

Studiengang:
Psychologie mit Schwerpunkt Klinische Psychologie und
Psychologisches Empowerment

Master-Thesis zum Thema:

**Die Einflussfaktoren und Förderung der
sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern
im vorschulischen Alter**

*Eine quantitative Forschungsarbeit über die sozial-emotionale Kompetenz von
Kindern aus Elementargruppen in Kindertagesstätten*

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Science (M.Sc.)

vorgelegt von: Annika Juliana Kruse

Matrikelnummer: 140253926

Studienzentrum: online

Bearbeitungszeitraum: 23.12.2023 - 08.06.2024

Abgabe am: 07.06.2024

Betreuerin: Dipl. Psychologin Silvia Gurdan

Danksagung

Mein Dank gilt allen Personen, die mich vom Beginn bis zum Ende dieser Master-Thesis unterstützt und mich in allen Runden der „Achterbahnfahrt“ begleitet haben.

Dies waren insbesondere mein Partner *Patrick*, der mich immer unterstützt und an mich geglaubt hat.

Ebenso danke ich meinen Freundinnen *Celine* und *Myriam* für das geduldige Korrekturlesen. *Meinen Eltern* und *meiner Schwester* danke ich für das Dasein, auch in schwierigen Phasen dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank geht an meine Chefin *Katrin*, die immer an mich und mein „psychologisches Gespür“ geglaubt und mir durch ihre Anmerkungen neuen Mut gemacht hat. Du bist ein berufliches Vorbild für mich und inspirierst mich in der alltäglichen Arbeit immer wieder aufs Neue. Danke auch an das tollste *Team*, welches mir immer neuen Mut und einige Arbeiten abgenommen hat, um diese Thesis fertigstellen zu können.

Ein besonderer Dank gilt auch meiner Erstgutachterin, *Frau Dipl. Psych. Silvia Gurdan*, die mich in allen Abschnitten dieser Thesis geduldig und ermutigend betreut hat. Danke für Ihr besonderes Engagement und Ihr strukturiertes Vorgehen.

Ein ebenso großer Dank geht an *Herrn Wehmeyer*, der mir mit seinem statistischen Wissen immer zur Seite stand.

Abschließend möchte ich mich bei allen *Eltern, pädagogischen Fachkräften, KiTa-Leitungen* und am Ende auch den *Kindern* bedanken, die mich bei der Studie dieser Thesis unterstützt haben. Ich hoffe sehr, dass ich durch diese Thesis etwas an euch zurückgeben kann.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis.....	V
1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Sozial-emotionale Entwicklung von Kleinkindern.....	4
2.1.1 Psychosoziale Entwicklung von Kleinkindern	5
2.1.2 Emotionale Entwicklung von Kleinkindern	10
2.1.3 Die Entwicklung der Bindung	15
2.2 Eingewöhnung in den Kindertagesstätten	21
2.2.1 Eingewöhnung nach dem Berliner Modell	22
2.2.2 Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung	24
2.3 Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Entwicklung.....	34
3. Empirischer Teil.....	40
3.1 Forschungsfragen und Hypothesen der Thesis.....	40
4. Methodisches Vorgehen.....	44
4.1 Studiendesign und Vorgehen.....	44
4.2 Stichprobenbeschreibung	45
4.3 Erhebungsinstrument.....	45
4.4 Auswertungsmethoden der erhobenen Daten	46
5. Darstellung der Ergebnisse	50
5.1 Deskriptive Ergebnisse.....	50
5.2 Inferenzstatistik	53
5.3 Explorative Datenanalyse.....	62
6. Diskussion	67
6.1 Interpretation der Ergebnisse.....	67
6.2 Limitation der Ergebnisse.....	76
7. Fazit und Ausblick	79
7.1 Praktische Implikationen	84
Literaturverzeichnis.....	87
Anhang	98
Anschreiben Eltern und pädagogische Fachkräfte	99
Demographische Daten Eltern.....	100
VSK- Fragebogen Eltern	101

VSK- Fragebogen pädagogische Fachkräfte	103
VSK- Auswertungsbogen Eltern	105
VSK- Auswertungsbogen pädagogische Fachkräfte	106
Profilbogen VSK Pädagogen und Eltern gemeinsam	107
Selbstständigkeitserklärung	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungsstufen nach Erikson, eigene Darstellung, nach Sendera & Sendera, 2011, S. 23 und Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 16 f.	6
Abbildung 2: Phasen der Eingewöhnung, eigene Darstellung, nach vgl. Dreyer, 2017, S. 83	23
Abbildung 3: Entwicklung der kognitiven Entwicklung nach Piaget, eigene Darstellung, nach Ebersbach et al., 2023, S. 152	25
Abbildung 4: Ausfüllende Person, eigene Darstellung	50
Abbildung 5: Bildungsabschluss der Mutter, eigene Darstellung	51
Abbildung 6: Bildungsabschluss des Vaters, eigene Darstellung	52
Abbildung 7: Eingewöhnungsalter in der KiTa, eigene Darstellung.....	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Poweranalyse der Eltern und pädagogischen Fachkräfte, eigene Darstellung	48
Tabelle 2: Poweranalyse für die Korrelation, eigene Darstellung.....	48
Tabelle 3: Betreuungszeiten in der KiTa, eigene Darstellung.....	53
Tabelle 4: T-Test bei Aggressiven Verhalten und Eingewöhnungsalter, eigene Darstellung	55
Tabelle 5: Mann-Whitney-U-Test beim Eingewöhnungsalter, Eltern, eigene Darstellung.....	55
Tabelle 6: Mann-Whitney-U-Test beim Eingewöhnungsalter, pädagogischen Fachkräften, eigene Darstellung	56
Tabelle 7: Soziale Kompetenz und Alter der Kinder, eigene Darstellung	57
Tabelle 8: Emotionswissen bei Mädchen und Jungen, eigene Darstellung.....	58
Tabelle 9: Höhere Stundenanzahl und Problemverhalten, eigene Darstellung	59
Tabelle 10: Mann-Whitney-U-Test bei höhere Stundenanzahl und Problemverhalten, Pädagogische Fachkraft, eigene Darstellung.....	59
Tabelle 11: Mann-Whitney-U-Test bei höhere Stundenanzahl und Problemverhalten, Pädagogische Fachkraft, eigene Darstellung.....	59
Tabelle 12: Korrelation Problemverhalten und Selbstregulation, Eltern, eigene Darstellung.....	61
Tabelle 13: Korrelation Problemverhalten und Selbstregulation, pädagogische Fachkraft, eigene Darstellung	61
Tabelle 14: Korrelation Problemverhalten Eltern und pädagogische Fachkräfte, eigene Darstellung..	63
Tabelle 15: Einschätzung des Problemverhaltens durch die Eltern, eigene Darstellung.....	64
Tabelle 16: Einschätzung des Problemverhaltens durch die pädagogischen Fachkräfte, eigene Darstellung	64
Tabelle 17: Korrelation der Ressourcen zwischen den Eltern und Pädagogen, eigene Darstellung	65
Tabelle 18: Einschätzung der Ressourcen durch die Eltern, eigene Darstellung	66
Tabelle 19: Einschätzung der Ressourcen durch die pädagogischen Fachkräfte, eigene Darstellung ..	66

Abkürzungsverzeichnis

Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern (Förderprogramm)	EMK-F
Inventar zur Erfassung Emotionaler Kompetenzen bei 3-6- jähriger	EMK 3-6
Kap.	Kapitel
Kindertagesstätte	KiTa
National Institute of Child Health and Human Development	NICHHD
s.	siehe
Test: Verhaltensskalen im Kindergartenalter	VSK

Zusammenfassung

Die sozial-emotionale Entwicklung ist besonders durch die Debatte von fehlenden Plätzen in Kindertagesstätten immer wieder in den Medien diskutiert. In der Forschung ist dieser wichtige Bereich bisher kaum erforscht. Das Ziel dieser Thesis war es daher, die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Bereich zu untersuchen und die Einfluss- und Fördermöglichkeiten herauszustellen.

Es wurde vom Februar bis Mai 2024 eine “Paper und Pencil Befragung“ durchgeführt. Bei dieser nahmen pädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Kindertagesstätten und Eltern teil, die Kinder zwischen drei bis sechseinhalb Jahren hatten. Durch diese quantitative Erhebung konnten 73 Elternpaare und Erzieher erreicht werden, die Fragebögen zu der sozial-emotionalen Entwicklung ihres Kindes beantworteten. Diese Fragebögen stammen aus dem Test „*Verhaltensskalen im Kindergartenalter*“ (VSK), der von Koglin und Petermann (2016) entwickelt und im Hogrefe Verlag publiziert wurde. Dieser Test erforscht das Problemverhalten und die Ressourcen im sozial-emotionalen Verhalten von Kindern. Das Problemverhalten wurde hier in die Variablen: Ängstlichkeit, Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit, aggressives Verhalten und Emotionsdysregulation eingeteilt. Die Ressourcen wurden den Variablen: Sozialkompetenz, Emotionswissen/ Empathie und Selbstregulation zugeteilt.

Die Ergebnisse der Erhebung dieser Thesis zeigten, dass das Eingewöhnungsalter der Kinder keinen Einfluss auf ihr aggressives Verhalten hatte. Zudem konnte erhoben werden, dass das Emotionswissen/ Empathie geschlechtsunabhängig war. Die Sozialkompetenz bei Kindern zeigte sich altersunabhängig. Ältere Kinder waren in ihrem Verhalten nicht sozialkompetenter als jüngere. Die Stundenanzahl der wöchentlichen Fremdbetreuung innerhalb der KiTa ergab keinen Einfluss im Problemverhalten der Kinder. Es konnte jedoch herausgestellt werden, dass eine niedrig entwickelte Selbstregulationsfähigkeit eines Kindes im Zusammenhang mit seinem Problemverhalten steht. Kinder, die eine gut entwickelte Selbstregulation haben, zeigten weniger Problemverhalten. Zugleich ergaben die explorativen Ergebnisse dieser Erhebung, dass die Eltern ihre Kinder insgesamt ähnlich wie die pädagogischen Fachkräfte einschätzen. Lediglich ihre höchsten erhobenen Werte beim Problemverhalten der Kinder waren höher als die der pädagogischen Fachkräfte. Die Ressourcen der Kinder schätzten die pädagogischen Fachkräfte ein wenig besser als die Eltern ein. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen sich teilweise konträr zur bisherigen Forschung, weswegen diese Thesis sowohl für Kindertagesstätten, in der die sozial-emotionale Entwicklung gefördert wird, als auch für die Forschung interessant sein könnte, um auf diesen Ergebnissen aufzubauen.

1. Einleitung

„Dabei stellt sich heraus, dass die ersten Jahre im Leben eines Menschen von elementarer Bedeutung für seine Persönlichkeitsentwicklung und seine sozialen Beziehungen sind.“ (Posth, 2014, S. 11)

Die frühen Lebensjahre eines Menschen haben eine besondere Bedeutung, wie Posth treffend betont hat. Innerhalb dieser prägenden Jahre besuchen in Deutschland im Jahr 2021 rund 2,6 Millionen Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine Kindertagesstätte, was einer Teilnahmequote von 92,2% entspricht. Für Kinder unter drei Jahren lag dieser Wert in 2021 bei 34,4% (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022). Diese Statistiken zeigen die hohe Relevanz der Kindertagesstätte als bedeutende Institution in der Betreuung und Entwicklung der jüngsten Generation. Trotz der großen Bedeutung dieser Institution wird in den Medien immer wieder von fehlenden Betreuungsplätzen berichtet. Die aktuelle Zahl, die von der Bertelsmann Stiftung vorliegt, stammt aus dem November 2023. Dort wird von 430.000 fehlenden Plätzen in den Kindertagesstätten gesprochen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wirtschaft, 2023). Diese Thematik ist einen ihrer Schwerpunkte auf die essenzielle Bedeutung der Kindertagesstätte als Lehr- und Lernort für das sozial-emotionale Verhalten von Kindern.

In den letzten Jahren ist in Deutschland, besonders während der turbulenten Zeiten der Corona-Pandemie, das sozial-emotionale Verhalten von Kindern immer wieder in den Fokus der Medien geraten. So hieß es beispielsweise in einer Schlagzeile aus der Allgemeinen Zeitung in Mainz: „Corona-Folgen bei Kindern: Sozialverhalten verlernt“ (Damwitz, 2021). Diesen Folgen entgegen steht Finnland, welches bereits sein Schulcurriculum angepasst und ein eigenes Fach für die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung implementiert hat. Dieses Fach vermittelt den Schülern,¹ gemäß den Richtlinien des Internationalen Forschungsnetzwerks „Collaborative for Academic, Social and emotional Learning“, entscheidende Fähigkeiten wie Selbsterkenntnis, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein, Beziehungsfähigkeit und verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung (vgl. Hasel, 2023). Auch Frankreich musste sein Schulcurriculum um ein Fach erweitern. Nach vermehrten Suiziden unter Jugendlichen aufgrund von Mobbing, will Frankreich nun handeln und das Fach „Empathie“ in den Lehrplan

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Folgenden die männlichen Formen der personenbezogenen Wörter genutzt. Diese Bezeichnungen richten sich genauso an alle anderen Geschlechter.

verankern. Die Kinder sollen in diesen Kursen vor allem Mitgefühl, Selbstachtung und andere psychosoziale Kompetenzen lernen. Ab Januar 2024 soll das neue Fach erst mit einer Pilotstudie und dann ab Sommer fest in das Curriculum aller französischen Schulen aufgenommen werden (vgl. Longin, 2023).

Dieses Vorgehen könnte auch in Deutschland vielversprechend sein. Laut dem Kinder- und Jugendreport 2023 der DAK-Krankenkasse liegt die Prävalenz emotionaler Störungen bei Mädchen im Alter von fünf bis neun Jahren bei 0,6% und bei Jungen bei 1%. Störungen des Sozialverhaltens sind bei Mädchen dieser Altersgruppe mit 0,3% und bei Jungen mit 0,7% vertreten. Trotz weitgehender Stabilität dieser Zahlen gehören diese Störungsbilder immer noch zu den zehn häufigsten Gründen für stationäre Behandlungen in dieser Altersgruppe (vgl. Witte, Zeitler & Diekmannshemke, 2023, S. 44). Ein Risikofaktor dieser Störungen liegt oft im direkten sozialen Umfeld des Kindes. Dieses beinhaltet neben der Familie, die im weiteren Verlauf der Thesis noch näher in ihrem Einfluss beschrieben wird, auch die Gleichaltrigen des Kindes und den Umgang mit ihnen (vgl. Falkai et al., 2018, S. 651). Positive Erfahrungen mit Gleichaltrigen sind bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz von zentraler Bedeutung (vgl. de Boer, 2014, S. 23–33). Diese und weitere Einflussfaktoren auf die soziale Kompetenz herauszustellen, ist einer der Schwerpunkte dieser Thesis. Sie hat als Ziel die Einflussfaktoren und Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Entwicklung bei Kindern im vorschulischen Alter herauszustellen. Bezüglich dieses Ziels stellen sich verschiedene Forschungsfragen, die im Laufe der Thesis beantwortet werden sollen:

Welche Faktoren üben einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter aus? Wie kann die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter gefördert werden? Inwiefern beeinflusst eine frühe Eingewöhnung des Kindes seine sozial-emotionale Entwicklung?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wird diese Thesis mit der Theorie und der aktuellen Forschungslage dieses Gebietes beginnen. Die soziale und emotionale Entwicklung, sowie die Bindungsentwicklung von Kindern wird dabei ausführlich erläutert. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird das Eingewöhnungskonzept in den Kindertagesstätten beschrieben. Enden wird der theoretische Teil mit den Einflussfaktoren und Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Entwicklung. Anschließend an die theoretischen Grundlagen dieser Thesis, folgt der empirische Teil. In diesem werden zuerst die Forschungsfragen und Hypothesen näher beleuchtet. Diesen wird dann mittels einer quantitativen Erhebung nachgegangen, die als

Erhebungsinstrument den Test von Petermann & Koglin: „*Verhaltensskalen im Kindergartenalter*“ nutzt. Die Ergebnisse werden ausgewertet und diskutiert. Enden wird diese Thesis mit der Beantwortung der Leitfragen und den praktischen Implikationen, die diese Thesis hervor- gebracht hat.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird die soziale und emotionale Entwicklung betrachtet. Dieses wird mit der psychosozialen Entwicklung starten. Darauf folgen wird das Kapitel der emotionalen Entwicklung und das Kapitel der Bindungsentwicklung von Kindern, da diese die Grundlage für die soziale und emotionale Entwicklung bildet. Dazu wird die aktuelle Studienlage mit einigen theoretischen Modellen verknüpft. Am Ende des Kapitels werden die Eingewöhnung in die KiTa und die Einflussfaktoren und Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Entwicklung erläutert und der Theorieteil damit beendet.

2.1 Sozial-emotionale Entwicklung von Kleinkindern

„Aus Sicht gegenwärtiger entwicklungspsychologischer Forschung ist das Kind dagegen von Geburt an ein soziales Wesen. Seine Verhaltensausrüstung ist auf Sozialkontakt angelegt und es hat primäre soziale Bedürfnisse.“ (Schmidt-Denter, 2005, S. 1)

Vom Beginn des Lebens an, entwickeln sich sozial-emotionale Kompetenzen bei Menschen. Dies verläuft kulturübergreifend und auch bei Menschen mit einer Beeinträchtigung. Sie festigen sich durch die Interaktionen mit anderen Menschen (vgl. Valentien, 2016, S. 6). Heutzutage wird die sozial-emotionale Kompetenz von einigen Autoren in zwei eigene Kompetenzbereiche, die soziale und die emotionale Kompetenz, getrennt. Andere Autoren beleuchten beide zusammen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Becker-Stoll, 2013, S. 169). Eine der Autoren, die diese Bereiche zusammen beleuchten, ist Heike de Boer. Sie teilt die sozial-emotionale Kompetenz jedoch in verschiedene Teilkompetenzen. Diese Teilkompetenzen sind die emotionale, soziale und kommunikative Kompetenz. Danach wird die soziale und die emotionale Kompetenz im Umgang mit anderen Menschen und Situationen sichtbar. Sie ist abhängig von den eigenen Zielen der Person, den Beteiligten und der Situation. Damit sich diese Kompetenz bei einem Menschen ausbilden kann, sind positive Erfahrungen mit Gleichaltrigen von zentraler Bedeutung (vgl. de Boer, 2014, S. 23–33).

In den folgenden Unterkapiteln sollen die soziale und die emotionale Entwicklung von Kindern getrennt definiert werden, um einen besseren Überblick zu ermöglichen. Durch die aktuelle Studienlage wird diese dann ergänzt.

2.1.1 Psychosoziale Entwicklung von Kleinkindern

Theoretische Modelle zur psychosozialen Entwicklung

Im Folgenden sollen einige psychosoziale Entwicklungsmodelle vorgestellt werden, um in die soziale Entwicklung einzuleiten. Eine der bekanntesten psychodynamischen Entwicklungstheorien stammt von Freud (1938). Freud entwickelte, wie Piaget, das Konzept des Stufenmodells, nach welchem der Mensch verschiedene Phasen und Konflikte bewältigen muss, um sich weiterzuentwickeln. Laut Freud besteht der Mensch aus drei Instanzen: dem *Ich*, dem *Über-Ich* und dem *Es*. Nach Freud dominiert nach der Geburt des Kindes das *Es*, welches die Triebe und die Bedürfnisse des Kindes darstellt. In der frühen Kindheit bildet sich dann das *Ich* weiter heraus. Das *Ich* hat die Aufgabe die Bedürfnisse des *Es* und die Anforderungen der Umwelt miteinander zu vereinen. Dies gelingt ihm, indem es das impulsive Verhalten des *Es* an die Umwelt anpasst. Vom dritten bis sechsten Lebensjahr entwickelt sich als letzte Instanz das *Über-Ich*, welches die Normen, die Moral und das Gewissen eines Menschen repräsentiert. Das *Ich* hat ab diesem Zeitpunkt die Aufgabe ein Gleichgewicht zwischen dem *Es* und dem *Über-Ich* herzustellen oder in Konfliktsituationen zu entscheiden, welche Instanz sich durchsetzt. Nach Freud muss das Individuum, während jeder Entwicklungsstufe einen Konflikt bewältigen, indem zwischen dem *Es* und der Umwelt ein Kompromiss gefunden werden muss. Diese Entwicklung ist dann im Erwachsenenalter beendet, da das Individuum zu diesem Zeitpunkt auch seine sexuelle Entwicklung von der oralen hin zur genitalen Phase abgeschlossen hat (vgl. Hannover, Zander & Wolter, 2014, S. 144).

Erikson hat 1966 das Stufenmodell des Lebensverlaufs entwickelt, welches aus acht Stadien besteht, die von der Geburt bis zum Tod des Individuums angelegt sind. Diese Stadien sind in einer biologischen, determinierten Entwicklung angeordnet, werden jedoch durch die soziale Umwelt und Kultur des Individuums beeinflusst. Die Krisen und die Bewältigung innerhalb dieser Stufen, werden durch die soziale Umwelt geprägt. Erikson bezog sich auf die psychosexuellen Stufen nach Freud, jedoch setzte er seinen Fokus auf die *Ich-Qualität*, als wichtigste Instanz der Persönlichkeitsbildung. Das *Ich* ist für ihn entscheidend, da es sich im Laufe der Stufen zu einer Ich-Identität entwickelt, in der das Individuum sich eine Selbstkonsistenz aufgebaut hat. Diese ermöglicht es ihm sich seiner selbst bewusst zu sein und seine eigene Unverwechselbarkeit von anderen Personen wahrzunehmen (vgl. Hannover et al., 2014, S. 144). Im Folgenden sollen nun die drei Stadien des vorschulischen Alters veranschaulicht werden, da diese für diese Thesis relevant sind.

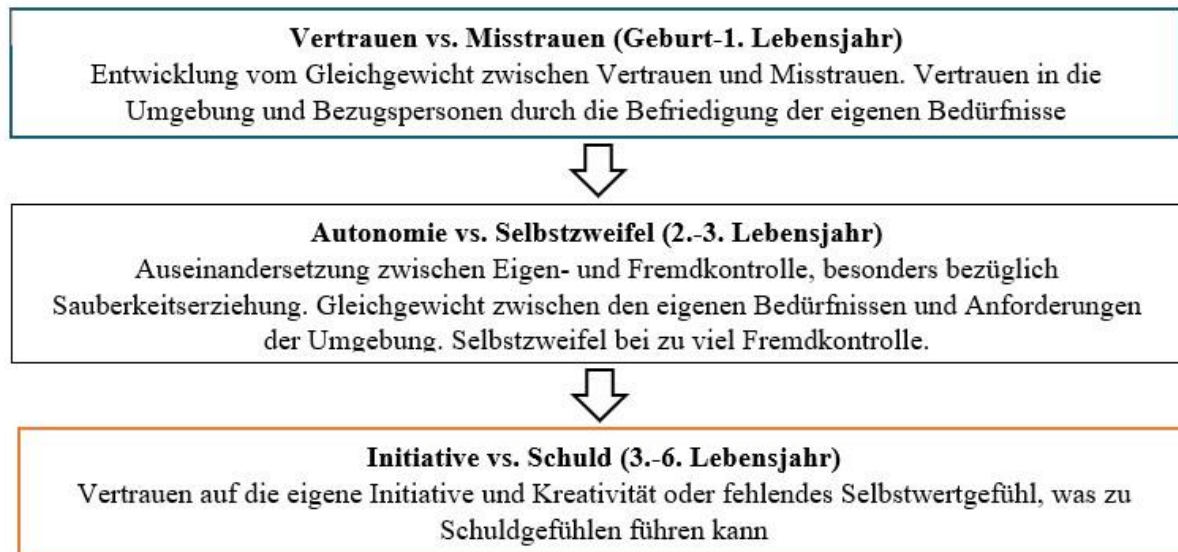


Abbildung 1: Entwicklungsstufen nach Erikson, eigene Darstellung, nach Sendera & Sendera, 2011, S. 23 und Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 16 f.

Die Entwicklungsstufen der kognitiven Entwicklung von Piaget sind an das Alter der Kinder gebunden. Da sich diese Thesis mit Kindern im vorschulischen Bereich befasst, sollen im Folgenden kurz die ersten beiden Stufen beschrieben werden, die in diesem Altersbereich liegen. Nach Piaget durchläuft jedes Kind in seiner Entwicklung diese Stufen, welche erfolgreich bewältigt werden müssen, damit das Kind sich weiterentwickeln kann. Die Bewältigung erfolgt durch die Gehirnreifung des Kindes und die Erfahrungen, die es bis dahin sammeln konnte.

Die erste Stufe ist die sensomotorische Stufe und verläuft von der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes. Zusätzlich zu den angeborenen Reflexen und den Instinkthandlungen, mit denen es auf die Welt kommt, entwickelt das Kind seine ersten sensorischen und motorischen Schemata. Als zentrales Ergebnis dieser Stufe kann die Objektpermanenz angesehen werden. Diese lässt das Kind verstehen, dass Menschen und Objekte weiter dauerhaft existieren, auch wenn sie sich außerhalb seines Blickfeldes befinden. In der Prä-operationalen Stufe, die vom zweiten bis siebten Lebensjahr andauert, macht das Kind zu Anfang große Entwicklungsschritte in seiner sprachlichen Entwicklung. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für das symbolische Denken. Das Kind lernt in dieser Phase ein Objekt oder Phänomen durch ein anderes zu repräsentieren. Dies können Objekte sein, die dem repräsentierten Objekt ähnlichsehen, sprachliche Zeichen oder Gesten und die Sortierung abstrakter Schemata. So lernt es beispielsweise unterschiedliche Tiere dem Oberbegriff Tier zuzuordnen. Es lernt dadurch selbst Kategorien zur Einordnung seiner Umwelt zu bilden. Nach Piaget nutzen Vorschulkinder sogenannte Vorbegriffe, da sie noch nicht über voll ausgebildete Konzepte verfügen. Diese beziehen sich auf die prägnanten Merkmale eines Objektes. Zudem verfügten Vorschulkinder über Egozentrismus,

welches ihr Denken beeinflusst. Damit bezieht sich Piaget auf die Perspektivübernahme, die Kinder im vorschulischen Alter noch fehlt (vgl. Ebersbach, Kienbaum & Schuhrke, 2023, S. 153–156).

Die Annahme Piagets, bezüglich der Perspektivübernahme und dem Egozentrismus von Vorschulkindern, wurde von verschiedenen Forschern widerlegt. Die Forschergruppe um Flavell (1980) führte einen eigenen Versuch mit Vorschulkindern im Alter von fünf Jahren durch. Es zeigte sich, dass diese Kinder bereits über Perspektivübernahme verfügten. Dreijährige hingegen, die im Vergleich getestet wurden, wurden durch ihren Egozentrismus zu stark beeinflusst, sodass diese Kinder nicht die Perspektive des Versuchsleiters einnehmen konnten. Flavell et al. stellten fest, dass es zwei Ebenen der Perspektivübernahme gibt. Die erste Ebene konnte von Kindern ab einem Alter von ca. zweieinhalb Jahren erreicht werden. Sie verstanden, dass eine andere Person das Objekt anders sehen konnte als sie selbst. Die zweite Ebene erreichten die Kinder ab einem Alter von ca. vier Jahren. Nun verstanden die Kinder, dass die Personen etwas anderes sahen und dass das Objekt aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven unterschiedlich aussehen kann, wenn beispielsweise das Objekt auf einer Seite rot und auf der anderen blau ist. Dieser Entwicklungsschritt ist wichtig für das Kind, um seine eigene und die Wahrnehmung von anderen Menschen besser zu verstehen (vgl. Flavell, 2000, S. 15–21).

Verhaltensauffälligkeiten

Um einen weiteren Einblick in die aktuelle Forschung der Entwicklung der sozialen Kompetenz, insbesondere auch von kognitiv beeinträchtigten Kindern, zu ermöglichen, soll nun kurz die Studie von Sarimski erläutert werden. Diese wurde von Juni bis Dezember 2018 durchgeführt und 17 KiTas in Baden-Württemberg wurden dafür rekrutiert. Diese KiTas nahmen auch Kinder ab drei Jahren mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in ihrer Einrichtung auf. Diese Einrichtungen sind KiTas in Baden-Württemberg, die an Schulen angegliedert sind. In dieser Studie konnten 218 Kinder, wovon 133 Jungen und 85 Mädchen waren, teilnehmen. Das Durchschnittsalter lag bei 62 Monaten (5;2 Jahren) und bei 111 Kindern lag eine Beeinträchtigung in der kognitiven und/ oder sprachlichen Entwicklung vor. Mithilfe des Tests „Verhaltensskalen im Kindergartenalter“ von Koglin und Petermann (VSK), wurden die pädagogischen Fachkräfte und Eltern der Kinder zu ihren sozial-emotionalen Ressourcen und Verhaltensproblemen befragt. Der VSK wurde für Kinder von 3;0-6;6 Jahren entwickelt (vgl. Sarimski, 2020, S. 134 ff.). Da in den nächsten Kapiteln der VSK noch einmal ausführlich erläutert wird, da er auch Erhebungsinstrument dieser Masterthesis ist, sollen hier nur die Ergebnisse der Studie erläutert werden.

Die Ergebnisse waren, dass den älteren Kindern (4;7-6;6 Jahre), die keine Beeinträchtigung haben, höhere Werte in der Selbstregulation von ihren pädagogischen Fachkräften zugeschrieben wurden. Zudem erzielten Jungen signifikant niedrigere Werte im Bereich Emotionswissen/Empathie und im Bereich Hyperaktivität höhere Werte als die Mädchen. Die Gruppe der Kinder mit Beeinträchtigungen zeigte signifikant höhere Werte in der sozialen Kompetenz bei den Mädchen auf. Zudem wurden die Kinder mit Beeinträchtigungen von ihren pädagogischen Fachkräften niedriger in der sozialen Kompetenz eingeschätzt und sie erzielten auch höhere Werte im Problemverhalten. Insbesondere die Selbstregulation war bei dieser Gruppe niedriger als bei den Kindern ohne Beeinträchtigungen. Anhand der Ergebnisse dieser Studie, schließt Sarimski, dass Kinder, die niedrigere Werte in der Selbstregulation haben, auch höhere Werte im Problemverhalten aufweisen. Diese Korrelation zeigt sich bei Kindern mit und ohne Beeinträchtigung. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Kinder mit kognitiven und/ oder sprachlichen Einschränkungen, bei denen bereits ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, ein erhöhtes Risiko für Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme aufweisen. Der VSK eignet sich als Fragebogen, um Verhaltensauffälligkeiten zu identifizieren und die sozial-emotionalen Ressourcen im Alltag herauszustellen. Die Verhaltensauffälligkeiten gehen mit niedrigeren sozialen, emotionalen und selbstregulatorischen Kompetenzen einher. Die gezielte Förderung von Emotionswissen, sozialen und emotionalen Fertigkeiten und Selbstregulation kann präventiv Verhaltensauffälligkeiten entgegenwirken (vgl. Sarimski, 2020, S. 136–142).

Sarimskis Untersuchungen beziehen sich auf Kinder im Elementaralter, doch auch jüngere Kinder können Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Die Corona-Pandemie bot den Anlass die psychosoziale Entwicklung der Kleinkinder in diesem besonderen Kontext zu untersuchen. Dabei zeigte sich, dass die Umwelt des Kindes einen Einfluss auf seine Entwicklung ausübt. Die Umweltveränderungen während der Corona-Pandemie waren unter anderem oft die herausgeforderten Eltern. Psychosoziale Interaktion bleibt damit die Grundlage, um soziale und kognitive Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Mall, Richter & Friedmann, 2023, S. 1103 f.). Dieser Einfluss der Umwelt wird im Kapitel 2.2.2, durch die Einflussfaktoren, näher erläutert. Im Folgenden soll die CoronabaBY Studie vorgestellt werden, die wichtige Erkenntnisse hinsichtlich des elterlichen Stresses und den Verhaltensproblemen von Kleinkindern während der Corona-Pandemie aufzeigt.

In der CoronabaBY Studie wurden Familien mit Babys und Kleinkindern rekrutiert, die zu diesem Zeitpunkt in Bayern wohnten. Die Studie startete am 1. Februar 2021 und endete im März

2022. Sie wurde in drei Wellen unterteilt. Die erste Welle verlief von Februar bis Juni 2021, die zweite von Juni bis Oktober 2021 und die letzte von Oktober 2021 bis März 2022. Die Rekrutierung erfolgte durch eine App für das Smartphone der Eltern, welche sie für Termine mit ihrem Kinderarzt nutzten. Dadurch konnten 2940 Elternpaare von Kindern im Alter von drei Monaten bis drei Jahren rekrutiert werden. Die Befragung erfolgte über einen Fragebogen innerhalb der App. Die Ergebnisse ergaben, dass in der ersten Welle 65% der Eltern angaben, dass sie sich sehr belastet fühlten. In den zwei weiteren Wellen bis März 2022 nahm diese Zahl leicht ab. In der letzten Welle war der Wert auf 55,7% gesunken. Der elterliche Stress, der empfunden wurde, lag in der ersten Welle bei 38%. Dieser stieg kontinuierlich weiter an, sodass er in der letzten Welle einen Wert von 51% erreichte. Die Kinder zeigten ebenfalls eine Veränderung im Laufe der Pandemie. In der ersten Welle lagen die Werte für häufiges Weinen/Schreien bei 26% und stiegen in der dritten Welle auf 35% an. Ebenso stiegen die emotionalen und Verhaltensprobleme der Kleinkinder auf 23% in der letzten Welle an. Dies zeigt den Einfluss der Corona- Pandemie auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder. Daher ist es notwendig die Eltern, auch nach der Corona Pandemie zu unterstützen, damit diese ihre Belastungen bewältigen und die psychische Gesundheit der Kinder so wieder in den Fokus zu setzen (vgl. Friedmann et al., 2023, S. 3–11).

Bestandteile der sozialen Entwicklung

Ein wichtiger Bestandteil der sozialen Entwicklung ist die Empathie. In der Studie von Rieffe et al., konnte herausgefunden werden, dass Eltern bereits in der frühen Kindheit Empathie bei ihren Kindern erkennen und sie diese anhand von Fragebögen einschätzen konnten. Dies ist gleichzeitig die Limitation, die die Autoren vornehmen, da nur das Handeln der Kinder damit erfasst werden konnte und nicht die Empathie, die sie in sich erleben und die sich nicht in ihrem Verhalten widerspiegelt. Insgesamt bestätigt die Studie, dass die Empathie bei Kindern eine Grundkompetenz der sozialen Entwicklung darstellt (vgl. Rieffe, Ketelaar & Wiefferink, 2010, S. 365 f.).

Um das Unterkapitel der psychosozialen Entwicklung zu beenden, soll nun die Beschreibung der sozialen Kompetenz nach der Diplom-Soziologin Pfeffer erfolgen. Diese sieht vor, dass am Ende der psychosozialen Entwicklung das Kind eine soziale Kompetenz erreicht haben sollte, die eng mit der emotionalen Kompetenz verbunden ist. Die Grundlage für die soziale Kompetenz umfasst den Umgang mit eigenen und den Gefühlen anderer Menschen und die zwischenmenschlichen Beziehungen. Sind die emotionalen Fähigkeiten altersentsprechend entwickelt, werden auch die Bedürfnisse und das Befinden von anderen Menschen achtsamer behandelt.

Bei der sozialen Kompetenz kommen noch andere Eigenschaften, wie Team-, Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeit, hinzu. Ein weiterer Aspekt dieser Kompetenz ist die Identitätsentwicklung. Diese steht in Wechselbeziehung mit der Umwelt des Individuums und ist eng mit der Entwicklung des Selbstwertes und der Selbstwirksamkeit verbunden. Es geht um die Entwicklung des Ich-Bewusstseins, aber auch um die Auseinandersetzung mit der Umgebung, da diese die Normen, Werte und Regeln vorgibt (vgl. Pfeffer, 2019, S. 11 f.).

Abschließend zeigt sich, dass die soziale Entwicklung ein Prozess ist, der von vielen Einflussfaktoren im Leben des Kindes geprägt wird. Die genannten Studien konnten einige dieser Einflussfaktoren bereits aufzeigen, während andere im Kapitel 2.2.2 näher beschrieben werden. In der Forschung gibt es unterschiedliche Meinungen hinsichtlich der Trennung der sozialen von der emotionalen Entwicklung. Zur klareren Abgrenzung soll nun das Kapitel der emotionalen Entwicklung folgen.

2.1.2 Emotionale Entwicklung von Kleinkindern

„Bereits Neugeborene weinen, wenn sie andere Kinder weinen hören.“ (Schmidt-Denter, 2005, S. 4)

Emotionen

Um die emotionale Entwicklung von Kindern nachzuvollziehen, soll als erstes die „Emotion“ definiert werden. Nach Mietzel, 2019 ist eine Emotion eine positive oder negative Reaktion auf eine wahrgenommene Gegebenheit. Sie kann dabei mit physischen Komponenten wie erhöhtem Herzschlag einher gehen, ist subjektiv fühlbar und kommt in Gestik und Mimik der Person zum Ausdruck (vgl. Mietzel, 2019, S. 126 f.). Die Emotionen wurden unter anderem von Lewis umfangreich erforscht. Emotionen sind ein weitgefächter Begriff. Lewis unterteilt diesen daher in drei Teile. Der erste Teil sind die “emotional elicitors“ (Lewis, 2016, S. 276) (dt. emotionale Auslöser). Diese beschreibt er als externe Auslöser in der Welt und der Umgebung des Kindes. Später sind diese auch im Kind selbst, in seinen Ideen und Gedanken. Den zweiten Teil nennt Lewis “actions patterns“ (Lewis, 2016, S. 276) (dt. Aktionsmuster). Er beschreibt diese Aktionsmuster, als Teile der Emotion, die sich im Körper des Betroffenen ausdrücken. Der letzte Teil besteht aus “the ability of the child to experience his or her action patterns“ (Lewis, 2016, S. 276) (dt. die Fähigkeit des Kindes ihre/seine Aktionsmuster zu erkunden). Dies setzt voraus, dass das Kind über sich und seine Emotionen nachdenken kann (vgl. Lewis, 2016, S. 276). Ein weiterer Forscher auf diesem Gebiet ist Ekman. Nach seiner Theorie von 1996 gibt es sechs Grundemotionen, die in verschiedenen Kulturen gleich gedeutet werden. Diese sind Wut, Angst, Traurigkeit, Ekel, Überraschung und Freude. Dabei muss beachtet werden, dass

nicht jedes Ereignis eine Emotion hervorruft und dass diese bei jeder Person individuell ist. Zudem sind besonders die spontanen Emotionen, stark mit dem Gesichtsausdruck gekoppelt. Eine auffällige Auswirkung auf den Gesichtsausdruck haben dabei die Emotionen, die durch zwischenmenschlichen Kontakt entstehen (vgl. Ekman, 1993, S. 384–387).

Selbstwahrnehmung und Selbstregulation

Ab dem sechsten bis sieben Lebensmonat eines Kindes entwickeln Kinder sozial-emotionale Bindungen zu ihren Bezugspersonen (vgl. Mietzel, 2019, S. 143). Mit ca. 18 Lebensmonaten lernt das Kind die sogenannten “self-consciousness emotions“ (Lewis, 2018) (dt. selbstbewusste Emotionen). Sie umfassen Scham, Empathie und Neid. Lewis hebt diese Emotionen besonders hervor, da sie auch Gesichtsausdrücke und die Stimme der Person beeinflussen können. Zudem sind sie beim Auftreten nicht für die Person evaluierbar. Die Kinder fangen mit ca. 18 Monaten bereits an, sich kognitiv weiterzuentwickeln und sich infolgedessen selbst wahrnehmen zu können (vgl. Lewis, 2016, S. 288 f.). Diese Selbstwahrnehmung ist ein entscheidender Schritt in der emotionalen Entwicklung. Hierdurch ist das Kind fähig sich das erste Mal selbst im Spiegel zu erkennen. Diese Beobachtung legt nahe, dass das Kind seine Selbstwahrnehmung erlernt hat, sich als selbstständiges Individuum erkennt und von anderen unterscheiden kann. Ebenso wichtig wie die Selbstwahrnehmung, ist es für das Kind, seine Emotionen steuern zu können. Diese Steuerung der Emotionen wird Selbstkontrolle genannt. Für Entwicklungspsychologen ist sie, neben der Intelligenz, die wichtigste Voraussetzung eines Kindes um in seinem Leben Gesundheit, Zufriedenheit und Erfolg zu erreichen. Um diese Selbstkontrolle zu erlangen, müssen Kinder früh lernen, wann sie ihre Emotionen zurückhalten müssen (vgl. Mietzel, 2019, S. 128). Die Selbstregulation der eigenen Emotionen ist daher eine wichtige Fähigkeit in der Entwicklung des Kindes (vgl. Gust, Fintel & Petermann, 2017, S. 157). LeCuyer & Houck (2006) definieren diese Selbstregulation der Emotionen, als Fähigkeit die eigenen Ziele mit den sozialen Normen zu vereinen, ohne dass andere dabei Schaden nehmen. Somit muss das Kind die Fähigkeit erlangen, ein Gleichgewicht zwischen dem Erreichen seiner Ziele und der Umwelt herzustellen. Es muss lernen sich dabei nicht von inneren oder äußeren Einflüssen ablenken zu lassen (vgl. LeCuyer & Houck, 2006, S. 348).

Am Ende des zweiten Lebensjahres sind die Kinder in der Lage ihre Umwelt wahrzunehmen, ihr eigenes Selbst zu erkennen und sich und ihr Verhalten von Anderen abzugrenzen. Durch die sprachlichen Kompetenzen, die das Kind kontinuierlich weiterentwickelt, steigt seine Fähigkeit Emotionen zu verstehen und die Ursache dieser nachzuvollziehen. Andere Menschen in ihren Emotionen zu verstehen und mit diesen kompetent umgehen zu können, lernen Kinder ebenfalls

im dritten Lebensjahr. Zu dieser Zeit werden sie autonomer und fangen selbst an Strategien zur Emotionsregulation zu entwickeln (vgl. Valentien, 2016, S. 6). Diese Selbstregulation der Emotionen wurde in der Studie von Eisenberg und ihrer Arbeitsgruppe (2000) untersucht. Sie konnten herausfinden, dass die Emotionalität eines Kindes, also die Häufigkeit der gezeigten Emotionen und die Intensität dieser ob positiv oder negativ, sowie die Art der negativen Gefühle einen Einfluss auf die soziale Kompetenz ausüben. Die Emotionsregulation wird häufig ausgeübt, um soziale Ziele zu erreichen. Sie ist ein interner Prozess, der die Intensität, das Auftreten und die Dauer subjektiver Gefühle und physiologische Veränderungen initiiert, aufrechterhält oder verändert. Die Emotionsregulation nimmt einen Einfluss auf das Verhalten und beeinflusst dadurch das Sozialverhalten. Zusammenfassend konnte herausgefunden werden, dass Kinder mit einer guten Emotionsregulation auch eine hohe soziale Kompetenz besitzen. Dadurch haben sie weniger Anpassungsprobleme. Kinder, die Schwierigkeiten in der Emotionsregulation haben, zeigen eine geringere soziale Kompetenz und weisen häufiger externalisierende Verhaltensstörungen auf. Die verschiedenen negativen Emotionen beeinflussen die soziale Kompetenz unterschiedlich. Beispielsweise kann bei häufig auftretendem Ärger die soziale Kompetenz gering ausfallen, während bei häufig vorkommenden Angstsymptomen die Fähigkeit zur sozialen Kompetenz gehemmt wird (vgl. Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000, S. 140 f.).

Emotionswissen

Ab einem Alter von zwei bis drei Jahren, werden die Grundemotionen nach Lewis erweitert. Das Kind ist ab dem Zeitpunkt dazu fähig, sein eigenes Verhalten mit dem gesellschaftlichen Standard zu vergleichen. Das kann dazu führen, dass das Kind sich schämt, wenn es merkt, dass es etwas falsch gemacht hat. Dabei kann der Standard von außen festgelegt oder intrinsisch im Kind selbst verankert sein. Dies setzt weitere Emotionen bei dem Kind frei. Es kann nun Stolz, Scham und Schuld Anderen gegenüber empfinden. Mit drei Jahren verfügt das Kind entsprechend bereits über sehr differenzierte Emotionen. Die Grundlagen der Emotionen sind somit abgeschlossen, alle weiteren Emotionen, die über Erfahrungen dazu kommen können, bauen auf diesen Grundlagen auf (vgl. Lewis, 2016, S. 288 ff.).

Die Studie zur emotionalen Kompetenz von Gust et al. (2019) setzt daher bei Kindern von drei bis sechseinhalb Jahren an. Das Ziel war es zu erforschen, inwiefern Kinder eigene Fähigkeiten für Emotionsregulationsstrategien entwickeln und wie dies durch prosoziales Verhalten und Empathie beeinflusst werden kann. Das Emotionswissen wurde als Mediator eingesetzt, da es einen großen Einfluss auf die Emotionsregulation und die Empathie darstellt. Es nahmen 470 Kinder teil. Das durchschnittliche Alter betrug 57,5 Monate (4;9 Jahre). 21,3% der Teilnehmer

gaben ein anderes Herkunftsland als Deutschland an. Sie wurden daher als Menschen mit Migrationshintergrund² bezeichnet. Bei 7% der Kinder, gaben die Eltern Verhaltensauffälligkeiten an. An der Studie nahmen KiTas aus Niedersachsen, Saarland, Bremen, Baden-Württemberg und Hessen sowie eine Grundschule aus Niedersachsen teil. Die Erhebung erfolgte in einem Raum der entsprechenden Einrichtung durch geschultes Personal. Zur Erfassung der emotionalen Kompetenzen, wurde das Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei bis Sechsjährigen (EMK 3-6) von Petermann und Gust genutzt. Das EMK (3-6) ermöglicht es den Entwicklungsstand des emotionalen Verhaltens des Kindes zu erfassen. Es richtet sich an pädagogische Fachkräfte³, die die emotionalen Kompetenzen des Kindes erfassen wollen. Die Ergebnisse dieser Studie waren, dass es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gab und auch keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gegeben hat. Es konnte auch herausgestellt werden, dass das Emotionswissen einen Einfluss auf das prosoziale Verhalten und auf das Generieren von Emotionsregulationsstrategien hat. Zudem zeigte sich, dass Kinder, die über gutes Emotionswissen verfügten, gleichzeitig effektive Strategien in den Emotionsregulationsstrategien entwickelt hatten und so auch höhere Werte in der Empathie aufwiesen. Daraus lässt sich schließen, dass Empathie Anderen gegenüber zu empfinden und prosozial zu handeln durch ein höheres Emotionswissen positiv beeinflusst werden kann (vgl. Gust et al., 2017, S. 159–164).

Zum Emotionswissen gehört es auch den Emotionsausdruck zu verstehen. In einer Längsschnittstudie von Izard et. al (2001) wurden 5-jährige Kinder, hinsichtlich ihrer Fähigkeit einen Emotionsausdruck zu verstehen, untersucht. Ihre Aufgabe war es, den mimischen Gesichtsausdruck verschiedener Emotionen (Freude, Traurigkeit, Angst, Ärger, Überraschung, Interesse, Ekel, Scham und Verachtung) richtig zu erkennen und zu benennen. Die Kinder, die diese Aufgabe gut absolvieren konnten, schnitten auch bei einer Beurteilung ihres Sozialverhaltens durch ihren Lehrer in der dritten Klasse gut ab. Die Kinder, die Probleme bei der Emotionsinterpretation hatten, zeigten im dritten Schuljahr weniger Kontakt zu ihren Mitschülern (vgl. Izard et al., 2001, S. 19–22).

Der Emotionsausdruck wurde auch in der Studie von Mascaró und Mitarbeitern (2017) untersucht. Sie umfasste 69 Väter, von denen 34 Väter eine Tochter und 35 Väter einen Sohn im Alter von ein bis zwei Jahren hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Väter der Töchter

² Der Migrationsstatus wurde durch folgende Items definiert: Geburtsland Vater und Mutter, Muttersprache, Deutschkenntnisse, Einreisejahr, Aufenthaltsstatus, das ursprüngliche Herkunftsland der Familie, die Ethnizität und das Migrationsereignis, abfragt (vgl. Schenk et al., 2006, S. 857).

³ Pädagogische Fachkräfte, Pädagogen und Erzieher werden in diese Thesis synonym verwendet, da sie je nach literarischer Quelle anders genannt werden, jedoch in dieser Thesis die gleiche berufliche Tätigkeit (in der KiTa) ausüben

schneller auf deren Bedürfnisse reagierten. Zudem benutzten die Väter im Gespräch mit ihren Töchtern mehr Wörter für Gefühle, wie beispielsweise Traurigkeit. Sie sprachen mit ihren Töchtern auch häufiger über den Körper der Töchter, als die Väter es mit ihren Söhnen taten. Die Väter von Söhnen redeten mit ihnen mehr über die Leistungen, die diese erreicht hatten. Zudem zeigte eine Analyse der Gehirnaktivität, dass die Väter von Töchtern mehr auf die glücklichen Gesichtsausdrücke ihres Kindes reagierten. Dabei wurde der linke mittlere frontale Gyrus im Gehirn bei ihnen aktiviert, der für die visuelle Verarbeitung, Belohnung, Emotionsregulation und Gesichtsverarbeitung zuständig ist. Im Vergleich dazu reagierten die Väter der Söhne eher auf die neutralen Gesichtsausdrücke ihres Kindes. Diese aktivierten bei ihnen den Thalamus und den Sulcus temporalis inferior. Bei traurigen Gesichtsausdrücken reagierten die Väter von Söhnen und Töchtern gleich (vgl. Mascaro, Rentscher, Hackett, Mehl & Rilling, 2017, S. 263–266). Diese Studie zeigt, dass die Väter von Töchtern schneller die Bedürfnisse ihrer Töchter befriedigen und ihre Töchter in dem Aufbau ihres Emotions- und Körperwissen unterstützen, indem sie mit ihnen darüber sprachen. Die Väter der Söhne taten dies nicht, sondern unterstützen ihre Söhne, indem sie ihre Leistungen wertschätzten.

Wie in der vorigen Forschungsarbeit bereits erwähnt, sind Worte, die Gefühle beschreiben, wichtig. In der Forschung von Saalbach wurde untersucht, wie sich der emotionsbezogene Wortschatz entwickelt. Dies beinhaltet, wie differenziert die Kinder über Emotionen sprechen konnten und inwiefern dies zum Emotionswissen beiträgt. An dieser Studie haben 120 KiTa- und Schulkinder teilgenommen, die zwischen vier bis elf Jahre alt waren. Den Kindern wurden Bildergeschichten gezeigt, in denen verschiedene Emotionen dargestellt wurden. Die Kinder wurden aufgefordert zu beschreiben, wie sich die Person in der Geschichte fühlt und welche Emotionsregulationsstrategien sie kennen. Die Ergebnisse waren, dass je älter die Kinder waren, sie mehr Wörter zur Beschreibung der Emotionen kannten. Gleichzeitig konnte beobachtet werden, dass die Kinder, die über einen größeren Emotionswortschatz verfügten, auch mehr Strategien zur Emotionsregulation nennen konnten. Die Kinder, die über weniger ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten verfügten, benannten als Regulationsstrategien eher Verhaltensweisen, wie Rückzug und Aggression. Dies zeigt, dass die Sprache der Kinder im Wesentlichen zu ihrem Emotionsverständnis, Selbstregulationsstrategien und Gefühlserkennung beiträgt (vgl. Saalbach, n. d.).

Zum Abschluss des Unterkapitels der emotionalen Entwicklung von Kindern, soll nun die Definition der emotionalen Fertigkeit erläutert werden. Die Bereiche, in denen Kinder emotionale Fertigkeiten entwickeln, fassen Petermann und Wiedebusch (2016) wie folgt zusammen: Den

eigenen mimischen Emotionsausdruck, die selbstgesteuerte Emotionsregulation, das Emotionswissen und -verständnis, der sprachliche Emotionsausdruck und das Erkennen von mimischen Emotionsausdrücken bei anderen Personen (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14). Pfeffer ergänzt, dass das Kind am Ende der emotionalen Entwicklung emotional kompetent sein sollte. Ihre Definition erweitert die obere, indem sie das Umgehen mit Gefühlen und Bedürfnissen mit anderen gemeinsam oder allein, konkretisiert (vgl. Pfeffer, 2019, S. 9).

Abschließend zeigt sich, dass die emotionale Entwicklung, ebenso wie die soziale, ein Prozess ist, der durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Die Bindung zu den Bezugspersonen ist beispielsweise ein beeinflussender Faktor, der eng mit der sozialen Entwicklung zusammenhängt. Daher wird im folgenden Kapitel auf die Entwicklung der Bindung näher eingegangen, da diese die sozial-emotionale Entwicklung wesentlich beeinflusst.

2.1.3 Die Entwicklung der Bindung

„Bindungen sind ausgeprägt affektive, „innige“ Beziehungen, wie sie im Sozialverhalten von Mensch und Tier zu finden sind und insbesondere durch Mutterliebe und Mutter-Kind-Bindung geprägt werden.“ (Ahnert, 2014a)

Die Beziehungen und Bindungen, die das Kind im Laufe seines Lebens eingeht, bilden die Grundlage seiner Entwicklung. Es braucht diese, um sich weiterzuentwickeln und immer komplexer werdende Herausforderungen bewältigen und Fähigkeiten entwickeln zu können (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 23). Im Säuglings- und Kleinkindalter ist das Bindungsverhalten besonders sichtbar, da es die Grundlage zum Überleben des Säuglings darstellt. Es ist von der Geburt bis zum Tod des Menschen jedoch immer präsent. Das sichtbare Bindungsverhalten nimmt mit zunehmendem Alter des Kindes in seiner Häufigkeit und Intensität ab. Bei oder in Belastungssituationen wird es aber auch im Erwachsenenalter wieder sichtbar (vgl. Bowlby, 2017, S. 23). Das Bindungsverhalten eines Kindes wird durch sein Bindungssystem gesteuert. Dieses kann durch Furcht, Kummer, Verunsicherung, Erschöpfung und Krankheit aktiviert werden. Das aktivierte Bindungssystem löst dann das Bindungsverhalten des Kindes aus, wodurch dieses versucht die Nähe zur Bindungsperson physisch oder psychisch herzustellen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 15). Das Bindungsverhalten von Kindern wird seitens der Bindungstheorie und der Bindungsforschung besonders in Bezug auf die Beziehung zu ihren Bezugspersonen⁴ erforscht (vgl. Grossmann, 2014, S. 21). Nach Grossmann (2014) ist es

⁴ Bezugsperson: muss nicht mit dem Kind verwandt sein. Begegnet dem Kind mit Vertrauen und Nähe in ihrer Beziehung. Eine Hauptbezugsperson charakterisiert, dass sie regelmäßige und beständige Erfahrungen mit dem Kind erlebt (vgl. Largo, 2017, S. 157)

wichtig, dass das Kind Bezugspersonen hat, die ihm Vertrauen, sowie Verlässlichkeit und psychologische Sicherheit ermöglichen. Sind diese nicht in der Lage, dem Kind diese Kompetenzen durch ihre Beziehung zueinander zu vermitteln, wird das Kind dieses Vertrauen später nur durch große Anstrengung aufbauen können (vgl. ebd., 2014, S. 37–41). Daher sind die Versorger des Kindes oft auch seine Bindungspersonen (vgl. Bowlby, 2017, S. 23f).

Bindungsqualitäten

Ainsworth und ihre Mitarbeiter veröffentlichten 1969 die Studie der „Fremden Situation“. Ihre Längsschnittstudie untersuchte die Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung im ersten Lebensjahr. Es waren insgesamt 14 Kinder, das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen und sie gehörten zur angloamerikanischen Mittelschicht. Ihr Ergebnis war, dass sie die Babys aufgrund ihres Bindungsverhaltens in drei Gruppen einteilen konnten. Die Babys der Gruppe A zeigten ihrer Mutter gegenüber ein ängstlich-vermeidendes Verhalten. Sie konnten immer explorieren, auch wenn die Mutter nicht im Raum war. Zusammen mit den Babys aus der Gruppe C wurden sie in ihrer Bindungsqualität als unsicher und ängstlich eingestuft. Die Babys aus der Gruppe C wurden als ängstlich-widerstrebend oder ängstlich-ambivalent beschrieben. Sie zeigten sich den Großteil des Experimentes misstrauisch gegenüber dem Versuchsleiter und die Trennung von der Mutter erschütterte sie sehr. Bei der Rückkehr der Mutter zeigten sie jedoch ambivalentes Verhalten, da sie ihr einerseits nahe sein wollten, jedoch andererseits ärgerlich auf sie waren und sich dadurch nur schwer von ihr trösten ließen. Bei den ängstlichen Kindern zeigte sich, dass sie oft Mütter hatten, die weniger einfühlsam auf ihre Signale reagierten. Insgesamt zeigten sie einen Mangel an mitfühlendem, zärtlichem und vorsichtigem Verhalten, weswegen ihre Kinder nicht explorierten. Mütter von Babys, die in die A Gruppe eingestuft wurden, waren häufig irritiert, am stärksten zurückweisend und ärgerlich gegenüber dem Baby. Die letzte Gruppe besteht aus Babys, die dem B Muster zugeteilt wurden. Sie hatten eine Bindung zu ihrer Mutter, die als sicher eingestuft wurde. Sie konnten explorieren, solange ihre Mutter mit im Raum war. Wurden sie mit ihrer Mutter wiedervereint suchten sie ihre Nähe und versuchten möglichst schnell eine positive Interaktion mit ihr zu beginnen. Die Mütter dieser Babys waren in ihrem Verhalten gegenüber dem Kind ansprechbar, konstant und verlässlich. Dadurch konnten ihre Kinder die Erfahrungen machen, dass ihre Mutter zurückkam, wenn sie weinten oder nach ihr riefen. Die fremde Situation nach Ainsworth ist auch heute noch anerkannt. Sie wird genutzt, um die beschriebenen Bindungsmuster zwischen Müttern und Kindern einzuschätzen. Dies konnte in nachfolgenden Studien bestätigt werden (Ainsworth, 2017, S. 321ff).

Babys, deren Bindungsqualität nicht in ein Bindungsmuster von Ainsworth's Studie eingestuft werden kann, wurden von Solomon und Main in die D Gruppe einsortiert. Diese bezeichnet die Bindungsqualität der desorganisierten Bindung. Betroffene Kinder entwickeln meist zu einem ihrer Elternteile eine solche Bindungsqualität. Im Verhalten äußert sich dies, durch plötzliches „Einfrieren“ und einem benommenen Gesichtsausdruck (vgl. Main & Solomon, 1990, S. 122 ff). Ursachen können kindliche Risikofaktoren, wie Traumata oder elterliche Risikofaktoren, wie ungelöste Traumata oder Verlust der eigenen Eltern, sein. Wird das Kind im Säuglings- und Kleinkindalter häufig mit traumatischen Erfahrungen durch diese Bindungsperson konfrontiert, kann sich diese Bindungsqualität im Verlauf zu einer Bindungsstörung entwickeln. Die Prävalenz eines solchen Bindungsmusters liegt bei Familien der Mittelschicht ohne Risikofaktoren bei 15%. Mit Risikofaktoren, wie z.B. Misshandlungen, steigt die Prävalenz bei Familien der Mittelschicht bereits auf 30-45% an (vgl. Zimmermann, Fremmer-Bombik, Meier & Iwanski, 2018, S. 450). Ab einem Alter von etwa einem Jahr, sind bei allen gesund entwickelten Kindern Bindungsqualitäten zu ihren Bezugspersonen erkennbar (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 27 f). Dabei kann ein Kind gleichzeitig unterschiedliche Bindungsqualitäten zu verschiedenen Personen in seinem Umfeld aufrecht erhalten (ebd., 2009, S. 69). Kinder, die sich in ihrem ersten Lebensjahr bereits an das Verhalten ihrer Bindungspersonen angepasst haben, werden als Kinder mit organisierten Bindungsqualitäten beschrieben. Dies sind Kinder, die ein unsicher-vermeidendes, sicheres oder unsicher-ambivalentes Bindungsmuster entwickelt haben (vgl. Brisch, Hilmer, Oberschneider & Ebeling, 2018, S. 534). In westlich orientierten Ländern treten im Durchschnitt etwa 30-40% unsichere Bindungsmuster auf. Diese sind jedoch nicht mit Bindungsstörungen gleichzusetzen (vgl. Zimmermann et al., 2018, S. 450).

Die elterliche Feinfühligkeit ist ein weiterer entscheidender Faktor. Diese wird als Fähigkeit beschrieben, die Bindungs- und Erkundungsbedürfnisse des Kindes aufmerksam wahrzunehmen und auf diese angemessen zu reagieren. Können die Eltern ihrem Kind diese Feinfühligkeit entgegen bringen, kann das Kind in seiner weiteren Entwicklung lernen, autonom zu agieren (vgl. Schleiffer, 2016, S. 8 f). Da die Eltern dadurch einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung ihres Kindes nehmen, wird dies im Kapitel 2.2.2. in den Einflussfaktoren näher erläutert. Eine Grundlage für die Entwicklung der Bindung ist die Objektpermanenz, die bereits im Kapitel 2.2.1 näher erläutert wurde. Nachdem dieser Entwicklungsschritt abgeschlossen wurde, sind die Kinder fähig ihre Bezugspersonen auszuwählen und ihre Bindung zu ihnen zu festigen (vgl. Suess & Burat-Hiemer, 2009, S. 27 f). Die Entwicklung dieses Bindungsverhaltens und die Wahl der Bezugspersonen beginnt bei den meisten Kindern ab dem neunten Lebensmonat (vgl. Bowlby, 2017, S. 23 f). Sichtbar wird dies dadurch, dass die Kinder diese

Personen in ihrem Umfeld präferieren und sozial mit ihnen interagieren. Dabei aktivieren sie ihr Bindungsverhalten. Ihre Bindungspersonen werden dabei zu ihrer sicheren Basis, zu denen das Kind die Nähe sucht, insbesondere bei Trennungen oder in Gefahrensituationen. Es schreit, wenn sich die Personen von ihm entfernen, und streckt die Arme bei der Wiederkehr nach ihnen aus (vgl. Ahnert, 2014b, S. 67 f). Das Bindungsverhalten ist aber nicht gleichzusetzen mit der Bindung. Es wird von der Umwelt des Kindes beeinflusst und kann sich erhöhen oder niedriger werden. Die Bindungsbeziehungen können sich je nach Bezugsperson des Kindes unterscheiden. Daher sollten die qualitativen Unterschiede anstelle der Bindungsstärke festgestellt werden (vgl. Ainsworth & Bell, 2017, S. 164 f).

Bis zum dritten Lebensjahr des Kindes bleibt das Bindungsverhalten aktiviert und wird bei einer gesunden weiteren Entwicklung des Kindes kontinuierlich weniger. Das Lernen ist bei der Bindung der wichtigste Schlüsselprozess. Das Kind lernt innerhalb seiner Bindungen Vertrautes von Fremdem zu unterscheiden. Ein weiteres Merkmal der Bindung ist die Organisation. Durch diese wird das anfängliche Bindungsverhalten durch einfache Antwortmuster strukturiert, die bis zum Ende des sechsten Lebensjahres des Kindes zunehmend komplexer werden. Das Kind entwickelt dadurch kybernetische Verhaltenssysteme⁵. Auch Vorstellungsmodelle, durch die das Kind sich seine Umwelt zu erschließen lernt, werden beim Auftreten bestimmter Bedingungen aktiviert. Diese Bedingungen sind: Fremdheit, Müdigkeit, Hunger und allgemein angstauss lösende Situationen. Um diese Aktivität des Verhaltenssystems zu beenden, reicht es bei einem gesund entwickelten Kind aus, wenn die Mutter es wahrnimmt und mit ihm interagiert (vgl. Bowlby, 2017, S. 23 ff). Die Bindungsqualitäten haben auch einen Einfluss auf den Umgang mit Gleichaltrigen. Sie bilden die Grundlage der sozialen Kompetenz. Die Minnesota- Studie wurde Mitte der 1970er Jahre von Sroufe durchgeführt. An dieser nahmen 200 Mütter teil, die in Armut lebten. Diese wurden rekrutiert, da man vermutete, bei dieser Gruppe mehr Erziehungsschwierigkeiten finden zu können. Ein Resultat war, dass Kinder, die eine ambivalente Bindung entwickelt hatten von ihren Vorschullehrern anders beschrieben wurden als sicher gebundene Kinder. Kinder mit einem ambivalenten Bindungsstil wurden eher als hilflos, weniger explorierend und weniger kompetent im Spiel mit Gleichaltrigen erlebt. Gab es Probleme zwischen ihnen, verließen sie eher die Situation, anstatt eine andere Konfliktlösestrategie anzuwenden. Kinder mit einem unsicher- ambivalenten Bindungsstil zeigten sich in Situationen mit zwischenmenschlicher Nähe eher überfordert. Allein zu spielen war für diese Kinder einfach, enge Freundschaften mit anderen Kindern einzugehen, war eine Herausforderung. Diese Kinder

⁵ kybernetische Verhaltenssysteme: reguliert das kindliche Bindungsverhalten, indem es das Autonomieverhalten unterstützt, bei Emotionen wie bspw. Angst aktiviert wird und sich durch die Nähe zur Bindungsperson deaktiviert (Stegmaier, 2008)

wurden von ihren Lehrern als emotional isoliert, unsozial und insgesamt isoliert beschrieben (vgl. Sroufe, 2005, S. 353–359). Der Einfluss der Bindungsqualität von den Bezugspersonen auf die weitere soziale Entwicklung, insbesondere auf die Entwicklung von Freundschaften, wird im Kapitel 2.2.2 bei den Einflussfaktoren näher erläutert.

Bindungsphasen

Das Kind sammelt in seinem ersten Lebensjahr Erwartungen hinsichtlich der Fürsorge, die ihm von seinen Bindungspersonen entgegengebracht wird. Diese Erwartungen, werden dann nach Bowlby internalisiert und als „Arbeitsmodelle“ bezeichnet. Diese Arbeits- und Repräsentationsmodelle sind von seinen Bezugspersonen, dem Kind selbst und seiner Umwelt abhängig. Die interne Organisation des Bindungssystems, zu welchen Zeitpunkten und mit welcher Intensität es aktiviert wird, zeigt sich in den spezifischen Verhaltensmustern des Kindes (vgl. Ainsworth, 2017, S. 318 f). Die Beziehungserfahrungen, die im internalen Arbeitsmodell organisiert und konstruiert werden, unterliegen einem ständigen Entwicklungsprozess. Nach Tulving werden diese Erwartungsmuster und Beziehungserfahrungen zunächst als prozedurale Gedächtnisinhalte und -prozesse organisiert. Das dabei entstehende Gedächtnis gilt als die früheste Gedächtnisform in der Entwicklung des Kindes. Es bildet die Grundlage für alle weiteren vorsprachlichen sensomotorischen Lernerfahrungen, die ein Mensch macht (vgl. Tulving, 1985, S. 387). Diese Grundlage Tulvings erweitern Jungmann & Reichenbach, indem sie diese auf die weitere kindliche Entwicklung anwenden. Sie zeigen, dass wiederholte Erfahrungen der Befriedigung von kindlichen Bedürfnissen in den prozeduralen Gedächtnisinhalten gespeichert werden. Dabei kann das Verhalten des Kindes durch alle abgespeicherten Informationen, unbewusst beeinflusst werden. Bis zum 18. Lebensmonat eines Kindes werden die Bindungserfahrungen auf diese Weise gespeichert (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 16). Da der Spracherwerb des Kindes kontinuierlich fortschreitet, werden seine Erfahrungen immer mehr auch im deklarativen Gedächtnis organisiert. Dieses setzt sich aus dem episodischen und semantischen Gedächtnis zusammen. Das episodische Gedächtnis beinhaltet dabei biologische Fakten, wie Ereignisse und Erlebnisse von Personen. Die andere Hälfte, das semantische Gedächtnis, enthält allgemeine, personenunabhängige Informationen. Entscheidend ist, dass das deklarative Gedächtnis für das Kind bewusst abrufbar ist. Dadurch beginnt die Entwicklung des internalen Arbeitsmodells. Nach dem Ende des fünften Lebensjahres, und somit nach Beendigung des Sprachlernens, hat das Kind die Fähigkeit erlangt, die gesammelten Beziehungsinformationen über seine primären Bezugspersonen und sich, aus dem internalen Arbeitsmodell

abzurufen. Diese kann es dann auch sprachlich mitteilen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 16).

Ab dem dritten Lebensjahr entwickelt das Kind die Fähigkeit sich in seine Bezugspersonen hineinzuversetzen. Es kann somit die Erfolgswahrscheinlichkeit seines eingesetzten Bindungsverhaltens erhöhen und gleichzeitig das zielkorrigierende Verhalten entwickeln. Dies kann ihm dabei helfen die Nähe zu seinen Bezugspersonen zu intensivieren (vgl. Schleiffer, 2016, S. 8). Zeitgleich lernt es, dass auch seine Bezugspersonen Bedürfnisse haben und diese sich von seinen eigenen unterscheiden können. Die Entwicklungsaufgabe ist, dass das Kind lernt seine Anliegen zurückzustellen. Dabei wird die Frustrationstoleranz gestärkt, die sich ein Leben lang weiterentwickelt. Das Kind lernt durch das erweiterte Zeit- und Raumverständnis autonomer zu werden und sein Bindungsverhalten verändert sich. Es ist nun in der Lage allein zu spielen, auch wenn die Mutter nicht im Raum ist. Das Kind wird selbstständiger und seine Bezugspersonen helfen ihm in dieser Phase, mit anderen Menschen Kontakt herzustellen und sich sicher zu fühlen. Auch in der Vorschulzeit, werden sprachlicher Austausch, gemeinsame Erlebnisse und Körperkontakt für das Kind immer wichtiger. Es benötigt weiterhin das Gefühl von Geborgenheit, kann sich aber auch an andere Bezugspersonen, wie pädagogische Fachkräfte in KiTas wenden, wenn die Eltern nicht da sind. So können auch Erzieher zu Bezugspersonen für das Kind werden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 22–25).

Jede der Bindungsphasen bringt unterschiedliche Herausforderungen und Entwicklungsthemen hervor. Diese Entwicklungsthemen, je nach Alter unterschiedlich und umfassen: Distanz, Nähe, die Identität der Interaktionspartner und die eigene Identität und Autonomie (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 20). Im Säuglingsalter braucht das Kind die Befriedigung seiner physischen und psychischen Bedürfnisse. Es fordert viel Nähe und Zuwendung von seinen Bezugspersonen ein und wird mit ihnen vertraut. Werden seine Signale gesehen und seine Bedürfnisse befriedigt, entwickelt sich eine Bindung zu diesen Personen. Diese Phase wird als „Vorphase der Bindung“ beschrieben und geht von der Geburt bis zum dritten Lebensmonat. In der nächsten Phase, der „Phase der personenbezogenen Ansprechbarkeit“, richtet sich der Säugling gezielt an seine Bezugspersonen. Im siebten bis achten Lebensmonat des Kindes gelangt das Kind dann in die Phase der „eigentlichen Bindung“ (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 20 f). Diese Bindungsbeziehung zeigt sich, indem das Kind sich gegenüber unbekannten Personen

gehemmt befangen verhält. Die Trennungsängste seinen Bindungspersonen gegenüber werden sichtbar und das Fremdeln⁶ beginnt (vgl. Schleiffer, 2016, S. 7).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Bindung mit den Bindungsqualitäten, den unterschiedlichen Phasen und den Bindungspersonen einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nimmt. Durch die unterschiedlichen Bindungsqualitäten zu verschiedenen Bezugspersonen, kann das Kind neben seinen Eltern, auch andere Bezugspersonen innerhalb seines Umfeldes finden, die einen Einfluss auf seine sozial-emotionale Entwicklung nehmen können. Da diese Grundlagen der sozial-emotionalen Entwicklung beschrieben werden, soll nun auf die erste Institution des Kindes eingegangen werden, welches es von den Eltern trennt und gleichzeitig neue Bezugspersonen für das Kind bietet.

2.2 Eingewöhnung in den Kindertagesstätten

Die Beziehung zwischen einem Kind und seinem Erzieher ist durch seine Zeit in der KiTa zeitlich begrenzt und der Erzieher ist nicht die wichtigste Bezugsperson eines Kindes (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 151). Das Kind kann trotz dessen eine Bindungsbeziehung zu seinem Erzieher aufbauen, die als sekundäre Bindungsbeziehung bezeichnet wird. Innerhalb dieser Beziehung zeigen sich, mehr oder weniger stark ausgeprägt, die bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes. Die Grundlage der Beziehung bilden die Feinfühligkeit des Erziehers und das Bindungskonzept des Kindes. Der Erzieher hat dabei die Aufgabe die Interessen des Kindes mit denen der restlichen Gruppe feinfühlig zu vereinen. Besonders in der Eingewöhnungszeit ist das Bindungsverhaltenssystem des Kindes, wie im Kapitel 2.1.3 erläutert, aktiviert, da ihm die Umgebung noch fremd ist. Das macht die täglich notwendigen Trennungen von seinen Bezugspersonen schwerer. Auch die Gruppensituation innerhalb der KiTa, ist in der ersten Zeit für die meisten Kinder belastend und beängstigend (vgl. Schleiffer, 2016, S. 13 f). Der Erzieher kann mit seiner Feinfühligkeit auf die Signale des Kindes reagieren und dadurch für das Kind zugänglicher werden. So entsteht langsam die Bindung zwischen beiden. Gleichzeitig muss sich der Erzieher jedoch auch empathisch zum Rest der Gruppe verhalten (vgl. Ahnert & Thiel, 2015, S. 125–132). In der Studie von Eryigit-Madzwamuse und Barnes (2013) konnte herausgestellt werden, dass Kinder, die früher eingewöhnt wurden, mehr Schwierigkeiten in der Frustrationstoleranz und der Sprachentwicklung zeigten. Bei Kindern unter zwei Jahren kann die Eingewöhnung daher als Risikofaktor gewertet werden. Für Kinder unter einem Jahr ist sie besonders schwer, da diese noch intensivere Betreuung benötigen und von den

⁶ Fremdeln: Angst vor Fremden, geht mit der Entstehung einer ausgeprägten Bindung zur Bezugsperson einher (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 174)

Erwachsenen koreguliert⁷ werden müssen (vgl. Eryigit-Madzwamuse & Barnes, 2013, S. 114 f.). Der Faktor der frühen Eingewöhnung wird auch in der Studie von Anderson aufgegriffen. Jedoch sagt dieser aus, dass er nur von einer frühen Eingewöhnung vor dem sechsten Lebensmonat abraten würde. Zudem betont die Studie die Notwendigkeit der qualitativen Betreuung der Kinder, die in Schweden durch die besonders intensive Ausbildung der Fachkräfte und der bezahlten Elternzeit der Eltern in den ersten Lebensmonaten gesichert ist. Folglich distanziert sich Anderson auch von der These, dass die frühe Eingewöhnung der Kinder immer einen Risikofaktor darstellen muss. Er betont jedoch auch die unterschiedlichen Konstrukte der frühkindlichen Bildung im internationalen Kontext, da diese kaum vergleichbar wären und die Forschung dies mit einbeziehen müsse (vgl. Andersson, 1989, S. 864 f.).

2.2.1 Eingewöhnung nach dem Berliner Modell

Im Folgenden soll nun die Eingewöhnung in die KiTa beschrieben werden. Dies wird anhand des Berliner Modells veranschaulicht. Die Bedeutung der Eingewöhnung und der Zeit wird durch einen Blick auf die Statistik deutlich. In Deutschland besuchen rund 2,6 Millionen Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine KiTa, was einer Teilnahmequote von 92,2% entspricht. Für Kinder unter drei Jahren lag dieser Wert im Jahr 2021 bei 34,4% (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022).

Das älteste und in Deutschland am häufigsten vertretene Eingewöhnungsmodell ist das Berliner Modell nach Laewen, Andres und Hédervári-Heller (2011). Es wurde in den 1980er Jahren entwickelt. In Großstädten hat es schnell Zuspruch gefunden, da dort viele Kinder unter Drei Jahren eingewöhnt wurden. Doch auch in den ländlichen Gebieten wurde es in den letzten Jahren zunehmend getestet (vgl. Dreyer, 2017, S. 81–88 zit. nach Hédervári-Heller, 2008, S.97). Daher wird sich diese Masterthesis auch ausschließlich auf dieses Modell beziehen. Das Berliner Eingewöhnungsmodell hat die Grundannahme, dass Kinder, die in eine KiTa eingewöhnt werden, durch Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen in dieser Zeit begleitet werden müssen. Nur durch diese Begleitung ist es dem Kind möglich, zu der zunächst fremden, neuen Person, eine Beziehung aufzubauen. Die Beziehung zu der vertrauten Bezugsperson soll dem Kind dabei helfen genug Sicherheit in der Situation zu empfinden, um zu dem Erzieher eine sichere Beziehung aufbauen zu können (vgl. Dreyer, 2017, S. 81). Die Dauer der Begleitung variiert, je nachdem wie lange das Kind die Sicherheit seiner Bezugspersonen benötigt. Es ist wichtig, dass jedes Kind das Tempo seiner Eingewöhnung selbst bestimmen kann. Neben seinen bis zu diesem Zeitpunkt gemachten Bindungserfahrungen, sollten auch weitere Faktoren, wie bspw.

⁷ Koregulation: beschreibt den Prozess, indem das Kind für um sich selbst zu beruhigen und seine Gefühle regulieren zu können, auf seine Bezugspersonen angewiesen ist (vgl. Jotzo, 2012, S. 369).

die Erfahrung mit Trennungssituationen, einen Einfluss auf die Dauer der Eingewöhnung nehmen. Zudem wird betont, dass das Modell nur als Konzept dient, welches von Kind zu Kind immer individuell angepasst werden sollte. Ziel dieses Modells ist es, den Erziehern eine Anleitung für die Eingewöhnung zu geben und den Bezugspersonen des Kindes zu verdeutlichen, wie wichtig sie für seine Eingewöhnung in die KiTa sind (vgl. Dreyer, 2017, S. 81–88 zit. nach Laewen, Andres, Hédervári-Heller 2011, 16-20). Die folgende Abbildung soll die verschiedenen Phasen der Eingewöhnung graphisch veranschaulichen.

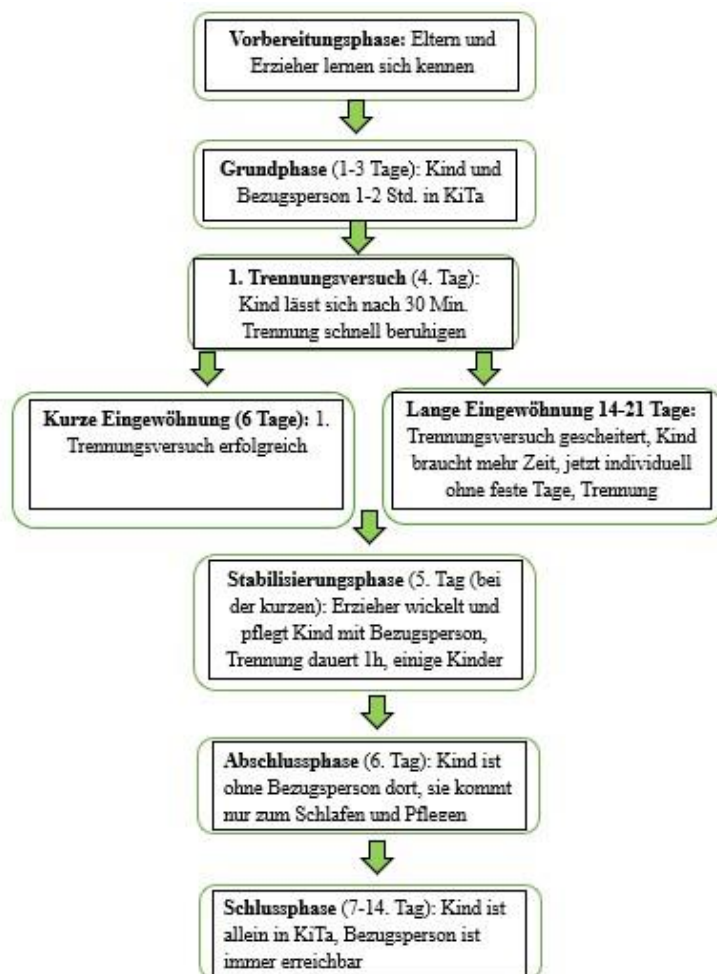


Abbildung 2: Phasen der Eingewöhnung, eigene Darstellung, nach vgl. Dreyer, 2017, S. 83

Mit den Hamburger Bildungsempfehlungen, die die Richtlinie für Hamburger KiTas sind, soll die Theorie der Eingewöhnung nach dem Berliner Modell ergänzt werden. Diese wurden ausgewählt, da die KiTas in der Studie der Thesis größtenteils in Hamburg liegen. Bei der Anmeldung sollten sich die Eltern mit dem pädagogischen Einrichtungskonzept befassen und die Räume anschauen. Am Ende der Eingewöhnung kann ein Elterngespräch hilfreich sein, um zu besprechen wie die erste Zeit für das Kind verlief (vgl. Hautumm, Dr. Heller & Wagner, 2012,

S. 40 ff.). Wichtig ist, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen immer im Blick des Pädagogen bleibt (vgl. Fürstaller, Hover-Reisner, Datler & Datler, 2014, S. 244 f.).

In der Studie von Carigiet und Troesch, die erforschen sollte, wie eine erfolgreiche Eingewöhnung in die KiTa absolviert werden kann, wurden 38 KiTas erfasst. Städtische KiTas waren mit 76% häufiger repräsentiert als ländliche. Die KiTas in der Schweiz sind anders ausgerichtet als die in Deutschland. Die Kinder treten dort mit vier Jahren in die KiTas ein, die wie eine Schule angesehen werden (vgl. Carigiet & Troesch, 2022, S. 1 f.). Die Lehrpersonen, die dort die Kinder betreuen und unterrichten, sehen sich nicht als Erzieher, sondern als Lehrer der Kinder (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider, 2018, S. 19 f.). Es konnten 228 Kinder mit den dazugehörigen Eltern und Lehrern rekrutiert werden. Die Jungen schnitten in dieser Studie insgesamt schlechter ab als die Mädchen. Sie wurden von ihren Lehrern als weniger kooperativ und regelkonform eingeschätzt. Zudem gaben die Lehrer an, dass die Jungen die pädagogischen Angebote weniger nutzten und sie den Übergang der Jungen in die KiTa, als schwieriger empfanden als bei den Mädchen. In Bezug auf das Alter der Kinder zeigte sich, dass die älteren Kinder sich etwas wohler in dem Kindergarten fühlten als die Jüngeren. Kinder mit einem besseren Sprachverständnis erreichten höhere Werte in der sozialen Kompetenz, wie soziale Integration, Kooperation, regelkonformes Verhalten und Angebotsnutzen. Der Übergang wurde von den Lehrern bei diesen Kindern positiver bewertet und auch das Sprachverständnis war für die Kommunikation mit Peers und der Unterrichtsbeteiligung wichtig. Mit vermehrten Problemen im Sozialverhalten, stiegen gleichzeitig auch die Probleme bei der sozialen Integration mit den Peers, der Einhaltung der Regeln des Lehrers und die Übergangsprobleme des Kindes. Der elterliche Bildungsabschluss zeigte sich bei dem Übergang des Kindes in die KiTa als nicht relevant (vgl. Carigiet & Troesch, 2022, S. 4–12).

2.2.2 Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung

Im Folgenden werden nun die Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Bereich erläutert. Um diese übersichtlicher zu gestalten, werden sie in unterschiedliche Kategorien unterteilt. Diese sind: das Kind selbst, seine Familie, die Peers, die KiTa, der Medienkonsum und die Umwelt im Allgemeinen.

Einflussfaktor Kind

Ein wichtiger Faktor für die Entwicklung des Kindes ist die Wahrnehmung seiner Umwelt. Nach Piaget entwickeln sich die geistigen Fähigkeiten des Kindes und auch seine Sprachentwicklung, durch die Interaktionen mit seiner Umwelt (vgl. Ebersbach et al., 2023, S. 152). Dieses Modell soll dies kurz darstellen.

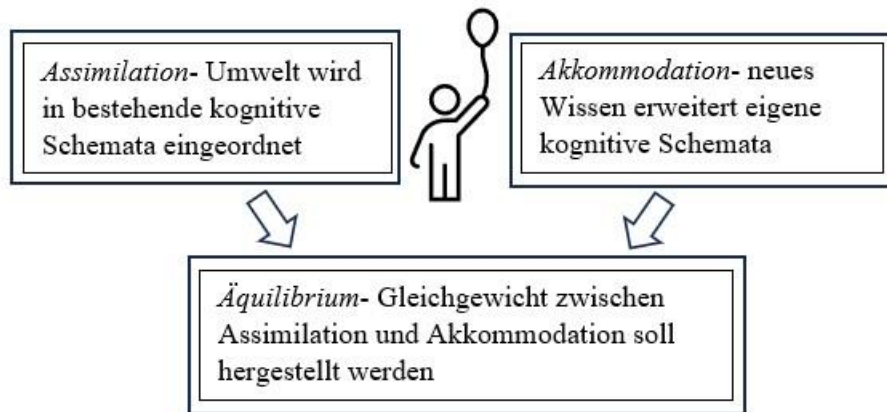


Abbildung 3: Entwicklung der kognitiven Entwicklung nach Piaget, eigene Darstellung, nach Ebersbach et al., 2023, S. 152

Nachdem das Kind die geistigen Fähigkeiten für die Wahrnehmung seiner Umwelt entwickelt hat, soll es nun darum gehen, was das Kind der Umwelt entgegenbringt. Dies ist unter anderem sein Temperament. Viele Eltern berichten bereits kurz nach der Geburt davon, dass sie Unterschiede im Temperament ihrer Kinder wahrnahmen, die auch in der Zeit danach bestehen blieben. Diese Unterschiede beinhalteten die Reaktivität, wie leicht erregbar das Kind ist und wie es eine fremde Umgebung wahrnimmt, wie schnell es sich nach der Erregung wieder beruhigen kann und die Ausprägung der positiven und negativen Emotionalität (vgl. Mietzel, 2019, S. 133 f.). Die Unterscheidung der Temperamentstypen, wurde von Thomas und Chess, erstmals in „leicht“, „langsam auftauend“ und „schwer“ eingestuft. Das „leichte Temperament“ hat ein Kind, welches offen, anpassungsfähig und eher ausgeglichen ist. Dies sind in etwa 40% der Kinder. Das „schwierige Temperament“ beschreibt ein Kind, das emotional instabil, wenig anpassungsfähig, und oft missgelaunt ist. Dieses Temperament trifft auf etwa 10% der Kinder zu. Ca. 15% der Kinder werden als „langsam auftauende Kinder“ bezeichnet, die eher zurückhaltend und verschlossen sind und zögerlich auf neue Umweltbedingungen reagieren. Die restlichen 35% der Kinder waren nicht eindeutig identifizierbar (vgl. Roth, 2008, S. 20 zit. nach Thomas & Chess, 1980). Die Unterscheidung der Temperamentstypen führte auch dazu, dass die Kinder unterschiedliche Umweltbedingungen benötigten. Thomas und Chess sprechen von einer „Passung“ zwischen dem Kind und seinen Eltern. Haben die Kinder ein „schwieriges Temperament“ und sind gleichzeitig ihre Eltern wenig feinfühlig, entsteht eine ungünstige „Passung“ (vgl. Ebersbach et al., 2023, S. 22 zit. nach Thomas & Chess, 1977). Doch auch zwischen einem Kind was sehr aktiv ist und viele Aktivitäten benötigt, kann es eine schwierige Passung geben, wenn die Eltern des Kindes eher ruhig sind. Andersherum ist es gut, wenn ruhige Kinder von ihren aktiven Eltern an neue Aktivitäten behutsam herangeführt werden. So

können die Kinder langsam die Sicherheit entwickeln mehr zu explorieren. Es ist wichtig, dass die Bedürfnisse des Kindes dabei beachtet und akzeptiert werden. Gleichzeitig sollen auch die Bedürfnissen der Eltern miteinbezogen werden (vgl. Lohaus, 2021, S. 93 f.).

Doch die Passung der Temperamentstypen wird auch durch die Umwelt beeinflusst. Eine Studie dazu wurde von deVries 1974 durchgeführt. Diese verdeutlichte die unterschiedliche Interpretation des Temperamentes zwischen den Kulturen. Dazu wurde das Nomadenvolk „Massai“, welches in Zentralkenia und im Süden von Tansania lebt, erforscht. Es wurden jeweils zehn Kinder ausgesucht, die nach den westlichen Standards von Thomas und Chess ein „leichtes“ oder schweres Temperament“ hatten. Einige Wochen später wurde berichtet, dass fünf der sieben Kindern mit „leichtem Temperament“ verstorben waren. Von den sechs Kindern mit „schwierigem Temperament“ waren lediglich zwei verstorben. Bei der Suche nach einer Erklärung dafür, stellte sich heraus, dass die Massai ein traditionelles „Jägervolk“ waren, in dem Kühnheit und Selbstbewusstsein hoch angesehen waren. Diese Verhaltensweisen wurden auch bei ihren Kindern gefördert. Dieses Verhalten war nach dem Verständnis von Thomas und Chess, eher den Kindern mit „schwierigen“ Temperament zuzuordnen. Zudem litten die Massai zum Untersuchungszeitpunkt unter einer langen Dürreperiode und einer schweren Hungersnot. Die Hypothese war, dass Säuglinge, die ein „schwierigeres Temperament“ hatten, öfter gefüttert wurden, um sie zu beruhigen. Säuglinge mit „leichtem Temperament“ konnten einfacher ignoriert werden. Viele der Mütter nahmen daher ihre Babys nur an die Brust, wenn diese es ausdrücklich verlangten. Hier waren die Kinder mit den „schwierigen“ Temperament im Vorteil, da sie widerspenstig, eher gereizt und unruhig auftraten und dadurch zur Beruhigung öfter an die Brust kamen als Kinder mit „leichtem“ Temperament (vgl. deVries, 1984, S. 1189–1194). Da das Temperament des Kindes und die Passung zu seinen Bezugspersonen ein wesentlicher Faktor ist, wird dieser im nächsten Unterkapitel „Familie“ näher betrachtet.

Die Sprache nimmt einen großen Einfluss auf das Emotionswissen, wodurch auch die sozial-emotionale Entwicklung beeinflusst wird, wie im Kapitel 2.1.2 bereits erläutert wurde. Die Universität Leipzig hat mit ihrem Projekt „KEeKS“ (Kindliche Entwicklung emotionaler Kompetenzen und Sprache) eine Studie gestartet, die die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von emotionalen und sprachlichen Kompetenzen im Kindesalter erforschen soll. Die Studie startete am 01.10.2021 und soll am 30.09.2024 beendet werden. Als Schwerpunkt konzentriert sich diese Studie auf Kinder zwischen vier und sechzehn Jahren und die Entwicklung ihrer emotionalen Kompetenzen, wie Wissen über Emotionsregulationsstrategien, die Fähigkeit zur Emotionsregulation und die Emotionserkennung. Besonders im Fokus steht hier die

Emotionsregulation, die eine wichtige Grundlage für den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen darstellt. Die Hypothesen sind, dass Kinder, die sprachlich gut entwickelt sind, ihr impulsives Verhalten und ihren Emotionsausdruck besser regulieren können und seltener an Verhaltensauffälligkeiten leiden als Kinder mit weniger ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten. Gestützt wird diese Hypothese dadurch, dass Kinder, die gute sprachliche Fähigkeiten besitzen, weniger Schwierigkeiten damit haben mit Eltern und Erziehern über das Thema Emotionen zu reden und es sich bei ihnen besser verinnerlicht. Dies gilt auch für die Emotionsregulation. Eine weitere Hypothese ist, dass es Kindern leichter fällt ihre Gefühle und Bedürfnisse zu kommunizieren und Probleme zu lösen, wenn sie über bessere sprachliche Fähigkeiten verfügen (vgl. Streubel, n. d.). Doch Störungen der Aufmerksamkeit, des Sozialverhaltens und emotionale Probleme können bei Kindern auftreten, die unter Sprachentwicklungsverzögerungen leiden. Zudem zeigen sie mehr Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und im Aufbau von Freundschaften (vgl. Rißling, Ronniger, Petermann & Melzer, 2016, S. 5)

Einflussfaktor Familie

Da die Passung mit den Bezugspersonen ein wichtiger Bestandteil der sozial-emotionalen Entwicklung ist, soll nun im Folgenden der Einflussfaktor der Familie erläutert werden. Eltern ordnen ihrem Kind bereits wenige Wochen nach der Geburt ein Temperament zu und gestalten ihr Zuwendungsverhalten dem Kind gegenüber entsprechend. Die Qualität dieser Kontakte zwischen den Eltern und ihrem Kind, beeinflusst die weiteren Bindungen des Kindes zu seinen Eltern und seinem weiteren Umfeld (vgl. Mietzel, 2019, S. 136). Daher hat auch das Erziehungsverhalten der Eltern nicht nur einen Einfluss auf die Bindung des Kindes zu seinen Eltern, sondern auch auf seine sozial-emotionalen Kompetenzen. In der Studie von Franiek und Reichle (2007) wurde herausgefunden, dass externalisierendes Verhalten (aggressives) und hyperaktives Sozialverhalten vermehrt bei einem strafenden, inkonsistenten Elternverhalten vorhergesagt werden konnte. Kinder, die gute Werte beim Sozialverhalten erzielten, hatten meist Eltern, die engagiertes, verantwortungsbewusstes und positives Elternverhalten zeigten und auch Väter, die sie nicht körperlich strafen. Internalisierendes Verhalten korrelierte häufig mit einem inkonsistenten Erziehungsstil, der besonders mit väterlicher Machtausübung korrelierte. Kinder von Eltern, die ihrer Aufsichtspflicht nicht nachkamen, zeigten häufig Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Verhalten. Zudem zeigte sich, dass Mütter, die sich selbst als introvertiert beschrieben, ihre Kinder oft als hyperaktiv bezeichneten. Das positive Elternverhalten zeigte in dieser Studie den größten Einfluss auf die sozial-emotionalen Kompetenzen ihrer Kinder (vgl. Franiek & Reichle, 2007, S. 244–247).

In der Studie von Rademacher und Koglin war das Ziel die Korrelation herauszuarbeiten, die die Erziehung auf kindliche externalisierende Verhaltensprobleme und sozial-emotionale Kompetenzen hat. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie, die mit zwei verschiedenen Messzeitpunkten stattfand. Der erste war im Frühjahr 2016 und der zweite 2017. Die Kinder wurden aus 39 KiTas rekrutiert, die in Norddeutschland ländlich und städtisch verteilt waren. Zum ersten Messzeitpunkt konnten 445 Kinder rekrutiert werden, die durchschnittlich 72,5 Monate alt (ca. 6 Jahre alt) waren. Zum zweiten Zeitpunkt waren die Kinder bereits in der Grundschule und im Durchschnitt 92,7 Monate (7;7 Jahre) alt. Die elterliche Erziehung wurde mit dem Eltern-Erziehungsstil-Inventar EEI; (Satow, 2013) erhoben. Um die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu messen, wurden die Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK; Koglin & Petermann, 2016) genutzt. Ergebnis der Studie war, dass ein liebender und Selbstständigkeit fördernder Erziehungsstil präventiv externalisierendem Verhalten (hyperaktives und aggressives Verhalten) vorbeugt. Die sozial-emotionalen Ressourcen des Kindes und die Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit werden gefördert. Ein strenger Erziehungsstil hingegen kann die Entwicklung der Selbstregulationsfähigkeit hemmen, was sich infolgedessen negativ auf die sozial-emotionalen Kompetenzen auswirken kann. Die aggressiven Verhaltensweisen werden durch einen strengen Erziehungsstil weiter gefördert, während eine liebevolle Erziehung diese Verhaltensweisen reduziert. Das elterliche Bildungsniveau kann einen Einfluss auf die Verhaltensentwicklung des Kindes haben. Eltern mit einem hohen Bildungsniveau erziehen ihre Kinder häufig zu autonomen und eigenständigen Individuen. Ihr Erziehungsstil ist weniger streng. Ein geringeres Bildungsniveau kann einen strengen Erziehungsstil begünstigen. Präventive Maßnahmen könnten Kinder in ihren Selbstregulationsfähigkeiten stärken. Insbesondere Kindern aus bildungsschwächeren Familien könnte so geholfen werden (vgl. Rademacher & Koglin, 2020, S. 22–28).

Eine weitere Studie, die die Korrelation von elterlicher Belastung und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten untersucht, ist die KiGGS Studie (Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland). Die Daten für diese Studie wurden aus der Datengrundlage der 1. KiGGS Welle gebildet (vgl. Bolster, Rattay, Hölling & Lampert, 2020, S. 31). Diese wurden von 2009-2012 vom Kinder- und Jugendgesundheitssurvey des Robert-Koch-Instituts mit einer deutschlandweiten Telefonbefragung erhoben. Die Stichprobe umfasste dabei 17.641 Teilnehmer. Diese waren 0-24 Jahre alt (vgl. KiGGS Study Group et al., 2014, S. 749–752). Im Folgenden wurde die Stichprobe auf Teilnehmer von 3-17 Jahren eingegrenzt, um Verhaltensauffälligkeiten von Kindern ab drei Jahren und elterliche Belastungen von Familien mit Kindern unter 18 Jahren zu erheben. Diese Stichprobe umfasste 10.304 Teilnehmer. Der

Elternfragebogen wurde von 9.242 Müttern und 1.062 Vätern ausgefüllt (vgl. Bolster et al., 2020, S. 30 f.). Im Rahmen dieser Studie konnte herausgefunden werden, dass belastete Eltern ein höheres Risiko hatten ein Kind mit psychischen Auffälligkeiten zu haben. Gaben einige Eltern Belastungsintensitäten von mindestens vier in verschiedenen Bereichen an (finanzielle, familiäre Situation, Trennung der Eltern etc.) war das Risiko für das Kind eine psychische Erkrankung zu haben um das 9-fache erhöht. Der stärkste Prädiktor für emotionale und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, waren die elterlichen Belastungen. Diese waren: Erziehungsprobleme/ Probleme mit dem Kind, finanzielle Sorgen und ständiger Einsatz für die Familie (vgl. Bolster et al., 2020, S. 33–38). Abschließend zeigt diese Studie, dass das kindliche Temperament, der Erziehungsstil und die kulturellen Bedingungen in Abhängigkeit zueinanderstehen und gemeinsam auf die Entwicklung des Kindes einwirken (vgl. Mietzel, 2019, S. 135).

Da nicht nur die Familie, sondern auch das weitere Umfeld, insbesondere die Peers, einen Einfluss auf das Kind ausüben, soll dieser Einfluss im Folgenden näher betrachtet werden.

Einflussfaktor Peers

Der Begriff der “Peers“ kommt ursprünglich aus dem Englischen und wurde für ranggleiche, englische Adlige benutzt (von Salisch, 2000). Daher ist die deutsche Übersetzung in „Gleichaltrige“ nicht exakt genug, da nicht alle Kinder die gleichen Kompetenzen und Fähigkeiten haben, auch wenn sie sich im Alter gleichen (vgl. von Salisch, 2016, S. 75). Da diese Bezeichnung jedoch oft in der Literatur verwendet wird, wird diese auch innerhalb dieser Thesis weiterhin genutzt. Auch die Kompetenzen können Peers voneinander unterscheiden. Das Interesse an den Peers, entwickelt sich bei Kindern später als das Interesse zu ihren Eltern. Es gibt verschiedene Modelle, die das Verhältnis von Mutter-Kind-Interaktionen und das Peer-Interaktionssystem miteinander vergleichen (vgl. Ebersbach et al., 2023, S. 139). Ein Modell betrachtet die Unabhängigkeit zwischen den beiden Beziehungssystemen. Die soziale Kompetenz im Umgang mit Peers ist unabhängig von der Mutter-Kind-Interaktion zu betrachten. Peers sind schwieriger manipulierbar für das Kind und zeigen nicht-kontingente Verhaltensweisen, die für das Kind nicht vorhersehbar sind. Daher können Kinder mit Peers erst ab dem Ende des ersten Lebensjahres langsam in Kontakt treten, da ihnen davor kognitive Fähigkeiten fehlen. Zudem sieht Konner (1976) Peers nicht als natürliche Umgebung des Kindes an. Er bezeichnet die altersgemischten Gruppen als die natürliche soziale Umgebung des Kindes, da dies in der Menschheitsgeschichte der soziale Rahmen war, an den sich das Kind anpassen müssen. Die erwachsenen Bezugspersonen sind in ihrem Verhalten gegenüber dem Kind stark kontingent (vgl. Konner, 1976, S. 392 ff.). Diese altersgemischten Gruppen haben nicht den Auftrag,

wie die Eltern-Kind-Beziehung, das Kind zu schützen, sondern bilden eine Dominanzhierarchie.

Ein anderes Modell sieht die Mutter-Kind-Interaktion als Grundlage für die Beziehung zu den Peers eines Kindes. Es sieht die sichere Bindung eines Kindes zu seiner Mutter als Voraussetzung des Kindes, auch größere soziale Kompetenzen im Umgang mit Peers zu haben (s. Kap. 2.1.3) (vgl. Ebersbach et al., 2023, S. 138 f.). Das dritte Modell kombiniert die beiden vorigen Modelle, indem es wechselseitige Beeinflussung als Faktor für die Beziehung zu Peers nutzt. Dies bedeutet, dass Entwicklungsfortschritte in der Mutter-Kind-Interaktion oder der Interaktion mit Peers auch einen Einfluss auf die jeweils andere Beziehungsebene haben werden. Hinzu kommt, dass Eltern auf die Auswahl der Peers ihres Kindes einen Einfluss ausüben. Dies geschieht durch ihren Wohnort, aber auch durch arrangierte Treffen der Eltern oder durch das Anmelden des Kindes in einen Verein (vgl. Rauh 1984 zit. nach Schmidt-Denter, 2005, S. 77). Unter normalen Bedingungen wird davon ausgegangen, dass anhaltende und koordinierte Interaktionen zwischen Peers mit Beginn des dritten Lebensjahres beobachtet werden können (vgl. Ebersbach et al., 2023, S. 139). Doch Schwierigkeiten im Umgang mit Peers können einen Risikofaktor in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes darstellen (vgl. Rubin, Bowker, McDonald & Menzer, 2013, S. 55). Um dies zu verhindern und eine gute Atmosphäre für die Peers herzustellen, wird im Folgenden der Einfluss der KiTa dargestellt.

Einflussfaktor KiTa

Einen wichtigen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes haben die pädagogischen Fachkräfte in den KiTas. Diese sind durch die geltenden Bildungs- und Erziehungspläne der Länder dazu angehalten die Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu fördern, was bereits mit einer einfühlsamen Eingewöhnung (s. Kap. 2.2.1) beginnt. Diese Förderung sieht vor, dass die Fachkräfte die Entwicklung der Kinder beobachten, dokumentieren und individuelle Verläufe und Bedarfe der Kinder erkennen, um auf diese einzugehen (vgl. Hautumm, Dr. Heller & Wagner, 2012, S. 40). Die Erzieher-Kind-Beziehung, die im vorigen bereits kurz erläutert wurde, ist entscheidend in der Entwicklung des Kindes. Die KiTa ist oft die erste Institution, die das Kind besucht, in der es lernt sich von seinen Bezugspersonen zu trennen. Damit dies gelingen kann, muss die Bindung zu seinen Bezugspersonen stimmen, wie im vorigen Kapitel 2.1.3 bereits beschrieben wurde. Die Erzieher müssen dem Kind feinfühlig begegnen, in ihrer Rolle gefasst auftreten und das Kind respekt- und vertrauensvoll erziehen. Die Kinder lernen hierbei wichtige Regeln, anhand derer sie sich orientieren können (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 81–86). Zusätzlich dazu müssen Erzieher immer sowohl die

Kindergruppe als auch die einzelnen Kinder individuell im Fokus haben (vgl. Dreyer, 2017, S. 63). Sie müssen beachten, dass kleine Kinder mehr Sicherheit und stressreduzierende Angebote brauchen, während ältere mehr Unterstützung bei der Exploration ihrer Umwelt und ihrem Wissenserwerb benötigen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 36-42). Dabei ist eine individuelle Förderung wichtig. Die Erzieher helfen dabei, indem sie eine entwicklungsförderliche Umwelt schaffen. Durch die Dokumentation dieser Entwicklung, wie beispielsweise durch Portfolioarbeit und das gemeinsame Ansehen dieser, können Erzieher bei der Entwicklung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit unterstützen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 87 ff). Zudem konnte herausgefunden werden, dass kleine Kinder während ihrer Zeit in externer Betreuung mehr Stress erleben. Kinder, die fremdbetreut wurden, hatten höhere Cortisolwerte als Kinder, die zuhause blieben. Letztere haben morgens höhere Cortisolwerte, die dann im weiteren Tagesverlauf abnehmen. Kinder, die ganztägig in Kindertagesstätten betreut werden, haben am Morgen niedrige Cortisolwerte, die im Verlauf des Tages kontinuierlich ansteigen. Die Höhe dieser Werte ist abhängig von der Zeit, die die Kinder in den KiTas verbringen. Werden die Kinder nur halbtags fremdbetreut, fallen die Cortisolwerte niedriger aus. An Tagen an denen diese Kinder nicht in die KiTa gehen, haben auch sie niedrigere Cortisolwerte (vgl. Behncke et al., 2021, S. 205).

Die Studie des “National Institute of Child Health and Human Development“, kurz NICHD Studie genannt, hat ebenfalls den Schwerpunkt die Entwicklung von Kindern in der Fremdbetreuung zu erforschen. Die Teilnehmer der NICHD Studie kamen aus verschiedenen Teilen der USA und wurden 1991 aus den Krankenhäusern rekrutiert. Als die Säuglinge einen Monat alt waren, wurde die finale zufällige Stichprobe aus diesen Müttern rekrutiert, die dann 1.364 Familien enthielt. Es wurde darauf geachtet, dass die Familien demographisch vielfältig waren (verschiedene Nationen, Bildungsschichten etc.). Im Alter von 24 Monaten waren 669 Kinder mindestens 10 Stunden in der Woche in Betreuung. Im Alter von 36 Monaten wurden bereits 706 Kinder in der Kindertagesbetreuung beobachtet (vgl. NICHD, 2001, S. 1481).

Es zeigte sich, dass die Kinder, die in einer KiTa mit guter Qualität betreut wurden, mit vier- einhalb Jahren bessere kognitive und sprachliche Fähigkeiten besaßen als Kinder, die zuhause von ihren Eltern betreut wurden. Gute Qualität wurde in dieser Studie anhand des Bildungsniveaus der Fachkräfte, der Gruppengröße und der Erzieheranzahl pro Gruppe definiert. Gleichzeitig zeigten Kinder, die mehr Stunden fremdbetreut wurden, mehr Verhaltensauffälligkeiten als Kinder, die weniger Stunden in der KiTa verbrachten. Die Stellung innerhalb der Familie, der Erziehungsstil, das Einkommen und Bildungsniveau der Eltern hatten ebenfalls einen

Einfluss auf die Kinder. Kinder mit harmonischen Beziehungen zu ihren Eltern, waren kognitiv, sprachlich und sozial besser entwickelt als andere Kinder. Diese Faktoren waren für Kinder in familiärer oder Fremdbetreuung entscheidend. Kinder mit einer Mutter, die nicht feinfühlig mit ihnen umging und ihre Bedürfnisse nicht befriedigte, hatten ein höheres Risiko sich durch die qualitativ gute Fremdbetreuung unsicher an ihre Mutter zu binden. Zudem wurden diese Kinder häufig mehr Stunden in der KiTa betreut als andere Kinder. Mit dem steigenden Alter der Kinder stieg auch die Zeit in der Fremdbetreuung an. Kinder, die in ihren ersten viereinhalb Lebensjahren mehr als 30 Stunden wöchentlich in der KiTa verbrachten, zeigten mehr Verhaltensauffälligkeiten. Sie waren weniger kooperativ, aggressiver und ungehorsamer (vgl. NICHD, 2006, S. 1–17). Diese Studie zeigt, dass die KiTa einen großen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes haben kann. Auch in dem systematischen Review von Holl et al. (2020) zeigte sich, dass eine höhere Betreuungszeit zu Problemverhalten führen kann (vgl. Holl, Vidalón Blachowiak, Wiehmann & Taubner, 2020, S. 17).

Einflussfaktor Medienkonsum

Da nun die Umwelt des Kindes, mit den Bezugspersonen erschlossen wurde, soll es im Folgenden um einen Einflussfaktor gehen, der in der heutigen Gesellschaft immer wieder zu Diskussion anregt. Die Digitalisierung und die Nutzung von Medien können einen Einfluss auf das sozial-emotionale Verhalten und auf Verhaltensauffälligkeiten haben (vgl. Von Wyl, Schneebeli, Hubacher & Braune-Krickau, 2022, S. 331 f.). Daher werden im Folgenden einige Studien zu diesem Thema vorgestellt.

In der experimentellen Fallstudie von Ralph (2018) an drei Kindergartenkindern, untersuchte er wie diese miteinander mit und ohne einem iPad und in der Kontrollsituation allein spielten. Die Ergebnisse waren, dass das prosoziale Verhalten der Kinder durch die spezifische Lern-App auf dem iPad, mindestens genauso trainiert wurde wie mit anderem Spielmaterial. Die Kinder waren interessiert und motiviert am Spielen. Negative Aspekte, die durch die schnelle Bildabfolge zu Stresssituationen oder Überstimulierung führen könnten, wurden nicht beobachtet. Daher wurde von den Autoren der Einbezug von iPads in den Kindergartenalltag positiv bewertet, um das prosoziale Verhalten einerseits und die Digital Literacy⁸ andererseits, zu fördern (vgl. Ralph, 2018, S. 203–218). Diese positive Bewertung von iPads wurde in der Studie von Hashemi et al. (2020) eingeschränkt bestätigt. In dieser Studie wurde die Aktivierung der neuronalen Regionen (posteriorer, superior und temporaler Sulcus), welche bei der Verarbeitung

⁸ Digital Literacy: Medienkompetenzmodelle, die sich mit der Interaktion zwischen Individuen in der medialen Welt beschäftigen (vgl. Friedrich, 2021)

von kommunikativen und sozialen Stimuli benötigt werden, mit der Nahinfrarot-Spektroskopie gemessen. Durch diese Messmethode kann die Hirnaktivität während alltäglichen Spielsituationen gemessen werden. Es wurden 42 Kinder zwischen vier und acht Jahren untersucht, die allein und gemeinsam im freien Spiel mit Puppen und im Vergleich mit einem iPad spielten. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass das gemeinsame Spiel, mit Puppe oder iPad, die Hirnregionen, die für die sozialen Interaktionen und Empathie befasst waren (die rechten präfrontalen, neuronalen Regionen), stärker aktivierten als das Spielen ohne Spielpartner. Diese Hirnregion wurde auch, aber weniger aktiviert, wenn ein Kind allein mit der Puppe spielte. Sie wurde nicht aktiviert, wenn das Kind allein mit dem iPad spielte. Dies verdeutlichte, dass sich die Kinder auch beim allein spielen mit der Puppe, sozial-kognitive Fähigkeiten aneignen konnten. Zudem zeigte sich, dass die Kinder, wenn sie allein mit der Puppe spielten, imaginierte Rollenspiele nachahmten, die ähnlich wie beim gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern, mehrere neuronale Regionen beanspruchten. Daher zeigte Hashemi et al. in ihrer Studie auf, dass Kinder beim Spiel mit Puppen viele soziale Interaktionen übten, durch die sie ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten weiterentwickeln konnten und auch beim gemeinsamen Spiel mit iPads diese Hirnregionen angesprochen wurden (vgl. Hashmi, Vanderwert, Price & Gerson, 2020, S. 1–7).

Zu einem anderen Ergebnis kam die Studie von Sharpe (2021). Bei dieser wurde untersucht, ob die Nutzung von Touchscreen-Geräten durch Kinder einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern ausübt. Dafür wurden 105 Familien mit einem Kind im Vorschulalter hinsichtlich positiver Aspekte der Entwicklung und Verhaltensproblemen, befragt. Die Familien erhielten einen Fragebogen mit Fragen zur Bindung/Beziehung, Initiative des Kindes (selbstständiges Handeln und Denken), Selbstregulation und Verhaltensproblemen. Zudem wurde die durchschnittliche Zeit am Tag abgefragt, die das Kind an einem Gerät mit Touchscreen verbrachte. Das elterliche Einkommen, Alter und das Bildungsniveau des Elternteils sowie das Alter des Kindes wurde dokumentiert. Es konnte festgestellt werden, dass mit steigender durchschnittlicher Nutzungszeit der Touchscreen-Geräte, auch die Werte für Verhaltensprobleme stiegen und die sozial-emotionalen Fähigkeiten niedriger wurden. Dies wird unter anderem damit erklärt, dass die soziale Interaktion, die jedoch ein wesentlicher Bestandteil der sozialen Entwicklung ist, durch die Mediennutzung gemindert wird, (vgl. Sharpe, 2021, S. 51–82).

Doch Eltern nutzen auch digitale Geräte. Daher ist es wichtig miteinzubeziehen wie sich der Umgang mit elektronischen Geräten auf die kindliche Entwicklung und die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt (vgl. Mikić & Klein, 2022, S. 307). Coyne et al. (2022) beschlossen eine Studie

durchzuführen, die aufzeigen sollte, dass ein erhöhtes Maß an elterlicher Mediennutzung beim Füttern des Säuglings mit einer stärkeren Eltern-Kind-Beziehung einhergehen kann. Es gaben 97% der Mütter an, dass sie zumindest gelegentlich während des Fütterns ihres Kindes, Medien nutzen. Dies ist ein Unterschied zu früheren Generationen, da auf diese Weise die Kinder viel früher mit Medien in Berührung gebracht werden. Positive Aspekte des Medienkonsums waren vorhanden, da die Mütter dadurch ihre Stimmung und ihren Stress regulieren konnten, was ihnen auch in der Beziehung zu ihrem Kind half. Zudem versuchten die Mütter in dieser Zeit oft Erziehungsfragen im Internet zu recherchieren oder sich von eventuellen Schmerzen beim Stillen abzulenken. Daher kann eine moderate Mediennutzung während der Fütterung des Babys helfen, den Stress der Mutter zu regulieren und die Beziehung zu ihrem Kind zu stärken (vgl. Coyne et al., 2022, S. 7 f.). In einer Fragebogenstudie von Linder et al. (2021) konnte dagegen aufgezeigt werden, dass das Ausmaß der elterlichen Nutzung von digitalen Medien keinen Einfluss auf die, von den Eltern eingeschätzte, Bindungssicherheit zwischen Eltern und Kind hatte. Jedoch wurde eine geringere Bindungssicherheit durch einen höheren elterlichen Medienkonsum vorhergesagt. Dieses äußerte sich darin, dass Eltern angaben, einen Druck zu empfinden, durch E-Mails und soziale Medien mit anderen in Verbindung bleiben zu müssen. Es konnte zudem herausgestellt werden, dass die Verbindung des Elternteils zu seinem Kind sank, je stärker dieser mit seinem Mobilgerät verbunden war. Als Fazit beschrieb Linder et al., dass die Forschung nicht die Mediennutzung der Eltern in dieser digitalen Zeit verbieten sollte, sondern erforscht werden sollte, welche Medien in welcher Art und Weise eingesetzt werden könnten, um einen Nutzen für die Eltern-Kind-Beziehung zu bringen (vgl. Linder, McDaniel, Stockdale & Coyne, 2021, S. 563 ff.).

Da nun die Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern erläutert wurden, soll es nun im nächsten Kapitel um die Fördermöglichkeiten gehen.

2.3 Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Entwicklung

Die Fördermöglichkeiten der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern im vorschulischen Bereich werden in diesem Kapitel beschrieben werden. Um dies anschaulicher zu gestalten, werden diese Fördermöglichkeiten in die Bereiche Familie, KiTa und Programme unterteilt.

Familie

„[...] Das Gelingen oder Misslingen der kindlichen Sozialisation wird durch eine sichere oder eine unsichere Bindung zwischen Kind und Bezugspersonen entscheidend beeinflusst.“ (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007, S. 201)

Die Bindung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen nimmt auch Einfluss auf sein weiteres Sozialleben, wie im Kap. 2.1.3 ausführlich erläutert. Kinder mit einer sicheren Bindung können sich besser in Gruppen mit Peers integrieren, da sie ihre Emotionen besser regulieren können und ihr Emotionsverständnis ausgeprägter ist (vgl. Reichle & Gloger-Tippelt, 2007, S. 201). Für Kinder unter drei Jahren ist es innerhalb dieser Beziehung wichtig, dass ihre Bezugspersonen ihnen helfen eine interpsychische Koregulation ihrer Gefühle vorzunehmen. Dies ist wichtig, da sie erst ab einem Alter von etwa zwei Jahren lernen, ihre Gefühle selbst intrapsychisch zu regulieren und dabei bis zu ihrem fünften Lebensjahr auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen dabei angewiesen sind. Der *Emotion talk*⁹ wird bedeutend, wenn die Spracheentwicklung weiter fortgeschritten ist. Dieser umfasst das Emotionswissen und den sprachlichen Emotionsausdruck. Programme, in denen pädagogisches Personal und Eltern angeleitet werden mit den Kindern über Emotionen zu kommunizieren und die Emotionsregulation zu vermitteln, können sich positiv auf die sozial-emotionalen Fähigkeiten des Kindes auswirken. Im Alter von drei bis sechs Jahren lernen die Kinder Fertigkeiten bezüglich des Emotionsausdrucks, der Emotionsregulation und des Emotionswissens. Die Bezugsperson des Kindes fungiert dabei, insbesondere in alltäglichen Situationen, als Modell für das Kind. Es erfährt so, wie seine Bezugsperson mit Gefühlen umgeht (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 215 f.).

Die Bindung wird auch durch das Erziehungsverhalten der Eltern und ihren eigenen Charaktereigenschaften beeinflusst. Diese Charaktereigenschaften der Eltern haben ebenfalls einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes (vgl. Belsky, 1984, S. 91). Die Reflexion des Erziehungsstils kann dabei als Fördermöglichkeit angesehen werden. Die Sozialentwicklung eines Kindes wird somit von drei elterlichen Faktoren beeinflusst: dem Erziehungsverhalten, dem Bindungsangebot, dem Kind gegenüber, und den Charaktereigenschaften der Eltern. Weiteren Einfluss können Geschwister nehmen, die auch von den Eltern in ihrer Persönlichkeit geprägt werden. Die sozioökonomische Lage und der kulturelle Hintergrund der Familie beeinflusst ebenso die Entwicklung (vgl. Reichle & Gloger-Tippelt, 2007, S. 201).

KiTa

Da die Entwicklung des Kindes auch in der KiTa gefördert werden kann, soll dies im Folgenden näher betrachtet werden.

⁹ *Emotion talk*: Gespräche über die Gefühle erweitern das Emotionswissen (vgl. Harris, de Rosnay & Pons, 2016, S. 303)

Wie in Kapitel 2.2.1 bereits in den Hamburger Bildungsempfehlungen erwähnt, kann die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in der KiTa durch einen Erzieher erfolgen. Diese beobachten die Kinder, dokumentieren ihre individuelle Entwicklung und können auf Grundlage dessen ihr weiteres Handeln abstimmen (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 215 f.). Erzieher ermöglichen den Kindern ihre Fähigkeiten zu üben und auszuprobieren. Daher sollten Erzieher mit den Kindern gemeinsam üben Gefühle zu verbalisieren und regelmäßig über diese zu sprechen. Oft sind es Alltagssituationen, die bei der Förderung helfen können. Zusätzlich dazu kann auch mit Materialien gezielt gefördert werden. Handpuppen beispielsweise ermöglichen es den Kindern, positive Kommunikationsstrategien, Selbstreflexion und Perspektivübernahme zu erlernen. Im Alter von vier bis fünf Jahren besteht eine wichtige Entwicklungsaufgabe darin, ihre Emotionen zu regulieren. Dies kann durch Projektarbeit aufgegriffen werden, in der spezifisch über Emotionen gesprochen werden kann (vgl. Valentino, 2016, S. 8–11).

Auch eine gute Erziehungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften in der KiTa und den Eltern ist wichtig, um das Kind individuell in seiner Entwicklung zu unterstützen. Der regelmäßige Austausch über den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes, um Fort- und Rückschritte zu beobachten, ist dabei unerlässlich (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 216). Familiäre Faktoren sind jedoch für die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes nach wie vor von größerer Bedeutung als die Kindertagesstätte (vgl. Holl et al., 2020, S. 420). Doch auch die Peers sind wichtige Faktoren in der sozialen Entwicklung der Kinder. In der Studie von Aureli (1996) konnte herausgefunden werden, dass Kinder, die eine KiTa besucht hatten, in der Vorschule besser mit den anderen Kindern umgehen konnten. Sie konnten länger mit ihnen gemeinsam spielen und sich leichter in Rollenspielen einfinden als Kinder, die keine KiTa besucht hatten. Darüber hinaus konnten sie ihre sozialen Fähigkeiten erweitern und hatten es somit leichter, auch mit ihnen unbekannten Peers, zu interagieren. Zudem beeinflussen sich die Peers gegenseitig, indem sie sich im Spiel nachahmen und ihre kognitive Entwicklung dadurch weiter schulen. Ihr Spielverhalten erweitert sich dadurch und sie können über längere Zeit mit einander spielen (vgl. Aureli & Colecchia, 1996, S. 13–16).

Eine hohe Einrichtungsqualität¹⁰ der KiTa geht mit größerer sozialer Kompetenz der Kinder einher. Die Erfahrung zu einer großen Gruppe Gleichaltriger zu gehören und innerhalb dieser zu agieren, hatte einen positiven Effekt auf Kinder zwischen dem zweiten und dritten

¹⁰ Einrichtungsqualität: Die Qualität einer KiTa, die insbesondere über professionelles Fachpersonal verfügt welches sich regelmäßig fort- und weiterbildet (vgl. Blossfeld & Roßbach, 2012, S. 219 f.)

Lebensjahr in Bezug auf ihre Kooperationsfähigkeit. Gleichzeitig führte es zu weniger Problemverhalten zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr der Kinder. Risikofaktoren, wie eine erhöhte Personalfuktuation und folglich eine weniger stabile Betreuung, konnten einen Einfluss auf das Problemverhalten der Kinder im zweiten Lebensjahr haben (vgl. Holl et al., 2020, S. 420). Damit die KiTa ein fördernder Ort sein kann, haben Loeb et al. in ihrer Studie erforscht, in welchem Alter die Kinder am meisten von einem KiTabeginn profitieren. Dazu wurden 14.162 Kinder erfasst, die 1998 in die Kindertagesstätten eingewöhnt wurden. Mit den Eltern der Kinder wurden Interviews geführt und ihnen verschiedene Fragen zu ihren Kindern gestellt. Hinzu kamen Interviews mit fünfjährigen Kindern und Interviews mit den Erziehern der Kinder. Es zeigte sich, dass Kinder, unter zwei Jahren und insbesondere Kinder unter einem Jahr, die eine KiTa besuchten, schlechtere Ergebnisse in den kognitiven und sozialen Fähigkeiten aufwiesen als Kinder, die zuhause betreut wurden. Zudem wurde nachgewiesen, dass Kinder aus einkommensstarken Familien weniger Zeit in der KiTa brauchten, um ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten zu entwickeln, als Kinder aus einkommensschwächeren Familien. Letztere profitierten davon länger tagsüber in der KiTa zu bleiben, da sich unter anderem auch ihre sozialen Fähigkeiten erhöhten. Hispanische Kinder profitierten am meisten von der KiTa, verglichen mit Kindern anderer Kulturen. Hispanische Kinder zeichneten sich unter anderem dadurch aus, dass sich ihr Sozialverhalten verbesserte. Diese Studie zeigte auf, dass Kinder am stärksten von einem Beginn der KiTa im Alter von zwei bis drei Jahren profitierten (vgl. Loeb, Bridges, Bassok, Fuller & Rumberger, 2005, S. 15 f.).

Da Programme zur gezielten Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in der KiTa durchgeführt werden können, soll dies im Folgenden durch ein Beispiel erläutert werden.

Programme

Strukturierte Förderprogramme, die von geschulten pädagogischen Fachkräften in den KiTas durchgeführt werden, können einen positiven Einfluss auf den emotionalen Entwicklungsstand und das Sozialverhalten der Kinder haben (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 216). In der in Kapitel 2.1 bereits erwähnten Studie von Sarimski (2020) empfiehlt dieser auf Grundlage seiner Studienergebnisse verschiedene Programme, um die sozial-emotionale Kompetenz von Kindern zu stärken und Verhaltensauffälligkeiten damit präventiv entgegenzuwirken. Diese Programme umfassen die Förderung der sozialen Kompetenz, sowie der sozialen Problemlösung und tragen so zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung bei. Sie sollen über mehrere Wochen in Kleingruppen durchgeführt werden. Das durchführende pädagogische

Fachpersonal, sollte zudem für diese Programme geschult sein. Er sieht dabei jedoch auch eine Herausforderung für Kinder mit Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich, da die Programme sehr sprachlich fokussiert sind (vgl. Sarimski, 2020, S. 142).

Ein solches Programm ist beispielsweise „Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern“ (EMK-F), welches von Petermann und Gust entwickelt und 2016 veröffentlicht wurde. Im Folgenden soll dieses Programm, anhand einer Studie der Autoren zur Wirksamkeit, kurz erläutert werden. Bei der Entwicklung des EMK-F stand im Vordergrund, dass die Förderung situationsangemessen im Alltag erfolgen soll (vgl. Gust, Petermann & Ulrich, 2019, S. 232). Die Fachkräfte sollten durch die Materialien angeregt werden, das Thema „Emotionen“ mit den Kindern in den Fokus zu setzen. Dies erfolgte durch Spiele und Übungen, die in den pädagogischen Alltag integriert werden konnten (vgl. Valentien, 2016, S. 8). Mit den Präventions- und Fördertools, des EMK-F können die pädagogischen Fachkräfte folgende Themen mit den Kindern bearbeiten: Emotionen erkennen, benennen und mimisch ausdrücken, Ursachen von Emotionen verstehen und mit Emotionen umgehen, prosoziales Verhalten und Empathie zeigen und Selbstregulation ausüben. Diese Bereiche werden durch verschiedene Übungen, an Kindern von drei bis sechs Jahren, vermittelt. In der Studie von Gust et al., 2019, sollten die kurzfristigen Effekte des EMK-F auf die emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern untersucht werden. Die Rekrutierung erfolgte in Bremen und im Bremer Umland. Im Zeitraum von Mai bis September 2017 konnten so zwölf KiTas gefunden werden, die an der Studie teilnahmen. Der Großteil der rekrutierten KiTas stammte mit 42% aus öffentlichen Trägern. Es nahmen insgesamt 40 pädagogische Fachkräfte teil. Die Durchführung der Studie erfolgte von August 2017- Juni 2018. 54,5% der Fachkräfte konnten Verbesserungen im Verständnis von Ursachen und Auslöser von Emotionen im Verhalten der Kinder wahrnehmen. Zudem zeigten die Kinder ein besseres Wissen über primäre Emotionen. Bei sekundären Emotionen und dem Finden von prosozialen Lösungen konnte keine Verbesserung festgestellt werden (vgl. Gust et al., 2019, S. 232–238).

Die Familie, insbesondere die Eltern mit ihrem eigenen Charakter und Erziehungsstil, können das Kind in seiner sozial-emotionalen Entwicklung fördern. Die Bindung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen, die oft anfangs die Eltern darstellen, ist wichtig, da die Eltern als Modell für den Umgang mit Gefühlen für das Kind gelten und das Kind sich durch sie zu regulieren lernt. Zudem wird deutlich, dass auch das Umfeld der Familie, der sozioökonomische Status und der kulturelle Hintergrund, einen Einfluss haben und Fördermöglichkeiten bieten können. Die Förderung innerhalb der KiTa wird besonders durch den Erzieher ermöglicht. Sowohl im Alltag als auch in Projekten können Erzieher mit Kindern über Gefühle sprechen und

sie so in ihrer Entwicklung fördern. Sie können Materialien wie Handpuppen nutzen, um Situationen zu verdeutlichen und Kindern Perspektivübernahme und Selbstreflexion näher zu bringen. Die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und die Dokumentation der Entwicklung ist ein wichtiger Teil. In der Studie von Loeb et al., wurde herausgefunden, dass für die meisten Kinder ein KiTabeginn zwischen zwei bis drei Jahren am förderlichsten ist und Kinder aus einkommensschwächeren Familien am meisten von längerer Fremdbetreuung profitierten. Strukturierte Förderprogramme können in KiTas von geschultem Personal durchgeführt werden, um die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern zu fördern. Beispielhaft wurde hier das EMK-F ausgeführt, welches in einer Studie gute Ergebnisse erzielen konnte, wodurch 54,5% der Fachkräfte Verbesserungen, insbesondere im Emotionswissen, bei den Kindern wahrnehmen konnten.

Da der Theorieteil mit der sozialen, emotionalen und Bindungsentwicklung, den Einflussfaktoren und den Fördermöglichkeiten hiermit abgeschlossen ist, wird nun der empirische Teil dieser Thesis folgen.

3. Empirischer Teil

Im Folgenden soll nun der empirische Teil beginnen, der zunächst die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Thesis beschreibt.

3.1 Forschungsfragen und Hypothesen der Thesis

Das Ziel dieser Masterthesis ist die Erforschung der Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung und die Fördermöglichkeiten für Kinder im vorschulischen Alter in diesem Bereich. Die Teilnehmer sollen Eltern und Erzieher von drei bis sechseinhalbjährigen Kindern aus unterschiedlichen Kindertagesstätten sein. Durch die Beantwortung und der damit einhergehenden Einschätzung der Erzieher und der Eltern der Kinder kann, das Verhalten des Kindes innerhalb der Familie und der Institution der KiTa abgebildet werden. Daher sind die Forschungsfragen dieser Thesis auf die Familie und die KiTa des Kindes ausgerichtet.

Die erste Forschungsfrage dient dazu alle Faktoren der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes zu erforschen: *Welche Faktoren üben einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter aus?*

Die zweite Forschungsfrage baut auf den Faktoren der sozial-emotionalen Entwicklung auf und erweitert diese hinsichtlich der Förderung dieser: *Wie kann die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter gefördert werden?*

Die dritte Forschungsfrage legt den Fokus auf den Einfluss der KiTa: *Inwiefern beeinflusst eine frühe Eingewöhnung des Kindes seine sozial-emotionale Entwicklung?*

Wie im Theorieteil bereits erwähnt, kann die frühe Eingewöhnung eines Kindes seine sozial-emotionale Entwicklung fördern oder beeinträchtigen. Daher wurde die frühe Eingewöhnung auf Kinder unter zwei Jahren festgelegt. Die Stichprobe wurde daraufhin in die Eingewöhnung unter und über zwei Jahren eingeteilt. Nach der Auswertung der Fragebögen zeigte sich jedoch, dass lediglich 0,7% der Kinder mit zwei Jahren oder älter und 1,2% der Kinder mit unter einem Jahr eingewöhnt wurden. Um eine hochwertigere statistische Auswertung vornehmen zu können und zwei ausgewogenere Stichprobengruppen zu erhalten, wurde nachträglich die Hypothese bezüglich des Eingewöhnungsalters der Kinder abgeändert. In dieser Thesis wird die frühe Eingewöhnung nun als Eingewöhnung unter 18 Monaten definiert. Dies kann damit begründet werden, dass das Kind nach Lewis mit ca. 18 Lebensmonaten die “self-consciousness emotions“ lernt, die ihm ermöglichen auch seinen Gesichtsausdruck und seine Stimme zu beeinflussen. Dies ist ein entscheidender Schritt in der Entwicklung, da sich das Kind infolgedessen kognitiv weiterentwickelt und lernt, sich selbst wahrzunehmen (vgl. Lewis, 2016, S. 288

f.). Auch die emotionale Entwicklung schreitet in diesem Alter entscheidend voran. Das Kind lernt sich selbst im Spiegel wahrzunehmen und sich als eigenständiges Individuum zu erkennen und von anderen Menschen zu unterscheiden (vgl. Mietzel, 2019, S. 128). Die Bindungserfahrungen werden bis zum 18. Lebensmonat in prozeduralen Gedächtnisinhalten gespeichert. Diese dienen dazu, die wiederholte Erfahrung der Befriedigung der Bedürfnisse und andere wichtige Erfahrungen des Kindes dort abzuspeichern kann. Das Verhalten des Kindes wird dadurch unbewusst beeinflusst (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 16). Aus diesen Gründen wurde sich für eine Einteilung der Stichproben in zwei Gruppen entschieden, je nachdem ob die Kinder den 18. Lebensmonat bereits abgeschlossen haben oder nicht.

In der Forschung herrscht Uneinigkeit über die frühe Eingewöhnung von Kindern in Kindertagesstätten. Anderson betont, dass er von einer frühen Eingewöhnung vor dem sechsten Lebensmonat abraten, er aber die frühe Eingewöhnung als solches nicht immer als Risikofaktor eines Kindes sehen würde (vgl. Andersson, 1989, S. 864 f.) In der Studie von Loeb et al. (2005) wurde herausgefunden, dass Kinder, die mit unter einem Jahr eingewöhnt wurden, schlechtere Ergebnisse in den kognitiven und sozialen Fertigkeiten erzielten (vgl. Loeb, Bridges, Bassok, Fuller & Rumberger, 2005, S.15 f.). Kinder, die früher eingewöhnt werden, haben Schwierigkeiten ihre Frustrationstoleranz in der Gruppe zu entwickeln und ihre Sprachentwicklung ist oft noch nicht gut genug entwickelt. Zudem brauchen sie mehr Unterstützung in der Selbstregulation durch die Erzieher. Daher zeigt das Ergebnis der Studie von Eryigit-Madzwamuse und Barnes (2013), dass für Kinder unter zwei Jahren die Eingewöhnung als Risikofaktor gewertet werden kann. Für Kinder unter einem Jahr ist sie besonders schwer, da diese noch intensivere Betreuung benötigen und von den Erwachsenen koreguliert werden müssen. In diesem Alter ist es wichtig, dass die Erwachsenen feinfühlig auf die Kinder eingehen, was in einer größeren Gruppe von Kindern schwieriger realisiert werden kann (vgl. Eryigit-Madzwamuse & Barnes, 2013, S. 114 f.). Die Studie von Eisenberg et al. (2000) bestätigte dies und sagte aus, dass Kinder mit Schwierigkeiten in der Emotionsregulation, die ein Teil der Selbstregulation darstellt, öfter aggressive und externalisierende Verhaltensweisen zeigten (vgl. Eisenberg et al., 2000, S. 140 f.). Aus dieser Studie lässt sich ableiten, dass die sozialen Fertigkeiten und damit auch die Selbstregulation der Kinder schlechter entwickelt sind, je früher die Eingewöhnung stattfindet. Daher können sie ihr aggressives Verhalten noch nicht ausreichend selbst regulieren. Die Hypothese eins lautet daher:

H1: Kinder, die mit unter 18 Monaten in die Kindertagesstätte eingewöhnt wurden, zeigen höhere Werte im aggressiven Verhalten als Kinder, die älter als 18 Monate bei der Eingewöhnung waren

Für die nächste Hypothese wird die soziale Kompetenz beleuchtet. In der Studie von Sarimski (2020) wurde herausgefunden, dass ältere Kinder höhere Werte in der sozialen Kompetenz erzielten, als jüngere Kinder (vgl. Sarimski, 2020, S. 140). Ein wichtiger Teil des sozialen Verhaltens ist die Perspektivübernahme. Die Forschergruppe um Flavell (1980) widerlegte die Theorie von Piaget, dass Kinder noch nicht zur Perspektivübernahme fähig wären. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Dreijährige durch ihren Egozentrismus noch nicht über eine vollständige Perspektivübernahme verfügten. Die Kinder verstanden, dass der Versuchsleiter das Objekt anders sah als sie selbst, sie wussten allerdings nicht, was genau er sehen konnte. Ältere Kinder mit ca. vier Jahren konnten verstehen, dass das Objekt aus verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven unterschiedlich aussah. Daher ist die Perspektivübernahme, die einen wichtigen Teil der sozialen Entwicklung darstellt, bei älteren Kindern bereits höher entwickelt (vgl. Flavell, 2000, S.15-21). Die zweite Hypothese lautet daher:

H2: Kinder, die jünger als viereinhalb Jahre sind, erzielen niedrigere Werte in der sozialen Kompetenz als ältere Kinder

Die dritte Hypothese wird sich mit dem Emotionswissen beschäftigen. In der Studie von Sarimski (2020) erreichten Jungen signifikant niedrigere Werte im Bereich des Emotionswissens als Mädchen (vgl. Sarimski, 2020, S.136-142). Einen möglichen Erklärungsansatz dazu liefert die Studie von Mascaro et al. (2017). Die Probanden waren Väter von Töchtern und Söhnen im Alter von ein bis zwei Jahren. Die Studie zeigte, dass Väter von Töchtern ihre Gefühle häufiger durch Worte ausdrückten und schneller auf die Bedürfnisse ihrer Töchter eingingen als die Väter von Söhnen. Bei den Jungen sprachen die Väter häufiger über ihre Leistungen anstatt über ihre Gefühle (vgl. Mascaro et al., 2017, S. 263–266). Dieser “Emotion talk“ (s. Kap. 2.3), der das Reden über Gefühle beinhaltet, wie in der oben beschriebenen Studie von Mascaro et al., legt die Grundlage für das Emotionswissen. Dieses wird kontinuierlich gefördert, besonders wenn die Sprachentwicklung des Kindes weiter fortgeschritten ist. Die Bezugspersonen des Kindes dienen dabei in seinem Alltag als Modell für das Kind, wodurch es den Umgang mit den eigenen Gefühlen kennenlernt (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 215 f.). In der Studie von Gust et al. (2019) konnte herausgestellt werden, dass es in der emotionalen Entwicklung und damit auch im Emotionswissen, keinen Geschlechterunterschied gab (vgl. Gust et al., 2017,

S. 159–164). Aus diesen unterschiedlichen Standpunkten in der Forschung, wurde diese gerichtete Hypothese in der Thesis aufgenommen, um dieses wichtige Thema weiter zu erforschen. Die Hypothese lautet:

H3: Jungen haben niedrigere Werte im Bereich des Emotionswissens als Mädchen

Die vierte Hypothese beschäftigt sich mit dem Einfluss der Fremdbetreuung auf Kinder. In der amerikanischen NICHD Studie (2006) konnte herausgefunden werden, dass Kinder, die mit viereinhalb Jahren bereits 30 Stunden und mehr wöchentlich fremdbetreut wurden, signifikant häufiger Verhaltensauffälligkeiten entwickelten als Kinder, die weniger fremdbetreut wurden. Sie zeigten sich in ihrem Verhalten aggressiver, ungehorsamer und weniger kooperativ (vgl. NICHD, 2006, S.1-17). In dem systematischen Review von Holl et al. (2020) wurde auch beschrieben, dass eine höhere Betreuungszeit zu Problemverhalten führen kann (vgl. Holl et al., 2020, S. 17). Die vierte Hypothese soll dies untersuchen, sie lautet:

H4: Kinder, die 30 oder mehr Stunden wöchentlich fremdbetreut werden, zeigen auffälligere Werte im Problemverhalten als Kinder, die weniger fremdbetreut werden

Die letzte Hypothese beschäftigt sich mit der Selbstregulation bei Kindern. Diese ist eine wichtige Fähigkeit in der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes (vgl. Gust, Fintel & Petermann, 2017, S.157). Mithilfe der Selbstregulation sind die Kinder dazu fähig ihre eigenen Ziele mit den sozialen Normen zu vereinen. Das Kind lernt ein Gleichgewicht zwischen seinen Zielen und den inneren und äußeren Einflüssen herzustellen (vgl. LeCuyer & Houck, 2006, S.348). In der Studie von Sarimski (2020) wurde festgestellt, dass Kinder, die höhere Werte im Problemverhalten zeigten, gleichzeitig niedrigere Werte in der Selbstregulation aufwiesen. Diese Hypothese soll den aktuellen Forschungsstand ergänzen:

H5: Das Problemverhalten bei Kindern korreliert negativ mit ihrer Selbstregulation

Da nun die Hypothesen dieser Thesis vorgestellt wurden, wird nun im methodischen Teil das weitere Vorgehen näher betrachtet werden.

4. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll nun das methodische Vorgehen beschrieben werden. In dieser Masterthesis wurde dies in Form des quantitativen Forschungsansatz durchgeführt. Als erstes werden hierfür das Studiendesign und Vorgehen näher erläutert. Darauf folgt die Beschreibung der Stichprobe. Im Anschluss wird das Erhebungsinstrument dieser Studie näher beschrieben. Abschließend wird die Auswertungsmethode erläutert.

4.1 Studiendesign und Vorgehen

Um die Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter herauszufinden, konzentrierte sich diese Masterthesis auf die Eltern und Erzieher der Kinder, da diese die Kinder in ihrem Alltag am meisten begleiten. Die Rekrutierung erfolgte per E-Mail an die Leitungen von verschiedenen Kindertagesstätten aus Hamburg und Umgebung. Die E-Mail enthielt ein Dokument (s. 9.1 im Anhang), in dem über die Studie aufgeklärt, die Anonymität und der Datenschutz thematisiert und die Freiwilligkeit erläutert wurde. Im Laufe der Studie wurden für die Akquise auch Telefonate mit den Kitaleitungen gemacht, um das Vorhaben dieser Thesis den Leitungen der Kindertagesstätten und damit auch den pädagogischen Fachkräften und Eltern näher bringen zu können. Um die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte zusätzlich zu einer Teilnahme zu motivieren, wurde den teilnehmenden Kindertagesstätten zugesagt, dass sie ein Exemplar dieser Thesis bei Interesse für ihre Kindertagesstätte erhalten können. Den Eltern wurde angeboten, dass sie bei Interesse an dem Ergebnis ihres Kindes, ihre Daten mit auf den Briefumschlag schreiben können, um nach der Auswertung und Abgabe der Thesis, eine Rückmeldung zu ihrem Kind erhalten zu können. Diesem Angebot kamen 63% der Eltern nach.

Für diese Studie wurde der quantitative Forschungsansatz ausgewählt. Die Vorteile des Fragebogenformates sind, dass es im Vergleich zu einem Interview zeitsparender für die Teilnehmer ist und sie anonym antworten können (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 398 f.). Das Erhebungsinstrument ist der Fragebogen *Verhaltensskalen im Kindergartenalter* (VSK), der von Koglin und Petermann (2016) (s. 9.3 und 9.4 im Anhang) entwickelt wurde. Aufgrund des Urheberrechts von Hogrefe, dem Verlag des Fragebogens, wurde es untersagt den Fragebogen online zu stellen, daher wurde dieser per "Paper und Pencil Verfahren" in die Kindertagesstätten gebracht und an die Eltern und Erzieher verteilt. Für die Eltern wurde zudem ein Fragebogen zu den demographischen Daten erstellt, um die familiäre und sozioökonomische Situation zu erfassen. Diese beinhalteten Fragen zum Bildungsstand der Eltern, zum Einkommen, zum Eingewöhnungsalter des Kindes, zu den Geschwistern und den Hobbys des Kindes (s. 9.2 im Anhang). Es wurde den Eltern und Erziehern freigestellt, wo sie den Fragebogen ausfüllen wollen,

um eine angenehme Atmosphäre für sie zu schaffen, in der sie sich nicht beobachtet fühlen. Dieses Studiendesign ist aufgrund des Aufbaus eine willkürliche Erhebung und durch die Stichprobe nicht repräsentativ. Die Fragebögen wurden in der Zeit vom 14.02.2024 bis 08.05.2024 an die Kindertagesstätten ausgeteilt. Da es durch personelle Notstände, Krankheiten der Kinder und Erzieher und die Hamburger (Schul)Ferien zu Ausfällen kam, wurde die Studienzeit um einen Monat verlängert.

4.2 Stichprobenbeschreibung

Die Zielgruppe der Studie waren Eltern und Erzieher von Kindern im Alter von drei bis sechseinhalb Jahren, die die Elementargruppe einer Kindertagesstätte in Hamburg und Umland besuchten. Diese Personen wurden in zwei Gruppen eingeteilt, je nachdem ob die zugehörigen Kinder mit 18 Monaten oder älter oder unter 18 Monaten eingewöhnt wurden. Da auch mehrere Kinder aus einer Elementargruppe teilnehmen konnten, ist es möglich, dass der gleiche Erzieher mehrere Fragebögen zu unterschiedlichen Kindern ausgefüllt hat. Hierbei ist wichtig zu beachten, dass die Erzieher, die Kinder, zu denen sie den Fragebogen ausfüllen, gut kennen. Zudem müssen sowohl sie als auch die Eltern, in der deutschen Sprache sicher genug sein, um den Fragebogen zu verstehen und die Fragen entsprechend beantworten zu können. Die Stichprobengröße ergab $n=73$. In die statistische Auswertung wurden nur Fragebögen mitaufgenommen, die vollständig beantwortet wurden. Insgesamt wurden 113 Fragebögen ausgeteilt, von denen 87 Fragebögen vollständig zurückkamen. Verwendet werden konnten dann 73, da die restlichen vierzehn nicht vollständig ausgefüllt worden waren. Bei zwei der vierzehn Fragebögen, waren die Kinder älter als sechseinhalb Jahre, weswegen sie auch ausgeschlossen werden mussten. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 76,9% und einer Abbrecherquote von 12,3%. Vollständig ausgefüllte und verwendete Fragebögen machten einen Anteil von 64,6% aus.

4.3 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde der VSK-Fragebogen ausgewählt. Dieser besteht aus einem Fragebogen für die Eltern und einem für die pädagogische Fachkraft in der Kindertagesstätte des Kindes. Er ist für Kinder im Alter von 3;0-6;6 Jahren ausgelegt. Er besteht aus 49 Items, die auf Verhaltensprobleme, im Test als Problemverhalten gekennzeichnet, und Ressourcen der Kinder abzielen. Der Test umfasst 31 Items zum Problemverhalten und 18 Items für die Ressourcen. Ein Beispielitem für das Problemverhalten ist: „*Weint übermäßig, wenn es sich von seinen Eltern trennt*“. Ein Beispielitem für die Ressourcen ist: „*Teilt Spielsachen mit anderen Kindern*“. Für die Items gibt es jeweils vier Antwortmöglichkeiten der Likert-Skala (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu). Das Problemverhalten ist hier: Ängstlichkeit,

Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit, Aggressives Verhalten und Emotionsdysregulation. Die Ressourcen sind: Soziale Kompetenz, Empathie/ Emotionswissen und Selbstregulation (vgl. Koglin & Petermann, 2016, S. 6 f.). Zudem gibt es zwölf Fragen zur Gesundheit des Kindes. Die Bearbeitungszeit wird im Manual auf 10-15 Minuten festgelegt. Durch die zusätzliche Beantwortung der demographischen Daten hat die Beantwortung der Fragen innerhalb dieser Thesis, bei den Eltern 15-20 Minuten in Anspruch genommen. Bei den pädagogischen Fachkräften waren die 10-15 Minuten aus dem Manual angesetzt.

Der VSK wurde mit einer Stichprobe von 783 Kindern entwickelt, die zwischen 3;0-6;6 Jahre alt waren. Sie kamen aus den Bundesländern Hessen, Niedersachsen und Bremen. Für die Auswertung liegen für die Version der Eltern und die der pädagogischen Fachkraft im Manual jeweils geschlechtsübergreifende und geschlechtsdifferenzierte Normen in Prozenträngen und T-Werten vor. Die Reliabilität, die mit dem Cronbach Alpha angegeben ist, liegt bei der Elternversion zwischen .66 und .81. Bei den pädagogischen Fachkräften liegt sie bei .78 und .92. Die Retest-Reliabilität, die nach drei Monaten vorgenommen wurde, liegt zwischen .30 und .74 bei den Eltern und zwischen .51 und .82 bei der Version der pädagogischen Fachkräfte. Die Validität wurde für beide Fragebögen mit der Faktorenanalyse berechnet. Der Fragebogen der pädagogischen Fachkräfte erreichte dabei 47,12% der Problemskalen und 45,03% der Ressourcenskalen. In der Elternversion waren es 35,55% der Problem- und 31,04% der Ressourcenskalen. Die Kriteriumsvalidität konnte mit dem SDQ nach Goodman (1997) bestätigt werden, da dieser ähnliche Konstrukte erhebt (vgl. Koglin & Petermann, 2016, S. 6 f.).

Der VSK darf von Psychologen, Kinderärzten, Kinder- und Jugendpsychotherapeuten, Kindheits- und Sonderpädagogen angewendet werden. Er dient in der Praxis dazu den sozial-emotionalen Entwicklungsstand eines Kindes zu erfassen. Die unterschiedlichen Sichtweisen der Eltern und der Erzieher können dabei objektiviert werden und somit kann der VSK für Elterngespräche, wie auch für konkrete Förderplanungen genutzt werden.

4.4 Auswertungsmethoden der erhobenen Daten

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte zuerst über die Sichtung der Fragebögen. Es nahmen $n=73$ Fragebögen an der Erhebung teil. Diese Fragebögen mussten zur Teilnahme aus den Fragebögen der pädagogischen Fachkräfte und Eltern und den soziodemographischen Daten der Eltern bestehen. Diese mussten vollständig beantwortet sein. Es wurden auch Fragebögen ausgeschlossen, bei denen einer nur zur Hälfte ausgefüllt, also frühzeitig abgebrochen wurde. Aus diesen Gründen wurden vierzehn Fragebögen ausgeschlossen. Somit konnten am Ende 73 von 113 ausgeteilten Fragebögen verwendet werden.

Die Auswertung für die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder und deren Einflussfaktoren, wurde mit dem Auswertungs- und dem Profilbogen des VSK vorgenommen (Koglin & Petermann, 2016). Die Antwortmöglichkeiten der Fragebögen des VSK waren einer vierstufigen Likert-Skala zugeordnet. Es bildeten sich durch das Untersuchungsdesign zwei Gruppen. Die Gruppe der Eltern und die der pädagogischen Fachkräfte, da für ein Kind jeweils eine pädagogische Fachkraft und mindestens ein Elternteil den Fragebogen ausfüllten. Bezüglich der Auswertung gab es sowohl geschlechtsspezifische Auswertungstabellen wie auch geschlechtsübergreifende Normwerte. Die Auswertung nimmt pro Fragebogen in etwa fünf Minuten in Anspruch (vgl. Koglin & Petermann, 2016). Aufgrund dieses Untersuchungsdesigns waren beide Gruppen mit $n=73$ auch gleich groß. Zusätzlich dazu wurden die soziodemographischen Daten herangezogen, da diese für einige Forschungsfragen ebenfalls relevant waren wie zum Beispiel beim Eingewöhnungsalter des Kindes in der KiTa. Für die Auswertung der Daten wurde das Programm SPSS in der 29. Version genutzt (Bühl, 2018). Das Signifikanzniveau wurde auf $\alpha = 0.05$ festgelegt, da der Datensatz nicht groß genug war, um das Signifikanzniveau höher anzusetzen.

Nach der deskriptiven Analyse wurde eine a priori Poweranalyse für den t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, um die benötigte Stichprobengröße für den t-Test zu ermitteln, damit die Studie am Ende valide Ergebnisse hervorbringen kann. Für diese Poweranalyse wurde eine mittlere Effektstärke von .801, ein Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ und eine Effektgröße von *Cohen's d* = 0.5 festgelegt. Das Ergebnis der Poweranalyse zeigte, dass eine Stichprobengröße von 64 Teilnehmer pro Gruppe benötigt wird, um bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ und einer Effektstärke von .801 und einem mittleren Effekt *Cohen's d* = 0.5 zu erkennen. Dieses war durch die Eltern und pädagogischen Fachkräfte mit jeweils $n=73$ gegeben. Da die jeweiligen Hypothesen jedoch unterschiedliche Untergruppen untersuchten wurde für die Hypothesen der t-Tests und die Hypothese der Korrelation unterschiedliche Poweranalysen errechnet. Diese Poweranalysen wurden ebenfalls mit der Effektstärke von .801, und einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ berechnet.

Tabelle 1: : Poweranalyse der Eltern und pädagogischen Fachkräfte, eigene Darstellung

Poweranalysetabelle.

	N1	N2	Tatsächliche Teststärke ^b	Testannahmen		
				Netzstrom	Effektgröße ^c	Sig.
Test für Mittelwertdifferenz ^a	64	64	,801	,8	,5	,05

a. Zweiseitiger Test.

b. Basierend auf nicht zentraler t-Verteilung.

c. Gruppenvarianzen werden als gleich angenommen.

Bei der a priori Poweranalyse der Hypothese fünf, in der eine Korrelation errechnet wurde, wurde die Effektstärke erneut mit .801, das Signifikanzniveau mit $\alpha = 0.05$ und der Pearson-Moment-Korrelationskoeffizient mit $r=.3$ angegeben, welches ein mittelstarker Korrelationskoeffizient ist. Anhand dieser Vorgaben konnte ein Stichprobengröße von $n=85$ errechnet werden, damit der Test ausreichend sensibel ist, um erwartete Korrelationen zu identifizieren.

Tabelle 2: Poweranalyse für die Korrelation, eigene Darstellung

Poweranalysetabelle.

	N	Tatsächliche Teststärke ^b	Testannahmen			Sig.
			Netzstrom	Null	Alternative	
Pearson-Korrelation ^a	85	,805	,801	0	,3	,05

a. Zweiseitiger Test.

b. Basierend auf der Z-Transformation nach Fisher und der normalen Approximation mit Bias-Anpassung.

Danach wurden die Voraussetzungen für den parametrischen t-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Da diese bei einigen Hypothesen erfüllt waren, konnte dieser Test bei ihnen angewendet werden, um die Hypothese zu prüfen und sie im Anschluss bestätigen oder verwerfen zu können. Die Anforderungen an den t-Test sind: die Normalverteilung der abhängigen Variable, das intervallskalierte Skalenniveau und die Varianzhomogenität, die durch den Levene-Test bestätigt wird (vgl. Raithel, 2008, S. 146). Bei einigen Hypothesen konnten die Anforderungen für diesen nicht erfüllt werden. Bei diesen wurden dann stattdessen mit einem nicht-

parametrischen Test, dem Wilcoxon-Mann-Whitney-Test (synonym auch Mann-Whitney-U-Test), fortgefahren (vgl. Field, 2009, S. 540 ff.).

Bei der fünften Hypothese wurde eine Korrelation errechnet, daher wurde auch die Pearson-Korrelation für zwei metrische Variablen angewandt. Da die Hypothesen alle einzeln getestet werden mussten, war die Wahrscheinlichkeit ein falsch signifikantes Ergebnis, eine Alphafehlerkumulierung, zu erhalten groß. Daher wurde zusätzlich zu den Verfahren der Hypothesenprüfung des t-Tests und des Wilcoxon-Mann-Whitney-Test, die Bonferroni-Holm-Korrektur durchgeführt. Diese sorgt dafür, dass die Wahrscheinlichkeit einen Alpha-Fehler zu begehen, trotz der vielen verschiedenen Tests, immer noch unter dem Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ bleibt. Der Nachteil bei der Bonferroni-Korrektur ist, dass sich durch diese Methode der β -Fehler erhöht und damit signifikante Werte mitunter verworfen werden könnten, da sie durch die Alphafehlerkumulierung verworfen werden. Die Bonferroni-Holm-Korrektur ist dabei weniger konservativ als die Bonferroni-Korrektur und erhöht dadurch nicht so stark den β -Fehler (vgl. Hemmerich, 2020). Für die Berechnung der signifikanten Werte mit der Bonferroni-Holm-Korrektur wurde „der Rechner für korrigierte p-Werte“ der Internetseite „Statistik-Guru“ genutzt (vgl. Hemmerich, 2016).

5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden nun zuerst die deskriptiven Ergebnisse der Studie dieser Thesis dargestellt. Darauf aufbauend folgen dann die inferenzstatistischen Ergebnisse.

5.1 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden sollen die deskriptiven Ergebnisse dargestellt werden, um die Stichprobe dieser Erhebung näher zu beschreiben.

Geschlecht und Alter

Von den 73 teilnehmenden Kindern waren 42% ($n=31$) männlich und 58% ($n=42$) weiblich. Die Kinder wurden aufgrund des Fragebogens in zwei Altersgruppen eingeteilt. Die jüngeren Kinder in die Altersgruppe von 3;0-4;6 Jahren und die älteren Kinder in die Gruppe der 4;7-6;6-jährigen. 36% der Kinder ($n=26$) waren in der jüngeren Altersgruppe und 64% ($n=47$) in der älteren.

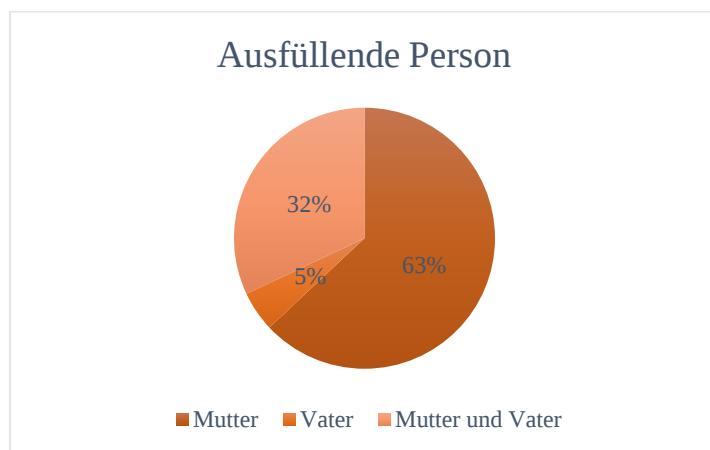


Abbildung 4: Ausfüllende Person, eigene Darstellung

Wie dieser Abbildung entnommen werden kann, wurden die meisten Elternfragebögen mit 63% ($n= 46$) von den Müttern der Kinder allein ausgefüllt. Bei knapp einem Drittel ($n=23$) haben die Eltern gemeinsam den Fragebogen beantwortet und am wenigsten Fragebögen haben die Väter mit 5% ($n=4$) allein ausgefüllt.

Familiäre Situation der Befragten

Die familiäre Situation wurde durch die Faktoren des Zusammenlebens der Eltern, der Frage nach Geschwistern und der Sprache, die in der Familie gesprochen wurde, beschrieben. Dabei gaben 5,5% ($n=4$) der Befragten an, dass sie sich als Eltern getrennt haben. Der Großteil der Teilnehmenden mit 94,5% ($n=69$) lebten zusammen. In 82,2% ($n=60$) der Familien gab es mehr Kinder als das im Fragebogen beschriebene. In 95,9% ($n=70$) der Familien war Deutsch die Familiensprache. In 4,1% ($n=3$) der Familien wurde eine andere Sprache innerhalb der

Familie gesprochen. Zudem wurde erhoben, ob die Familie vor der Eingewöhnung in die KiTa mit ihrem Kind ein pädagogisches Angebot wahrgenommen haben. Dies wurde von 56,2% ($n=41$) der Familien bestätigt.

Bildungsabschluss und sozioökonomische Situation der Befragten

Der Bildungsabschluss wurde in denen der Mütter und der Väter unterteilt. Bei den Bildungsabschlüssen zeigte sich, dass der Großteil der Mütter mit 47,9% ($n=35$) einen Master/ Diplom als höchsten Bildungsabschluss angegeben haben. Die wenigsten Mütter mit 2,7% ($n=2$) hatten eine Promotion absolviert. Zudem zeigt sich, dass der Großteil der Mütter mit 74% ($n= 54$) einen Hochschulabschluss absolvierten. Die genaue Verteilung kann der unten abgebildeten Grafik entnommen werden.

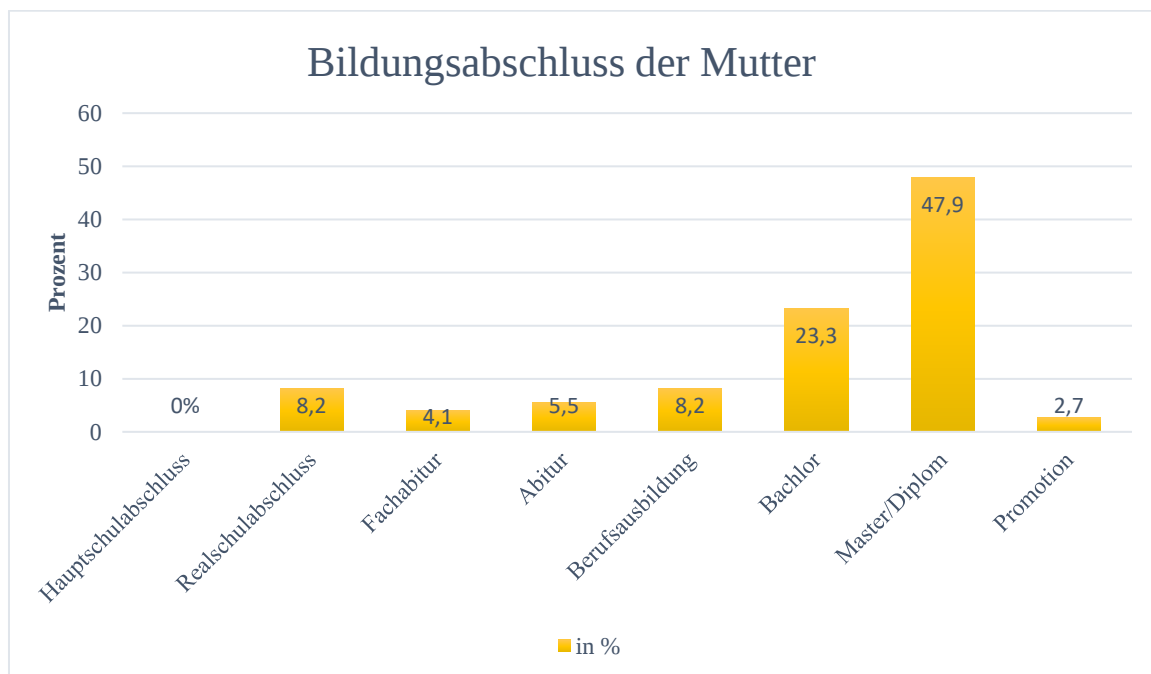


Abbildung 5: Bildungsabschluss der Mutter, eigene Darstellung

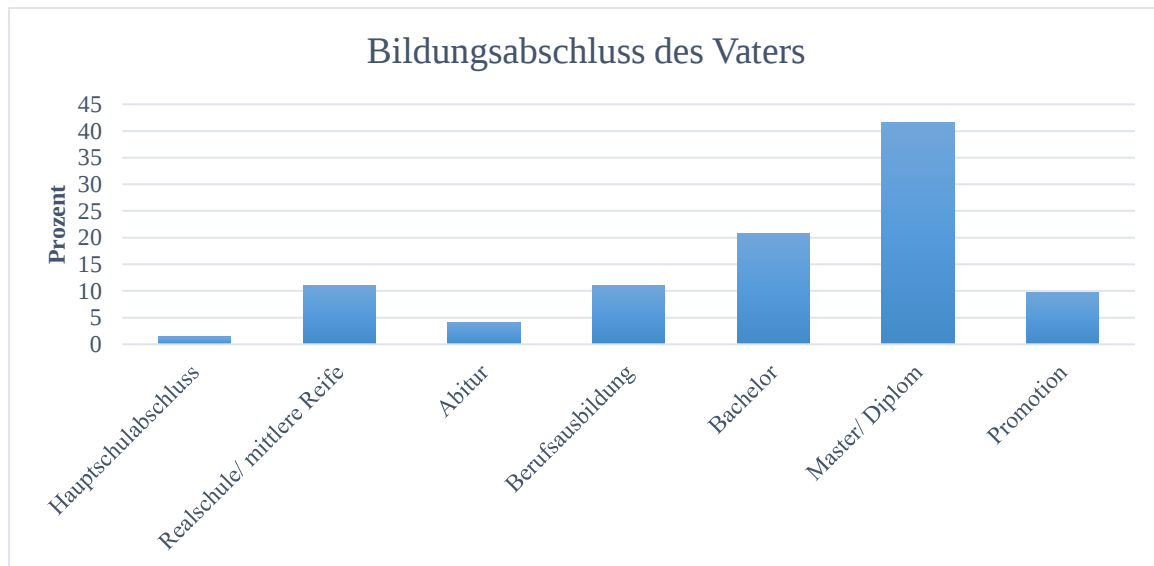


Abbildung 6: Bildungsabschluss des Vaters, eigene Darstellung

Bei den Vätern war es ein Teilnehmer weniger, da die Eltern getrennt lebten und die Mutter die Daten des Vaters nicht angegeben hatte. Die Tabelle zeigt, dass der Großteil der Väter auch einen Master/Diplom absolviert hatte mit 41,7% ($n=30$). Die wenigsten Väter hatten einen Hauptschulabschluss mit 1,7% ($n=1$). Insgesamt hatten 72,2% ($n=52$) der Väter einen Hochschulabschluss.

Bezüglich der Arbeitssituation gaben 80,6% ($n= 58$) der Mütter an, dass sie den Großteil ihrer Arbeitszeit in Präsenz arbeiten. Bei den Vätern waren es 79,2% ($n=57$), die nicht im Home-office arbeiteten. Der Median des familiären Einkommens der befragten Familien betrug ein Monatseinkommen von 5.000-7.499€ in netto.

KiTa-Situation der Befragten

Die Daten der Kinder, die die Kindertagesstätte miteinbeziehen, sollen im Folgenden erläutert werden. Der Großteil der beschriebenen Kinder mit 65,8% ($n=48$) wurden mit unter 18 Monaten in die KiTa eingewöhnt. Die Stundenanzahl der Kinder war heterogen verteilt, wie der folgenden Tabelle entnommen werden kann. Am häufigsten waren mit 35,6% ($n=26$) die Kinder, die acht Stunden am Tag in der KiTa betreut wurden. Die wenigsten Kinder wurden mit 4,1% ($n=3$) erfasst, die fünf Stunden täglich fremdbetreut wurden.

Tabelle 3: Betreuungszeiten in der KiTa, eigene Darstellung

Betreuungszeit in der KiTa

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	5 Stunden	3	2,1	4,1	4,1
	6 Stunden	17	11,6	23,3	27,4
	7 Stunden	24	16,4	32,9	60,3
	8 Stunden	26	17,8	35,6	95,9
	>8 Stunden	3	2,1	4,1	100,0
	Gesamt	73	50,0	100,0	
Fehlend	System	73	50,0		
Gesamt		146	100,0		

Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisse

58% durch den Fragebogen erfasste Kinder waren weiblich ($n=42$). 64% der Kinder ($n=47$) waren zwischen 4;7-6;6 Jahre alt. Die Mütter haben am häufigsten mit 63% den Fragebogen allein für ihre Kinder ausgefüllt. In 94,5% ($n=69$) der teilnehmenden Familien lebten die Eltern zusammen. 82,2% ($n=60$) der Kinder, die im Fragebogen beschrieben wurden, hatten mindestens ein weiteres Geschwisterkind. In 95,9% ($n=70$) der Familien war Deutsch die Familiensprache. 56,2% ($n=41$) der Familien hatte vor der Eingewöhnung in die KiTa bereits an mindestens einem pädagogischen Angebot teilgenommen. Die Mehrheit der Mütter mit 47,9% ($n=35$) hatte einen Master/Diplom als höchsten Bildungsabschluss angegeben. Bei den Vätern war ebenfalls der Master/Diplom der häufigste Bildungsabschluss mit 41,7% ($n=30$). Der Median des familiären monatlichen Einkommens lag zwischen 5.000-7.499€ in netto. Die Mütter arbeiteten zu 80% in Präsenz ($n=56$), die Väter zu 79% ($n=57$). 65,8% ($n=48$) der Kinder wurden unter 18 Monaten in die KiTa eingewöhnt. Die Stundenanzahl der täglichen Fremdbetreuung lag zwischen fünf bis mehr als acht Stunden. Der Großteil der Kinder mit 35,6% ($n=26$) verbrachte acht Stunden täglich in der KiTa.

Da nun alle deskriptiven Ergebnisse ausgewertet wurden, folgen die inferenzstatistischen Ergebnisse und deren Auswertung.

5.2 Inferenzstatistik

Im Folgenden sollen nun die Hypothesen inferenzstatistisch überprüft werden. Da viele t-Tests gemacht wurden, wird bei den folgenden Hypothesen immer die Signifikanz des t-Tests und

der korrigierte Signifikanzwert, der durch die Bonferroni-Holm-Korrektur entstanden ist, angegeben.

Aggressives Verhalten durch frühere Eingewöhnung

H1: Kinder, die mit unter 18 Monaten in die Kindertagesstätte eingewöhnt wurden, zeigen höhere Werte im aggressiven Verhalten als Kinder, die älter als 18 Monate bei der Eingewöhnung waren

Bei dieser Hypothese wurde der Zusammenhang zwischen dem Eingewöhnungsalter der Kinder und ihrem aggressiven Verhalten untersucht. Das Eingewöhnungsalter war eine Frage aus den demographischen Daten der Eltern. Das aggressive Verhalten gehört als eine Variable zu dem des Fragebogens „*Verhaltensskalen im Kindergartenalter*“ (s. Kap. 4.3). Zur Überprüfung der statischen Power, wurde die im Kapitel 4.4 beschriebene Poweranalyse für den t-Test betrachtet. Diese gibt einen Wert von $n=64$ pro Gruppe vor. In dieser Hypothese konnte die statistische Power daher für beide untersuchte Gruppen nicht bestätigt werden, wie die Abbildung unten zeigt.

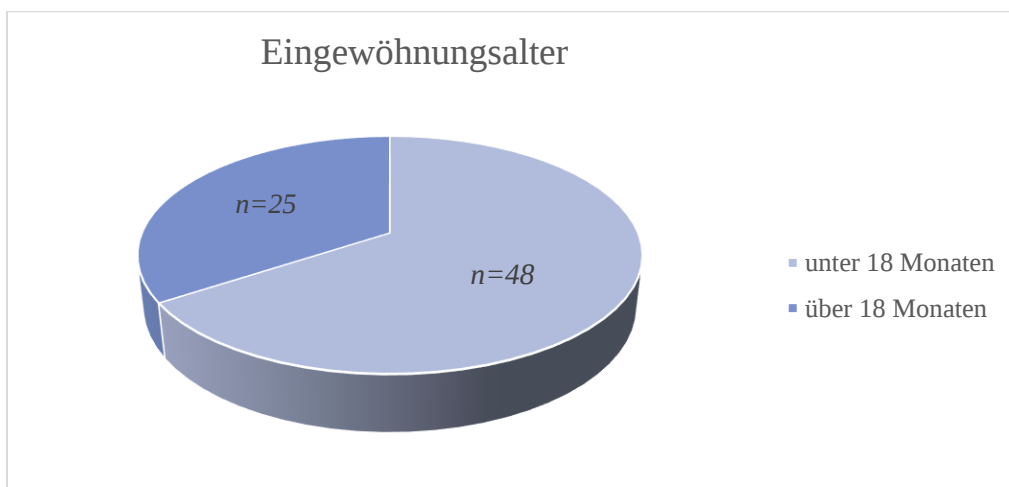


Abbildung 7: Eingewöhnungsalter in der KiTa, eigene Darstellung

Die Kinder, die mit unter 18 Lebensmonaten in die KiTa eingewöhnt wurden, waren deutlich überrepräsentiert, weswegen die Teilnehmer von $n=64$ bei beiden Gruppen nicht erreicht werden konnte. Zur Bestätigung dieser Hypothese wurde der t-Test bei unabhängigen Stichproben angewandt. Bei den pädagogischen Fachkräften konnte von einer Normalverteilung ausgegangen werden.

Der t-Test fiel bei beiden Gruppen nicht signifikant aus, wie die unten abgebildete Grafik zeigt.

Tabelle 4: T-Test bei Aggressiven Verhalten und Eingewöhnungsalter, eigene Darstellung

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit							
		F	Sig.	T	df	Signifikanz		Mittlere Differenz	Differenz für Standardfehler	95% Konfidenzintervall der Differenz	
						Einseitiges p	Zweiseitiges p			Unterer Wert	Oberer Wert
Eltern	Varianzen sind gleich	,044	,835	-1,954	71	,027	,055	-4,120	2,108	-8,323	,083
	Varianzen sind nicht gleich			-1,929	47,046	,030	,060	-4,120	2,136	-8,416	,176
Pädagogen	Varianzen sind gleich	,084	,772	,358	71	,361	,721	,672	1,877	-3,071	4,416
	Varianzen sind nicht gleich			,367	52,313	,357	,715	,672	1,830	-3,000	4,345

Der t-Test zeigt hier bei den Eltern einen Signifikanzwert von .835 und bei pädagogischen Fachkräften von .772 und ist damit nicht signifikant. Signifikant wären die Werte beim Levene-Test mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = .005$ bei .005. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur ergeben sich für beide Werte jeweils $p > .999$. Dies zeigt, dass die Ergebnisse mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit nicht signifikant sind.

Tabelle 5: Mann-Whitney-U-Test beim Eingewöhnungsalter, Eltern, eigene Darstellung

Hypothesentestübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig. ^{a,b}	Entscheidung
1	Die Verteilung von Eltern ist über die Kategorien von Eingewöhnungsalter in der KiTa identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,052	Nullhypothese beibehalten

a. Das Signifikanzniveau ist ,050.

b. Asymptotische Signifikanz wird angezeigt.

Tabelle 6: Mann-Whitney-U-Test beim Eingewöhnungsalter, pädagogischen Fachkräften, eigene Darstellung

Hypothesentestsübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig. ^{a,b}	Entscheidung
1	Die Verteilung von Pädagogen ist über die Kategorien von Eingewöhnungsalter in der KiTa identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,926	Nullhypothese beibehalten

a. Das Signifikanzniveau ist ,050.

b. Asymptotische Signifikanz wird angezeigt.

Da bei den Eltern die Normalverteilung nicht bestätigt werden konnte, wurde zusätzlich ein nicht-parametrischer Verteilungstest, der Mann-Whitney-U-Test, durchgeführt. Der Mann-Whitney-U-Test zeigt bei den Eltern eine Signifikanz von .052 und bei den pädagogischen Fachkräften eine Signifikanz von .926. Die korrigierten Ergebnisse der Bonferroni-Holm-Korrektur ergeben für die Eltern $p > .999$ und für die pädagogischen Fachkräfte $p > .999$. Das Ergebnis zeigt, dass die Hypothese für die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte verworfen werden muss. Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang von aggressiven Verhalten und einer früheren Eingewöhnung.

Niedrigere Sozialkompetenz durch jüngeres Alter

H2: Kinder, die jünger als viereinhalb Jahre sind, erzielen niedrigere Werte in der sozialen Kompetenz als ältere Kinder

Bei dieser Hypothese sollte der Zusammenhang zwischen dem jüngeren Alter und der sozialen Kompetenz der Kinder geprüft werden. Die Kinder wurden dafür in die jüngere Altersgruppe (3;0-4;6 Jahre) und die ältere Altersgruppe (4;7-6;6 Jahre) einsortiert. Die Gruppe der älteren Kinder war dabei größer mit $n=47$ als die der jüngeren mit $n=26$. Beide Gruppen hatten, aufgrund der errechneten Poweranalyse von $n=64$, zu wenige Teilnehmer, wodurch die statistische Power nicht gegeben ist. Die soziale Kompetenz war eine Variable, die mit dem Fragebogen „Verhaltensskalen im Kindergartenalter“ erfasst wurde. Die folgende Tabelle zeigt die Einschätzung der sozialen Kompetenz des Kindes durch die Eltern und die Pädagogen. Der Levenetest zeigt bei den Eltern mit .136 und bei den Pädagogen mit .074 keine Signifikanz. Die korrigierten Ergebnisse der Bonferroni-Holm-Korrektur sind für die Eltern $p > .999$ und für die pädagogischen Fachkräfte $p > .999$ und damit mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch nicht signifikant. Bei den Eltern zeigt sich zudem in der Tabelle, dass sie bei jüngeren Kindern die soziale Kompetenz leicht höher einschätzen als bei älteren. Die pädagogischen Fachkräfte finden

hingegen die älteren Kinder sozial kompetenter. Beide Effekte sind keine signifikanten Ergebnisse. Daher kann diese Hypothese für die Eltern und die Pädagogen verworfen werden. Jüngere Kinder unter viereinhalb Jahren erzielen keine niedrigeren Werte in der sozialen Kompetenz als ältere Kinder.

Tabelle 7: Soziale Kompetenz und Alter der Kinder, eigene Darstellung

Gruppenstatistiken

	des Kindes	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Eltern	3;0-4;6 Jahre	26	51,69	7,893	1,548
	4;7-6;6 Jahre	47	50,15	10,134	1,478
Pädagogen	3;0-4;6 Jahre	26	52,62	8,909	1,747
	4;7-6;6 Jahre	47	54,09	6,500	,948

Weniger Emotionswissen bei Jungen

H3: Jungen haben niedrigere Werte im Bereich des Emotionswissens als Mädchen

Diese Hypothese sollte erforschen, ob der Bereich des Emotionswissens bei Jungen niedriger ist als bei Mädchen. Dazu wurden Jungen und Mädchen in verschiedene Gruppen separiert. Die Jungen waren 42,5% ($n=31$) der Teilnehmenden und die Mädchen 57,5% ($n=42$). Aufgrund der errechneten Poweranalyse von $n=64$ hatten beide Gruppen zu wenige Teilnehmer. Da die Teilnehmer in jeder Gruppe $n>30$ sind, muss die Normalverteilung nicht geprüft werden. Um die Hypothese zu prüfen, wurde der t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Wie der unten abgebildeten Tabelle entnommen werden kann, sind die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern bei dem Emotionswissen der Kinder ähnlicher Meinung. Die Eltern finden dabei die Mädchen leicht kompetenter, während die pädagogischen Fachkräfte die Jungen leicht kompetenter erleben.

Tabelle 8: Emotionswissen bei Mädchen und Jungen, eigene Darstellung

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Eltern	Männlich	31	52,39	9,556	1,716
	Weiblich	42	53,81	7,952	1,227
Pädagogen	Männlich	31	53,42	8,785	1,578
	Weiblich	42	52,43	7,392	1,141

Beide Gruppen zeigen jedoch keinen signifikanten Effekt. Der Leventest zeigt bei den Eltern einen Wert von .413 und bei den pädagogischen Fachkräften einen Wert von .109 an. Die korrigierten Ergebnisse der Bonferroni-Holm-Korrektur sind für die Eltern $p > .999$ und für die pädagogischen Fachkräfte $p > .999$. Diese Ergebnisse bleiben nicht signifikant. Daher muss die Hypothese verworfen werden. Das Emotionswissen bei Jungen ist nicht niedriger als bei den Mädchen.

Höhere Stundenanzahl in der KiTa führt zu auffälligeren Problemverhalten

H4: Kinder, die 30 oder mehr Stunden wöchentlich fremdbetreut werden, zeigen auffälligere Werte im Problemverhalten als Kinder, die weniger fremdbetreut werden

Diese Hypothese soll aufzeigen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Stundenanzahl der Fremdbetreuung und dem Problemverhalten der Kinder gibt. Die Stundenanzahl wurde dazu in zwei Gruppen aufgeteilt. In der einen Gruppen waren die Kinder, die unter 30 Stunden wöchentlich betreut werden ($n=21$). Da in der Gruppe von Kindern, die unter 30 Stunden wöchentlich betreut werden, nur 21 Teilnehmer sind, wird diese Hypothese zusätzlich zum t-Test mit dem Mann-Whitney-U-Test geprüft, da die Voraussetzungen für den T-test nicht erfüllt sind. In der zweiten Gruppe, in der die Kinder sind, die mehr als 30 Stunden wöchentlich betreut werden ($n=52$), sind die Voraussetzungen des t-Tests erfüllt. Zudem erfüllten beide Gruppen nicht die Vorgabe der Poweranalyse mit $n=64$ Teilnehmer. Die Tabelle zeigt, dass der Levene-Test für die Gruppe der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte nicht signifikant ist. Bei den Eltern ist die Signifikanz bei .529 und bei den pädagogischen Fachkräften bei .668. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur wurden beide Werte auf $p > .999$ korrigiert. Dies zeigt, dass die beiden Werte mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht signifikant sind.

Tabelle 9: Höhere Stundenanzahl und Problemverhalten, eigene Darstellung

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit				t-Test für die Mittelwertgleichheit					
		F	Sig.	T	df	Signifikanz		Mittlere Differenz	Differenz für Standardfehler	95% Konfidenzintervall der Differenz	
						Einseitiges p	Zweiseitiges p			Unterer Wert	Oberer Wert
Eltern	Varianzen sind gleich	,401	,529	-,203	71	,420	,840	-,527	2,599	-5,708	4,655
	Varianzen sind nicht gleich			-,198	35,258	,422	,844	-,527	2,662	-5,929	4,876
Pädagogen	Varianzen sind gleich	,185	,668	-1,202	71	,117	,233	-2,808	2,335	-7,464	1,849
	Varianzen sind nicht gleich			-1,208	37,419	,117	,235	-2,808	2,324	-7,515	1,900

Tabelle 10: Mann-Whitney-U-Test bei höhere Stundenanzahl und Problemverhalten, Pädagogische Fachkraft, eigene Darstellung

Hypothesentestübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig. ^{a,b}	Entscheidung
1	Die Verteilung von Pädagogen ist über die Kategorien von Betreuungszeitwoche identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,272	Nullhypothese beibehalten

a. Das Signifikanzniveau ist ,050.

b. Asymptotische Signifikanz wird angezeigt.

Tabelle 11: Mann-Whitney-U-Test bei höhere Stundenanzahl und Problemverhalten, Pädagogische Fachkraft, eigene Darstellung

Hypothesentestübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig. ^{a,b}	Entscheidung
1	Die Verteilung von Eltern ist über die Kategorien von Betreuungszeitwoche identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,807	Nullhypothese beibehalten

a. Das Signifikanzniveau ist ,050.

b. Asymptotische Signifikanz wird angezeigt.

Die Tabellen zeigen, dass die Werte auch nach der Durchführung des Mann-Whitney-U-Test nicht signifikant sind. Bei den Eltern liegt die Signifikanz bei .807 und bei den pädagogischen Fachkräften bei .272. Die korrigierten Ergebnisse der Bonferroni-Holm-Korrektur sind für die Eltern $p > .999$ und für die pädagogischen Fachkräfte $p > .999$. Diese hohen Werte zeigen, dass die Ergebnisse eine extrem hohe Wahrscheinlichkeit haben, zufällig zu sein und damit nicht

signifikant sind. Daher kann die Hypothese für die pädagogischen Fachkräfte und Eltern verworfen werden. Kinder, die wöchentlich mehr als 30 Stunden fremdbetreut werden, weisen keine höheren Werte in ihrem Problemverhalten auf.

Das Problemverhalten korreliert negativ mit der Selbstregulation bei Kindern

H5: Das Problemverhalten bei Kindern korreliert negativ mit ihrer Selbstregulation

In dieser Hypothese soll untersucht werden, ob das Problemverhalten bei Kindern negativ mit ihrer Selbstregulation korreliert. Für diese Hypothese wird daher die Pearson Korrelation bei den Eltern und den pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Diese Hypothese erreichte mit $n=73$ pro Gruppe nicht den erforderlichen Wert der Poweranalyse für die Korrelation (s. Kapitel 4.4), der einen Wert von $n=85$ vorsieht. Die Tabellen unten zeigen, dass die Pearson Korrelation bei den Eltern sehr stark und mit einem Wert von $-.481$ hoch signifikant negativ korreliert. Bei den pädagogischen Fachkräften korreliert es noch stärker als bei den Eltern mit $-.583$ und ebenfalls negativ. Die korrigierten Ergebnisse der Bonferroni-Holm-Korrektur sind für die Eltern <0.001 und für die pädagogischen Fachkräfte <0.001 . Das Signifikanzniveau bleibt trotz der Durchführung der Bonferroni-Holm-Korrektur hoch signifikant. Die Hypothese kann daher für Eltern und pädagogische Fachkräfte angenommen werden, da die Werte bei beiden hoch signifikant sind. Daher kann bestätigt werden, dass das Problemverhalten bei Kindern hoch negativ mit ihrer Selbstregulation korreliert.

Tabelle 12: Korrelation Problemverhalten und Selbstregulation, Eltern, eigene Darstellung

Korrelationen

		Eltern	Eltern
Eltern	Pearson-Korrelation	1	-,481 ^{***}
	Sig. (2-seitig)		<,001
	N	73	73
Eltern	Pearson-Korrelation	-,481 ^{***}	1
	Sig. (2-seitig)	<,001	
	N	73	73

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

Tabelle 13: Korrelation Problemverhalten und Selbstregulation, pädagogische Fachkraft, eigene Darstellung

Korrelationen

		Pädagogen	Pädagogen
Pädagogen	Pearson-Korrelation	1	-,583 ^{***}
	Sig. (2-seitig)		<,001
	N	73	73
Pädagogen	Pearson-Korrelation	-,583 ^{***}	1
	Sig. (2-seitig)	<,001	
	N	73	73

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

Zusammenfassung der inferenzstatistischen Ergebnisse

H1: Kinder, die mit unter 18 Monaten in die Kindertagesstätte eingewöhnt wurden, zeigen höhere Werte im aggressiven Verhalten als Kinder, die älter als 18 Monate bei der Eingewöhnung waren

Diese Hypothese muss für die Eltern und Pädagogen verworfen werden, da kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer frühen Eingewöhnung und dem aggressiven Verhalten von Kindern gefunden werden konnte.

H2: Kinder, die jünger als viereinhalb Jahre sind, erzielen niedrigere Werte in der sozialen Kompetenz als ältere Kinder

Diese Hypothese muss für die Eltern und pädagogischen Fachkräften ebenfalls verworfen werden, weil keine signifikanten Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kindern hinsichtlich der sozialen Kompetenz messbar waren.

H3: Jungen haben niedrigere Werte im Bereich des Emotionswissens als Mädchen

Es konnte weder bei den Eltern noch bei den pädagogischen Fachkräften einen signifikanten Unterschied im Emotionswissen bei den Jungen und den Mädchen herausgestellt werden. Daher muss diese Hypothese für die Eltern und pädagogischen Fachkräfte verworfen werden.

H4: Kinder, die 30 oder mehr Stunden wöchentlich fremdbetreut werden, zeigen auffälligere Werte im Problemverhalten als Kinder, die weniger fremdbetreut werden

Bei dieser Hypothese gab es keine Signifikanz bei Eltern und pädagogischen Fachkräften. Daher kann diese Hypothese verworfen werden. Kinder, die 30 Stunden und mehr wöchentlich fremdbetreut werden, zeigen keine höheren Werte im Problemverhalten als Kinder, die weniger betreut werden.

H5: Das Problemverhalten bei Kindern korreliert negativ mit ihrer Selbstregulation

Die Ergebnisse dieser Hypothese waren, dass das Problemverhalten der Kinder mit der Selbstregulation, bei den Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte und den Eltern hoch signifikant ausfiel. Daher kann die Hypothese bestätigt werden, dass das Problemverhalten bei Kindern negativ mit der Selbstregulation korreliert.

5.3 Explorative Datenanalyse

In dieser Thesis konnten außerhalb der Hypothesen wichtige Erkenntnisse ermittelt werden. Diese explorativen Ergebnisse sollen im Folgenden dargestellt werden.

Korrelation des Problemverhaltens der Kinder zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften

Ein exploratives Ergebnis ist die Korrelation zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften bezüglich der Einschätzung des Problemverhaltens der Kinder.

Tabelle 14: Korrelation Problemverhalten Eltern und pädagogische Fachkräfte, eigene Darstellung

Korrelationen

		Eltern	Pädagogen
Eltern	Pearson-Korrelation	1	,248 ^{**}
	Sig. (2-seitig)		,035
	N	73	73
Pädagogen	Pearson-Korrelation	,248 ^{**}	1
	Sig. (2-seitig)	,035	
	N	73	73

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

Anhand dieser Tabelle kann abgelesen werden, dass die Einschätzung des Problemverhaltens der Kinder bei den Eltern und pädagogischen Fachkräften eine moderate positive Korrelation von .248 aufweist und mit .035 signifikant ist. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur wurde dieser Wert auf $p > .999$ korrigiert und ist damit nicht signifikant. Zudem konnte der erforderliche Wert von $n=85$, den die Poweranalyse vorgesehen hat, in beiden Gruppen nicht erreicht werden.

Tabelle 15: Einschätzung des Problemverhaltens durch die Eltern, eigene Darstellung

Statistiken

Eltern

N	Gültig	73
	Fehlend	73
Mittelwert		50,45
Median		50,00
Std.-Abweichung		10,113
Spannweite		42
Minimum		32
Maximum		74

Tabelle 16: Einschätzung des Problemverhaltens durch die pädagogischen Fachkräfte, eigene Darstellung

Statistiken

Pädagogen

N	Gültig	73
	Fehlend	73
Mittelwert		49,12
Median		50,00
Std.-Abweichung		9,051
Spannweite		34
Minimum		32
Maximum		66

Auf den Tabellen 15 und 16 kann zudem abgelesen werden, dass der Mittelwert der Eltern und der der pädagogischen Fachkräfte nah aneinander liegen. Jedoch ist die Spannweite der Eltern höher als die der pädagogischen Fachkräfte. Bei den Eltern liegt dabei der niedrigste Wert bei 32 und der höchste Wert bei 74. Dieser ist höher als bei den pädagogischen Fachkräften mit 66. Der niedrigste Wert ist jedoch bei beiden mit 32 gleich.

Korrelation der Ressourcen der Kinder zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften

Ein weiteres exploratives Ergebnis ist die Korrelation zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften bezüglich der Ressourcen der Kinder.

Tabelle 17: Korrelation der Ressourcen zwischen den Eltern und Pädagogen, eigene Darstellung

Korrelationen

		Eltern	Pädagogen
Eltern	Pearson-Korrelation	1	,343 ^{***}
	Sig. (2-seitig)		,003
	N	73	73
Pädagogen	Pearson-Korrelation	,343 ^{***}	1
	Sig. (2-seitig)	,003	
	N	73	73

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

Wie der Tabelle 17 entnommen werden kann, korreliert die Einschätzung der Ressourcen der Eltern mit der Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte miteinander. Sie korrelieren mit einem Wert von .343 moderat positiv miteinander. Sie ist dabei mit einer Signifikanz von .003 hoch signifikant, da sie unter dem strengeren Signifikanzniveau von .01 liegt. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur wurde dieser Wert auf $p > .999$ korrigiert und ist damit nicht mehr signifikant. Anhand der Poweranalyse aus Kapitel 4.4 muss zudem beachtet werden, dass beide Gruppen mit $n=73$ nicht groß genug sind. Nach der Poweranalyse müsste die Gruppe eine Stichprobengröße von $n=85$ umfassen.

Tabelle 18: Einschätzung der Ressourcen durch die Eltern, eigene Darstellung

Statistiken

Eltern

N	Gültig	73
	Fehlend	73
Mittelwert		51,15
Median		52,00
Std.-Abweichung		8,910
Spannweite		42
Minimum		24
Maximum		66

Tabelle 19: Einschätzung der Ressourcen durch die pädagogischen Fachkräfte, eigene Darstellung

Statistiken

Pädagogen

N	Gültig	73
	Fehlend	73
Mittelwert		53,75
Median		55,00
Std.-Abweichung		7,251
Spannweite		29
Minimum		38
Maximum		67

Anhand der Tabellen 8 und 9 kann eingesehen werden, wie die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern die Kinder in ihren Ressourcen eingeschätzt haben. Dabei zeigt sich, dass der Mittelwert bei den pädagogischen Fachkräften mit 53,75 leicht höher als der Mittelwert der Eltern, der bei 51,15 liegt, ist. Der Median der pädagogischen Fachkräfte ist um 3 höher als der der Eltern. Die Spannweite der Eltern ist größer als die der pädagogischen Fachkräfte. Sie fangen bei dem Wert 24 an und gehen bis 66 hoch. Die pädagogischen Fachkräfte haben 67 als höchsten Wert, jedoch liegt ihr kleinster Wert bei 38.

Die beschriebenen Ergebnisse werden folgend in der Diskussion erläutert.

6. Diskussion

Im Folgenden soll die Diskussion dieser Masterthesis erfolgen. Diese wird mit der Interpretation der Ergebnisse beginnen, die in den aktuellen Forschungsstand eingebunden werden. Danach folgt die Darstellung der Limitationen der Ergebnisse, in welcher die Einschränkungen dieser Arbeit aufgezeigt werden.

6.1 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Thesis interpretiert werden.

Aggressives Verhalten durch frühere Eingewöhnung

Die erste Hypothese befasste sich mit dem aggressiven Verhalten durch eine frühere Eingewöhnung. Diese Hypothese musste verworfen werden, da sich das Ergebnis als nicht signifikant erwies. Kinder, die früher in eine Kindertagesstätte eingewöhnt wurden, waren nicht aggressiver in ihrem Verhalten als Kinder, die später eingewöhnt wurden. Dieses Ergebnis unterscheidet sich vom Großteil der bisherigen Forschungsergebnisse auf dem Gebiet. Lediglich Anderson hatte in seiner Studie 1989 ausgesagt, dass eine frühe Eingewöhnung nicht immer einen Risikofaktor für ein Kind darstellt. Für ihn ist vielmehr eine qualitative Betreuung der Kinder entscheidend (vgl. Andersson, 1989, S. 864 f.).

In der Studie von Eryigit-Madzwamuse und Barnes (2013), wurde für unter zweijährige Kinder die Eingewöhnung als Risikofaktor gewertet. Sie gaben als Ursache dafür die sich noch entwickelnde Sprache und Frustrationstoleranz an. Das Auftreten von Schwierigkeiten in der Entwicklung der Sprache und der Frustrationstoleranz zeigte in dieser Studie keinen Einfluss auf das aggressive Verhalten der Kinder. Da in der Erhebung dieser Thesis lediglich 0,7% der Kinder mit über zwei Jahren eingewöhnt wurden, lag dieser Risikofaktor nach der Studie von Eryigit-Madzwamuse und Barnes (2013) bei fast allen Kindern vor. Da die Kinder jedoch in zwei Altersgruppen eingeteilt wurden, abhängig davon, ob sie mit über oder unter 18 Lebensmonaten eingewöhnt wurden, wurde zuvor angenommen, dass es trotz dessen einen signifikanten Unterschied zwischen den Altersgruppen gab.

In der Studie von Loeb et al. (2005) zeigten Kinder unter einem Jahr schlechtere Ergebnisse in den kognitiven und sozialen Fertigkeiten (vgl. Loeb et al., 2005, S. 15 f.). Da die Kinder für diese Hypothese in die zwei oben beschriebenen Gruppen eingeteilt wurden, kann die Hypothese nur für dieses Alter geprüft werden. Mit unter einem Jahr wurden 1,2% und damit zu wenige Kinder eingewöhnt. Ein Erklärungsansatz für diese ähnliche Altersverteilung könnte das „KiTa-Gutschein-System“ in Hamburg sein. Nach diesem können Eltern von Kindern über einem Jahr einen Zuschuss von der Stadt Hamburg zu den Betreuungskosten in der KiTa

erhalten. Unter einem Jahr gilt dieser Zuschuss noch nicht, weswegen wahrscheinlich weniger Kinder unter einem Jahr in den Kindertagesstätten betreut werden (vgl. „Fragen und Antworten zur Kindertagesbetreuung in Hamburg“, n. d.).

Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz für das Ergebnis dieser Hypothese ist, dass die Gruppen ungleich groß waren. Die Kinder, die unter 18 Monaten bei der Eingewöhnung waren, betrugen 65,8% ($n=48$) und machten damit fast zwei Drittel der teilnehmenden Kinder aus. Zudem bestätigt die aktuelle Forschung, dass es für kleine Kinder wichtig ist, von Erwachsenen koreguliert zu werden. Das bedeutet eine intensivere Betreuung als bei älteren Kindern und feinfühligeren pädagogischen Fachkräfte. Durch die große Präsenz der früh eingewöhnten Kinder, könnte ein Erklärungsansatz sein, dass die pädagogischen Fachkräfte sich auf das Alter spezialisiert haben und sich somit besser mit den Bedürfnissen der Kinder auskennen. Durch ihr feinfühliges Verhalten, könnte das aggressive Verhalten der Kinder, welches oft durch fehlende Selbstregulation verursacht wird, weniger werden. In der Studie von Anderson hat er die Qualität der Betreuung der Kinder als einen entscheidenden Faktor herausgestellt. Diese Qualität definiert er durch eine intensive Ausbildung der Fachkräfte (vgl. Andersson, 1989, S. 864 f.). Da die Einrichtungsqualität der teilgenommenen Kindertagesstätten innerhalb dieser Thesis nicht miterhoben wurde, ist es möglich, dass diese überdurchschnittlich hoch war und die pädagogischen Fachkräfte den Kindern durch ihre feinfühlige Arbeit in ihrer Selbstregulation halfen und ihnen Sicherheit vermittelten. Durch dieses feinfühlige, pädagogische Arbeiten fühlten sich die Kinder sicher in ihrer Betreuung. Sie wurden von den pädagogischen Fachkräften in ihrem Verhalten koreguliert und konnten dadurch ihre Sprache und Frustrationstoleranz weiterentwickeln. Durch die Weiterentwicklung, insbesondere der Frustrationstoleranz, konnten sie ihre Frustration anders ausdrücken und zeigten sich in ihrem Verhalten weniger aggressiv.

Ein weiterer Erklärungsansatz, den Anderson in seiner Studie ebenfalls betont, ist die mangelnde Vergleichbarkeit zwischen den internationalen Studien, da die Konstrukte der frühkindlichen Bildung in jedem Land unterschiedlich gelebt werden (vgl. Andersson, 1989, S. 864 f.). Diese erschwerte Vergleichbarkeit der Studien ist auch in der heutigen Forschung gegeben, weswegen in dieser Thesis internationale Studien zusammengetragen wurden. Dies könnte ebenfalls eine Erklärung darstellen, warum diese Hypothese verworfen werden musste und nicht mit den Studien übereinstimmte.

Niedrigere Sozialkompetenz durch jüngeres Alter

Die zweite Hypothese befasste sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Alter und der sozialen Kompetenz. Diese Hypothese musste verworfen werden, da es keinen signifikanten Wert gab, der daraufhin wies, dass die soziale Kompetenz im jüngeren Alter niedriger ist. Dies steht im Gegensatz zur Studie von Sarimski (2020), in der auch der VSK genutzt wurde. In dieser erzielten die älteren Kinder höhere Werte in der Sozialkompetenz als jüngere Kinder (vgl. Sarimski, 2020, S. 140). Da eine der Grundlagen der Entwicklung der Sozialkompetenz die Fähigkeit der Perspektivübernahme ist, wurde ebenfalls die Studie von Flavell et al. (1980) hinzugezogen. Diese bestätigt, dass ältere Kinder mit ca. vier Jahren über eine höher entwickelte Perspektivübernahme verfügen als kleinere Kinder mit drei Jahren (vgl. Flavell, 2000, S.15-21).

In der Erhebung dieser Thesis konnte, im Gegensatz zu der Studie von Sarimski, die 2020 durchgeführt wurde, keine Signifikanz für niedrigeres Sozialverhalten aufgrund des Alters festgestellt werden. Ein möglicher Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass Sarimskis Stichprobe mit $n=218$ deutlich repräsentativer war als die Stichprobe dieser Thesis mit $n=73$. Zudem hat Sarimski die Studie in sechs Monaten und damit zwei Monate länger durchgeführt. Das Durchschnittsalter in der Studie lag bei 5;2 Jahren, womit die älteren Kinder, wie in der Studie dieser Thesis, überrepräsentiert waren (vgl. Sarimski, 2020, S. 134 ff.). Beim Geschlecht waren bei Sarimski die Jungen mit $n=133$ mehr vertreten als die Mädchen mit $n=85$. In der Erhebung dieser Thesis war es andersherum. Es gab 58% Mädchen, weswegen die Jungen leicht unterrepräsentiert waren. Das könnte das Ergebnis dieser Hypothese ebenfalls beeinflusst haben. Eine weitere Erklärung für die nicht signifikanten Werte dieser Hypothese könnten die ungleich großen Gruppen sein. Bei den jüngeren Kindern, die 3;0-4;6 Jahre alt waren, waren $n=26$ Kinder in der Gruppe. Die älteren Kinder von 4;7-6;6 Jahren waren mit $n=47$ Kindern vertreten und damit fast doppelt so viele in der Gruppe.

Bei der Überprüfung dieser Hypothese konnten keine signifikanten Unterschiede abhängig vom Alter festgestellt werden. Jedoch kann an der Tabelle 13 der Gruppenstatistiken abgelesen werden, dass die Eltern die jüngeren Kinder ein wenig höher in ihrer sozialen Kompetenz einschätzten als die älteren Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte hingegen empfanden die älteren Kinder als sozial kompetenter. Dies könnte damit erklärt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte mit jüngeren Kindern mehr interagieren und sie mehr beaufsichtigen müssen als ältere Kinder. Zudem wechseln die meisten Kinder mit drei Jahren in die Elementargruppe einer Kindertagesstätte, in der sie sich oft erst einmal zurechtfinden und eingewöhnen müssen und

dadurch weniger von ihrer sozialen Kompetenz zeigen können als bei ihren Eltern zuhause. Dies könnte ein weiterer Erklärungsansatz für dieses Ergebnis sein. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass von den älteren Kindern mehr Sozialkompetenz in ihrem Verhalten aufgrund ihres Alters erwartet wird, während die jüngeren Kinder durch eine altersangemessene Sozialkompetenz stärker auffallen. Trotz der leichten Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern kann nicht von einem signifikanten Ergebnis gesprochen werden, weswegen die Hypothese für Eltern und pädagogische Fachkräfte, verworfen werden muss.

Weniger Emotionswissen bei Jungen

Die dritte Hypothese befasst sich mit dem Emotionswissen von Jungen. Diese Hypothese musste wegen Fehlen eines signifikanten Ergebnisses verworfen werden. Die Aussage, dass das Emotionswissen bei Jungen niedriger ist als bei Mädchen, ist ein vielfach diskutiertes Thema in der Forschung. In der Studie von Sarimski (2020), die ebenfalls den VSK zur Erhebung nutzte, konnte herausgestellt werden, dass Jungen signifikant niedrigere Ergebnisse im Emotionswissen erreichten als Mädchen (vgl. Sarimski, 2020, S.136-142). Gestützt wurde diese Hypothese mit der Studie von Mascaró et al. (2017), die Väter von Töchtern und Söhnen im Alter von ein bis zwei Jahren verglich. Die Studie hatte zum Ergebnis, dass Väter von Töchtern mehr mit Worten ihre Gefühle ausdrückten und schneller auf die Bedürfnisse ihrer Töchter eingingen als die Väter von Söhnen. Diese sprachen mit ihren Söhnen mehr über deren Leistungen und nicht über Gefühle (vgl. Mascaró et al., 2017, S. 263–266). Da der “Emotion talk“, wie das Reden über die Gefühle genannt wird (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 215 f.), jedoch eine Grundlage des Emotionswissens darstellt, wurde unter Berücksichtigung der bereits genannten Studien diese Hypothese abgeleitet. Konträr zu diesen Studien steht die Studie von Gust et al. (2019), die als Ergebnis angab, in der emotionalen Entwicklung und damit auch im Emotionswissen keinen Geschlechterunterschied festgestellt zu haben (vgl. Gust et al., 2017, S. 159–164).

Ein möglicher Erklärungsansatz des Ergebnisses der Hypothese ist, dass es weniger Jungen als Mädchen in der Erhebung dieser Thesis gab. 42,5% ($n=31$) der teilnehmenden Kinder waren Jungen. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Kinder durch die Corona-Pandemie vermehrt mit ihren Gefühlen konfrontiert wurden, da in vielen Kindertagesstätten im Alltag vermehrt der Fokus auf diese gelegt wurde. Durch das Tragen der Masken hatten viele, insbesondere jüngere Kinder, Probleme die Mimik von Anderen verstehen zu können. Auf Grundlage dessen haben einige KiTas besonderen Wert auf den Umgang mit Gefühlen und das

Emotionswissen der Kinder gelegt, um das durch die Corona-Pandemie verpasste wieder aufholen zu können. Da dies mit Jungen und Mädchen gleichermaßen gemacht wurde, könnte dies eine Erklärung für den fehlenden Unterschied zwischen den Geschlechtern sein. Anhand der Tabelle 14 kann zudem abgelesen werden, dass die Eltern die Mädchen ein wenig kompetenter im Emotionswissen erleben als die Jungen. Dies könnte durch die Ergebnisse der Studie von Mascaró et al., erklärt werden, da die Ergebnisse zeigten, dass die Eltern zuhause mit den Mädchen mehr über Gefühle sprachen und sie dahingehend mehr in ihrem Emotionswissen förderten. Die pädagogischen Fachkräfte hingegen sehen die Jungen in dieser Hinsicht als geringfügig kompetenter an als die Mädchen. Dies könnte damit erklärt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte vermehrt auf das Emotionswissen von Jungen achten, da diesen innerhalb der Gesellschaft oft unterstellt wird, darin schlechter zu sein als Mädchen. Beides sind jedoch nur minimale Abweichungen, die nicht signifikant sind.

Höhere Stundenanzahl in der KiTa führt zu auffälligerem Problemverhalten

Die vierte Hypothese untersucht den Zusammenhang zwischen einer höheren Stundenanzahl in der KiTa und auffälligen Werten im Problemverhalten. Die Hypothese musste aufgrund von fehlenden signifikanten Werten verworfen werden. Die höhere Stundenanzahl hat keinen signifikanten Einfluss auf auffälliges Problemverhalten von Kindern. Dies steht konträr zur Forschung, insbesondere der “National Institute of Child Health and Human Development“, kurz NICHD Studie genannt. Diese amerikanische Studie fand 2006 heraus, dass Kinder mit vier- und einhalb Jahren, die bereits bis zu 30 Stunden oder mehr wöchentlich in einer KiTa fremdbetreut werden, signifikant häufiger Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, als Kinder, die weniger fremdbetreut werden. Kinder, die mehr Stunden in der Fremdbetreuung verbringen, seien in ihrem Verhalten ungehorsamer, aggressiver und weniger kooperativ (vgl. NICHD, 2006, S.1-17). Dies wurde in dem systematischen Review von Holl et al. bestätigt, in dem eine längere Betreuungszeit auch als Risikofaktor für Problemverhalten angesehen wurde (vgl. Holl et al., 2020, S. 17).

In der Erhebung dieser Thesis konnte dies nicht bestätigt werden. Mögliche Erklärungen hierfür könnten sein, dass Kinder mit weniger als 30 Stunden nur 29% der teilnehmenden Kinder dieser Erhebung ausmachten. Dadurch sind die Kinder mit einer höheren Stundenanzahl mit 71% deutlich überrepräsentiert. Die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder haben sich daher an eine lange wöchentliche Betreuungszeit gewöhnt, sodass weniger Problemverhalten auftritt. Zudem haben die Kinder viele andere Kinder zum Spielen, wenn der Großteil von ihnen eine längere Betreuungszeit hat. Durch diese können die Kinder dann länger miteinander spielen

oder die pädagogischen Fachkräfte können ihnen mehr Angebote anbieten, an denen sie teilnehmen können, was das soziale Verhalten verbessern und das Problemverhalten senken könnte. Zudem ist die Studienlage hier sehr begrenzt. Die Ergebnisse der NICHD Studie sind in Bezug auf diese Erhebung kritisch zu betrachten. Zum einen wurde diese Studie vor 18 Jahren veröffentlicht, als die Strukturen auch in deutschen Kindertagesstätten noch anders waren. Zum anderen ist es eine amerikanische Studie, sodass sich die untersuchten Kindertagesstätten in der Einrichtungsqualität von den deutschen KiTas unterscheiden. Daher sind diese Ergebnisse nur begrenzt auf die derzeitige Situation in deutschen Kindertagesstätten übertragbar. Hinzu kommt, dass die Kinder aus dieser Erhebung, wie in der vorigen Hypothese bereits erwähnt, früh in die Kindertagesstätten eingewöhnt wurden und es dadurch früh kennenlernen, lange fremdbetreut zu werden.

Die Ergebnisse der Bonferroni-Holm-Korrektur zeigen zudem für die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte jeweils einen Wert von $p > .999$ an. Dies zeigt, dass bei beiden die Signifikanz sehr niedrig ist und die Hypothese damit eindeutig verworfen werden kann.

Das Problemverhalten korreliert negativ mit der Selbstregulation bei Kindern

Die letzte Hypothese hat den Zusammenhang zwischen dem Problemverhalten und der Selbstregulation der Kinder untersucht. Diese Hypothese konnte angenommen werden, da das Problemverhalten hoch signifikant negativ mit der Selbstregulation der Kinder korreliert. Der aktuelle Stand der Forschung stimmt mit diesem Ergebnis überein. Gust et al. betrachtet die Selbstregulation als eine wichtige Fähigkeit in der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes (vgl. Gust, Fintel & Petermann, 2017, S.157). LeCuyer & Houck (2006) sehen die Selbstregulation als entscheidenden Entwicklungsschritt des Kindes an, um seine eigenen Ziele mit den sozial geltenden Normen zu vereinen. Das Kind lernt dadurch ein Gleichgewicht zwischen seinen eigenen Zielen und den äußeren Einflüssen der Umwelt herzustellen vgl. LeCuyer & Houck, 2006, S.348). In der Studie von Sarimski (2020), in der ebenfalls der VSK angewendet wurde, konnte festgestellt werden, dass niedrigere Werte in der Selbstregulation mit höheren Werten im Problemverhalten korrelierten.

Durch die Erhebung innerhalb dieser Thesis konnte diese Hypothese angenommen werden. Kinder, die hohe Werte im Problemverhalten aufwiesen, zeigen gleichzeitig niedrige Werte in der Selbstregulation. Bei Eltern und pädagogischen Fachkräften war diese Korrelation hoch signifikant. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur blieben die Ergebnisse von beiden hoch signifikant und negativ. Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass die Kinder mit fehlender Selbstregulation ihre Emotionen auf eine andere Weise bewältigen müssen. Dies zeigt sich

infolgedessen im Problemverhalten dieser Kinder, da sie aggressiv gegenüber den Menschen in ihrer Umwelt werden können oder anderen Personen durch ihre Verhaltensauffälligkeit, wie Ängstlichkeit oder Hyperaktivität, negativ auffallen. Diese Kinder sind darauf angewiesen von den pädagogischen Fachkräften innerhalb der KiTas koreguliert zu werden, wie es bereits bei der ersten Hypothese für junge, unter einem Jahr eingewöhnte Kinder, beschrieben wurde. Da diese Erhebung aber von drei bis sechseinhalb Jahren angesetzt war, werden diese Kinder nicht mehr im Krippenbereich, sondern in der Elementargruppe der Kindertagesstätte betreut. Innerhalb dieser gibt es weniger pädagogisches Personal als in dem Krippenbereich, da die Kinder nun älter sind und als kompetenter eingestuft werden. Ein Erklärungsansatz könnte daher sein, dass die pädagogischen Fachkräfte aufgrund des weniger vorhandenen Personals, weniger auf Kinder mit Selbstregulationsproblemen eingehen können und sie daher auch weniger koreguliert werden. Durch die fehlende Regulation von außen, versuchen die Kinder sich dann selbst zu regulieren, was in der Folge zu Problemverhalten führen kann.

Da bei den Eltern diese Korrelation ebenfalls signifikant ist, zeigt sich, dass die Kinder auch zuhause bei ihren Eltern dieses Verhalten zeigen. Eine Erklärung dafür könnte ebenfalls die mangelnde Koregulation sein. Die fehlende Regulation durch die Eltern könnte durch Geschwister, berufliche Anspannung oder anderen Stressoren erklärt werden. Die Kinder müssen dann lernen sich selbst zu regulieren und können dadurch in ihrem Problemverhalten auffälliger werden.

Da während der Erhebung dieser Thesis auch einige explorative Ergebnisse herausgestellt werden konnten, die hinsichtlich des Themas ebenfalls von Bedeutung sind, sollen diese nun auch interpretiert werden.

Die Einschätzung des Problemverhaltens der Kinder korreliert zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften

Das erste Ergebnis aus der explorativen Datenanalyse war die Korrelation des Problemverhaltens. Die Ergebnisse zeigten, dass die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des Problemverhaltens bei Kindern eine moderate positive Korrelation von .248 aufwiesen und diese mit .035 signifikant war. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur lag der Wert bei $p > .999$. Dies zeigt an, dass eine stark lineare Beziehung innerhalb dieser Korrelation vorliegt. Erklärt werden könnte dies durch die ähnlichen Ergebnisse der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte oder durch die kleine Stichprobengröße von $n=73$. Die Signifikanz ist durch das korrigierte Ergebnis nicht mehr gegeben, da eine so hohe lineare Korrelation sehr unwahrscheinlich ist. Anhand der Häufigkeitstabelle konnte jedoch abgelesen werden, dass es doch einige

Unterschiede in den Einschätzungen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte gab. Die Spannweite der Eltern ist mit 32-74 größer als die der pädagogischen Fachkräfte, bei denen der niedrigste Wert ebenfalls bei 32 anfängt, die Spannweite aber bereits bei 66 endet. Insgesamt gehen die Werte der Problemskala bis 93, daher sind Eltern und pädagogische Fachkräfte mit ihrer Einschätzung noch nicht im höchsten Bereich angelangt. Ab einem Wert von 59-62 sagt der VSK aus, dass sich das Kind im grenzwertigen Bereich befindet. Ein Wert >63 ist nach dem VSK auffällig. Die Mittelwerte der Eltern (50,45) und der pädagogischen Fachkräfte (49,12) zeigen, dass der Durchschnitt der Kinder mit ihrem Problemverhalten im unauffälligen Bereich liegt. Die höchsten Werte, die von Eltern und pädagogischen Fachkräften jeweils vergeben wurden, liegen jedoch beide im auffälligen Bereich, dabei sind die der Eltern höher als die der pädagogischen Fachkräfte.

Diese Werte zeigen, dass die Eltern einiger Kindern, das Problemverhalten ihrer Kinder kritischer einschätzen als die pädagogischen Fachkräfte. Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder nur in der KiTa erleben. Durch diese eingeschränkte Sicht erleben sie nur einen Teil des Lebens und Verhaltens der Kinder. Die Eltern hingegen sind fast immer mit den Kindern gemeinsam unterwegs, ob es zuhause, bei Familie oder Freunden ist. Auf diese Weise können die Eltern die Kinder in mehr Lebensbereichen erleben und sie in ihrem Verhalten auch vielfältiger einschätzen.

Da die Eltern mit den Kindern zusammenleben und daher mit ihnen andere Konflikte erleben als die pädagogischen Fachkräfte, können die Eltern bei der Einschätzung des Problemverhaltens strenger gewesen sein. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass Eltern möglicherweise mehr auf das Problemverhalten ihrer Kinder achten und sie dieses intensiver erleben als die pädagogischen Fachkräfte. Diese haben durch die anderen Kinder in der Gruppe mehr Vergleichsmöglichkeiten zu dem Kind und können sich auf Grundlage dessen ein anderes Urteil über das Problemverhalten des Kindes bilden. Zudem könnten pädagogische Fachkräfte, aufgrund ihres beruflichen Hintergrundes, das Verhalten der Kinder insgesamt altersgerecht besser einordnen und können auf diese Weise „normales“ Problemverhalten einfacher von „auffälligem Problemverhalten“ unterscheiden.

Korrelation der Ressourcen der Kinder zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften

Das zweite Ergebnis der explorativen Datenanalyse beschäftigte sich mit der Korrelation der Ressourceneinschätzung der Kinder zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern. Diese Korrelation war, wie die vorige, mit einem Wert von .343 moderat positiv. Mit einer

Signifikanz von .003 unter einem strengen Signifikanzniveau von .01 ist sie jedoch hoch signifikant. Nach der Bonferroni-Holm-Korrektur lag der Wert bei $p > .999$. Dies zeigt an, dass eine stark lineare Beziehung innerhalb dieser Korrelation vorliegt. Erklärt werden könnte dies durch die große Spannweite der Ergebnisse der Eltern und durch die ähnlichen Mittelwerte der beiden Gruppen. Um einen besseren Einblick in die Werte zu erlangen, wurden die Häufigkeitstabellen ebenfalls miteinander verglichen. Anhand dieser konnte festgestellt werden, dass der Mittelwert der pädagogischen Fachkräfte mit 53,86 leicht höher war als der Mittelwert der Eltern mit 51,25 ist. Die Spannweite der Eltern ist, wie auch bei der Einschätzung des Problemverhaltens, größer als die der pädagogischen Fachkräfte. Bei den Eltern fangen die Werte bei 24 an und hören bei 66 auf. Die Ergebnisse der pädagogischen Fachkräfte hingegen fangen bei einem Wert von 38 an und gehen bis zu einem Wert von 67. Der höchste Wert, der durch den VSK hätte ausgewertet werden können, läge bei 68. Im unauffälligen Bereich liegen alle Werte > 42 , Werte zwischen 38-41 werden als grenzwertig eingestuft und Werte unter 37 liegen im auffälligen Bereich. Demnach wurden die Kinder im Durchschnitt in ihren Ressourcen von den Eltern und pädagogischen Fachkräften als unauffällig eingestuft. Bei den pädagogischen Fachkräften sind die niedrigsten Werte im grenzwertigen Bereich, während sie bei den Eltern im auffälligen Bereich liegen.

Ein möglicher Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass die pädagogischen Fachkräfte durch ihren beruflichen Hintergrund altersgerechter einschätzen können, was Ressourcen bei Kindern sind und welche besonders gut ausgeprägt sind und welche nicht. Gleichzeitig sehen sie viele andere Kinder in ihrem Alltag und können die Kinder so auch untereinander, hinsichtlich ihrer Ressourcen, vergleichen. Dadurch können sie diese stärker wahrnehmen als die Eltern. Die Eltern haben in der Regel nicht die Möglichkeit das Kind mit vielen anderen Kindern im gleichen Alter zu vergleichen, sondern nur mit denen, die sich in ihrem sozialen Umfeld befinden. Auf Grund dessen könnte ihr Vergleich dadurch verzerrt werden. Zudem benehmen sich Kinder im Umgang mit ihren Eltern und im vertrauten Umfeld ihres Zuhauses, möglicherweise anders als in der KiTa. Gestiegene Erwartungen, bezüglich des Sozialverhaltens der Kinder durch die Eltern, könnten eine weitere Erklärung sein. Die Eltern haben höhere Erwartungen hinsichtlich des sozialen Verhaltens ihrer Kinder als die pädagogischen Fachkräfte. Dies könnte damit erklärt werden, dass das Verhalten der Kinder oft von der Gesellschaft mit der Erziehung durch die Eltern verknüpft wird. Benimmt sich das Kind in der Öffentlichkeit nicht „angemessen“, fällt dies meist auf die Erziehung durch die Eltern zurück und nicht auf die Betreuung in der KiTa durch die pädagogischen Fachkräfte.

6.2 Limitation der Ergebnisse

Die Studie dieser Thesis muss in einigen Punkten limitiert werden. Aufgrund der Stichprobengröße und der willkürlichen Zusammensetzung kann diese Studie nicht als repräsentativ für die Allgemeinbevölkerung gelten. Die Poweranalysen, die im Kapitel 4.4 errechnet wurden, zeigten, dass die Studie mit den teilgenommenen pädagogischen Fachkräften und den Eltern insgesamt eine gute Stichprobengröße erreicht hat. Festgelegt wurden hierbei das Signifikanzniveau und die mittlere Effektstärke von $.801$. Diese zeigten bei der a priori Poweranalyse des t-Tests, dass eine Stichprobengröße von $n=64$ benötigt werden würde. Dies konnte mit $n=73$ teilnehmenden pädagogischen Fachkräften und Eltern bestätigt werden. Innerhalb der verschiedenen Hypothesen wurden jedoch auch andere Untergruppen gebildet, die dann nicht mehr die Stichprobengröße von $n=64$ erreichten. Bei der a priori Poweranalyse für die Korrelation wurde eine mittlere Effektstärke von $.801$, ein Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ und dem Pearson-Moment-Korrelationskoeffizienten $r=.3$ festgelegt. Bei dieser wurden eine Stichprobengröße von $n=85$ errechnet. Diese konnte mit der Stichprobe der Erhebung mit $n=73$ je Gruppe nicht erfüllt werden.

Da verschiedene Kindertagesstätten mit jeweils anderen pädagogischen Konzepten, Einrichtungsgrößen und örtlicher Zugehörigkeit miteinbezogen wurden, sind keine allgemein gültigen Aussagen für alle Kindertagesstätten möglich. Zudem war die Stichprobe in mehreren Bereichen eher homogen, insbesondere dem sozioökonomischen Status der Familien und dem Eingewöhnungsalter der Kinder, verteilt. Bezüglich des Bildungsabschlusses gaben 72,6% der Mütter und Väter an, dass sie einen Hochschulabschluss absolviert haben. Das sind 50,6% mehr als in der Allgemeinbevölkerung, in der 22% der Altersgruppe zwischen 25-65 Jahren über einen Hochschulabschluss verfügen (vgl. Bildungsberichtserstattung, 2020, S. 68). Das monatliche familiäre Einkommen lag zwischen 5.000-7.499€ netto. Damit ist das familiäre Einkommen in dieser Erhebung der deutschen Mittelschicht zugehörig (vgl. Dorn, 2023, S. 29). Dadurch besteht eine Limitation bezüglich des sozioökonomischen Status, da am meisten die Mittelschicht in dieser Erhebung befragt wurde.

Zudem besteht die Limitation gegenüber dem Fragebogen, da dieser nur auf Deutsch verfügbar ist. Anders sprechende Menschen, besonders Menschen, die noch nicht lange in Deutschland leben und daher unsicher in der deutschen Sprache sind, hatten daher keine Möglichkeit teilzunehmen. Dadurch fehlt in dieser Erhebung der Bereich der Migration. Durch das „Paper und Pencil“ Formates ist zudem zu limitieren, dass nicht alle der ausgeteilten Fragebögen auch zurückgekommen sind, sondern einige Eltern diese nicht zurückgegeben haben. Insgesamt wurden 113 Fragebögen verteilt. Davon kamen 87 Fragebögen vollständig zurück. Verwendet

werden konnten dann $n=73$, da die restlichen vierzehn nicht vollständig ausgefüllt waren und daher nicht verwendet werden konnten. Das entspricht einer Quote für den Rücklauf von 76,9% des Fragebogens und einer Abbrecherquote von 12,3%. Vollständig ausgefüllte Fragebögen machten einen Wert von 64,6% aus. Da die Verteilung der Fragebögen an die Eltern und pädagogischen Fachkräfte von den Leitungen der Kindertagesstätten übernommen wurden, blieb der persönliche Kontakt zwischen den Probanden und der Forschenden aus. Diese hatten zwar die Kontaktdaten der Forschenden, um bei Fragen Kontakt aufnehmen zu können, diese Möglichkeit wurde jedoch nicht genutzt. Da die Fragebögen persönlich in die KiTas gebracht wurden, wurden auch nur Hamburger KiTas und eine KiTa in Ahrensburg rekrutiert, was eine Limitation bezüglich der Örtlichkeit ergibt. Die Körperfragen des VSK, die beispielsweise das Schlafverhalten oder Sehvermögen des Kindes abfragten, wurden in dieser Thesis nicht miteinbezogen, da durch den eigenen Fragebogen bereits viele demographische Daten der Familien miteinbezogen wurden. Diese könnte aber genutzt werden, wenn auf dieser Studie ein weiteres Mal aufgebaut werden würde. Auch die Frage nach dem Hobby der Kinder zeigte sich im Verlauf der Thesis als nicht mehr relevant. Was stattdessen hätte gefragt werden können, wäre der Medienkonsum der Kinder gewesen, da dieser auch einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung zeigte, auch wenn dieser Einfluss nicht so groß wie das soziale Umfeld war. Bei einer erneuten Studie würde dieser miterhoben werden.

Zudem war das Eingewöhnungsalter ungleich verteilt. 65,8 ($n=48$) Kinder wurden unter 18 Monaten eingeteilt. Einige Studien zeigten Ergebnisse für Kinder unter zwei Jahren und unter einem Jahr. Da es jedoch nur 0,7% der Kinder in dieser Erhebung gab, die mit über zwei Jahren eingewöhnt wurden und 1,2% die unter einem Jahr eingewöhnt wurden, musste das Alter anders eingeteilt werden. Das Alter ist ein weiterer Punkt der Limitation bezüglich der Forschung. Es gibt bislang nur sehr wenige Studien, die sich mit Kindern dieser Altersgruppe beschäftigen, weswegen auch Studien hinzugezogen wurden, die sich mit älteren Kindern beschäftigten, wie beispielsweise beim Eingewöhnungsalter. Das Geschlechterverhältnis bei den Eltern und Kindern war ebenfalls unausgeglichen. In dieser Erhebung wurden 57,5% ($n=42$) Mädchen und 42,5% ($n=31$) Jungen untersucht. Den Elternfragebogen haben 65,7% ($n=46$) der Mütter allein ausgefüllt. Lediglich 33,6% ($n=23$) der Eltern gaben an, dass sie ihn zusammen beantwortet hätten und 0,7% ($n=4$) der Väter haben den Fragebogen allein ausgefüllt. Daher bleibt unklar, ob der andere Elternteil eine andere Sicht auf das Kind gehabt hätte. Hier ist als Limitation zu beachten, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte zu den Kindern befragt wurden. Nicht aber die Kinder selbst, bezüglich ihres Verhaltens befragt oder beobachtet wurden. Daher könnte es,

wenn die Kinder sich selbst einschätzen würden, auch unter Umständen zu anderen Ergebnissen kommen (vgl. Nussbeck, Eid, Geiser, Courvoisier & Cole, 2020, S. 715).

Eine weitere Limitation besteht gegenüber den verschiedenen Tests zur Überprüfung der Hypothese. Da viele unterschiedliche Tests, wie der Mann-Whitney-U-Test und der t-Test, durchgeführt wurden, erfolgte zur Korrektur dieser die Bonferroni-Holm-Korrektur. Durch diese Korrektur, die zum Ziel die Alphafehlerkumulierung hat, wird jedoch auch der β -Fehler erhöht, weswegen die Hypothesen, auch wenn sie richtig sind, abgelehnt werden könnten (vgl. Hemmerich, 2020).

Eine weitere Limitation, die mitbedacht werden muss, ist die soziale Erwünschtheit bei der Beantwortung des Fragebogens. Bei Fragen, in denen es um das eigene Selbst geht, ist es inzwischen bekannt, dass Personen sich selbst besser darstellen wollen und daher gelegentlich von der Wahrheit abweichen. Dieses Verhalten wird psychologisch durch das Bedürfnis der sozialen Anerkennung begründet. Soziologisch wird es damit begründet, dass der Mensch sich den anderen Menschen und der geltenden gesellschaftlichen Norm anpassen möchte (vgl. Krebs, 1991, S. 5 f.). Inwieweit diese soziale Erwünschtheit der Eltern auch bei der Beantwortung der Fragen zu ihren Kindern einen Einfluss genommen hat, ist unklar.

Die heutige Forschung hat ihren Schwerpunkt besonders auf die Bindung gesetzt. Innerhalb der Erhebung dieser Thesis sollte untersucht werden, ob es einen negativen Einfluss auf die Bindung zwischen den Eltern, besonders der Mutter und dem Kind gibt, wenn dieses „zu früh“ in der Kindertagesstätte eingewöhnt wird. Dies konnte durch den Großteil der Forschung verneint werden. Schwierig ist es jedoch, nicht nur in dieser Thesis, sondern auch in der weiteren Forschung, eindeutige Erkenntnisse zu gewinnen. Diese sind von vielen unterschiedlichen Kriterien, besonders der Qualität der Kindertagesstätten, abhängig. Zudem ist es schwierig internationale Studien miteinander zu vergleichen, da die frühkindliche Bildung unterschiedlich gefördert wird und daher andere Maßstäbe angesetzt werden. Aufgrund dessen wären weitere deutsche Studien wünschenswert, um den kulturellen und frühkindlichen Bildungsaspekt vergleichbarer zu gestalten.

Nachdem die Diskussion mit der Interpretation der Ergebnisse und der Limitation dieser aufgezeigt werden konnte, folgt nun der Abschluss dieser Thesis mit dem Fazit und den praktischen Implikationen.

7. Fazit und Ausblick

Diese Thesis soll nun mit dem Fazit, welches die Beantwortung der Forschungsfragen und den Ausblick vorsieht, schließen. In diesem sollen auch die praktischen Implikationen erläutert werden, die zukünftig für die Forschung und die Praxis genutzt werden können.

Zu Beginn dieses Fazits sollen die Forschungsfragen dieser Thesis beantwortet werden. Die erste Forschungsfrage sollte dazu dienen, alle Faktoren der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes zu untersuchen: *Welche Faktoren üben einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter aus?*

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, müssen die Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Die erste Perspektive ist die des Kindes. Das Temperament eines Kindes, mit seiner Reaktivität und seiner positiven und negativen Emotionalität, nimmt einen Einfluss auf seine sozial-emotionale Entwicklung (vgl. Mietzel, 2019, S. 133 f.). Die Eltern und das Kind brauchen eine gute „Passung“ zueinander, damit sie miteinander harmonisieren. Ist diese nicht gegeben, da das Kind beispielsweise sehr ruhig ist und die Eltern sehr aktiv sind, ist es wichtig die Bedürfnisse aller einzubeziehen. Das Verhalten des Kindes sollte dabei akzeptiert werden und gleichzeitig im Interesse des Kindes entschieden werden, ob die ruhige Art des Kindes akzeptiert wird. Gleichzeitig können ihm neue Aktivitäten angeboten werden, damit es mehr Explorationserfahrungen machen kann (vgl. Lohaus, 2021, S. 93 f.). Das Wahrnehmen der Umwelt, die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten und die Sprachentwicklung eines Kindes werden nach Piaget von seiner Umwelt beeinflusst. Das Kind lernt die Umwelt in bestehende kognitive Schemata einzuordnen, die eigenen Schemata weiterzuentwickeln und ein Gleichgewicht zwischen der Umwelt und sich selbst zu bilden (vgl. Ebersbach et al., 2023, S. 152). Die Sprachentwicklung eines Kindes hat dabei Einfluss auf sein Emotionswissen, seine Aufmerksamkeit und den Umgang mit Gleichaltrigen. Daher ist die Entwicklung der Sprache ein wichtiger Einflussfaktor der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes (vgl. Reißling et al., 2016, S. 5).

Doch auch das soziale Umfeld hat einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes. Die Eltern reagieren auf das Temperament ihres Kindes und gestalten ihr Zuwendungsverhalten danach. Durch die Bindung zu ihrem Kind beeinflussen sie auch seine weiteren Bindungen im Umfeld (vgl. Mietzel, 2019, S. 136). Durch das Erziehungsverhalten der Eltern, wird das Kind ebenfalls beeinflusst. Dabei kann ein strafendes, inkonsistentes Erziehungsverhalten zu externalisierendem Verhalten beim Kind führen. Ein gutes Sozialverhalten kann das Kind durch einen engagierten, verantwortungsbewussten und positiven Erziehungsstil der Eltern

lernen, bei dem es keine körperliche Strafen erleiden muss (vgl. Franiek & Reichle, 2007, S. 244–247). Zudem konnte herausgestellt werden, dass das Bildungsniveau der Eltern ebenfalls einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes haben kann. Eltern mit einem hohen Bildungsniveau erziehen ihre Kinder eher zu autonomen und eigenständigen Individuen. Ihr Erziehungsstil ist dabei auch weniger streng. Ein geringeres Bildungsniveau kann einen strengen Erziehungsstil begünstigen, wodurch die Entwicklung der Selbstregulationsfähigkeit gehindert werden kann, welche für eine gute sozial-emotionale Entwicklung von Bedeutung ist (vgl. Rademacher & Koglin, 2020, S. 22–28).

In der Erhebung dieser Thesis konnte herausgefunden werden, dass eine mangelhafte Selbstregulationsfähigkeit bei Kindern zu Problemverhalten führt. Auch elterliche Belastungen können einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes nehmen. Gaben die Eltern bei der KiGGS-Studie elterliche Belastungen, wie Erziehungsprobleme/ Probleme mit dem Kind, finanzielle Sorgen oder ständigen Einsatz für die Familie an, hatten die Kinder ein 9-fach erhöhtes Risiko unter einer psychischen Störung zu leiden (vgl. Bolster et al., 2020, S. 33–38).

Peers im sozialen Umfeld des Kindes können auch einen Einfluss auf seine sozial-emotionale Entwicklung haben. Die soziale Interaktion mit ihnen ist für das Kind wichtig und Schwierigkeiten im Umgang mit Peers können einen Risikofaktor in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes darstellen (vgl. Rubin et al., 2013, S. 55). Die pädagogischen Fachkräfte in den KiTas nehmen als erste Institution im Leben eines Kindes auch einen entscheidenden Einfluss auf seine sozial-emotionale Entwicklung (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 81–86). Dabei müssen die pädagogischen Fachkräfte immer die gesamte Kindergruppe als auch die einzelnen Kinder im Fokus haben (vgl. Dreyer, 2017, S. 63). Die pädagogischen Fachkräfte helfen, indem sie eine entwicklungsförderliche Umwelt schaffen. Durch die Dokumentation dieser Entwicklung, wie z.B. durch Portfolioarbeit und das gemeinsame Ansehen dieser mit den Kindern zusammen, können Erzieher bei der Entwicklung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit der Kinder unterstützen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 87 ff). In der NICHD Studie konnte herausgefunden werden, dass Kinder, die wöchentlich mehr als 30 Stunden fremdbetreut wurden, Auffälligkeiten in ihrem Verhalten entwickelten. Dies konnte in der Erhebung zu dieser Thesis nicht bestätigt werden.

Der letzte Einflussfaktor der sozial-emotionalen Entwicklung ist der Medienkonsum. Dieser wird in der Forschung unterschiedlich diskutiert. In der experimentellen Fallstudie von Ralph (2018) konnten bei drei untersuchten Kindergartenkindern keine negativen Folgen des Medienkonsums festgestellt werden. Daher wird in dieser Studie der Einbezug von iPads in den

Kindergartenalltag als positiv gewertet, hinsichtlich der Förderung des prosozialen Verhaltens und der Digital Literacy (vgl. Ralph, 2018, S. 203–218). In der Studie von Hashemi et al. (2020) wurde diese Bewertung des Medienkonsums eingeschränkt bestätigt. Die Studie zeigte, dass Kinder beim Spiel mit Puppen viele soziale Interaktionen übten, durch die sie ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten weiterentwickeln konnten. Beim gemeinsamen Spiel mit iPads wurden allerdings die gleichen Hirnregionen angesprochen, wie beim Puppenspiel (vgl. Hashmi et al., 2020, S. 1–7). Bei der Studie von Sharpe (2021) hingegen wurde der positive Einfluss des Medienkonsums auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern widerlegt. Die Ergebnisse zeigten, dass mit steigender durchschnittlichen Nutzungszeit der Touchscreen-Geräte die Werte für Verhaltensprobleme stiegen und die für sozial-emotionale Fähigkeiten sanken. Dies wurde unter anderem damit erklärt, dass die zwischenmenschliche soziale Interaktion durch die Mediennutzung gemindert wurde, diese jedoch ein wesentlicher Bestandteil der sozialen Entwicklung ist (vgl. Sharpe, 2021, S. 51–82). Der elterliche Medienkonsum wurde in der Studie von Coyne et al. (2022) untersucht. Es konnte herausgefunden werden, dass eine moderate Mediennutzung während der Fütterung des Babys den Müttern helfen kann, den Stress besser zu regulieren und die Beziehung zu ihrem Kind dadurch zu stärken (vgl. Coyne et al., 2022, S. 7 f.). Zu einem anderen Ergebnis kam Linder et al. (2021) in seiner Studie. Sein Ergebnis war, dass je mehr das Elternteil mit seinem Mobilgerät interagierte, es umso weniger mit seinem Baby verbunden sein konnte (vgl. Linder et al., 2021, S. 563 ff.).

Diese Zusammenfassung zeigt, dass viele unterschiedliche Faktoren einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes ausüben. Der Wichtigste ist das soziale Umfeld des Kindes, welches hier am Beispiel der Eltern, der Peers und der KiTa näher erläutert wurde. Diese können das Kind am stärksten, positiv wie negativ, in seiner sozial-emotionalen Entwicklung beeinflussen.

Die zweite Forschungsfrage baut auf den Faktoren der sozial-emotionalen Entwicklung auf und erweitert diese hinsichtlich deren Förderung: *Wie kann die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter gefördert werden?*

Um die zweite Forschungsfrage beantworten zu können, muss der Blick auf die unterschiedlichen Fördermöglichkeiten gerichtet werden. Es konnte in dieser Studie erhoben werden, dass das Alter des Kindes keinen Einfluss auf seine Sozialkompetenz hat. Ältere Kinder sind daher nicht sozialkompetenter als jüngere. Auch das Geschlecht wurde in der Erhebung dieser Theses untersucht. Es stellte sich heraus, dass Jungen nicht über weniger Emotionswissen verfügen als Mädchen. Wie in der vorigen Frage bereits beschrieben, hat die Familie des Kindes einen

großen Einfluss auf seine sozial-emotionale Entwicklung. Diesen Einfluss kann sie dabei auch fördernd nutzen. Die Förderung der Familie liegt hier auf der Beziehungsgestaltung innerhalb und außerhalb der Familie, damit sich das Kind gut an andere Bezugspersonen binden kann. So können sich Kinder mit einer sicheren Bindung innerhalb der Familie auch besser in andere Peersgruppen integrieren, da sie gelernt haben ihre Emotionen zu regulieren und ihr Emotionsverständnis stärker ausgeprägt ist (vgl. Reichle & Gloger-Tippelt, 2007, S. 201). Das Verständnis von Emotionen kann durch den “Emotion talk“ gefördert werden, in dem die Kinder lernen ihre Gefühle besser zu verstehen, auszudrücken und zu regulieren. Die Familie kann das Kind durch den “Emotion talk“ fördern, bietet sich aber gleichzeitig selbst als alltägliches Modell für das Kind an (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 215 f.). Die Familie, insbesondere die Eltern, fördern das Kind, indem sie ihm ein Bindungsangebot machen und ihm eine unterstützende Erziehung bieten. Auch Geschwister, sowie der kulturelle und soziökonomischer Hintergrund können Fördermöglichkeiten sein (vgl. Reichle & Gloger-Tippelt, 2007, S. 201).

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Kinder in ihrem Alltag in der KiTa. Auch sie fördern das Kind, indem sie mit ihm “Emotion talk“ in den Alltag einbauen, es in seinen Fähigkeiten ermutigen und Erfolge dokumentieren. Sie haben noch andere, pädagogische Möglichkeiten das Kind zu fördern. Mit Materialien, wie Handpuppen oder Projektarbeiten, können sie die Kindergruppe in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung durch gezielten pädagogischen Input fördern (vgl. Valentino, 2016, S. 8–11). Eine gute Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sollte von dem Erzieher angestrebt werden, um die individuelle Entwicklung gemeinsam zu beobachten und das Kind individuell zu fördern (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 216). Eine hohe Einrichtungsqualität der Kindertagesstätte kann die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder ebenfalls fördern. Eine gute Qualität zeichnet sich durch eine möglichst beständige personelle Besetzung aus, damit die Kinder sich auf die pädagogischen Fachkräfte einlassen können (vgl. Holl et al., 2020, S. 420). Ein weiterer Risikofaktor kann laut der Studie von Loeb et al. eine frühe Eingewöhnung, unter zwei Jahren und besonders unter einem Jahr, sein. Zudem fanden Loeb et al. heraus, dass einkommensschwächere Familien am meisten von längerer Fremdbetreuung profitieren (vgl. Loeb, Bridges, Bassok, Fuller & Rumberger, 2005, S. 15 f.). Diesen Ergebnissen konnte in der Erhebung dieser Thesis widersprochen werden. Bezüglich der Eingewöhnung zeigten die Ergebnisse dieser Thesis, dass frühe Eingewöhnung und aggressives Verhalten von Kindern in keinem signifikanten Zusammenhang standen. Die Kinder, die früher eingewöhnt wurden, zeigten sich in ihrem Verhalten nicht aggressiver als später eingewöhnte Kinder (s. Kap. 5.2). Bezüglich der Stundenanzahl der Fremdbetreuung konnte in der Erhebung dieser Thesis herausgefunden werden, dass bei den untersuchten Kindern, die

mindestens 30 Stunden wöchentlich fremdbetreut wurden, keine schlechteren Werte in ihrem Problemverhalten festgestellt werden konnten als bei Kindern, die weniger als 30 Stunden wöchentlich betreut wurden.

Um die pädagogischen Angebote der KiTa auszubauen, gibt es auch Programme, die Kinder in der sozial-emotionalen Entwicklung gezielt unterstützen sollen. Diese können einen positiven Einfluss auf ihre sozial-emotionale Entwicklung haben (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 216). Wichtig ist bei der Durchführung der Programme, dass diese über mehrere Wochen von geschultem Personal durchgeführt werden. Das Ziel dieser Programme ist die Förderung der sozialen Kompetenz, sowie der sozialen Problemlösung und sie tragen zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung bei. Da viele dieser Programme sprachlich orientiert sind, muss bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern individuell entschieden werden, ob diese einen Nutzen für sie haben (vgl. Sarimski, 2020, S. 142). Ein Beispiel für ein angesehenes Programm ist das „Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern“, welches von Petermann und Gust entwickelt und 2016 veröffentlicht wurde (vgl. Gust et al., 2019, S. 232).

Zusammenfassend kann die zweite Forschungsfrage damit beantwortet werden, dass das soziale Umfeld des Kindes, unter anderem bestehend aus seiner Familie, Peers und der KiTa, das Kind in seiner sozial-emotionalen Entwicklung, auf unterschiedlicher Weise, fördern kann. Gleichzeitig gibt es pädagogische Programme, die durchgeführt werden können, um das sozial-emotionale Verhalten gezielt zu fördern.

Die dritte Forschungsfrage hat hingegen ihren Fokus auf die Eingewöhnung in der KiTa gelegt: *Inwiefern beeinflusst eine frühe Eingewöhnung des Kindes seine sozial-emotionale Entwicklung?*

Loeb et al. (2005) fanden in ihrer Studie heraus, dass Kinder, die mit unter einem Jahr eingewöhnt wurden, schlechtere Ergebnisse in den kognitiven und sozialen Fertigkeiten erzielten (vgl. Loeb, Bridges, Bassok, Fuller & Rumberger, 2005, S.15 f.). Auch in der britischen Studie von Eryigit-Madzwamuse und Barnes (2013) war das Ergebnis, dass für Kinder unter zwei Jahren die Eingewöhnung als Risikofaktor gewertet werden kann. Für Kinder unter einem Jahr ist sie besonders schwer, da diese noch intensivere Betreuung benötigen und von den Erwachsenen koreguliert werden müssen (vgl. Eryigit-Madzwamuse & Barnes, 2013, S. 114 f.). Die Studie von Eisenberg et al. (2000) bestätigten sie dies und ergänzten, dass diese Kinder öfter aggressive und externalisierende Verhaltensweisen zeigten (vgl. Eisenberg et al., 2000, S. 140 f.). Daher wurde in der Erhebung dieser Thesis das aggressive Verhalten im Zusammenhang

mit dem Eingewöhnungsalter der Kinder untersucht. Es zeigte sich, dass die Kinder, die unter 18 Monaten eingewöhnt wurden, nicht mehr aggressives Verhalten aufwiesen, als die Kinder, die bei der Eingewöhnung bereits älter waren. Daher konnte das Ergebnis der aktuellen Forschung in dieser Thesis nicht bestätigt werden. Nach den Ergebnissen der Erhebung dieser Studie hatte die frühe Eingewöhnung keinen Einfluss auf das aggressive Verhalten der Kinder. In der aktuellen Forschung wird der Einfluss der Eingewöhnung mit unter einem Jahr sichtbar durch schlechteres soziales und kognitives Verhalten der Kinder und ein erhöhtes Risiko für aggressives und externalisierendes Verhalten.

In der Erhebung dieser Thesis konnten die Ergebnisse der Forschung nicht bestätigt werden. Die frühe Eingewöhnung wurde hier mit dem aggressiven Verhalten in Zusammenhang gestellt, um zu prüfen, ob früher eingewöhnte Kinder mehr aggressives Verhalten zeigen. Dies konnte nicht bestätigt werden. Früher eingewöhnte Kinder zeigten nicht mehr aggressives Verhalten als später eingewöhnte Kinder. Daher steht die Erhebung dieser Thesis gegensätzlich zur bisherigen Forschung.

Es wäre wünschenswert, dass sich die Forschung auf den Bereich der frühkindlichen Bildung in Zukunft mehr fokussieren würde. International gibt es so wenige Studien, dass empirische Erkenntnisse in diesem wichtigen Bereich, trotz des stetig weiterlaufenden Ausbaus der Kapazitäten, kaum vorhanden sind. Dabei sind diese für die Professionalisierung und Weiterentwicklung der Praxis bedeutend. Im Folgenden soll dies, durch die Erläuterung der praktischen Implikationen dieser Thesis, näher betrachtet werden.

7.1 Praktische Implikationen

Da nun das Fazit mit der Beantwortung der Leitfragen erfolgt ist, sollen nun die praktischen Implikationen beschrieben werden, um diese Thesis für die Praxis nutzbar zu machen.

Eine Professionalisierung der Fachkräfte durch regelmäßige Fortbildungen im Bereich der Entwicklungspsychologie ist wichtig, um diese in ihrer Arbeit zu sensibilisieren und in ihrer Feinfühligkeit zu bestärken. Diese Thesis könnte mit ihrer Forschungslage und den zusammengefassten Erkenntnissen in der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern, eine gute Fortbildungsmöglichkeit für die pädagogischen Fachkräfte darstellen. Zudem könnten sie versuchen, die beschriebenen Fördermöglichkeiten in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Kindern zu integrieren. Durch die konkrete Beschreibung des Einflusses der pädagogischen Fachkräfte auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern, könnte auch Motivation für neue Projektarbeiten entstehen. Besonders die Emotionsentwicklung mit dem “emotion talk“ oder das Nachspielen

von sozialen Situationen mit Handpuppen wären mögliche Projektideen für pädagogische Fachkräfte. Möglich wäre auch ein pädagogisches Programm als Projekt, wie das beschriebene EMK-F zu etablieren, jedoch wäre dies aufwendiger, da das Personal für die Durchführung dieser Programme geschult werden müsse. Daran anknüpfend könnte auch ein Elternabend zur sozial-emotionalen Entwicklung von vorschulischen Kindern gestaltet werden, um die alltägliche Förderung auf diesem Gebiet innerhalb der KiTa auch im zuhause der Kinder zu etablieren und die Eltern sensibel auf dieses Thema hinzuweisen. Da diese Thesen den teilgenommenen KiTas zur Verfügung gestellt wird, sind verschiedene Projektideen denkbar.

Aufgrund der Bestrebungen der Akademisierung der Fachkräfte wurde vor einigen Jahren unter anderem der Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) in Hamburg entwickelt, um mehr akademisches Wissen in die Kindertagesstätten zu tragen. Die „Kindheitspädagogen“ sollten ihr empirisches Wissen, beispielsweise über die Entwicklungspsychologie und die psychischen Störungen, in ihre Arbeit in den Kindertagesstätten einbringen. Es scheitert jedoch immer noch an einer adäquaten Bezahlung, um die Fachkräfte in den Kindertagesstätten halten zu können. Dabei sind die regelmäßige Fortbildung und die Eigenreflexion der pädagogischen Fachkräfte wichtig. Es wäre wünschenswert, dass die Forschung ihrem Auftrag in der Erforschung der frühkindlichen Bildung und die Politik ihrem Auftrag der Bereitstellung der (finanziellen) Ressourcen nachkommt. Besonders da zurzeit 430.000 KiTaplätze in Deutschland fehlen und es somit einigen Kindern verwehrt wird, die wertvollen Erfahrungen in einer Kindertagesstätte zu erleben.

Die wichtige Rolle der pädagogischen Fachkraft im Leben eines Kindes wurde innerhalb dieser Thesen aufgezeigt, da die pädagogischen Fachkräfte die Kinder in einem anderen Entwicklungskontext erleben als es die Eltern tun. Daher schätzen sie die Kinder teilweise auch bedeutend anders ein als es die Eltern tun. Besonders bezüglich der Ressourcen der Kinder, waren die pädagogischen Fachkräfte anderer Meinung als die Eltern. Während bei den pädagogischen Fachkräften der niedrigste Wert der Ressourcen bei 38 lag, war er bei den Eltern bei 24. Der Mittelwert der Ergebnisse der pädagogischen Fachkräfte lag bei 2,61 und auch der Median war um 3 höher als der der Eltern. Da die möglichen Erklärungsansätze dafür im Kapitel der Interpretation bereits genannt wurden, soll dieses Kapitel die Ergebnisse einordnen und Ideen für mögliche Interventionen darstellen.

Dazu sollen zunächst die Ressourcen, die unter diesem Begriff zusammengefasst wurden, kurz genannt werden. Diese Ressourcen des VSK beinhalten die soziale Kompetenz, das Emotionswissen/ Empathie und die Selbstregulation. Jede einzelne dieser Ressourcen ist ein wichtiger

Faktor für die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Daher könnte diese Thesis auch dazu dienen, den Eltern die Ressourcen ihrer Kinder näher zu bringen. Es könnte versucht werden, den Eltern in den Entwicklungsgesprächen zu ihren Kindern, insbesondere in den „4 ½-jährigen Gesprächen“, die kurz vor der Schuleignungstestung stattfinden, die Ressourcen der Kinder auf Grundlage dieser Thesis darzustellen. Insbesondere vor der Einschulung sollte ein Elterngespräch stattfinden, in dem die sozial-emotionalen Ressourcen des Kindes für die Eltern deutlich gemacht werden. Ebenso wünschenswert wäre es das das mögliche Problemverhalten, wie Ängstlichkeit, Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit, aggressives Verhalten und Emotionsdysregulation, besprochen wird.

Die sozial-emotionalen Kompetenzen, die die Kinder innerhalb ihrer Zeit in der KiTa entwickeln, sollten zudem mehr Beachtung in diesen Gesprächen finden. Eine hohe Ausprägung der sozialen Kompetenz sollte genauso viel Zuspruch finden wie eine schnelle Auffassungsgabe bei mathematischen Aufgaben. Gleichzeitig sollten Probleme im Verhalten frühzeitig besprochen und präventiv in der KiTa und zuhause berücksichtigt werden, damit das Kind sich im sozialen und emotionalen Verhalten weiterentwickeln kann. Ebenso sollten die Kompetenzen, die noch nicht ausreichend entwickelt sind wie beispielsweise das Emotionswissen, aufgegriffen werden, um dem Kind in diesen Bereichen mehr Förderung zukommen zu lassen. Dies gilt für seine restliche Zeit in der KiTa, ebenso für die Zeit mit den Eltern zuhause. Es ist wichtig, das Kind in seiner ganzen Entwicklung zu betrachten und die sozial-emotionale Entwicklung ist dabei ein entscheidender Teil. Schließlich ist das Kind in seiner weiteren Entwicklung immer ein Mitglied des sozialen Gefüges und es ist eine wichtige Eigenschaft sich in diesem anpassen und integrieren zu können. Insbesondere die Selbstkontrolle ist laut Entwicklungspsychologen, neben der Intelligenz, die wichtigste Voraussetzung eines Kindes, um in seinem Leben Zufriedenheit, Erfolg und Gesundheit zu erreichen. Um diese Selbstkontrolle über die Steuerung seiner Emotionen zu erlangen, ist das Kind jedoch auf sein soziales Umfeld angewiesen (vgl. Mietzel, 2019, S. 128).

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2014a). Vorwort. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen* (3. Auflage., S. 17–21). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2014b). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen* (3. Auflage., S. 63–81). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. & Thiel, C. (2015). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung — Bildung — Betreuung: öffentlich und privat* (Nachdr. 2015.). Berlin: Springer.
- Ainsworth, M. (2017). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ergebnisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung (1985) (Klett-Cotta-Fachbuch). In K.E. Grossmann, K. Grossmann & Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger (Hrsg.), S. Tschernich (Übers.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Auflage., S. 317–337). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. & Bell, S. (2017). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“ (1970) (Klett-Cotta-Fachbuch). In K.E. Grossmann, K. Grossmann & Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger (Hrsg.), S. Tschernich (Übers.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Auflage., S. 146–165). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of Public Day-Care: A Longitudinal Study. *Child Development*, 60(4), 857. <https://doi.org/10.2307/1131027>
- Aureli, T. & Colecchia, N. (1996). Day care experience and free play behavior in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(1), 1–17. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(96\)90002-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90002-7)
- Behncke, B., Geist, G., Israel, A., Holl, J., Taubner, S. & Lamparter, U. (2021). Nochmals: Über Krippenbetreuung: Kommentare und Stellungnahmen. *Forum der Psychoanalyse*, 37(2), 201–216. <https://doi.org/10.1007/s00451-021-00439-4>

- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Bildungsberichtserstattung, A. (2020). *Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. 2020*. Bielefeld: wbv.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik (*Zeitschrift für Familienforschung*), 24(2), 199–225.
- de Boer, H. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 23–38). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_2
- Bolster, M., Rattay, P., Hölling, H. & Lampert, T. (2020). Zusammenhang zwischen elterlichen Belastungen und der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse aus KiGGS Welle 1. *Kindheit und Entwicklung*, 29(1), 30–39. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000298>
- Bowlby, J. (2017). Bindung (Klett-Cotta-Fachbuch). In K.E. Grossmann, K. Grossmann & Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger (Hrsg.), K.E. Grossmann (Übers.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (5. Auflage., S. 22–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H., Hilmer, C., Oberschneider, L. & Ebeling, L. (2018). Bindungsstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 166(6), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s00112-018-0465-7>
- Bühl, A. (2018, November 3). SPSS- Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25. *Pearson Deutschland GmbH*. Zugriff am 26.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.pearson.de/spss-9783868943719>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2022, Juni 9). Zahl der Kinder in der Kindertagesbetreuung steigt weiter. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Zugriff am 27.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/zahl-der-kinder-in-der-kindertagesbetreuung-steigt-weiter-198574>

- Carigiet, T. & Troesch, L. M. (2022). Die Determinanten eines gelungenen Kindergarteneintritts: Ergebnisse einer querschnittlichen Studie aus der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1010–0652/a000353. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000353>
- Coyne, S. M., Shawcroft, J., Gale, M., Reich, S. M., Linder, L., McDaniel, B. et al. (2022). Digital distraction or accessible aid? Parental media use during feedings and parent-infant attachment, dysfunction, and relationship quality. *Computers in Human Behavior*, 127, 107051. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107051>
- Damwitz, K. (2021, Dezember 9). Corona-Folgen bei Kindern: Sozialverhalten verlernt. *Allgemeine Zeitung*. Zugriff am 26.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.allgemeine-zeitung.de/lokales/kreis-mainz-bingen/landkreis-mainz-bingen/corona-folgen-bei-kindern-sozialverhalten-verlernt-1643468>
- deVries, M. W. (1984). Temperament and infant mortality among the Masai of East Africa. *American Journal of Psychiatry*, 141(10), 1189–1194. <https://doi.org/10.1176/ajp.141.10.1189>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch) (5. vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dorn, F. (2023). Die Mittelschicht in Deutschland: Zugehörigkeit, Entwicklung und Steuerlast, 76, 29–36.
- Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start*. Freiburg Basel Wien: Herder.
- Ebersbach, M., Kienbaum, J. & Schuhrke, B. (2023). *Entwicklungspsychologie Der Kindheit: Von Der Geburt Bis Zum 12. Lebensjahr*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kanton Zürich. Verfügbar unter: https://phrepo.phbern.ch/429/1/studie_situation-auf-der-kindergartenstufe.pdf
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>

- Ekman, P. (1993). Facial Expression and and Emotion (American Psychologist). *American Psychological Association*, 48(4), 384–392. <https://doi.org/0003-066X/93/52.00>
- Eryigit-Madzwamuse, S. & Barnes, J. (2013). Is Early Center-Based Child Care Associated with Tantrums and Unmanageable Behavior Over Time Up to School Entry? *Child & Youth Care Forum*, 42(2), 101–117. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9193-7>
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W. et al. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Auflage.). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex, drugs and rock „n“ roll* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23. <https://doi.org/10.1080/016502500383421>
- Fragen und Antworten zur Kindertagesbetreuung in Hamburg. (n. d.). *hamburg.de*. Zugriff am 22.5.2024. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/kindertagesbetreuung-allgemein/118790/fragen/>
- Franiek, S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 240–249. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.4.240>
- Friedmann, A., Buechel, C., Seifert, C., Eber, S., Mall, V. & Nehring, I. (2023). Easing pandemic-related restrictions, easing psychosocial stress factors in families with infants and toddlers? Cross-sectional results of the three wave CoronabaBY study from Germany. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00618-7>
- Friedrich, K. N., Christian. (2021, Februar 22). Medienkompetenz und Digital Literacy. *bpb.de*. Zugriff am 5.6.2024. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/324982/medienkompetenz-und-digital-literacy/>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Becker-Stoll, F. (2013). Schwerpunkt: Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung. *Frühe Bildung*, 2(4), 169–171. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000113>

- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N., Datler, W. & Datler, M. (2014). Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita): Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39(3), 236–248. <https://doi.org/10.13109/zind.2014.39.3.236>
- Gewerkschaft Erziehung und Wirtschaft. (2023, November 28). In Deutschland fehlen 430.000 Kita-Plätze. *GEW - Die Bildungsgewerkschaft*. Zugriff am 22.5.2024. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/in-deutschland-fehlen-430000-kita-plaetze>
- Grossmann, K. (2014). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung: mit 42 Abbildungen und 16 Tabellen* (3. Auflage., S. 21–38). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gust, N., Fintel, R. V. & Petermann, F. (2017). Emotionsregulationsstrategien im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(3), 157–165. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000227>
- Gust, N., Petermann, F. & Ulrich, F. (2019). Zur Wirksamkeit des Präventions- und Fördertools „Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern (EMK-F)“. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67(4), 230–242. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000393>
- Hannover, B., Zander, L. & Wolter, I. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.
- Harris, P., de Rosnay, M. & Pons, F. (2016). Understanding Emotion. In L.F. Barrett, M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of emotions* (Fourth edition., S. 293–306). New York: Guilford Press.
- Hasel, V. F. (2023, September 13). „Das krisenfeste Kind“: Doch, Glückliche können Kinder lernen. *Die Zeit*.
- Hashmi, S., Vanderwert, R. E., Price, H. A. & Gerson, S. A. (2020). Exploring the Benefits of Doll Play Through Neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 560176. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.560176>
- Hautumm, A., Dr. Heller, E. & Wagner, P. (2012). Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Behörde für Arbeit,

- Soziales, Familie und Integration. Zugriff am 1.2.2024. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/118066/2a650d45167e815a43999555c6c470c7/data/bildungsempfehlungen.pdf>
- Hemmerich, W. A. (2016). Rechner zur Adjustierung des α -Niveaus | StatistikGuru.de. *StatistikGuru*. Zugriff am 17.5.2024. Verfügbar unter: <https://statistikguru.de/rechner/adjustierung-des-alphaniveaus.html>
- Hemmerich, W. A. (2020). Bonferroni–Holm Korrektur | StatistikGuru.de. StatistikGuru, . Zugriff am 20.5.2024. Verfügbar unter: <https://statistikguru.de/lexikon/bonferroni-holm-korrektur.html>
- Holl, J., Vidalón Blachowiak, T., Wiehmann, J. & Taubner, S. (2020). Die Folgen institutioneller Krippenbetreuung auf die kindliche Entwicklung – ein systematisches Review. *Forum der Psychoanalyse*, 36(4), 403–423. <https://doi.org/10.1007/s00451-020-00416-3>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jotzo, M. (2012). Eltern Früh- und Risikogeborener. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0 - 3: Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern ; mit 12 Tabellen* (S. 365–372). Berlin Heidelberg: Springer.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: ein Praxisleitfaden* (4., verbesserte und erweiterte Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- KiGGS Study Group, Lange, M., Butschalowsky, H. G., Jentsch, F., Kuhnert, R., Schaffrath Rosario, A. et al. (2014). Die erste KiGGS-Folgebefragung (KiGGS Welle 1): Studierendurchführung, Stichprobendesign und Response. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57(7), 747–761. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1973-9>
- Koglin, U. & Petermann, F. (2016). VSK - Verhaltensskalen für das Kindergartenalter | Testzentrale. *testzentrale.de*. Zugriff am 26.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.testzentrale.de/shop/verhaltensskalen-fuer-das-kindergartenalter.html>
- Konner, M. J. (1976). Relations among infants and juveniles in comparative perspective. *Social Science Information*, 15(2–3), 371–402. <https://doi.org/10.1177/053901847601500209>

- Krebs, D. (1991). *Was ist sozial erwünscht? Der Grad sozialer Erwünschtheit von Einstellungsitems* (ZUMA-Arbeitsbericht) (Band 1991/18). Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-.
- Largo, R. H. (2017). *Kinderjahre: die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (Piper) (Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 32. Auflage.). München Berlin Zürich: Piper.
- LeCuyer, E. & Houck, G. M. (2006). Maternal limit-setting in toddlerhood: Socialization strategies for the development of self-regulation. *Infant Mental Health Journal*, 27(4), 344–370. <https://doi.org/10.1002/imhj.20096>
- Lewis, M. (2016). The Emergence of human emotions. In L.F. Barrett, M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of emotions* (Fourth edition., S. 272–292). New York: Guilford Press.
- Linder, L. K., McDaniel, B. T., Stockdale, L. & Coyne, S. M. (2021). The impact of parent and child media use on early parent–infant attachment. *Infancy*, 26(4), 551–569. <https://doi.org/10.1111/infa.12400>
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R. (2005). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development.
- Lohaus, A. (2021). *Kindliche Kompetenzen: was Eltern in den ersten Lebensjahren an ihrem Kind beobachten können* (Sachbuch). Berlin [Heidelberg]: Springer.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (Lehrbuch) (4., vollständig überarbeitete Auflage.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>
- Longin, C. (2023, November 23). In Frankreich ist ein Schulfach gegen Mobbing geplant. *Badische Zeitung*. Zugriff am 22.5.2024. Verfügbar unter: <https://www.badische-zeitung.de/in-frankreich-ist-ein-schulfach-gegen-mobbing-geplant>
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for Identifying Infants as Desorganized/ Desoriented during the Ainsworth Strange Situation (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development). In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Hrsg.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (S. 120–160). Chicago: University of Chicago Press.

- Mall, V., Richter, K. & Friedmann, A. (2023). Psychosoziale Einflüsse auf die Entwicklung im frühen Kleinkindalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(12), 1100–1105. <https://doi.org/10.1007/s00112-023-01864-x>
- Mascaro, J. S., Rentscher, K. E., Hackett, P. D., Mehl, M. R. & Rilling, J. K. (2017). Child gender influences paternal behavior, language, and brain function. *Behavioral Neuroscience*, 131(3), 262–273. <https://doi.org/10.1037/bne0000199>
- Mietzel, G. (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie: Kindheit und Jugend* (5., vollständig überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz.
- Mikić, A. & Klein, A. M. (2022). Smartphone-Nutzung in Gegenwart von Babys und Kleinkindern: Ein systematisches Review. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71(4), 305–326. <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.4.305>
- NICHD. (2001). Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care, 72(5), 1478–1500.
- NICHD, S. (2006). The NICHD Study of early childcare and youth development. (A.E. Guttmacher, Hrsg.). U.S. Department of health and human services. Zugriff am 27.2.2024. Verfügbar unter: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
- Nussbeck, F., Eid, M., Geiser, C., Courvoisier, D. & Cole, D. (2020). Konvergente und diskriminante Validität über die Zeit: Integration von Multitrait-Multimethod-Modellen (MTMM-Modellen) und der Latent-State-Trait-Theorie (LST-Theorie) (Lehrbuch). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage., S. 713–738). Berlin: Springer.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (Klinische Kinderpsychologie) (3., überarbeitete Auflage.). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02710-000>
- Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern: wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden* (2., aktualisierte Auflage.). Freiburg Basel Wien: Herder.

- Posth, R. (2014). *Vom Urvertrauen zum Selbstvertrauen: das Bindungskonzept in der emotionalen und psychosozialen Entwicklung des Kindes* (3., verb.erg. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rademacher, A. & Koglin, U. (2020). Selbstregulation als Mediator für den Zusammenhang zwischen Erziehung und der Entwicklung von Verhaltensproblemen und sozial-emotionalen Kompetenzen bei Grundschulkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 29(1), 21–29. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000297>
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: ein Praxiskurs* (Lehrbuch) (2., durchgesehene Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ralph, R. (2018). Media and Technology in Preschool Classrooms: Manifesting Prosocial Sharing Behaviours When Using iPads. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(2), 199–221. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9342-z>
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 199–208. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.4.199>
- Rieffe, C., Ketelaar, L. & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362–367. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.046>
- Rißling, J.-K., Ronniger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2016). Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 145–152. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000198>
- Roth, G. (2008). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern* (Vierte Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rubin, K., Bowker, J., McDonald & Menzer, M. (2013). Peer Relationships in Childhood. Research Gate. Zugriff am 8.2.2024. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/235695164_Peer_Relationships_in_Childhood
- Saalbach, H. (n. d.). Universität Leipzig: KEEKS. Zugriff am 19.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-bildungswissenschaften/professuren/paedagogische-psychologie/forschung/aktuelle-projekte/keeks>

- von Salisch, M. (2016). Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 75–88). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sarimski, K. (2020). Sozial-emotionale Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 9(3), 134–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000484>
- Schenk, L., Bau, A.-M., Borde, T., Butler, J., Lampert, T., Neuhauser, H. et al. (2006). Mindestindikatoren zur Erfassung des Migrationsstatus: Empfehlungen für die epidemiologische Praxis. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 49(9), 853–860. <https://doi.org/10.1007/s00103-006-0018-4>
- Schleiffer, R. (2016). *Lernen und Bindung im Kindesalter*. Nr. 4. Zugriff am 27.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/lernen-und-bindung-im-kindesalter>
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf: Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (Lehrbuch) (4., vollständig überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz, PVU.
- Sharpe, A. M. (2021). *The Effects of Touchscreen Technology Usage on the Social Emotional Development of Preschool-Aged Children*. Stockton, Kalifornien: University of the Pacific. Zugriff am 9.2.2024. Verfügbar unter: https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/3749/?utm_source=scholarlycommons.pacific.edu%2Fuop_etds%2F3749&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Stegmaier, S. (2008). *Grundlagen der Bindungstheorie*. Webseite Kindergartenpädagogik: Das Kita Handbuch. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1722/>
- Streubel, B. (n. d.). Universität Leipzig: KEeKS. Zugriff am 19.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-bildungswissenschaften/professuren/paedagogische-psychologie/forschung/aktuelle-projekte/keeks>

- Suess, G. J. & Burat-Hiemer, E. (2009). *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer* (Kinder fordern uns heraus). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulving, E. (1985). How Many Memory Systems Are There? Endel Tulving University of Toronto, Canada (American Psychologist Association), 40(4), 385–398.
- Valentien, S. (2016). Soziale emotionale Förderung in der Kita. Vom Projektleitfaden zum Qualitätsmerkmal, 20.
- Von Wyl, A., Schneebeil, L., Hubacher, R. & Braune-Krickau, K. (2022). Kindergartenkinder am Smartphone und Tablet: Zusammenhänge mit der sozial-emotionalen Entwicklung und Verhaltensproblemen – eine Scoping Review. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71(4), 327–344. <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.4.327>
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 209–218. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000058>
- Witte, D. J., Zeitler, A. & Diekmannshemke, J. (2023). DAK-KINDER- UND JUGENDREPORT 2023.
- Zimmermann, P., Fremmer-Bombik, E., Meier, S. & Iwanski, A. (2018). (Reaktive) Bindungsstörungen im Kindesalter. In G.W. Lauth & F. Linderkamp (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen: Praxishandbuch: mit E-Book inside und Arbeitsmaterial* (4., vollständig überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.

Anhang

Anschreiben Eltern und pädagogische Fachkräfte	99
Demographische Daten Eltern.....	100
VSK- Fragebogen Eltern	101
VSK- Fragebogen pädagogische Fachkräfte	103
VSK- Auswertungsbogen Eltern	105
VSK- Auswertungsbogen pädagogische Fachkräfte	106
Selbstständigkeitserklärung	107

Anschreiben Eltern und pädagogische Fachkräfte

Sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen mich in meiner Masterarbeit zu unterstützen! Ich heiße Annika Kruse, bin 26 Jahre alt und absolviere meinen Master an der MEU und der Diploma Hochschule im Fach Psychologie mit den Schwerpunkten „psychologisches Empowerment und klinischer Psychologie“. Die Teilnahme an dieser Forschung erfolgt freiwillig. Die Daten, die ich von Ihnen und Ihren Kindern erheben werde, werden anonymisiert ausgewertet und dienen nur der Forschung dieser Masterarbeit. Daher wird auf den Fragebogen und dem Bogen mit den soziodemographischen Daten Ihres Kindes nur eine Zahl stehen. Falls Sie die Ergebnisse Ihres Kindes erfahren möchten, schreiben Sie bitte auf dem **Umschlag** Ihres Kindes seinen Vornamen und Ihre Kontaktdaten. Ich werde Ihnen nach Absolvierung der Masterarbeit die Ergebnisse Ihres Kindes mitteilen. Um die Anonymität zu wahren, wird meine Kollegin dann die Fragebögen aus den Umschlägen nehmen, damit ich nicht im Vorhinein weiß wie das Kind heißt. Nach der Auswertung werde ich dann die Kinder, die Ihr Ergebnis haben möchten, den Umschlägen anhand der Nummer zuteilen und Sie auf Ihrem gewählten Weg, kontaktieren. Ihre Daten und die Ergebnisse des Fragebogens werden nicht an Dritte weitergegeben und nur in der Master-Thesis gebündelt veröffentlicht. Somit sind keine Rückschlüsse auf Ihr Kind möglich. Meine Masterarbeit beschäftigt sich mit der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter. Der Fragebogen, den ich benutze, ist für Kinder von 3-6;6 Jahren, daher wende ich mich auch an Sie, da Ihr Kind die Elementargruppe einer Kindertagesstätte besucht. Das Ausfüllen dieses Fragebogens und die soziodemographischen Fragen werden in etwa 15 Minuten in Anspruch nehmen. Bei Interesse an dem Fragebogen, schauen Sie sich gerne die Beschreibung dessen unter folgendem Link an:

[VSK - Verhaltensskalen für das Kindergartenalter | Hogrefe](#)

Bei Fragen stehe ich gerne zur Verfügung. Meine Kontaktdaten hat Ihre Kitaleitung.

Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen


Annika Kruse

Demographische Daten Eltern

Demographische Fragen für die Eltern:

1. Leben Sie als Eltern zusammen? Wenn nein, wann war die Trennung?

Ja, zusammen

2. Wie viel arbeiten Sie als Eltern in der Woche? Und wie? (Homeoffice, Präsenz)

Mutter: ca. 30h (Home-Office + Präsenz)

Vater: 40-50h (Home-Office + Präsenz)

3. Was ist der höchste Bildungsabschluss der Mutter? Und des Vaters?

Mutter: Uni, Diplom

Vater: Uni, Master

4. Wie hoch ist das monatliche familiäre Einkommen in netto?

ca. 8.000 €

5. Welche Nationalität gehören Sie an? Was ist die Muttersprache des Kindes?

deutsch

französisch

6. Hat ihr Kind noch Geschwister? Wenn ja, wie alt sind sie?

Ja, 4 J. + 6 Monate, eine Schwester

7. Wie alt war ihr Kind bei der Eingewöhnung in der Kita?

18 Monate (Krippe), 2 J. 10 Mo (Kita)

8. Wie viele Stunden besucht Ihr Kind aktuell die Kita?

5,5h / Tag

9. Haben Sie vor der Eingewöhnung mit Ihrem Kind pädagogische Angebote wahrgenommen? (Krabbelgruppe, Eltern-Kind-Cafés)

Pehipi, Musikgarten, offenes Eltern-Kind Café's

10. Hat ihr Kind außerhalb der Kita Hobbys, denen es nachgeht? (Sport, Musikinstrument o.Ä.) wenn ja, welches und wie regelmäßig?

Ballett 1x Woche

Instrumente-Gitarren 1x Woche

Schweima 1x Woche

Fragebogen für Eltern (VSK-EL)

VSK

Name des Kindes: 1402-32

Geschlecht des Kindes: ☐ Mädchen ☒ JungeAlter des Kindes: 0408
Jahr MonatGeburtsdatum des Kindes: 300619
Tag Monat JahrDatum heute: 230224
Tag Monat JahrFragebogen ausgefüllt von: ☐ Mutter ☐ Vater ☒ Eltern gemeinsam ☐ anderer Bezugsperson:

Auf den nächsten Seiten finden Sie Aussagen, die das Verhalten von jungen Kindern beschreiben. Wir möchten von Ihnen wissen, ob Sie **in den letzten 4 Wochen** die im Fragebogen angeführten Verhaltensweisen beobachten konnten. Bitte beurteilen Sie zu **jeder** dieser Aussagen, inwiefern diese auf Ihr Kind zutrifft und machen Sie ein Kreuz in das entsprechende Kästchen. Bitte beantworten Sie alle Aussagen so gut Sie können. Überspringen Sie keine Aussage. Denken Sie an Ihr Kind, wenn Sie die Aussagen lesen und kreuzen Sie nur **eine** Antwortmöglichkeit an.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
1 Teilt Spielsachen mit anderen Kindern.	☐	☐	☐	☒
2 Hat einen starken Bewegungsdrang.	☐	☐	☐	☒
3 Ist oft besorgt.	☐	☒	☐	☐
4 Zerstört Gegenstände.	☒	☐	☐	☐
5 Reizt Grenzen aus.	☐	☐	☒	☐
6 Benötigt lange Zeit, um sich von Ärger zu erholen.	☐	☐	☒	☐
7 Prüft, ob Erwachsene in der Nähe bleiben.	☐	☐	☒	☐
8 Reagiert betroffen, wenn ein anderes Kind weint.	☐	☐	☒	☐
9 Lügt häufig.	☒	☐	☐	☐
10 Bevorzugt Bewegungsspiele.	☐	☐	☒	☐
11 Fühlt sich oft ungerecht behandelt.	☐	☐	☒	☐
12 Hat eine ausgeglichene Stimmung.	☐	☐	☒	☐
13 Spricht nicht gerne vor anderen.	☒	☐	☐	☐
14 Schlägt andere Kinder.	☒	☐	☐	☐
15 Traut sich Tätigkeiten nicht zu.	☒	☐	☐	☐
16 Wartet, bis es an der Reihe ist.	☐	☐	☒	☐
17 Beschimpft andere.	☒	☐	☐	☐
18 Sagt, wenn es traurig ist.	☐	☐	☐	☒
19 Ist beliebt bei anderen Kindern.	☐	☐	☐	☒
20 Die Stimmung kippt auch durch kleine Ereignisse schnell um.	☐	☒	☐	☐
21 Lädt andere Kinder zum Mitspielen ein.	☐	☐	☐	☒
22 Ist mutig.	☐	☐	☐	☒
23 Lässt andere Kinder nicht mitspielen.	☒	☐	☐	☐
24 Probiert gern Neues aus.	☐	☒	☐	☐
25 Spricht nicht mit unbekannten Menschen.	☒	☐	☐	☐

Bitte umblättern

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
26 Spricht leise, wenn ein anderes Kind weint.	☐	☐	☐	☒
27 Schreit andere an.	☒	☐	☐	☐
28 Ist schnell enttäuscht.	☒	☐	☐	☐
29 Versucht andere Kinder zu trösten.	☐	☐	☐	☒
30 Kneift oder zwickt andere.	☒	☐	☐	☐
31 Hände und Füße sind ständig in Bewegung.	☐	☒	☐	☐
32 Führt auch Tätigkeiten aus, die es nicht mag.	☐	☒	☐	☐
33 Verteidigt andere Kinder.	☐	☐	☒	☐
34 Will Dinge sofort haben.	☐	☐	☐	☒
35 Sucht Blickkontakt mit anderen Kindern.	☐	☐	☐	☒
36 Hat mindestens einen festen Freund oder eine feste Freundin.	☐	☐	☐	☒
37 Nimmt anderen Kindern die Spielsachen weg.	☒	☐	☐	☐
38 Vermeidet es, im Mittelpunkt zu stehen.	☒	☐	☐	☐
39 Ist schnell beleidigt.	☒	☐	☐	☐
40 Achtet beim Spielen nicht auf Gefahren.	☒	☐	☐	☐
41 Provoziert andere.	☒	☐	☐	☐
42 Lässt sich leicht ablenken.	☐	☐	☒	☐
43 Weint übermäßig, wenn es sich von den Eltern trennt.	☒	☐	☐	☐
44 Bedenkt die Folgen eigenen Handelns.	☐	☒	☐	☐
45 Fühlt sich schuldig, wenn es andere aus Versehen verletzt hat.	☐	☐	☒	☐
46 Zeigt Interesse für die Gefühle anderer Kinder.	☐	☐	☐	☒
47 Gibt anderen die Schuld für Konflikte.	☒	☐	☐	☐
48 Erkennt, wenn ein anderes Kind sich fürchtet.	☐	☐	☐	☒
49 Macht Aufgaben zu Ende.	☐	☐	☒	☐

Ergänzende Fragen zur Gesundheit des Kindes

1 Ist Ihr Kind in seinem Redefluss beeinträchtigt (Stottern)?	☐ Ja	☒ Nein
2 Zeigt Ihr Kind Auffälligkeiten in der Aussprache (Lispeln)?	☐ Ja	☒ Nein
3 Liegen bei Ihrem Kind Einschränkungen im Sprachverständnis vor?	☐ Ja	☒ Nein
4 Ist Ihr Kind in seinem Wortschatz eingeschränkt?	☐ Ja	☒ Nein
5 Hat Ihr Kind Neurodermitis?	☐ Ja	☒ Nein
6 Hat Ihr Kind Allergien? Wenn ja, welche?	☐ Ja	☒ Nein
7 Benötigt Ihr Kind eine Sehhilfe?	☐ Ja	☒ Nein
8 Ist Ihr Kind in seiner Hörfunktion beeinträchtigt?	☐ Ja	☒ Nein
9 Hat Ihr Kind in der letzten Zeit vermehrt über Bauchschmerzen geklagt?	☐ Ja	☒ Nein
10 Hat Ihr Kind in der letzten Zeit tagsüber eingenässt?	☐ Ja	☒ Nein
11 Hat Ihr Kind in der letzten Zeit Einschlafschwierigkeiten?	☐ Ja	☒ Nein
12 Hat Ihr Kind in der letzten Zeit Durchschlafschwierigkeiten?	☐ Ja	☒ Nein

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.
Vielen Dank!

Fragebogen für pädagogische Fachkräfte (VSK-PF)

VSK

Name des Kindes: 7402-32

Geschlecht des Kindes: ☐ Mädchen ☒ JungeAlter des Kindes: 04 | 08 |
Jahr MonatGeburtsdatum des Kindes: 3 | 0 | 0 | 6 | 1 | 9 |
Tag Monat JahrDatum heute: 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 4 |
Tag Monat Jahr

Name der ausfüllenden Person: /

Auf den nächsten Seiten finden Sie Aussagen, die das Verhalten von jungen Kindern beschreiben. Wir möchten von Ihnen wissen, ob Sie **in den letzten 4 Wochen** die im Fragebogen angeführten Verhaltensweisen beobachten konnten. Bitte beurteilen Sie zu **jeder** dieser Aussagen, inwiefern diese auf das Kind zutrifft und machen Sie ein Kreuz in das entsprechende Kästchen. Bitte beantworten Sie alle Aussagen so gut Sie können. Überspringen Sie keine Aussage. Denken Sie an das Kind, wenn Sie die Aussagen lesen und kreuzen Sie nur **eine** Antwortmöglichkeit an.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
1 Teilt Spielsachen mit anderen Kindern.	☐	☐	☐	☒
2 Hat einen starken Bewegungsdrang.	☐	☒	☐	☐
3 Ist oft besorgt.	☐	☒	☐	☐
4 Zerstört Gegenstände.	☒	☐	☐	☐
5 Reizt Grenzen aus.	☒	☐	☐	☐
6 Benötigt lange Zeit, um sich von Ärger zu erholen.	☐	☒	☐	☐
7 Prüft, ob Erwachsene in der Nähe bleiben.	☒	☐	☐	☐
8 Reagiert betroffen, wenn ein anderes Kind weint.	☐	☐	☒	☐
9 Lügt häufig.	☒	☐	☐	☐
10 Bevorzugt Bewegungsspiele.	☐	☒	☐	☐
11 Fühlt sich oft ungerecht behandelt.	☐	☒	☐	☐
12 Hat eine ausgeglichene Stimmung.	☐	☐	☐	☒
13 Spricht nicht gerne vor anderen.	☒	☐	☐	☐
14 Schlägt andere Kinder.	☒	☐	☐	☐
15 Traut sich Tätigkeiten nicht zu.	☐	☐	☐	☒
16 Wartet, bis es an der Reihe ist.	☐	☐	☐	☒
17 Beschimpft andere.	☐	☒	☐	☐
18 Sagt, wenn es traurig ist.	☐	☐	☐	☒
19 Ist beliebt bei anderen Kindern.	☐	☐	☒	☐
20 Die Stimmung kippt auch durch kleine Ereignisse schnell um.	☐	☒	☐	☐
21 Lädt andere Kinder zum Mitspielen ein.	☐	☐	☒	☐
22 Ist mutig.	☐	☐	☐	☒
23 Lässt andere Kinder nicht mitspielen.	☐	☒	☐	☐
24 Probiert gern Neues aus.	☐	☐	☒	☐
25 Spricht nicht mit unbekannten Menschen.	☐	☐	☒	☐

Bitte umblättern

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
26	☐	☐	☒	☐
27	☒	☐	☐	☐
28	☐	☐	☒	☐
29	☐	☐	☐	☒
30	☒	☐	☐	☐
31	☐	☐	☒	☐
32	☐	☐	☒	☐
33	☐	☐	☐	☒
34	☒	☐	☐	☐
35	☐	☐	☒	☐
36	☐	☐	☐	☒
37	☐	☒	☐	☐
38	☐	☐	☒	☐
39	☐	☒	☐	☐
40	☐	☐	☒	☐
41	☒	☐	☐	☐
42	☒	☒	☐	☐
43	☒	☐	☐	☐
44	☐	☐	☐	☒
45	☐	☐	☒	☐
46	☐	☐	☒	☐
47	☐	☐	☒	☐
48	☐	☐	☒	☐
49	☐	☐	☐	☒

Ergänzende Fragen zur Gesundheit des Kindes

1	Ist das Kind in seinem Redefluss beeinträchtigt (Stottern)?	☐ Ja	☒ Nein
2	Zeigt das Kind Auffälligkeiten in der Aussprache (Lispeln)?	☐ Ja	☒ Nein
3	Liegen bei dem Kind Einschränkungen im Sprachverständnis vor?	☐ Ja	☒ Nein
4	Ist das Kind in seinem Wortschatz eingeschränkt?	☐ Ja	☒ Nein
5	Hat das Kind Neurodermitis?	☐ Ja	☒ Nein
6	Hat das Kind Allergien? Wenn ja, welche?	☐ Ja	☒ Nein
7	Benötigt das Kind eine Sehhilfe?	☐ Ja	☒ Nein
8	Ist das Kind in seiner Hörfunktion beeinträchtigt?	☐ Ja	☒ Nein
9	Hat das Kind in der letzten Zeit vermehrt über Bauchschmerzen geklagt?	☐ Ja	☒ Nein
10	Hat das Kind in der letzten Zeit tagsüber eingenässt?	☐ Ja	☒ Nein
11	Ist das Kind in seiner Grobmotorik beeinträchtigt (z. B. hüpfen, rennen)?	☐ Ja	☒ Nein
12	Ist das Kind in seiner Feinmotorik beeinträchtigt (z. B. Stifthaltung)?	☐ Ja	☒ Nein

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.
Vielen Dank!

VSK- Auswertungsbogen Eltern

Auswertungsbogen

VSK

Name des Kindes: 1402-32

Testdatum: 2|3|0 2|2|4

Geburtsdatum des Kindes: 3|0|0|6|1|9

Alter des Kindes: 0|4|0|8

Geschlecht des Kindes: ☐ Mädchen ☒ Junge

Beurteiler: ☒ Eltern ☐ Pädagogische Fachkraft

Verwendete Norm: ☐ Jungen, 3;0-4;6 Jahre ☒ Jungen, 4;7-6;6 Jahre

☐ Mädchen, 3;0-4;6 Jahre ☐ Mädchen, 4;7-6;6 Jahre

☐ Gesamtnorm, 3;0-4;6 Jahre ☐ Gesamtnorm, 4;7-6;6 Jahre

1. Problemskalen: Ermittlung der Rohwerte und Normwerte

Skala	Items								Summe	KI	PR	T
Ängstlichkeit	2	0	0	0	2	0	0	0	4		10	37
	7	13	15	22	24	25	38	43	max. 24			
Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit	3	2	1	0	2				8		37	47
	2	10	31	40	42				max. 15			
Aggressives Verhalten	0	2	0	0	0	0	0	0	2		15	39
	4	5	9	14	17	23	27	30	max. 30			
Emotionsdysregulation	1	2	2	1	1	0	0	0	7		32	45
	3	6	11	12	20	28	39	47	max. 24			
Gesamt-Problemskala									21		8	36
									max. 93			

2. Ressourcenskalen: Ermittlung der Rohwerte und Normwerte

Skala	Items								Summe	KI	PR	T
Soziale Kompetenz	3	3	3	2	3	3			17		87	61
	1	19	21	33	35	36			max. 18			
Emotionswissen/Empathie	2	3	3	3	2	3	3		19		95	66
	8	18	26	29	45	46	48		max. 21			
Selbstregulation	2	1	1	1	2				7		34	46
	16	32	34	44	49				max. 15			
Gesamt-Ressourcenskala									43		85	60
									max. 54			

3. Übertragung der Gesundheitsfragen

- | | | | | |
|---|---|---|---|--|
| ☐ Redefluss | ☐ Aussprache | ☐ Sprachverständnis | ☐ Wortschatz | ☐ Neurodermitis |
| ☐ Allergien | ☐ Sehen | ☐ Hören | ☐ Bauchschmerzen | ☐ Einnässen |
| ☐ Einschlafen (nur VSK-EL) | ☐ Durchschlafen (nur VSK-EL) | ☐ Grobmotorik (nur VSK-PF) | ☐ Feinmotorik (nur VSK-PF) | |

Anmerkungen: KI = 95%-Konfidenzintervall; PR = Prozentrang; T = T-Wert

VSK- Auswertungsbogen pädagogische Fachkräfte

Auswertungsbogen

VSK

Name des Kindes: 1402-32 Testdatum: 2|3|02|24
Tag Monat Jahr Tag Monat Jahr

Geburtsdatum des Kindes: 3|0|06|19 Alter des Kindes: 0|4|08
Jahr Monat

Geschlecht des Kindes: ☐ Mädchen ☒ Junge Beurteiler: ☐ Eltern ☒ Pädagogische Fachkraft

Verwendete Norm: ☐ Jungen, 3;0-4;6 Jahre ☐ Mädchen, 3;0-4;6 Jahre ☐ Gesamtnorm, 3;0-4;6 Jahre
☒ Jungen, 4;7-6;6 Jahre ☐ Mädchen, 4;7-6;6 Jahre ☐ Gesamtnorm, 4;7-6;6 Jahre

1. Problemskalen: Ermittlung der Rohwerte und Normwerte

Skala	Items								Summe	KI	PR	T
Ängstlichkeit	0	0	3	0	1	2	2	0	8 max. 24		43	48
	7	13	15	22	24	25	38	43				
Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit	1	1	2	2	1				7 max. 15		47	49
	2	10	31	40	42							
Aggressives Verhalten	0	0	0	0	1	1	0	0	3 max. 30		33	46
	4	5	9	14	17	23	27	30				
Emotionsdysregulation	1	1	1	0	1	2	1	2	9 max. 24		59	52
	3	6	11	12	20	28	39	47				
Gesamt-Problemskala									27 max. 93		31	45

2. Ressourcenskalen: Ermittlung der Rohwerte und Normwerte

Skala	Items							Summe	KI	PR	T
Soziale Kompetenz	3	2	2	3	2	3		15 max. 18		72	56
	1	19	21	33	35	36					
Emotionswissen/Empathie	2	3	2	3	2	2	2	16 max. 21		82	59
	8	18	26	29	45	46	48				
Selbstregulation	3	2	3	3	3			14 max. 15		84	66
	16	32	34	44	49						
Gesamt-Ressourcenskala								45 max. 54		88	62

3. Übertragung der Gesundheitsfragen

- | | | | | |
|---|---|---|---|--|
| ☐ Redefluss | ☐ Aussprache | ☐ Sprachverständnis | ☐ Wortschatz | ☐ Neurodermitis |
| ☐ Allergien | ☐ Sehen | ☐ Hören | ☐ Bauchschmerzen | ☐ Einnässen |
| ☐ Einschlafen (nur VSK-EL) | ☐ Durchschlafen (nur VSK-EL) | ☐ Grobmotorik (nur VSK-PF) | ☐ Feinmotorik (nur VSK-PF) | |

Anmerkungen: KI = 95%-Konfidenzintervall; PR = Prozentrang; T = T-Wert

Profilbogen VSK Pädagogen und Eltern gemeinsam

Profilbogen

VSK

Name des Kindes: 1402-32

Testdatum: 23 | 02 | 24

Tag Monat Jahr

Geburtsdatum des Kindes: 3 | 0 | 06 | 1 | 9

Tag Monat Jahr

Alter des Kindes: 0 | 4 | 08

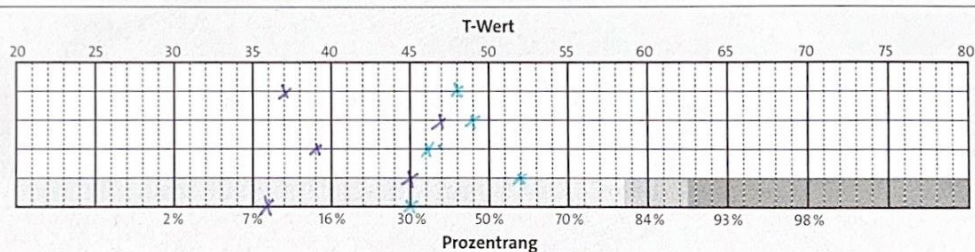
Jahr Monat

Geschlecht des Kindes: ☐ Mädchen ☒ Junge

Beurteiler: ☒ Eltern ☐ Pädagogische Fachkraft

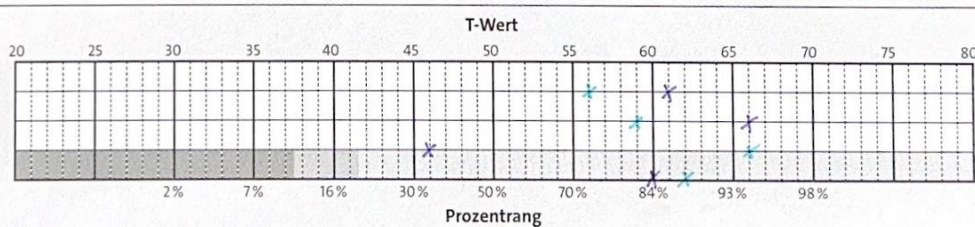
Verwendete Norm: ☐ Jungen, 3;0-4;6 Jahre ☐ Mädchen, 3;0-4;6 Jahre ☐ Gesamtnorm, 3;0-4;6 Jahre
☒ Jungen, 4;7-6;6 Jahre ☐ Mädchen, 4;7-6;6 Jahre ☐ Gesamtnorm, 4;7-6;6 Jahre

Problemskalen	Rohwert	PR	T-Wert
Ängstlichkeit	48	10	43
Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit	87	37	49
Aggressives Verhalten	23	15	33
Emotionsdysregulation	79	32	59
Gesamt-Problemskala	212	83	36



Gesamt-Problemskala (T-Wert) ☒ ≤ 58 unauffällig ☐ 59-62 grenzwertig ☐ ≥ 63 auffällig

Ressourcenskalen	Rohwert	PR	T-Wert
Soziale Kompetenz	125	87	72
Emotionswissen/Empathie	196	95	82
Selbstregulation	714	34	54
Gesamt-Ressourcenskala	4345	85	88



Gesamt-Ressourcenskala (T-Wert) ☒ ≥ 42 unauffällig ☐ 41-38 grenzwertig ☐ ≤ 37 auffällig

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterthesis mit dem Titel: „Die Einflussfaktoren und Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter“, ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den 07.06.2024

Unterschrift: 