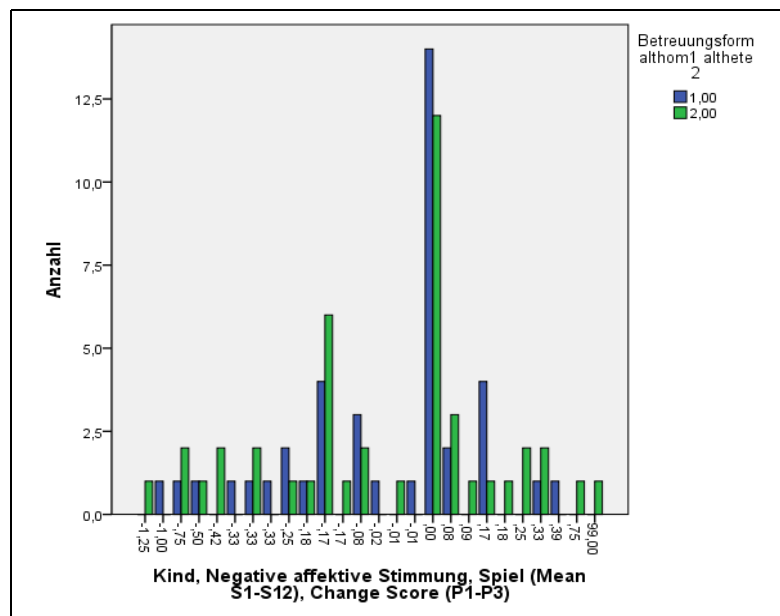
Besonders bei den positiven als auch bei den negativen Affekten fällt bei Betrachtung der nachfolgenden Balkendiagramme auf, dass die meisten Kinder sich bei einem Wert

um die Null befinden, was bedeutet, dass sie im Allgemeinen keine bzw. sehr wenige Affekte in der Phase der sogenannten Eingewöhnung zeigen. Dadurch kann auch kein signifikanter Unterschied in den Bereichen erkannt werden.



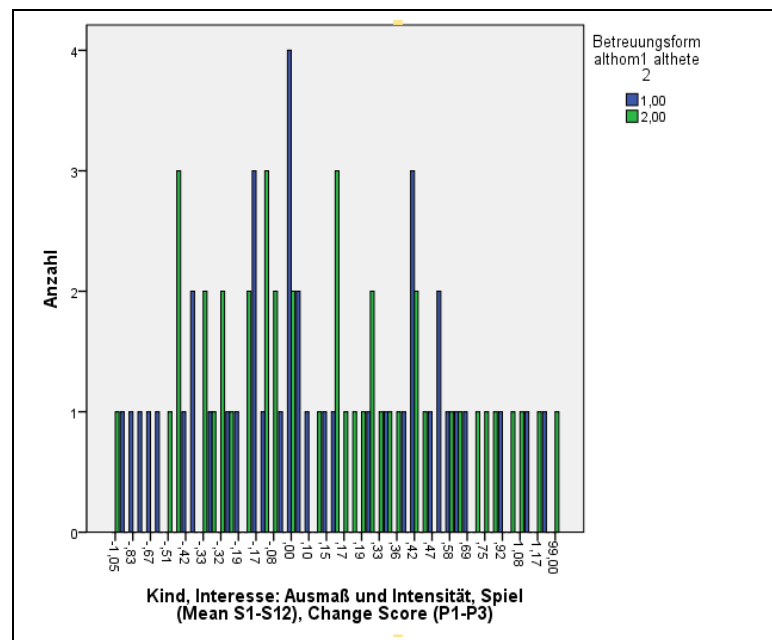
Tab. 10 Positive affektive Stimmung Einzelwerte Diagramm

Das Balkendiagramm der positiven Affekte oberhalb lässt den Ausschlag beim Wert 0 erkennen und verbildlicht die Problematik der nicht gezeigten Affekte. Selbiges lässt sich im unterhalb stehenden Balkendiagramm für die negativen Affekte erkennen.



Tab. 11 Negative affektive Stimmung Einzelwerte Diagramm

Wie bei den Affekten stellt sich auch im Bereich des Interesses die Frage, wie das Interesse überhaupt ausgeprägt ist. Im nachfolgenden Balkendiagramm lässt sich auch hier ein Ausschlag beim Wert 0 erkennen, bzw. in der Nähe dieses Wertes. Allerdings ist dieser nicht so eindeutig zu erkennen wie bei den Affekten. Dies bedeutet, dass die Kleinstkinder in der Eingewöhnungsphase prinzipiell sehr wenig Interesse an der neuen Umgebung zeigen.



Tab. 12 Balkendiagramm Interesse

Da nun die Daten ausgewertet und dargestellt sind, soll bei der Datenanalyse im nachfolgenden Kapitel auf die Ergebnisse und deren Bedeutung genauer eingegangen werden.

3.4.1 Datenanalyse

Im vorherigen Kapitel wurden die Datenauswertungen pro Hypothese vorgestellt. Diese Ordnung soll auch in diesem Kapitel, welche die Datenanalyse darstellt, beibehalten werden.

Beginnend bei Hypothese 1, die sich mit den positiven und negativen affektiven Stimmungen der Kleinstkinder beschäftigt, wird sich der Datenanalyse gewidmet. Hier ist laut T-Test kein signifikanter Unterschied feststellbar. Dies bedeutet, wie oben bereits geschildert, dass die Nullhypothese H_{10} beibehalten werden kann. Es ergibt sich nun allerdings die Frage, warum es keinen Unterschied gibt. Laut Giebeler (vgl. 2002, S.5) und anderen Autoren gibt es in altersgemischten Gruppen mehr Zeit und Ruhe für die Eingewöhnung und ältere Kinder können auch noch unterstützend wirken. Die dadurch bessere Grundlage für den Bindungsaufbau, welcher für eine bessere Eingewöhnung ausschlaggebend ist, würde ebenfalls für einen Unterschied sprechen. Ein Grund dafür, dass kein Unterschied bei der Eingewöhnung hinsichtlich der beiden Betreuungsformen beim Bereich affektive Stimmung ermittelbar ist, könnte sein, dass die Kinder in der altershomogenen Kindergruppe, ausgleichend für den höheren Stresslevel bei der Eingewöhnung, dafür eigens für diese Altersgruppe eingerichtet sind. Spielzeug sowie Tagesplan sollten an die Bedürfnisse der Kleinstkinder angepasst sein. Dies könnte sich positiv auf die sogenannte Eingewöhnung der Kleinstkinder auswirken und dadurch zu einem nicht signifikanten Unterschied im Bereich der Affekte führen, da zwar angegeben werden kann, dass, ob und welche Affekte die Kinder durch ihr Handeln sichtbar machen, jedoch nicht, aus welchem Grund sie dies tun.

Beim den Balkendiagrammen hinsichtlich der Affekte, welche von den Kindern gezeigt werden, konnte erkannt werden, dass die meisten Kinder sehr wenig bis gar keine Affekte zeigen. Dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass die Kinder noch nicht mit der neuen Situation umgehen können. Auch die Affektregulierung könnte hierfür eine Begründung liefern. Die Kleinstkinder haben eventuell noch keine innere Repräsentanz ihrer eigenen Affekte, das bedeutet, sie würden eine erwachsene Person brauchen, welche ihre Gefühle spiegelt, dies ist allerdings auf Grund der hohen Anzahl anderer Kinder für die Pädagogin kaum möglich bzw., die Pädagogin könnte dem Kind auch noch zu fremd sein, um diese als eine Quelle der Affektspiegelung anzusehen. Das Kleinstkind hat also ein Problem, seine eigenen Affekte bewusst zu machen, und zeigt daher auch wenig bis keine Affekte in seiner neuen Umgebung, welche für das Getrennt-Sein von der Mutter steht.

Da die Affekte, wie im vorausgehenden Kapitel der Datenauswertung in der Tabelle 1 sichtbar gemacht wurden, eine Korrelation zu dem Interesse, welches das Kleinstkind an der neuen Umgebung und den neuen Personen zeigt, sowie zu dem dynamischen Austausch in welchem das Kleinstkind mit der Pädagogin steht, aufweist, ist auch die weitere Analyse davon abhängig. Wenn die Kleinstkinder sowohl in positiven als auch negativen Affekten keinen Unterschied aufweisen, können sie auch nur ähnlichen Antrieb verspüren, welcher von Affekten abhängt. Dieser Antrieb hängt auch mit dem Interesse zusammen. Ist das Kleinstkind heftigen negativen Affekten ausgesetzt, so wird es sich schwieriger interessiert an das Entdecken des neuen Umfeldes machen können. Verspürt das Kleinstkind allerdings eine starke positive affektive Stimmung, so hat es eher einen großen Antrieb und wird mit Interesse das neue Umfeld erkunden. Deshalb ist es naheliegend, dass auch beim Interesse kein signifikanter Unterschied bei der sogenannten Eingewöhnung von unter Dreijährigen zwischen Kinderkrippen und altersgemischten Kindergruppen erkennbar ist.

Das Interesse, welches durch explorierendes Verhalten sichtbar gemacht wird, ergibt, wie oben schon erläutert, keinen Unterschied hinsichtlich der altersgemischten bzw. altershomogenen Kindergruppe. Der Grund dafür könnte allerdings auch darin liegen, dass in der Phase der Eingewöhnung die Kinder mit ihrer Innenwelt so stark beschäftigt sind, dass das Alter der anderen Kinder, bzw. die anderen Kinder im Allgemeinen noch nicht so ausschlaggebend für ihr Verhalten sind.

Im Balkendiagramm in Tabelle 12, welches ebenfalls einen größeren Ausschlag beim Wert 0 darstellt. Dies bedeutet, dass die Kinder während der Eingewöhnung auch sehr wenig bis kein Interesse zeigen und kein Unterschied hinsichtlich der Betreuungsformen erkennbar ist. Hier lässt sich eine Verbindung mit der Bindungstheorie herstellen, wobei ausgegangen wird, dass explorierendes Verhalten, welches mit Interesse gleichgesetzt werden kann, nur gezeigt wird, wenn eine positive Bindungsbeziehung besteht. Da die Kleinstkinder während der Beobachtungsphase höchstens ein paar Monate in der Kinderkrippe ohne ihre Mutter verbracht haben, dürften sie noch keine optimale Bindung zu ihrer Pädagogin aufgebaut haben, da sie

offensichtlich noch gehemmt sind ihrem von Natur aus gegebenen Interesse an neuen Kindern, Spielsachen uvm. zu folgen. Die Situation des Getrennt-Seins von den Eltern dürfte für die Kleinstkinder noch immer eine starke Belastung darstellen.

Beim dynamischen Austausch ist dies ein bisschen diffiziler, da hier zwei verschiedene Zielgruppen festzumachen sind. Der dynamische Austausch mit der Pädagogin ist anders zu werten als der dynamische Austausch mit den Peers.

Der dynamische Austausch mit den Peers ist vor allem für die beobachtete Altersgruppe von unter Dreijährigen eine Schwierigkeit. Kinder dieses Alters spielen eher nebeneinander her, als tatsächlich miteinander in Kontakt zu treten, was von Petersen (vgl. 1995, S.20f), wie oben schon erwähnt, auch als Parallelspiel bezeichnet wird. Aber auch das Parallelspiel stellt schon ein soziales in Kontakttreten dar, ist aber für Erwachsene schwerer als solches erkennbar und daher schwer zu werten. Allerdings wäre auch hier ein Unterschied zu erwarten gewesen, da immer wieder, unter anderem auch von Haug-Schnabel und Bensele (vgl. 2000, S.11), betont wird, dass ältere Kinder, welche auch als Peers gelten, für jüngere Kinder anregend sind und sich um diese kümmern sowie deren Ideengeber sind. Dies bedeutet, dass eigentlich in der altersgemischten Kindergruppe mehr dynamischer Austausch mit den Peers zu erwarten gewesen wäre als in der Kinderkrippe, wo ausschließlich Kleinstkinder aufeinander treffen. Die Berechnungen der Daten der Wiener Kinderkrippenstudie haben allerdings Gegenläufiges ergeben. Es hat sich auch hier, wie in Tabelle 7 zu erkennen ist, kein signifikanter Unterschied ergeben. Dadurch könnten wieder ältere Meinungen bestärkt werden, bei welchen behauptet wird, dass Kinder dieses Alters keine Interaktionen mit Peers eingehen, da sie dazu noch nicht fähig sind. Dies könnte der Grund sein, warum beim dynamischen Austausch in der Phase der sogenannten Eingewöhnung bei unter Dreijährigen kein Unterschied zwischen den Betreuungsformen besteht.

Aber auch die Interaktion, also der dynamische Austausch, mit der Pädagogin fällt in diesen Bereich. Da, wie in Tabelle 1 erkennbar ist, auch ein Zusammenhang zwischen dem dynamischen Austausch der Kleinstkinder zu der Pädagogin bzw. zu den Peers besteht, ist naheliegend, dass auch hier kein signifikanter Unterschied zwischen den

beiden Betreuungsformen besteht. Kann ein Kind zu seinen Peers keinen sozialen Kontakt aufnehmen, so wird er diesen bei der Pädagogin suchen. Die Interaktion mit der Pädagogin wird sich aber eventuell anders gestalten. So werden Kleinstkinder bei ihr eher Hilfe und Unterstützung, sowie in Situationen, in denen sie unsicher sind, eher Kontakt zur Bezugspädagogin aufsuchen. Dies wird aber sowohl für Kleinstkinder in altersgemischten, als auch altershomogenen Kindergruppen gelten, und es gibt daher keinen signifikanten Unterschied. Es stellt sich an dieser Stelle allerdings die Frage, warum die Kleinstkinder nicht zu älteren Peers mehr Kontakt haben als zur Pädagogin. Dies könnte in weiterführenden Arbeiten beantwortet werden.

Da nun sowohl inhaltlich auf das Thema der Eingewöhnung in altersgemischte versus altershomogene Kindergruppen eingegangen wurde, als auch die Daten und deren Berechnungen dargestellt und analysiert wurden und über die Behandlung der Hypothesen nun die Forschungsfrage beantwortet werden kann, schließt diese Arbeit im nachfolgenden Kapitel mit der Conclusio.

4 Conclusio

Ausgegangen von den Erlebnissen der eigenen Beobachtungszeit in Wiener Kinderkrippen fiel der Fokus dieser Arbeit auf das Thema „Die Eingewöhnung von Kleinkindern in altersgemischte Kindergruppen“. Diese Beobachtungen wurden im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie der Universität Wien gemacht. Bei dieser wurden 104 Kleinstkinder ein halbes Jahr bzw. Jahr lang untersucht und dabei beobachtet, wie sie die kritische Phase der Eingewöhnung durchleben, mit dem Ziel die Eingewöhnung zu erforschen. In dieser Studie ging es um das Erleben des Kindes während der Eingewöhnungsphase. Schnell stellte sich heraus, dass dies in dieser Diplomarbeit im Vergleich zu altershomogenen Kindergruppen zu sehen sein muss und die Unterschiede bei der Eingewöhnung in die jeweilige Betreuungsformen herausgearbeitet werden sollen. Aufgebaut auf Grundtheorien und Themen wie Bindung, Trennung, Affektregulierung und die wichtigsten Punkte zu den altershomogenen sowie zu den altersheterogenen Kindergruppen entwickelte sich die Annahme, dass es durchaus auch Unterschiede in der Eingewöhnung geben müsste und es stellte sich die Frage: Ist das so? Die fertig formulierte Forschungsfrage lautete somit: *Wie bewältigen Kleinstkinder das Getrennt-Sein von den Eltern während der sogenannten Eingewöhnungsphase in die altersheterogene Kindergruppe, und unterscheiden sich diese von Kindern, welche in Kinderkrippen eingewöhnt werden?*

Die Eingewöhnung stellt für das Kleinstkind eine außergewöhnliche, neue Situation dar, die viel von ihm abverlangt. Meistens ist dies das erste Mal für ein Kind, so viele Kinder auf einmal um sich zu haben. Außerdem sind fremde Erwachsene anwesend und die Institution an sich ist ebenso unbekannt. Hat das Kleinstkind sich schon langsam an die Umgebung gewöhnt und vielleicht schon Kontakt zu den Kindern oder Pädagoginnen geknüpft, so wird es vor die schwerste Aufgabe gestellt. Die Mutter verlässt den Raum, die erste Trennung wird hervorgerufen und es muss alleine in der Kinderkrippe oder altersgemischten Kindergruppe zurechtkommen. Die erste Trennung ist zwar nur höchstens 30 Minuten lang, sie ist allerdings ausschlaggebend über den weiteren Verlauf der Eingewöhnung. Ziel der Eingewöhnung ist es, dass das Kind so wenig negative Gefühle wie möglich empfindet und ausdrückt und so vielen positiven Affekten wie möglich Ausdruck verleiht. Damit verbunden ist das lustvolle entdecken

der neuen Umgebung und die Interaktionen mit den Pädagoginnen und den anderen Kindern. Ist all dies gegeben, und sieht das Kind die Kindertagesstätte als Ort, an dem es sich wohlfühlen kann, so kann die Eingewöhnung als erfolgreich abgeschlossen angesehen werden. Die unterschiedlichen Eingewöhnungsmodelle wurden aufgestellt, um dieses Ziel erreichen zu können. Dabei werden alle möglichen förderlichen Faktoren eingearbeitet. Aber in welche Betreuungsform, altershomogen oder altersgemischt, sollten die Kinder nun eingewöhnt werden?

In altershomogenen Kindergruppen oder Kinderkrippen werden Kinder im Alter von null bis drei Jahren gemeinsam betreut. Die altershomogene Kindergruppe bietet den Kleinstkindern einen altersadäquaten Tagesablauf, auf sie abgestimmte Spielsachen sowie ein passendes Programm. Die Kleinstkinder weisen durch ihre ähnlichen Entwicklungsstände auch ähnliche Bedürfnisse zu ähnlichen Zeiten auf, wodurch für die Pädagogin Leerlaufzeiten sowie sehr stressige Momente, wo sie nur sehr schwer allen Bedürfnissen aller Kinder nachgehen kann, entstehen. Gerade in diesem Alter wäre allerdings eine schnelle Reaktion auf Gefühle und Bedürfnisse für eine gesunde Bindungsbeziehung wichtig. Nur mit dieser kann das Kind sich lustvoll in der ungewohnten Umgebung aufhalten. Ein weiteres Problem ergibt sich hinsichtlich der Eingewöhnung in die Kinderkrippe, da durch eine ähnlich Altersgruppe auch meistens mehr Eingewöhnungskinder gleichzeitig zu betreuen sind, bzw. sehr knapp hintereinander eingewöhnt werden, und die Pädagogin auch hier nicht die Ruhe und Zeit hat, auf diese empfindliche Phase feinfühlig einzugehen. Die Kinderkrippe hat durchaus positive Momente, weist aber auch Mängel hinsichtlich möglichen Wohlfühlens der Kleinstkinder auf.

Wie sieht dies nun in der altersgemischten Kindergruppe aus? In der altersgemischten Kindergruppe werden Kinder im Alter von null bis sechs Jahren gemeinsam betreut. Durch die breite Altersspanne haben die Kinder unterschiedliche Bedürfnisse und diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Dadurch hat die Pädagogin die Möglichkeit sich auf die individuellen Bedürfnisse und Gefühle der Kinder einzulassen und auf diese zu reagieren. Dies kommt vor allem den Kleinstkindern während der Eingewöhnungsphase zu Gute, da durch diese Reaktion auf die Gefühlswelt und die Bedürfnisse der

Kleinstkinder das Kind die Möglichkeit auf einen sicheren Bindungsaufbau hat. Dieser sichere Bindungsaufbau hilft den Kindern einerseits die Eingewöhnungsphase und die ersten Trennungserfahrungen ohne bleibende Schäden zu erleben, andererseits können sie dadurch die positiven Seiten der außerfamiliären Betreuungssituation mit einem Gefühl der Sicherheit genießen. Ein weiterer Vorteil ergibt sich in der altersgemischten Kindergruppe hinsichtlich der Eingewöhnung, da durch die breite Fächerung immer nur sehr wenige Kinder eingewöhnt werden, und zwischen diesen Phasen immer genügend Zeit sein sollte. Das bedeutet, die Pädagogin kann für das Kind in dieser Phase sehr intensiv da sein, und feinfühlig auf seine Gefühle reagieren und Bedürfnisse stillen. Auch die älteren Kinder, welche sich schon länger in der Betreuungseinrichtung befinden, können das Kleinstkind unterstützen, denn sie können manche Gefühle noch eher verstehen als Erwachsene, und kennen obendrein den Hausbrauch. Sie wirken weniger beängstigend und können so auch Interaktionen leichter mit den neuen Kindern eingehen. Ein Nachteil der altersgemischten Kindergruppe ist, dass oftmals das Programm und das Spielzeug eher den älteren Kindern angepasst ist und Kleinstkinder dadurch überfordert werden, das Explorationsverhalten eingeschränkt möglich ist und es sich dadurch nicht wohlfühlen kann.

Schon diese kurze Zusammenfassung lässt erkennen, dass durchaus unterschiedliche Situationen in den beiden Betreuungseinrichtungen gegeben sind und die altersgemischte Kindergruppe mehr förderliche Faktoren für die Eingewöhnung von unter Dreijährigen aufweisen kann als die Kinderkrippe.

Anschließend an dieses Wissen wurde mit den Daten der Wiener Kinderkrippenstudie und entwickelten Hypothesen gearbeitet. Die Unterschiede sollten mittels Videoanalysedaten hinsichtlich der Bereiche Affekt, Interesse und dynamischer Austausch mit Peers oder Pädagogin herausgearbeitet werden. Affekte, Interesse und dynamischer Austausch, welcher mit Interaktion, gleichzusetzen ist, sind relevante Indikatoren für die gelungene Eingewöhnung und wurden daher verwendet. Allerdings könnte auf Grund der Ergebnisse auch angezweifelt werden, ob diese Indikatoren wirklich die richtigen dafür sind. In allen drei Bereichen lässt sich jedoch über die gesamte Phase der Eingewöhnung kein signifikanter Unterschied erkennen. Dies würde

bedeuten, dass es für das Kleinstkind gleichgültig ist, ob es in eine altershomogene oder altersheterogene Kindergruppe eingewöhnt wird. Des Weiteren konnte erkannt werden, dass die Kleinstkinder in den ersten Monaten in der außerfamiliären Betreuung allerdings nur sehr wenige bis keine Affekte zeigten. Mit Rücksicht auf die Bindungstheorie sowie die Affektregulationsfähigkeiten in dem frühen Kindesalter von unter drei Jahren lässt sich schon erahnen, dass es eher keinen Unterschied zwischen den beiden Betreuungsformen hinsichtlich des Interesses in der Eingewöhnungsphase geben wird. Die erhaltenen Ergebnisse bestätigen diese Annahme schließlich. Allerdings sei hier darauf aufmerksam gemacht, dass der Unterschied in dieser Stichprobe, bei den Daten der 104 untersuchten Kinder, nicht gegeben ist. Dies könnte unter anderem aber auch daran liegen, dass die Stichprobe zu klein oder zu homogen war.

Was kann man daraus schließen, und wie ist die Forschungsfrage zu beantworten? Dadurch, dass trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen im Erleben des Kindes und dessen Gefühlsäußerungen keine Unterschiede zwischen den beiden Betreuungsformen zu erkennen waren, sowie in beiden Betreuungsformen viele Kinder keine Affekte und kein Interesse zeigen können, muss darauf geschlossen werden, dass die Kinder nicht erfolgreich eingewöhnt sind, bzw. die Phase der Eingewöhnung den Kleinstkinder so viel abverlangt, dass sie sich innerhalb des ersten Jahres noch nicht auf die neue Umgebung einlassen können. Das Kind hat noch mit seiner Gefühls- und inneren Welt zu kämpfen und kann das Getrennt-Sein von der Mutter dadurch noch nicht bewältigen.

Möglicherweise sind Kinder in diesem Alter auch noch zu jung um sich regelmäßig über so einen langen Zeitraum hinweg von ihren primären Bezugspersonen zu trennen, da sie zu dieser eventuell noch keine fertig ausgebildete Bindungsbeziehung aufgebaut haben und/oder die sekundäre Affektregulierung noch nicht beherrschen. Diese beiden Punkte können ausschlaggebend sein, dass sich Kinder bei beiden Betreuungseinrichtungen gleich schwer eingewöhnen. Dies und alle vorher aufgeworfenen Fragen wären interessant in einer weiteren Arbeit zu beantworten.

Was alles noch untersucht zu werden interessant wäre, ist eventuell das die Phase der Eingewöhnung hinsichtlich der verschiedenen Betreuungsformen mit anderen Methoden zu untersuchen, an dieser Stelle kann noch einmal auf die Diplomarbeit von Binder verwiesen werden, die mit anderen Methoden gearbeitet hat, sowie auf die demnächst erscheinende Dissertation von Renate Steinmann, die dieses Thema vertiefen wird. Außerdem könnte der Fokus auf andere Bereiche gerichtet werden bzw. diese Bereiche anders untersucht werden, da es eventuell zu bedenken gibt, dass der Affekt, der dynamische Austausch sowie das Interesse vielleicht nicht richtig betrachtet wurden, oder keine Rolle für die Eingewöhnung zu diesem Zeitpunkt spielen, weil die Kinder mit anderen Dingen beschäftigt sind.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema der Eingewöhnung dieser Altersgruppe, welche so eine besondere Phase darstellt, mit so wichtigen ersten Erfahrungen der Kleinstkinder. sehr interessant war. Es kann außerdem gesagt werden, dass noch viel in diese Richtung erforschbar ist.

5 Literaturverzeichnis

AHNERT, L.: Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. Online unter WWW

URL:<https://univpn.univie.ac.at/>

+CSCO+0h756767633A2F2F6A6A6A2E7976746E2D787661712E7172+

+/[pages/zeit4.htm](#)

AHMADI-RINNERHOFER, L. A. (2007): „Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen

bringt.“ Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Diplomarbeit, Universität Wien

APOLTE, T., FUNCKE, A. (2008): Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus

ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden

BALLUSECK VON, H., (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven,

Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich. Opladen

BELLER, K. (2007): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der

aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. URL: (11.10.07) <http://www.kita-kinderland-strausberg.de/berlinermodell.htm>

BENSEL, J. (1994): Bevorzugte Interaktionspartner bei Kleinstkindern. Beobachtungen

in der Krippe. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 41, 81-93

BENSEL, J., (1994): Ist die Tagesbetreuung in Krippen ein Risiko? Eine kritische

Beurteilung der internationalen Krippenforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 40, 303–326.

BENSEL, J., HAUG-SCHNABEL, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der

Kinderkrippe. In: MAYWALD, J., SCHÖN, B. (2008): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

BINDER, B. (2011): Pädagogische Interaktionsqualität und die ErzieherIn-Kind-Bindung

während der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die institutionelle Fremdbetreuung. Ein Vergleich zwischen altershomogenen Krippen und altersheterogenen Gruppen mit offenem Raumkonzept. Diplomarbeit, Universität Wien.

BOWLBY, J. (2010): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 6. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München Basel.

BRUHA, S. (2010): Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe: eine Analyse deutsch- und englischsprachiger Krippenliteratur hinsichtlich Kriterien und Indikatoren einer ‚gelungenen‘ Eingewöhnung sowie förderliche Faktoren für die Eingewöhnung. Diplomarbeit, Universität Wien.

BUCHEBNER-FERSTL, S., DÖRFLER, S., KINN, M. (2009): Kindgerechte außerfamiliale Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Download 12.3.2010: http://131.130.67.132/ftp/projekte/wp_72_ausserfamiliale_kinderbetreuung/wp_72_ausserfamiliale_kinderbetreuung.pdf

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.

DATLER, W., DATLER, M., FUNDER, A. (2010): Struggling Against a Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 13 (Heft 1), 65-87

DATLER, M., DATLER, W., FÜRSTALLER, M., FUNDER, A. (2011): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kinderkrippen und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19. Psychosozial-Verlag: Gießen, 30-55

DATLER, W., DATLER, M., HOVER-REISNER, N. (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen: Berlin, 83-94

- DATLER, W., EREKY, K., STROBEL, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noer, A., Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- DATLER, W., FUNDER, A., HOVER-REISNER, N., FÜRSTALLER, M., EREKY-STEVENSON, K. (2011): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Reinhardt: München (in Druck)
- DATLER, W., FÜRSTALLER, M., EREKY-STEVENSON, K. (2011): Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In: Kißgen, R., Heinen, N. (Hrsg.): Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention. Klett-Cotta: Stuttgart (in Druck)
- DATLER, W., HOVER-REISNER, N., FÜRSTALLER, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen: Berlin, 158-167
- DATLER, W., HOVER-REISNER, N., STEINHARDT, K., TRUNKENPOLZ, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung - Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109
- DÖRFLER, S. (2004): Außerfamiliäre Kinderbetreuung in Österreich – Status Quo und Bedarf. Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF). Nr. 43 Download 3.4.2012
http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_43_ausserfamiliare_kinderbetreuung.pdf

- DORNES, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse 2. Springer: Frankfurt am Main. 175-199
- DORNES, M. (2007): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- EGGERT-SCHMID NOERR, A., FINGER-TRESCHER, U., PFORR, U. (Hg.) (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Psychosozial-Vertrag.
- EHMKE-PFEIFER, I. & GROSSMANN, H. (1998): Altersmischung in der Kindertagesbetreuung - Chancen einer Organisationsform. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- ENNULAT, G., Das Gruppenleben der unter Dreijährigen und seine Anforderungen an Kinder und Erzieherinnen. Kindergartenpädagogik Online Handbuch, in: Download 11.3.2010: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1810.html>.
- ERATH, P. (1992): Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- FREUD, A. (1951): Gemeinschaftsleben im frühen Kindesalter. In: Freud, A. (1987): Die Schriften der Anna Freud. Indikationsstellung in der Kinderanalyse und anderen Schriften, Band IV 1945-1956, 1161-1228
- FUCHS, D. (1995): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Verlag Lambertus, Weinheim- München, 2.Auflage
- FUNDER, A. (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine Analyse deutschsprachiger Fachliteratur unter Einbeziehung erster Beobachtungsmaterialien aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit Universität Wien
- FUNDER, A. (2009): Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder

in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34 (Heft 4), 432-459

FÜRSTALLER, M., FUNDER, A., DATLER, W. (2011): Wenn Tränen versiegen doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: früheKindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind, 20-26

GERSZONOWICZ, E. (2009): Die andere Tagesbetreuung. Hilfe zur Erziehung in Tagespflege. Online im WWW unter URL:<https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+0h756767633A2F2F6A6A6A2E7976746E2D787661712E7172++/pages/zeit4.htm>

GIEBELER, C.(2002): Die kleine Altersmischung – eine Herausforderung für den pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten. Konstruktionen von Kleinstkindpflege, Bindungstheorie und Mutterliebe als Verhinderungsinstrumente öffentlicher Kleinstkindpädagogik. In: SGB VIII – Online Handbuch – Ingeborg Becker-Textor und Martin R. Textor. Online im WWW unter URL: <http://www.sgbviii.de/S102.html> (Stand: 14.1.1009)

GROSSMANN, K.: GROSSMANN, K. E. (1998): Entwicklungsperspektiven: Möglichkeiten und Risiken. Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L.: Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber Verlag: Bern

GROSSMANN, W. (1987): Kindergarten – Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

GROSSMANN, W. (1992): Kindergarten und Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

GRÜNDEL, S. (1995): Das Modell altersgemischte Kindergruppe. Eine besondere Form der Kindertagesbetreuung. In: Unsere Kinder : Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik / Österreichischen Caritaszentrale . - Linz : Unsere Kinder , 1949

HABERKORN, R. (1994): Altersgemischte Gruppen. Eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Orte für Kinder. Juventa: Weinheim, 129-148

- HAUCKE, K. (1993): Chancen der Altersmischung im Kindergarten.
Sozialpsychologische Untersuchungen und Anregungen für Erzieher.
(2., unveränderte Aufl.). Köln [u.a.]: Kohlhammer.
- HAUG-SCHNABEL, G., BENDEL, J., KIRKILIONIS, E. (1997): Mein Kind in guten Händen.
Wie Kinderbetreuung gelingen kann. Freiburg i.B.: Herder.
- HÉDERVÁRI-HELLER, É. (2008): Die Bindungstheorie. In: MAYWALD, J., SCHÖN, B.
(2008) Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem
umstrittenen Thema. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- HOVER-REISNER, N. (2003): Institutionelle Betreuung von Kleinstkindern in
Kinderkrippen: Eine Recherche aktueller Literatur und eine Einführung in
krippenpädagogische Publikations- und Forschungsfelder. Diplomarbeit: Wien
- HOVER-REISNER, N., FUNDER, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der
psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum
Thema „Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern“ In: Datler, W., Steinhardt,
K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (2009): Der pädagogische Fall und das Unbewusste.
Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für
Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosoziale Verlag: Gießen, 169-200
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier a: Projektübersicht
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier b: Information für die
Erziehungsberechtigten
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier c: Die eingesetzten
Verfahren / Forschungsinstrumente
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier d: Projekthintergrund
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier e: Kriterien für die
Auswahl der teilnehmenden Kinder
- Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: Papier f: Elterninformation

zur Wiener Kinderkrippen Studie Papier: Definition von Bewältigung nach
AHMADI-RINNERHOFER, DATLER, HOVER-REISNER und WOTTAWA

Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippen Studie: EREKY-STEVENSON, K.,
FÜRSTALLER, M., FUNDER, A. (2008): Videoanalyse Kodierungshandbuch.

IRKENS, B. (2006): Einjährige sind keine Dreijährigen! Kinder unter drei Jahren in
KiTas. In: Kindergarten heute 6-7, 20-24

JEDLETZBERGER, A. (2010): Vom Trennen, Getrenntsein und der Entdeckung der
anderen. Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungs- und
Interaktionserfahrungen für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein
von den Eltern bei Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe.
Diplomarbeit, Universität Wien

KERCHER, A., HÖHN, K. (2006): Kindergarten 2 plus. Arbeitshilfen für Teams und
Träger zur Betreuung, Bildung und Erziehung von zweijährigen Kindern im
Kindergarten. Landeswohlverband Württemberg-Hohenzollern: Stuttgart

KLEIN, L. & VOGT, H. (1995): Leben in der Familiengruppe: Ein Praxisbuch über die
große Altersmischung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

„Kleinstkind“ im Online-Duden. Im WWW unter URL:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kleinstkind> Download am: 20.1.2012

KRAPPMANN, L., & PEUKERT, U. (1995): Altersgemischte Gruppen in
Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen
Betreuungsform. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag

KRUMWIEDE, A. (2001): Die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth.
GRIN Verlag, Norderstedt.

LAEWEN, H. J. (1992): Zur Beziehung zwischen kindlichen Beziehungsmustern und
Krippenbewältigung. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 28, 245-257

LAEWEN, H. J., ANDRES, B., HÉDERVÁRI, É. (2011): Die ersten Tage – Ein Modell zur
Eingewöhnung in die Krippe und Tagespflegestelle. Weinheim. Beltz, 7. Auflage

- LEITNER, A. (2000): Kleinkindbetreuung im Wandel: altersgemischte Kindergruppen: Entstehung, Auswirkungen, Folgerungen. Diplomarbeit: Wien
- LIEGLE, L. (2007): Was bringt die erweiterte Altersmischung? Innovatives Konzept oder Notlösung? In: Kindergarten heute 6-7, 6-13
- LOCASALE-CROUCH, J., MASHBURN, J., A., DOWNER, J. T., PIANTA, R. C. (2007): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. In: Early Childhood Research Quarterly 23 (2008), 124-139
- MANGIONE, P. L. (1982): Merkmale der Interaktionen zwischen gleichaltrigen und nicht-gleichaltrigen Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band 14, Heft 2, 110-124
- MAYWALD, J., SCHÖN, B. (2008): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- MERKER, H. (1998): Kleinkinder in altersheterogenen Gruppen. In: Ahnert, L.,: Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Verlag Hans Huber.
- MÜCKE, S. (2006): Sozialverhalten und Peerstatus in der Kindertagesstätte. Eine Längsschnittuntersuchung zur Erfassung struktureller Prädiktoren sozialer Präferenzen bei Vor- und Grundschulkindern in institutionellen Kindergruppen. Aachen: Shaker Verlag.
- NIEDERGESÄSS, B.; u.a. (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. Eine Zwischenbilanz der Ergebnisse der Bildungsgruppe. Im WWW unter URL: (27.6.08) http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf
- PETERSEN, G. (1995): Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Band 1. Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen. Köln [u.a.]: Kohlhammer.
- RAUH, H. (1984): Soziale Interaktion und Gruppenstruktur bei Krabbelkindern. In:

- Eggers, C. (Hrsg.): Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind. Urban & Schwarzenberg: München-Wien-Baltimore, 204-232
- RIHA, M. (2002): Modellprojekt alterserweiterter Gruppen, Rahmenbedingungen und Strukturen. In: Unsere Kinder Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik (1/2002)
- RINNER, S., C. (2005): Die Kindergartenpädagogin in altersgemischten Gruppenformen. Diplomarbeit, Universität Wien
- SCHÄFER, M. (1996): Groß und Klein unter einem Dach. Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Herder, Freiburg, Basel, Wien
- SCHNEIDER, K. (2008): Zusammen groß werden – Konzepte der Altersmischung (vor dem Schuleintrittsalter). URL: (28.4.08) <http://www.stadtzuerich.ch/internet/sd/home/kinder/betreuung/Kitas/Saeuglinge.ParagraphContainerList.ParagraphContainer0.ParagraphList.0012.File.pdf/S%e4uglinge%20Text%20Schneider.pdf>
- SCHREIBEIS, C.(2003): Altershomogene und altersheterogene Kindergartengruppen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Auswirkung auf das kognitive Leistungsverhalten 5-6jähriger Kinder. Diplomarbeit, Universität Wien
- SCHOBER, N. (2001):Die Kinderfreunde und Kinder in Wien. Vergleichende Analyse zweier Träger und zweier Konzepte unter Einbeziehung der Veränderungen in Bezug auf die kindliche Erfahrungswelt.
- SCHULZE-OBEN, D. (1995): Kleinstkinder, Kindergartenkinder und Schulkinder unter einem Dach. Bericht in Düsseldorfer Kindertagesstätten. In: Krappmann, L., & Peukert, U. (1995): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag
- SCHUSTER, P., SPRINGER-KREMSER, M. (1997): Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. WUV-Universitätsverlag, Wien.

- SCHÜTLER-JANIKULLA, K. (1998): Handbuch für Erzieherinnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Mvg-verlag, München.
- SOUKUP, E. (1987): Gruppeneinteilung – Ergebnisse eines Arbeitskreises „Altersgleichen – altersgemischte Gruppen“. In: Niederle, Ch.: Methoden des Kindergartens 1. Linz; Landesverlag. S. 83-84
- SPITZ, R.A. (1969): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Klett-Cotta-Verlag: Stuttgart, 2. Auflage
- STEINMANN, R. (2002): Das Modellprojekt altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Erfahrungs- und Lernort im sprachlich-kognitiven Bereich. Diplomarbeit der Universität Wien
- TEXTOR, M. (1997): Vor- und Nachteile einer weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. In: Klaus Schüttler-Janikulla: Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Neuausgabe. München: mvg-verlag 1997
- TEXTOR, M. R./ BECKER (1998): Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen. Herder: Freiburg, 2. Auflage
- TEXTOR, M. R. (1998): Öffnung des Kindergartens. In: klein & groß, Heft 2, 34-39
- TEXTOR, M. R., (2007): Die "NICHD Study of Early Child Care" - ein Überblick. Kindergartenpädagogik Online Handbuch, Download im WWW unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html>. 12.3.2010
- The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development.: Publications and Presentations, in: <http://secc.rti.org/publications.cfm>.
- TUPY, N. (2010): Peers – Unterstützungsressource oder Stressfaktor bei der Eingewöhnung in die Kindertagesstätte: Der Einfluss von Peers auf den Anstieg von Cortisol während der Fremdbetreuung. Diplomarbeit. Universität Wien
- TWRDY, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit, Universität Wien

- VIERNICKEL, S.(2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen (Erziehungswissenschaften, Band 11). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- VIERNICKEL, S.(2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: VAN BALLUSECK, H. (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich, Opladen S.195-210
- VIERNICKEL, S. (2009): Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. Online im WWW
Unter URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+0h756767633A2F2F6A6A6A2E7976746E2D787661712E7172++/pages/zeit4.htm>
- VOCK, E. (2008): Das Modell für die Eingewöhnung in die Kinderkrippe des Instituts für angewandte Sozialforschung und frühe Kindheit (Infans) unter Berücksichtigung der Perspektive des Transitionsansatzes. Diplomarbeit, Universität Wien
- VÖLKEL, P. (1995): Leben und Lernen in altersgemischten Gruppen.
Entwicklungspsychologische Aspekte einer neuen Betreuungsform. In: KRAPPMANN, L.; PEUKERT, U. (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexion und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus, Freiburg, 34-58
- WALTERS, E. (1987): Attachment Q-set (Version 3). Online im WWW unter URL: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aqs_items.pdf
(Stand: 5.3.2009)
- WEGENER, M. (1995): Beziehung und Trennung in der früheren Kindheit – mit besonderer Berücksichtigung der Situation Frühgeborener. Diplomarbeit, Universität Wien
- WEILHARTER, C. (2002): Altersmischung als sozialpädagogisches Problem in der außerschulischen Gruppenarbeit mit Kindern. Eine Untersuchung anhand einer schriftlichen Befragung von Pädagoginnen unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Entwicklung von Kindern. Diplomarbeit, Universität Wien

- WENDL, B. M. (1998): Welche Bedeutung haben Trennungen in der frühen Mutter-Kind-Beziehung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes am Beispiel Krabbelstubenkinder. Diplomarbeit, Universität Wien
- WHALEY, K. L., RUBENSTEIN, T. S., (1994): How toddlers "so" friendship: A descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care setting., in: Journal of Social and Personal Relationships 11, 383–400.
- WOTTAWA, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten – Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien
- WÜSTENBERG, W.: Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften zu einander: Nützt das ihrer Entwicklung? URL: (15.1.2009) <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1813.pdf>
- WÜSTENBERG, W.; RIEMANN, I. (2004): Öffnung der Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. URL: (28.4.08) <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1528.pdf>

6 Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Betreuungsform Verhältnis Stichprobe.....	68
Tab. 2	Korrelation affektive Stimmung – Betreuungsformen.....	69
Tab. 3	T-Test Change Score positive affektive Stimmung.....	70
Tab. 4	T-Test Change Schore negative affektive Stimmung.....	71
Tab. 5	Mittelwerte positive und negative affektive Stimmung.....	72
Tab. 6	T-Test Change Score Interesse.....	73
Tab. 7	T-Test Change Score Dynamischer Austausch Peers.....	74
Tab. 8	T-Test Dynamischer Austausch Peers.....	75
Tab. 9	T-Test Change Score Dynamischer Austausch Pädagogin.....	76
Tab. 10	Positive affektive Stimmung Einzelwerte Diagramm.....	77
Tab. 11	Negative affektive Stimmung Einzelwerte Diagramm.....	78
Tab. 12	Balkendiagramm Interesse.....	78

A Syntax

GET

```
FILE='C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav'.  
DATASET NAME DatenSet1  
WINDOW=FRONT.  
SORT CASES BY ältestesKind.  
SPLIT FILE LAYERED BY ältestesKind.  
RECODE ältestesKind (0 thru 36=1) INTO Betreuungsform.  
VARIABLE LABELS Betreuungsform 'Betreuungsform: altershomogen/altersheterogen'.  
EXECUTE.
```

GET

```
FILE='C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\wiki_gesamtdatenbank_sp 1-3.sav'.  
DATASET NAME DatenSet2  
WINDOW=FRONT.  
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
DATASET CLOSE DatenSet2.
```

GET

```
FILE='C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\wiki_gesamtdatenbank_sp 1-3.sav'.  
DATASET NAME DatenSet3  
WINDOW=FRONT.  
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
RECODE kindalt1 (0 thru 36=1) (37 thru 98=2) INTO Betreuungsform.  
VARIABLE LABELS Betreuungsform 'Betreuungsform althom1 althete 2'.  
EXECUTE.
```

```
SAVE OUTFILE='C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav'  
/COMPRESSED.
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
DATASET CLOSE DatenSet3.
```

```
* Variableneigenschaften definieren.
```

```
EXECUTE.
```

GRAPH

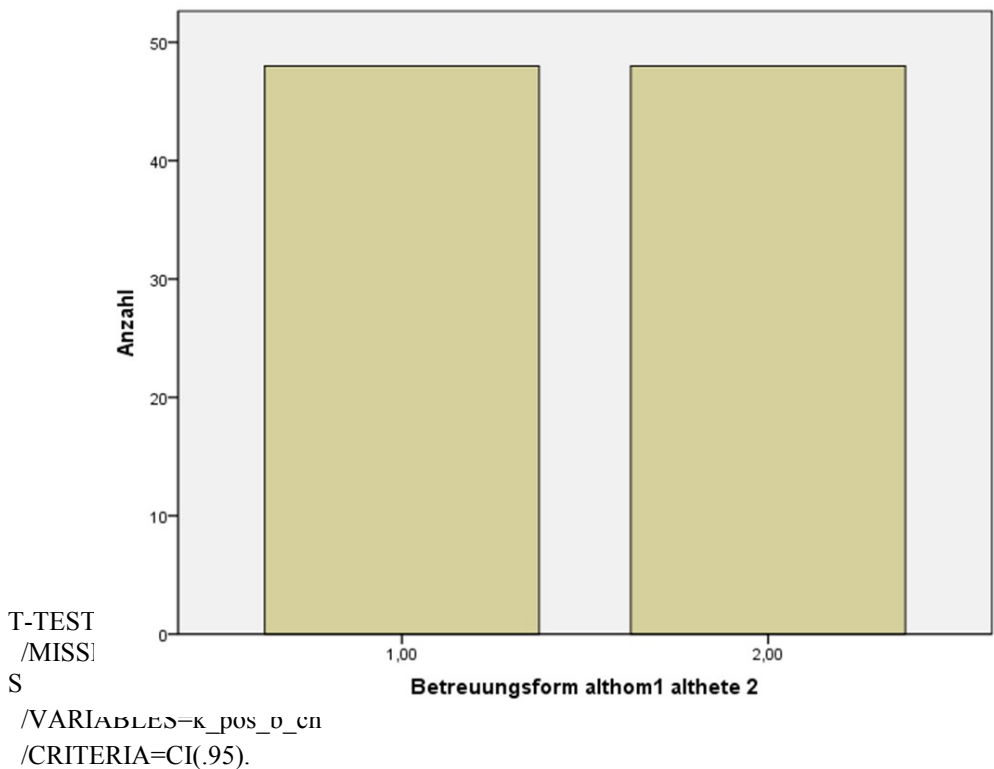
```
/BAR(SIMPLE)=COUNT BY  
Betreuungsform.
```

Diagramm

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		31-Jan-2012 20:59:55
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(SIMPLE)=COUNT BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:01,607
	Verstrichene Zeit	00 00:00:01,762

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav



T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		31-Jan-2012 23:57:49
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt. Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
	Verwendete Fälle	T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_pos_b_ch /CRITERIA=CI(.95).
Syntax		
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,031
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,093

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

	Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	1,00	40	,0818	,45983	,07271
	2,00	44	2,3222	14,92111	2,24944

		T-Test für die Mittelwertgleichheit							95% Konfidenzintervall
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,254	,075	-,949	82	,346	-2,24046	2,36156	-6,93835
	Varianzen sind nicht gleich			-,995	43,090	,325	-2,24046	2,25062	-6,77898

		T-Test für die Mittelwertgleichheit							
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall Untere
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,254	,075	-,949	82	,346	-2,24046	2,36156	-6,93835
	Varianzen sind nicht gleich			-,995	43,090	,325	-2,24046	2,25062	-6,77898

*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (kialter1 k_pos_b_ch k_neg_b_ch k_int_b_ch k_dyn_paed_b_ch k_dyn_peer_b_ch kindalt1) GROUP (Betreuungsform)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

Nichtparametrische Tests

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		31-Jan-2012 23:59:52
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		<pre> NPTESTS /INDEPENDENT TEST (kialter1 k_pos_b_ch k_neg_b_ch k_int_b_ch k_dyn_paed_b_ch k_dyn_peer_b_ch kindalt1) GROUP (Betreuungsform) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95. </pre>
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,843
	Verstrichene Zeit	00 00:00:01,404

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Alter des Kindes zur Phase 1, in Monaten ist über Kategorien von Betreuungsform althom1 althete 2 gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,456	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3) ist über Kategorien von Betreuungsform althom1 althete 2 gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,929	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3) ist über Kategorien von Betreuungsform althom1 althete 2 gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,870	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3) ist über Kategorien von Betreuungsform althom1 althete 2 gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,622	Nullhypothese behalten.
5	Die Verteilung von Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoge, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3) ist über Kategorien von Betreuungsform althom1 althete 2 gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,703	Nullhypothese behalten.
6	Die Verteilung von Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3) ist über Kategorien von Betreuungsform althom1 althete 2 gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,868	Nullhypothese behalten.
7	Die Verteilung von Phase 1: Alter des ältesten Kindes (in Monaten) ist über Kategorien von Betreuungsform althom1 althete 2 gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanz werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

		T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall d	
									Untere	Obere
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,254	,075	-,949	82	,346	-2,24046	2,36156	-6,93835	2,36156
	Varianzen sind nicht gleich			-,995	43,090	,325	-2,24046	2,25062	-6,77898	2,25062

T-TEST
GROUPS=Betreuungsform(1
2)
/MISSING=
ANALYSIS
/VARIABLES=k_neg_b_ch

T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		07-Feb-2012 14:02:37
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
Syntax		<pre>T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_neg_b_ch /CRITERIA=CI(.95).</pre>
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,016
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,125

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

	Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1- S12), Change Score (P1-P3)	1,00	40	-,0826	,25569	,04043
	2,00	44	2,1610	14,94201	2,25259

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konf D
									Untere
Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1- S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,507	,065	-,949	82	,345	-2,24353	2,36416	-6,946
	Varianzen sind nicht gleich			-,996	43,028	,325	-2,24353	2,25296	-6,786

T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=k_neg_1b k_pos_2b k_neg_2b k_pos_3b k_neg_3b k_pos_max_1b k_neg_max_1b k_pos_max_2b k_neg_max_2b k_pos_max_3b k_neg_max_3b

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Anmerkungen

<p>Ausgabe erstellt</p> <p>Kommentare</p> <p>Eingabe</p> <p style="text-align: center;">Daten</p> <p style="text-align: center;">Aktiver Datensatz</p> <p style="text-align: center;">Filter</p> <p style="text-align: center;">Gewichtung</p> <p style="text-align: center;">Aufgeteilte Datei</p> <p style="text-align: center;">Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei</p> <p>Behandlung fehlender Werte</p> <p style="text-align: center;">Definition von Fehlend</p> <p style="text-align: center;">Verwendete Fälle</p> <p>Syntax</p> <p>Ressourcen</p> <p style="text-align: center;">Prozessorzeit</p> <p style="text-align: center;">Verstrichene Zeit</p>	<p style="text-align: right;">07-Feb-2012 14:04:35</p> <p style="text-align: center;">C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav</p> <p>DatenSet1</p> <p><keine></p> <p><keine></p> <p><keine></p> <p style="text-align: right;">104</p> <p>Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.</p> <p>Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.</p> <p>T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_neg_1b k_pos_2b k_neg_2b k_pos_3b k_neg_3b k_pos_max_1b k_neg_max_1b k_pos_max_2b k_neg_max_2b k_pos_max_3b k_neg_max_3b /CRITERIA=CI(.95).</p> <p style="text-align: right;">00 00:00:00,031</p> <p style="text-align: right;">00 00:00:00,032</p>
--	--

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

	Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	1,00	40	1,1593	,21746	,03438
	2,00	44	1,1636	,25468	,03839
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	1,00	40	2,2797	,34112	,05394
	2,00	44	2,1997	,28937	,04362
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	1,00	40	1,0672	,13136	,02077
	2,00	44	1,1013	,17755	,02677
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)	1,00	40	2,2304	,30452	,04815
	2,00	43	2,2179	,31524	,04807
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	1,00	40	1,0767	,14646	,02316
	2,00	43	1,0763	,14209	,02167
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	2,9500	,74936	,11848
	2,00	44	2,8409	,77589	,11697
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	1,9250	1,02250	,16167
	2,00	44	1,8182	,89632	,13512
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	3,1000	,74421	,11767
	2,00	44	2,9318	,69542	,10484
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	1,4500	,67748	,10712
	2,00	44	1,5455	,76111	,11474
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	1,00	40	3,0250	,73336	,11595
	2,00	43	2,8605	,63925	,09748
Kind, Negative affektive Stimmung,	1,00	40	1,4500	,67748	,10712

Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	2,00	43	1,4884	,66805	,10188
--------------------------------	------	----	--------	--------	--------

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz Untere
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel (Mean S1-S12)	Varianzen sind gleich	,287	,593	-,083	82	,934	-,00432	,05193	-,10763
	Varianzen sind nicht gleich			-,084	81,694	,933	-,00432	,05154	-,10686
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, (Mean S1-12)	Varianzen sind gleich	,353	,554	1,163	82	,248	,08006	,06883	-,05686
	Varianzen sind nicht gleich			1,154	76,878	,252	,08006	,06937	-,05808
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel (Mean S1-S12)	Varianzen sind gleich	2,668	,106	-,992	82	,324	-,03409	,03436	-,10245
	Varianzen sind nicht gleich			-1,006	78,853	,317	-,03409	,03388	-,10153
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, (Mean S1-12)	Varianzen sind gleich	,005	,945	,183	81	,855	,01247	,06813	-,12308
	Varianzen sind nicht gleich			,183	80,879	,855	,01247	,06804	-,12291
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	Varianzen sind gleich	,023	,879	,013	81	,989	,00042	,03168	-,06261
	Varianzen sind nicht gleich			,013	80,142	,990	,00042	,03171	-,06269

Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	1,522	,221	,654	82	,515	,10909	,16677	-,22268
				,655	81,689	,514	,10909	,16649	-,22214
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,001	,977	,510	82	,611	,10682	,20938	-,30970
				,507	77,998	,614	,10682	,21070	-,31266
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,121	,729	1,071	82	,287	,16818	,15709	-,14431
				1,067	79,854	,289	,16818	,15760	-,14546
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,976	,326	-,605	82	,547	-,09545	,15785	-,40947
				-,608	81,968	,545	-,09545	,15697	-,40772
Kind, Positive affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,006	,936	1,092	81	,278	,16453	,15073	-,13538
				1,086	77,611	,281	,16453	,15149	-,13708
Kind, Negative affektive Stimmung, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,147	,702	-,260	81	,796	-,03837	,14775	-,33235
				-,260	80,388	,796	-,03837	,14783	-,33254

T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2)
/MISSING=ANA
LYSIS
/VARIABLES=k_int_b_ch

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		07-Feb-2012 14:45:52
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
Syntax		T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_int_b_ch /CRITERIA=CI(.95).
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,000
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,000

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

	Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	1,00	40	,0862	,52445	,08292
	2,00	44	2,3658	14,91434	2,24842

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konf D Untere
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind gleich	3,136	,080	-,966	82	,337	-2,27964	2,36079	-6,976
	Varianzen sind nicht gleich			-1,013	43,117	,317	-2,27964	2,24995	-6,816

T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2)
 /MISSING=ANALY
 SIS
 /VARIABLES=k_int_3b k_int_max_1b k_int_max_2b
 /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		07-Feb-2012 15:22:52
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
Syntax		T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_int_3b k_int_max_1b k_int_max_2b /CRITERIA=CI(.95).
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,000
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,000

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

	Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1- S12)	1,00 2,00	40 43	3,0930 3,1318	,38778 ,37483	,06131 ,05716
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel, Max (a S1- S12)	1,00 2,00	40 44	3,9500 3,8636	,55238 ,63212	,08734 ,09530
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel, Max (a S1- S12)	1,00 2,00	40 44	4,0250 4,0227	,61966 ,76215	,09798 ,11490

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall Untere
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 3, Spiel (Mean S1-S12)	Varianzen sind gleich	,000	,993	-,463	81	,645	-,03877	,08372	-,20534
	Varianzen sind nicht gleich			-,462	80,081	,645	-,03877	,08383	-,20558
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	2,215	,141	,664	82	,509	,08636	,13010	-,17245
	Varianzen sind nicht gleich			,668	81,880	,506	,08636	,12927	-,17079
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	1,646	,203	,015	82	,988	,00227	,15249	-,30108
	Varianzen sind nicht gleich			,015	81,031	,988	,00227	,15100	-,29817

GET

```
FILE='C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav'.
DATASET NAME DatenSet1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=k_dyn_peer_b_ch
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		07-Feb-2012 23:52:03
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\
		Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
Syntax		T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_dyn_peer_b_ch /CRITERIA=CI(.95).
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,016
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,016

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung
Kind, Dynamischer 1,00	40	,2251	,40066
Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3) 2,00	44	2,4994	14,89492

Gruppenstatistiken

Betreuungsform althom1 althete 2	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Dynamischer 1,00	,06335
Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3) 2,00	2,24549

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Signifikanz
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	3,262	,075
Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich		

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,965	82	,337
Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich	-1,012	43,068	,317

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-2,27434	2,35717
Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich	-2,27434	2,24639

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		95% Konfidenzintervall der Differenz	
		Untere	Obere
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-6,96351	2,41482
Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich	-6,80440	2,25572

```
T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=k_dyn_peer_max_1b k_dyn_peer_max_2b k_dyn_peer_max_3b
/CRITERIA=CI (.95) .
```

T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		08-Feb-2012 00:17:13
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
Syntax		T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_dyn_peer_max_1b k_dyn_peer_max_2b k_dyn_peer_max_3b /CRITERIA=CI(.95).
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,015
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,546

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

Betreuungsform althom1 althete 2		N	Mittelwert	Standardabweichung
Kind, Dynamischer	1,00	40	2,7500	,58835
Austausch: Peers, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	2,00	44	2,9773	,54936
Kind, Dynamischer	1,00	40	3,0750	,61550
Austausch: Peers, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	2,00	44	3,1364	,66790
Kind, Dynamischer	1,00	40	3,1500	,53349
Austausch: Peers, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	2,00	43	3,1163	,58592

Gruppenstatistiken

Betreuungsform althom1 althete 2		Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Dynamischer	1,00	,09303
Austausch: Peers, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	2,00	,08282
Kind, Dynamischer	1,00	,09732
Austausch: Peers, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	2,00	,10069
Kind, Dynamischer	1,00	,08435
Austausch: Peers, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	2,00	,08935

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Signifikanz
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	4,211	,043
Austausch: Peers, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich		
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	,073	,787
Austausch: Peers, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich		
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	,006	,937
Austausch: Peers, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich		

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-1,831	82	,071
Austausch: Peers, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	-1,825	79,835	,072
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,436	82	,664
Austausch: Peers, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	-,438	81,982	,662
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	,273	81	,785
Austausch: Peers, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	,274	80,966	,784

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,22727	,12414
Austausch: Peers, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	-,22727	,12455
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,06136	,14059
Austausch: Peers, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	-,06136	,14003
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	,03372	,12330
Austausch: Peers, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	,03372	,12288

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		95% Konfidenzintervall der Differenz	
		Untere	Obere
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,47423	,01968
Austausch: Peers, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	-,47514	,02060
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,34103	,21831
Austausch: Peers, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	-,33994	,21721
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,21161	,27905
Austausch: Peers, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind nicht gleich	-,21077	,27821

GET

```

FILE='C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav'.
DATASET NAME DatenSet1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=k_dyn_paed_b_ch
/CRITERIA=CI(.95).

```


T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		10-Feb-2012 10:36:14
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\
		Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
Syntax		T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_dyn_paed_b_ch /CRITERIA=CI(.95).
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,015
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,014

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

	Betreuungsform althom1 althete 2	N	Mittelwert	Standardabweichung
Kind, Dynamischer	1,00	40	-,1046	,52058
Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	2,00	44	2,1675	14,95162

Gruppenstatistiken

	Betreuungsform althom1 althete 2	Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Dynamischer	1,00	,08231
Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	2,00	2,25404

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Signifikanz
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	3,109	,082
Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich		

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-,960	82	,340
Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich	-1,007	43,115	,319

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-2,27214	2,36667
Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich	-2,27214	2,25554

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		95% Konfidenzintervall der Differenz	
		Untere	Obere
Kind, Dynamischer	Varianzen sind gleich	-6,98019	2,43592
Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Varianzen sind nicht gleich	-6,82052	2,27625

```
T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=k_dyn_paed_max_1b k_dyn_paed_max_2b k_dyn_paed_max_3b
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		10-Feb-2012 10:42:30
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistiken für jede Analyse basieren auf den Fällen, die für keine der Variablen fehlende Daten oder Daten außerhalb des Bereichs für die Gruppenvariable aufweisen.
Syntax		T-TEST GROUPS=Betreuungsform(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=k_dyn_paed_max_1b k_dyn_paed_max_2b k_dyn_paed_max_3b /CRITERIA=CI(.95).
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,000
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,000

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Gruppenstatistiken

Betreuungsform althom1 althete 2		N	Mittelwert	Standardabweichung
Kind, Dynamischer	1,00	40	3,3500	,53349
Austausch: Pädagoln,	2,00	44	3,4773	,59018
Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)				
Kind, Dynamischer	1,00	40	3,1750	,59431
Austausch: Pädagoln,	2,00	44	3,1818	,54014
Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)				
Kind, Dynamischer	1,00	40	3,2000	,51640
Austausch: Pädagoln,	2,00	43	3,1860	,45018
Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)				

Gruppenstatistiken

Betreuungsform althom1 althete 2		Standardfehler des Mittelwertes
Kind, Dynamischer	1,00	,08435
Austausch: Pädagoln,	2,00	,08897
Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)		
Kind, Dynamischer	1,00	,09397
Austausch: Pädagoln,	2,00	,08143
Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)		
Kind, Dynamischer	1,00	,08165
Austausch: Pädagoln,	2,00	,06865
Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)		

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Signifikanz
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel, Max (a S1- S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	2,165	,145
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel, Max (a S1- S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,021	,884
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel, Max (a S1- S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,170	,681

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel, Max (a S1- S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	-1,033 -1,038	82 81,998	,305 ,302
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel, Max (a S1- S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	-,055 -,055	82 79,106	,956 ,956
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel, Max (a S1- S12)	Varianzen sind gleich Varianzen sind nicht gleich	,131 ,131	81 77,614	,896 ,896

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	-,12727	,12320
	Varianzen sind nicht gleich	-,12727	,12260
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	-,00682	,12377
	Varianzen sind nicht gleich	-,00682	,12434
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	,01395	,10614
	Varianzen sind nicht gleich	,01395	,10668

Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit	
		95% Konfidenzintervall der Differenz	
		Untere	Obere
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 1, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	-,37235	,11781
	Varianzen sind nicht gleich	-,37117	,11662
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 2, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	-,25304	,23940
	Varianzen sind nicht gleich	-,25431	,24067
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Phase 3, Spiel, Max (a S1-S12)	Varianzen sind gleich	-,19724	,22515
	Varianzen sind nicht gleich	-,19844	,22634

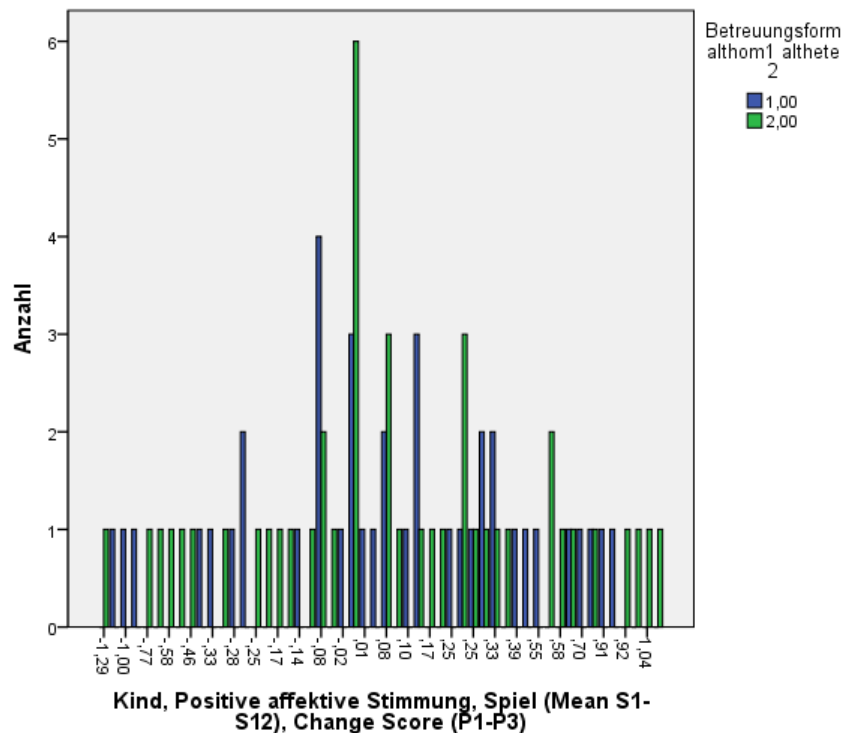
GRAPH

/BAR (GROUPED) =COUNT BY k_pos_b_ch BY Betreuungsform.

Diagramm

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		10-Feb-2012 10:50:28
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		
		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_pos_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:01,295
	Verstrichene Zeit	00 00:00:01,233



[DatenSet1]

C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

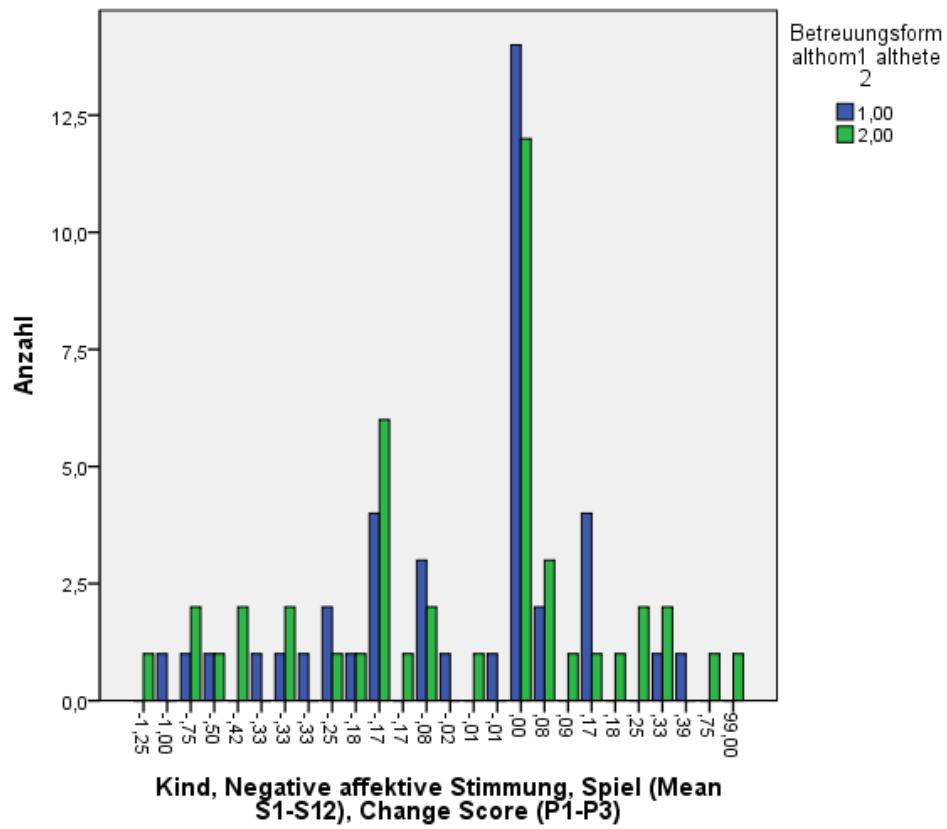
GRAPH

/BAR(GROUPED)=COUNT BY k_neg_b_ch BY Betreuungsform.

Diagramm

		Anmerkungen
Ausgabe erstellt		10-Feb-2012 10:52:14
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_neg_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,266
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,203

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav



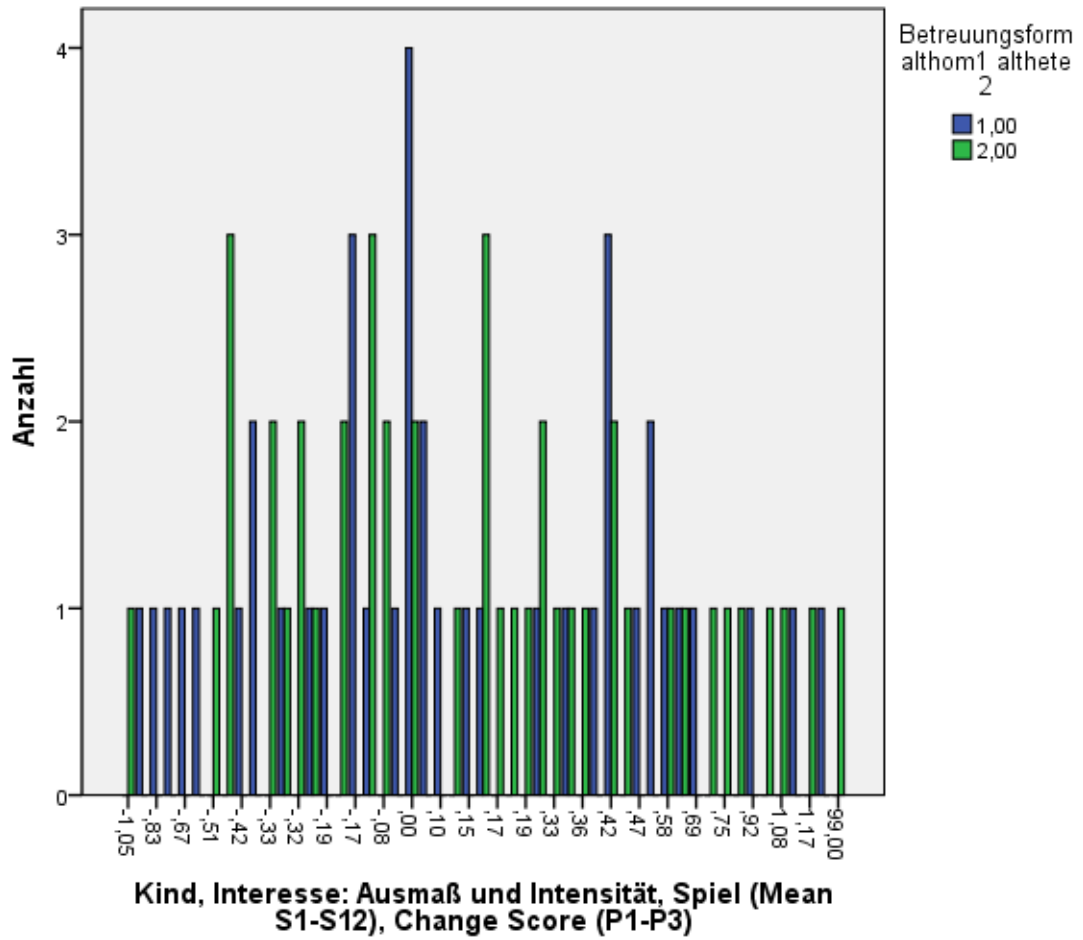
GRAPH
 /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_int_b_ch BY Betreuungsform.

Diagramm

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		10-Feb-2012 10:53:13
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_int_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,218
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,203

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav



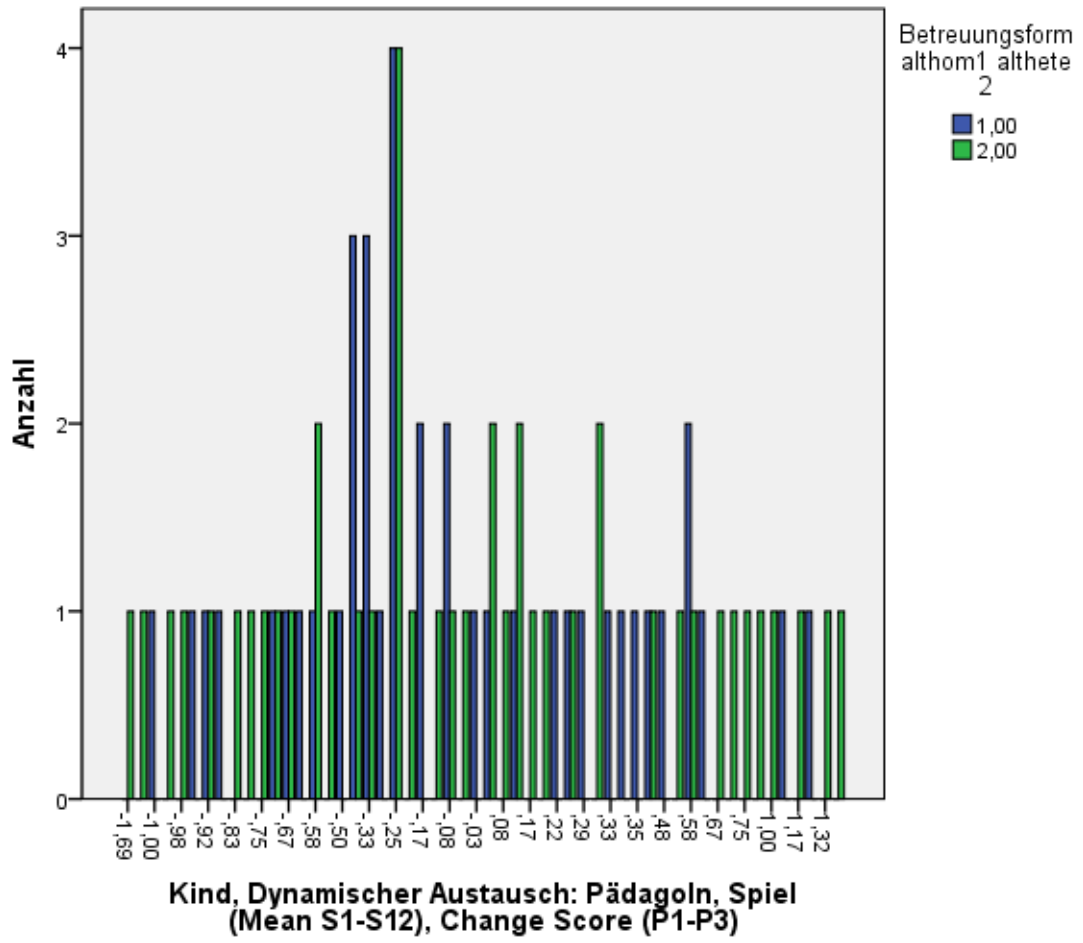
GRAPH
 /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_dyn_paed_b_ch BY Betreuungsform.

Diagramm

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		10-Feb-2012 10:53:56
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_dyn_paed_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,172
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,187

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav



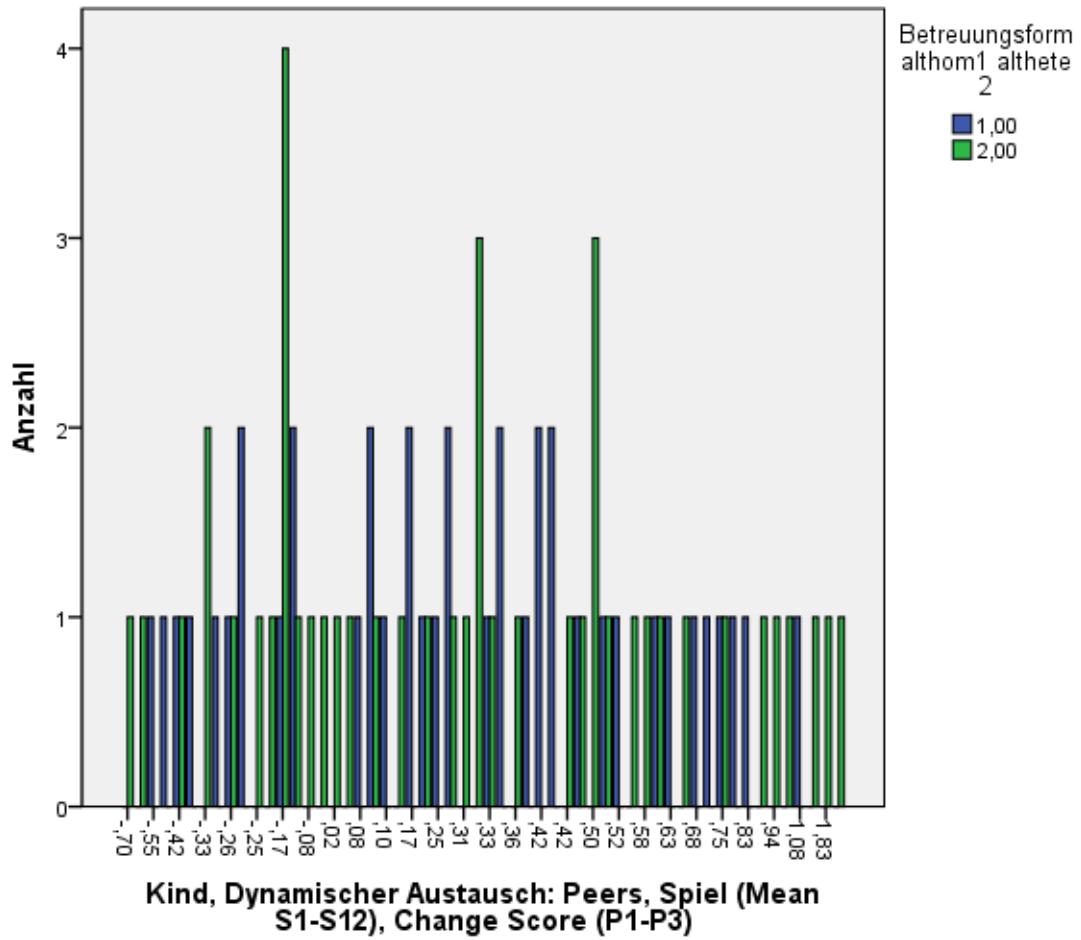
GRAPH
 /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_dyn_peer_b_ch BY Betreuungform.

Diagramm

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		10-Feb-2012 10:54:25
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_dyn_peer_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,171
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,188

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav



```

GET
  FILE='C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav'.
DATASET NAME DatenSet1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=k_pos_b_ch k_neg_b_ch k_int_b_ch k_dyn_paed_b_ch
k_dyn_peer_b_ch
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.

```


Korrelationen

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		11-Feb-2012 07:46:29
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistik für jedes Variablenpaar basiert auf allen Fällen, die gültige Daten für dieses Paar aufweisen.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=k_pos_b_ch k_neg_b_ch k_int_b_ch k_dyn_paed_b_ch k_dyn_peer_b_ch /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,015
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,028

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

Korrelationen

		Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1- S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1 90	,998** 90
Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1- S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** 90	1 90
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1- P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** 90	,998** 90
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** 90	,998** 90
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** 90	,999** 90

Korrelationen

		Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90
Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1 90
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90

Korrelationen

		Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)
Kind, Positive affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90	,998** ,000 90
Kind, Negative affektive Stimmung, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90	,999** ,000 90
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90	,998** ,000 90
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagoln, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1 90	,998** ,000 90
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Spiel (Mean S1-S12), Change Score (P1-P3)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,998** ,000 90	1 90

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

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		11-Feb-2012 08:04:48
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Behandlung fehlender Werte	Definition von Fehlend	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Die Statistik für jedes Variablenpaar basiert auf allen Fällen, die gültige Daten für dieses Paar aufweisen.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=k_pos_b_ch k_neg_b_ch k_int_b_ch k_dyn_paed_b_ch k_dyn_peer_b_ch Betreuungsform /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,031
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,032

GRAPH

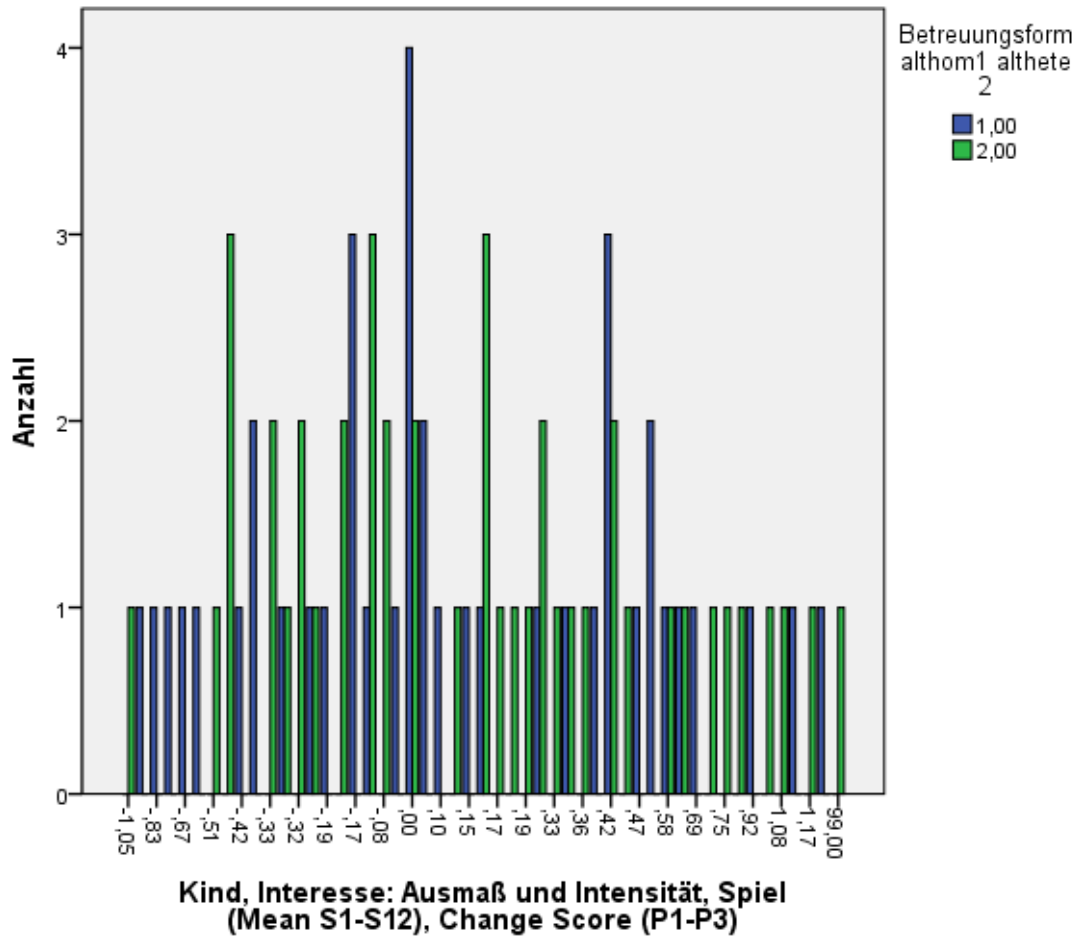
/BAR (GROUPED)=COUNT BY k_int_b_ch BY Betreuungsform.

Diagramm

Anmerkungen

Ausgabe erstellt		06-Apr-2012 13:25:27
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_int_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,328
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,280

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

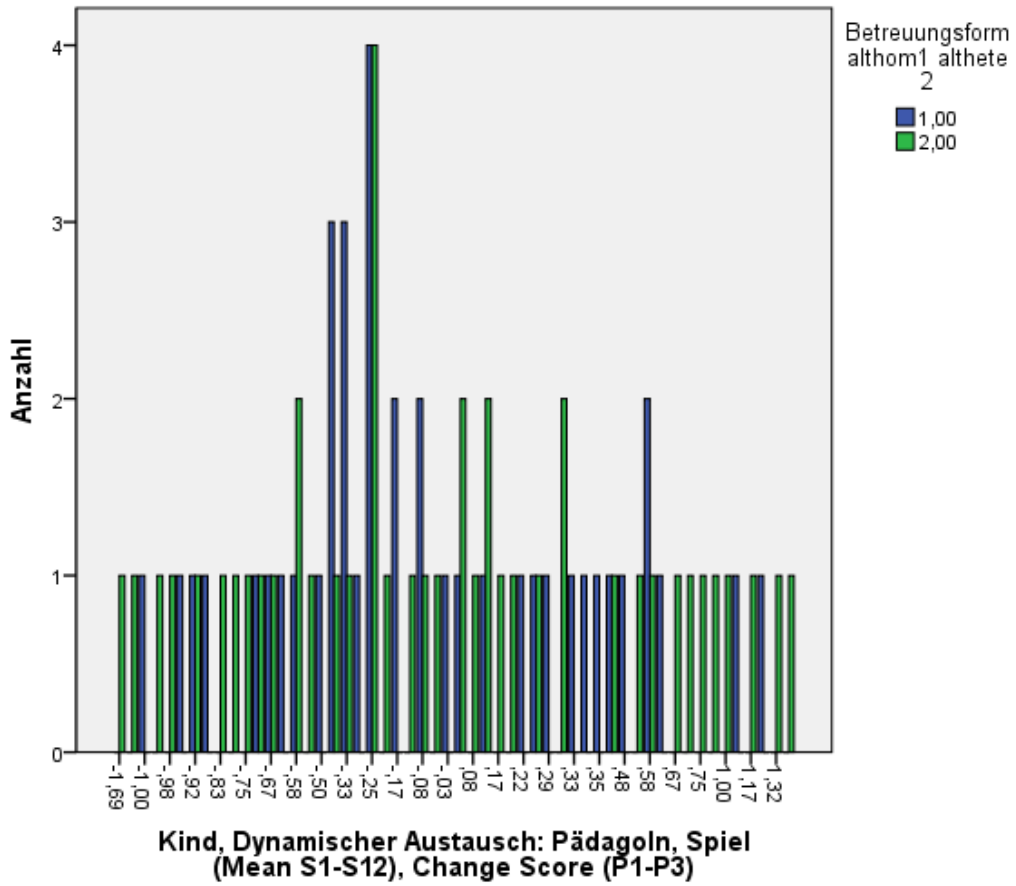


GRAPH
/BAR(GROUPED)=COUNT BY k_dyn_paed_b_ch BY Betreuungsform.

Diagramm

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		06-Apr-2012 13:37:15
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_dyn_paed_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,203
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,189

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav

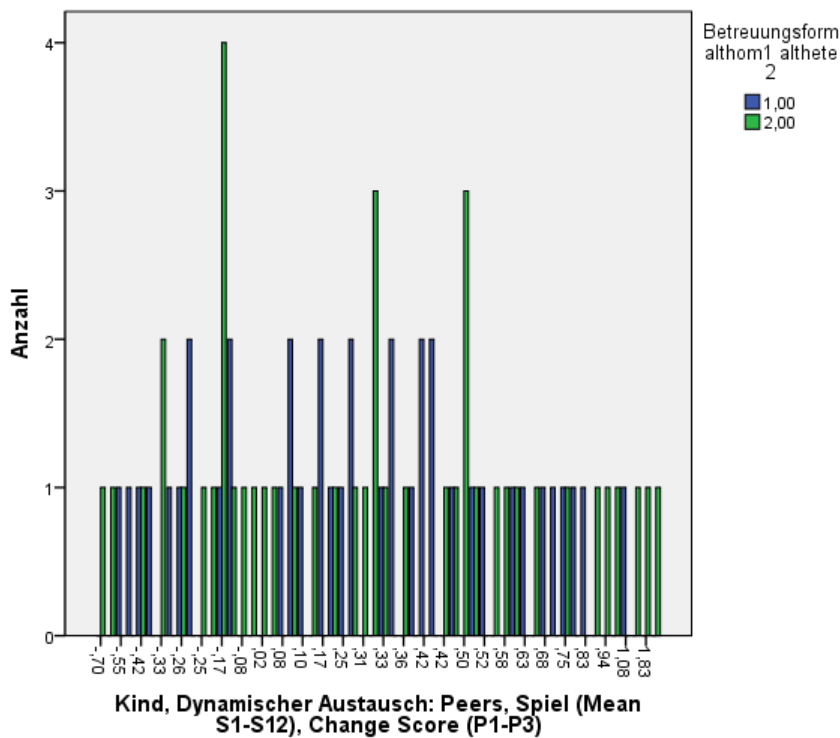


GRAPH
 /BAR (GROUPED)=COUNT BY k_dyn_peer_b_ch BY Betreuungsform.

Diagramm

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		06-Apr-2012 13:38:02
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\ Datenbank DA.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	104
Syntax		GRAPH /BAR(GROUPED)=COUNT BY k_dyn_peer_b_ch BY Betreuungsform.
Ressourcen	Prozessorzeit	00 00:00:00,187
	Verstrichene Zeit	00 00:00:00,202

[DatenSet1] C:\Users\Lisi\Documents\Diplomarbeit\Datenbank DA.sav



B Lebenslauf Elisabeth Guterzenka

Persönliche Daten:

Vor- und Nachname: Elisabeth Guterzenka
Adresse: 2230 Gänserndorf
Dr. Nemeč-Gasse 1/1/16
Telefon: 0043/699/18573442
E-mail: lisi_guterzenka@gmx.net
Geburtsdatum: 16. 04.1987
Staatsbürgerschaft: Österreich

Aus- und Weiterbildung

09/2001 - 06/2005 BORG 3, 1030 Wien
06/2005 Matura mit gutem Erfolg
Seit 10/2005 Sozialpädagogik und Heil- und Integrativpädagogik, Universität Wien
Seit 10/2010 Pädagogische Hochschule
Lehramt f. Volksschule

Berufliche Tätigkeiten und Praktika

11/2005 bis 11/2006 Cateringmitarbeiterin, delicatering by Merkur
09/2007 bis 01/2010 Wissenschaftliches Praktikum als Mitarbeiterin an der Wiener Kinderkrippenstudie, Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien
05/2007 bis 12/2010 Gruppenbetreuerin am Landgut Cobenzl
Seit 06/2010 Radiokulturhaus ORF
07/2011 Betreuerin Ferien in Wien, Jugend Rot Kreuz Wien
Seit 12/2011 Kinderbetreuung, Mrs. Sporty Gänserndorf

Ehrenamtliche Tätigkeiten

Seit 09/2004 Kinderturnleiterin und Betreuerin der Ballspielgruppe, Sportunion Gänserndorf
08/2006, 08/2007, 08/2008 Betreuerin am Sommersportlager, Sportunion Gänserndorf

Fremdsprachen:

Englisch (fließend in Wort und Schrift)
Französisch (Maturaniveau)
Griechisch (Grundkenntnisse)
Spanisch (Grundkenntnisse)

EDV Kenntnisse:

MS Office (Excel, Word, Power Point)
SPSS 17