



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit

## Kindliche Bewältigungsstrategien nach dem Krippeneintritt

Verfasserin

Christina Marhold

Angestrebter akademischer Grad

Magistra Naturwissenschaften (Mag.<sup>a</sup> rer. nat.)

Wien, im Mai 2010

Studienkennzahl: 298  
Studienrichtung: Psychologie  
Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert



## **Vorwort**

Ich möchte mich bei allen Personen, die mich bei der Erstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben, bedanken. Vor allem möchte ich meiner Betreuerin Univ.- Prof. DDr. Lieselotte Ahnert und ihrem Team, Dr. Gregor Kappler und Dipl. Psych. Tina Eckstein, für die erfolgreiche und gute Zusammenarbeit danken. Ich danke auch meiner Diplomarbeitgruppe für die vielen Stunden an gemeinsamer Arbeit und für die vielen Anregungen und Hilfeleistungen.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben und mir immer hilfreich zur Seite gestanden sind.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Theoretische Grundlagen</b>	<b>2</b>
2.1 Eingewöhnung in die Kinderkrippe	2
2.1.1 Bedeutung der Eingewöhnung mit Eltern	4
2.1.2 Bindung und Explorationsverhalten	5
2.2 Bewältigungsstrategien	6
2.2.1 Selbstregulative Bewältigung	6
2.2.2 Objektbezogene Bewältigung	7
2.2.3 Personenbezogene Bewältigung	8
2.3. Temperament	9
2.4 Zusammenfassung	10
2.5. Globale Fragestellungen	11
<b>3 Untersuchung und Methoden</b>	<b>12</b>
3.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie	12
3.2 Stichprobe	12
3.3 Zielsetzung und Durchführung	13
3.4 Methoden der Datenerhebung	13
3.4.1 Kodiersystem	13
3.5 Durchführung der Kodierungen	15
3.6 Toddler Temperament Scale	16
3.7 Zusammensetzung der Variablen	
<b>4 Hypothesen</b>	<b>19</b>
4.1 Objektbezogene Bewältigung und negative Emotionsäußerungen	19
4.2 Selbstregulative Bewältigung und Explorationsverhalten	20
4.3 Objektbezogene Bewältigung und trennungsbezogenes Verhalten	21
<b>5 Statistische Auswertung</b>	
5.1 Soziodemographische Merkmale der Stichprobe	22
5.1.1 Anzahl der Kinder	22
5.1.2 Alter	22
5.1.3 Geschlecht	22

<b>6 Ergebnisse</b>	<b>23</b>
6.1 Objektbezogene Bewältigung und negative Emotionsäußerungen	23
6.2 Selbstregulative Bewältigung und Explorationsverhalten	29
6.3 Objektbezogene Bewältigung und trennungsbezogenes Verhalten	40
<b>7 Diskussion</b>	<b>46</b>
7.1 Kritik und Ausblick	51
<b>8 Zusammenfassung</b>	<b>53</b>
<b>9 Literaturverzeichnis</b>	<b>54</b>
<b>Anhang</b>	
A Tabellen	II
B Abbildungen	X
C Kodiersystem	XIII
D Toddler Temperament Scale	XVII
E Abstract	XIX

### **1. Einleitung**

Heutzutage werden immer mehr Kleinkinder damit konfrontiert, innerhalb ihrer ersten drei Lebensjahre in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen zurechtzukommen zu müssen. Die Forschung bemühte sich in den letzten Jahren vermehrt darum, Faktoren zu identifizieren, die es dem Kind ermöglichen, den Eintritt in die Kinderkrippe möglichst positiv und stressfrei erleben zu können. Der Eintritt in eine Kinderkrippe stellt meistens die erste längere Trennung von den Eltern dar und wird damit zu einem einschneidenden Erlebnis für das Kind. Die Eingewöhnung fordert dem Kind Anpassungsleistungen ab und ist außerdem mit erheblichem Stress verbunden (Laewen, Andres & Hedervari, 2007a). Der Eingewöhnungsverlauf kann für das Kind sowohl positiv als auch negativ sein. Es ist daher von besonderer Bedeutung, jene Faktoren zu identifizieren, die maßgeblich für eine gute Eingewöhnung verantwortlich sind. Eine wichtige Rolle für eine gute Eingewöhnung und Anpassung des Kindes in die Kinderkrippe spielen kindliche Bewältigungsstrategien nach dem Krippeneintritt. Das Kind benötigt diese Bewältigungsstrategien, um seine Emotionen regulieren zu können und sich damit die Anpassung und Eingewöhnung in eine neue Umwelt zu erleichtern (Parritz, 1996). Bewältigungsstrategien helfen dem Kind aber nicht nur sich besser und leichter anzupassen, sie besitzen vor allem eine selbstberuhigende und selbstregulative Fähigkeit (Mangelsdorf, Shapiro & Marzolf, 1995). Dadurch ist es dem Kind möglich die neue Umgebung zu explorieren und so von den neuen Eindrücken zu profitieren. Da die Eingewöhnungsphase und insbesondere die kindlichen Bewältigungsstrategien nach dem Krippeneintritt eine so wichtige Rolle für die Anpassung und das Wohlbefinden des Kindes in der Krippe darstellen, soll die vorliegende Arbeit genauer auf die Eingewöhnung und auf die verschiedenen Bewältigungsstrategien im Detail eingehen.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Im folgenden Kapitel werden für die Studie relevante theoretische Grundlagen beschrieben. Zu Beginn wird die Eingewöhnungsphase der Kleinkinder in die Kinderkrippe erläutert. Es wird auch auf unterschiedliche Eingewöhnungsverläufe eingegangen. Im darauf folgenden Teil des Kapitels werden Bewältigungsstrategien und das Temperament von Kleinkindern näher beschrieben.

### **2.1 Eingewöhnung in die Kinderkrippe**

Der Krippeneintritt fällt zumeist in die Entwicklungszeit der ersten Bindungsbeziehungen des Kindes (Ahnert, 1998). Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe bedeutet für das Kind den Übergang von der Familie in eine noch fremde Betreuungsstelle. Während der ersten Zeit ist das Kind mit unbekanntem Räumen, fremden Erwachsenen und anderen fremden Kindern konfrontiert (Laewen, Andres & Hedervari, 2007b). Die neue Umgebung fordert dem Kind Anpassungs- und Lernleistungen ab, die auch für ältere Kinder mit erheblichem Stress verbunden sein können (Laewen et al., 2007a). Das Kind erlebt mit dem Eintritt in die Kinderkrippe die erste Trennung von den Eltern. Aus der Bindungsforschung weiß man, dass auch sehr junge Kinder schon in der Lage sind, neben ihren primären Bindungspersonen auch zu anderen Personen in ihrer engsten Umgebung Bindungen aufzubauen. Die Qualität der neu entstandenen Bindungsbeziehung hängt sehr stark von der Feinfühligkeit ab, mit der die Betreuungsperson auf die Signale des Kindes reagiert. Bei der Eingewöhnung in eine Kinderkrippe ist der Aufbau einer Bindungsbeziehung zur Erzieherin mit Abstand das Wichtigste. Für das Kind sind vor allem die Intensität und Qualität seiner Erfahrungen in der Interaktion mit der Erzieherin von Bedeutung, die Dauer des Aufenthaltes spielt eine untergeordnete Rolle. Es ist sehr wichtig das Alter des Kindes beim Krippeneintritt zu berücksichtigen, da der täglichen Anwesenheitsdauer und dem Alter beim Krippeneintritt längerfristige Wirkungen auf die emotionale Entwicklung des Kindes, insbesondere die Qualität der Bindung, zugeschrieben werden. Ein früher Krippeneintritt und eine ganztägige Betreuung können in einem engen Zusammenhang mit einer unsicher-vermeidenden Bindungsbeziehung zur Mutter stehen (Ahnert, 1998).

Als ein Aspekt der Betreuungsqualität wird die Art des Übergangs von der Familie in die neue Krippensituation gesehen. Aus bindungstheoretischer Sicht ist für eine gelungene Eingewöhnung die vorübergehende Anwesenheit einer vertrauten Bindungsperson unbedingt notwendig. Sie dient dem Kind als „sichere Basis“, von der aus das Kind offen und interessiert die neue Umgebung erkunden kann. Durch die Anwesenheit einer Bindungsperson in neuen Situationen scheint das Kind erheblich weniger belastet und



erregt zu sein. Dadurch ist das Kind weniger gefährdet eine unsichere Bindung zu entwickeln (Ziegenhain & Wolff, 2000). In diesem Kontext spielt auch die Erzieherin eine große Rolle. Da Kleinkinder ohne Sicherheitsbasis nicht von den Angeboten einer neuen Umwelt profitieren können, ist es unbedingt notwendig, dass die Erzieherin zu einer neuen Sicherheitsbasis wird. Damit dieser Prozess gelingt, muss das Kind bestimmte Erfahrungen machen. Zu allererst sollte die Erzieherin freundlich sein, auf die kindlichen Äußerungen achten, versuchen das Kind zu verstehen und zu einem feinfühligem Spielpartner werden. Im Beisein der Bindungsperson sollte dem Kind zunehmend Gelegenheit gegeben werden, die Erzieherin als Trostspenderin zu erleben. Desweiteren sollten die Perioden der Trennung zunächst sehr kurz gehalten werden, damit das Kind lernt, auf die Rückkehr von Mutter oder Vater vertrauen zu können

Wenn das Kind im Laufe der Eingewöhnungszeit in der Erzieherin eine neue „sichere Basis“ gefunden hat, kann man davon ausgehen, dass es eine längere Trennung von den Eltern bewältigen kann. Solange sich das Kind wohl fühlt, wird es seine neue Umgebung erkunden und mit anderen Kindern spielen können. Wenn es ihm aber schlecht geht, weiß das Kind, dass es in der Erzieherin eine neue Trostquelle gefunden hat. Die Erzieherin ist dann in der Lage, das Kind zu beruhigen, und so werden kaum physiologische Stressreaktionen kommen. Wenn das Kind aber in der Erzieherin keine neue „Sicherheitsbasis“ gefunden hat, wird es kaum versuchen seine neue Umgebung zu erkunden und muss mit seinen negativen Gefühlen alleine zu Recht kommen (Ahnert, 1998). Selbst wenn Kinder zuhause eine sehr unsichere Bindung zu ihren Eltern erleben müssen, sind diese trotzdem in der Lage, zur Erzieherin eine sichere Bindung aufzubauen. (Goossens & van Ijzendoorn, 1990) Um die Qualität einer neuen „Sicherheitsbasis“ zu gewährleisten, ist es wichtig, dass die Erzieherin nicht allzu viele Kinder zu gleicher Zeit beaufsichtigt, um so viel Zeit für ein neu einzugewöhnendes Kind zu haben (Ahnert, 1998).

Bevor das Kleinkind zum ersten Mal in die Krippe kommt, hat es erst einige wenige intensive Beziehungen erlebt, und mit diesen Erfahrungen begegnet es der Erzieherin (Grossmann & Grossmann, 1998). Wenn die Hauptbetreuerperson alle Gefühlsäußerungen des Kindes - sowohl negative, als auch positive - akzeptieren kann, dann wird das Kind auch sehr offen und deutlich zeigen wie ihm zumute ist (Grossmann & Grossmann, 1998). Der Eingewöhnungsverlauf ist notwendigerweise schematisch und kein fertiges Rezept, das auf jedes Kind passt. In der konkreten Eingewöhnungssituation muss für jedes Kind Schritt für Schritt entschieden werden, wie die Eingewöhnung gestaltet werden soll. Wenn sich das Kind im Laufe der Eingewöhnungsphase anders verhält als es zunächst zu erwarten war, müssen die Entscheidungen korrigiert werden (Laewen et al., 2007a). Wenn ein Kind nicht allzu viel Trennungsleid zeigt, können Eltern

und Erzieher leicht dazu verführt werden die Eingewöhnungszeit für diese Kinder zu kürzen, weil sie dem Anschein nach weniger Probleme beim Übergang haben. Aus bindungstheoretischer Sicht geht man aber davon aus, dass alle Kinder unter dem Verlust ihrer „Sicherheitsbasis“ leiden, wenn keine zweite vertraute Person zur Stelle ist. Aus diesem Grund brauchen alle Kinder, unabhängig davon, wie oft und wie viel sie weinen, genügend Zeit, um sich an die neue Situation zu gewöhnen und mit der Erzieherin eine neue „Sicherheitsbasis“ aufzubauen. Wenn man die Eingewöhnungszeit für nicht weinende Kinder verkürzt, so sind diese doppelt benachteiligt. Erstens versteht niemand die subtilen Signale ihres Trennungsschmerzes, und zweitens verlieren sie früher als die anderen Kinder ihre „sichere Basis“ (Grossmann & Grossmann, 1998). Desweiteren sollte in Bezug auf die Eingewöhnung in eine Kinderkrippe zwischen Eingewöhnung ohne Beteiligung der Eltern und Eingewöhnung mit Beteiligung der Eltern unterschieden werden. Aus vielen Studien geht hervor, dass Kinder in jedem Fall überfordert sind, wenn sie diese Umstellung ohne Unterstützung der Eltern bewältigen müssen. Kinder zwischen dem siebten und dem vierundzwanzigsten Lebensmonat sind in einer solchen Situation besonders gefährdet (Laewen et al., 2007b).

### 2.1.1 Bedeutung der Eingewöhnung mit Eltern

Eltern können ihren Kindern den Übergang in die Krippe deutlich erleichtern, wenn sie das Kind zu Beginn seines Besuchs in die Krippe begleiten. Schon die bloße Anwesenheit der Eltern im Raum genügt, um für das Kind als „sichere Basis“ zu fungieren, zu der es sich jederzeit zurückziehen und von der aus es die fremde Umgebung explorieren kann. Der Übergang in die Krippe kann das Kind trotz seines grundsätzlich vorhandenen Interesses an der neuen Umgebung überfordern. Deshalb ist es wichtig, dass die Bindungsperson anwesend ist, um das Kind in seinem Lernprozess zu unterstützen. Wenn Kinder in irgendeiner Weise gestresst oder irritiert sind, wenden sie sich an ihre Eltern, indem sie ihre körperliche Nähe suchen oder ihr Bedürfnis danach signalisieren. So lässt sich zum Beispiel ein weinendes, vier Monate altes Kind noch von irgendeinem Erwachsenen beruhigen, der sanft mit ihm umgeht. Im Alter von acht Monaten funktioniert das in der Regel schon nicht mehr. In den meisten Fällen kann dann nur mehr die Bindungsperson, also Vater oder Mutter, das Kind beruhigen. Keinesfalls lässt sich das Kind von einer fremden Person trösten. In der Regel dauert eine von den Eltern begleitete Eingewöhnung rund zwei Wochen. Natürlich kann es vorkommen, dass es bei manchen Kindern etwas länger dauert, andere dafür aber nur eine Woche benötigen. Nach ersten kurzen Trennungsversuchen sollte sich dann die Bindungsperson für anfangs kurze, schrittweise dann für längere Trennungszeiten von dem Kind verabschieden (Laewen et al., 2007b). Es hat sich auch als hilfreich und

wirksam erwiesen, wenn die Eltern das Kind vor dem Abschied nochmals kurz darauf vorbereiten und mit ihm über die bevorstehende Trennung sprechen (Adams & Passman, 1981). Je nachdem wie das Kind auf die Trennung von der Bindungsperson reagiert, sollte dann entschieden werden, wie lange die begleitende Eingewöhnung dauern soll (Laewen et al., 2007b).

Es kann aber auch vorkommen, dass Kinder ohne Begleitung der Eltern eingewöhnt werden. Wenn das Kind nun schon am ersten Tag des Krippenaufenthaltes von der Bindungsperson alleine gelassen wird, verliert es alles, was ihm vorher Sicherheit gab. Desweiteren weisen Kinder, die ohne Unterstützung der Eltern in die Kinderkrippe eingewöhnt werden, häufig erhöhte Erkrankungszeiten und über mehrere Monate dauernde Entwicklungsverzögerungen auf. Es besteht schon seit langem die Annahme, dass Lebensumstände des Kindes Auswirkungen auf das Immunsystem haben (Rauh & et al., 1996). Diese Kinder fehlen in der Krippe während der ersten sieben Monate eine mehr als drei Mal längere Zeit wegen Erkrankung als jene Kinder, die von ihren Eltern in der Eingewöhnung begleitet werden (Laewen et al., 2007a). Der Aufenthalt in einer unbekanntem Umgebung ohne Beteiligung der Bindungsperson ist für ein Kleinkind mit großem Stress verbunden, sodass Bindungsverhalten ausgelöst wird. Allgemein lässt sich sagen, dass der Eintritt des Kleinkindes in die Kinderkrippe oder eine andere Tagesbetreuung ohne Begleitung einer Bindungsperson das Kind erheblich belastet. Desweiteren können Beeinträchtigungen der Gesundheit, der Entwicklung und der Bindungsbeziehung zur Mutter auftreten (Laewen et al., 2007b).

### 2.1.2 Bindung und Explorationsverhalten

Wie schon zuvor erwähnt, dienen Eltern oder andere Bindungspersonen dem Kind als „sichere Basis“, von der aus die neue Umgebung erkundet werden kann. Das Kind fühlt sich in der Nähe der Bindungsperson sicher und beginnt die Umgebung zu explorieren, kehrt aber immer wieder zur Bindungsperson zurück und sucht deren Nähe. Wenn keine Gefahr besteht, dass die Bindungsperson das Kind verlassen könnte, setzt das Kind seine Exploration weiter fort (Laewen et al., 2007b). Mit Hilfe dieser „sicheren Basis“ kann das Kind Fähigkeiten und Wissen erlernen, die es später für ein selbstständiges Leben ohne Eltern benötigt (Bretherton & Munholland, 1999).

Ein gutes Zusammenspiel von Bindungs- und Explorationssystem ist von großer Bedeutung für das Kind, denn ohne „sichere Basis“ kann das Erkunden der Umwelt für das Kind mit sehr viel Stress verbunden sein. Durch die Nähe und das Bescheid wissen über die Anwesenheit der Bindungsperson ist das Kind während der Exploration „geschützt“ (Cassidy, 1999).

Es gibt einige Faktoren, die das Explorationssystem sowohl aktivieren als auch hemmen können. Wenn etwas neu und fremd ist, möchte ein Kind diese neue Umgebung erkunden und das Explorationsverhalten wird aktiviert. Wenn das Kind jedoch Angst hat, müde oder krank ist, wird das Explorationsverhalten durch diese Faktoren gehemmt und das Kind sucht die Nähe zu seiner Bindungsperson (Schölmerich & Lengning, 2004). Desweiteren spielen Bewältigungsstrategien für die Exploration eine große Rolle. Mit Hilfe dieser ist das Kind in der Lage sich selbst zu beruhigen, und es hat dadurch die Möglichkeit die neue Umgebung ohne Angst und Stress zu erkunden. Die verschiedenen kindlichen Bewältigungsstrategien und ihre Bedeutung für die Eingewöhnung und Anpassung an die Kinderkrippe werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

## **2.2 Bewältigungsstrategien**

Bewältigungsstrategien sind jene Strategien, die darauf abzielen, Emotionen zu regulieren, um damit dem Kind die Anpassung und Eingewöhnung in die Umwelt zu erleichtern (Parritz, 1996).

Die ersten zwei Lebensjahre sind eine entscheidende Periode für die Entwicklung von kindlichen Bewältigungsstrategien, mit deren Hilfe negative Emotionen reguliert, Frustrationen bewältigt und das seelische Gleichgewicht aufrecht erhalten werden können. Lewis et al. (2004) unterscheiden zwischen personenorientierter und objektorientierter Bewältigung. (Lewis, Zimmerman, Hollenstein & Lamey, 2004). Als dritter Punkt in der kindlichen Bewältigung seien selbstberuhigende und selbstregulative Strategien erwähnt (Mangelsdorf et al., 1995).

### 2.2.1 Selbstregulative Bewältigung

Unter selbstregulativer Bewältigung werden all jene Verhaltensweisen verstanden, die die emotionale Reaktionsweise des Kindes verändern oder verbessern können. Kinder wenden diese selbstberuhigenden und selbstregulativen Verhaltensweisen an, um sich zu trösten und zu beruhigen (Balter & Tamis-LeMonda, 2003). Tröstungsverhalten beinhaltet zum Beispiel „Daumen lutschen und Selbstberührung“ (Passman & Weisberg, 1975). Mangelsdorf, Sharpio und Marzolf konnten in ihrer Studie zeigen, dass Kinder im Alter von einem Jahr deutlich häufiger selbstberuhigende Strategien anwenden als Kinder mit achtzehn Monaten. Dieser Unterschied kommt dadurch zustande, dass selbstberuhigende Maßnahmen wie zum Beispiel „Daumen lutschen“ oder „mit den Haaren spielen“ primitivere Formen der Emotionsregulation darstellen als zum Beispiel die Fähigkeit sich abzulenken. Selbstberuhigende Maßnahmen werden auch kaum in Verbindung mit einer Erkundung der Umwelt gebracht. Ein Kind, das sitzt und an seinem

Daumen lutscht, wird nicht besonders aktiv versuchen seine Umgebung zu erkunden. Man kann auch davon ausgehen, dass die Fähigkeit selbstberuhigende Strategien anzuwenden schon früher in der Entwicklung präsent ist als andere Formen der Emotionsregulation (Mangelsdorf et al., 1995).

### 2.2.2 Objektbezogene Bewältigung.

Bei der objektbezogenen Bewältigung nutzt das Kind ein vertrautes Objekt, zum Beispiel ein Kuscheltier, ein Windeltuch, einen Schnuller oder ein vertrautes Spielzeug, um sich zu beruhigen. In den meisten neuen Situationen werden Kinder ängstlich und können nur durch die Anwesenheit der Mutter getröstet und beruhigt werden. Menschen, zu denen das Kind keine Bindung aufgebaut hat, verfügen nicht über diese Eigenschaften, jedoch ist es möglich, dass unbelebte Objekte in neuen Situationen genauso effektiv sind wie die Mutter. Unabhängig davon, ob es sich um lebende oder unbelebte Bindungsobjekte handelt, haben diese bei kurzfristigen Trennungen die Funktion die Angst des Kindes zu reduzieren (Passman, 1977). Der Objektbegleiter kann in stressigen Situationen, wenn diese nicht allzu lange dauern, die Bindungsperson ersetzen (Donate-Bartfield & Passman, 2004). Kinder scheinen durch den Aufbau von Beziehungen zu Objekten eine fehlende Bindung zu den Eltern zu kompensieren.

Kinder erwarten von unbelebten Objekten, dass sie beständig und geschlossen sind und dass sie diese nur durch Kontakt bewegen können (Saxe, Tzelnic & Carey, 2006). Es findet sich eine typische altersgemäße Abfolge in der Benutzung der Übergangsobjekte. Das Kind beginnt mit dem Schnuller (ständige Abnahme ab dem zweiten Monat), geht dann zur Decke über (Höhepunkt mit achtzehn Monaten) und endet schließlich beim Stofftier (Höhepunkt mit achtundzwanzig Monaten). Die Verwendung von Übergangsobjekten hat seinen Höhepunkt wenn das Kind zwei Jahre alt ist. In den meisten Fällen werden Übergangsobjekte bis zum Alter von sieben Jahren aufgegeben, meistens aber auch schon zwischen zwei und vier Jahren. Die Verwendung von Übergangsobjekten ist unabhängig vom Geschlecht des Kindes und vom sozialen Status der Eltern (Habermas, 1996). Die Bindung zu einem unbelebten Objekt beinhaltet viele Vorteile. Die Kuscheldecke zum Beispiel hat auf das Kind vor allem zur Schlafenszeit eine beruhigende Wirkung. Zu gewissen Zeiten scheint die Kuscheldecke für ein besonders erregtes oder aufgewecktes Kind mehr Bedeutung zu haben als die Mutter. Das Kind hat über das unbelebte Objekt auch viel mehr Kontrolle als über die Mutter (Passman, 1987). Außerdem helfen Kuscheldecken, Stofftiere und Schnuller eine kurze Trennung von den Eltern zu erleichtern (Passman, 1987).

Unbelebte Objekte wie eine Kuscheldecke, ein Stofftier oder ein Schnuller fördern bei Kindern sowohl das Spielverhalten als auch den Erkundungsdrang und die

Bereitwilligkeit etwas zu lernen. Stress und physiologische Erregungen werden hingegen reduziert. Kinder, die Stofftiere oder Kuschelecken als Objektbegleiter verwenden, spielen und explorieren in neuen Situationen, in denen ihre Mutter abwesend ist, genauso wie in ihrer Gegenwart. Bei Kindern ohne Bindung zu einem Übergangsobjekt konnte so ein Verhalten nicht beobachtet werden (Habermas, 1996). Unter gewissen Bedingungen, wenn zum Beispiel eine starke Erregung vorherrscht, verlieren die unbelebten Objekte jedoch an Wirkung.

Desweiteren wirken sich unbelebte Objekte positiv auf die Anpassung der Kinder aus. Objektbegleiter gewähren Kindern in stressigen Situationen Stabilität. Sie haben für jedes Kind eine andere Funktion, abhängig von ihrer Bindung zur Mutter (Donate-Bartfield & Passman, 2004). Als erster Besitz stellen die Übergangsobjekte einen Schritt auf eine wachsende Autonomie gegenüber der Bindungsperson dar. Einerseits verleihen Objektbegleiter dem Kind, ähnlich wie die Mutter, eine grundlegende Sicherheit, andererseits ermöglichen sie ihm, auch ohne Mutter mit Ängsten und fremden Situationen fertig zu werden (Habermas, 1996).

### 2.2.3 Personenbezogene Bewältigung

Die Verhaltensweisen des Kindes werden dann als personenbezogene Bewältigung bezeichnet, wenn das Kind zur Beruhigung oder zur Stressreduktion die Mutter oder eine andere Bindungsperson benötigt. In der Kinderkrippe kann es vorkommen, dass sich die Bedürfnisse und Ziele von Kind und Erzieherin vermischen und somit beide in den Prozess der Emotionsregulation eingebunden sind. Die Erzieherin kontrolliert und führt das Kind, sodass die Sicherheit des Kindes aufrechterhalten werden kann. Kopp (1989) nimmt an, dass Erzieherinnen zu einem gewissen Zeitpunkt das bis dahin relativ unspezifische Emotionsregulationssystem des Kindes soweit gestärkt haben, dass die Qualität der Emotionsregulation mit den Regeln der Selbstregulation übereinstimmen (Kopp, 1989).

Eine ganz entscheidende Rolle in Bezug auf die Emotionsregulation und Bewältigung spielt das Temperament des Kindes. Je nachdem welchem Temperamentstyp das Kind zugeordnet werden kann, wird es seine Bewältigungsstrategien auf unterschiedliche Art und Weise nutzen können. Es gibt verschiedene Möglichkeiten das kindliche Temperament zu erfassen. In dieser Arbeit wird näher auf die Toddler Temperament Scale (Fullard, Mcdevitt & Carey, 1984) Bezug genommen, da diese im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie erhoben wurde.

### 2.3 Temperament

Für den Begriff des Temperaments liegen zahlreiche Definitionen vor. Das Temperament wird allgemein als die grundlegende Organisation der Persönlichkeit gesehen. Diese kann bereits in der frühen Kindheit beobachtet werden (Calkins & Degnan, 2006). Rothbart und Bates verstehen unter Temperament stabile individuelle Unterschiede, die sich auf die Qualität und Intensität emotionaler Reaktionen, auf die emotionale Selbstregulation und auf das Aktivierungsniveau der Aufmerksamkeit beziehen (Rothbart & Bates, 1998). In der Forschung ist vor allem das Temperament von Kindern von Interesse, da man annimmt, dass die Persönlichkeitseigenschaften, die das Temperament ausmachen, die Grundlagen für die Persönlichkeit des Erwachsenen bilden. Für die Eingewöhnung in die Kinderkrippe spielen Temperamentseigenschaften eine bedeutende Rolle, da man davon ausgeht, dass die verschiedenen Temperamentscharakteristiken den Prozess der Eingewöhnung erleichtern oder aber erschweren können (De Schipper, Tavecchio, Van Ijzendoorn & Van Zeijl, 2004).

In der Literatur werden Kinder am häufigsten in drei Temperamentstypen unterteilt. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Unterteilung von Thomas und Chess (1977) näher eingegangen, da diese der Einteilung der Toddler Temperament Scale (TTS) ähnelt, die im Kapitel 3.6 genauer beschrieben wird. Der erste Typ ist das „pflegeleichte Kind“. Es entwickelt in der frühen Kindheit relativ rasch regelmäßige Routinen und ist meistens fröhlich. Die Anpassung an eine fremde Situation scheint ihm keine besonders großen Probleme zu bereiten (Thomas & Chess, 1977). Dieser Typ ist mit hohen Werten in den Kategorien „Zugänglichkeit“ und „Anpassungsfähigkeit“ der TTS vergleichbar. „Zugänglichkeit“ spiegelt die Fähigkeit des Kindes wider, sich fremden Situationen oder Menschen ohne Angst anzunähern. Die Kategorie „Anpassungsfähigkeit“ erhebt, wie sehr das Kind in der Lage ist sich neuen Situationen, Umgebungen oder Menschen anzupassen. Der zweite Typ nach Thomas und Chess (1997) ist das „schwierige Kind“. Hier lassen sich Unregelmäßigkeiten in der täglichen Routine feststellen, und das Kind neigt häufig dazu mit unverhältnismäßiger Intensität zu reagieren. Desweiteren akzeptiert es neue Erfahrungen nur sehr langsam (Thomas & Chess, 1977). Dieser Typ entspricht Kindern mit hohen Werten in der Kategorie „Intensität“ der TTS. Die Kategorie „Intensität“ beschreibt die Ausprägung der Reaktionsstärke des Kindes. Den letzten Typ stellen jene Kinder dar, die „nur sehr langsam aktiv werden“. Sie zeigen wenig Aktivität und lassen nur undeutliche, wenig intensive Reaktionen auf Umweltreize zu. Die Anpassung an neue oder fremde Situationen und Erfahrungen gelingt nur sehr langsam (Thomas & Chess, 1977). Auf der Toddler Temperament Scale erreichen diese Kinder hohe Werte in der Kategorie „Anpassungsfähigkeit“.

Beim Temperament lassen sich in den ersten Lebensjahren auch Geschlechtsunterschiede beobachten. Jungen neigen zum Beispiel schon in frühem Alter dazu aktiver zu sein und sich mehr zuzutrauen. Mädchen sind indessen ängstlicher, schüchterner und zurückhaltender (Ruble & Martin, 1998). Schüchterne und ängstliche Kinder spielen auch weniger und erkunden weniger oft ihre Umgebung (Maccoby & Lewis, 2003). Eltern können mit ihrem Verhalten dazu beitragen diese Unterschiede zu festigen. So konnte man feststellen, dass Eltern häufig ihre Söhne zu körperlicher Aktivität ermutigen, ihre Töchter fördern sie aber dazu sich Hilfe zu holen und körperliche Nähe zu suchen (Ruble & Martin, 1998). Allgemein lässt sich sagen, dass die Temperamentsmerkmale für die Anpassung an neue fremde Situationen und für die kindliche Bewältigung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

### **2.4 Zusammenfassung**

Der Krippeneintritt und die damit verbundene Eingewöhnung in die Krippe stehen häufig mit Stress und Angst in Zusammenhang. Der Eintritt in die Kinderkrippe ist ein wichtiger Schritt für das Kind, da es zum ersten Mal alleine ohne Bezugsperson zurechtkommen muss. Damit das Kleinkind diese Situation gut meistern und von der neuen Umgebung profitieren kann, ist die Anwendung von effektiven kindlichen Bewältigungsstrategien von besonderer Bedeutung. Bei den Bewältigungsstrategien unterscheidet man zwischen selbstregulativer, objektbezogener und personenorientierter Bewältigung. Sie alle helfen dem Kind sich besser anzupassen und Stress zu vermeiden. Auch das Temperament spielt bei der kindlichen Bewältigung eine große Rolle. Es konnte festgestellt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen bestimmten Temperamenteigenschaften und Bewältigungsstrategien gibt, und dass all diese Faktoren für eine gelungene Eingewöhnung in Betracht gezogen werden müssen. Von diesem Wissensstand ausgehend haben sich einige Fragestellungen entwickelt, die darauf abzielen, den Einfluss von Bewältigungsstrategien auf Emotionsregulation, auf das Explorationsverhalten und auf trennungsbezogenes Verhalten des Kindes genauer zu untersuchen. Im folgenden Abschnitt werden diese Fragestellungen näher erläutert.



## 2.5 Globale Fragestellungen

Wie schon zuvor erwähnt, stellt der Eintritt in die Kinderkrippe die erste Trennung des Kleinkindes von den Eltern dar und wird somit für das Kind zu einem einschneidendem Erlebnis (Laewen et al., 2007b). In der ersten Zeit in der Krippe fühlen sich Kinder während der Trennungssituation sehr gestresst und unwohl (Field, T. et al., 1984). Bei kurzen Trennungen ist der Objektbegleiter in der Lage, dem Kind Sicherheit zu geben und Stress zu reduzieren. (Passman, 1977). Interessant erscheint die Frage, ob ein Objektbegleiter auch bei längerfristigen Trennungen einen Einfluss auf trennungsbezogenes Verhalten und negative Emotionsäußerungen hat. In der vorliegenden Arbeit soll genau das überprüft werden. Desweiteren wird ein Fokus auf den Einfluss von selbstregulativer Bewältigung auf das kindliche Explorationsverhalten gerichtet sein.

Zu jeder Haupthypothese gibt es drei Unterhypothesen, die sich auf Geschlecht, Alter und Temperamentseigenschaften beziehen.

Zur Datenerhebung wurden Videoaufnahmen kodiert und analysiert, die Kinder aus der Wiener Kinderkrippenstudie kurz nach dem Eintritt in die Kinderkrippe und einige Monate später zeigen. Es wurden immer drei unterschiedliche Sequenzen pro Kind analysiert. Eine Abschiedsszene, in welcher das Kind am Morgen beim Abschied gefilmt wurde, steht zwei Spielszenen gegenüber, in denen sich der Fokus einmal auf Peerkontakt und einmal auf die Erzieherin-Kind-Interaktion richtet.

### **3. Untersuchung**

Die vorliegende Arbeit wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie realisiert. In diesem Kapitel werden sowohl die Wiener Kinderkrippenstudie als auch die Stichprobe und die Zielsetzung der Diplomarbeit erläutert.

#### **3.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie**

Bei der Wiener Kinderkrippenstudie „WIKI - Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ handelt es sich um ein drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt, das sich mit dem Erleben von Kleinstkindern während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe auseinandersetzt. Als Projektdauer wurde die Zeit zwischen April 2007 und April 2010 festgelegt. Ziel der Wiener Kinderkrippenstudie ist es, Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich für die Eingewöhnung von Kleinstkindern in die Kinderkrippe und für deren Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern als förderlich erweisen. Außerdem sollen, ausgehend von den identifizierten und beschriebenen Faktoren, Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Kleinkindpädagoginnen abgeleitet und hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit diskutiert werden.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie werden 90 Wiener Kinder über ein halbes Jahr lang während ihrer Krippeneingangsphase beobachtet. Es handelt sich um altersgemäß entwickelte Kleinst- und Kleinkinder, die beim Krippeneintritt zwischen zehn und dreiunddreißig Monate alt sind.

Um Erkenntnisse über das Erleben und Verhalten der Kinder gewinnen zu können, kommen zu mehreren Untersuchungszeitpunkten im Laufe des ersten Jahres des Krippeneintritts verschiedene Verfahren zum Einsatz.

Außerdem wird die Qualität der Einrichtung, die jeweiligen Interaktionserfahrungen des Kindes mit der Erzieherin, das Verhalten der Eltern sowie der neurobiologische Stresslevel des Kindes erfasst. (Hover-Reisner & Eckstein, 2008)

#### **3.2 Stichprobe**

Für die vorliegende Diplomarbeit werden 54 Kinder aus der Wiener Kinderkrippenstudie ausgewählt. Der Median des Alters der Kinder aus der für diese Arbeit verwendeten Stichprobe liegt bei 23 Lebensmonaten. Anhand dessen werden die Kinder in zwei Altersgruppen, von 16 bis 23 und von 24 bis 32 Lebensmonaten, eingeteilt.

### **3.3 Zielsetzung und Durchführung**

Die WIKI-Studie beschäftigt sich mit dem Verhalten von Kindern in fünf unterschiedlichen Phasen des Krippeneintritts. Phase 0 findet zwei bis vier Wochen vor dem Krippeneintritt statt. In Hausbesuchen wurden die Mütter aufgefordert das Verhalten ihrer Kinder mit Hilfe verschiedener Verfahren einzuschätzen. Phase 1 beinhaltet den Zeitraum zwischen erster und zweiter Woche nach Krippeneintritt, Phase 2 findet zwei Monate und Phase 3 vier Monate nach Krippeneintritt statt. Als Phase 4 werden die Zeiträume sechs Monate und ein Jahr nach Krippeneintritt definiert. Diese beinhaltet sowohl den Besuch in der Kinderkrippe als auch einen brieflichen Kontakt zu den Kindergartenpädagoginnen.

Für die vorliegende Arbeit wird Videomaterial aus Phase 1, Phase 2 und Phase 3 verwendet. Wie schon zuvor erwähnt, beinhalten diese Messzeitpunkte die ersten vier Monate, in denen das Kind die Kinderkrippe alleine besucht. Aus den vorliegenden Videos werden pro Kind jeweils drei Sequenzen aus den unterschiedlichen Phasen ausgewählt. Bei der ersten Sequenz handelt es sich um sogenannte „Abschiedsszenen“. Diese Videos behandeln den Abschied der Mutter vom Kind. Sie sind immer acht Minuten lang, wobei die Mutter (oder der Vater, selten die Großmutter) nur in der ersten Minute anwesend ist. Bei der zweiten Sequenz handelt es sich um „Peerkontakte“. In diesen Videos steht der Kontakt des Projektkindes zu gleichaltrigen Peers im Vordergrund. Aufgrund der länger andauernden Spielszenen wurde in diesen Videos sechzehn Minuten lang kodiert. Bei der letzten Sequenz, der sogenannten „Erzieherin-Kind-Interaktion“ stehen die Interaktionen mit der Erzieherin (Morgenkreis, gemeinsame Spiele) im Mittelpunkt. Die Kodierzeit beträgt auch hier sechzehn Minuten.

### **3.4 Methoden der Datenerhebung**

Das vorliegende Videomaterial wurde mit Hilfe eines selbst entwickelten Kodiersystems analysiert, welches im folgenden Abschnitt genauer beschrieben wird (Ganser, 2009).

#### 3.4.1 Kodiersystem zur Erfassung kindlicher Bewältigungsstrategien in der Kinderkrippe

Das Kodiersystem besteht aus sechs Oberkategorien. Innerhalb dieser wurden Unterkategorien definiert, die spezielle Verhaltensweisen bezeichnen. Das Verhalten des Kindes konnte auf Ebene der Unterkategorien kodiert werden. Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen in der Arbeit verwendeten Kategorien genauer beschrieben. Eine Beschreibung des gesamten Kodiersystems ist im Anhang C zu finden.

### 3.4.1.1 Belastungsreaktionen

Mit der Oberkategorie Belastungsreaktionen wird der emotionale Status des Kindes erfasst. „*Starke negative Emotionen*“ wird kodiert, wenn ein deutlicher Ausdruck negativer Emotionen im Gesichtsausdruck erkennbar ist oder das Kind weint oder jammert.

### 3.4.1.2 Exploration/Aktivitätsniveau

In der Kategorie Exploration/Aktivitätsniveau wird das allgemeine Aktivitätsniveau des Kindes erfasst. Die Unterkategorie „*Erkunden (oral)*“ wird kodiert, wenn das Kind an einem Spielzeug oder einem anderen Objekt nuckelt oder saugt, „*Erkunden/Spiel*“ wird hingegen kodiert, wenn das Kind seine Umwelt aktiv exploriert oder aktiv und konzentriert spielt. „*Spiel mit hohem motorischem Einsatz*“ wird kodiert, wenn das Kind herum läuft, hüpf, tanzt, klettert oder zum Beispiel mit einem Bobbycar fährt. „*Beobachten/Suchen*“ wird kodiert, wenn das Kind andere Kinder, Erwachsene, Erzieherinnen oder deren Tätigkeiten interessiert beobachtet. Das Kind ist dabei selbst nicht aktiv tätig.

### 3.4.1.3 Körperbezogene und selbststimulierende Verhaltensweisen

In dieser Kategorie werden all jene Verhaltensweisen erfasst, die das Kind beruhigen und trösten. Sie setzt sich aus fünf Unterkategorien zusammen. „*Nuckeln/Saugen*“ wird kodiert, wenn das Kind an seinen Fingern nuckelt oder wenn deutlich zu sehen ist, dass das Kind den Finger am Mund hat. Wenn das Kind mit seinen Händen das Gesicht berührt, die Hände aneinander hält, das Auge, Ohr oder den Kopf berührt wird „*Berührung Hände/Kopfbereich*“ kodiert. „*Sonstige Selbstberührung*“ wird kodiert, sobald das Kind sich selbst berührt, aber diese Berührung nicht im Kopf-oder Halsbereich stattfindet und nicht dem natürlichen Bewegungsablauf entspricht, zum Beispiel eine Berührung des Oberkörpers, der Beine oder eine Selbstumarmung. Die Unterkategorie „*Hantieren an Kleidung*“ wird immer dann kodiert, wenn das Kind an der eigenen Kleidung hantiert, am Pullover zieht oder ähnliches. Verhaltensweisen wie trampeln, stampfen, wippen, mit den Armen wedeln oder verkrampfte Bewegungen werden in der Kategorie „*Ausagieren ohne Ziel*“ erfasst.

### 3.4.1.4 Nutzung von Objekten

Bei dieser Kategorie steht der Objektbezug im Vordergrund. „*Objektbegleiter*“ wird kodiert, wenn das Kind ein Objekt länger als eine Minute mit sich herum trägt oder Körperkontakt zu dem Objekt hat. Auch ein unvertrautes Objekt, welches über einen

längeren Zeitraum herumgetragen wird, zählt als Objektbegleiter. Es muss deutlich erkennbar sein, dass das Kind einen hervorgehobenen Bezug zu diesem Objekt hat.

### 3.4.1.5 Verhaltensorientierung im Hinblick auf die Mutter

In dieser Kategorie werden all jene Verhaltensweisen erfasst, die auf ein trennungsbezogenes Verhalten des Kindes hindeuten. Wenn das Kind nach seiner Mutter fragt, „Mama“ weint oder brüllt oder andere verbale Strategien angewendet werden, fällt der Code in die Kategorie „*Erwartungen verbalisieren*“. Alle Strategien, die darauf abzielen die Krippe zu verlassen, wie zum Beispiel zur Tür gehen, an der Tür stehen, zur Garderobe gehen (wenn dort nicht etwas zielgerichtet geholt wird) oder am Fenster nach der Mutter schauen, werden in der Unterkategorie „*Situationsveränderung herbeiführen wollen*“ kodiert. „*Abschied des Elternteils verzögern/behindern wollen*“ wird kodiert, wenn das Kind sich hinter der Mutter versteckt, sich an die Mutter kuschelt oder klammert.

## **3.5 Durchführung der Kodierung**

Die einzelnen Videosequenzen wurden mit dem Computerprogramm INTERACT 8.7.0 kodiert. Bei INTERACT 8.7.0 handelt es sich um ein flexibles und professionelles Auswertungsprogramm mit dessen Hilfe man eine Mikroanalyse von Verhaltensdaten durchführen kann. Diese Daten können gesammelt, analysiert und ausgewertet werden. Durch Mausklick oder per Tastendruck können die vom Benutzer definierten Codes eingetragen werden. Für jede der vorher beschriebenen Unterkategorien des Kodiersystems wird eine bestimmte Zahl oder ein bestimmter Buchstabe auf der Computertastatur vergeben. Die Taste mit dem jeweiligen Code wird immer dann gedrückt, wenn das dazugehörige Verhalten auftritt. Wenn das Verhalten endet, wird die Taste nochmals gedrückt. Auf diese Weise erhält man für alle Unterkategorien des Kodiersystems die Dauer und Häufigkeit der einzelnen Verhaltensweisen, die das Kind innerhalb einer Videosequenz zeigt (Mangold, 2008).

Die für diese Arbeit relevanten Videosequenzen wurden von vier unabhängigen Diplomandinnen kodiert. Insgesamt neun Videosequenzen wurden überlappend kodiert, um ein Übereinstimmungsmaß berechnen zu können. Mit Hilfe von INTERACT 8.7.0 war es möglich, Cohen's Kappa auszugeben, um die Übereinstimmung zu überprüfen. Für die relevanten Kategorien *Belastungsreaktionen*, *Exploration und körperbezogene Verhaltensweisen* liegen die Kappa-Werte zwischen .62 und .83, was eine mittelmäßige bis gute Übereinstimmung darstellt. In der Kategorie *Nutzung von Objekten* liegen die

Kappa-Werte zwischen .023 und 1, was eine weniger gute bis sehr gute Übereinstimmung bedeutet.

Um das Temperament der Kinder zu erfassen, wurde die Toddler Temperament Scale verwendet (Fullard, Mcdevitt & Carey, 1984). Diese soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

### 3.6 Toddler Temperament Scale

Die Toddler Temperament Scale (TTS) ist ein von William Fullard im Jahre 1978 entwickelter Elternfragebogen, der sehr stark an das Temperamentskonzept von Thomas und Chess angelehnt ist (Thomas & Chess, 1977). Mit Hilfe der Toddler Temperament Scale lässt sich eine Einschätzung des Temperaments von ein- bis viereinhalb jährigen Kindern vornehmen. Die TTS enthält 97 verschiedene Items, die neun unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können: Aktivität, Rhythmizität, Zugänglichkeit, Anpassungsfähigkeit, Intensität, Stimmung, Beharrlichkeit, Ablenkbarkeit und Empfindsamkeit. Jede dieser neun Kategorien bildet einen unterschiedlichen Bereich des kindlichen Temperaments ab. Im Folgenden werden die für vorliegende Arbeit relevanten Kategorien zur besseren Verständlichkeit kurz dargestellt.

Die Kategorie *Zugänglichkeit* bildet die Fähigkeit des Kindes ab sich fremden Menschen oder einer unbekanntem Umgebung ohne Furcht und Angst zu nähern. Das Kind verhält sich in der Art seiner Annäherung umso zaghafter, je höher der erreichte Wert ist. Die Kategorie *Anpassungsfähigkeit* zeigt in wie weit das Kind in der Lage ist, sich an neue fremde Situationen, Umgebungen oder Menschen anzupassen. Ein hoher Kategoriewert sagt aus, dass das Kind in seiner Anpassung sehr widerspenstig und protestreich ist. Die emotionale Verfassung des Kindes wird mit der Kategorie „*Stimmung*“ erfasst. Je höher dieser Kategoriewert ist, desto launischer und weinerlicher zeigt sich das Kind. Mit Hilfe der Kategorie „*Beharrlichkeit*“ wird erfasst in wie weit das Kind in der Lage ist, eine bestimmte Beschäftigung lange und konsequent auszuüben. Je niedriger der Wert ist, desto besser schafft es das Kind sich mit ein und derselben Sache über einen längeren Zeitraum zu beschäftigen. Die Konzentrationsfähigkeit des Kindes wird mit der Kategorie „*Ablenkbarkeit*“ gemessen. Je niedriger der erzielte Wert ist, desto größer ist die Konzentrationsfähigkeit des Kindes (Von Aster, 2007).

Erhoben wurden diese Kategorien in Phase 1 durch die Bezugserzieherin des Kindes. Zur Beantwortung der Items stand den Erzieherinnen eine sechsstufige Skala von „trifft fast nie zu“ (=1) bis „trifft fast immer zu“ (=6) zur Verfügung.

### 3.7 Zusammensetzung der Variablen

Für alle kodierten Verhaltensweisen aller Kinder der verwendeten Stichprobe wird die Dauer der jeweiligen Codes in Sekunden aus dem Computerprogramm INTERACT 8.7.0 (Mangold, 2008) ausgegeben. Daraus werden mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Version 16.0.) Summenscores berechnet. Die Codes, bei denen das jeweilige Verhalten nicht einschätzbar war, werden in die Berechnungen nicht inkludiert.

**Negative Emotionsäußerungen:** Die Variable *negative Emotionsäußerungen* wird im Kodiersystem als solche erfasst und daher direkt als Variable ausgegeben. Eine Gesamtvariable wird aus den Summenscores der drei Phasen gebildet.

**Objektbegleiter:** Die Variable *Objektbegleiter* wird im Kodiersystem als solche erfasst und daher als Variable ausgegeben. Für die Berechnungen wird nur die Dauer der Verwendung eines Objektbegleiters in Phase 1 herangezogen.

**Aktives Explorationsverhalten:** Diese Variable setzt sich aus den einzelnen kodierten Verhaltensweisen *Erkunden oral*, *Erkunden/Spiel* und *Spiel mit hohem motorischen Einsatz* zusammen. Die Summenscores aus allen drei Phasen werden in einer Gesamtvariable zusammengefasst.

**Passives Explorationsverhalten:** Die Variable *Passives Explorationsverhalten* besteht aus der Verhaltensweise *Beobachten/Suchen* in allen 3 Phasen.

**Selbststimulierende Verhaltensweisen:** Diese Variable setzt sich aus den Verhaltensweisen *Nuckeln/Saugen*, *Hantieren an Kleidung*, *Berührung Hände/Kopf*, *sonstige Selbstberührung* und *Ausagieren ohne Ziel* in allen drei Phasen zusammen. Anhand des Medians erfolgt eine Gruppeneinteilung in Kinder, die diese Verhaltensweisen länger zeigen und solche, die selbststimulierende Verhaltensweisen kürzer zeigen.

**Trennungsbezogene Verhaltensweisen:** Um die Variable Trennungsbezogene Verhaltensweisen zu erhalten, werden die einzelnen Verhaltensweisen *Erwartungen verbalisieren*, *Situationsveränderung herbeiführen wollen* und *Abschied verzögern wollen* zusammengezählt. Hier werden nur die Verhaltensweisen aus Phase 1 in die Berechnungen eingeschlossen.

### **Temperamentsgruppen:**

Um einen Vergleich der Kinder hinsichtlich ihrer Temperamenteigenschaften durchführen zu können, werden die Kinder anhand des Medians in zwei gleich große Gruppen geteilt. Eine Gruppe enthält Kinder, die eher niedrige Werte in den jeweiligen TTS-Skalen aufweisen, die andere Gruppe jene, die höhere Werte erzielen.



## 4. Hypothesen

Im folgenden Abschnitt werden drei verschiedene Haupthypothesen mit jeweils drei dazugehörigen Unterhypothesen erläutert. Es soll sowohl der Einfluss von objektbezogener Bewältigung auf trennungsbezogenes Verhalten und negative Emotionsäußerungen als auch der Einfluss selbstregulativer Bewältigungsstrategien auf aktives und passives Explorationsverhalten untersucht werden.

### 4.1 Einfluss von objektbezogener Bewältigung auf negative Emotionsäußerungen

Ein Objektbegleiter kann dem Kind die Anpassung an neue, fremde Situationen erleichtern und Stress reduzieren (Donate-Bartfield & Passman, 2004). Aus diesen Erkenntnissen gehen folgende Hypothesen hervor:

#### Haupthypothese

(H<sub>1.1</sub>) Die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters in Phase 1 hat einen Einfluss auf negative Emotionsäußerungen in allen Phasen (Phase 1 bis Phase 3). Es gibt einen Unterschied zwischen Kindern, die einen Objektbegleiter verwenden und Kindern, die keinen Objektbegleiter verwenden.

#### Unterhypothesen

(H<sub>1.2</sub>) Die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters in Phase 1 hat sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen einen Einfluss auf negative Emotionsäußerungen in allen Phasen (Phase 1 bis Phase 3). Es gibt einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen.

(H<sub>1.3</sub>) Die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters in Phase 1 hat sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Kindern einen Einfluss auf negative Emotionsäußerungen in allen Phasen (Phase 1 bis Phase 3). Es gibt einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern.

(H<sub>1.4</sub>) Die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters in Phase 1 und die Stimmung des Kindes haben einen Einfluss auf negative Emotionsäußerungen in allen Phasen (Phase 1 bis Phase 3). Es gibt einen Unterschied zwischen weniger weinerlichen und eher weinerlichen Kindern.

## **4.2 Einfluss von selbstregulativer Bewältigung auf aktives und passives Explorationsverhalten**

Kinder, die selbstregulative Bewältigungsstrategien anwenden, scheinen nicht daran interessiert zu sein ihre Umgebung zu erkunden (Mangelsdorf et al., 1995). Aus dieser Annahme haben sich folgende Hypothesen entwickelt:

### Haupthypothese

(H<sub>2.1</sub>) Die Anwendungsdauer von selbstregulativen und selbststimulierenden Verhaltensweisen hat einen Einfluss auf die Dauer des Explorationsverhaltens. Es gibt einen Unterschied zwischen Kindern, die kürzer und Kindern, die länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden.

### Unterhypothesen

(H<sub>2.2</sub>) Die Anwendungsdauer von selbstregulativen und selbststimulierenden Verhaltensweisen hat sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen einen Einfluss auf die Dauer des Explorationsverhaltens. Es gibt einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen.

(H<sub>2.3</sub>) Die Anwendungsdauer von selbstregulativen und selbststimulierenden Verhaltensweisen hat sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Kindern einen Einfluss auf die Dauer des Explorationsverhaltens. Es gibt einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern.

(H<sub>2.4</sub>) Die Anwendungsdauer von selbstregulativen und selbststimulierenden Verhaltensweisen und die Beharrlichkeit und Ablenkbarkeit des Kindes, haben einen Einfluss auf die Dauer des Explorationsverhaltens. Es gibt einen Unterschied zwischen weniger beharrlichen und eher beharrlichen Kindern sowie zwischen weniger ablenkbaren und eher ablenkbaren Kindern.

### **4.3 Einfluss von objektbezogener Bewältigung auf trennungsbezogenes Verhalten**

Aus der Annahme heraus, dass ein Objektbegleiter bei kurzfristigen Trennungen das Kind beruhigen und trösten kann (Habermas, 1996), gehen folgende Hypothesen hervor:

#### Haupthypothese

(H<sub>3.1</sub>) Kurz nach Krippeneintritt (Phase 1) hat die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters als Bewältigungsstrategie einen Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens. Kinder mit und ohne Objektbegleiter unterscheiden sich in Bezug auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens.

#### Unterhypothesen

(H<sub>3.2</sub>) Die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters als Bewältigungsstrategie kurz nach Krippeneintritt (Phase 1), hat sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen einen Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens. Es gibt einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen.

(H<sub>3.3</sub>) Die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters als Bewältigungsstrategie kurz nach Krippeneintritt (Phase 1), hat sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Kindern einen Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens. Es gibt einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern.

(H<sub>3.4</sub>) Die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters als Bewältigungsstrategie kurz nach Krippeneintritt (Phase 1) und die Zugänglichkeit sowie die Anpassungsfähigkeit des Kindes haben einen Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens. Es gibt einen Unterschied zwischen weniger zugänglichen und eher zugänglichen Kindern sowie zwischen weniger anpassungsfähigen und eher anpassungsfähigen Kindern.

## 5. Statistische Auswertung

Im folgenden Kapitel werden die soziodemographischen Merkmale der Stichprobe genauer erläutert.

### 5.1 Soziodemographische Merkmale der Stichprobe

An der Wiener Kinderkrippenstudie nehmen insgesamt 90 Kinder im Alter von 10 bis 33 Lebensmonaten teil.

#### 5.1.1 Anzahl der Kinder

In der für diese Arbeit verwendeten Stichprobe befinden sich 54 Kinder aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Ein Kind musste ausgeschlossen werden, da ein Video aus Phase 1 defekt war und somit nicht kodiert werden konnte.

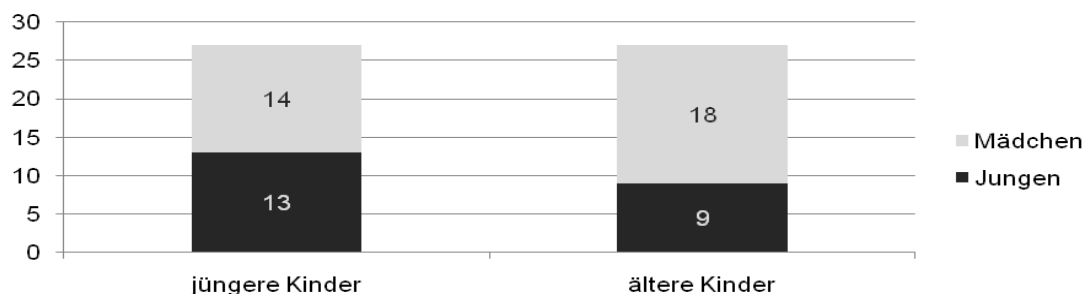
#### 5.1.2 Alter

Das durchschnittliche Alter in der Stichprobe beträgt 23,47 Lebensmonate. Die Kinder wurden anhand des Medians in zwei gleich große Gruppen eingeteilt. Jüngere Kinder im Alter von 16 bis 23 Lebensmonaten bilden die erste, ältere Kinder im Alter von 24 bis 32 Lebensmonaten die zweite Gruppe.

#### 5.1.3 Geschlecht

In der Stichprobe eingeschlossen sind 32 Mädchen und 22 Jungen, wobei sich 14 Mädchen (25,9%) und 13 Jungen (24,1%) in der Gruppe der jüngeren Kinder befinden, 18 Mädchen (33,3%) und 9 Jungen (16,7%) in der Gruppe der älteren. (siehe Abbildung 5.1.3.a)

Abbildung 5.1.3.a: Altersgruppen nach Geschlecht



## 6. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit erläutert. Die statistische Auswertung wurde mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS (Version 16.0) durchgeführt.

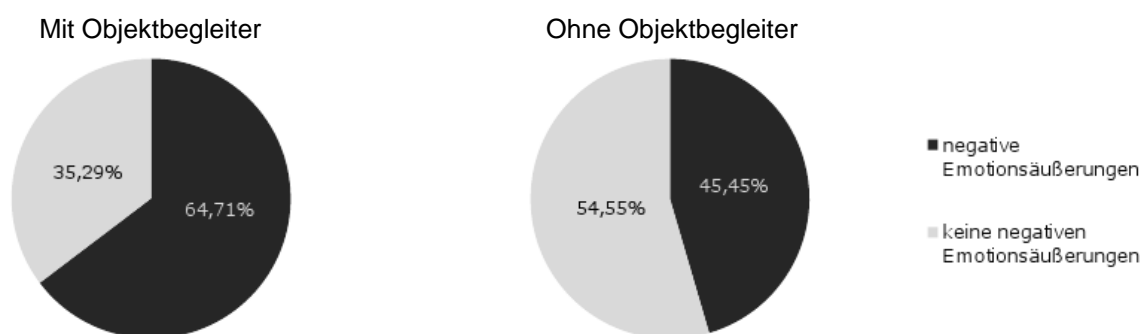
Für die Bestimmung von Einflussfaktoren kommen lineare Regressionen zur Anwendung, um Gruppenunterschiede feststellen zu können, werden Rangvarianzanalysen nach Kruskal-Wallis berechnet. Zur Berechnung von Post-Hoc-Effekten wird der Mann-Whitney-U Test herangezogen. Die Effektstärken werden wie folgt bestimmt: Werte bis .10 als kleiner, ab .25 als mittlerer und ab .50 als großer Effekt gelten (Field, A., 2005)

Das Signifikanzniveau für sämtliche Tests wird mit 5% festgelegt.

### 6.1 Einfluss von objektbezogener Bewältigung auf negative Emotionsäußerungen

(6.1.1) Betrachtet man die Stichprobe in einer Kreuztabelle, zeigt sich, dass 64,71% der Kinder mit Objektbegleiter und 45,45% der Kinder ohne Objektbegleiter negative Emotionsäußerungen zeigen (siehe Abbildung 6.1.1.a).

Abbildung 6.1.1.a: Graphischer Vergleich zwischen Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf trennungsbezogenes Verhalten



Um den Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen in allen Phasen darstellen zu können, wird eine lineare Regression verwendet. Diese zeigt, dass die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 einen signifikanten Anteil der Varianz in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen in allen Phasen erklärt ( $p < .05$ ; korr.  $R^2 = .13$ ). Das bedeutet, dass 13% der gesamten negativen Emotionsäußerungen durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase

## Ergebnisse

1 vorhergesagt werden können. Je länger Kinder in Phase 1 einen Objektbegleiter verwenden, desto länger zeigen sie in allen Phasen negative Emotionsäußerungen. (siehe Tabelle 6.1.1.b)

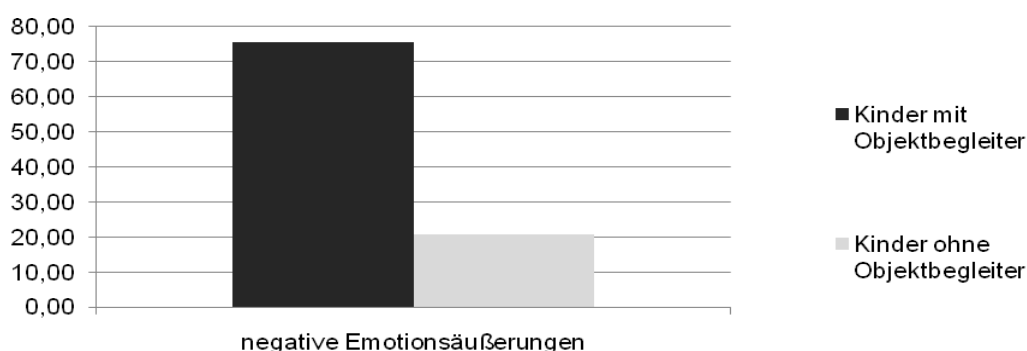
Tabelle 6.1.1.b: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer negativer Emotionsäußerungen

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Negative Emotionsäußerungen</b>				
Konstante	30.85	14.38		
Objektbegleiter in Phase 1	0.07	0.02	.38	.004

R<sup>2</sup> korр.=.13 für negative Emotionsäußerungen

Da der Einfluss eines Objektbegleiters auf negative Emotionen mittels Regression dargestellt werden kann, werden Kinder, die einen Objektbegleiter nutzen, und Kinder, die keinen Objektbegleiter nutzen, mittels Mann-Whitney-U Test verglichen, und es kann ein signifikanter Gruppenunterschied festgestellt werden (MW=75.45, SD=117.09 vs. MW=20.8, SD=41.23; U=241, z=-2.03, r=-0.28, p<.05). Kinder, die einen Objektbegleiter verwenden, zeigen also in allen Phasen signifikant länger negative Emotionsäußerungen, als Kinder, die keinen Objektbegleiter verwenden (siehe Abbildung 6.1.1.c und Tabelle 6.1.1.c, Anhang A).

Abbildung 6.1.1.c: Vergleich von Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Phase 1 in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen (p<.05)



Sowohl der Einfluss der Verwendungsdauer eines Objektbegleiters auf negative Emotionsäußerungen, als auch der Gruppenunterschied zwischen Kindern mit oder ohne Objektbegleiter wird gezeigt, womit die Hypothese 1.1 bestätigt wird.

(6.1.2) In einem weiteren Schritt wird mittels linearer Regression überprüft, ob die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters in Phase 1 bei Mädchen und Jungen einen

Einfluss auf die Dauer der gesamten negativen Emotionsäußerungen hat. Auch hier zeigt die lineare Regression, dass die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 bei Mädchen einen signifikanten Anteil der Varianz in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen in allen Phasen erklärt ( $p < .05$ ; korr.  $R^2 = .23$ ). Das bedeutet, dass bei Mädchen 23% der gesamten negativen Emotionsäußerungen durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 vorhergesagt werden können. Je länger Mädchen also in Phase 1 einen Objektbegleiter verwenden, desto länger zeigen sie in allen Phasen negative Emotionsäußerungen. Bei Jungen scheint ein derartiger Einfluss nicht zu bestehen (siehe Tabelle 6.1.2.a, Anhang A).

Der Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit und ohne Objektbegleiter in Bezug auf negative Emotionsäußerungen ( $H(3) = 4.48$ , n.s.). Es kann daher nicht gezeigt werden, dass sich Jungen/Mädchen mit/ohne Objektbegleiter im Hinblick auf die Dauer negativer Emotionsäußerungen unterscheiden. (siehe Tabelle 6.1.2.b)

Das heißt, dass Hypothese 1.2 nur teilweise bestätigt werden kann, da die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters zwar bei Mädchen einen Einfluss auf negative Emotionen hat, bei Jungen jedoch nicht. Außerdem kann kein signifikanter Gruppenunterschied gezeigt werden.

*Tabelle 6.1.2.b: Kruskal-Wallis Test zum Vergleich von Jungen/Mädchen mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen*

	MW*	MW**	MW***	MW****	H	df	Sig.
<b>Negative Emotionen</b>	20.01 (SD=33.44)	21.46 (SD=48.26)	44.00 (SD=53.42)	94.32 (SD=140.42)	4.48	3	n.s.

\* Jungen ohne Objektbegleiter; \*\* Mädchen ohne Objektbegleiter; \*\*\* Jungen mit Objektbegleiter; \*\*\*\* Mädchen mit Objektbegleiter

(6.1.3) In einem weiteren Schritt wird überprüft, ob die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters in Phase 1 bei jüngeren und älteren Kindern einen Einfluss auf die Dauer der gesamten negativen Emotionsäußerungen hat. Die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 erklärt in einem linearen Regressionsmodell einen signifikanten Anteil der Varianz in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen in allen Phasen bei älteren Kindern ( $p < .05$ ; korr.  $R^2 = .26$ ). Das bedeutet, dass bei älteren Kindern 26% der gesamten negativen Emotionsäußerungen durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 vorhergesagt werden können. Das heißt, je länger ältere Kinder einen

## Ergebnisse

Objektbegleiter in Phase 1 verwenden, desto länger zeigen sie in allen Phasen negative Emotionsäußerungen. Bei jüngeren Kindern scheint die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters keinen Einfluss auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen zu haben (siehe Tabelle 6.1.3.a).

*Tabelle 6.1.3.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer negativer Emotionsäußerungen bei jüngeren und älteren Kindern*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Negative Emotionsäußerungen bei jüngeren Kindern*</b>				
Konstante	33.85	12.02		
Objektbegleiter in Phase 1	0.01	0.02	.14	n.s.
<b>Negative Emotionsäußerungen bei älteren Kindern**</b>				
Konstante	26.23	24.68		
Objektbegleiter in Phase 1	0.12	0.04	.54	.004

\*R<sup>2</sup> korr. = -.02; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .26

Auch hier zeigt der Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis keine signifikanten Unterschiede zwischen jüngeren/älteren Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf negative Emotionsäußerungen ( $H(3)=4.21$ , n.s.), was in Tabelle 6.1.3.b dargestellt wird.

Die Hypothese 1.3 kann daher nur teilweise bestätigt werden. Bei älteren Kindern scheint die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters einen signifikanten Einfluss auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen zu haben, bei jüngeren Kindern findet sich jedoch kein Einfluss. Gruppenunterschiede können ebenfalls nicht dargestellt werden.

*Tabelle 6.1.3.b: Kruskal-Wallis Test zum Vergleich von jüngeren/älteren Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen*

	<b>MW*</b>	<b>MW**</b>	<b>MW***</b>	<b>MW****</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Negative Emotionen</b>	15.34 (SD=25.38)	26.26 (SD=53.48)	53.49 (SD=62.69)	97.41 (SD=152.90)	4.21	3	n.s.

\* jüngere Kinder ohne Objektbegleiter; \*\* ältere Kinder ohne Objektbegleiter; \*\*\* jüngere Kinder mit Objektbegleiter; \*\*\*\* ältere Kinder mit Objektbegleiter

(6.1.4) In einem letzten Schritt wird überprüft, ob die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 in Verbindung mit der TTS-Skala „Stimmung“ einen Einfluss auf die gesamten negativen Emotionsäußerungen hat. In diesem Fall erklärt die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 einen signifikanten



## Ergebnisse

Anteil der Varianz in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen in allen Phasen bei Kindern in der Gruppe mit hohen Werten in der TTS-Skala „Stimmung“ ( $p < .05$ ; korr.  $R^2 = .30$ ). Das bedeutet, dass 30% der Dauer der gesamten negativen Emotionsäußerungen bei Kindern, die eher weinerlich sind, durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Phase 1 vorhergesagt werden können.

Je länger Kinder in der ersten Phase einen Objektbegleiter verwenden und je weinerlicher sie sind, desto länger zeigen sie negative Emotionsäußerungen im gesamten Verlauf. Bei weniger weinerlichen Kindern kann ein derartiger Einfluss nicht gezeigt werden (siehe Tabelle 6.1.4.a).

*Tabelle 6.1.4.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer negative Emotionsäußerungen bei weniger/eher weinerlichen Kindern*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Negative Emotionsäußerungen bei weniger weinerlichen Kindern*</b>				
Konstante	29.18	11.92		
Objektbegleiter in Phase 1	.01	.02	.08	n.s.
<b>Negative Emotionsäußerungen bei eher weinerlichen Kindern**</b>				
Konstante	28.76	23.16		
Objektbegleiter in Phase 1	.13	.04	.57	.002

\* $R^2$  korr. = -.04; \*\* $R^2$  korr. = .30

Im Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis kann kein signifikanter Unterschied zwischen weniger und eher weinerlichen Kindern mit und ohne Objektbegleiter in Hinblick auf negative Emotionsäußerungen dargestellt werden ( $H(3) = 4.70$ , n.s.), was auch Tabelle 6.1.4.b zeigt.

*Tabelle 6.1.4.b: Kruskal-Wallis Test zum Vergleich von weniger/eher weinerlichen Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen*

	<b>MW*</b>	<b>MW**</b>	<b>MW***</b>	<b>MW****</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Negative Emotionen</b>	25.98 (SD=50.94)	14.58 (SD=26.86)	35.98 (SD=54.58)	106.15 (SD=142.98)	4.70	3	n.s.

\* weniger weinerliche Kinder ohne Objektbegleiter; \*\* eher weinerliche Kinder ohne Objektbegleiter; \*\*\* weniger weinerliche Kinder mit Objektbegleiter; \*\*\*\* eher weinerliche Kinder mit Objektbegleiter

## Ergebnisse

---

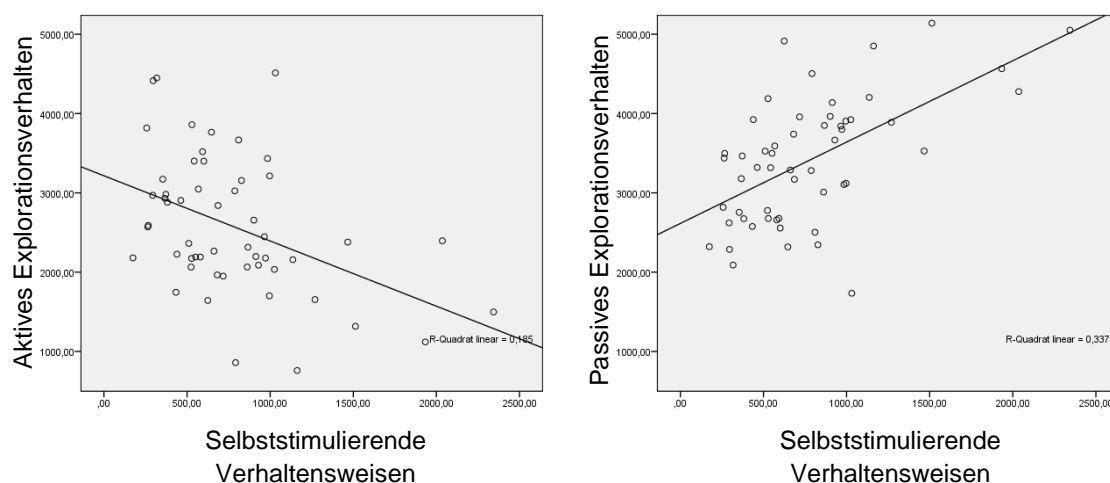
Auch Hypothese 1.4 kann somit nur teilweise bestätigt werden. Bei eher weinerlichen Kindern zeigt die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters einen signifikanten Einfluss auf die Dauer von negativen Emotionen. Gruppenunterschiede können nicht festgestellt werden.

## 6.2 Einfluss von selbstregulativer Bewältigung auf Explorationsverhalten

(6.2.1) Alle Kinder der Stichprobe zeigen innerhalb der Beobachtungszeit selbstregulative und selbststimulierende Verhaltensweisen (MW=773.01, SD=450.39). Ebenso verhält es sich mit aktivem (MW=2579.76, SD=860.62) und passivem Explorationsverhalten (MW=3407.71, SD= 795.08).

In einem ersten Schritt wird überprüft, ob die Dauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen einen Einfluss auf die Dauer des Explorationsverhaltens hat. Im linearen Regressionsmodell erklärt die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen einen signifikanten Anteil der Varianz in Bezug auf aktives ( $p < .05$ ; korr.  $R^2 = .17$ ) und passives Explorationsverhalten ( $p < .05$ ; korr.  $R^2 = .33$ ). Das bedeutet, dass 17% der Dauer des aktiven Explorationsverhaltens und 33% der Dauer des passiven Explorationsverhaltens durch die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen vorhergesagt werden können. Je länger Kinder also selbststimulierende Verhaltensweisen zeigen, desto kürzer zeigen sie ein aktives und desto länger zeigen sie ein passives Explorationsverhalten (siehe Abbildung 6.2.1.a und Tabelle 6.2.1.b, Anhang A).

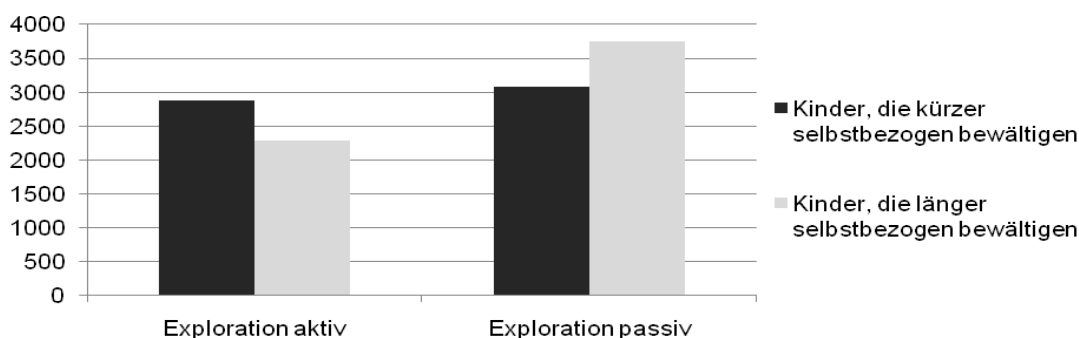
Abbildung 6.2.1.a: Streudiagramme zur Darstellung des Einfluss der Anwendungsdauer von selbststimulierenden Verhaltensweisen auf aktives und passives Explorationsverhalten



Dieser Zusammenhang wird noch deutlicher, wenn man Gruppenvergleiche zwischen Kindern, die kürzer oder länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, anstellt.

Der Mann-Whitney-U Test zeigt, dass Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen, länger aktiv (MW=2878.48, SD=764.25 vs. MW=2281.04, SD=860.48; U=215, z=-2.59, r=-.50, p<.05) und kürzer passiv (MW=3072.48, SD=650.07 vs. MW=3742.94, SD=795.38, U=176, z=-3.26, r=-.72, p<.05) explorieren, als Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen (siehe Abbildung 6.2.1.c und Tabelle 6.2.1.d, Anhang A).

Abbildung 6.2.1.c: Vergleich von Kindern, die kürzer oder länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens (p<.05)



Es zeigt sich also ein Einfluss von selbstregulativen Verhaltensweisen auf das Explorationsverhalten. Auch Gruppenunterschiede können festgestellt werden. Daher kann Hypothese 2.1 bestätigt werden.

(6.2.2) In einem zweiten Schritt wird mittels linearer Regression überprüft, ob die Anwendungsdauer von selbstregulativen Verhaltensweisen bei Jungen (n=22) und Mädchen (n=32) einen Einfluss auf die Dauer des Explorationsverhaltens hat. Die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz sowohl in Bezug auf aktives Explorationsverhalten bei Mädchen (p<.05; korr.  $R^2$ =.10) und bei Jungen (p<.05; korr.  $R^2$ =.29) als auch in Bezug auf passives Explorationsverhalten bei Mädchen (p<.05; korr.  $R^2$ =.30) und bei Jungen (p<.05; korr.  $R^2$ =.47). Das bedeutet, dass sowohl 10% der Dauer des aktiven Explorationsverhaltens bei Mädchen und 29% bei Jungen als auch 30% der Dauer des passiven Explorationsverhaltens bei Mädchen und 47% bei Jungen durch die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen vorhergesagt werden können. Je länger Mädchen und Jungen

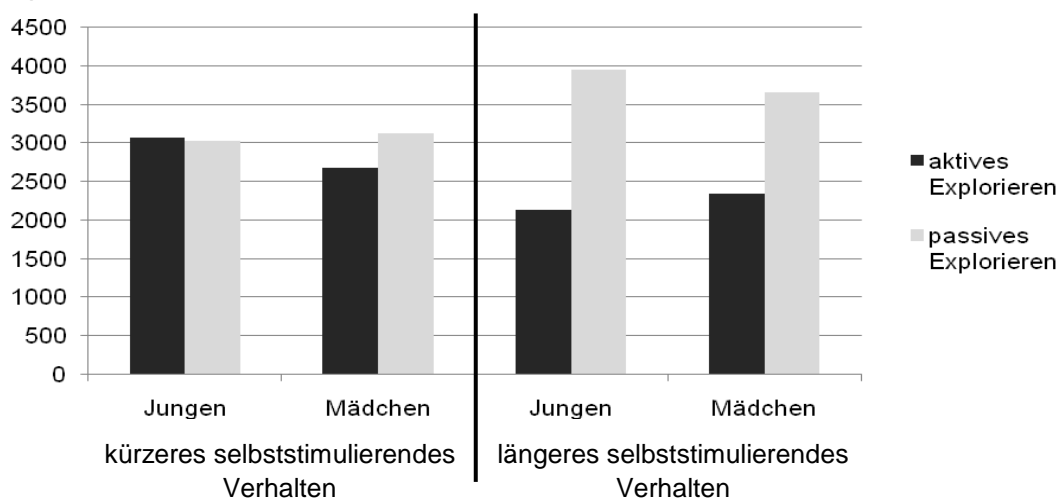
also selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, desto kürzer zeigen sie ein aktives und desto länger zeigen sie ein passives Explorationsverhalten. (siehe Tabellen 6.2.2.a und 6.2.2.b, Anhang A)

Die Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis legt einen Fokus auf den Geschlechtsunterschied in Bezug auf das Explorationsverhalten. Es werden Jungen, die kürzer (25,9%) oder länger (24,1%) selbststimulierende Verhaltensweisen und Mädchen, die kürzer (14,8%) oder länger (35,2%) selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, verglichen.

Dabei zeigt sich hinsichtlich der Dauer des aktiven Explorationsverhaltens eine Tendenz zu signifikanten Unterschieden ( $H(3) = 7.49, p < .10$ ), beim passiven Explorationsverhalten findet sich ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen ( $H(3) = 12.07, p < .05$ ).

Bei genauer Betrachtung der Gruppen mittels Mann-Whitney-U Test finden sich zwischen den Geschlechtern allerdings weder im aktiven noch im passiven Explorationsverhalten signifikante Unterschiede (siehe Tabelle 6.2.2.c). Man kann davon ausgehen, dass sich Mädchen und Jungen die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens nicht signifikant voneinander unterscheiden.

*Abbildung 6.2.2.c: Vergleich zwischen Jungen und Mädchen, die kürzer oder länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*



Lediglich innerhalb der Gruppen der Jungen und Mädchen finden sich signifikante Unterschiede, was die Ergebnisse aus Hypothese 2.1 bereits erwarten ließen.

Jungen, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, zeigen länger aktives Explorationsverhalten als Jungen, die länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden (MW=3063.47, SD=889.08 vs. MW=2132.88, SD=721.43; U=25,  $z=-2.11$ ,  $r=-.56$ ,  $p<.05$ ) Bei passivem Explorationsverhalten verhält es sich genau umgekehrt (MW=3022.38, SD=786.67 vs. MW=3955.30, SD=478.38, U=17,  $z=-2.66$ ,  $r=-.94$ ,  $p<.05$ ).

Die Ergebnisse werden in Abbildung 6.2.2.d, Anhang B und Tabelle 6.2.2.e, Anhang A dargestellt.

Beim Vergleich zwischen Mädchen mit kürzerer und längerer Dauer von selbststimulierenden Verhaltensweisen zeigen sich im Hinblick auf das aktive Explorationsverhalten keine signifikanten Unterschiede (MW=2679.25, SD=571.17 vs. MW=2343.42, SD=923.71, U=86,  $z=-1.44$ , n.s.). In Bezug auf passives Explorationsverhalten lässt sich eine Tendenz feststellen (MW=3126.42, SD=488.98 vs. MW=3653.52, SD=892.36, U=26,  $z=-1.88$ ,  $p<.10$ ). Es kann mit Vorsicht behauptet werden, dass Mädchen, die länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, länger passives Explorationsverhalten zeigen als Mädchen, die diese Verhaltensweisen kürzer anwenden. (siehe Abbildung 6.2.2.f, Anhang B und Tabelle 6.2.2.g, Anhang A)

Da sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen ein signifikanter Einfluss von selbstregulativen Verhaltensweisen auf das aktive und passive Explorationsverhalten gezeigt werden kann, aber sich keine Gruppenunterschiede zeigen, lässt sich Hypothese 2.2 nur teilweise bestätigen.

(6.2.3) In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob die Anwendungsdauer von selbstregulativen Verhaltensweisen bei jüngeren und bei älteren Kindern einen Einfluss auf die Dauer des Explorationsverhaltens hat. In diesem Fall erklärt die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen im linearen Regressionsmodell einen signifikanten Anteil der Varianz sowohl in Bezug auf aktives ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.29$ ) als auch passives Explorationsverhalten ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.35$ ) bei älteren Kindern und in Bezug auf passives Explorationsverhalten bei jüngeren Kindern ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.32$ ). Das bedeutet, dass bei älteren Kindern sowohl 29% der Dauer des aktiven Explorationsverhaltens als auch 35% der Dauer des passiven Explorationsverhaltens und bei jüngeren Kindern 32% der Dauer des passiven Explorationsverhaltens durch die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen vorhergesagt werden können. Je länger

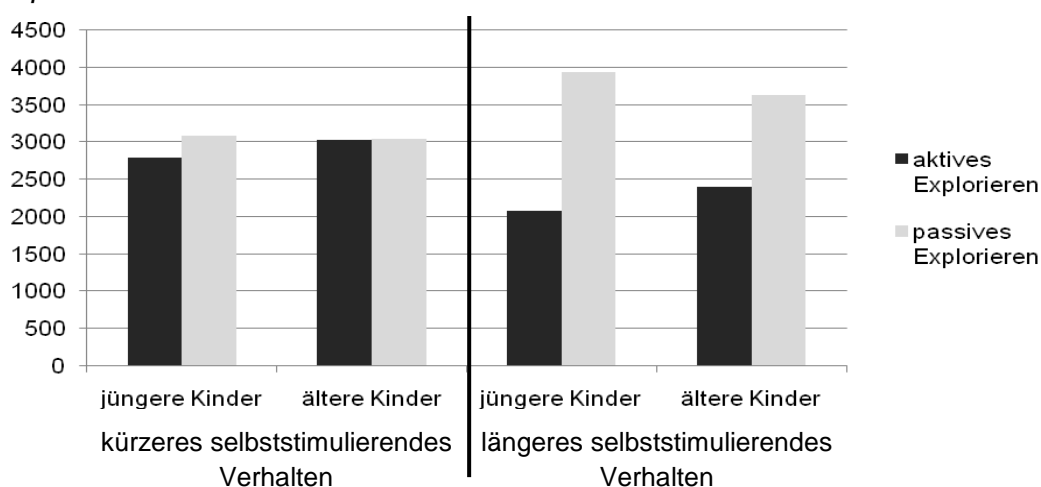
ältere Kinder also selbstregulative Verhaltensweisen anwenden, desto kürzer zeigen sie ein aktives Explorationsverhalten. Bei jüngeren Kindern scheint es keinen derartigen Einfluss zu geben.

In Bezug auf passives Explorationsverhalten kann man davon ausgehen, dass sowohl ältere als auch jüngere Kinder mehr passives Explorationsverhalten zeigen, je länger sie selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden. (siehe Tabellen 6.2.3.a und 6.2.3.b, Anhang A)

Für die Darstellung von Gruppenunterschieden wird erneut eine Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis durchgeführt. Anhand der Altersgruppen werden wie in vorangegangener Hypothese vier Gruppen gebildet, zwischen denen sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Dauer des passiven Explorationsverhaltens zeigt ( $H(3)=11.78$ ,  $p<.05$ ). Bei aktivem Explorationsverhalten lässt sich eine Tendenz zu signifikanten Unterschieden feststellen ( $H(3)=7.47$ ,  $p<.01$ ).

Bei genauer Betrachtung der Gruppen mittels Mann-Whitney-U Test finden sich aber auch zwischen den Altersgruppen weder im aktiven noch im passiven Explorationsverhalten signifikante Unterschiede. Jüngere und ältere Kinder, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, unterscheiden sich in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens nicht signifikant. (siehe Abbildung 6.2.3.c und Tabelle 6.2.3.d, Anhang A)

*Abbildung 6.2.3.c: Vergleich zwischen jüngeren und älteren Kindern, die kürzer oder länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*



Nur innerhalb der jeweiligen Altersgruppe finden sich signifikante Unterschiede, was ebenfalls den Ergebnissen von Hypothese 2.1 nach zu erwarten war.

Jüngere Kinder, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, zeigen länger ein aktives Explorationsverhalten als jene, die diese Verhaltensweisen länger anwenden (MW=2791.83, SD=746.42 vs. MW=2073.72, SD=822.59; U=44,  $z=-2.06$ ,  $r=-.39$   $p<.05$ ). Bei passivem Explorationsverhalten verhält es sich genau umgekehrt (MW=3088.04, SD=673.06 vs. MW=3938.47, SD=534.48; U=26,  $z=-2.96$ ,  $r=-.57$   $p<.05$ ).

Die Ergebnisse werden in Abbildung 6.2.3.d, Anhang B und Tabelle 6.2.3.e, Anhang A dargestellt.

In Hinblick auf aktives Explorieren zeigen auch ältere Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen, dieses Verhalten länger als jene, die länger selbstbezogen bewältigen. (MW=3025.76, SD=811.52 vs. MW=2402.99, SD=883.12; U=45,  $z=-2.01$ ,  $r=-.39$   $p<.05$ )

Beim passiven Explorationsverhalten findet sich in der Gruppe der älteren Kinder allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen kurzer und langer Anwendungsdauer von selbststimulierenden Verhaltensweisen (MW=3046.02, SD=643.60 vs. MW=3627.92, SD=910.70; U=52,  $z=-1.66$ ,  $r=-.32$ , n.s.).

Die Ergebnisse werden ebenfalls in Abbildung 6.2.3.f, Anhang B und Tabelle 6.2.3.g, Anhang A dargestellt.

Auch Hypothese 6.2.3 kann somit nur teilweise bestätigt werden. In Bezug auf aktives Explorationsverhalten zeigt sich nur bei älteren Kindern ein Einfluss des selbststimulierenden Verhaltens, beim passiven Explorieren sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Kindern. Unterschiede zwischen den Altersgruppen sind keine erkennbar, lediglich innerhalb der jeweiligen Gruppen.

(6.2.4) In einem letzten Schritt wird überprüft, ob die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen in Verbindung mit den TTS-Skalen „Beharrlichkeit“ und „Ablenkbarkeit“ einen Einfluss auf die Dauer von aktivem und passivem Explorationsverhalten hat.

### Beharrlichkeit

Im Regressionsmodell erklärt die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen in Zusammenhang mit der TTS-Skala „Beharrlichkeit“ einen signifikanten Anteil der Varianz sowohl in Bezug auf aktives Explorationsverhalten bei Kindern in der Gruppe mit hohen Werten ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.27$ ) als auch in Bezug auf passives Explorationsverhalten bei Kindern in der Gruppe mit hohen ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.22$ ) und niedrigen Werten ( $p<.05$ ; korr.



$R^2=.40$ ). Bei Kindern mit niedrigen Werten in der TTS-Skala „Beharrlichkeit“ scheint die Dauer des selbststimulierenden Verhaltens keinen Einfluss auf das aktive Explorationsverhalten zu haben.

Also können bei weniger beharrlichen Kindern 27% der Dauer des aktiven und 40% des passiven Explorationsverhaltens durch die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen vorhergesagt werden, bei eher beharrlichen Kinder nur 22% der Dauer des passiven Explorationsverhaltens.

Je länger weniger beharrliche Kinder also selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, desto kürzer zeigen sie aktives und desto länger passives Explorationsverhalten. Bei eher beharrlichen Kindern trifft diese Aussage nur auf das passive Explorationsverhalten zu (siehe Tabellen 6.2.4.a und 6.2.4.b, Anhang A).

### Ablenkbarkeit

Die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen kann in Zusammenhang mit der TTS-Skala „Ablenkbarkeit“ einen signifikanten Anteil der Varianz sowohl in Bezug auf aktives Explorationsverhalten bei Kindern in der Gruppe mit hohen ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.15$ ) und Kindern in der Gruppe mit niedrigen Werten ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.17$ ), als auch in Bezug auf passives Explorationsverhalten bei Kindern in der Gruppe mit hohen ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.22$ ) und niedrigen Werten ( $p<.05$ ; korr.  $R^2=.49$ ) erklären. Das bedeutet, dass bei Kindern, die eher ablenkbar sind, 15% und bei Kindern, die weniger ablenkbar sind, 17% der Dauer des aktiven Explorationsverhaltens durch die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen vorhergesagt werden können. Bei eher ablenkbaren Kindern können 22% und bei weniger ablenkbaren Kindern 49% der Dauer des passiven Explorationsverhaltens durch die Anwendungsdauer von selbststimulierenden und selbstregulativen Verhaltensweisen vorhergesagt werden.

Je länger eher und weniger ablenkbare Kinder also selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, desto kürzer zeigen sie aktives und desto länger passives Explorationsverhalten. (siehe Tabellen 6.2.4.c und 6.2.4.d, Anhang A)

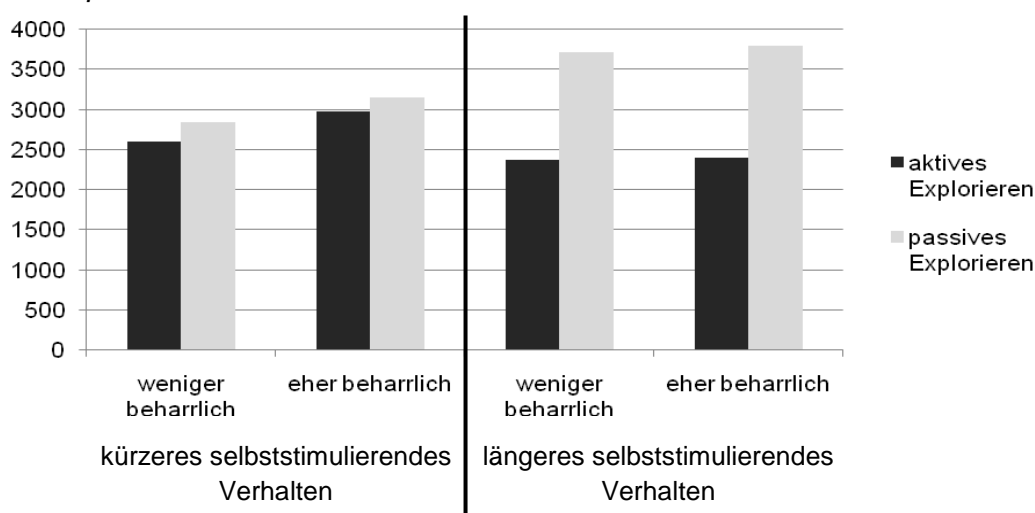
Für die Darstellung von Gruppenunterschieden wurde auch hier eine Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis durchgeführt. Anhand der Gruppierungen, die für die TTS-Skalen definiert worden sind, werden wie in den vorangegangenen Hypothesen jeweils vier Gruppen gebildet.

### Beharrlichkeit

Bei der TTS-Skala „Beharrlichkeit“ zeigt die Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen hinsichtlich der Dauer des passiven ( $H(3) = 11.62, p < .05$ ) und des aktiven Explorationsverhaltens ( $H(3) = 8.89, p < .05$ ).

Allerdings zeigen sich auch hier in den Mann-Whitney-U Tests keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit hohen oder niedrigen Werten in der entsprechenden TTS-Skala. Eher beharrliche und weniger beharrliche Kinder, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, unterscheiden sich nicht signifikant in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens. (siehe Abbildung 6.2.4.e, Anhang B und Tabelle 6.2.4.f, Anhang A)

*Abbildung 6.2.4.e: Vergleich zwischen weniger/eher beharrlichen Kindern, die kürzer oder länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*



Nur innerhalb der jeweiligen Gruppen mit niedrigen oder hohen TTS-Werten finden sich teilweise signifikante Unterschiede zwischen Kindern, die kürzer oder länger selbstbezogen bewältigen.

Eher beharrliche Kinder, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, zeigen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf aktives Explorationsverhalten ( $MW=2604.94, SD=889.50$  vs.  $MW=2366.67, SD=849.17, U=57, z=-.55, r=-.11, n.s.$ ), jedoch ein deutlich kürzeres passives Explorationsverhalten, als solche, die diese Verhaltensweisen länger zeigen ( $MW=2843.33, SD=570.84$  vs.  $MW=3720.52, SD=856.46; U=24, z=-2.46, r=-.48, p < .05$ ).

Die Ergebnisse werden in Abbildung 6.2.4.g, Anhang A und Tabelle 6.2.3.h, Anhang A dargestellt.

Weniger beharrliche Kinder, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, explorieren aktiv länger als Kinder, die diese Verhaltensweisen länger anwenden (MW=2974.21, SD=715.68 vs. MW=2077.67, SD=910.34; U=32, z=-2.44, r=-.46, p<.05).

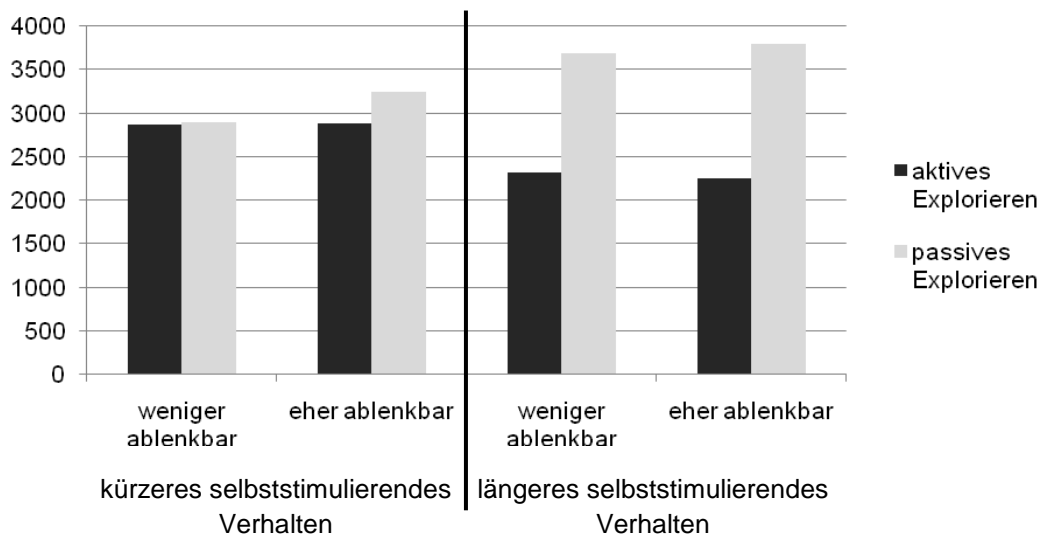
Desweiteren zeigen weniger beharrliche Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen ein kürzeres passives Explorationsverhalten, als jene Kinder die länger selbstbezogen bewältigen (MW=3152.68, SD=670.27 vs. MW=3796.19, SD=677.46; U=41, z=-1.98 r=-.37, p<.05).

Die Ergebnisse werden in Abbildung 6.2.4.i, Anhang B und Tabelle 6.2.3.j, Anhang A dargestellt.

### Ablenkbarkeit

Auch bei der TTS-Skala „Ablenkbarkeit“ zeigt die Rangvarianzanalyse nach Kruskal-Wallis eine Tendenz in Richtung Signifikanz beim aktiven Explorationsverhalten ( $H(3)=6.74$ ,  $p<.10$ ) und einen signifikanten Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen hinsichtlich der Dauer des passiven ( $H(3)=12.22$ ,  $p<.05$ ) Explorationsverhaltens. Aber wieder finden sich in den Mann-Whitney-U Tests keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit hohen oder niedrigen Werten in der entsprechenden TTS-Skala. Eher ablenkbare und weniger ablenkbare Kinder, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, unterscheiden sich nicht signifikant in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens. (siehe Abbildung 6.2.4.k, Anhang B und Tabelle 6.2.4.l, Anhang A)

Abbildung 6.2.4.k: Vergleich zwischen weniger/eher ablenkbaren Kindern, die kürzer oder länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens



Mit Vorsicht lässt sich also behaupten, dass weniger ablenkbare Kinder, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, ein längeres aktives Explorationsverhalten zeigen als solche, die diese Verhaltensweisen länger anwenden (MW=2870.61, SD=795.08 vs. MW=2318.46, SD=576.89; U=49, z=-1.82, r=-.36, p<.10).

Weniger ablenkbare Kinder, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, zeigen ein kürzeres passives Explorationsverhalten als solche, die diese Verhaltensweisen länger anwenden (MW=2891.27, SD=471.57 vs. MW=3693.17, SD=566.46; U=20, z=-3.31, r=-.65 p<.05).

Außerdem lässt sich mit Vorsicht behaupten, dass eher ablenkbare Kinder, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, ein längeres aktives Explorationsverhalten zeigen als solche, die diese Verhaltensweisen länger anwenden (MW=2885.78, SD=764.53 vs. MW=2246.29, SD=1082.10; U=59, z=-1.79, r=-.34, p<.10).

Eher ablenkbare Kinder, die kürzer selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, scheinen ein kürzeres passives Explorationsverhalten zu zeigen als solche, die diese Verhaltensweisen länger zeigen (MW=3240.74, SD=759.33 vs. MW=3789.15, SD=982.51; U=60, z=-1.75, r=-.39 p<.10).

Auch bei Hypothese 2.4 zeigen sich Einflüsse von selbststimulierenden Verhaltensweisen in Verbindung mit den TTS-Skalen „Ablenkbarkeit“ und „Beharrlichkeit“ auf aktives und passives Explorationsverhalten. Gruppenunterschiede können allerdings nicht gezeigt werden. Die Hypothese kann somit nur teilweise bestätigt werden.

### 6.3 Einfluss von objektbezogener Bewältigung auf trennungsbezogenes Verhalten

(6.3.1) In einem linearen Regressionsmodell scheint die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters keinen signifikanten Einfluss auf die Dauer von trennungsbezogenen Verhaltensweisen zu haben. (siehe Tabelle 6.3.1.a)

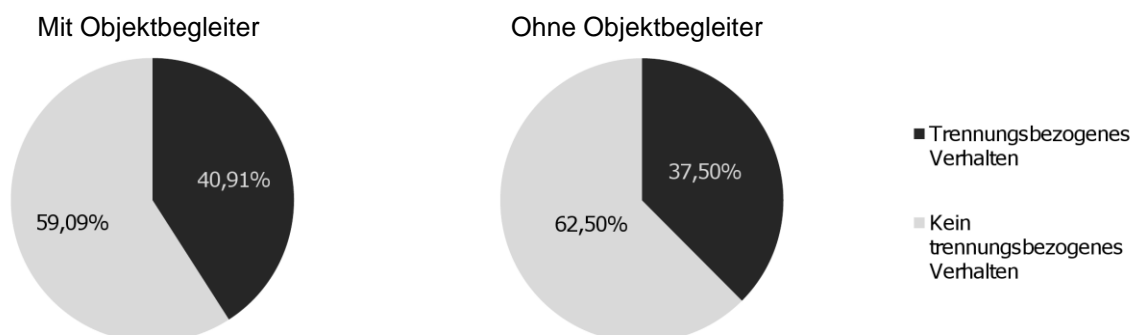
Tabelle 6.3.1.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer von trennungsbezogenem Verhalten

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Trennungsbezogenes Verhalten</b>				
Konstante	10.58	9.42		
Objektbegleiter	0.01	0.02	.11	n.s.

R<sup>2</sup> kor. = -.01 für trennungsbezogenes Verhalten

Betrachtet man die Stichprobe in einer Kreuztabelle, zeigt sich, dass 40,91% der Kinder mit Objektbegleiter und 37,5% der Kinder ohne Objektbegleiter trennungsbezogene Verhaltensweisen zeigen. (siehe Abbildung 6.3.1.b)

Abbildung 6.3.1.b: Graphische Darstellung von trennungsbezogenem Verhalten bei Kindern mit/ohne Objektbegleiter



Im Gruppenvergleich mittels Mann-Whitney-U Test zeigen sich im Hinblick auf trennungsbezogenes Verhalten keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern, die einen Objektbegleiter verwenden und Kindern, die keinen Objektbegleiter verwenden (MW=22.02, SD=76.06 vs. MW=3.54, SD=7.89; U=335, z=-.34, r=-.05, n.s.).

Da kein Einfluss eines Objektbegleiters auf das trennungsbezogene Verhalten gezeigt werden kann, und es auch keine Gruppenunterschiede gibt, kann Hypothese 3.1. nicht bestätigt werden.

## Ergebnisse

(6.3.2) In einem zweiten Schritt wird untersucht, ob die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters bei Mädchen und bei Jungen einen Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens hat. In einer linearen Regression kann gezeigt werden, dass die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters weder bei Jungen noch bei Mädchen einen signifikanten Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens hat.

*Tabelle 6.3.2.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens bei Jungen/Mädchen*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei Jungen*</b>				
Konstante	21.04	24.02		
Objektbegleiter in Phase 1	0.02	0.04	.11	n.s.
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei Mädchen**</b>				
Konstante	3.73	1.85		
Objektbegleiter in Phase 1	0.01	< 0.01	.29	n.s.

\* $R^2$  korr. = -.04; \*\* $R^2$  korr. = .06

Im Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens ( $H(3) = 2.39$ , n.s.).

Auch Hypothese 3.2. kann aufgrund fehlender Einflüsse und Gruppenunterschiede nicht bestätigt werden.

*Tabelle 6.3.2.b: Kruskal-Wallis Test zum Vergleich von Jungen/Mädchen mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf die Dauer von trennungsbezogenem Verhalten*

	<b>MW*</b>	<b>MW**</b>	<b>MW***</b>	<b>MW****</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Trennungs- bezogenes Verhalten</b>	2.37 (SD= 6.66)	4.52 (SD=8.96)	49.30 (SD=121.81)	5.65 (SD=9.86)	2.39	3	n.s.

\* Jungen ohne Objektbegleiter; \*\* Mädchen ohne Objektbegleiter; \*\*\* Jungen mit Objektbegleiter; \*\*\*\* Mädchen mit Objektbegleiter

(6.3.3) Schließlich wird untersucht, ob die Dauer der Nutzung eines Objektbegleiters bei jüngeren und älteren Kindern einen Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens hat. Die lineare Regression zeigt bei jüngeren Kindern keinen signifikanten Einfluss des Objektbegleiters, bei älteren Kindern allerdings schon. Die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters erklärt bei älteren Kindern einen signifikanten Anteil der Varianz im Bezug auf die Dauer von

## Ergebnisse

trennungsbezogenem Verhalten ( $p < .05$ , korr.  $R^2 = .14$ ). Das bedeutet, dass bei älteren Kindern 14% der Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters vorhergesagt werden können.

Je länger ältere Kinder also einen Objektbegleiter verwenden, desto länger zeigen sie trennungsbezogenes Verhalten (siehe Tabelle 6.3.3.a).

*Tabelle 6.3.3.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens bei jüngeren/älteren Kindern*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei jüngeren Kindern*</b>				
Konstante	19.40	18.52		
Objektbegleiter in Phase 1	0.02	0.03	.12	n.s.
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei älteren Kindern**</b>				
Konstante	1.64	1.80		
Objektbegleiter in Phase 1	0.01	< 0.01	.42	.031

\* $R^2$  korr. = -.02; \*\* $R^2$  korr. = .14

Im Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis zeigen sich auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kindern in Hinblick auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens ( $H(3) = 2.70$ , n.s.). Die Ergebnisse werden in Tabelle 6.3.3.b dargestellt.

Hypothese 3.3. kann nur zum Teil bestätigt werden, da sich lediglich bei älteren Kindern ein Einfluss des Objektbegleiters auf trennungsbezogenes Verhalten zeigt. Gruppenunterschiede können auch hier nicht dargestellt werden.

*Tabelle 6.3.3.b: Kruskal-Wallis Test zum Vergleich von jüngeren/älteren Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf die Dauer von trennungsbezogenem Verhalten.*

	<b>MW*</b>	<b>MW**</b>	<b>MW***</b>	<b>MW****</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Trennungsbezogenes Verhalten</b>	4.23 (SD=9.40)	2.85 (SD=6.45)	39.51 (SD=105.86)	4.53 (SD=9.84)	2.70	3	n.s.

\* jüngere Kinder ohne Objektbegleiter; \*\* ältere Kinder ohne Objektbegleiter; \*\*\* jüngere Kinder mit Objektbegleiter; \*\*\*\* ältere Kinder mit Objektbegleiter

(6.3.4) In einem letzten Schritt wird überprüft, ob die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters in Verbindung mit den TTS-Skalen „Zugänglichkeit“ und „Anpassungsfähigkeit“ einen Einfluss auf trennungsbezogenes Verhalten hat.



## Ergebnisse

### Zugänglichkeit

Die Regressionsanalyse zeigt, dass die Nutzungsdauer des Objektbegleiters bei eher zugänglichen Kindern einen Einfluss auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens hat. Sie erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz in Bezug auf trennungsbezogenes Verhalten ( $p < .05$ , korr.  $R^2 = .42$ ). Das bedeutet, dass bei eher zugänglichen Kindern 42% des trennungsbezogenen Verhaltens durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters vorhergesagt werden können. Bei weniger zugänglichen Kindern findet sich kein signifikanter Einfluss (siehe Tabelle 6.3.4.a).

*Tabelle 6.3.4.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens bei eher/weniger zugänglichen Kindern*

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei eher zugänglichen Kindern*</b>				
Konstante	0.56	2.07		
Objektbegleiter in Phase 1	0.02	0.01	.67	< .001
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei weniger zugänglichen Kindern**</b>				
Konstante	22.62	20.24		
Objektbegleiter in Phase 1	<0.01	0.03	.03	n.s.

\* $R^2$  korr. = .42; \*\* $R^2$  korr. = -.04

Im Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis zeigen sich auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen eher zugänglichen und weniger zugänglichen Kindern ( $H(3) = 2.35$ , n.s.).

*Tabelle 6.3.4.b: Kruskal-Wallis Test zum Vergleich von eher/weniger zugänglichen Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf die Dauer von trennungsbezogenem Verhalten.*

	<b>MW*</b>	<b>MW**</b>	<b>MW***</b>	<b>MW****</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Trennungs-- bezogenes Verhalten</b>	3.28 (SD= 9.54)	3.80 (SD=6.30)	6.55 (SD=14.20)	39.54 (SD=109.36)	2.35	3	n.s.

\* eher zugängliche Kinder ohne Objektbegleiter; \*\* weniger zugängliche Kinder ohne Objektbegleiter; \*\*\* eher zugängliche Kinder mit Objektbegleiter; \*\*\*\* weniger zugängliche Kinder mit Objektbegleiter

### Anpassungsfähigkeit

Hier zeigt die Regressionsanalyse, dass die Nutzungsdauer des Objektbegleiters bei eher anpassungsfähigen Kindern einen Einfluss auf die Dauer des

## Ergebnisse

trennungsbezogenen Verhaltens hat. Sie erklärt einen signifikanten Anteil der Varianz in Bezug auf trennungsbezogenes Verhalten ( $p < .05$ , korr.  $R^2 = .21$ ). Das bedeutet, dass bei eher anpassungsfähigen Kindern 21% der Varianz der Dauer von trennungsbezogenem Verhalten durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters vorhergesagt werden können. Je länger eher anpassungsfähige Kinder einen Objektbegleiter nutzen, desto länger zeigen sie trennungsbezogenes Verhalten. Bei weniger anpassungsfähigen Kindern findet sich kein signifikanter Einfluss (siehe Tabelle 6.3.4.c).

*Tabelle 6.3.4.c: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer des trennungsbezogenen Verhaltens bei eher/weniger anpassungsfähigen Kindern*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei eher anpassungsfähigen Kindern*</b>				
Konstante	.97	2.22		
Objektbegleiter in Phase 1	.01	< .01	.50	.010
<b>Trennungsbezogenes Verhalten bei weniger anpassungsfähigen Kindern**</b>				
Konstante	19.95	18.64		
Objektbegleiter in Phase 1	.01	.03	.08	n.s.

\* $R^2$  korr. = .21; \*\* $R^2$  korr. = -.03

Auch in der TTS-Skala „Anpassungsfähigkeit“ zeigen sich im Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis keine signifikanten Unterschiede zwischen eher anpassungsfähigen und weniger anpassungsfähigen Kindern ( $H(3) = 5.15$ , n.s.). Die Ergebnisse werden in Tabelle 6.3.4.d präsentiert.

Hypothese 3.4 kann teilweise bestätigt werden, da der Objektbegleiter nur bei eher zugänglichen und eher anpassungsfähigen Kindern einen Einfluss auf das trennungsbezogene Verhalten zeigt. Gruppenunterschied scheint es keine zu geben.

*Tabelle 6.3.4.d: Kruskal-Wallis Test zum Vergleich von eher/weniger zugänglichen Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Bezug auf die Dauer von trennungsbezogenem Verhalten*

	<b>MW*</b>	<b>MW**</b>	<b>MW***</b>	<b>MW****</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Trennungs-- bezogenes Verhalten</b>	2.33 (SD= 6.22)	4.99 (SD=9.69)	5.29 (SD=14.35)	35.03 (SD=99.91)	5.15	3	n.s.

\* eher anpassungsfähige Kinder ohne Objektbegleiter; \*\* weniger anpassungsfähige Kinder ohne Objektbegleiter; \*\*\* eher anpassungsfähige Kinder mit Objektbegleiter; \*\*\*\* weniger anpassungsfähige Kinder mit Objektbegleiter

## 7. Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu untersuchen, ob kindliche Bewältigungsstrategien einen Einfluss auf trennungsbezogenes Verhalten, aktives und passives Explorationsverhalten und negative Emotionsäußerungen haben. Diese Aspekte werden außerdem auf Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Altersgruppen und Temperamentsgruppen hin beleuchtet. Die personenbezogene Bewältigung als dritte Form der Bewältigungsstrategien wird in vorliegender Arbeit nicht behandelt.

### **Objektbegleiter und negative Emotionen**

Objektbegleiter können Kindern in Trennungssituationen als Ersatz für die primäre Bezugsperson dienen. In dieser Funktion spielen sie eine wichtige Rolle in der Emotionsregulation und fungieren quasi stellvertretend als „sichere Basis“, die den Kindern auch dazu dient, ihr Stress- und Angstempfinden zu reduzieren (Ahnert, 1998). Voraussetzung dafür ist eine Bindung zum Objekt (Habermas, 1996). Diese Beobachtungen beruhen auf Experimenten in Laborsituationen, in denen Kinder sehr kurzfristig einer Trennung von der Mutter ausgesetzt wurden.

In der vorliegenden Arbeit wird gezeigt, dass der Objektbegleiter im längerfristigen Beobachtungsverlauf diesen Zweck nicht zu erfüllen scheint. Je länger Kinder in den ersten zwei Wochen nach Krippeneintritt einen Objektbegleiter verwenden, desto länger zeigen sie negative Emotionen im gesamten Beobachtungsverlauf. Dies wird auch im Gruppenvergleich deutlich, der zeigt, dass Kinder, die ein Objekt zur Bewältigung benutzen (64,71%), signifikant länger negative Emotionen äußern als Kinder, die das nicht tun (45,45%). Allerdings lassen sich in vorliegendem Modell nur 13% der Varianz von negativen Emotionen durch den Objektbegleiter erklären. Es könnte also durchaus sein, dass andere Grundgegebenheiten der Kinder oder weitere Einflussfaktoren eine größere Rolle spielen als der Objektbegleiter alleine. Hier seien zum Beispiel Alter, Geschlecht, Temperamenteigenschaften, selbstregulative Bewältigungsstrategien, die Bindungssicherheit zur primären Bezugsperson oder die Bindung zur Erzieherin genannt. Desweiteren ist die Qualität der Bindung zum Objekt selbst von entscheidender Bedeutung: ohne ausreichende Beziehung kann dieses nämlich nicht als Bewältigungsstrategie eingesetzt werden (Habermas, 1996). Eine qualitative Beurteilung der Bindung zum Objekt konnte in den Videoanalysen allerdings nicht durchgeführt werden. Eine Befragung der Mutter könnte hier Abhilfe schaffen. Wenn diese bestätigt, dass das Kind eine hinlänglich intensive Beziehung zu dem mitgebrachten Objekt hat,

kann man vermutlich von einer für die Bewältigung ausreichenden Beziehungsqualität ausgehen.

Der Höhepunkt der Nutzung eines Objektbegleiters wird mit 24 Monaten beschrieben (Habermas, 1996). Dies wird auch in den vorliegenden Ergebnissen deutlich: der Objektbegleiter zeigt nämlich nur in der Gruppe der älteren Kinder, die zwischen 24 und 32 Monate alt sind, einen signifikanten Einfluss auf negative Emotionsäußerungen. Aber auch hier lassen sich nur 26% der Varianz durch die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters erklären. Das Alter kann aber durchaus als ein Einflussfaktor gesehen werden. Ein signifikanter Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern im direkten Vergleich besteht nicht.

In Bezug auf das Geschlecht ist erwähnenswert, dass sich in der Gruppe der Mädchen ein Einfluss des Objektbegleiters auf die negativen Emotionsäußerungen zeigt, es lassen sich 23% der Varianz erklären. Bei Jungen lässt sich dieser Einfluss nicht nachweisen. Es ist also auch das Geschlecht als möglicher Faktor zusätzlich zum Objektbegleiter zu sehen. In vorliegender Stichprobe wird ein Unterschied zwischen den Geschlechtern allerdings nicht deutlich.

Die Stimmung des Kindes als weiterer möglicher Einflussfaktor wurde in Phase 1 von der Erzieherin mittels Toddler Temperament Scale erhoben (Fullard, Mcdevitt & Carey, 1984). In vorliegender Arbeit wird auf den von der Erzieherin ermittelten TTS-Wert Bezug genommen, da die Mutter das Kind, das vor dem Krippeneintritt noch nie außerhalb der Familie betreut worden ist, wahrscheinlich anders einschätzt als die Erzieherin, die das Kind objektiv und im sozialen Kontext in der Krippe in Interaktion mit anderen Kindern und den Betreuungspersonen kennenlernt und diese Einschätzung für vorliegende Hypothesen valider erscheint.

Es zeigt sich, dass bei Kindern, die als eher weinerlich und launisch eingeschätzt werden, der Objektbegleiter einen Einfluss auf negative Emotionsäußerungen hat und dieser 30% der Varianz erklärt. Also kann auch die Stimmung des Kindes als möglicher Einflussfaktor identifiziert werden. Im Gruppenvergleich zwischen eher weinerlichen und weniger weinerlichen Kindern kann jedoch kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

### **Selbstregulative Verhaltensweisen und Exploration**

Selbstregulative Verhaltensweisen sind primitive Mechanismen zur Bewältigung. Kinder setzen sie schon früh zur Stress- und Emotionsregulation ein. Allerdings zeigen Kinder, die selbststimulierende Verhaltensweisen demonstrieren, kaum Interesse an der aktiven Erkundung ihrer Umgebung (Mangelsdorf et al., 1995).

Dies wird auch in vorliegender Arbeit gezeigt: je länger Kinder selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, desto kürzer explorieren sie ihre Umgebung aktiv und desto länger explorieren sie passiv. Der aktiven Erkundung im Spiel, mit hohem motorischem Einsatz und oral steht hierbei die passive Exploration gegenüber, die durch Beobachten der Umgebung repräsentiert wird. Im Gegensatz dazu findet sich bei Kindern auch ein Verhalten, das in den Videoanalysen als „für sich sein“ kodiert wird und für den Rückzug aus jeglichem Explorationsverhalten steht. Die Ergebnisse werden durch die Demonstration von Gruppenunterschieden zwischen Kindern, die kürzer oder länger selbstbezogen bewältigen, bestätigt.

Auch in Bezug auf Geschlecht und Alter können signifikante Einflüsse dargestellt werden. Sowohl Mädchen als auch Jungen zeigen ein kürzeres aktives und längeres passives Explorationsverhalten, je länger sie selbstregulative Verhaltensweisen zur Bewältigung anwenden. Vor allem bei Jungen lassen sich nahezu 30% der Varianz des aktiven und 50% der Varianz des passiven Explorationsverhaltens durch selbststimulierende Verhaltensweisen erklären. Ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen kann nicht gezeigt werden, die unterschiedlichen Einflüsse von selbststimulierenden Verhaltensweisen innerhalb der Geschlechter werden aber auch im Gruppenvergleich deutlich.

Bei jüngeren und älteren Kindern zeigt sich ebenfalls ein Einfluss von selbststimulierenden Verhaltensweisen auf das Explorationsverhalten. Während bei älteren Kindern signifikante Einflüsse in Bezug auf aktives und passives Explorationsverhalten festgestellt werden können, zeigen sich diese bei jüngeren Kindern nur in Bezug auf passives Explorieren.

Die zusätzlich durchgeführten Gruppenvergleiche zeigen allerdings auch hier keine signifikanten Unterschiede, es werden lediglich Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppen von jüngeren und älteren Kindern deutlich.

Betrachtet man in weiterer Folge die Temperamentseigenschaften „Ablenkbarkeit“ und „Beharrlichkeit“, zeigen sich ebenfalls Einflüsse der selbstregulativen Verhaltensweisen auf das Explorationsverhalten. Sowohl bei weniger als auch bei eher ablenkbaren Kindern zeigen selbstregulative Verhaltensweisen einen signifikanten Einfluss auf die aktive und die passive Exploration.

Ein ähnlicher Einfluss lässt sich auch bei weniger und eher beharrlichen Kindern zeigen. Bei eher beharrlichen Kindern kann ein Einfluss auf das aktive Explorationsverhalten, bei weniger beharrlichen Kindern auf das aktive und das passive Explorationsverhalten gezeigt werden.

Beim Gruppenvergleich zwischen eher und weniger ablenkbaren und beharrlichen Kindern kann aber kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Da dieselben

Einflüsse sowohl bei weniger als auch bei eher ablenkbaren und beharrlichen Kindern gezeigt werden können, stellt sich die Frage, ob diese Temperamentseigenschaften das Explorationsverhalten des Kindes tatsächlich mit beeinflussen oder ob der Objektbegleiter alleine die Effekte erklären kann.

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Kinder, die länger selbststimulierende Bewältigungsstrategien anwenden, eher länger brauchen, um in der neuen Umgebung spielen und explorieren zu können. Interessant zu beobachten wäre hierbei, ob Kinder, die offensichtlich weniger aktiv und deutlich mehr passiv explorieren, durch mehr Zuspruch und Aufmerksamkeit von Seiten der Erzieherin aus ihrer Passivität gelockt werden können. Das würde die als äußerst wichtig beschriebene Rolle der alternativen Bezugsperson in der Bewältigung deutlich machen.

### **Objektbegleiter und trennungsbezogenes Verhalten**

Wie bereits erwähnt, stellt der Objektbegleiter für Kinder in kurzfristigen Trennungssituationen eine alternative „sichere Basis“ dar. Sofern das Kind eine ausreichend intensive Bindung zu dem Objekt aufgebaut hat, hilft dieses bei der Bewältigung und beruhigt das Kind (Habermas, 1996) .

Diese Einflüsse scheinen bei längerfristigen Trennungen nicht gezeigt werden zu können. In vorliegender Arbeit scheinen ältere Kinder sogar länger trennungsbezogene Verhaltensweisen zu zeigen, je länger sie einen Objektbegleiter verwenden. Da allerdings auch hier nur 14% der Varianz durch die Verwendungsdauer des Objekts erklärt werden können, kann vermutet werden, dass der Objektbegleiter das Kind weder positiv noch negativ in der Bewältigung beeinflusst. Auch in den einzelnen Geschlechts- und Altersgruppen lassen sich keine Einflüsse erkennen, Gruppenunterschiede werden somit auch nicht deutlich.

Auch an dieser Stelle sei angemerkt, dass die Qualität der Bindung zwischen Kind und Objekt, die die Grundlage für die Verwendung des Objekts als Bewältigungsstrategie bildet, in den Videoanalysen nicht beurteilbar gewesen ist und somit auch nicht in die Berechnungen mit eingeflossen ist.

Donate-Batefield und Passman (2004) haben außerdem gezeigt, dass Objekte ihre Wirkung verlieren, wenn Kinder stark erregt sind. Die Beurteilung des Erregungszustandes ist in der Videoanalyse ebenfalls nicht möglich gewesen, als möglicher Marker dafür könnte der Cortisolspiegel des Kindes kurz nach der Trennung von der Mutter dienen.

Um auch den Einfluss des Temperaments überprüfen zu können, werden die TTS Skalen „Anpassungsfähigkeit“ und „Zugänglichkeit“ herangezogen. Bei eher anpassungsfähigen und eher zugänglichen Kindern scheint der Objektbegleiter einen

Einfluss auf das trennungsbezogene Verhalten zu haben. Je länger Kinder mit diesen Temperamenteigenschaften objektbezogen bewältigen, desto länger zeigen sie ein solches Verhalten. Durch den Objektbegleiter lassen sich in diesen Gruppen 21% und 42% der Varianz des trennungsbezogenen Verhaltens erklären. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass Kinder, die eher anpassungsfähig und zugänglich sind, sich mit objektbezogener Bewältigung nicht ausreichend beruhigen und trösten können. Da diese Kinder sich an und für sich besser an fremde Situationen und Menschen anpassen können, wäre auch hier interessant zu untersuchen, welche Beziehung sie zu ihrer Bezugserzieherin aufgebaut haben, und ob diese Bindung sie bei der Bewältigung mehr unterstützt als das Objekt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vorliegende Arbeit Einflüsse der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters und Einflüsse der Anwendungsdauer von selbstregulativen Verhaltensweisen feststellen kann. Gruppenunterschiede zwischen den Geschlechtern, Altersgruppen und Temperamentsgruppen können allerdings nicht ausgemacht werden.

Vermutlich lassen sich vorliegende Hypothesen aber mit einer deutlich größeren Stichprobe theoriekonform beantworten, da in einer solchen eine annähernde Normalverteilung der jeweiligen Werte auch in Untergruppen gewährleistet ist und somit eine eingehendere statistische Analyse ermöglicht wird.

### **7.1 Kritik und Ausblick**

Das selbst erstellte Kodiersystem dient der Videoanalyse der Verhaltensweisen von 54 Projektkindern. Obwohl es die für die vorliegende Arbeit benötigten Informationen ausreichend wieder gibt, muss angemerkt werden, dass vor allem in der Oberkategorie „Nutzung von Objekten“ insbesondere die Unterkategorie „Objektbegleiter“ genauer definiert werden muss. Um die Verwendung eines Objektbegleiters zu kodieren, muss das Kind zwar einen längeren Kontakt zu einem Objekt haben, die Qualität der Bindung zu diesem kann aber nicht erfasst werden. Eine zusätzliche Befragung der Mutter, ob das Kind den Objektbegleiter häufig zur Bewältigung nutzt, könnte hier Abhilfe schaffen.

Da die Kinder in einem natürlichen Umfeld und in keinem künstlich geschaffenen Setting untersucht worden sind, gibt es in den einzelnen Videosequenzen sehr unterschiedliche Situationen. So kann es zum Beispiel vorkommen, dass Kinder vermehrt gewisse Verhaltensweisen in einem von der Erzieherin vorgegebenen Spiel zeigen, andere

Kinder diese Verhaltensweisen aber eher im freien Spiel ausleben. Daher kann man nicht genau sagen, welche Verhaltensweisen das Kind aus freien Stücken zeigt. In standardisierten Situationen könnten solche Verhaltensweisen ohne Beeinflussung des Kindes durch andere Faktoren analysiert werden.

Zuletzt ist kritisch anzumerken, dass die Videoqualität nicht bei allen Videos gleich gut ist. Dadurch wird einerseits das Kodieren erschwert, andererseits gehen Informationen verloren, wenn die Kamera nicht ständig auf das zu beobachtende Kind gerichtet ist. Obwohl es in einem natürlichen Setting sicherlich schwierig ist, das Kind immer aus dem richtigen Winkel zu betrachten, wäre es ratsam aus zumindest zwei Perspektiven zu filmen, um eine lückenlose Darstellung des Kindes, optimaler Weise immer in Ansicht von vorne, zu ermöglichen.



## 8. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit ist Teil der Wiener Kinderkrippenstudie „WIKI - Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“. Bei WIKI handelt es sich um ein drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt, das sich mit dem Erleben von Kleinst- und Kleinkindern während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe auseinandersetzt (Hover-Reisner & Eckstein, 2008). Das Kind erlebt mit dem Eintritt in die Krippe die erste längere Trennung von den Eltern (Ahnert, 1998). Der Eintritt in die Krippe und die damit verbundene Eingewöhnungszeit sind für das Kind mit erheblichem Stress verbunden (Laewen et al., 2007a). Um mit der neuen Situation und mit dem Stress umgehen zu können, benötigt das Kind eine Reihe von kindlichen Bewältigungsstrategien. Es wird hierbei zwischen personenorientierter, objektbezogener und selbstregulativer Bewältigung unterschieden. (Mangelsdorf et al., 1995). Jede einzelne Strategie hilft dem Kind dabei, die neue, fremde Umgebung stressfrei explorieren zu können. Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, ob objektbezogene und selbstregulative Bewältigungsstrategien das Verhalten und die Belastungsreaktionen des Kindes beeinflussen können. In der Literatur geht man davon aus, dass ein Objektbegleiter, sofern das Kind eine Bindung zu diesem hat, zumindest bei kürzeren Trennungen, die Eingewöhnung erleichtert und in Abwesenheit der Mutter als ihr Ersatz fungieren kann: er ist in der Lage die Mutter als „sichere Basis“ zu ersetzen. Vor allem in kürzeren, stressigen Situationen kann der Objektbegleiter das Kind beruhigen (Donate-Bartfield & Passman, 2004). Auch selbstregulative Bewältigungsstrategien helfen dem Kind die Zeit in der Kinderkrippe möglichst stressfrei und angenehm zu gestalten. Kinder, die selbstregulative Bewältigungsstrategien anwenden, können sich damit trösten und beruhigen. Jedoch explorieren Kinder, die selbstregulativ bewältigen, kaum. (Balter & Tamis-LeMonda, 2003). Vorliegende Arbeit kann bestätigen, dass Kinder, die längere Zeit selbstregulativ bewältigen, eher weniger aktives Explorationsverhalten zeigen. Interessant ist aber, dass diese Kinder sehr wohl passives Explorationsverhalten zeigen. Was die objektbezogene Bewältigung betrifft, kann gesagt werden, dass die Nutzungsdauer eines Objektbegleiters einen Einfluss auf negative Emotionsäußerungen hat. Je länger Kinder objektbezogen bewältigen, desto länger zeigen sie negative Emotionsäußerungen. Was das trennungsbezogene Verhalten betrifft, kann lediglich ein Einfluss bei älteren Kindern festgestellt werden. Je länger ältere Kinder einen Objektbegleiter nutzen, desto länger zeigen sie trennungsbezogene Verhaltensweisen.



## 9. Literaturverzeichnis

- Adams, R. E. & Passman, R., H. (1981). The Effects of Preparing Two-Year-Olds for Brief Separations from Their Mothers. *Child Development*, 52(3), 1068-1070.
- Ahnert, L. (Hrsg.). (1998). *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen* (Bd. Huber). Bern.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 102-127). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D. & Degnan, K. A. (2006). Temperament in early development. In R. Ammerman (Hrsg.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology: Vol. 3 Child psychopathology 19* (S. 1-26).
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 3-22). New York: Guilford Press.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van Ijzendoorn, M. H. & Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-Fit in Center Day Care: Relations of Temperament, Stability, and Quality of Care with the Child's Adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 257-272.
- Donate-Bartfield, E. & Passman, R. (2004). Relations Between Children's Attachment to Their Mothers and to Security Blankets *Journal of Family Psychology*, 18(3), 453-458.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (Second Edition). London: Sage Publications.
- Field, T., Gerwitz, J. L., Cohen, D., Garcia, R., Greenberg, R. & Collins, K. (1984). Leave-Takings and Reunions of Infants, Toddlers, Preschoolers, and Their Parents. *Child Development*, 55(2), 628-635.
- Fullard, W., Mcdevitt, S. C. & Carey, W. B. (1984). Assessing Temperament in One-Year-Old to 3-Year-Old Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 9(2), 205-217.
- Ganser, L. (2009). *Kindliche Copingstrategien beim Eintritt von Kleinkindern in Kinderkrippen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Goossens, F. A. & van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61(3), 832-837.

- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren. Theorien und Tatsachen* (S. 69-81). Bern: Huber.
- Habermas, T. (1996). *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Beloved objects. Symbols and instruments of identity formation*. Berlin: de Gruyter.
- Hover-Reisner, N. & Eckstein, T. (2008). *Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen*. Poster präsentiert auf dem 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung. Wien.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2007a). *Die ersten Tage- ein Modell zur Eingewöhnung in die Krippe und Tagespflege*. Berlin: Cornelsen.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2007b). *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. Berlin: Cornelsen.
- Lewis, M. D., Zimmerman, S., Hollenstein, T. & Lamey, A. V. (2004). Reorganization in Coping Behavior at 1 1/2 Years: Dynamic Systems and Normative Change. *Developmental Science*.
- Maccoby, E. E. & Lewis, C. C. (2003). Less Day Care or Different Day Care. *Child Development*, 74(4), 1069-1075.
- Mangelsdorf, S., Shapiro, J. & Marzolf, D. (1995). Development and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development*, 66(6), 1817-1828.
- Mangold. (2008). *INTERACT Quick Start Manual V1.3. Mangold International GmbH (Ed.)*
- Parritz, R. H. (1996). A descriptive analysis of toddler coping in challenging circumstances. *Infant Behavior & Development*, 19(2), 171-180.
- Passman, R. H. (1977). Providing Attachment Objects to Facilitate Learning and Reduce Distress: Effects of Mothers and Security Blankets. *Developmental Psychology*, 13, 1, 25-28, Jan 77.
- Passman, R. H. (1987). Attachments to Inanimate Objects: Are Children Who Have Security Blankets Insecure? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 825-830.

- Passman, R. H. & Weisberg, P. (1975). Mothers and Blankets as Agents for Promoting Play and Exploration by Young Children in a Novel Environment: The Effects of Social and Non-Social Attachment Objects. *Developmental Psychology*, 11, 2, 170-177, Mar 75.
- Rauh, H. & et al. (1996). *Day-Care Experience and Infant-Mother Attachment*.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In N. E. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (S. 933-1016). New York: Wiley.
- Saxe, R., Tzelnic, T. & Carey, S. (2006). Five-Month-Old Infants Know Humans Are Solid, Like Inanimate Objects. *Cognition*., 101, B1-B8.
- Schölmerich, A. & Lengning, A. (2004). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. Curiosity, exploration, and attachment development. In L. Ahnert (Hrsg.), *Fruehe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (S. 198-210). München: Reinhardt.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Von Aster, D. (2007). *Verhaltensbesonderheiten bei sprachentwicklungsverzögerten zweijährigen Kindern*. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilian-Universität München
- Ziegenhain, U. & Wolff, U. (2000). Der Umgang mit Unvertrautem - Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. Coping with a new setting - Attachment and adjustment to day care. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(3), 176-188.



# Anhang

## Anhang A: Tabellen

Tabelle 6.1.1.c: Mann-Whitney-U Test – Vergleich zwischen Kindern mit/ohne Objektbegleiter in Phase 1 in Bezug auf die Dauer von negativen Emotionsäußerungen

	MW*	SD*	MW**	SD**	U	z	r	Sig.
<b>Negative Emotionen</b>	75.45	117.09	20.8	41.23	241	-2.03	-.28	.042

\* Kinder mit Objektbegleiter; \*\* Kinder ohne Objektbegleiter

Tabelle 6.1.2.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Nutzungsdauer eines Objektbegleiters auf die Dauer negative Emotionsäußerungen bei Jungen und Mädchen

	B	SE B	$\beta$	p
<b>Negative Emotionsäußerungen bei Jungen*</b>				
Konstante	27.40	11.97		
Objektbegleiter in Phase 1	0.02	0.02	.19	n.s.
<b>Negative Emotionsäußerungen bei Mädchen**</b>				
Konstante	34.56	21.15		
Objektbegleiter in Phase 1	.11	.03	.50	.003

\*R<sup>2</sup> korr. = -.01; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .23

Tabelle 6.2.1.b: Regressionsanalyse zum Einfluss der Anwendungsdauer selbstregulativer Verhaltensweisen auf die Dauer des Explorationsverhaltens

	B	SE B	$\beta$	p
<b>Aktives Explorationsverhalten *</b>				
Konstante	3215.00	213.52		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-0.83	0.24	-.43	.001
<b>Passives Explorationsverhalten **</b>				
Konstante	2614,99	177,85		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	1.03	0.19	.58	.000

\*R<sup>2</sup> korr. = .17; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .33

Tabelle 6.2.1.d: Mann-Whitney-U Test – Vergleich zwischen Kindern, die kürzer oder länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

	MW*	SD*	MW**	SD**	U	z	r	Sig.
<b>Exploration aktiv</b>	2878.48	764.25	2281.04	860.48	215	-2.59	-.50	.010
<b>Exploration passiv</b>	3072.48	650.07	3742.94	795.38	176	-3.26	-0.72	.001

\* Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen



Tabelle 6.2.2.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Dauer selbstregulativer Verhaltensweisen auf die Dauer des Explorationsverhalten bei Jungen

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Aktives Explorationsverhalten *</b>				
Konstante	3811.85	387.15		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-1.74	0.56	-.57	.005
<b>Passives Explorationsverhalten **</b>				
Konstante	2187.22	293.42		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	1.88	0.42	.70	.000

\*R<sup>2</sup> korr. = .29; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .47

Tabelle 6.2.2.b: Regressionsanalyse zum Einfluss der Dauer selbstregulativer Verhaltensweisen auf die Dauer des Explorationsverhalten bei Mädchen

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Aktives Explorationsverhalten*</b>				
Konstante	2984.30	272.34		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-0.58	0.27	-.36	.041
<b>Passives Explorationsverhalten**</b>				
Konstante	2665.54	235.74		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	0.88	0.23	.57	.001

\*R<sup>2</sup> korr. = .10; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .30

Tabelle 6.2.2.b: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen Mädchen/Jungen, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	3063.47	889.08	2679.25	571.17	69	-1.07	-.21	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	3022.38	786.68	3126.42	488.98	76	-.73	-.18	n.s.
	<b>MW***</b>	<b>SD***</b>	<b>MW****</b>	<b>SD****</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2132.88	721.43	2343.42	923.71	70	-.32	-.06	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	3955.30	478.38	3653.52	892.36	58	-.96	-.18	n.s.

\* Jungen, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* Mädchen, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\*\* Jungen, die länger selbstbezogen bewältigen; \*\*\*\* Mädchen, die länger selbstbezogen bewältigen

6.2.2.e: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen Jungen, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

	MW*	SD*	MW**	SD**	U	z	r	Sig.
<b>Exploration aktiv</b>	3063.47	889.08	2132.88	721.43	25	-2.11	-.56	.035
<b>Exploration passiv</b>	3022.28	786.67	3955.29	478.38	17	-2.66	-.94	.006

\* Jungen, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* Jungen, die länger selbstbezogen bewältigen

Tabelle 6.2.2.g: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen Mädchen, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

	MW*	SD*	MW**	SD**	U	z	r	Sig.
<b>Exploration aktiv</b>	2679.25	571.17	2343.42	923.71	86	-1.44	-.28	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	3126.42	488.98	3653.52	892.36	26	-1.88	-.42	.065

\* Mädchen, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* Mädchen, die länger selbstbezogen bewältigen

Tabelle 6.2.3.a: Regressionsanalyse zum Einfluss selbstregulativer Bewältigung auf passives Explorationsverhalten bei jüngeren Kindern

	B	SE B	$\beta$	p
<b>Aktives Explorationsverhalten*</b>				
Konstante	3013.76	298.38		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-0.76	0.40	-.36	.068
<b>Passives Explorationsverhalten**</b>				
Konstante	2683.73	228.38		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	1.12	0.31	.59	.001

\*R<sup>2</sup> korr. = .09; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .32

Tabelle 6.2.3.b: Regressionsanalyse zum Einfluss selbstregulativer Bewältigung auf Explorationsverhalten bei älteren Kindern

	B	SE B	$\beta$	p
<b>Aktives Explorationsverhalten*</b>				
Konstante	3993.77	318.91		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-1.06	0.31	-.56	.002
<b>Passives Explorationsverhalten **</b>				
Konstante	2401.13	290.51		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	1.12	0.29	.62	.001

\*R<sup>2</sup> korr. = .29; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .35

*Tabelle 6.2.3.d: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen jüngeren/älteren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2791.84	746.42	3025.76	811.52	73	-.60	-.20	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	3088.04	673.06	3046.02	643.60	80	-.25	-.09	n.s.
	<b>MW***</b>	<b>SD***</b>	<b>MW****</b>	<b>SD****</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2073.72	822.59	2402.99	883.12	72	-.65	-.14	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	3938.47	534.48	3627.92	910.70	65	-1.00	-.22	n.s.

\* jüngere Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* ältere Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\*\* jüngere Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen; \*\*\*\* ältere Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen

*Tabelle 6.2.3.e: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen jüngeren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2791.83	746.42	2073.72	822.59	44	-2.06	-.39	.040
<b>Exploration passiv</b>	3088.04	673.06	3938.47	534.48	26	-2.96	-.57	.002

\* jüngere Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* jüngere Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen

*Tabelle 6.2.3.g: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen älteren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	3025.76	811.52	2402.99	883.12	45	-2.01	-.39	.046
<b>Exploration passiv</b>	3046.02	643.60	3627.92	910.70	52	-1.66	-.32	n.s.

\* ältere Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* ältere Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen

*Tabelle 6.2.4.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Dauer selbststimulierenden Verhaltens auf die Dauer des Explorationsverhalten bei weniger beharrlichen Kindern*

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Aktives Explorationsverhalten*</b>				
Konstante	3589.23	295.49		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-1.41	0.42	-.55	.003
<b>Passives Explorationsverhalten**</b>				
Konstante	2671.78	256.45		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	1.08	0.37	.50	.007

\*R<sup>2</sup> korr. = .27; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .22

*Tabelle 6.2.4.a: Regressionsanalyse zum Einfluss der Dauer selbststimulierenden Verhaltens auf die Dauer des Explorationsverhalten bei eher beharrlichen Kindern*

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Aktives Explorationsverhalten*</b>				
Konstante	2923.09	348.47		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-0.52	0.33	-.31	n.s
<b>Passives Explorationsverhalten**</b>				
Konstante	2422.17	287.12		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	1.13	0.27	.65	.000

\*R<sup>2</sup> korr. = .06; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .40

*Tabelle 6.2.4.c: Regressionsanalyse zum Einfluss der Dauer selbststimulierenden Verhaltens auf die Dauer des Explorationsverhalten bei eher ablenkbaren Kindern*

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Aktives Explorationsverhalten*</b>				
Konstante	3241.66	329.47		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-0.80	0.33	-.42	.024
<b>Passives Explorationsverhalten**</b>				
Konstante	2769.75	291.79		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	0.88	0.29	.50	.006

\*R<sup>2</sup> korr. = .15; \*\*R<sup>2</sup> korr. = .22

Tabelle 6.2.4.d: Regressionsanalyse zum Einfluss der Dauer selbststimulierenden Verhaltens auf die Dauer des Explorationsverhalten bei weniger ablenkbaren Kindern

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Aktives Explorationsverhalten*</b>				
Konstante	3242.39	292.15		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	-0.93	0.37	-.45	.020
<b>Passives Explorationsverhalten**</b>				
Konstante	2382.78	203.26		
Selbststimulierende Verhaltensweisen	1.31	0.26	.71	.000

\* $R^2$  korr. = .17; \*\* $R^2$  korr. = .49

Tabelle 6.2.4.e: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen Kindern mit niedrigen/hohen TTS-Werten, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2604.94	889.50	2974.21	715.68	44	-1.44	-.30	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	2843.33	570.84	3152.68	670.27	50	-1.11	-.21	n.s.
	<b>MW***</b>	<b>SD***</b>	<b>MW****</b>	<b>SD****</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2366.67	849.17	2402.99	883.12	60	-.85	-.20	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	3720.52	856.46	3796.19	677.46	67	-.48	-.13	n.s.

\* Kinder mit niedrigen TTS-Werten, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* Kinder mit hohen TTS-Werten, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\*\* Kinder mit niedrigen TTS-Werten, die länger selbstbezogen bewältigen; \*\*\*\* Kinder mit hohen TTS-Werten, die länger selbstbezogen bewältigen

Tabelle 6.2.4.h: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich von eher beharrlichen Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2604.94	889.50	2366.67	849.17	57	-.55	-.11	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	2843.33	570.84	3720.52	856.46	24	-2.46	-.48	.013

\* eher beharrliche Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* eher beharrliche Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen

*Tabelle 6.2.4.j: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich von weniger beharrlichen Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2974.21	715.68	2077.67	910.34	32	-2.44	-.46	.013
<b>Exploration passiv</b>	3152.68	670.27	3796.19	677.46	41	-1.98	-.37	.049

\* weniger beharrliche Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* weniger beharrliche Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen

*Tabelle 6.2.4.l: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen weniger/eher ablenkbaren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2870.61	795.08	2885.78	764.53	90	-.49	-.12	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	2891.27	471.57	3240.74	759.33	68	-1.12	-.24	n.s.

	<b>MW***</b>	<b>SD***</b>	<b>MW****</b>	<b>SD****</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2318.46	576.89	2246.29	1082.10	79	-.58	-.16	n.s.
<b>Exploration passiv</b>	3693.17	565.46	3789.15	982.51	63	-1.36	-.29	n.s.

\* Kinder mit niedrigen TTS-Werten, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* Kinder mit hohen TTS-Werten, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\*\* Kinder mit niedrigen TTS-Werten, die länger selbstbezogen bewältigen; \*\*\*\* Kinder mit hohen TTS-Werten, die länger selbstbezogen bewältigen

*Tabelle 6.2.4.n: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich von weniger ablenkbaren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2870.61	795.08	2318.46	576.89	49	-1.82	-.36	.072
<b>Exploration passiv</b>	2891.27	471.57	3693.17	566.46	20	-3.31	-.65	< .001

\* weniger ablenkbare Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* weniger ablenkbare Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen

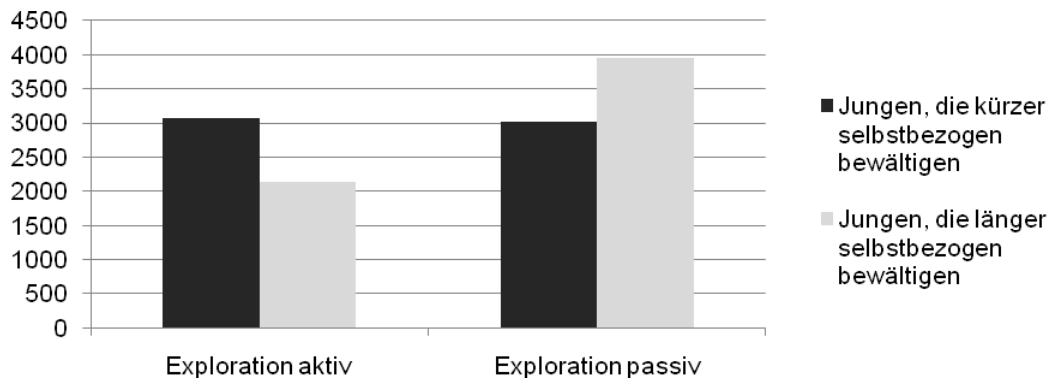
*Tabelle 6.2.4.p: Mann-Whitney-U Test zum Vergleich zwischen eher ablenkbaren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

	<b>MW*</b>	<b>SD*</b>	<b>MW**</b>	<b>SD**</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>
<b>Exploration aktiv</b>	2885.78	764.53	2246.29	1082.10	59	-1.79	-.36	.077
<b>Exploration passiv</b>	3240.74	759.33	3789.15	982.51	60	-1.75	-.39	.085

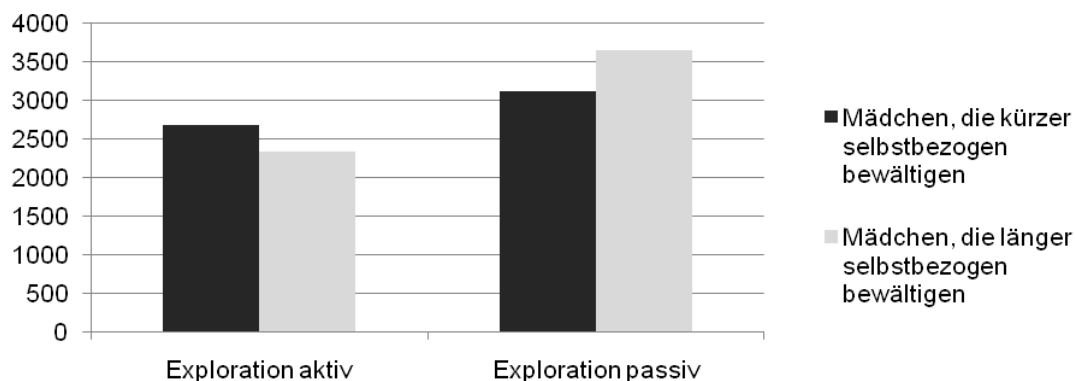
\* eher ablenkbare Kinder, die kürzer selbstbezogen bewältigen; \*\* eher ablenkbare Kinder, die länger selbstbezogen bewältigen

**Anhang B: Abbildungen**

*Abbildung 6.2.2.d: Vergleich zwischen Jungen, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*



*Abbildung 6.2.2.f: Vergleich zwischen Mädchen, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*



*Abbildung 6.2.3.d: Vergleich zwischen jüngeren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens*

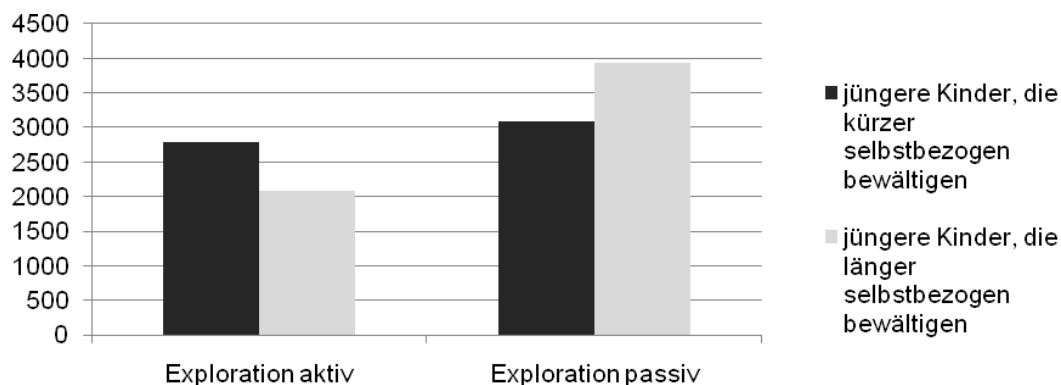


Abbildung 6.2.3.f: Vergleich von älteren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

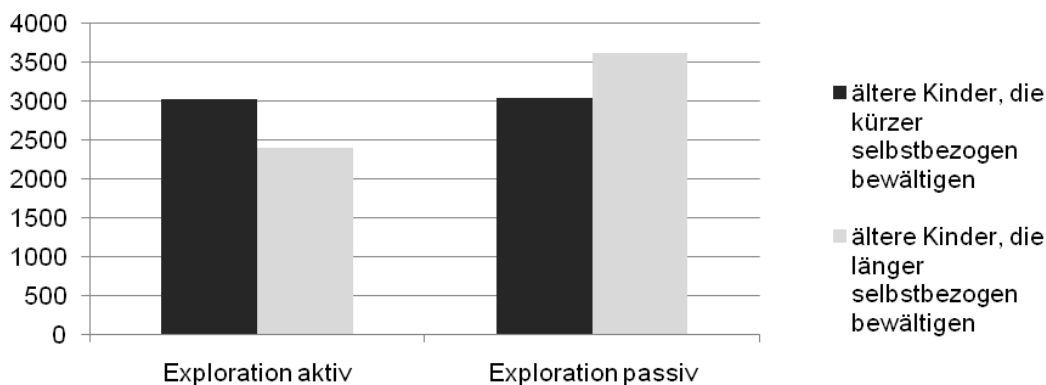


Abbildung 6.2.4.g: Vergleich von eher beharrlichen Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

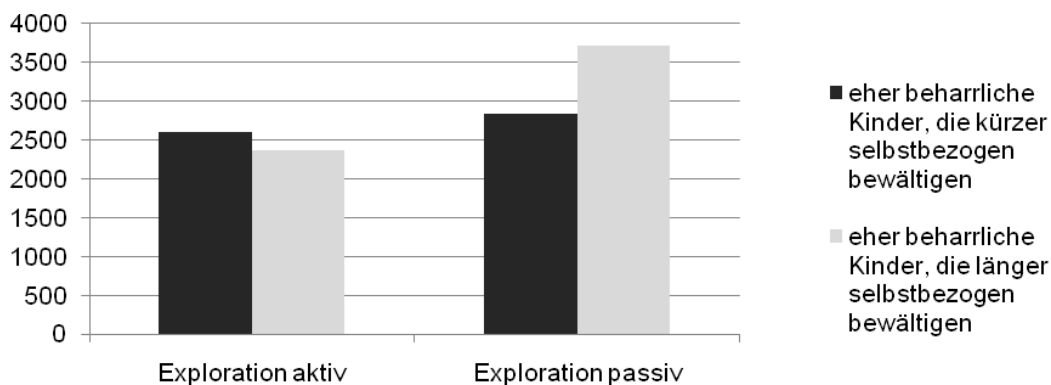


Abbildung 6.2.4.i: Vergleich von weniger beharrlichen Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

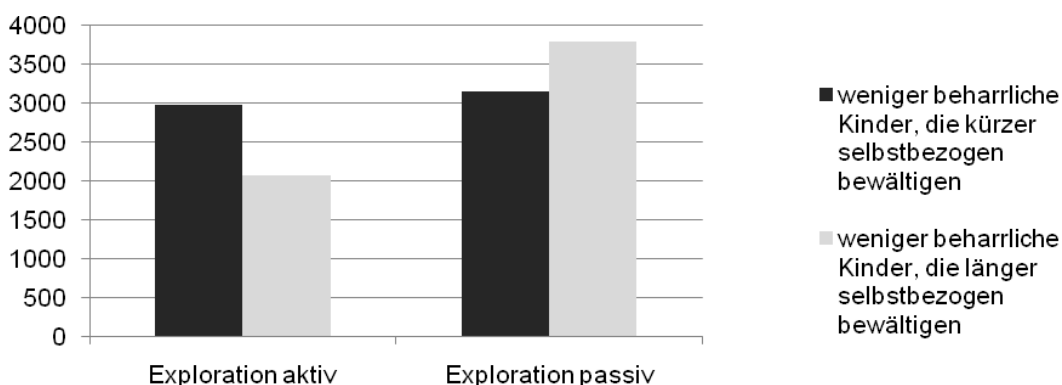




Abbildung 6.2.4.m: Vergleich von weniger ablenkbaren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens

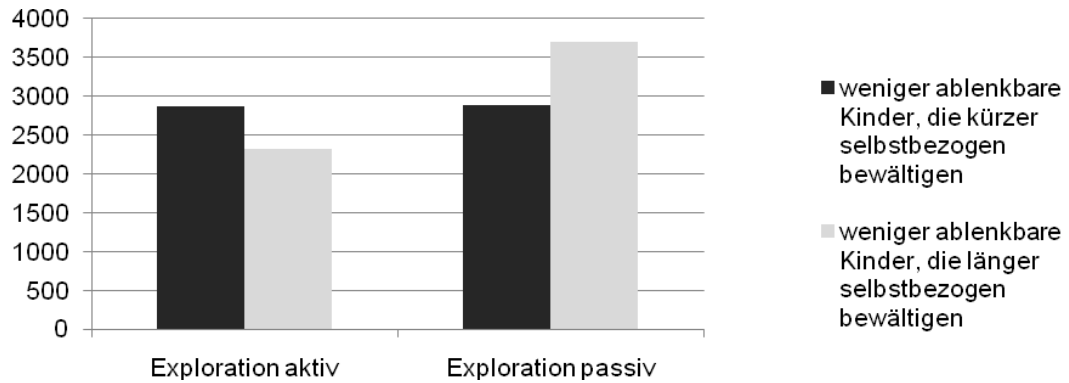
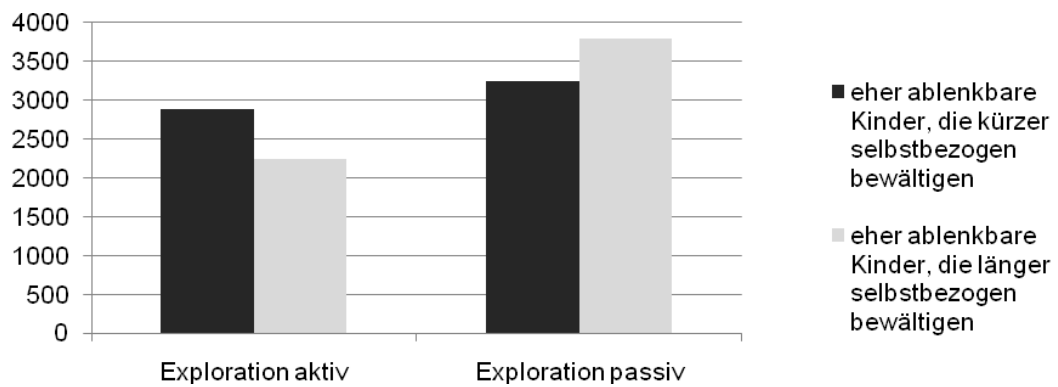


Abbildung 6.2.4.o: Vergleich von eher ablenkbaren Kindern, die kürzer/länger selbststimulierende Verhaltensweisen anwenden, in Bezug auf die Dauer des Explorationsverhaltens



## Anhang C: Kodiersystem

<b>1. Belastungsreaktion (Kodierung durchgängig und ausschließlich)</b>		
<b>Unterkategorie</b>	<b>Verhaltensweisen</b>	<b>Kodierhinweise</b>
starke negative Emotionen	Deutlicher Ausdruck negativer Emotionen im Gesichtsausdruck sowie durch Schreien, Weinen, Jammern	
neutral	Emotionsausdruck ist neutral, weder als positiv noch als negativ zu bewerten	
Positive Emotionen	Deutlicher Ausdruck positiver Emotionen im Gesichtsausdruck sowie durch Lachen, (auch leichtes) Lächeln	
Emotion nicht einschätzbar	Kind ist komplett nicht zu sehen, Kind ist nur von hinten zu sehen, (Kind ist auch nicht zu hören), Belastung ist nicht einschätzbar	

<b>2. Exploration/ Aktivitätsniveau (Kodierung durchgängig)</b>		
<b>Unterkategorie</b>	<b>Verhaltensweisen</b>	<b>Kodierhinweise</b>
Erkunden (oral)	Kind nuckelt/ saugt an Spielzeug oder anderem Objekt, beißt rein bei Speichelprobe: nur kodieren, wenn Kind das Nuckeln von sich aus intensiviert bzw. verlängert	
Erkunden/Spiel (manuell/optisch)	Kind exploriert aktiv seine Umwelt, setzt sich mit Umwelt auseinander, „spielt“ aktiv und konzentriert,	
unaufmerksames Hantieren	Kind beschäftigt sich mit seiner Umwelt bzw. mit Gegenständen in seiner Umwelt, wirkt aber unkonzentriert/ unaufmerksam; Auch repetitive Verhaltensweisen	
Spiel mit hohem motorischen Einsatz	Kind läuft herum, hüpf, tanzt, fährt Roller/ Bobbycar o.ä.; Kreisspiele, rutschen, klettern, Treppensteigen	

Beobachten/ Suchen	Kind beobachtet andere Kinder, Erwachsene Erzieherinnen oder deren Tätigkeiten interessiert, ist aber selbst <i>nicht aktiv</i>	
Für sich Sein	Kind ist gedanklich abwesend, Kind steht nicht in Interaktion mit Umwelt, wirkt unbeteiligt/ abwesend, Keine/ wenig Handlung	
Nahrungsaufnahme	Kind isst/ wird gefüttert	Nur, wenn „Erkundung oral“ und „Erkundung Spiel“ nicht passend sind
Verhalten nicht einschätzbar	Kind ist nur von hinten zu sehen.	

<b>3. körperbezogene und selbststimulierende Verhaltensweisen</b>		
<b>Unterkategorie</b>	<b>Verhaltensweisen</b>	<b>Kodierhinweise</b>
Nuckeln/ Saugen	an Fingern nuckeln, Finger/ Hand-Mund, Zunge deutlich bewegen/ herausstrecken	
Berührung Hände/ Kopfbereich	Hand-Hals, Augen reiben, Finger/ Hand- Nase, Hand-Auge, Finger/ Hand- Ohr, Hand-Kopf, Hände berühren Gesicht, Hände aneinander halten	
Sonstige Selbstberührung	Hand- Beine, Oberkörper, etc.	
Hantieren an Kleidung	Kind hantiert an Kleidung (die es selbst trägt), zieht an Pullover o.ä.	
Ausagieren ohne Ziel	trampeln/ stampfen, wippen, hüpfen mit Armen wedeln, auf Zehenspitzen gehen verkrampfte Bewegungen	

<b>4. Nutzung von Objekten</b>		
<b>Unterkategorie</b>	<b>Verhaltensweisen</b>	<b>Kodierhinweise</b>
Mitgebrachtes Saugobjekt	Flasche/ Schnuller/Kleidung, Kind nuckelt an Flasche/ Schnuller, hat Objekt im Mund	
Trösten/Kuscheln mit Objekt	Kuscheltier/ Windeltuch/ Puppe Kind schmiegt sich an Objekt, intensiver Körperkontakt, umarmt Objekt	
Objekt-Begleiter	Kind trägt Objekt mit sich herum, Körperkontakt zu Objekt; Auch unvertrautes Objekt, welches über längeren Zeitraum herumgetragen/manipuliert wird (in der Hand getragen, am Arm getragen, etc.) Kind muss einen hervorgehobenen Bezug zu diesem Objekt haben.	

<b>5. Verhaltensorientierung in Hinblick auf Mutter</b>		
<b>Unterkategorie</b>	<b>Verhaltensweisen</b>	<b>Kodierhinweise</b>
Erwartung verbalisieren	Nach Mama fragen, „ich will nach Hause“, „Mama“ weinen/ brüllen, Verbale Strategien	Nur Kodieren, wenn Mutter/Vater den KiGa/ die Gruppe schon verlassen hat.
Situationsveränderung herbeiführen wollen	Strategien, die darauf abzielen, die Krippe zu verlassen: Zur Tür gehen, zur Tür zeigen, an Tür stehen, am Fenster nach Mama gucken, Schuhe holen, an Tür klopfen, zu Garderobe gehen (wenn dort nicht zielgerichtet etwas geholt wird)	
Abschied des Elternteils verzögern/ behindern wollen	Strategien, die darauf abzielen, den Abschied hinauszuzögern: sich hinter Mama verstecken, Mama an sich kuscheln, auf Mamas Arm wollen, Mama festhalten, Mama mit sich ziehen	Nur in erster Minute vor dem Abschied zu kodieren.

<b>6. Unkodierbar</b>		
<b>Unterkategorie</b>	<b>Verhaltensweisen</b>	<b>Kodierhinweise</b>
Unkodierbar		Bei „Unkodierbar“ alle anderen Codes stoppen.

## Anhang D: Toddler Temperament Scale (TTS)

Skala	Beschreibung
Aktivität	Diese Skala beschreibt den Grad der motorischen Unruhe und der Bewegungsaktivität des Kindes. Hohe Werte bedeuten dabei einen hohen Aktivitätslevel.
„Das Kind läuft lebhaft umher, wenn es eine neue Umgebung erkundet.“	
Rhythmizität	Hierbei geht es um die Regelmäßigkeit vegetativer Abläufe. Hohe Werte bedeuten einen unregelmäßigen Rhythmus.
"Das Kind isst täglich zu den Mahlzeiten ungefähr die gleiche Menge.“	
Zugänglichkeit	Diese Skala bildet die Fähigkeit des Kindes ab, sich fremder Umgebung oder unbekanntem Menschen ohne Angst anzunähern. Hohe Werte in dieser Skala deuten auf eine geringe Zugänglichkeit.
"Vom ersten Tag an, nimmt das Kind Kontakt zur Erzieherin auf“	
Anpassungsfähigkeit	Dieser Temperamentsaspekt zeigt in wie weit das Kind in der Lage ist sich an neue fremde Situationen anzupassen. Bei hohen Werten zeigt sich Das Kind eher protestreich und widerspenstig.
"Das Kind lässt sich auch von einer fremden Erzieherin in einen anderen Raum führen“	
Intensität	Diese Skala misst wie ausgeprägt die Reaktionsstärke beim Kind ist. Hohe Werte bedeuten eine übermäßig starke, temperamentvolle Reaktion
"Das Kind reagiert intensiv auf Enttäuschungen“	
Stimmung	Die Skala misst die emotionale Verfassung des Kindes. Hohe Werte deuten auf ein eher weinerliches, launenhaftes Temperament hin.
"Das Kind schreit, wenn es hingefallen ist oder sich gestoßen hat“	
Beharrlichkeit	Diese Skala beschreibt wie sehr das Kind in der Lage ist einer bestimmten Sache ausdauernd nachzugehen. Hohe Werte bedeuten, dass das Kind sich weniger lange mit ein und derselben

	Sache beschäftigen kann.
"Das Kind kann mehr als eine Stunde mit Bücher lesen oder Bilder anschauen verbringen"	
Ablenkbarkeit	Hier wird die Konzentrationsfähigkeit des Kindes gemessen. Hohe Werte bedeuten eine geringe Konzentrationsfähigkeit und hohe Ablenkbarkeit
"Das Kind reagiert nicht auf Stimmen, wenn es mit seinem Lieblingsspielzeug spielt"	
Empfindlichkeit	Mit dieser Skala wird der Grad der Sensitivität des Kindes erhoben. Hohe Werte deuten auf eine besonders empfindliche Wahrnehmung von Sinnesreizen hin
"Das Kind nimmt die Temperatur von Essen nicht wahr, egal ob kalt oder heiß"	

(Von Aster, 2007)

## **Anhang E: Abstract - Deutsch**

Immer mehr Kinder halten sich heutzutage in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen auf. Daher ist es von großer Bedeutung herauszufinden, welche Faktoren den Kindern helfen, sich in den jeweiligen Betreuungseinrichtungen wohl zu fühlen. Kindliche Bewältigungsstrategien spielen bei der Eingewöhnung in einer Kinderkrippe eine besondere Rolle. Die vorliegende Arbeit untersucht 54 Krippenkinder im Alter zwischen 16 und 32 Lebensmonaten. Ziel ist es herauszufinden, ob objektbezogene und selbstregulative Bewältigungsstrategien einen Einfluss auf das Explorationsverhalten, trennungsbezogenes Verhalten und Emotionsäußerungen haben. Ebenso wird der Einfluss verschiedener Temperamentseigenschaften mittels Toddler Temperament Scale überprüft (Fullard et al., 1984). Anhand eines selbstentwickelten Kodiersystems werden die verschiedenen Bewältigungsstrategien und Emotionsäußerungen im Rahmen von Videoanalysen erfasst.

Es kann festgestellt werden, dass ein Objektbegleiter sowohl trennungsbezogenes Verhalten als auch negative Emotionsäußerungen beeinflussen kann. Je länger das Kind einen Objektbegleiter als Bewältigungsstrategie nutzt, desto länger zeigt es trennungsbezogenes Verhalten und negative Emotionsäußerungen. Außerdem zeigen Kinder, die einen Objektbegleiter nutzen, deutlich länger negative Emotionsäußerungen als Kinder, die keinen nutzen. Der Objektbegleiter scheint bei längerfristigen Trennungen von der Bezugsperson also keinen positiven Einfluss auf das Kind zu haben.

Auch selbstregulative Strategien beeinflussen das Verhalten des Kindes. Je länger Kinder selbstregulative Verhaltensweisen anwenden, desto kürzer explorieren sie aktiv. Interessanterweise ist bei passiver Exploration genau das Gegenteil zu beobachten. Signifikante Geschlechts- und Altersunterschiede können in vorliegender Studie nicht gezeigt werden.

## **Abstract - Englisch**

Nowadays more and more children are accommodated outside their core family at child day care institutions. It is therefore important to determine the factors that make it easier for children to feel comfortable in such situations. Coping strategies play an important role during the process of settling in.

The present diploma thesis investigates 54 children at the age of 16 to 32 months. The aim of this study is to detect the influence of object-related and self-regulative coping strategies on exploration behavior, parting behavior or emotional expressions. Also the conductance of temperament characteristics is evaluated by use of the Toddler



Temperament Scale (Fullard et al., 1984). Coping strategies as well as emotional expressions are evaluated in video analyses by a self-developed coding system.

The use of object-related coping strategies influences parting behavior as well as negative emotions. The longer children use the object for coping, the longer they show parting behavior and negative emotions. Additionally, children who use an object for coping, show negative emotions significantly longer than children who don't use objects. Objects as coping strategies don't seem to have a positive influence on children when they are parted from their primary caregiver for longer periods.

The child's behavior is also influenced by self-regulative strategies. The longer children use self-regulative coping strategies, the shorter they explore their environment actively and the longer they explore passively.

Significant differences in sex or age cannot be shown in this study.

## Lebenslauf

### PERSÖNLICHE DATEN

Name: Marhold  
Vorname: Christina  
Geburtsdatum: 25.04.1985 (Eisenstadt)  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Familienstand: ledig

### AUSBILDUNG

Ab WS 2003/04 Diplomstudium der Psychologie an der Universität Wien  
1995-2003 BG/BRG/BORG Eisenstadt Kurzwiese  
1991-1995 Volksschule Draßburg

### BISHERIGE BERUFSERFAHRUNG

September 2007 bis April 2010 Integrationsbetreuerin in der Volksschule Eisenstadt  
Juli bis August 2008 Kinderbetreuerin beim Ferienspiel Eisenstadt  
Juli bis September 2007 Praktikum im Frauenhaus Eisenstadt  
März bis Juni 2007 Jugendbetreuerin im Jugendzentrum Eisenstadt  
Juli bis August 2004 Praktikum in der Sozialabteilung der Stadtgemeinde Eisenstadt  
Juli bis August 2003 Kinderbetreuerin beim Ferienspiel Eisenstadt  
Juli bis August 2003 Kinderbetreuerin beim Ferienspiel Eisenstadt