



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:

**„Pädagogische Interaktionsqualität
und die ErzieherIn-Kind-Bindung
während der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern
in die institutionelle Fremdbetreuung“**

Ein Vergleich zwischen altershomogenen Krippen und
altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept

Verfasserin

Barbara Binder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

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

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig bedanken, dass sie für das Thema meiner Diplomarbeit Interesse zeigte und sich stets Zeit für offene Fragen genommen hat. Auch meiner Mitbetreuerin Mag. Maria Fürstaller möchte ich für wichtige Denkanstöße danken. An dieser Stelle geht mein Dank auch an die Gegenleserin der Diplomarbeit, Nicole-Coralie Frühauf.

Für die Möglichkeit der wissenschaftlichen Mitarbeit an der „Wiener Kinderkrippenstudie“ geht mein Dank an den Projektleiter der Studie Ao.Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und die ProjektmitarbeiterInnen Dr. Katharina Ereky-Stevens, Mag. Nina Hover-Reisner, Mag. Antonia Funder, Mag. Maria Fürstaller, Dipl.-Psych. Tina Eckstein und Dr. Michael Wininger.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie und meinen Freunden für ihre vielseitige Unterstützung danken. Ein besonderer Dank geht dabei an Christoph, der mich vor allem in schwierigen Phasen des Schreibens motiviert hat „dranzubleiben“.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 1. Oktober 2011

.....
Unterschrift

Kurzfassung

Diese Diplomarbeit ist im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“ am Institut für Bildungswissenschaft, Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik, an der Universität Wien entstanden.

Anliegen dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, ob während der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die institutionelle Fremdbetreuung die pädagogische Interaktionsqualität der ErzieherIn im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn steht. Des Weiteren zielt diese Diplomarbeit darauf ab, einen Vergleich zwischen Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept im Hinblick auf die Interaktionsqualität der ErzieherIn und die Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes zu unternehmen.

Untersucht wurde die Bindungssicherheit (mittles „Attachment Q-Sort“, Waters & Deane 1985) von 92 Kindern (40 männlich, 52 weiblich) im Alter von 10 bis 33 Monaten zu ihren ErzieherInnen zwei Wochen sowie zwei, vier und sechs Monate nach Eintritt in die Betreuungseinrichtung. Die Interaktionsqualität der ausschließlich weiblichen Erzieherinnen wurde auf dyadischer (Videoanalyseinstrument, Ereky-Stevens et al. 2008) und gruppenorientierter Ebene („Caregiver Interaction Scale“, Arnett et al. 1989) innerhalb der ersten vier bzw. sechs Monate nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung erhoben.

Zwei Monate nach Betreuungsbeginn steht die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn während der Spielsequenzen im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung. Vier Monate nach Betreuungsbeginn erweist sich die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn während der morgendlichen Abschiedssequenzen von den Eltern im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung.

Die gruppenorientierte Interaktionsqualität, vor allem das Engagement der ErzieherIn korreliert zwei Wochen sowie zwei, vier und sechs Monate nach Betreuungsbeginn mit der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind.

Es wurden keine Unterschiede zwischen altersgemischten Gruppen und Kinderkrippen im Hinblick auf die dyadische und gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugserzieherIn gefunden. Ebenso ließen sich keine Unterschiede zwischen den Betreuungstypen in Bezug auf die ErzieherIn-Kind-Bindung festmachen.

Abstract

This diploma thesis was written in the context of the research project “Toddlers’ Adjustment to Out-of-Home Care”, which was arranged at the Institute of Educational Science, Department of Psychoanalytical Pedagogies.

The thesis intends to investigate correlations between the attachment security of 92 children at the age of 10 to 33 months (40 male, 52 female) to their primary caregiver (all female) and the positive caregiving by the primary day care provider. Furthermore this project aims to research the contrast between homogenous-age groups and mixed-age groups with “open group approach” regarding to the children’s attachment security to the primary caregiver in out of home care and the positive caregiving provided by the primary caregiver.

Children’s attachment security to the primary caregiver was assessed with the Attachment Q-Sort (Waters & Deane 1989). Data collection for positive caregiver interaction was arranged using the “Videoanalyseinstrument” (Ereky-Stevens et al. 2008) for dyadic interaction and the Caregiver Interaction Scale (Arnett 1989) for group-oriented interaction.

Results show, that the quality of dyadic interaction provided by the primary caregiver in out of home care correlates with the attachment security between child and caregiver two months after group entry while sequences of child’s play. Four months after day care entry the quality of dyadic interaction provided by the primary caregiver in out of home care correlates with the attachment security between child and caregiver while sequences of separation from parents.

Group oriented interaction provided by the primary caregiver, particularly the caregiver’s dedication, was significantly correlated with attachment security between child and caregiver two weeks, two, four and six months after day care entry.

There were no differences found between homogenous-age groups and mixed-age groups regarding to dyadic or group oriented interaction by the caregiver. There were no differences found as well regarding children’s attachment security to their primary caregiver in out of home care.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Die Eingewöhnungsphase in die institutionelle Betreuung.....	9
1.1. Die Bedeutung der Eingewöhnungsphase für die kindliche Entwicklung.....	9
1.2. Eingewöhnungsmodelle	15
2. Die ErzieherIn-Kind-Bindung.....	19
2.1. Die Rolle der BezugspädagogIn während der Eingewöhnungszeit	19
2.2. Exkurs in die Bindungstheorie.....	21
2.2.1. Das Bindungsverhalten des Kindes	24
2.2.2. Bindungsstil und individuelle Interaktionsgeschichte eines Kindes.....	26
2.3. Forschungsstand zum Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung.....	30
2.3.1. Häufigkeit und Intensität pädagogischer Interaktionen im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes	33
2.3.3. Studien zum Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung im Überblick	39
2.4. Zusammenschau	44
3. Kinderkrippen und altersgemischte Gruppen im Vergleich.....	47
3.1. Definition, Rahmenbedingungen und Entstehungsgeschichte von Kinderkrippen	47
3.2. Definition, Rahmenbedingungen und Entstehungsgeschichte von altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept	53
3.3. Gegenüberstellung altershomogener Krippen und altersgemischter Gruppen mit offenem Raumkonzept	58
3.4. Zusammenschau und weiterführende Überlegungen	62
4. Forschungsvorhaben	65
4.1. Fragestellung und Hypothesen.....	66
4.2. Stichprobe der WiKi-Studie.....	76

4.3. Stichprobe der Diplomarbeitsuntersuchung	78
4.4. Messinstrumente.....	79
4.4.1. Videoanalyse als Instrument zur Erfassung der dyadischen Interaktionsqualität der BezugspädagogIn	79
4.4.2. Caregiver Interaction Scale (CIS) zur Bestimmung des gruppenorientierten ErzieherInnenverhaltens	83
5. Statistische Überprüfung der Hypothesen	89
5.1. Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Interaktionsqualität und der Bindungssicherheit des Kindes	89
5.1.1. Zusammenhänge zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugspädagogIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung.....	90
5.1.2. Zusammenhänge zwischen der gruppenorientierten Interaktionsqualität der BezugspädagogIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung	98
5.2. Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept im Hinblick auf die pädagogische Interaktionsqualität und die ErzieherIn-Kind-Bindung	103
5.2.1. Unterschiede zwischen altershomogenen Krippen und altersgemischten Gruppen in der dyadischen Interaktionsqualität der ErzieherIn.....	103
5.2.2. Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen in der gruppenorientierten Interaktionsqualität der ErzieherIn.....	106
5.2.3. Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen in der Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung.....	107
6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	109
7. Ausblick	117
Literaturverzeichnis.....	121

Abkürzungsverzeichnis

AQS:	Attachment Q-Sort
AQS-E:	Attachment Q-Sort mit ErzieherIn
AQS-M:	Attachment Q-Sort mit Mutter
BP:	Bezugsperson
CBCL:	Child Behavior Checklist
C-TRF:	Caregiver-Teacher Report Form
CIS:	Child Caregiver Interaction Scale
F-S-T:	Fremde-Situations-Test
KRIPS-R:	Krippenskala, revidierte Fassung
NICHHD:	National Institute of Child Health and Human Development
SECC:	Study of Early Child Care
TTS:	Toddlers Temperament Scale
VAI:	Videoanalyseinstrument
WiKi-Studie:	Wiener Kinderkrippenstudie

Einleitung

Innerhalb der internationalen Krippenforschung hat sich in den letzten 40 Jahren ein wesentlicher Wandel vollzogen. In der ersten Forschungswelle der 1970er-Jahre stand noch die Frage im Mittelpunkt, ob stundenweise fremd untergebrachte Kinder unter drei Jahren im Vergleich zu ausschließlich familiär betreuten Kleinkindern Entwicklungsnachteile im sozial-emotional und kognitiven Bereich erleiden würden (vgl. DORNES 2008, 248). Vor allem die von René Spitz vorangetriebene Hospitalismusforschung der 1940er-Jahre, die psychische und kognitive Schäden von Kindern als Folge mangelhafter Zuwendung in Heimen zu Tage brachte, trug ihren Teil dazu bei, dass das Bild außerfamiliärer Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren für lange Zeit negativ konnotiert war (vgl. PETERSEN 1995, 16). Die aberkennende Haltung gegenüber außerfamiliären Betreuungseinrichtungen konnte jedoch spätestens ab den 1990er-Jahren durch zahlreiche Studien, welche vorrangig den Bereichen der Entwicklungspsychologie und Bindungstheorie zuzuordnen sind, entkräftet werden. Allen voran ist in diesem Zusammenhang die amerikanische NICHD SECC¹ Studie zu nennen, die mit einer Stichprobe von über 1.300 Kindern empirisch-quantitative Längsschnittuntersuchungen durchführte, in denen belegt werden konnte, dass bei ausreichend guter Betreuung keine negativen Spätfolgen für Kinder im kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsbereich zu befürchten sind (vgl. DORNES 2008, 249; NICHD 2001).

Das Forschungsinteresse verschob sich demnach ab den 1980er-Jahren auf die Frage, welchen Einfluss die Qualität einer außerfamiliären Betreuungseinrichtung auf die kindliche Entwicklung haben kann (vgl. TIETZE 1998, 27f). In diesem Zeitraum entfachte eine Qualitätsdebatte, die bis heute nicht abgeklungen ist. Zunächst wurde das Hauptaugenmerk auf die Strukturqualität von Betreuungseinrichtungen gelegt, im Konkreten auf objektiv messbare Merkmale, wie die Gruppengröße, den Betreuungsschlüssel und die Ausstattung einer Einrichtung. Bald aber rückten auch Merkmale der Orientierungsqualität, die das pädagogische Arbeitskonzept und bestehende Wertvorstellungen einer Institution ausmachen, in den Blickpunkt wissenschaftlicher Diskussionen. Als dritte Komponente ist die Prozessqualität anzuführen, die sich in der Summe der täglich geleisteten pädagogischen Arbeit niederschlägt und ferner durch die täglichen Betreuungs- und Interaktionserfahrungen der Kinder erlebbar ist (vgl. TIETZE et al. 2005; VIERNICKEL 2008; nach DATLER, HOVER-REISNER, FÜRSTALLER 2010, 162).

¹ Study of Early Child Care by the National Institute of Child Health and Human Development

Seit den 1990er-Jahren besteht weitgehend die Auffassung, dass positive oder negative Auswirkungen, die eine institutionelle Tagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung haben kann, von multistrukturellen Wechselwirkungen abhängig sind. Dabei werden zu den genannten Qualitätsmerkmalen einer Einrichtung auch familiäre Unterschiede, etwa der sozioökonomische Status, und persönliche Besonderheiten des Kindes, wie das Temperament, in die Untersuchungen mit einbezogen, da man in wissenschaftlichen Fachkreisen zur Kenntnis kam, dass monokausale Erklärungsansätze zu falschen Schlussfolgerungen führen würden (vgl. TIETZE 1998, 25ff).

Im Kontext der Qualitätsdebatte um außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder blieb die Eingewöhnungsphase hingegen bislang wenig erforscht. Tietze und seine KollegInnen² (vgl. 2005, 8) widmeten sich erstmals diesem Thema im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion von Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder und definierten die Eingewöhnungsphase in eine Kinderkrippe oder altersgemischten Gruppe als ein Qualitätskriterium der außerfamiliären Betreuung für Kleinkinder.

Auch die Wiener Kinderkrippenstudie, in dessen Rahmen diese Diplomarbeit entsteht, beschäftigt sich wissenschaftlich mit dem Thema der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die institutionelle Fremdbetreuung. Ziel der WiKi-Studie ist es, Faktoren zu identifizieren, die sich förderlich oder hinderlich auf die kindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein während der Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuung auswirken. In der vorliegenden Diplomarbeit wird ein Teilbereich des Forschungsinteresses der Studie abgedeckt, indem der Frage nachgegangen wird, ob die Rahmenbedingung von altersgemischten, offenen Gruppen oder die von Kinderkrippen die Bewältigung von Trennung und den Aufbau einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung während der Eingewöhnungsphase begünstigen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Eingewöhnungsprozess von Kleinkindern in die institutionelle Fremdbetreuung ist deshalb von so großer Bedeutung, da die Eingewöhnungszeit eine lebensverändernde Phase im Leben eines Kindes darstellt, in der das Kind erstmals für eine gewisse Zeit des Tages außerhalb des familiären

² Innerhalb dieser Arbeit wird zur geschlechterneutralen Formulierung durchgehend das „Binnen-I“ verwendet.

Umfeldes verbringt und Trennungsleid, ausgelöst durch die vorübergehende Loslösung von der primären Bezugsperson, verarbeiten muss (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2006, 32). Um die aufkommende Trauer zu bewältigen und in Folge Betreuungs- und Bildungsangebote in der Einrichtung annehmen zu können, benötigt das Kind vor allem die Unterstützung erwachsener Bezugspersonen (vgl. LAEWEN et al. 2007, 2; HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2006, 32).

Im Berliner Eingewöhnungsmodell, das heute vielerorts praktische Anwendung findet, wird davon ausgegangen, dass das Eingewöhnungskind zunächst schrittweise zu seiner BezugserzieherIn in der Einrichtung eine sichere Bindung eingehen muss, um bei ihr wenn nötig Trost zu finden und sie als sichere Basis für Explorationsversuche zu nützen (vgl. LAEWEN et al. 2007, 2). Eine sichere Bindungsbeziehung ist in diesem Sinne Voraussetzung dafür, dass Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Betreuungseinrichtung überhaupt angenommen werden können (vgl. BRISCH 1999, 38; MAYWALD 2008, 44). Für die Entstehung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung wiederum sind vor allem regelmäßige und feinfühlig Interaktionserfahrungen des Kindes mit der ErzieherIn wichtig, dies zeigen Ergebnisse zahlreicher Studien (u. a. AHNERT et al. 2006; GOOSENS & VAN IJENDOORN 1990). Auf die Zusammenhangskette einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung als Hilfsfaktor zur Bewältigung von Trennung und als ein wesentlicher Indikator für eine gelungene Eingewöhnung sowie die pädagogischen Interaktionsqualität als Einflussfaktor auf die ErzieherIn-Kind-Bindung wird in der vorliegenden Diplomarbeit besonderes Augenmerk gelegt. Basierend auf diesem Fundament wird in der Diplomarbeit ein Vergleich zwischen Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen mit offener Raumgestaltung im Hinblick auf die pädagogische Interaktionsqualität und die ErzieherIn-Kind-Bindung unternommen.

Die Forschungsfrage, die dieser Diplomarbeit zu Grunde liegt, lautet demnach:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der *pädagogischen Interaktionsqualität* und der *Bindungssicherheit* des Eingewöhnungskindes zur ErzieherIn und lassen sich Unterschiede zwischen *Kinderkrippen* und *altersgemischten Gruppen* in offenen Kindertagesstätten im Hinblick auf die pädagogische Interaktionsqualität und die Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn festmachen?

Der gedankliche Impuls zu diesem Diplomarbeitsvorhaben entstand aus dem Umstand heraus, dass dem Thema der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept bislang wenig bis gar keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Der Fokus bisheriger Auseinandersetzungen mit dem Thema der altersgemischten Gruppenform im Vergleich zu Kinderkrippen belief sich auf Fragen der kognitiven und sozialen Entwicklung. Datler und MitarbeiterInnen (vgl. 2010, 67) weisen in ihrem Artikel „Struggling against a feeling of becoming lost: a young boy’s painful transition to day care“ auf diese Forschungslücke hin und stellen die Frage, wie sich vor allem das offene Raumkonzept in altersgemischten Gruppen auf das Erleben von unter Dreijährigen auswirkt.

Es wird davon ausgegangen, dass aufgrund der Rahmenbedingungen in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept Kinder für gewöhnlich über den Tag hinweg mit mehr PädagogInnen in Kontakt treten als Kinder in altershomogenen Krippen. Letztere werden von mindestens einer KrippenpädagogIn und einer HelferIn, aber maximal von vier Personen betreut, wohingegen Kinder in altersgemischten Gruppen üblicherweise für eine bestimmte Zeit des Tages die Kerngruppen mit zwei PädagogInnen und einer KinderbetreuerIn verlassen und mit PädagogInnen und Kindern aus anderen Gruppen in Kontakt treten (vgl. OBERHUEMER & ULRICH 1997, 218f). In altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept wird den Kindern ein höheres Maß an Selbständigkeit abverlangt, da es ihnen zu einem Großteil des Tages frei steht zu wählen, in welchen Gruppenräumen, Gängen und anderen Räumlichkeiten sie sich bewegen und welche SpielpartnerInnen sie bevorzugen (vgl. TEXTOR 1998, 8f).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es den einzugewöhnenden Kindern in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept aufgrund der genannten Rahmenbedingungen und Strukturunterschiede weniger leicht gelingen mag, während der Eingewöhnungszeit mit einer BezugserzieherIn eine sichere Bindung einzugehen und ob sich die Interaktionsqualität der BezugserzieherIn als niedriger erweist als in Krippen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Eingewöhnungsphase ist deshalb von hoher Relevanz für die Bildungswissenschaft, da Kinderbetreuungseinrich-

tungen schon lange nicht mehr als Orte der bloßen Betreuung gesehen werden, sie stellen vielmehr Einrichtungen der Bildung und Erziehung dar (vgl. IRKENS 2006, 20ff). Kinder sind von Geburt an mit sozialen und kognitiven Kompetenzen ausgestattet und setzen sich schon früh mit ihrer unmittelbaren Umwelt auseinander. Sie sind von Säuglingsalter an in der Lage, Beziehungen aktiv mitzugestalten (vgl. DORNES 1993, 63f; WINNER & ERNDT-DOLL 2009, 2). In Bezug auf die bereits früh einsetzenden Bildungsbedürfnisse von Kindern ist die Auseinandersetzung mit der Frage nach geeigneten Rahmenbedingungen innerhalb pädagogischer Betreuungseinrichtungen, in denen auf bindungsbezogene Bedürfnisse des Kindes in der Eingewöhnungsphase eingegangen werden kann, wichtig für die bildungswissenschaftliche Disziplin.

Die Aussage, dass Kleinkinder erst dann dem Bedürfnis nach Exploration und Neugier in Betreuungseinrichtungen nachgehen und Bildungsangebote sinnvoll annehmen können, wenn sie sich in ihrer Umwelt sicher fühlen und eine Bindungsbeziehung zu einer ErzieherIn aufgebaut haben, findet sich in zahlreichen Artikeln zum Eingewöhnungsthema (vgl. u. a. LAEWEN et al. 2007, 2; HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2006, 32; AHNERT 2003, 2) und stellt gleichsam einen Grundsatz der Bindungstheorie dar, in dem postuliert wird, dass kindliche Explorationsbedürfnisse nur dann aufkommen, wenn das Bedürfnis nach Bindung befriedigt ist (vgl. BOWLBY 1980, 44).

Auf Basis dieses wissenschaftlichen Fundaments setzt sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Frage nach geeigneten Rahmenbedingungen während der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die institutionelle Fremdbetreuung auseinander, in der Bindungsbedürfnisse des Kindes ausreichend befriedigt werden können und das Kind sich interessiert seiner neuen Umwelt widmen kann. Es wird infolgedessen ein Vergleich zwischen altersgemischten, offenen Gruppen und Kinderkrippen im Hinblick auf die pädagogische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und die ErzieherIn-Kind-Bindung unternommen. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass die Interaktionsqualität der BezugserzieherIn Einfluss auf den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung zwischen dem Eingewöhnungskind und der ErzieherIn hat.

Das *erste Kapitel* widmet sich dem Thema der Eingewöhnung, das gleichermaßen den Überbau der Diplomarbeit bildet. Einleitend wird der Frage nachgegangen, warum und inwiefern eine geplante Eingewöhnungsphase in die institutionelle Fremdbetreuung für Kleinkinder Einfluss auf deren Wohlbefinden sowie auf die emotionale und kognitive Entwicklung hat. In diesem Zusammenhang ist die Trauerbewältigung des Kindes während der Eingewöhnungszeit zu sehen, die im Dienste einer geglückten Eingewöhnung steht. Einem Kind ist es nach Dunitz-Scheer (vgl. 2006, 2), Maywald (vgl. 2008, 44) und Brisch (vgl. 1999, 38) erst dann möglich Bildungs- und Spielangebote in der Betreuungseinrichtung anzunehmen, wenn es bereits Trauerreaktionen im Zuge der Trennung von seiner primären Bezugsperson bewältigen konnte. In diesem Sinn darf das Thema Trennung im Zusammenhang mit dem Eingewöhnungsprozess in die außerfamiliäre Betreuung nicht außer Acht gelassen werden.

Im Anschluss daran werden Eingewöhnungsmodelle beleuchtet, welche die einzelnen Phasen einer Eingewöhnung zeigen und auf Voraussetzungen einer qualitativ guten Eingewöhnung hinweisen.

Das *zweite Kapitel* widmet sich nach einem Exkurs in die Bindungstheorie dem Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung und bildet einen wesentlichen Schwerpunkt dieser Diplomarbeit. Da eine sichere Bindungsbeziehung zwischen ErzieherIn und Kind für eine gelingende Eingewöhnung bedeutsam erscheint (vgl. LAEWEN 2007, 2), wird die Rolle der BezugspädagogIn während der Eingewöhnungsphase beleuchtet. Hierauf wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren für die Entstehung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung wesentlich sind, wobei vor allem die Häufigkeit, Intensität und Qualität pädagogischer Interaktionen als Einflussfaktoren zur Entstehung von Bindungsbeziehungen hervorgehoben werden.

Im *dritten Kapitel* steht der Vergleich zwischen den beiden Betreuungsformen Kinderkrippe und altersgemischte Gruppe als zweiter Schwerpunkt neben dem der ErzieherIn-Kind-Bindung im Augenmerk des Interesses. Nach den Ausführungen zur Entstehung dieser beiden Betreuungsformen und ihren Rahmenbedingungen werden Studien und Erfahrungsberichte zu Vor- und Nachteilen bezüglich der Strukturen in Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen betrachtet. Diese Auseinandersetzungen beziehen sich fast

ausschließlich auf kognitive und soziale Entwicklungsvorteile bzw. Nachteile. Das Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung und dem damit eng verbundenen Thema der pädagogischen Feinfühligkeit bzw. Interaktionsqualität wurde bei den Betrachtungen nach eigenen umfassenden Recherchen bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Anliegen dieser Diplomarbeit ist es, diese Forschungslücke anhand einer empirisch-quantitativen Untersuchung ein Stück weit zu schließen.

Ab dem *vierten Kapitel* steht die empirische Überprüfung der Forschungsfrage im Mittelpunkt. Hierfür wird zu Beginn in Kapitel vier das Forschungsvorhaben mit nochmaliger Darstellung der Forschungsfrage demonstriert und die zu bearbeitenden Hypothesen aufgestellt und theoretisch angebunden. In diesem Zusammenhang werden jene Forschungsinstrumente vorgestellt, die in der WiKi-Studie zum Einsatz kamen und deren gewonnene Daten für die Diplomarbeit relevant sind. Dies sind der „Attachment Q-Sort“ (WATERS & DEANE 1985), zur Bestimmung der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind, die „Caregiver Interaction Scale“ (ARNETT 1989) zur Erhebung der gruppenorientierten Interaktionsqualität und die „Videoanalyse“ zur Bestimmung der dyadischen Interaktionsqualität (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008).

In *Kapitel fünf* werden die aufgestellten Hypothesen mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS überprüft und die daraus resultierenden Forschungsergebnisse mit Einsatz von Tabellen dargelegt und zusammengefasst.

Abschließend werden in *Kapitel sieben* die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung noch einmal ausführlich zusammengefasst, interpretiert und diskutiert. Hierbei sollen die Resultate in Zusammenhang mit bisherigen Forschungen gebracht werden sowie Grenzen der Untersuchung aufgezeigt werden.

1. Die Eingewöhnungsphase in die institutionelle Betreuung

Im ersten Kapitel der Diplomarbeit werden die Anforderungen, mit denen ein Kleinkind während der Eingewöhnungszeit von der Familie in die Kinderkrippe bzw. altersgemischte Gruppe konfrontiert ist, thematisiert. In diesem Zusammenhang werden unter Bezug auf bestimmte Autoren (u. a. Laewen, Haug-Schnabel, Bensel, Beller) bedeutsame Kriterien für einen positiven Verlauf der Eingewöhnung dargestellt. Mit dem Forschungsgegenstand der Eingewöhnung eng verknüpft sind die Themen der Trennungs- und Trauerbewältigung, die in diesem Kapitel ebenfalls Erwähnung finden.

Ferner werden in diesem Abschnitt Forschungsergebnisse angeführt und diskutiert, durch die die Wichtigkeit einer stufenweisen, begleiteten und bezugspersonenorientierten Eingewöhnungsphase begründet werden. In diesem Kontext werden jene Eingewöhnungsmodelle in den Blick genommen, die in der pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Fachwelt anerkannt werden und in der Praxis vielerorts Anwendung finden. In diesen Konzepten wird davon ausgegangen, dass eine ErzieherIn während der Eingewöhnungsphase des Kindes in die außerfamiliäre Betreuung eine besondere Stellung einnimmt.

1.1. Die Bedeutung der Eingewöhnungsphase für die kindliche Entwicklung

Der Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung stellt im Leben eines Kleinkindes eine besondere Herausforderung und Belastungssituation dar. Während dieser Zeit wird das vertraute Lebensfeld der Familie mit einem weiteren, nämlich der Kinderkrippe bzw. altersgemischten Gruppe, erweitert. Eingewöhnungskinder haben mit starken Verlustängsten zu kämpfen, da sie sich von ihrer primären Bezugsperson für ein paar Stunden des Tages trennen und sich an eine unbekannte Umgebung mit zunächst fremden Personen gewöhnen müssen, die nicht dem engen Kreis der Familie angehören (vgl. FEIN 1996, 80; LAEWEN 2003, 16). Alleine diese Tatsachen stellen das Kind vor bisher nie da gewesene Anforderungen. Feldbaum (1980) und Mc. Grew (1972) entdeckten typische Belastungsreaktionen bei Kleinkindern, die neu in Fremdbetreuungseinrichtungen kamen. So wurde beobachtet, dass Kinder sich in der ersten Zeit vom Gruppengeschehen in der Einrichtung abschotten, weniger sozial agieren und allgemein verkrampfter als im

familiären Umfeld wirken. Die genannten Wissenschaftler führen diese Verhaltensweisen auf das für die Kinder noch nicht „familiär“ gewordene Umfeld zurück (vgl. FELDBAUM 1980 & MC. GREW 1972; nach FEIN et al. 1993, 2).

Damit ein Kind die krisenhafte Zeit der Eingewöhnung von der familiären in die institutionelle Betreuung bewältigen kann, ohne dass das Erlebte zu einer traumatischen Trennungserfahrung wird, ist es notwendig, dass das Kind nicht gedrängt wird sich rasch von seiner primären Bezugsperson zu lösen und ihm zumindest eine erwachsene Person dabei hilft, die Zeit der Eingewöhnung zu bewältigen (vgl. LAEWEN et al. 2007, 2; HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2008, 111). Diese Person übernimmt die Aufgabe, das Kind dabei zu unterstützen, negative Emotionen auszuagieren und zu regulieren. Sie soll ihm auch als Orientierungshilfe bei der Bewertung neuer Situationen zur Seite zu stehen (vgl. RAUH & ZIEGENHAIN 1996, 97f). Bevor jedoch das Kleinkind mit einer weiteren Person außerhalb der Familie eine Beziehung eingehen kann, ist es wichtig, dass der Trennungsprozess von der primären Bezugsperson bzw. von den Eltern so behutsam und langsam wie möglich von Statten geht und das Kind so den Verlust bewältigen kann (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 246).

Trotz dieser Erkenntnisse, deren Bedeutung bereits wissenschaftlich belegt werden konnte (vgl. RAUH & ZIEGENHAIN 1996, 97f), wird im Krippenalltag nicht selten eine Vorgehensweise praktiziert, die einer Vorstellung folgt, dass es nicht gut für Kinder sei, den Eingewöhnungsprozess zu lange zu gestalten und den Emotionen des Kindes allzu viel Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. BELLER 2002, 2). Der Entwicklungspsychologe und Pädagoge Kuno Beller (vgl. ebd.) erklärt diesen Usus folgendermaßen:

„Wenn Eltern oder Erzieher in der Eingewöhnungsphase einen schnellen Vollzug der Trennung fordern, dann tun sie dies, um die bewusste Erfahrung des Schmerzes zu vermeiden. Dieser Akt der Vermeidung wird als Stärke, der Ausdruck von Schmerz hingegen als Schwäche empfunden und beurteilt.“

Eine zu rasche Eingewöhnung in die Krippe, in der Kinder ihre negativen Affekte nicht ausagieren dürfen, können jedoch erhebliche negative Folgen für die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern mit sich bringen (vgl. LAEWEN 2007, 2; ROTTMANN & ZIEGENHAIN 1996, 97f). Ferner leidet bei einer allzu schnellen Eingewöhnung das emotionale Wohlbefinden des Kindes, wenn es spürt, dass seinen Gefühlen kein Raum gegeben wird, was wiederum zur Folge hat, dass die Spiel- und Lernversuche des Kindes stark gehemmt sind (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2008, 114).

Dunitz-Scheer (vgl. 2006, 2) erläutert in diesem Zusammenhang, dass sich ein Kind innerhalb der Betreuungseinrichtung einmal sicher und geborgen fühlen muss, bevor sich „soziales, emotionales und geistiges Lernen“ entwickeln kann. Kinder sind in ihrem Eingewöhnungsprozess auf sensible und verständnisvolle Erwachsene angewiesen, durch die sie Abschiedsschmerz, aufkommende Trennungsangst und andere negative Gefühle ausagieren können und dabei erleben, dass sie mit ihren Emotionen aufgefangen werden. In Bezug darauf betonen Winner und Erndt-Doll (2009, 2f):

„Das Ziel einer bewussten Gestaltung der Eingewöhnung für das neue Krippenkind liegt (...) nicht darin, Stresssituationen zu vermeiden und unangenehme Gefühle wie Trauer, Wut oder Sehnsucht zu verdrängen, sondern dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich aktiv mit diesen Gefühlen auseinanderzusetzen und zu erleben, dass man auch negative Gefühle äußern darf und damit nicht auf Ablehnung stößt.“

Es wäre jedoch lückenhaft, von einer gelungenen Eingewöhnungsphase alleine dann zu sprechen, wenn krippenbetreute Kinder ihre Verlustängste und Trennungsschmerzen mithilfe von Erwachsenen lernen zu mildern. Diese Ansicht würde nämlich den wesentlichen Aspekt außer Acht lassen, dass Tagesbetreuungsstätten auch als Bildungseinrichtungen definiert sind, in denen Kinder soziale und kognitive Fertigkeiten erlangen sollen (vgl. 17. WIENER KINDERTAGESHEIMGESETZ 2009; OERTER 1995, nach BECKER-TEXTOR 2009, 4). Im Zuge der Eingewöhnungsphase ist es wesentlich, dass Kinder einen emotionalen Zustand erreichen, in dem soziales und kognitives Lernen möglich wird. Dem Wissen darüber, dass zunächst ein sicherer emotionaler Zustand des Kindes erreicht werden muss, damit es zu Lernsituationen kommen kann, wird im folgenden Zitat (DATLER, HOVER-REISNER, FÜRSTALLER 2010, 4f) Rechnung getragen, wenn es um die Beschreibung einer erfolgreichen Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung geht.

„Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn

- *sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.*
- *Kleinkinder sich bemühen Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.*
- *es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse der eben skizzierten Art zu treten.*“³

³ Kursive Hervorhebung im Original

Aus dieser Beschreibung lassen sich drei Aspekte festhalten, die ein Kind im Rahmen eines geglückten und qualitativ guten Eingewöhnungsprozesses durchlebt.

Erstens werden negative Affekte wie Angst, Schmerz, Wut und Trauer dahingehend gelindert, dass es dem Kind *zweitens* zusehends möglich wird, seinen natürlichen Explorationsbedürfnissen in der unmittelbaren Umwelt nachzukommen und es *drittens* aktiv am Krippenalltag teilnimmt, indem es soziale Interaktionen mit Erwachsenen und Peers aufnimmt.

Das Zitat unterstreicht die zuvor gestellte Bedingung für kognitives und soziales Lernen, wonach ein Kind sich seiner Umwelt erst dann explorierend nähern kann, wenn es ihm gelungen ist, Angst, Trauer, Wut und Schmerz weitgehend zu mildern. Denn erst die Bewältigung negativer Gefühle schafft die Voraussetzung dafür, dass ein Kind die Krippe forschend erkunden kann und in Folge Bildungsaspekte in Spielsituationen und in der Interaktion mit Anderen überhaupt zum Tragen kommen können (vgl. DUNITZ-SCHEER 2006, NIEDERGESÄß 1989, 13; GROSSMANN 1998, 4).

Wie bereits angemerkt, benötigt ein Eingewöhnungskind zumindest eine erwachsene Person, durch die es ihm gelingt, überwältigende Gefühle auszuagieren und bewältigen zu können (vgl. RAUH & ZIEGENHAIN 1996, 97f). Zunächst ist es die primäre Bezugsperson, durch die das Kind seine Ängste äußern kann, bei der es bei Bedarf Schutz findet und mit dessen Hilfe es sich schrittweise in der Krippe zurechtfindet. Im Zuge des Eingewöhnungsprozesses übernimmt innerhalb der Einrichtung zunehmend eine bestimmte PädagogIn Pflege- und Spieltätigkeiten mit dem Kind (vgl. LAEWEN 2003, nach GRIEBEL & NIESEL 2006, 2; GROSSMANN 1998, 4).

Wie tragisch sich auf der anderen Seite das Fehlen eines offenen und bewussten Abschiedes von der primären Bezugsperson und das Nichterkennen bzw. Nichtbeachten von kindlichen Gefühlsäußerungen auf das Wohlbefinden des Kindes auswirkt, wurde in einem Dokumentarfilm⁴ des Psychoanalytiker-Paares James und Joyce Robertson aus dem Jahr 1948 (veröffentlicht 1969) deutlich.

⁴ “John aged seventeen months, for nine days in a residential nursery”. In: “Young children in brief separation. A complementary series of five films”(1969)

Ein eineinhalbjähriger Junge namens John wurde für neun Tage in einem Kindertagesheim untergebracht, während seine Mutter im Krankenhaus ein weiteres Kind zur Welt brachte. In dieser Zeit konnte der Junge nachmittags oder abends nicht nach Hause zur Familie, wie es etwa in Kinderkrippen üblich ist. Es fand kein entsprechender Abschied von Johns Mutter statt, der es dem Kind in angemessener Weise ermöglicht hätte, seine Ängste auszuagieren und in Folge zu bewältigen. Der Vater besuchte den Jungen nur sporadisch für ein paar Minuten am Tag. Die häufig wechselnden Erzieherinnen widmeten sich vorrangig pflegerischen Tätigkeiten und schenkten dem Kleinkind nicht ausreichend Aufmerksamkeit, die es während der Zeit des Getrennt-Seins von der primären Bezugsperson benötigte, geschweige denn spendeten sie Trost, wenn der Junge weinte. Trotz Johns Versuchen, immer wieder eine emotionale Beziehung zu den erwachsenen Personen um ihn herum aufzubauen, scheiterte dieses Unterfangen, da die Erzieherinnen sich entweder ausschließlich an pflegerischen Tätigkeiten interessiert zeigten oder ihre Aufmerksamkeit anderen Kindern schenkten, die lauter danach verlangten als der Junge dies tat. Johns Annäherungsversuche an die ErzieherInnen gingen im Getümmel der anderen Kinder allzu oft unter, womit der Junge mit seinem Schmerz alleine blieb. Jeden Tag wuchsen Trauer und Verzweiflung in ihm, was sich vor allem bei den täglichen Kurzbesuchen des Vaters und in seinem ausgeprägten Rückzugsverhalten zeigte. Letztendlich verfiel der Junge in Resignation und schien sich gegen sein Schicksal nicht mehr zu wehren (vgl. ROBERTSON & ROBERTSON 1969, 98; DATLER et al. 2010, 3).

Diese Filmaufnahmen und ähnliche Aufzeichnungen, die das Nichterkennen bzw. Nichtbeachten von emotionalen Bedürfnissen von Kindern in Tagesheimen und Krippen protokollierten, waren ab den 1970er-Jahren Anlass für den Beginn einer Diskussion über die Qualität außerfamiliärer Betreuung (vgl. AHNERT 2004, 262). Bis in die 1980er-Jahre blieben jedoch abschiedsbewusste Übergänge in Kinderkrippen und die Wertlegung auf den Aufbau von ErzieherIn-Kind-Beziehungen in institutionellen Fremdbetreuungseinrichtungen eine Seltenheit. Selbst bis in die 1990er-Jahre war das Praktizieren einer eigenen Eingewöhnungsphase in Krippen und Kindergärten nicht allorts üblich (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2006, 31).

Die Bedeutung einer schrittweisen Eingewöhnung und der Aufbau einer feinfühligem ErzieherIn-Kind-Bindung werden heute in wissenschaftlichen Fachkreisen weitgehend anerkannt. Eingewöhnungskonzepte, die sich an dieser Beurteilung orientieren, berücksichtigen die emotionalen Bedürfnisse des Kindes, indem die Zeit der Eingewöhnung elternbegleitet, abschiedsbewusst und bezugspersonenorientiert gestaltet wird (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2006, 33ff). Die Eingewöhnungsphase ist überdies zu einem unverzichtbaren Qualitätsmerkmal in der institutionellen Kinderbetreuung geworden (vgl. WINNER & ERNDT-DOLL 2009, 2; HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2006, 30f).

Dass es zu dieser positiven Trendwende kommen konnte, ist vor allem jenen Studien zu verdanken, die mögliche Negativfolgen in der kindlichen Entwicklung aufgrund eines fehlenden oder qualitativ minderwertigen Eingewöhnungsprozesses untersucht haben (SCHMIED-KOLMER 1979; RAUH & ZIEGENHAIN 1988; LAEWEN et al. 1989; BELLER 2002; LO CASALE-CROUCH 2007). Die Ergebnisse der Studien zeigten, dass das Ausbleiben von Übergangspraktiken beziehungsweise eine abrupte Eingewöhnung ohne dem Beisein einer Bezugsperson sich vor allem negativ auf die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt (vgl. BELLER 2002; LO CASALE-CROUCH 2007). Außerdem erkrankten jene Kinder, die ohne dem Beisein eines Elternteils den Anfang in eine Krippe oder später in den Kindergarten bewältigen mussten, während der Anfangszeit signifikant häufiger, wiesen ein geringeres Autonomieverhalten auf und zeigten weniger positive Affekte als Kinder, die bezugspersonenbegleitet und schrittweise in die Einrichtung kamen (vgl. LAEWEN et al. 2003, 17; LAEWEN et al. 2002, 1, nach TONKOWA-JAMPOLSKAJA et al. 1979; BELLER 2002, 5).

Nach diesen Auseinandersetzungen, welche die Wichtigkeit einer überlegten und auf Bedürfnisse des Kindes Acht gebende Eingewöhnungsphase für das kindliche Wohlbefinden in der Fremdbetreuung und die emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes belegen, werden im folgenden Unterkapitel bewährte Modelle für die Eingewöhnung in die Krippe bzw. altersgemischte Gruppe angeführt, welche im Wissen um die eben angeführten Studienergebnisse entstanden sind.

1.2. Eingewöhnungsmodelle

Beruhend auf den zuvor dargestellten Forschungsergebnissen stehen in anerkannten Eingewöhnungskonzepten drei Aspekte im Vordergrund, die während der Übergangszeit in der Fremdbetreuung für Kinder unter drei Jahren relevant sind (vgl. LAEWEN 2003, GRIEBEL & NIESEL 2006; BELLER 2002).

- Es bedarf 1. einer schrittweisen Eingewöhnung, die darauf abzielt, dass ein Kind
2. in Begleitung der primären Bezugsperson
 3. eine innige Beziehung zu einer bestimmten ErzieherIn aufbaut.

Das in der Praxis am häufigsten erprobte und meist genützte Konzept zur Eingewöhnung in die Krippe bzw. altersgemischte Gruppe ist das sogenannte „Berliner Eingewöhnungsmodell“ von Laewen, Andres und Hédervári, welches 1989 erstmals publiziert und seither mehrmals überarbeitet wurde. Die Forschungsgruppe um den Soziologen Laewen führte am Institut für angewandte Sozialforschung (INFANS) an der Freien Universität Berlin 1989 ein Forschungsprojekt durch, das die Reaktion von Kleinkindern auf den Eintritt in die Krippe untersuchte. Auf Basis der gewonnenen Ergebnisse und unter Rückbezug auf die Bindungstheorie wurde das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ entwickelt, welches bis heute in seinen Grundzügen als wesentlicher Bestandteil pädagogischer Konzepte in Krippen, altersgemischten Gruppen und Kindergärten genutzt wird. Die AutorInnen sprechen sich für eine allmähliche Eingewöhnung aus, die sowohl das Kind und die ErzieherIn, als auch den Elternteil in den Eingewöhnungsprozess mit einbeziehen (vgl. LAEWEN et al. 2003, 12).

In Anwesenheit der primären Bezugsperson soll sich das Kind mit kleinen Schritten in das Gruppengeschehen integrieren und eine weitere Bindung zur ErzieherIn aufbauen. Die Begleitung durch die primäre Bezugsperson (meist ist es die Mutter oder der Vater) in die Betreuungseinrichtung hält Laewen (vgl. 2007, 2) für besonders wichtig und stützt sich bei dieser Aussage auf eine eigene 1989 durchgeführte Studie und eine weitere von Rottmann und Ziegenhain, die ein Jahr zuvor veröffentlicht wurde. In den Untersuchungen kamen die ForscherInnen zu den Ergebnissen, dass Kinder, die während der ersten Tage ohne Begleitung eines Elternteils in der Krippe auskommen mussten, häufiger

aufgrund einer Erkrankung fehlten und in ihrer kognitiven Entwicklung ein halbes Jahr nach Krippeneintritt⁵ deutlich zurücklagen (vgl. LAEWEN 2007, 2).

Das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ sieht eine dreitägige Grundphase vor, in der sich die familiäre Bezugsperson noch im Gruppenraum aufhält, jedoch eine passive Rolle einnimmt, während das Kind erste Annäherungsversuche an die ErzieherIn und die neue Umgebung wagt. Während dieser Zeit steht die primäre Bezugsperson weiterhin für Kontaktaufnahmen und Rückversicherungen des Kindes zur Verfügung. In diesen ersten Tagen der Eingewöhnungszeit steht das gegenseitige Kennenlernen von Erzieherin und Kind, aber auch Elternteil und ErzieherIn im Vordergrund. Die ErzieherIn versucht vor allem über das Spiel Kontakt mit dem Kind aufzunehmen (vgl. LAEWEN et al. 2003, 50f). Am Ende der Grundphase, das etwa am vierten Tag vorgesehen ist, wird ein kurz andauernder Trennungsversuch von der primären Bezugsperson initiiert, wobei diese noch in unmittelbarer Nähe bleiben sollte. Die Abwesenheitszeit des Elternteils kann bis zu einer halben Stunde ausgeweitet werden, wenn das Kind nicht protestiert. Je nachdem, ob das Kind die Trennung von der primären Bezugsperson akzeptiert, d.h. sich innerhalb weniger Minuten von der ErzieherIn trösten lässt, geht die Grundphase am vierten Tag in die Stabilisierungsphase über oder wird nötigenfalls um weitere Tage verlängert (vgl. LAEWEN et al. 2003, 51). In der Stabilisierungsphase übernimmt die PädagogIn im Beisein der primären Bezugsperson erstmals Pflegetätigkeiten, wie Wickeln und Füttern. Täglich wird die Zeit, in der das Kind ohne die primäre Bezugsperson in der Betreuungseinrichtung verbringt, erweitert. In der letzten Phase, der so genannten Schlussphase, die je nach Befinden des Kindes in der ersten oder zweiten Woche beginnt, verweilt der Elternteil nicht mehr gemeinsam mit dem Kind in der Krippe, sollte jedoch bei Bedarf erreichbar sein. Grundsätzlich ist der Eingewöhnungsprozess als abgeschlossen zu betrachten und hat sein Ziel erreicht, wenn das Kind zu seiner PädagogIn eine Bindungsbeziehung aufgebaut hat und sich in Situationen des Unwohlseins von ihr trösten lässt (vgl. INFANS 2007, 4ff).

⁵ Wenn in der Diplomarbeit von „Krippeneintritt“ die Rede ist, ist gleichermaßen der Eintritt des Kindes in eine altersgemischte Gruppe gemeint.

Der Kleinkindpädagoge und Entwicklungspsychologe Kuno Beller (vgl. 2002, 1f), ebenfalls Professor an der Freien Universität Berlin, schließt sich inhaltlich weitgehend an das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ an, kritisiert jedoch den programmatischen Ansatz von Laewen, indem er ihm den Vorwurf unterbreitet, das Kind in den Mittelpunkt der Eingewöhnung zu rücken, ErzieherIn und Elternteil aber außer Acht zu lassen. Beller (vgl. 2002, 1) geht in Abgrenzung zu Laewen und seinen ForscherkollegInnen davon aus, dass auch Eltern und ErzieherInnen Unterstützung durch soziale Netzwerke aus ihrem Umfeld benötigen. Es sei außerdem ungünstig, dem Elternteil bloß Anweisungen zu geben, wie er sich während der Eingewöhnungszeit zu verhalten habe, denn dies würde die Eltern in eine passive Rolle verweisen (vgl. ebd.).

Ein weiterer nicht unwesentlicher Kritikpunkt Bellers an dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“ bezieht sich auf die Vorgabe der Eingewöhnungsdauer bei ruhigen Kindern, die nach außen hin den Anschein vermitteln, als hätten sie sich an die neue Lebenssituation bereits gewöhnt. Die Verkürzung der Eingewöhnungszeit bei solchen Kindern berge jedoch die Gefahr in sich, dass die Emotionen möglicherweise noch nicht ausgedrückt und bewältigt werden konnten. Beller plädiert sogar dafür, bei stillen Kindern eine verlängerte Eingewöhnungsphase zu praktizieren (vgl. BELLER 2002, 3f).⁶

Auf eine andere Weise beschäftigten sich Tietze und seine ForscherkollegInnen (vgl. 2005) mit dem Thema der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung für Kleinkinder. Der Erziehungswissenschaftler schlägt zwar kein eigenes Modell vor, wie die erste Zeit in der Krippe gelingen kann, stellt die Eingewöhnungsphase aber als ein Merkmal der Prozessqualität dar. In dem von ihm und seinen KollegInnen aus dem Englischen übersetzten Handbuch zur Einschätzung der Qualität von Kinderbetreuungseinrichtungen für unter Dreijährige (KRIPS-R)⁷, wurde dem Thema der Eingewöhnung ein eigener Merkmalsbereich gewidmet, der im Original nicht zu finden ist. Tietze et al. (vgl. 2005, 64) sehen eine qualitative Eingewöhnung als gegeben, wenn zumindest ein Elternteil aktiv in die Planung der Eingewöhnungsphase beteiligt ist, ein täglicher Austausch der

⁶ An dieser Stelle sei auf eine aktuelle Diplomarbeit verwiesen, die innerhalb der WiKi-Studie an der Universität Wien geschrieben wurde und sich mit dem Phänomen solcher ruhiger Eingewöhnungskinder beschäftigt: KIRNSTÖTTER, E. (2011): „Still leidende Kinder in der Wiener Kinderkrippenstudie“. Ebenfalls eine ausführliche Betrachtung von „stillen Kindern“ in der Eingewöhnungsphase bietet der Artikel „Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte“ (FEIN 1996)

⁷ Die Krippen-Skala - Revidierte Fassung (KRIPS-R) ist eine deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating-Scale – Revised Edition von Harms, Cryer und Clifford (ITERS-R; 2003)

PädagogIn mit dem Elternteil stattfindet und auf eine „flexible, individualisierte Berücksichtigung von Besonderheiten des Kindes und seiner primären Bindungsperson“ (Tietze et al. 2005, 64) geachtet wird. Die Zeit der Anwesenheit des Kindes in der Krippe sollte nur langsam erhöht werden, während die Anwesenheit der primären Bezugsperson allmählich reduziert wird. Von einer guten Eingewöhnung spricht Tietze (vgl. Tietze et al. 2005, 64) insbesondere dann, wenn jedes Eingewöhnungskind eine persönliche BezugserzieherIn hat.

Wenngleich nicht jede wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Thema der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe bzw. altersgemischte Gruppe Auskunft über den genauen Ablauf einer qualitativen Eingewöhnungszeit liefert, wie es etwa im „Berliner Eingewöhnungsmodell“ der Fall ist, lässt sich aus den meisten Schriften festhalten, dass ein gelungener Eingewöhnungsprozess bezugspersonenbegleitet, gestaffelt und mit dem Ziel eines Beziehungsaufbaues zwischen PädagogIn und Kind verlaufen sollte.

Der Beziehungsaufbau eines Kindes zur BezugspädagogIn während der Eingewöhnungszeit steht auch in dieser Diplomarbeit im Vordergrund. Es wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass in diesem Kontext nicht nur von einer Beziehung gesprochen werden kann, sondern dass während der ersten Zeit in der Fremdbetreuung das Kind eine Bindungsbeziehung zu einer PädagogIn aufbaut, bei der das Kind Trost und Geborgenheit findet. Diese Annahmen stützen sich auf Überlegungen von Laewen, Andres und Hédervári (2007), die sich wiederum auf die Bindungstheorie (Bowlby 1969) beziehen.

2. Die ErzieherIn-Kind-Bindung

Beginn des zweiten Kapitels wird die Rolle der BezugspädagogIn⁸ während der Eingewöhnungszeit in der außerfamiliäre Betreuungseinrichtung thematisiert und hervorgehoben warum und inwiefern sie eine unerlässliche Stellung für das Kleinkind vor allem während der Anfangszeit in der Fremdbetreuung einnimmt. Danach wird ein Exkurs in die Bindungstheorie unternommen, um die Basis für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung zu schaffen und Einflussfaktoren auf die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind darzulegen.

2. 1. Die Rolle der BezugspädagogIn während der Eingewöhnungszeit

Die PädagogIn in der Betreuungseinrichtung nimmt auf mehreren Ebenen eine Schlüsselposition im Leben eines Kleinkindes ein. Zumeist ist sie die erste erwachsene Person außerhalb der Familie, mit der das Kind in näheren Kontakt tritt und zu der es eine Beziehung aufbaut. Aus diesem Grund prägt die Art und Weise, wie eine PädagogIn auf ein Kind zugeht und mit ihm interagiert, wiederum das Vertrauen und den Umgang des Kindes mit fremden Personen in der Zukunft (vgl. ENNULAT 2006, 4).

Die ErzieherIn ist die neue Orientierungsbasis und Zufluchtsperson für das Kind in der zunächst befremdenden Gruppensituation in der Krippe bzw. altersgemischten Gruppe. Sie hat für die emotionale und physische Sicherheit des Kindes zu sorgen und ist für die Bereitstellung einer Lernumwelt, in der sich ein Kind aufgehoben und sicher fühlen kann, verantwortlich (vgl. OBERHUEMER 1998, 129; HOWES & HAMILTON 1992, 259f).

Bereits Bowlby (1986, 79; zit. nach ERATH 1992, 61) wies auf die tröstende Wirkung einer bemutternden Person hin, die bei der Trennung von der Mutter für ein Kind von großer Bedeutung sein kann:

„Die einzigen Bedingungen, von denen man bislang weiß, daß sie die Auswirkungen einer Trennung von der Mutter merklich reduzieren, sind vertraute Besitztümer, die Gesellschaft eines anderen vertrauten Kindes und (...) die Bemutterung durch eine fähige und vertraute Pflegemutter.“

⁸ Die Begriffe BezugserzieherIn und BezugspädagogIn werden in dieser Arbeit als Synonyme verwendet.

Vor allem während der Eingewöhnungszeit in die außerfamiliäre Betreuungseinrichtung spielt die ErzieherIn eine zentrale Rolle für die Trennungsbewältigung und das Autonomiestreben des Kindes. Der ErzieherIn kommt die Aufgabe zu, das Kind dabei zu unterstützen, die stundenweise Loslösung von der primären Bezugsperson zu verarbeiten und ihm dabei den nötigen Trost zu geben, damit das psychische Gleichgewicht des Kindes wieder hergestellt wird und es Lern- und Spieltätigkeiten in der Einrichtung nachkommen kann (vgl. DUNITZ-SCHEER 2006, NIEDERGESÄß 1989, 13; GROSSMANN 1998, 4). Denn wie bereits in Kapitel 1.1 im Zusammenhang mit der Definition einer qualitativ gelungenen Eingewöhnungsphase erwähnt wurde, ist die Verarbeitung von aufkommendem Schmerz, Wut und Trauer des Kindes Voraussetzung dafür, dass ein Kind Spielangebote in der Einrichtung aufnehmen kann (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 1998, 73; DUNITZ-SCHEER 2006, NIEDERGESÄß 1989, 13; GROSSMANN 1998, 4).

Laewen (vgl. 2003; 2007) geht in seiner Ausführung zur Beschreibung eines gelungenen Eingewöhnungsprozess so weit, dass er von einer Bindungsbeziehung spricht, die zwischen einer bestimmten ErzieherIn und dem Kind aufgebaut werden muss, damit der Eingewöhnungsprozess als erfolgreich abgeschlossen bewertet werden kann. In Anlehnung an Laewen (vgl. 2003) schreiben Griebel und Niesel (2006, 2):

„Für die Eingewöhnungszeit sollte diese Fachkraft konstant für das Kind verfügbar sein. Am Verhalten des Kindes und seinen Äußerungen von Zufriedenheit und Überforderung orientieren sich Aufnahme und Dauer von Kontakten. Der Eingewöhnungsprozess endet, wenn das Kind eine sichere Bindungsbeziehung zur Fachkraft aufgebaut hat, es sich bei Beunruhigung von ihr trösten lässt und sie ihm als sichere Basis für die Erkundung der neuen Umgebung und die Nutzung der vorhandenen Spiel- und Lernmöglichkeiten dienen kann.“

Die Annahme, dass eine sichere Bindung zu mindestens einer PädagogIn wichtig für eine gelungene Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung ist, damit Kleinkinder ihren unmittelbaren Lebensbereich forschend erkunden können, gründet ursprünglich auf bindungstheoretischen Überlegungen von John Bowlby (1974), der darauf hinwies, dass das Explorationsverhalten eines Kindes erst aktiviert werden kann, wenn es eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson aufgebaut hat (vgl. BRISCH 1999, 38).⁹

Nach dem Eingewöhnungsmodell von Laewen ist ein Aufbau einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung für eine erfolgreiche Eingewöhnung zwar unabdingbar, jedoch wird in

⁹ Genauer wird auf die Bindungstheorie in Kapitel 2.1 eingegangen.

weiteren Publikationen, die sich auch auf das Berliner Eingewöhnungsmodell beziehen, nicht durchgängig von einem „Bindungsaufbau“, sondern auch von einem „Beziehungsaufbau“ zwischen Kind und PädagogIn gesprochen (vgl. u. a. BELLER 2007, 3; NIEDERGESÄß 2005, 2; WINNER & ERNDT-DOLL 2009, 4). Dies tangiert die Frage, unter welchen Voraussetzungen die Beziehung eines Kindes zur PädagogIn in der Fremdbetreuung auch Bindungscharakter aufweisen kann. Bevor diesem Gedanken nachgegangen wird, ist es sinnvoll, einen Exkurs in die Grundzüge der Bindungstheorie zu gehen, die für das Verständnis zur Theorie der ErzieherIn-Kind-Bindung essentiell sind.

2.2. Exkurs in die Bindungstheorie

John Bowlby, englischer Arzt und Psychoanalytiker der 1960er-Jahre, gilt heute als der Begründer der Bindungstheorie, welche von der amerikanischen Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth und anderen BindungsforscherInnen¹⁰ im Laufe der Jahre weiterentwickelt wurde. Die Bindungstheorie ist nicht bloß einer Disziplin zuzuordnen, sie schlägt die Brücke zwischen Entwicklungspsychologie, Ethologie, psychoanalytischem sowie systemischem Denken (vgl. BRISCH 1999, 35).

In ihren Annahmen befaßt sie sich mit den grundlegenden frühen Einflüssen auf die emotionale Entwicklung des Kindes und versucht, die Entstehung und Veränderung von starken gefühlsmäßigen Bindungen zwischen Individuen im gesamten menschlichen Lebenslauf zu erklären.“ (BRISCH 1999, 35)

Die Bindungsforschung beschäftigt sich mit der „Art individueller Bindungserfahrung und ihre Auswirkungen auf die Organisation der Gefühle, das Verhalten und der Ziele einer Person“ (GROSSMANN & GROSSMANN 2005, 29).

Was unter dem Begriff der „Bindung“ zu verstehen ist, bringt das Forscherpaar Grossmann und Grossmann (2005, 29) durch Rückbeziehung auf Ainsworth (1973) mit folgender Definition auf den Punkt:

„Bindung (engl.: attachment) ist die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen. Sie ist in den Emotionen verankert und verbindet das Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg.“

¹⁰ Karin und Klaus Grossmann, Everett Waters, Mary Main, Alan Soufre, Inge Bretherton, u.a.

Der deutsche Psychoanalytiker Michael Klöpper (2006, 39) definiert Bindung in Anlehnung an John Bowlby (1969) als ein

„(...) emotionales Band (...), das sich zwar bereits im ersten Lebensjahr etabliert und bis in spätere Lebensphasen hinein erhalten bleibt, das sich aber auf alle Lebensabschnitte erstreckt und wandeln kann. Somit stellt Bindung während des ganzen Lebens die emotionale Basis von Beziehung dar.“

Aus diesen beiden Definitionen zum Bindungsbegriff lässt sich festhalten, dass es sich bei Bindung um eine gefühlsmäßig starke Beziehung zwischen bestimmten Personen in der sozialen Umwelt eines Menschen handelt, welche sich zwar im ersten Lebensjahr eines Kindes entwickelt, sich jedoch über das ganze Leben hinweg vollzieht und sich verändern kann.

Bereits im frühen Säuglingsalter besteht die biologische Notwendigkeit, sich an mindestens eine Person zu binden, deren Funktion es ist, Sicherheit zu geben und vor Stress zu schützen, wenn ein Kind unglücklich, traurig oder ängstlich ist (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2005, 67; GROSSMANN & GROSSMANN 2000, 13). Das Bedürfnis nach Bindung ist tief im Menschen verankert und stellt ein Grundbedürfnis dar, wie das nach Nahrung, Erkundung und Sexualität (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2000, 16). Eine Bindungsbeziehung entwickelt sich innerhalb der ersten Monate im Leben eines Kindes. Sie richtet sich auf diejenige Person, die das Kind am häufigsten betreut und mit ihm interagiert, unabhängig davon, in welcher Weise sie es tut und wie kompetent sie dabei vorgeht (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENDEL 2009, 37). Zumeist handelt es sich bei dieser Person um die Mutter, es muss aber nicht zwingend die biologische Mutter sein, sondern auch eine Person, die für das Kind Sorge trägt, wie etwa der Vater oder eine Pflegemutter (vgl. AHNERT 2004, 276).

„Man schließt auf das Bestehen einer Bindung, wenn eine anhaltende und deutliche Bevorzugung einer Person zu beobachten ist, die zeigt, daß die gebundene Person gern die Nähe der Bindungsperson auch über Hindernisse hinweg aufsucht“ (GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 71).

Bindungsbeziehungen zwischen einem Kind und seiner Bezugsperson entwickeln sich im Laufe der ersten Lebensjahre und durchlaufen nach Ainsworth (1973) vier Phasen, welche aufeinander aufbauen. In der folgenden Tabelle werden diese beschrieben.

Tabelle 1: Phasen der Bindungsentwicklung nach Ainsworth (1973) (vgl. Grossmann & Grossmann 2005, 73ff)

<i>1. Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen</i> (1. und 2. Lebensmonat)	Soziale reflexartige Reaktionsweisen: Horchen, Anschauen, Schreien, Festsaugen, Umklammern. Diese Reaktionsweisen sind noch nicht an eine bestimmte Person gebunden.
<i>2. Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft / Zielorientierte Phase</i> (3. bis 6. Lebensmonat)	Säugling reagiert besser und schneller auf die Verhaltensweisen der primären Bezugsperson und lässt sich von ihr eher trösten oder zum Lächeln bringen als von fremden Personen.
<i>3. Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens</i> (6. bis 12. Lebensmonat)	Wachsende geistige Vorstellung von der primären Bezugsperson. Durch die Mobilität des Säuglings kann dieser zunehmend die Nähe zu seiner Bindungsperson bestimmen. Differenziertere Vokalisation. Säugling lernt zunehmend die Reaktionen seiner Bezugsperson auf sein Verhalten hin vorherzusagen. Er beginnt sie zu vermissen und protestiert wenn diese den Raum verlässt. Bindungsperson ist zum „sicheren Hafen“ für den Säugling geworden.
<i>4. Phase der zielkorrigierten Partnerschaft</i> (etwa ab dem 13. Lebensmonat)	Kind kann sprechen und versteht verbale Äußerungen und Absichten der Bindungsperson zunehmend klarer. Das Kind erkennt vermehrt, dass die eigenen Interessen nicht immer mit den Interessen der Bezugsperson übereinstimmen, es kann zu Interessenskonflikten kommen, die ausgehandelt werden.

Diese Phasen beschreiben typischerweise die Entwicklung der Bindungsbeziehung zwischen einem Säugling bzw. Kleinkind und seiner primären Bezugsperson, d.h. zumeist zur Mutter, zum Vater oder einer Pflegeperson, die das Kind beständig betreut. Jedoch kann sich eine Bindungsbeziehung nicht nur zur primären Bezugsperson entwickeln, sondern es entstehen daneben „individualisierte Bindungen in abgestufter Intensität“ zu anderen Menschen in der familiären und sozialen Umgebung des Kindes (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENDEL 2009, 38). Diese Tatsache ist im Hinblick auf die Gruppenbetreuung von Kleinkindern im außerfamiliären Umfeld insofern von Bedeutung, als dass davon ausgegangen werden kann, dass ein Kind, welches neu in eine Krippe oder altersgemischte Gruppe kommt, auch zu einer ErzieherIn eine individualisierte Bindung eingehen kann. Diese Tatsache ist im Kontext dieser Diplomarbeit relevant, da angenommen wird, dass der Aufbau einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung für die Bewältigung von Trennung von der primären Bezugsperson während der Eingewöhnungsphase für das Kind von großer Bedeutung ist (vgl. u. a. LAEWEN et al. 2003, 38).

Nach der Auseinandersetzung mit dem Bindungsbegriff und der Entstehung von Bindung im Kleinkindalter, wird im folgenden Unterkapitel auf das Bindungsverhalten des Kindes eingegangen, an dessen Ausprägung sich vier Bindungsmuster ableiten lassen.

2.2.1. Das Bindungsverhalten des Kindes

Obwohl eine Bindungsbeziehung immerwährend existiert, kommt das sogenannte Bindungsverhalten nur in Situationen zum Ausdruck, in denen das Kind Unwohlseins, Stress, Angst oder Verunsicherung verspürt. Im Zustand des Wohlbefindens tritt das sogenannte Explorationsverhalten zum Vorschein, welches maßgeblich zur Entwicklung des individuellen Autonomiestrebens beiträgt (vgl. BOWLBY 2008, 99). Während das Bindungsverhalten aktiv ist, bleibt das Explorationsverhalten gehemmt. Umgekehrt befindet sich ein explorierendes Kind im subjektiven Gefühl der Sicherheit und zeigt kein offenes Bindungsverhalten. Das Bindungsverhalten eines Kindes lässt sich besonders deutlich in Trennungssituationen von seiner Bezugsperson beobachten und äußert sich in vier Verhaltensmustern: Nähesuchen, Vermeiden, Ambivalenz und Desorganisation (vgl. AHNERT 2004, 67ff). Nähesuchen zeigt sich in Anklammern, körperliche Annäherungsversuche, Rufen und Weinen. Vermeidendes Verhalten bei Kindern erkennt man am Ausweichen des Blickkontaktes, Abwenden des Kopfes, der Entfernung aus der körperlichen Nähe der Bezugsperson und dem Nichtwiedererkennen der Bezugsperson bei deren Wiederkehr. Ambivalentes Verhalten wird am Widerspruch zwischen Nähesuchendem und vermeidendem Verhalten gegenüber der Bezugsperson erkannt. Bei Kindern, die desorganisiertes Verhalten an den Tag legen, ist die Struktur der Beziehung zur Bezugsperson nur schwer erkennbar. Diese Kinder legen unlogische und teils unvollständige Bewegungsabläufe an den Tag (vgl. ebd.).

Aus diesen Verhaltensgruppen lassen sich vier Bindungsmuster erfassen, welche von Ainsworth und KollegInnen 1978 mit Hilfe des „Fremde-Situations-Tests“ (F-S-T)¹¹ im Rahmen der Baltimore-Untersuchung bestimmt und von Solomon und Main 1987

¹¹ Der „Fremde-Situations-Test“ wird zur Erfassung des Bindungsstils von Kindern zwischen zwölf und 18 Monaten zu einer Bezugsperson angewendet und stellt eine standardisierte Beobachtungsmethode dar, welche in einer Laborsituation stattfindet und von ForscherInnen analysiert wird (vgl. DORNES 2008, 250). In acht dreiminütigen Episoden wird in Anwesenheit einer fremden Person durch wiederholte Trennungen von der Bezugsperson das Bindungsverhalten des Kindes aktiviert. Dabei wird in den Phasen der Wiedervereinigung mit der Bezugsperson das Kontaktverhalten analysiert und in drei Kategorien eingeteilt, welche den Bindungsstil beschreiben (vgl. AHNERT 2004, 67ff).

weiterentwickelt wurden. Diese Bindungskategorien beschreiben den sicheren (B), den unsicher-vermeidenden (A), den unsicher-ambivalenten (C) und den unsicher-desorganisierten (D) Bindungsstil (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2005, 79; AHNERT 2004, 71f). In der Untersuchung von Ainsworth und MitarbeiterInnen (1978) wiesen 65 Prozent der beobachteten Kinder einen sicheren Bindungsstil auf, bei 23 Prozent wurde ein unsicher-vermeidender und bei 12 Prozent ein unsicher-ambivalenter Bindungsstil beobachtet (vgl. PETERMANN et al. 2004, 197). Mit Einbeziehung der D-Klassifikation ergibt sich in Deutschland eine Verteilung von 45 Prozent sicher gebundener, 28 Prozent unsicher-vermeidend gebundener, sieben Prozent unsicher-ambivalent gebundener und 20 Prozent unsicher-desorganisiert gebundener Kinder. Diese Verteilung geht aus einer Zusammenlegung von 13 deutschen Studien hervor, die bis zum Jahr 2000 veröffentlicht worden sind (vgl. GLOGER-TIPPELT 2004, 89).

Wie die Bindungsmuster über die Bevölkerung verteilt sind ist jedoch kultur- und lebenssituationsabhängig, was auch den unterschiedlichen Anteil an sicher gebundenen Kindern in der amerikanischen Baltimore-Studie und den deutschen Studien erklärt. Kulturunterschiede in Bezug auf den kindlichen Bindungsstil werden ebenso erkennbar, wenn japanische und israelische Kinder mit westeuropäischen Kindern verglichen werden. So weisen Kinder in Japan und Israel einen relativ hohen Anteil an unsicher-ambivalent gebunden Bindungsmustern auf, während in westeuropäischen Ländern bemerkenswert viele Kinder unsicher-vermeidend an ihre primäre Bezugsperson gebunden sind (vgl. PETERMANN et al. 2004, 198).

Wenngleich es kulturelle Differenzen in der Entwicklung unterschiedlicher Bindungsstile gibt, hängen diese aber vor allem von individuellen Interaktionserfahrungen ab, die ein Kind mit seiner Bezugsperson erlebt hat (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2008, 65). Dies bedeutet, dass die bereits genannten vier Bindungsstile, die ein Kind im Laufe seiner frühen Jahre zu seiner Bezugsperson entwickelt, im Zusammenhang mit unterschiedlichen Interaktionserfahrungen stehen. Diese Zusammenhänge werden im nächsten Unterkapitel näher erläutert.

2.2.2. Bindungsstil und individuelle Interaktionsgeschichte eines Kindes

Es gibt Unterschiede in der mütterlichen bzw. väterlichen Bereitschaft, auf die Bindungs- und Autonomiebedürfnisse von Kindern einzugehen. Je nachdem, wie eine Bezugsperson in bestimmten Situationen agiert und auf Signale des Kindes reagiert, entwickelt das Kind eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber dem Verhalten seiner Bezugsperson. Anfangs ist diese Erwartung noch flexibel, manifestiert sich jedoch mit Zunahme der Erfahrung in klare „Bindungsrepräsentationen“, die zu jeder Bindungsperson individuell beschaffen sind. Mit diesen Erwartungshaltungen gegenüber dem Verhalten bestimmter Erwachsener in der sozialen Umwelt des Kindes gehen gewisse kindliche Affekte einher.

Diese innere Repräsentationen über das Verhalten von anderen Personen und den damit einhergehenden Gefühlen und Verhaltensstrategien werden nach John Bowlby (1975) „inner working models“ oder „innere Arbeitsmodelle“ genannt (vgl. BRISCH 1999, 37; GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 79). Durch sie kann sich ein Kind in neuen Situationen auf die vermutete Reaktion seiner Bindungsperson einstellen und ist so in der Lage, nach seinem bereits bewährten Verhaltensmuster zu handeln, das sich allmählich zu einer innerpsychischen Repräsentation, also einer manifesten Erwartungshaltung, von der Bindungsbeziehung zu bestimmten Person entwickelt (vgl. AHNERT 2004, 71f).

Ob sich ein sicherer oder unsicherer Bindungsstil zwischen Kind und Bezugsperson entwickelt, hängt dabei einerseits von der Verfügbarkeit und zweitens von der Feinfühligkeit der Bindungsperson ab (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2006, 38f).

Die Bedeutung der Erreichbarkeit einer Bezugsperson im Zusammenhang mit einer günstigen Bindungsentwicklung zwischen Kind und Bindungsperson hebt Ahnert (2004, 69) wie folgt hervor:

„Ein hohes Maß an Verfügbarkeit der Bindungsperson sollte das Gefühl der Sicherheit über kindliches Nähesuchen und Kontakterhalten immer wieder garantieren und eine B-Bindung (sichere Bindung)¹² konstituieren, während eine mangelnde und unstete Verfügbarkeit der Bindungsperson zu kindlichen Vermeidungsstrategien oder Widerständen führen sollte, die eine A-(unsicher-vermeidende)¹³ oder C- (unsicher-ambivalente)¹⁴ Bindung begründen.“

¹² Anmerkung der Autorin

¹³ Anmerkung der Autorin

¹⁴ Anmerkung der Autorin

Doch alleine die konstante Anwesenheit einer Bezugsperson wirkt sich noch nicht positiv auf die Qualität einer Bindung aus. Entscheidend hierfür ist vor allem die Art und Weise, wie die Person mit dem Kind interagiert. Es ist die Feinfühligkeit einer Person, die Einfluss auf die Bindungsqualität hat (vgl. u. a. BRISCH 1999, 40). Der Begriff der Feinfühligkeit wurde von Mary Ainsworth (1978) im Zusammenhang mit der Bindungstheorie einschneidend geprägt. Feinfühligkeit bzw. „sensitivity“, beschreibt eine Haltung der Bezugsperson, durch die emotionale Signale des Kindes wahrgenommen und aus der Perspektive des Säuglings richtig gedeutet werden sowie auf die Bedürfnisse des Kindes prompt, d.h. unmittelbar nach Gefühlsäußerung des Kindes, und angemessen reagiert wird (vgl. BRISCH 1999, 41; GROSSMANN & GROSSMANN 1998, 30). Der Begriff der Feinfühligkeit wird in Kapitel 2.2.2 noch eingehender diskutiert, wenn die ErzieherIn-Kind-Bindung im Zusammenhang mit der Interaktionsqualität behandelt wird.

In Bezug auf die allgemeine Bezugsperson-Kind-Bindung zeichnet sich eine feinfühlige Interaktion unter anderem dadurch aus, dass die Perspektive des Kindes eingenommen werden kann und aus Sicht des Kindes gehandelt wird (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 1998, 30). Nimmt eine Mutter bzw. eine andere nahe Bezugsperson den Ärger, den ein Kind während einer ängstigenden Situation (z.B. bei einer bevorstehenden Trennung) äußert, als Ausdruck von Verunsicherung des Kindes wahr, wird sie dafür sorgen, dass diese negativen Gefühle des Kindes gelindert werden, indem sie es beruhigt oder es auf andere Weise dafür sorgt, dass die Verunsicherung des Kindes gemildert wird. Das Kind, welches durch sein offenes Bindungsverhalten protektives Verhalten provoziert und den gewünschten Trost von seiner Bezugsperson erhält, entwickelt ein Vertrauen darauf, dass dieselbe Bezugsperson in ähnlichen Situationen ebenso handeln wird. Es fühlt sich in der Nähe der Bezugsperson sicher und verstanden und entwickelt damit eine sichere Bindungsqualität.

Ist es einer Bindungsperson jedoch nicht möglich, den kindlichen Ärger richtig zu deuten und sieht es den Ausdruck von Emotionen als aggressiven Angriff auf die eigene Person oder fühlt sie sich durch das Bindungsverhalten des Kindes gestört, so wird sie das Verhalten des Kindes eher ignorieren oder zurückweisen. Im diesem Fall würde das Kind mit seinem Ausdruck an Ärger nicht den gewünschten Trost erhalten, da die Bezugsperson entweder die Äußerungen des Kindes fehlinterpretiert oder eine mangelnde

Bereitschaft an den Tag legt das Kind zu beruhigen. Das Kind macht damit die Erfahrung, dass es keinen Trost von dieser Bezugsperson erhalten wird, wenn es offenes Bindungsverhalten zeigt. Es wird sich in der Nähe dieser Bindungsperson nicht sicher fühlen und versuchen, auf Hilfe und Zuneigung zu verzichten. Dies spiegelt den unsicher-vermeidenden Bindungstyp wider.

Reagiert eine Bindungsperson manchmal angemessen auf kindliche Signale und Nähe provozierendes Verhalten und manchmal nicht, bleibt das Verhalten dieser Bezugsperson für das Kind unvorhersehbar. Diese Kinder leben in der ständigen Ungewissheit, ob sie sich auf ihre Bindungsperson verlassen können oder nicht und entwickeln ein unsicher-ambivalentes Bindungsmuster (vgl. BOWLBY 2008, 101; GROSSMANN & GROSSMANN 2000, 17f; GROSSMANN & GROSSMANN 1998, 31).

Um die Zusammenhänge zwischen dem Bindungsverhalten des Kindes, der Interaktionsweise einer Bezugsperson und dem inneren Arbeitsmodell von Kindern zu präzisieren, werden in Tabelle 2 auf der Folgeseite diese Elemente in Verbindung zueinander gebracht.

In der ersten und dritten Spalte werden der Bindungsstil und das Bindungsverhalten des Kindes beschrieben. Die zweite Spalte definiert charakteristische Interaktionsweisen einer Bezugsperson, die zur Entwicklung bestimmter Bindungsstile beim Kind beitragen. In der vierten Spalte der Tabelle wird ersichtlich, welches innere Arbeitsmodell sich aufgrund des Interaktionsmusters des Kindes mit der Bezugsperson entwickelt.

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Bezugsperson, dem Bindungsverhalten und dem inneren Arbeitsmodell des Kindes (vgl. DORNES 2008, 149; BRISCH 1999,46f)

<i>Bindungsstil des Kindes</i>	<i>Verhalten der Bezugsperson (BP)</i>	<i>Bindungsverhalten des Kindes</i>	<i>Inneres Arbeitsmodell des Kindes</i>
Sicherer Bindungsstil (55%)	Feinfühlig Wahrnehmung, prompte u. angemessene Reaktion auf kindliche Bedürfnisse. BP ist emotional, körperlich zugänglich und zeigt Freude im Umgang mit dem Kind.	Direkte u. offene Kommunika- tion mit der BP. Kind zeigt Trennungsprotest u. sucht Körperkontakt in Belastungs- situationen. Stoppt bzw. reduziert Spiel in Abwesenheit der BP. Lässt sich nach der Wiederkehr der BP schnell wieder beruhigen, nutzt sie als sichere Basis und exploriert viel.	Sicher gebundene Kinder haben das Gefühl, sie können anderen Menschen vertrauen. Sie fühlen sich tüchtig, selbstbestimmt u. wichtig. Kinder mit sicherem Bindungsstil sehen ihre Welt als überwiegend sicher an.
Unsicher- vermeidender Bindungsstil (23%)	BP ist nicht responsiv und wenig feinfühlig. Körperlich reagiert sie zurückweisend auf das Kind. Die BP ist ungeduldig und leicht zu verärgern.	Keine Orientierung zur BP als Sicherheitsbasis, wenig Körperkontakt mit BP. Scheinbare Gleichgültigkeit bei Trennung, innerlich dabei stark gestresst (erhöhter Cortisol-Spiegel). Konzentration im Spiel beeinträchtigt. Bei Rückkehr der BP eher Abwendung als Suche nach Beruhigung.	Unsicher-vermeidend gebundene Kinder sehen andere Menschen als unerreichbar und abweisend. Sie glauben, sich vor ihnen schützen zu müssen. Sie glauben, wenn sie ihre Bedürfnisse verleugnen, würden sie eher Zuwendung erfahren.
Unsicher- ambivalenter Bindungsstil (8%)	Inkonstanter u. unvorhersehbarer Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen und Äußerungen. Bedürfnisse der BP dominieren gegenüber den kindlichen Bedürfnissen.	Übersteigter Gefühlsaus- druck, wirkt ärgerlich u. angespannt, exploriert kaum, klammert u. wirkt ängstlich. Zeigt starken Protest u. Stress bei Trennung, spielt nicht weiter. Lässt sich nach Rückkehr der BP schwer beruhigen. Zeigt Mischung von Nähe-suchendem Verhalten und Ärger. Findet nicht ins Spiel zurück.	Unsicher-ambivalent gebundene Kinder sehen andere Menschen als unvorhersehbar in ihrem Verhalten. Sie wissen nicht, was sie zu erwarten haben, sind oft ängstlich und verärgert u. können ihre Umwelt nicht erkunden, da sie eine Gelegenheit der Zuneigung verpassen könnten.
Unsicher- desorganisierter Bindungsstil (15%)	Ängstlicher Umgang mit dem Kind, ev. Misshandlung, Missbrauch, Vernachlässigung. BP ist selbst traumatisiert u. geängstigt im Umgang mit dem Kind.	Unklares, widersprüchliches Verhalten (Nähesuchen u. Wegdrehen des Kopfes). Bei Trennung von BP kommt es zu widersprüchlichen Verhaltensweisen u. stereotypen Bewegungsmus- tern. Exploration ist stark beeinträchtigt. Bei Rückkehr der BP zeigt Kind Abwehr u. Ambivalenz. Nutzt BP nicht als sichere Basis.	Unsicher-desorganisiert gebunden Kinder sehen andere Menschen als vernachlässigend oder körperlich bzw. emotional missbrauchend an. Sie glauben nicht, dass ihre Bedürfnisse befriedigt werden u. wissen nicht, wie sie sich schützen können.

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 angeführt wurde, können Kinder zu unterschiedlichen Personen Bindungsbeziehungen entwickeln, die voneinander unabhängig existieren und in ihrer Qualität durch die individuelle Interaktionsgeschichte zwischen Bezugsperson und Kind auch unterschiedlich geprägt sind (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENDEL 2009, 38).

In diesem Zusammenhang wird noch einmal die am Ende des ersten Kapitels gestellte Frage aufgeworfen, unter welchen Umständen Kinder auch zu PädagogInnen im außerfamiliären Betreuungskontext Bindungen entwickeln können, wie diese im Vergleich zur Mutter-Kind-Bindung entstehen und durch welche Einflüsse die Qualität dieser Bindungsbeziehungen geprägt sind. Mit diesen Überlegungen wird der Exkurs in die Bindungstheorie abgeschlossen und an das Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung angeknüpft.

2.3. Forschungsstand zum Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung

Das Forschungsgebiet der ErzieherIn-Kind-Bindung ist ein noch relativ junges. In den letzten Jahren hat sich vor allem die deutsche Entwicklungspsychologin Lieselotte Ahnert (2008, 2006, 2004, 2003) mit diesem Thema wissenschaftlich auseinandergesetzt. Aber auch andere internationale ForscherInnen wie Howes (1992, 1998), Grossmann und Grossmann (2004), Pinquart (2006), Fox (1977), Goossens (1998, 1990), van Ijzendoorn (1990), Galinsky (1998), Schipper (2006), Hamilton (1992) und Kontos (1995) gehören zu denjenigen, die sich bereits mit der Thematik eingehend beschäftigt haben.

Gemäß Ahnert (vgl. 2003, 2) steht es außer Frage, dass Kinder in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen „bedeutungsvolle Beziehungen mit ihren Erzieherinnen“ eingehen. Die Entwicklungspsychologin gründet ihre Aussage auf die Tatsache, dass sich Kleinkinder einerseits von ihrer Betreuungsperson in der Kindertagesstätte in Spielsituationen anregen lassen, sich aber auch in Situationen des Missbehagens und der Unsicherheit an sie wenden und sich von ihr trösten lassen. Diese beiden Verhaltensweisen des Schutzsuchens bei einer Person in unangenehmen Situationen und des Forderns nach Unterstützung in Explorationssituationen, weisen deutlich darauf hin, dass ErzieherIn-Kind-Beziehungen auch Bindungscharakter aufweisen (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 71).

Im Unterschied zur Mutter-Kind-Bindung sind solche Beziehungen jedoch zeitlich und räumlich begrenzt, weshalb ErzieherIn-Kind-Bindungen keinen Ersatz für die Mutter-Kind-Bindung darstellen (vgl. AHNERT 2003, 2). Der Sozialraum der außerfamiliären Betreuungseinrichtung unterscheidet sich ferner klar vom Umfeld der Familie. Das Kind wird von professionellen ErzieherInnen, die nicht dem sozialen Netz der Familie angehören, betreut und muss die erhaltene Aufmerksamkeit mit weiteren Kindern in der Gruppe teilen. Die Beziehung des Kindes zu seinen ErzieherInnen ist auf die tägliche Betreuungszeit und auf die Dauer bis zum Übertritt des Kindes in den Kindergarten oder in die Schule sowie auf den Anstellungszeitraum der ErzieherIn begrenzt (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 248; GOOSENS & VAN IJENDOORN 1990, 1). Während der Zeit, in der sich das Kind in der außerfamiliären Betreuungseinrichtung aufhält und die primäre Bezugsperson nicht unmittelbar verfügbar ist, wird die ErzieherIn aber zu einer für das Kind bedeutungsvollen und schutzgebenden Person. Es des Weiteren festgestellt werden, dass die Qualität des kindlichen Spiels höher ist, wenn das Kind eine sichere Bindung zur ErzieherIn aufgebaut hat (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 248).

Erste wissenschaftliche Belege dafür, dass ErzieherInnen in der Fremdbetreuung für Kinder zu neuen Bindungspersonen werden können, lieferte erstmals Fox (1977) durch eine israelische Studie, an der 122 Kinder, ihre ErzieherInnen und Mütter teilnahmen. In der Untersuchung kam eine Vorgängerversion des „Strange Situation Tests“ (Ainsworth et al. 1978) zum Einsatz, welche sich dahingehend von der „Fremden Situation“ unterschied, dass sie nicht in acht, sondern in 13 Episoden mit Müttern, ErzieherInnen und fremden Personen durchgeführt wurde. Kleinkinder im Alter von acht bis 24 Monaten wurden in einem für sie unbekannten Raum beim Spielen beobachtet. Es betrat oder verließ abwechselnd entweder die Mutter, die bekannte PädagogIn oder eine fremde Person den Raum, sodass immer mindestens eine Person beim Kind zurückblieb. Anhand der kindlichen Verhaltensweisen gegenüber den Personen, die den Raum verließen oder betraten, wurde eingeschätzt, ob eine Bindung zu dieser Person besteht und wenn ja, welches Bindungsmuster das Kind zu dieser Person aufwies. In der Studie konnte nachgewiesen werden, dass die beobachteten Kinder ihrer PädagogIn gegenüber, wenn auch in abgeschwächter Form im Vergleich zur primären Bezugsperson, bindungsbezo-

gene Verhaltensweisen wie Klammern, Weinen und Blickkontakt entgegenbrachten, während sie völlig fremde Personen ignorierten (vgl. AHNERT 2004, 263f). Aus den Ergebnissen der Studie schlussfolgerte Fox (1977, 1234):

„It seemed clear from the findings that for most children mother and metapelet (ErzieherIn)¹⁵ were interchangeable attachment figures, providing a ‚secure base‘ for the infant within the experimental framework.“

Untersuchungen von Farran und Ramey im selben Jahr und Forschungen von Cummings (1980) bestärkten die Studienergebnisse von Fox, wodurch man zum Schluss kam, dass Mütter von fremdbetreuten Kindern zwar als primäre Bezugspersonen erhalten bleiben und nicht ersetzbar sind, Kinder aber auch zu ihren PädagogInnen Bindungsbeziehungen aufbauen können (vgl. AHNERT 2004, 263f).

Für die Erhebung über die Existenz einer Bindungsbeziehung zwischen einem Kind und der ErzieherIn und für die Bestimmung des Bindungsmusters bringt der „Fremde-Situations-Test“ aber ein Problem mit sich.

„Im Falle eines vermeidenden Verhaltens des Kindes gegenüber der Erzieherin bleibt (...) unklar, ob überhaupt eine Bindung zu ihr aufgebaut wurde oder ob es eine unsicher-vermeidende Beziehung angezeigt wird; solange zwischen Vermeiden und Desinteresse nicht unterschieden werden kann, könnte es sich dabei auch um eine Beziehung handeln, die keine Bindungsfunktion erfüllt“ (AHNERT 2004, 264).

Um diesem Problem entgegenzutreten und die bisherigen Studienergebnisse noch einmal zu überprüfen, führten Ahnert und MitarbeiterInnen in einer Studie¹⁶ (vgl. 2000) zwei Erhebungszeitpunkte des „Fremde-Situations-Test“ in Alltagssituationen durch. Der erste Erhebungszeitpunkt fand vor dem Eintritt in die Betreuungseinrichtung statt und wurde mit der Mutter des Kindes als Bindungsfigur und mit der zukünftigen EingewöhnungserzieherIn als fremde Person durchgeführt. Der zweite Erhebungszeitpunkt wurde fünf Monate nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung mit der ErzieherIn als Bindungsfigur und einer fremden Person durchgeführt. Verhielt sich das Kind zu seiner ErzieherIn genauso wie zur fremden Person, konnte angenommen werden, dass das Kind keine Bindungsbeziehung zur ErzieherIn eingegangen ist.

¹⁵ Anmerkung der Autorin

¹⁶ „Infant-care-provider attachments in contrasting German child care settings I: Group-orientated care before German reunification“

Die Tatsache, dass ein Kind nicht in jedem Fall eine Bindung, mit einer ErzieherIn eingeht, ist auch im Hinblick auf die Diplomarbeitenuntersuchung interessant, denn es wird davon ausgegangen, dass eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung ein Merkmal für eine gelungene Eingewöhnung darstellt. Dementsprechend ist das Nichtzustandekommen oder das Zustandekommen einer unsicheren ErzieherIn-Kind-Bindung als Nachteil für die Eingewöhnung des Kindes zu sehen.¹⁷

Unter welchen Bedingungen eine sichere Bindung zwischen einem fremdbetreuten Kind und einer ErzieherIn entstehen kann und welche Faktoren eine Rolle für eine sichere Bindungsentwicklung spielen, war bereits Thema einiger Studien, die in den folgenden Unterkapiteln beschrieben werden.

2.3.1. Häufigkeit und Intensität pädagogischer Interaktionen im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes

Vergleicht man das Ausmaß an gruppenbezogenen und dyadischen PädagogInnen-Kind-Interaktionen in Kinderbetreuungseinrichtungen, lässt sich ein deutliches Ungleichgewicht feststellen. Einer amerikanischen Studie von Layzer, Goodson und Moss (1993) zufolge verbringen PädagogInnen in Kindertagesstätten etwa 70 Prozent ihrer Betreuungszeit in interaktivem Kontakt mit den Kindern ihrer Gruppe, jedoch macht die Kommunikation mit einzelnen Kindern nur zehn Prozent der Zeit aus. Der Studie ist ferner zu entnehmen, dass etwa einem Drittel der Kinder innerhalb einer Woche kein Einzelkontakt mit einer ErzieherIn zuteil wurde (vgl. TEXTOR 2007, 1). Geht man davon aus, dass die Bindungssicherheit der Kinder von der dyadischen Interaktion zwischen Kind und PädagogIn geprägt ist und folgt man den Resultaten dieser Studie, liegt die Überlegung nahe, dass es aufgrund der wenigen Kontakte zwischen den ErzieherInnen und den einzelnen Kindern es entweder vermehrt zu bindungslosen Verhältnissen zwischen kommt oder die ErzieherIn-Kind-Bindung eine niedrige Qualität aufweist.

¹⁷ In der Wiener Kinderkrippenstudie wurde zur Ermittlung der ErzieherIn-Kind-Bindung der „Attachment Q-Sort (Waters & Deane 1989) eingesetzt, durch den eine unsichere von einer nicht vorhandene Bindung nicht unterschieden werden kann.

Wie jedoch eine Meta-Studie von Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) zeigte, ist es weniger die dyadische Interaktionsweise, die im Zusammenhang mit sicheren ErzieherIn-Kind-Bindungen steht, sondern vor allem ein empathisches gruppenbezogenes Interaktionsverhalten, das die grundsätzlichen psychischen und physischen Bedürfnisse der Kinder befriedigt (vgl. AHNERT et al. 2006, 673). Folglich ist anzunehmen, dass sich eine geringe Häufigkeit an Einzelkontakten zwischen ErzieherIn und Kind nicht negativ auf die ErzieherIn-Kind-Bindung auswirkt, jedoch die Häufigkeit an gruppenbezogenen Kommunikationsweisen den Aufbau einer sicheren Bindung zwischen PädagogIn und Kind beeinflusst.

Auf die Differenzierung zwischen gruppenbezogener und individueller Kommunikation in pädagogischen Betreuungseinrichtungen im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung wird in Kapitel 2.3.3 noch genauer eingegangen. In folgenden Untersuchungen, in denen ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit an pädagogischen Interaktionen und der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind erforscht wurde, wird nicht zwischen gruppenbezogenen und dyadischen Interaktionen differenziert.

Eine der aktuellsten Studien, die einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit pädagogischer Interaktion und der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen belegte, ist jene von De Schipper, Tavecchio und van Ijzendoorn aus dem Jahr 2008. Die holländischen Forscher konnten ein hohes Ausmaß an Interaktionsäußerungen seitens des Betreuungspersonals in Verbindung mit einem sicheren Bindungsstil von Kindern mit ihrer ErzieherIn bringen (vgl. 2008, 11f). In der Studie wurde die Bindungssicherheit von Kleinkindern im Alter von 26 bis 50 Lebensmonaten mit ihren PädagogInnen anhand des Attachment Q-Sorts¹⁸ (WATERS & DEANE 1985) gemessen und in Verbindung mit dem Ausmaß und der Qualität an Interaktionen durch die ErzieherInnen gebracht. Pädagogische Interaktionen wurden mit dem „Observational Record of the Caregiving Environment“ (ORCE) gemessen, einem Verfahren, das sowohl die Häufigkeit als auch die Qualität von pädagogischen Interaktionen misst. Durch den ORCE wurden die ErzieherIn-Kind-Interaktionen anhand der Merkmale „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Wohlbefindens“, „positive

¹⁸ In Kapitel 6.3 wird der Attachment Q-Sort (AQS) eingehender beschrieben.

Aufmerksamkeit“, „kognitive Stimulation“, „Distanziertheit“, „Flachheit von Affekten“ und „Aufdringlichkeit“ eingeschätzt.¹⁹ Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder, die häufiger positive Interaktionsäußerungen durch die PädagogIn erfuhren, vermehrt sicheres Bindungsverhalten gegenüber dieser BezugspädagogIn zeigten, als Kinder, die von ihrer PädagogIn weniger oft positive Aufmerksamkeit erhielten (vgl. DE SCHIPPER et al. 2008, 11).

Diese Forschungsergebnisse, die einen Zusammenhang zwischen dem Bindungsstil von Kindern zu ihren PädagogInnen in der Fremdbetreuung und dem Ausmaß an pädagogischen Interaktionen belegen konnten, gehen mit Studienergebnissen aus den 1990er-Jahren einher (etwa ELICKER et al. 1999, HOWES & HAMILTON 1992, HOWES & SMITH 1995). In diesen Untersuchungen wurde ersichtlich, dass vor allem die Regelmäßigkeit einer positiven Betreuung (positive caregiving), welche ebenfalls durch den ORCE gemessen wurde, ausschlaggebend für die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner ErzieherIn ist (vgl. DE SCHIPPER et al. 2008, 3). Unter „positive caregiving“ ist eine feinfühligke, ermunternde und regelmäßige Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind zu verstehen (vgl. NICHD 2006, 10).

In diesem Zusammenhang kann auch eine amerikanische Studie von Cummings und Barnas (1994) betrachtet werden, durch die gezeigt wurde, dass Kinder, die regelmäßig von ein und derselben PädagogIn betreut wurden, zu dieser von sich aus häufiger Annäherungsversuche herstellten, in deren Nähe deutlich seltener Unwohlsein äußerten und mehr bindungsbezogene Strategien zeigten, um sich trösten zu lassen, als Kinder, welche mit Personal konfrontiert waren, die das Kind nicht so oft betreuten (vgl. AHNERT 2004, 262f; CUMMINGS & BARNAS 1994, 142).

Anderson und KollegInnen untersuchten im Jahre 1981, ob die Interaktionsintensität bzw. das Involviertsein von PädagogInnen in Handlungen mit Kleinkindern in Verbindung mit der Bindungssicherheit der Kinder steht (vgl. ANDERSON et al. 1981, 56f). In ihrer Studie wurde die „Adult Involvement Scale“ von Howes und Steward (1987) eingesetzt, durch welche die Intensität der ErzieherIn-Kind-Interaktionen gemessen wurde. In der Studie wurde in acht fünfminütigen Intervallen während dem Freispiel erhoben, ob Kontakte mit der primären PädagogIn stattgefunden haben, von welcher Distanz diese Interaktionen

¹⁹ von der Autorin aus dem Englischen übersetzt; siehe auch Tabelle, S. 39.

passierten und ob diese Interaktionen als positiv oder negativ eingeschätzt werden konnten. Die Bindungsqualität der Kinder mit ihrer PädagogIn wurde mit einer leicht abgeänderten Variante des „Strange Situation Test“ von Ainsworth und MitarbeiterInnen (1978) eingeschätzt. Hierbei wurden in den Trennungs- und Wiedervereinigungsphasen folgende Verhaltensweisen der Kinder in Fünf-Sekunden-Intervallen beobachtet und mit einem Punktesystem bewertet: „Suchen nach Kontakt“, „Interaktion auf Distanz“, „Explorationsverhalten“ und „Platzwechsel innerhalb des Raumes“. Folglich konnten in allen vier Bereichen signifikante Zusammenhänge mit der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind bestätigt werden. Kinder, welche von PädagogInnen betreut wurden, die intensiv und auf eine positive Weise mit den Kindern in Interaktion traten, zeigten mehr Kontaktversuche zu den ErzieherInnen, begannen von sich aus häufiger Interaktion mit ihnen, explorierten mehr in deren Anwesenheit und wechselten öfter den Platz während der Beobachtungssituation, als dies Kinder taten, die von weniger in Interaktionen involvierten PädagogInnen betreut wurden (vgl. ANDERSON 1981, 56f).

Die angeführten Forschungsergebnisse belegen eine Annahme, die bereits Bowlby (1973) äußerte, nämlich dass die Kontinuität einer sensitiven Betreuung als Grundvoraussetzung für den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung gilt (vgl. AHNERT 2004, 76).

Neben der Regelmäßigkeit einer Betreuung wurde auch die Involviertheit in Interaktionen als richtungweisend für die Bindungssicherheit zwischen Kind und PädagogIn erkannt. Dies zeigten die bereits angeführte Untersuchung von Anderson und seinen KollegInnen aus dem Jahr 1981, aber auch Forschungen von Howes und Hamilton (1992) sowie eine Studie von Hamilton und Smith aus dem Jahr 1995 sind in diesem Zusammenhang zu nennen (vgl. DE SCHIPPER et al. 2008, 3).

Nachdem die Häufigkeit und Intensität von pädagogischen Interaktionen in einen Kontext mit der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind in der außerfamiliären Fremdbetreuung gestellt werden konnte, wird im Folgenden auf die Qualität von pädagogischen Interaktionen eingegangen, insbesondere auf die Feinfühligkeit pädagogischer Interaktionen. In diesem Zusammenhang werden Studien rezipiert, die einen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Interaktionsqualität und der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind in der Fremdbetreuung untersucht haben.

2.3.2. Dyadische und gruppenorientierte Interaktionsqualität in Verbindung mit der kindlichen Bindungssicherheit

Nach Ainsworth und MitarbeiterInnen (1978) gilt die „Feinfühligkeit“ einer Person im Umgang mit einem Kind als der wichtigste Einflussfaktor für das Zustandekommen einer sicheren Bindung. Feinfühligkeit bedeutet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit,

„die Signale und Kommunikationsangebote des Kindes zum einen wahrzunehmen, zum anderen (...) richtig zu interpretieren und außerdem angemessen und prompt zu reagieren“ (HÉDERVÁRI-HELLER 1995, 15).

Ainsworth konnte 1978 anhand der „Fremden Situation“²⁰ zeigen, dass Kinder mit weniger feinfühligem Eltern eine niedrigere Bindungssicherheit zu ihnen aufwiesen als Kinder, deren Eltern feinfühlig interagierten (vgl. AINSWORTH et al. 1978, 256). Diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass auch die Feinfühligkeit von ErzieherInnen im Umgang mit Kindern in der Fremdbetreuung Einfluss auf die Bindungssicherheit zwischen der ErzieherIn und Kind nimmt. Zahlreiche ForscherInnen nahmen sich dieser Hypothese, bekannt als „sensitivity hypothesis“, an und untersuchten, ob der bestätigte Zusammenhang bei Eltern und ihren Kindern auch auf die Bindungsbeziehung zwischen ErzieherIn und Kind zutrifft.

Die holländischen Forscher Goosens und van Ijzendoorn untersuchten 1990 anhand des „Strange Situation Test“ (F-S-T nach Ainsworth et al. 1978) die Bindungssicherheit von Kleinkindern zu ihren PädagogInnen. Dabei wurden folgende Verhaltensweisen der Kinder in den Wiedervereinigungsphasen auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt: „Nähe Suchen“, „Aufrechterhalten von Kontakt“, „Vermeidung von Nähe“ und „kontaktresistente Verhaltensweisen“. Vorab wurde die Feinfühligkeit der ErzieherInnen in einer 15-minütigen Freispiel-Situationen im Labor erfasst und nach der Sensitivitäts-skala („Sensitivity Rating Scale“) von Ainsworth, Bell und Stayton (1974) eingeschätzt. Das Instrument bietet auf einer neunstufigen Skala Aussagen über die Feinfühligkeit der ErzieherIn, die anhand 13 Items eingeschätzt wurden.²¹ Im Anschluss wurde die Feinfühligkeit der ErzieherInnen mit der Bindungssicherheit der Kinder korreliert. Die

²⁰ Zur Beschreibung des F-S-T siehe Fußnote S. 23

²¹ Etwa: „maintains interest all of the time“, „responds to all child’s communication“, „frequent observation of the child“, „provides support for child to task“, „adapts to child’s needs“ oder „positive enjoyable interactions“.

Ergebnisse belegten signifikante Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Feinfühligkeit und der Bindungssicherheit der Kinder zu ihren PädagogInnen (vgl. GOOSENS et al. 1990, 836).

In einer Meta-Studie von Ahnert und MitarbeiterInnen (vgl. AHNERT et al. 2006, 670) wurden Ergebnisse aus 40 Untersuchungen mit insgesamt 2867 Kleinkindern aggregiert, die unter anderem den Zusammenhang der pädagogischen Interaktionsqualität und der Bindungssicherheit von Kindern zu ihren PädagogInnen untersuchten. Die Bindungssicherheit der Kinder zu ihren primären ErzieherInnen wurde entweder mittels AQS-Verfahren von Waters und Deane (1985) oder dem „Strange Situation Test“ von Ainsworth et al. (1978) gemessen. Zur Erhebung der Interaktionsqualität kamen verschiedene Instrumente²² zum Einsatz, die entweder die dyadische oder gruppenorientierte Feinfühligkeit der PädagogInnen maßen. Die Studie kam, wie auch jene von De Schipper und MitarbeiterInnen aus dem Jahr 2006, zu den Ergebnissen, dass zwar die gruppenorientierte Feinfühligkeit von PädagogInnen im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit der Kinder zu ihren primären ErzieherInnen steht, nicht jedoch die dyadische Feinfühligkeit. Dieses Ergebnis zeigte sich verstärkt in größeren Betreuungsgruppen, wo die dyadische Feinfühligkeit in noch geringerem Ausmaß mit der Bindungssicherheit des Kindes korrelierte. Jedoch konnte in der Studie festgestellt werden, dass die Gruppengröße bzw. der ErzieherIn-Kind-Schlüssel signifikante Auswirkungen auf den Zusammenhang zwischen dyadischer Feinfühligkeit der ErzieherIn und kindlicher Bindungssicherheit hatte. In kleineren Gruppen mit höherem ErzieherIn-Kind-Schlüssel konnte häufiger ein positiver Zusammenhang zwischen dyadischer Feinfühligkeit der PädagogIn und Bindungssicherheit des Kindes festgestellt werden. Ahnert, Lamb und Piquart gingen bezüglich dieser Ergebnisse davon aus, dass im Setting der außerfamiliären institutionellen Betreuung die gruppenbezogene Interaktionsweise der PädagogIn vermehrt zum Einsatz kommt, denn ErzieherInnen ist es nicht immer möglich, auf die Signale einzelner Kinder einzugehen, vor allem wenn es sich um größere Gruppen handelt (vgl. AHNERT et al. 2006, 670f).

²² „Sensitivity Scale“ (Ainsworth et al. 1974), „Responsive Score“ (Howes & Smith 1995), „Level of Negative Adult Responses“ (Howes et al. 1990, 1994), „Empathy-Subscale of the Global Rating Scale of Caregiver Behavior“ (Arnett 1989), „Involvement Score“ (Anderson et al. 1981), „Adult Involvement Scale“ (Howes & Steward 1987)

Die zuvor erwähnte Studie von Goosens und van Ijzendoorn (vgl. 1990) steht jedoch im Kontrast zu den Forschungsergebnissen, in denen keine Zusammenhänge zwischen einer dyadischen Feinfühligkeit von PädagogInnen und der Bindungssicherheit von Kleinkindern in der institutionellen Fremdbetreuung gefunden wurden. Goosens und van Ijzendoorn (vgl. 1990, 835) konnten innerhalb ihrer Studie nämlich belegen, dass die dyadische Feinfühligkeit der ErzieherIn mit einer sicheren Bindungsbeziehung einhergeht. Die Forscher wiesen jedoch darauf hin, dass eine Freispielsituation im Labor nicht die Realität im realen Betreuungskontext widerspiegeln müsse (vgl. GOOSENS & VAN IJZENDOORN 1990, 836). Dem ist hinzuzufügen, dass das Setting der Studie ferner keinen Vergleich zwischen großen und kleinen Gruppen mit niedrigem ErzieherIn-Kind-Schlüssel unternahm, sondern im Labor stattfand und keine Vergleichsgruppe vorhanden war.

2.3.3. Studien zum Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung im Überblick

Um über die beschriebenen Studien einen besseren Überblick zu gewinnen, werden in der folgenden Tabelle 3 ab der folgenden Seite die wesentlichen Untersuchungsergebnisse zusammengefasst. Neben den bereits angeführten Ergebnissen finden sich in der Tabelle weitere Forschungsergebnisse, die im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung stehen. Es handelt sich ausschließlich um empirisch-quantitative Studien, die größtenteils aus dem angloamerikanischen Raum oder aus den Niederlanden stammen.

Tabelle 3: Überblick über Studien zum Thema über Einflussfaktoren der ErzieherIn-Kind-Bindung

Studie	Stichprobe & Instrumente	Ergebnisse
De Schipper, Tavecchio & van Ijzendoorn (2008): Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and Child's Temperament	<i>Stichprobe:</i> 48 Kinder (26-50 Monate) und ihre ErzieherInnen <i>Attachment Q-Sort</i>²³ (Waters & Deane 1985): Bindungssicherheit der Kinder zu ErzieherInnen <i>ORCE</i>²⁴: Häufigkeit und Qualität der ErzieherIn-Kind-Interaktionen („Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Wohlbefindens“, „Positive Aufmerksamkeit“, „kognitive Stimulation“, „Distanziertheit“, „Flachheit der Affekte“, „Aufdringlichkeit“)²⁵ <i>Infant Characteristic-Questionnaire</i>: Kindliche Temperament durch ErzieherIn eingeschätzt (Bates et al. 1979)	1. Die Regelmäßigkeit von positiver Betreuung (positive caregiving) steht im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit der Kinder, jedoch wurde kein Zusammenhang zwischen der Qualität einer positiven Betreuung und einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung gefunden. 2. Bei höherer ErzieherInnen-Fluktuation war die positive Betreuung signifikant niedriger als in Einrichtungen, in denen ErzieherInnen selten wechselten. 3. Kinder mit „schwierigerem“ Temperament erfuhren eine niedrigere Interaktionsqualität („positive caregiving“), als Kinder mit „einfachem“ Temperament. Es wurden aber keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Temperament und der Bindungssicherheit zur PädagogIn gefunden. 4. Buben waren zu ihren ErzieherInnen seltener sicher gebunden als Mädchen.
Goosens & van Ijzendoorn (1990): Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics	<i>Stichprobe:</i> 57 Kinder im Alter von 12 Monaten <i>Strange Situation</i> (nach Ainsworth 1978) mit Vätern, Müttern und ErzieherInnen. <i>Fragebogen für die ErzieherInnen</i>: Charakteristiken der Fremdbetreuung (Alter, Arbeitsjahre als ErzieherIn, wöchentliche Arbeitsstunden, Fortbildungen) <i>Sensitivity Scale</i> (Ainsworth 1974): Feinfühligkeit der erwachsenen Personen in Freispielsituationen	1. Kinder mit sicherer Bindung hatten BetreuerInnen, die feinfühlicher im Umgang mit den Kindern waren und jünger waren. 2. Zu ErzieherInnen sicher gebundene Kinder verbrachten mehr Zeit in der Betreuungseinrichtung und stammten vermehrt aus Mittelklasse-Familien. 3. Eltern-Kind-Bindungen unterschieden sich in der Aufteilung der Bindungsmuster nicht signifikant von den ErzieherIn-Kind-Bindungen. in 10% der Fälle konnte die ErzieherIn eine unsichere Eltern-Kind-Bindung kompensieren. 4. Der ErzieherInnen-Kind-Schlüssel, die Bindungsmuster innerhalb der Familie, das Geschlecht des Kindes, die Arbeitsjahre der ErzieherIn und das kindliche Temperament hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Bindungssicherheit.

²³ Siehe auch Kapitel 4.4.3 zur Beschreibung des Attachment Q-Sorts

²⁴ „Observational Record of the Caregiving Environment“

²⁵ Aus dem Englischen übersetzt von der Autorin.

Studie	Stichprobe & Instrumente	Ergebnisse
Anderson, Nagle, Roberts & Smith (1981): Attachment to Substitute Caregivers as a Function of Center Quality and Caregiver Involvement	<i>Stichprobe:</i> 35 Kinder im Durchschnittsalter von 31 Monaten und ihre primären PädagogInnen <i>Adult Involvement Scale</i> (Howes und Steward 1987): Intensität und Qualität der ErzieherIn-Kind-Interaktionen <i>Strange Situation Test</i> (Ainsworth 1978): Die Bindungsqualität der Kinder mit den PädagogInnen. In Trennungs- und Wiedervereinigungsphasen wurden folgende Verhaltensweisen der Kinder beobachtet: „Suchen nach Kontakt“, „Interaktion auf Distanz“, „Explorationsverhalten“ und „Platzwechsel innerhalb des Raumes“.²⁶	1. Kinder, mit denen intensiv interagiert wurde, zeigten mehr bindungsbezogene Verhaltensweisen, die auf einen sicheren Bindungsstil hindeuteten, als Kinder, die von ErzieherInnen mit weniger Engagement betreut wurden 2. Kinder mit involvierten ErzieherInnen begannen öfter von sich aus Interaktion mit ihrer PädagogIn, sie explorierten mehr in deren Anwesenheit und nützten sie vermehrt als sichere Basis während der Beobachtungssituation, als dies Kinder taten, die von PädagogInnen betreut wurden, die weniger Engagement zeigten.
Ahnert & Lamb (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-orientated care after German reunification	<i>Stichprobe:</i> 70 Kinder, 11-20 Monate und ihre ErzieherInnen (Gruppe I: klein, altershomogen, Gruppe II: klein, altersgemischt, Gruppe III: groß, altersgemischt) <i>Sensitivity Scale</i> (Ainsworth 1974): dyadische ErzieherInnenverhalten: „Aufmerksamkeit“ und „angemessene Reaktion“²⁷ <i>Arnett's Global Scale of Caregiver Behaviors</i> (Arnett 1989): Gruppenorientiertes ErzieherInnenverhalten: „Empathie“, „Bestrafung“, „Engagement“ und „Toleranz“²⁸ (adaptierte Version) <i>Strange Situation Test</i> (Ainsworth 1978): zur Einschätzung der ErzieherIn-Kind-Bindung	1. Die Interaktionsqualität der ErzieherIn bezogen auf das einzelne Kind stand in keinem Zusammenhang mit der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind, die gruppenorientierte Empathie korrelierte mit der Bindungssicherheit des Kindes zu seiner ErzieherIn. 2. In der kleinen Gruppen (II) mit Altersmischung gab es seltener sichere Bindungsmuster zwischen ErzieherIn und Kind (15%) als in der kleinen altershomogenen Gruppen (I) (48%) und der großen altersheterogenen Gruppen (III) (57%). ErzieherInnen in Gruppe I und III zeigten auch deutlich mehr Empathie als in Gruppe II. 3. Kinder zeigten eher sichere Bindungen zu ihren Müttern (49%) als zu ihren ErzieherInnen (39%).
Ahnert, Pinquart & Lamb (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis	<i>Stichprobe:</i> Analyse von 40 Studien, mit 2867 Kindern im Durchschnittsalter von 30 Monaten teilnahmen. <i>Attachment Q-Sort</i> (Waters & Deane 1985): Zur Erfassung des Bindungsstils zwischen Erzieherin und Kind <i>Strange Situation Test</i> (Ainsworth et al. 1978): Erfassung der ErzieherIn-Kind-Bindung	1. Die Studien zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen gruppenbezogener Feinfühligkeit und kindlicher Bindungssicherheit. Keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dyadischer Feinfühligkeit der ErzieherInnen und der Bindungssicherheit der Kinder, außer es handelte sich um sehr kleine Gruppen.

²⁶ Aus dem Englischen übersetzt von der Autorin.

²⁷ Aus dem Englischen übersetzt von der Autorin.

²⁸ Aus dem Englischen übersetzt von der Autorin.

Studie	Stichprobe & Instrumente	Ergebnisse
		2. Sichere ErzieherIn-Kind-Bindungen waren üblicher bei Mädchen, Kindern aus Familien mit gutem sozioökonomischen Status und Kindern, die mehr Zeit in der Fremdbetreuung verbrachten. 3. Es wurde kein Zusammenhang zwischen dem Alter des Kindes und Qualität der ErzieherIn-Kind-Bindung festgestellt.
Howes, Galinsky & Kontos (1998): Child Care Caregiver Sensitivity and Attachment	<i>Stichprobe:</i> Drei Studien, 162 Kinder im Alter von durchschnittlich 24 Monaten und ihre ErzieherInnen. <i>Attachment Q-Sort</i> (Waters & Deane 1985): Bindungssicherheit zur ErzieherIn <i>Adult Involvement Scale</i> (Howes & Steward 1987); „Arnett Rating Scale of Caregiver Sensitivity“ (Arnett 1989) Einschätzung der pädagogischen Feinfühligkeit und „Involviertheit“	1. Weder das Ausmaß an pädagogischer Feinfühligkeit, noch die Bindungssicherheit der Kinder zu ihren ErzieherInnen veränderte sich über die Zeit hinweg, wenn ErzieherInnen an keiner Fortbildung mit dem Thema „Feinfühligkeit“ teilnahmen. 2. Wenn ErzieherInnen an einer Fortbildung teilnahmen stand dies im Zusammenhang mit einer höheren Feinfühligkeit und vermehrt sicheren ErzieherIn-Kind-Bindungen.
Booth et al. (2009): Toddlers’ Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale	<i>Stichprobe:</i> 45 Kinder im Alter von 24 Monaten, ihre ErzieherInnen und Mütter. <i>Attachment Q-Sort</i> (Waters & Deane 1985): Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn und zur Mutter <i>Modernity Scale</i> (Schaefer & Edgerton 1985) Betreuungscharakteristiken, Ansichten über Erziehung und Betreuung von Kindern <i>ORCE</i> (NICHD 1996): Häufigkeit und Qualität der ErzieherIn-Kind-Interaktionen	1. Die ErzieherIn-Kind-Bindung steht mit einigen Merkmalen der Interaktionsqualität in Verbindung: mit der Feinfühligkeit der ErzieherIn in Situationen des kindlichen Wohlbefindens, der positiven Aufmerksamkeit, der kognitiven Stimulation, dem Ausmaß an Distanziertheit, der Flachheit der Affekte und der Aufdringlichkeit (Merkmale des ORCE). 2. Die Bindung des Kindes zur Mutter steht laut dieser Studie im schwachen positiven Zusammenhang mit der Bindung zur ErzieherIn.
Howes & Hamilton (1992): Children’s Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers	<i>Stichprobe:</i> Längsschnittstudie über 3 Jahre, teilgenommen haben 441 Kinder (10 bis 56 Monate), deren Mütter und ErzieherInnen. <i>Attachment Q-Sort</i> (Waters & Deane 1985) und der <i>Strange Situation Test</i> (Ainsworth et al. 1978): Bindungssicherheit <i>Adult Involvement Scale</i> (Howes & Steward 1987) und „Arnett Scale of Teacher Sensitivity“ (Arnett 1989): Interaktionsqualität der PädagogInnen	1. Kinder mit sicherem Bindungsstil wurden von ErzieherInnen betreut, die ein hohes Ausmaß an Feinfühligkeit u. Engagement zeigten. Im Vergleich dazu hatten Kinder mit unsicher-vermeidendem oder unsicher-ambivalentem Bindungsstil ErzieherInnen, die wenig feinfühlig und engagiert waren. 2. Die Bindungssicherheit der Kinder zu ihren Müttern erwies sich als signifikant höher als die Bindungssicherheit der Kinder zu den ErzieherInnen, obwohl ein ähnlich hoher Anteil eine sichere Bindung zur ErzieherIn aufwies. 3. Alter u. Geschlecht der Kinder waren unabhängig vom Bindungsstil zu ErzieherIn.

Blickt man auf die Forschungsergebnisse der beschriebenen Studien, lässt sich trotz unterschiedlicher Teilergebnisse ein bestimmtes Muster wiedererkennen.

Viele Untersuchungen (wie etwa die von ELICKER et al. 1999; DE SCHIPPER et al. 2008, HOWES & HAMILTON 1992, HOWES & SMITH 1995) haben ergeben, dass nicht bloß die Qualität von pädagogischen Interaktionen im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung steht, sondern auch die Häufigkeit und Regelmäßigkeit an Interaktionen, die in der außerfamiliären Fremdbetreuung stattfinden.

Die Qualität der Interaktion hingegen steht nachgewiesenermaßen nur im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit der Kinder, wenn die pädagogischen Interaktionen auf die ganze Gruppe gerichtet sind, dies zeigen zumindest Studien von Ahnert et al. (vgl. 2000, 670), De Schipper et al. (vgl. 2008, 11) und Anderson et al. (vgl. 1981, 56f). In anderen Studien wiederum (vgl. AHNERT 2006, 671; GOOSENS & VAN IJZENDOORN 1990, 386) konnte jedoch auch ein Zusammenhang zwischen dyadischer Interaktionsqualität der PädagogInnen zu den Kindern und der kindlichen Bindungssicherheit gefunden werden, wobei dieser Zusammenhang bei Ahnerts Forschungsergebnissen (2006) nur für kleine Gruppen zutrifft, die einen hohen PädagogInnen-Kind-Schlüssel aufweisen.

Dass nicht alleine die Interaktionsqualität, sondern auch das Ausmaß an Interaktionen Einfluss auf die Bindungssicherheit von Kleinkindern in der außerfamiliären Betreuung haben, zieht sich ebenfalls wie ein roter Faden durch viele Studien (vgl. ELICKER et al. 1999; DE SCHIPPER et al. 2008, HOWES & HAMILTON 1992, HOWES & SMITH 1995).

Neben diesen relativ eindeutigen Ergebnissen brachten bisherige Studien auch weitere Forschungsergebnisse mit sich, die sich zum Teil widersprechen. Zum Beispiel bringt der Geschlechterfaktor unterschiedliche Ergebnisse mit sich. In der Studie von De Schipper et al. (2008) und jener von Ahnert et al. (2006) zeigte sich, dass Buben weniger häufig zu ihren ErzieherInnen sicher gebunden waren als die gleichaltrigen Mädchen, während diese Feststellung in den Studien von Goosens & van Ijzendoorn (1990) und Howes (1992) keine Bestätigung fand. Laut der Meta-Studie von Ahnert und KollegInnen (2008) steht der sozioökonomische Status der Familie des Kindes in einem geringen Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes zu seiner PädagogIn. Kinder aus sozioökonomisch höher gestellten Familien entwickelten vermehrt sichere Bindungen zu ihren ErzieherInnen als dies Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen

Status taten (vgl. AHNERT et al. 2008). Dieses gering signifikante Ergebnis konnte jedoch in keiner anderen Studie nachgewiesen werden.

Als unabhängig von der der ErzieherIn-Kind-Bindung erwiesen sich das Alter und das Temperament des Kindes, wenngleich ein Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und der pädagogischen Interaktionsqualität bestätigt wurde (vgl. DE SCHIPPER et al. 2008; GOOSENS & VAN IJZENDOORN 1990, 835).

2.4. Zusammenschau

Zentrales Thema des zweiten Kapitels war das Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen. Zu Beginn wurde ein Exkurs in die Bindungstheorie unternommen, in Zuge dessen die grundlegenden Annahmen und Erkenntnisse der Bindungsforschung dargestellt wurden. In diesem Zusammenhang wurde auf die wissenschaftliche Erkenntnis hingewiesen, dass Kinder nicht nur zu ihrer primären Bezugspersonen eine Bindung aufbauen können, sondern auch zu sekundären Betreuungspersonen in institutionellen Betreuungseinrichtungen. Diese Tatsache ist für die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die außerfamiliäre Betreuung von großer Bedeutung, da wie schon im ersten Kapitel demonstriert wurde, der Aufbau einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung während der Eingewöhnungsphase wesentlich für die Trennungsbewältigung von der primären Bezugsperson des Kindes ist und als Voraussetzung für die Inangasetzung natürlicher Explorationsbedürfnisse gilt. Die Wichtigkeit einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung für eine gelungene Eingewöhnungsphase wurde bereits in Kapitel eins ausführlich dargelegt. Nun war es Anliegen des zweiten Kapitels sich mit den wesentlichen Einflussfaktoren für die Entwicklung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung im außerfamiliären Betreuungskontext auseinanderzusetzen, was auf Basis einschlägiger quantitativ-empirischer Studien geschah. Aus diesen Studien lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Qualität einer Bindungsbeziehung zwischen Kind und PädagogIn maßgeblich von der Qualität der Interaktionen, die ein Kind mit der ErzieherIn erfährt, beeinflusst wird, jedoch auch das Ausmaß, d.h. die Häufigkeit an Interaktionen ausschlaggebend für die Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn ist.

Nach diesen Ausführungen über Einflussfaktoren auf die Entwicklung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung in Kapitel zwei, gilt es nun nach geeigneten Rahmenbedingungen zu fragen, die regelmäßige und feinfühlig Interaktionen seitens der ErzieherIn während der Eingewöhnungszeit ermöglichen oder gar begünstigen, damit die Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung geschaffen ist.

In diesem Zusammenhang werden die beiden Betreuungsformen der altersgemischten, offenen Gruppe und der Kinderkrippe gegenübergestellt.

Mit diesem Gedanken wird die Überleitung zum dritten Kapitel vollzogen, das die beiden Betreuungsvarianten Kinderkrippe und altersgemischte Gruppe in Kindertagesstätten in Bezug auf deren Rahmenbedingungen und pädagogischen Strukturen gegenüberstellt.

3. Kinderkrippen und altersgemischte Gruppen im Vergleich

Zu Beginn dieses Kapitels sind zunächst die beiden Begriffe „Kinderkrippe“ und „altersgemischte Gruppe“ zu definieren und voneinander abzugrenzen. In einem nächsten Schritt wird ein Blick auf die Entstehungsgeschichte der beiden Betreuungsvarianten geworfen, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Prozesse entstanden und bestimmten pädagogischen Konzepten zugrunde liegen.

Das Hauptaugenmerk des dritten Kapitels liegt aber nicht auf der bloßen Nachzeichnung historischer Entwicklungen im Bereich der institutionellen Fremdbetreuung, sondern auf der Darstellung aktueller Studien und Überlegungen zum Vergleich altershomogener Kinderkrippen und altersgemischter Gruppen. Aus den Gegenüberstellungen wissenschaftlicher und „alltagspädagogischer“ Schriften lässt sich eine Vielzahl möglicher Vor- und Nachteile der jeweiligen Betreuungsformen hervorheben. Der Blickpunkt der Vergleiche richtete sich bislang vor allem auf kognitive und soziale Entwicklungschancen bzw. Entwicklungsdefizite, mit denen Kinder in den jeweiligen Betreuungsformen konfrontiert wären (vgl. MERKER 1998, 128f; STEINMANN 2002; RINNER 2001).

Dem Thema der ErzieherIn-Kind-Bindung wurde in den pädagogischen Erfahrungsberichten und Untersuchungen bislang wenig bis gar keine Beachtung geschenkt.

3.1. Definition, Rahmenbedingungen und Entstehungsgeschichte von Kinderkrippen

Die häufigste Form der außerfamiliären Betreuung für Kinder unter drei Jahren in Österreich stellt nach wie vor die Kinderkrippe dar. Macht man sich in einschlägiger Fachliteratur auf die Suche nach einer einheitlichen Definition von Krippe, fällt das Ergebnis rar aus. Es lässt sich zwar in allen Darstellungen die Gemeinsamkeit finden, dass in Krippen Kinder bis zum dritten Lebensjahr betreut werden, was jedoch weitere strukturelle, organisatorische oder pädagogische Rahmenbedingungen betrifft, gibt es unterschiedliche Angaben. Es herrschen desgleichen uneinheitliche Ansichten darüber, was Kinderkrippen leisten sollten und welche Funktion sie erfüllen.

Baake (1999, 338) etwa definiert den Begriff der Kinderkrippe folgendermaßen:

„Bei Krippen handelt es sich um Einrichtungen der Jugendhilfe für die Altersgruppe der Kleinkinder bis zu drei Jahren; sie dienen der familienergänzenden Tagesbetreuung, vor allem während der elterlichen Berufstätigkeit“.

Schock (1995, 263) beschreibt in Anlehnung an Siebenmorgen (1982, 21ff) die Kinderkrippen detaillierter als

„(...) den Kindergärten vergleichbare Einrichtungen der Jugendhilfe für die Altersgruppe der Kleinstkinder bis zu drei Jahren. Rechtsgrundlage hierfür bildet das Jugendwohlfahrtsgesetz, nach dem die Jugendhilfe aufgefordert ist, insoweit einzutreten, als der Anspruch auf Erziehung von der Familie nicht oder nicht vollständig erfüllt werden kann. In der Regel legt die elterliche Berufstätigkeit eine Unterstützungsbedürftigkeit nahe.“

Aus beiden Zitaten ist die bereits erwähnte Altersobergrenze der Kinder von drei Jahren zu entnehmen, des Weiteren wird in den Beschreibungen deutlich, dass die Kinderkrippe als familienergänzende Tagesbetreuung üblicherweise dann genützt wird, wenn die Eltern eines Kindes berufstätig sind und eine ausreichende Betreuung innerhalb der Familie nicht möglich ist. Krippe wird in diesem Kontext als eine Art Notlösung gesehen, wenn die elterliche Betreuung und Erziehung nicht gewährleistet ist. Die Krippe als Bildungseinrichtung oder als Ort außerhalb der Familie, an dem erstmals Beziehungen zu Menschen eingegangen werden, kommt in diesem Zusammenhang nicht zur Sprache. Die beiden Definitionen stammen von deutschen Autoren und beschreiben den Begriff Krippe auf Einrichtungen in Deutschland bezogen. Eine der wenigen österreichischen Definitionen des Begriffs Kinderkrippe stammt von den städtisch geführten Wiener Kindergärten, in der vor allem die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse nach Geborgenheit betont wird, jedoch keine konkreten Rahmenbedingungen oder Maßnahmen genannt werden, wie dies gewährleistet werden soll. Der Aspekt der Bildung bleibt auch hier ausgeklammert, jedoch wird in der folgenden Definition das Bedürfnis der Kleinkinder nach Geborgenheit und körperlicher Mobilität erwähnt.

„Krippen können von Kindern von null bis zum Ende des dritten Lebensjahres besucht werden. Die Anzahl der Kinder und des Betreuungspersonals in den Gruppen sind auf die Bedürfnisse der Kleinkinder abgestimmt. In den Krippen wird auf den Wunsch der Kinder nach Geborgenheit eingegangen und Raum zum Ausleben des Bewegungsdranges geboten“ (WIENER KINDERGÄRTEN 2010).

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Kinderkrippen, wie die festgelegte Gruppengröße, die Ausbildung der PädagogInnen oder der ErzieherIn-Kind-Schlüssel, entscheidet in Österreich jedes Bundesland für sich im Rahmen des länderspezifischen Jugendwohlfahrtsgesetzes. Im Wiener Kindertagesheimgesetz (vgl. 2009) etwa ist festgehalten, dass Kinderkrippen für Kinder bis zum vollendeten dritten Lebensjahr bestimmt sind, wobei in einer Gruppe maximal 15 Kinder von mindestens einer ausgebildeten KindergartenpädagogIn und einer HelferIn betreut werden. Im Wiener Kindertagesheimgesetz (2009) wurden auch Aufgabenbereiche für Kinderkrippen festgelegt, die jedoch gleichermaßen für altersgemischte Gruppen, Kindergärten und Horte für schulpflichtige Kinder gelten:

„Kindertagesheime²⁹ haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie (...) die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise (...) Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen (...). Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.“

In diesem Zitat tritt die Darstellung der außerfamiliären Betreuung für Kinder als Notlösung für alleinerziehende und berufstätige Elternteile im Vergleich zu den ersten beiden Zitaten in den Hintergrund. Institutionelle Kinderbetreuung soll sich entwicklungsfördernd auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes auswirken, sie soll als Raum des Lernens genutzt werden und die Rahmendbedingung sollen die Kreativität des Kindes fördern. Jedoch bezieht sich diese Darstellung auf Kinder von null bis 14 Jahren und nicht spezifisch auf das Krippenalter von null bis drei Jahren. Eine ähnlich detaillierte Auflistung über Aufgabenbereiche und Rahmenbedingungen von Betreuungseinrichtungen mit der Zielgruppe für Kleinkinder bis zu drei Jahren wurde von der Autorin bislang nicht gefunden. Angaben zur Gestaltung einer qualitativen Eingewöhnungsphase oder zum Aufbau einer ErzieherIn-Kind-Bindung im Kontext der Auseinandersetzung, was Krippen in Wien oder in Österreich zu leisten haben, wurde ebenfalls nicht gefunden.

²⁹ Dazu zählen Kinderkrippen, Kindergärten, altersgemischte Gruppen und Horte für schulpflichtige Kinder

Nach der Klärung des Begriffes „Krippe“ und der Darstellung ihrer Aufgaben, wird ein Blick in die Geschichte von Krippen in Europa und in Österreich zum Geworfen. Der historische Anfang von außerfamiliären Betreuungseinrichtungen in Österreich fand bereits Mitte des 19. Jahrhunderts statt. Die damals in Europa, so auch in Österreich, entstandenen „Kinderbewahranstalten“ galten als Noteinrichtungen, in denen auch unqualifiziertes Personal arbeiten durfte (vgl. OBERHUEMER & ULRICH 2007, 216; GRIEBEL 2005, 23). Die Betreuungseinrichtungen waren meist kirchlich organisiert und kamen vor allem armen Familien und arbeitstätigen Frauen zugute, die während der aufkeimenden Industrialisierung auf zusätzliches Einkommen in der Familie angewiesen waren (vgl. BUCHEBNER-FERSTL et al. 2009, 21f). Zu dieser Zeit verschob sich der Arbeitsmittelpunkt der Frauen vom Land auf die Stadt, wodurch Kinder nicht selten tagelang unbeaufsichtigt alleine gelassen wurden und zu verwahrlosen drohten. Die städtischen Kinderbewahranstalten waren in diesem Kontext eine essentielle Unterstützung für Eltern, deren Kinder in erster Linie hygienisch und körperlich versorgt wurden (vgl. REYER & KLEINE 1997, 22). Wie der Name dieser Einrichtungen schon verdeutlicht, steht nicht die Betreuung, Erziehung oder die Vermittlung von Bildung oder gar die Erfüllung von Bildungsbedürfnissen im Vordergrund, sondern Kinder wurden ab einem Alter von zwei Jahren in diesen Institutionen buchstäblich aufbewahrt. Die Betreuungsarbeit in den Kinderbewahranstalten wurde ausschließlich nach Gesichtspunkten der Pflege ausgerichtet und die Erhaltung von Disziplin und Hygiene stand an oberster Stelle. Da Infektionsgefahren zwischen den Kindern unterschiedlichen Alters befürchtet wurden, existierten ausschließlich Anstalten, die altershomogene Gruppen betreuten (vgl. PETERSEN 1995, 2f, GRIEBEL 2005, 23; MERKER 1998, 125).

Die erste Krippe (franz.: crèche) in Europa wurde 1844 in Paris von Marbeau eröffnet. Sein Anliegen war es, neben der Betreuung der Kinder von zwei bis sechs Jahren in den Kinderbewahranstalten Familien mit Kindern unter zwei Jahren eine Möglichkeit zu eröffnen, ihren Nachwuchs außerfamiliär betreuen zu lassen. Bis zu dieser Einführung wurden Kleinstkinder unter zwei Jahren in Pflegefamilien oder Säuglingsheimen untergebracht. Vier Jahre später existierten in Frankreich bereits über 400 Krippen, zur gleichen Zeit entstand auch in Österreich die erste Krippe (vgl. MAYWALD 2008, 24).

Die Namensgeschichte der Kinderkrippe ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Maywald (2008, 20) verweist auf die Futterkrippe, in der das Jesuskind aufbewahrt wurde auf die Gedankenverknüpfung von Krippe als

„Sinnbild einer ärmlichen Behausung, Ort des Abfütterns und der Aufbewahrung. Notbehelf in garstigen Zeiten (...)“.

Kinderkrippen wurden in der Mitte des 19. Jahrhunderts folglich als Noteinrichtung für mittellose Familien gesehen, um die Unterbringung in Heimen oder Pflegefamilien zu verhindern. Ein pädagogisches Konzept, nach dem sich die Säuglingsschwestern gerichtet hätten, existierte nicht. Hauptanliegen war es, die Säuglingssterblichkeitsrate zu minimieren und die Kinder vor krankheitserregenden Keimen fernzuhalten (vgl. MAYWALD 2008, 25). Eine Eingewöhnung in solche Institutionen gab es nicht und ein Bindungsaufbau zwischen Pflegepersonal und Kindern wurde nicht beabsichtigt.

Dieses Verständnis von Kleinkindbetreuung wurde bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts aufrechterhalten. Wie befremdlich es aus heutiger Sicht ist, den Schwerpunkt der Kinderbetreuung auf körperliche Aspekte zu legen, ohne dem Kleinkind emotionale Zuwendung zu schenken, wird im folgenden Zitat von Haarer (1939, zit. nach PETERSEN 1995, 17) deutlich:

„Das Kind begreift unheimlich rasch, daß es nur zu schreien braucht, um eine mitleidige Seele herbeizurufen und Gegenstand solcher Fürsorge zu werden. Nach einer Zeit fordert es diese Beschäftigung mit ihm als sein Recht, gibt keine Ruhe mehr, bis es wieder getragen, gewiegt oder gefahren wird – und der kleine, aber unerbittliche Haustyrann ist fertig.“

Erste Wendepunkte in dieser Betrachtungsweise brachten Forschungen über den Hospitalismus³⁰ in Heimen und Spitälern von René Spitz in den 1940er Jahren mit sich. Diese Untersuchungen wurden später von John Bowlby fortgeführt. Die Forschungen zeigten, dass Kinder unter der beziehungslosen Betreuung in Heimen und Krankenhäusern sowie der Trennung von ihren Müttern erheblich litten, dies zeigte sich an erheblichen psychischen Folgeschäden der Kinder. Der Lerntheoretiker Dührssen sah auch in der anregungsarmen, sterilen Atmosphäre in Kinderheimen Gründe für die

³⁰ Hospitalismus meint Erscheinungsformen von Entwicklungsschäden, die durch institutionelle Betreuung hervorgerufen werden. Später wurde der Begriff durch das Wort „Deprivation“ ersetzt, das das Auftreten von Entwicklungsschäden durch Mängel an emotionaler Zuwendung und Umweltanregung meint (vgl. PETERSEN 1995, 19).

nachgewiesenen Entwicklungsschäden, mit denen Kinder zu kämpfen hatten. In Folge dessen war nicht nur von Hospitalismus, sondern auch von Deprivation die Rede. Als Reaktion auf die erschreckenden Untersuchungsergebnisse in diesen Forschungsbereichen ging die Zahl der Säuglings- und Kleinkinderheime in diesen Jahren stark zurück (vgl. PETERSEN 1995, 15, 18).

Im Zusammenhang dieses Wandels galt etwa aus Sicht der Soziologie die Annahme, dass nur die Kindesmutter in der „Lage ist, die Entwicklung der sozialkulturellen Persönlichkeit zu garantieren“, aus der verhaltenstheoretischen Position wurde darauf verwiesen, dass „ein Kleinkind feste Bindungen nur zu einer Betreuungsperson – in der Regel zur Mutter – entwickeln kann“, die Psychoanalyse vertrat die Theorie, dass die Mutter „die gesamte Umwelt des Kindes bildet“ und sich nur in der engen Beziehung zu ihr „angemessen entwickeln kann“ (vgl. ERATH 1992, 46). Diese Sichtweisen und Theorien wurden bis in die 1970er-Jahre vertreten.

Was in diesen wissenschaftlichen Annahmen unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Richtungen jedoch übersehen wurde, war der Einfluss der Qualität von Beziehungen, von der eine gute oder mangelhafte Betreuung maßgeblich abhängt (vgl. ERATH 1992, 46). Der Faktor der Betreuungsqualität, wie in der Einleitung dieser Diplomarbeit bereits geschrieben wurde, gewann erst in den 1980er-Jahren an Bedeutung, als die Frage langsam verstummte, ob die institutionelle Betreuung von Kleinkindern per se schädliche Folgewirkungen auf die psychische Gesundheit und die soziale Entwicklung haben würde.

Etabliert haben sich Kinderkrippen in Österreich nicht zuletzt aufgrund der Resultate der Hospitalismusforschung erst ab den späten 1950er-Jahren (vgl. OBERHUEMER & ULRICH 2007, 215). Doch bis in die jüngste Vergangenheit – zum Teil gar bis in die Gegenwart – war bzw. ist die institutionelle Betreuung für Kinder unter drei Jahren gesellschaftlich umstritten, währenddessen die Bedeutsamkeit des Kindergartens für die soziale Entwicklung des Kindes nicht mehr in Frage gestellt wird. Die außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren dagegen wurde bis vor kurzem vielerorts nur dann gesellschaftlich akzeptiert, wenn Mütter aus wirtschaftspolitischen und finanziellen Gründen arbeiten mussten und die Krippe als einzige Betreuungsmöglichkeit für unter Dreijährige übrig blieb (vgl. ERATH 1992, 45; PETERSEN 1995, 16).

Heutzutage (2010) liegt die Zahl der Krippeneinrichtungen in Österreich bei 1.208 und ist ständig im Steigen begriffen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011). Die Zahl der Kinderkrippen in Österreich hat sich in den letzten zehn Jahren beinahe verdoppelt, wobei die meisten Krippeneinrichtungen in Wien liegen (40%).

Die Betreuungsform der altersgemischten Gruppe steigt ebenfalls an. Alleine in den letzten fünf Jahren hat sich deren Zahl verdoppelt. In Wien ist die altersgemischte Gruppenform seit 1997 durch den Trägerverein „Kinder in Wien“ vertreten. Um diese im Vergleich zu den Krippen eher neue Betreuungsform wird es im folgenden Unterkapitel gehen.

3.2. Definition, Rahmenbedingungen und Entstehungsgeschichte von altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept

Die Betreuungsform der altersgemischten Gruppe ist als eine Reaktion auf neuere gesellschaftliche Verhältnisse zu sehen, die bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Anfang fanden, aber seit den 1970er-Jahren den Höhepunkt erreicht haben. Vor allem in städtischen Gebieten kam es in den letzten Jahrzehnten zunehmend zur Verinselung kindlicher Lebenswelten (vgl. MAYWALD 2008, 30f). Mit diesem Ausdruck, der von der Soziologin Helga Zeiher geprägt wurde, ist die Auflösung von Freiräumen für Kinder zu verstehen, die aufgrund der Zunahme des Straßenverkehrs und der Verdrängung naturbelassener Lebensräume verursacht wurde. Das Alltagsleben von Kindern findet seit den 1970er-Jahren vermehrt in Institutionen statt (vgl. ERATH 1992, 90; MAYWALD 2008, 30f). Durch die Auflösung der klassischen Familie, die sich durch einen arbeitstätigen Vater, eine für Haushalt und Erziehung zuständige Mutter und mehrere Kinder auszeichnet, hat sich die Blickweise auf außerfamiliäre Betreuung gewandelt und die Anforderungen an diese haben sich ebenfalls verändert. Heute wird die außerfamiliäre Betreuung als zusätzliche Erfahrungswelten, als Ort für Bildung und Freizeitgestaltung betrachtet, welcher durch den Zeitmangel der Eltern zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. GRUNDMANN 1995, 12f; ERATH 1990, 98f). In diesem Zusammenhang ist die Ansicht, dass außerfamiliäre Betreuung als bloßer Ersatz für familiäre Erziehung existiert, längst obsolet geworden. Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten mit offenem

Raumkonzept schließen mit ihrem Konzept an die Forderung nach mehr Frei- und Lebensräumen für Kinder unterschiedlichen Alters an (vgl. ebd.).

Bevor auf die strukturellen und konzeptuellen Besonderheiten von altersgemischten Gruppen eingegangen wird, gilt es zunächst den Begriff der altersgemischten Gruppe zu analysieren.

Altersgemischte bzw. altersheterogene oder altersübergreifende Gruppen sind auch unter dem Namen „Kinderhäuser“ oder „Familiengruppen“ zu finden. In den meisten Definitionen steht die Alterszusammensetzung der Gruppen im Vordergrund.

Schäfer (1996, 35) formuliert seine Definition von altersgemischten Gruppen wie folgt:

„Kindergemeinschaftsgruppen³¹ stellen (...) eine Veränderung der bisher üblichen Gruppenform dar. Ihr wesentliches Merkmal ist die Überwindung der Trennung zwischen Krippen-, Kindergarten- und Hortgruppen“.

In der Definition von Ehmke-Pfeifer und Großmann (1999, 7) steht der Aspekt des Alters der betreuten Kinder ebenfalls im Vordergrund:

„Ausgangspunkt für die Unterscheidung ‚altersheterogener‘ bzw. ‚altersgemischter‘ Gruppen von ‚altershomogenen‘ Gruppen ist die Zusammensetzung der Gruppen nach Lebensalter der Kinder“.

Unter der altersgemischten Betreuungsform sind gemäß beider Definitionen „Kindergruppen“ zu verstehen, in denen Kinder aus mindestens zwei der Gruppenformen Krippe, Kindergarten und Hort in einem Gruppenverband gemeinsam betreut werden. Hierbei wird zusätzlich zwischen der kleinen und der großen Altersmischung unterschieden. Bei der kleinen Altersmischung handelt es sich entweder um Gruppen mit Kindern in Krippen- und Kindergartenalter oder um Gruppen mit Kindern im Kindergarten- und Hortalter, während bei Gruppen mit der Form der großen Altersmischung Kinder aus allen drei Einrichtungstypen vertreten sind (vgl. EHMKE-PFEIFFER, GROßMANN 1999, 7).

Wenngleich in den angeführten Definitionen die besondere Form der Raumaufteilung, die im Folgenden noch näher erklärt wird, nicht genannt ist, so steht die altersgemischte Gruppenform in enger Verbindung mit der offenen Raumgestaltung, auf die ebenfalls noch eingegangen wird.

³¹ alternative Bezeichnung für „altersgemischte Gruppe“ (Anmerkung der Autorin)

Das Konzept der Altersmischung erlebt in den letzten zehn Jahren eine regelrechte Hochkonjunktur in Österreich und Europa, wenngleich diese Betreuungsform keine gänzlich neue Erfindung darstellt. Bereits ab den frühen 1970er-Jahren gab es erste Modellversuche in Deutschland (allen voran in Nordrhein-Westfalen) und in den skandinavischen Ländern. Ursprüngliches Anliegen war es, auf die veränderten Familienwelten zu reagieren, die durch Phänomene wie Ein-Kind-Familien, alleinerziehende Elternteile oder Patchworkfamilien geprägt waren. Es sollte eine Art „Geschwisterersatz“ für Einzelkinder in familienähnlichen Strukturen geschaffen werden, die durch die breite Alterszusammensetzung der Kinder erreicht werden sollte und im öffentlichen Raum kaum noch anzutreffen wäre (vgl. ERATH 1992, 77ff, 89ff; FUCHS 1995, 7ff). Ein weiterer Grund für die Entstehung von altersgemischten Gruppen in den 1970er-Jahren war ein ökonomischer. Aufgrund der sinkenden Anzahl der Kinder im Kindergartenalter und des gleichzeitig steigenden Betreuungsbedarfs an Kindern im Krippenalter, wurden vermehrt auch Kinder unter drei Jahren in Kindergärten aufgenommen (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2000, 107).

Hinter dem Konzept der altersgemischten Gruppenform stecken aber weitere Absichten als die bloße Zusammenlegung zweier bzw. dreier bisher getrennt betreuter Altersgruppen, um ein familienähnliches Betreuungsumfeld zu schaffen.

Im Konzept der Altersmischung ist etwa der „situationsorientierte Ansatz“ verankert. Nach diesem Konzept sollten sich Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder auf deren aktuelle Lebenssituation beziehen. Das heißt, Kinder üben sich nach diesem Ansatz darin, momentane Herausforderungen im Alltag selbständig und sachgerecht zu lösen, wodurch sie Lebenszusammenhänge besser verstehen lernen. Des Weiteren steht im situationsorientierten Ansatz soziales Lernen an oberster Stelle, der Erwerb von Sachkenntnissen und Fertigkeiten erfolgt sekundär. Kognitives Lernen sollte möglichst auf soziale Zusammenhänge bezogen sein. Kinder sollten des Weiteren die Möglichkeit haben, an der Planung pädagogischer Geschehnisse teilzuhaben. Dem situationsorientierten Ansatz zufolge sei es wichtig die Planung in der Kindertagesstätte offen zu gestalten und nicht zu sehr an Ritualen festzumachen. Der Tagesablauf ist demnach flexibel zu arrangieren und orientiert sich an Gruppenprozessen der Kinder, wobei gruppenübergreifend gearbeitet wird. Die Ausstattung von Kindertagesstätten mit Altersmischung wird nach dem

situationsorientierten Ansatz in unterschiedliche Lern- und Erfahrungszonen aufgeteilt, in denen sich Kinder durch ihre Umwelt angeregt fühlen und in Eigeninitiative spielerisch ihren Lebensbereich erkunden oder sich nach Bedarf zurückziehen können (vgl. ERATH 1992, 123ff).

Der offen strukturierte Tagesablauf und die auf Selbständigkeit der Kinder ausgerichtete pädagogische Betreuung in altersgemischten Gruppen schlagen sich auch im Raumkonzept nieder. Die altersgemischte Betreuungsform wird, wie bereits darauf hingewiesen wurde, nicht selten mit dem Konzept des „offenen Hauses“ ergänzt. In diesem wird das herkömmliche Gruppenraumkonzept, das üblicherweise eine Puppen-, Schlaf-, Spiel- und Lesecke vorsieht, aufgebrochen und mehrere Räume nach Schwerpunkten gestaltet, sodass verschiedene Ruhe- und Aktivitätsbereiche entstehen, zwischen denen sich Kinder frei bewegen können (vgl. DÖRFLER 1994, 109f; PETERSEN 1995, 38). Diese Raumkonzeption schließt weitere Gruppenräume, Flure und Waschräume in den Bewegungsradius der Kinder mit ein und dient dem Ziel, Kindern mehr Selbständigkeit und Verantwortung zu übertragen, individuelle Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen und ungestörte Spielkontakte zu gewährleisten (vgl. DÖRFLER 1994, 110).

In Bezug auf die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen betont Schäfer (vgl. 1996, 103), dass sich die Räumlichkeiten in altersgemischten Gruppen mit offenem Haus nicht in Unterräume für spezielle Altersstufen gliedern sollten, sondern jeder Raum als Lebensraum für Kinder aller Altersstufen zur Verfügung steht. Den Kindern sollte es aber möglich gemacht werden, ihre Räume selbst umzugestalten. Die vorzufindenden Materialien und Räume sollten „Aufforderungscharakter“ besitzen und möglichst ohne Erwachsene bespielbar sein. Es sollte den Kindern möglich sein, diese Räume jederzeit zu verlassen und ihre Lebensräume zu erweitern (vgl. DÖRFLER 1994, 110).

Aufgrund der breiten Alterszusammensetzung der Kinder, dem situationsorientierten Ansatz und der offenen Raumaufteilung altersgemischter Gruppen, ergeben sich andere Rahmenbedingungen als in Kinderkrippen, in denen eine Gruppe von gleichaltrigen Kindern in einem Raum betreut werden. Durch diese Rahmenbedingung in altersgemischten Gruppen werden vom pädagogischen Personal andere Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt, als dies in Kinderkrippen der Fall ist.

„Eingebunden in das Zusammenleben aller Altersstufen muß die Erzieherin unterschiedliche freie und gelenkte Aktivitäten ermöglichen, um allen Kindern entwicklungsgerechte Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten“ (MAAR 1985, 464; zit. nach ERATH 1992, 127).

Die womöglich größte Herausforderung, der sich ErzieherInnen in altersgemischten Gruppen stellen müssen ist es, die Kinder unterschiedlicher Altersgruppen in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu kennen und sie in den Spiel- und Freizeitangeboten weder zu über- noch zu unterfordern. Betreuung und Erziehung erfordert somit eine hohe Professionalität der PädagogInnen, damit sie den unterschiedlichen Wünschen und Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen können. Vor allem während der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Gruppe ist es wichtig, dass die BezugspädagogIn trotz der Offenheit der Räume, der dargebotenen Möglichkeit zur Selbständigkeit der Kinder und der Vielzahl an Kontaktmöglichkeiten mit Erwachsenen und Kindern unterschiedlichen Alters, mit dem Eingewöhnungskind regelmäßig in feinfühligster Interaktion tritt, damit das Kind eine vertraute Bindungsbeziehung zur BezugserzieherIn aufbauen kann.

Den pädagogischen Anforderung kann nur dann entgegengekommen werden, wenn die Gruppen nicht zu groß gehalten werden und der ErzieherIn-Kind-Schlüssel von 1:5 nicht überschritten wird, da sonst die individuelle Betreuung der Kinder unterschiedlichen Alters nicht mehr ausreichend möglich wäre (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2008, 121). Viele altersgemischte Gruppen entstanden jedoch ursprünglich aus Kindergarten-gruppen, in denen ein Mangel an Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren herrschte.

Trotz Anbetracht der Tatsache, dass eine qualitative Betreuung von Kindern in altersgemischten Gruppen eine hohe Professionalität der PädagogInnen voraussetzt, steigt die Zahl solcher Einrichtungen erheblich an. Jahr 2010 existierten in Österreich 974 altersgemischte Betreuungseinrichtungen mit 1.511 Gruppen, davon alleine 802 in Wien. In den letzten fünf Jahren hat sich die Zahl der Einrichtungen mit Altersmischung in Österreich beinahe verdoppelt (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011).³²

³² Der Trägerverein „Kinder in Wien“, welcher als einzige Betreuungsform mit Altersmischung an der WiKi-Studie teilgenommen hat, führte im Jahr 2008³² an 33 Standorten 119 Gruppen mit offenem Raumkonzept.

Nachdem die Begriffe Kinderkrippe und altersgemischter Gruppe sowie deren Konzepte getrennt voneinander betrachtet wurden, werden nun die beiden Betreuungsvarianten einander gegenübergestellt. Dazu werden Studien, aber auch nichtwissenschaftliche Beobachtungen herangezogen und im Hinblick auf die Eingewöhnungsphase, während der ein Bindungsaufbau zwischen ErzieherIn und Kind durch regelmäßige und feinfühlig Interaktionen stattfinden soll, diskutiert.

3.3. Gegenüberstellung altershomogener Krippen und altersgemischter Gruppen mit offenem Raumkonzept

Einschlägige Publikationen zum Vergleich altersgemischter Kindertagesstätten mit offenem Raumkonzept und altershomogener Kinderkrippen beruhen zum Großteil auf praxisnahen Erfahrungsberichten, die im Bereich der kindergartenpädagogischen Fachliteratur angesiedelt sind. Es lassen sich nur wenige wissenschaftliche Studien in diesem Bereich festmachen und diese sind entweder sehr klein angelegt oder es handelt sich um experimentelle Studien, die nicht die alltägliche Betreuungspraxis widerspiegeln (vgl. MERKER 1998, 132).

Die Fachliteratur zum Thema altersgemischter Gruppen beschränkt sich fast ausschließlich auf konzeptionelle Überlegungen oder Erfahrungsberichte, die wissenschaftlichen Kriterien größtenteils nicht erfüllen. Auffallend hierbei ist, dass bei Vergleichen mit der Betreuungsform der Kinderkrippe, die altersgemischte Gruppe positiv hervorgehoben wird, ohne dass auf kritische Punkte eingegangen wird. Als Ausnahmen in dieser verbreiteten Verfahrensweise sind etwa Schriften von Textor (1995), Klein (2000), Lipp-Peetz (1999), Haug-Schnabel & Bensel (2008) und Petersen (1995) zu nennen. Umgekehrt setzen sich nur wenige AutorInnen, die sich für die altershomogene Krippenbetreuung aussprechen, detailliert mit Unterschieden zwischen der altershomogenen und altersgemischten, offenen Gruppenform auseinander, warnen jedoch durchwegs vor der Orientierungs- und Beziehungslosigkeit, unter denen vor allem junge Kinder in altersgemischten, offenen Gruppen leiden würden (vgl. u. a. TEXTOR 1995, HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2008, LIPP-PEETZ et al. 1999).

Grundsätzlich basieren die Argumentationslinien, in denen sich AutorInnen für eine altersgemischte Gruppenform in offen geführten Tagesstätten aussprechen, darauf, dass Kindern die Möglichkeit gegeben werde, soziale Erfahrungen in reichhaltiger Form zu sammeln, da sie mit Kindern unterschiedlichen Alters in Kontakt treten und sie die Möglichkeit hätten, zwischen verschiedenen Spiel- und Lernangeboten zu wählen (vgl. GRUNDMANN 1995, 7ff). Es werde die Selbständigkeit der Kinder durch die von ihnen abverlangten Entscheidungsmöglichkeiten für bestimmte Tätigkeiten geschult (vgl. GRUNDMANN 1995, 22). Des Weiteren stünden ältere Kinder als Vorbilder zur Verfügung und dadurch würden Kleinkinder durch Modelllernen in kognitiver, sozialer, sprachlicher und motorischer Hinsicht profitieren (vgl. LIEGLE 2007, 6; TEXTOR 1998, 22; VÖLKELE 1995, 4ff; PETERSEN 1995, 45ff). Das Modelllernen, wodurch jüngere Kinder bereichert würden, bezieht sich auf „Beobachten, Nachahmen und Nachvollziehen“ der Spielaktionen älterer Kinder. Die Jüngeren würden so früher angeregt und animiert, individuelle Talente zu festigen, als dies in altersgleichen Krippen möglich sei (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENDEL 2008, 118f). Diese Feststellung findet in einer Studie von Sobczak (1982) Bestätigung, in der ErzieherInnen in altersgemischten Gruppen darüber berichteten, dass Kleinkinder in dieser Betreuungsform über bessere sprachliche und geistige Entwicklung verfügen als in altershomogenen Gruppen. Weitere Studien (von Kuhn 1972, Mugny & Doise 1975, Pfeifer 1972) kamen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. MERKER 1998, 132).

Ältere Kinder würden ebenfalls durch den Umgang mit den jüngeren in ihrem Sozialverhalten profitieren, dies berichtet eine Untersuchung von Howes (1989), in der festgestellt wurde, dass ältere Kinder im Umgang mit den Jüngeren mehr Toleranz und prosoziale Verhaltensweisen an den Tag legten als Kinder in altershomogenen Gruppen (vgl. MERKER 1998, 131).

Ein weiterer Argumentationspunkt für die Form der Altersmischung in Kindertagesstätten gründet darauf, dass PädagogInnen mehr Zeit zur Verfügung hätten, um den Pflegetätigkeiten für die Jüngsten nachzukommen, da nur wenige unter Dreijährige in einer Gruppe betreut werden, während in altershomogenen Gruppen ErzieherInnen oft mit den Pflegeaktivitäten überfordert wären (vgl. PETERSEN 1995, 37, 52; MERKER 1998, 126). Zur Entlastung der BetreuerInnen in altersheterogenen Gruppen werden in der Regel nur

wenige Kinder auf einmal eingewöhnt, wodurch die PädagogInnen vermehrt auf die „Neuankömmlinge“ in der Betreuungseinrichtung eingehen könnten (vgl. PETERSEN 1995, 44). Nach einem Bericht von Hetzer (1967, 270) würden außerdem ältere Kinder Fachkräfte entlasten, indem sie sich um die jüngeren kümmern und somit als „Miterzieher“ fungieren (vgl. PETERSEN 1995, 37, 46).

Im Hinblick auf das emotionale Wohlbefinden der Kinder würde in altersgemischten Gruppen eine höhere Stabilität der Bezugsperson gegeben sein, da aufgrund der langjährigen Betreuung der Kinder nur selten BetreuerInnenwechsel passieren (vgl. PETERSEN 1995, 31, 43f). Auch geschwisterähnliche Konstellationen für Einzelkinder würden den Kindern mehr Geborgenheit verschaffen und Geschwisterkinder würden neue Rollenkonstellationen in ihrer Altersfolge erleben (vgl. MERKER 1998, 129).

Das pädagogische Betreuungskonzept in der altersgemischten Gruppenform sieht außerdem vor, dass PädagogInnen mehr am Rande der Gruppe steht als im Mittelpunkt des Gruppengeschehens. In ihrem Erziehungsstil agieren PädagogInnen dem pädagogischen Konzept nach weniger lenkend, sondern vielmehr begleitend. Gruppenprozesse verlaufen dadurch weniger erzieherzentriert (vgl. PETERSEN 1995, 46f). In einer von Beller (1987) durchgeführten Beobachtungs- und Befragungsstudie zum Vergleich von altershomogenen Krippen und altersgemischten Gruppen bestätigte sich diese beabsichtigte „ErzieherInnenhaltung“ in der Praxis. PädagogInnen in der altersheterogenen Betreuungsform verbrachten

„mehr Zeit mit pädagogischen Tätigkeiten und griffen weniger ein als Erzieher in homogenen Krippen. Sie gaben den Kindern mehr Zuwendung und regten häufiger Modelllernen an. Erzieher in altershomogenen Gruppen reagierten seltener auf Bedürfnisse und Forderungen der Kinder, während die Kinder in diesen Gruppen mehr passive Abhängigkeit und Hilflosigkeit den Erziehern gegenüber zeigten. Erzieher und Kinder in altersgemischten Gruppen gingen demgegenüber mehr auf die Bedürfnisse und Forderungen anderer ein“ (BELLER 1987, 806, zit. nach ERATH 1992, 119).

Bezüglich der altersgemischten, offenen Gruppenform erheben sich jedoch auch kritische Stimmen, die Bedenken darüber äußern, dass die betreuten Kinder weniger Förderung erfahren würden als in altershomogenen Krippen, da die kontinuierliche Zuwendung durch eine konstante BezugspädagogIn zu kurz komme (vgl. TEXTOR 1995, 9). In die selbe Kerbe schlagen auch Haug-Schnabel und Bensel (vgl. 2008, 118), wenn sie sich für die Betreuung von Kleinkindern in Kinderkrippen aussprechen, da Krippeneinrichtungen in ihren Rahmenbedingungen, dem Tagesablauf, den Ruhe- und Aktivitätsphasen der Kinder und der kontinuierlichen Verfügbarkeit der BezugserzieherIn auf die Altersgruppe der Kinder von null bis drei Jahren abgestimmt seien, was in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept nicht der Fall wäre. Es wird die Besorgnis zum Ausdruck gebracht, dass vor allem für jüngere Kinder die Orientierung im offenen Haus schwierig sein könnte (vgl. LIPP-PEETZ et al. 1999, 103). Dieser kritische Einwand gilt vor allem für Einrichtungen, in denen mehrere altersgemischte Gruppen unter einem Dach untergebracht sind. Petersen (vgl. 1995, 90) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass insbesondere für Kleinkinder die Einrichtung als unübersichtlich und anonym erlebt werden könnte, wodurch diese in ihrer Orientierung beeinträchtigt wären und sie unter einem Mangel an emotionaler Sicherheit und Geborgenheit in der Tagesstätte leiden würden.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Betreuung von Kindern in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept bezieht sich auf die breite Altersmischung der Kinder. Haug-Schnabel und KollegInnen (vgl. 2008, 40) weisen darauf hin, dass es bei einer sehr hohen Altersheterogenität besonders schwierig sein würde, den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Kenntnissen der Kinder gerecht zu werden, da diese zu hohe Unterschiede bezüglich ihrem Kontakt- und Anregungsbedarf oder der subjektiven Zeitvorstellungen aufweisen würden. In Folge dessen könnten die jüngsten Kinder von den Förderangeboten für die Großen leicht überrollt werden (vgl. BECKER-TEXTOR 1995, 84f; SCHNEIDER 2009, 16).

3.4. Zusammenschau und weiterführende Überlegungen

Dieses dritte Kapitel der Diplomarbeit widmete sich zunächst der Begriffsbestimmung der Betreuungstypen „Kinderkrippe“ und „altersgemischte Gruppe“. Es wurden in jeweiligen Unterkapiteln die Entstehungsgeschichte sowie die strukturellen und prozessualen Rahmenbedingungen beschrieben. Hierauf stand im letzten Unterkapitel ein Vergleich beider Betreuungstypen im Hinblick auf mögliche Vor- und Nachteile im Mittelpunkt des Interesses.

In sämtlichen thematischen Auseinandersetzungen, in denen auf Vorteile der altersgemischten Gruppen in Kindertagesstätten gegenüber Krippen eingegangen wird, sind zwei zentrale Aspekte wiederzufinden. Erstens ist es der Verweis auf kognitive und soziale Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder aller Altersgruppen. Zweitens ist es die Behauptung, dass ErzieherInnen mehr Zeit für Eingewöhnungskinder zur Verfügung hätten, da aufgrund der breiten Altersmischung nur wenige Kinder auf einmal eingewöhnt würden. Letzteres Argument, das wissenschaftlich bislang jedoch nicht überprüft wurde, ist für das Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit interessant, stellt doch eine regelmäßige Verfügbarkeit der ErzieherIn eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass Kinder, die neu in eine Betreuungseinrichtung kommen, eine sichere Bindung zur ErzieherIn eingehen können (siehe Kap. 2.3).

Es stellt sich aber die Frage, ob durch die Tatsache, dass nur wenige Kinder zur gleichen Zeit in eine Gruppe eingewöhnt werden, andere Nachteile in Bezug auf den Bindungsaufbau während der Eingewöhnungsphase in der altersgemischten, offenen Gruppenform aufgehoben werden können. In diesem Zusammenhang ist etwa der Umstand zu nennen, dass Kinder in altersgemischten, offenen Gruppen im Vergleich zu Kindern in Krippen über den Tag hinweg mit mehr PädagogInnen und Kindern anderer Gruppen in Kontakt treten und die BezugserzieherIn üblicherweise nicht immer in unmittelbarer Nähe ist, wodurch regelmäßige ErzieherIn-Kind-Interaktionen zu kurz kommen könnten und der Aufbau einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung während der Eingewöhnungszeit weniger wahrscheinlich sein könnte.

Aus diesen Überlegungen ist herauszulesen, dass im Hinblick auf das Forschungsinteresse der Diplomarbeit nicht unbedingt der Faktor der Altersmischung als möglicher Nachteil für die Entwicklung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung angenommen wird, sondern vor allem der Umstand des offenen Raumkonzeptes und die damit einhergehenden Durchmischung der Kerngruppen, wodurch die regelmäßige Betreuung durch eine konstante ErzieherIn während der Eingewöhnungsphase zu kurz kommt. Der Faktor der Altersmischung könnte für Eingewöhnungskinder nur dahingehend von Nachteil sein, da es ErzieherInnen womöglich schwer fallen könnte aufgrund der breiten Altersspanne den unterschiedlichen emotionalen und kognitiven Bedürfnissen der Kinder gleichermaßen gerecht zu werden, ohne dass dabei eine bestimmte Altersgruppe übersehen wird (vgl. HAUG-SCHNABEL et al. 2008, 40). Gerade während der Eingewöhnungsphase aber benötigt ein Kind eine überschaubare Umgebung, dies betrifft nicht nur die räumliche Umwelt, sondern auch die Verfügbarkeit der primären pädagogischen Betreuungsperson (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2000, 128). Natürlich hängt der Umstand, ob und in welchem Ausmaß die Kommunikation mit dem Eingewöhnungskind aufgrund der beschriebenen Struktur in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept zu kurz kommt, davon ab, wie sehr die BezugserzieherIn darauf achtet, dass es zu regelmäßigen und feinfühligem Interaktionen zwischen ihr und dem Eingewöhnungskind kommt. Haug-Schnabel und Bensel (vgl. 2008, 41) halten es etwa für sinnvoll, wenn für Kleinkinder unter drei Jahren in altersgemischt offenen Kindertagesstätten ein eigener Raum, eine sogenannte „Nestgruppe“, zur Verfügung stünde, in dem sich eine PädagogIn mit den jüngsten Kindern der Einrichtung aufhält und auf ihre individuellen Bedürfnisse eingeht, bis sie sich sicherer fühlen und schrittweise andere Räume aufsuchen, um weitere Begegnungsmöglichkeiten zu erfahren. Dies wäre eine Möglichkeit, wie die offene Raumstruktur und Gruppenaufteilung in altersgemischten, offenen Gruppen auf die individuellen Interaktionsbedürfnisse von Eingewöhnungskindern angepasst werden könnte.

In jenen altersgemischten, offenen Gruppen, die an der WiKi-Studie teilnahmen und die Datengrundlage dieser Diplomarbeit bilden, wurden die Kinder während der Eingewöhnungszeit nicht in Nestgruppen betreut, sondern in deren Kerngruppen, die nach dem täglichen Morgenkreis aufgelöst wurden, sodass sich die Kinder unter pädagogischer

Anleitung zu neuen Gruppen zusammenschlossen oder individuellen Spieltätigkeiten nachgingen. Diese tägliche Betreuungszeit verbrachten die BezugserzieherInnen höchst unterschiedlich lange mit den Eingewöhnungskindern.³³

An dieser Stelle möchte ich aus dem Infant Observation Protokoll einer Diplomarbeit zitieren, die im Rahmen der WiKi-Studie entstanden ist und sich mit den Rahmenbedingungen altersgemischter Gruppen mit offenem Raumkonzept und die Auswirkungen auf die kindliche Bewältigung von Trennung während der Eingewöhnungsphase auseinandersetzt. Es werden immer wieder Szenen beschrieben, in denen Valentin ziellos umherläuft und keinen Kontakt zu einer erwachsenen Person findet.

“Die Kindergartenpädagoginnen und Praktikantinnen nehmen zwar immer wieder Kontakt zu Valentin auf, doch diese Begegnungen sind besonders dadurch gekennzeichnet, dass sie meist sehr kurz gehalten werden. Nur zwei, drei Mal beschäftigt sich jemand etwas länger mit Valentin bzw. spielt etwas mit ihm. Die Pädagoginnen scheinen immer unterwegs zu sein, immer beschäftigt und in Bewegung. Sie können nicht längere Zeit mit einem Kind verbringen, was sich nach meinen Beobachtungen zufolge negativ auf Valentin auswirkt” (HEISS 2009, 87).

Es stellt sich die Frage, ob diese Sequenz, die das Fehlen regelmäßiger feinfühligere Interaktionen einer BezugserzieherIn in einer altersgemischten Gruppe mit offenem Raumkonzept zum Ausdruck bringt, repräsentativ für viel Eingewöhnungskinder in altersgemischten Gruppen gilt oder diese Beobachtung als Einzelfall zu deklarieren ist.

Der Frage, ob die Rahmenbedingungen altersgemischter, offener Gruppen weniger als jene in Kinderkrippen dafür geeignet sind, dass Eingewöhnungskinder regelmäßige und feinfühligere Interaktionen durch eine BezugserzieherIn erfahren und in Folge dessen eine sichere Bindung zur BezugserzieherIn aufbauen, wird in Kapitel 5 nachgegangen.

Zuvor werden im folgenden Kapitel 4 das Forschungsvorhaben und die leitende Forschungsfrage der Diplomarbeit expliziert. Der Forschungsfrage liegen bestimmte Hypothesen zugrunde, die wiederum an den bisherigen Forschungsstand angebunden werden. Im Anschluss an die Darlegung der Hypothesen und ihren zugrunde liegenden Theorien, werden die Stichprobe der Untersuchung sowie die eingesetzten Instrumente vorgestellt.

³³ In seltenen Fällen konnte die Interaktionsqualität der BezugserzieherInnen nicht eingeschätzt werden, da zu wenige Kontakte mit dem jeweiligen Kind während dem Beobachtungszeitraum stattfanden. Dieser Umstand beschränkte sich jedoch nicht auf die Beobachtungen in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept.

4. Forschungsvorhaben

Welche Rahmenbedingungen sich förderlich auf die Eingewöhnung eines Kleinkindes in die außerfamiliäre Betreuung auswirken und welche Faktoren sich als hinderlich erweisen ist erst in Ansätzen erforscht worden (u. a. LAEWEN 1989; 2002). Aus diesem Grund wurde von der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien im April 2007 die Wiener Kinderkrippenstudie ins Leben gerufen. Die Studie hat sich zum Ziel gesetzt, Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich im Hinblick auf die Eingewöhnung von Kleinkindern und deren Bewältigung³⁴ des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern als hilfreich erweisen. Mit Hilfe eines Bündels an qualitativ- und quantitativ-empirischen Methoden wird versucht Einblicke in das kindliche Erleben zu gewinnen und Veränderung im Verhalten der Kinder während der ersten sechs Monate in der Fremdbetreuung festzustellen. Es wird insbesondere der Fragen nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Belastungserleben, den Qualitätsmerkmalen der Einrichtung und dem Verhalten der PädagogInnen, des Betreuungspersonals und der Eltern bestehen. Darüber hinaus sollen Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen diskutiert werden (vgl. HOVER-REISNER & ECKSTEIN 2008, 1).

In der vorliegenden Diplomarbeit wird ein Teilbereich des umfangreichen Forschungsvorhabens der Wiener Kinderkrippenstudie bearbeitet, indem ein Vergleich zwischen altershomogenen Krippen und altersgemischten Gruppen in offen geführten Kindertagesstätten während der Eingewöhnungsphase vorgenommen wird. Es soll untersucht werden, ob sich zwischen den beiden Einrichtungstypen innerhalb der ersten vier bzw. sechs Monate Unterschiede in der Interaktionsqualität der BezugspädagogIn und der Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung festmachen lassen, um Aufschluss darüber zu erhalten, in welcher Betreuungsform es Kleinkindern besser gelingen mag ihre Eingewöhnungsphase

³⁴ „Bewältigung bezeichnet in diesem Zusammenhang einen Prozess, der es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren.“

positiv zu bewältigen. Im Zuge dessen soll vorab überprüft werden, ob Kinder, deren BezugspädagogInnen eine höhere Interaktionsqualität auf dyadischer oder gruppenorientierter Ebene zeigen, zu diesen PädagogInnen sicherer gebunden sind als Kinder, deren BezugspädagogInnen eine geringere Interaktionsqualität aufweisen.

4.1. Fragestellung und Hypothesen

Demnach lautet die leitende Fragestellung der Diplomarbeit:

Gibt es einen *Zusammenhang* zwischen der dyadischen bzw. gruppenorientierten *Interaktionsqualität* der BezugserzieherIn und der *ErzieherIn-Kind-Bindung* und unterscheiden sich Kinderkrippen von altersgemischten Gruppen im Hinblick auf die *Interaktionsqualität* der BezugspädagogIn zum Eingewöhnungskind und lassen sich Unterschiede bezüglich der *Bindungssicherheit* des Eingewöhnungskindes festmachen?

Dieser Forschungsfrage liegen bestimmte Hypothesen zugrunde, die nun vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang werden die Annahmen theoretisch untermauert, indem begründet wird unter welchen Voraussetzungen die einzelnen Hypothesen aufgestellt wurden.

Hypothese 1: Je höher die dyadische Interaktionsqualität der BezugspädagogIn ist, desto sicherer ist das Eingewöhnungskind zu seiner BezugspädagogIn gebunden.

In Hypothese 1 wird davon ausgegangen, dass die Qualität der Interaktion der BezugspädagogIn, bezogen auf das einzelne Kind, im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung steht.

Die dyadische Interaktionsqualität im Sinne des Videoanalyseinstruments (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008) teilt sich in die drei Bereiche „Affekt“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“, wodurch die jeweiligen Subhypothesen aufgestellt wurden.

Hypothese 1.1: Je höher die „affektiv getönte Haltung“ der BezugspädagogIn ist, desto sicherer ist das Eingewöhnungskind zu seiner BezugspädagogIn gebunden.

Die „affektiv getönte Haltung“ der ErzieherIn gegenüber dem einzelnen Kind zeigt sich an der emotionalen Bezugnahme der ErzieherIn auf das Kind und seine Bedürfnisse. ErzieherInnen gehen positive körperliche und psychische Nähe mit dem Kind ein und sind dabei nicht aufdringlich (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 28f).

Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, denen durch eine freundliche und emotionale Interaktionsweise das Gefühl vermittelt wird, sie seien in der Betreuungseinrichtung willkommen und es sei schön, dass sie hier sind, eher eine sichere Bindung zur ErzieherIn aufbauen können als Kinder, denen durch eine ablehnende, distanzierte oder feindselige Art vermittelt wird, sie seien unerwünscht. Diese Annahme stützt sich vor allem auf Forschungsergebnisse zur Mutter-Kind-Bindung.

Eine 1997 durchgeführte Untersuchung von Meins (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 162) hat ergeben, dass Mütter von sicher gebundenen Einjährigen vermehrt aufmerksam gegenüber kindlichen Äußerungen von Wünschen waren und mehr Freunde am Miteinander zeigten, als dies Mütter mit unsicher gebundenen Kindern taten. Mütter mit unsicher gebundenen Kindern reagierten vermehrt ablehnend auf Annäherungsversuche des Kindes und vermieden körperliche Nähe (vgl. ebd.). In einer von Grossmann und Grossmann (1985) durchgeführten Studie über den Einfluss des Redestils von Müttern mit ihren einjährigen Kindern konnte festgestellt werden, dass ein „behutsamer Redestil“ der Mutter, der sich durch eine emotionale und liebevolle Art auszeichnete, vermehrt mit einer sicheren Bindungsbeziehung mit dem Kind einherging (67%), während Mütter mit einem „unbekümmerten“ oder „neutralen Redestil“ weniger häufig (9% und 27%) sichere Bindungsbeziehungen mit ihren Kindern aufwiesen (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 126f).

Auf Basis dieser Forschungsergebnisse wird davon ausgegangen, dass eine positive affektive Haltung der ErzieherIn dem Eingewöhnungskind gegenüber sich positiv auf die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind auswirkt.

Hypothese 1.2: Je höher die „intendierte Förderung“ der BezugspädagogIn ist, desto sicherer ist das Eingewöhnungskind zu seiner BezugspädagogIn gebunden.

Eine ErzieherIn, welche das Kind in der Betreuungseinrichtung intendiert fördert, ist darum bemüht, die Aufmerksamkeit des Kindes zielgerichtet zu teilen und das Interesse des Kindes an Geschehnissen in der Einrichtung zu wecken. Sie versucht das kindliche Interesse aufrechtzuerhalten oder zu intensivieren (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 31).

Es wird angenommen, dass Bemühungen der ErzieherIn, das Eingewöhnungskind in das Einrichtungsgeschehen zu integrieren, indem sie die Neugierde und das Explorationsbedürfnis des Kindes weckt, im Zusammenhang mit der Bindungsqualität zwischen ErzieherIn und Kind steht. Bei der Anbindung dieser Hypothese wird auf das Modell der Spielfeinfühligkeit, welches vor allem im Zusammenhang mit der Vater-Kind-Bindung Erwähnung findet, zurückgegriffen.

Wie internationale Untersuchungen zur Vater-Kind-Bindung zeigten (u.a. Roopnarine et al. 1993; Lamb 1985), spielt die Förderung des kindlichen Explorationsbedürfnisses ab dem zweiten Lebensjahr eine wichtige Rolle für die kindliche Bindungssicherheit (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 220). Kinder im Krippenalter sind sogar darauf angewiesen, dass eine erwachsenen Person zwischen ihnen und der Umwelt vermittelt, damit Bildungsmöglichkeiten angemessen ausgewählt und strukturiert werden können (vgl. AHNERT & GAPPA 2008, 82). Während bis zum neunten Lebensmonat vorrangig dem mütterlichen feinfühligem Eingehen auf Emotionen und Bedürfnisse des Kindes eine bedeutsame Rolle für die psychische Sicherheit des Kindes zugeschrieben wird, ändert sich dies ab dem zweiten Lebensjahr. Von nun an verlangt das Kind nach „gemeinsamer Aufmerksamkeit“ im Spiel, es will Dinge entdecken und sich spielerisch in Begleitung seiner Bezugsperson damit auseinandersetzen (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENDEL 2009, 45). Die Spielfeinfühligkeit eines Erwachsenen zeigt sich an der Kooperation der gemeinsamen Aufmerksamkeit, die auf ein Ziel gerichtet ist und auf einer partnerschaftlichen Ebene funktioniert. Eine spielfeinfühlige Interaktionsweise ist immer auf die Unterstützung der Selbständigkeit des Kindes gerichtet und verläuft nicht fordernd oder den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstandes des Kindes unangemessen (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 223).

Die materielle Umwelt in Betreuungseinrichtungen für Kinder ist im optimalen Fall darauf ausgelegt, dass sie auf Kinder einladend wirken und sie zum explorierenden Spiel animieren. Kleinkinder sind jedoch noch auf eine VermittlerIn zwischen sich und Gegenständen und Personen in der Umgebung angewiesen (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENSEL 2000, 127f). Der ErzieherIn kommt in Anbetracht dessen eine wichtige Aufgabe zu. In Spielsituationen hat sie die Möglichkeit dem Kind gegenüber als interessante SpielpartnerIn zu fungieren und auf dieser Ebene eine positive Beziehung aufzubauen. Kann sie den Explorationsbedürfnissen des Kindes durch einen feinfühlgigen Umgang im Spiel gerecht werden, ist dies für die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung förderlich, so die Annahme.

Hypothese 1.3: Je höher die „Feinfühligkeit“ der BezugspädagogIn „in Situationen des kindlichen Wohlbefindens“ bzw. „in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt“, desto sicherer ist das Eingewöhnungskind zu seiner BezugspädagogIn gebunden.

Die Definition von Feinfühligkeit im Videoanalyseinstrument ist im Sinne des Feinfühligkeitskonzeptes von Ainsworth et al. (1978) zu verstehen. Es wird erfasst, inwieweit PädagogInnen Signale des Kindes wahrnehmen, richtig interpretieren sowie prompt und angemessen darauf reagieren (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 35). Vor allem in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt, ist die Unmittelbarkeit der angemessenen Reaktion der PädagogIn ein wichtiges Zeichen für Feinfühligkeit dem Kind gegenüber (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 38).

Dass die Feinfühligkeit einer Bindungsperson im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes steht, wurde bereits von Ainsworth und ihren KollegInnen 1978 anhand der „Fremden Situation“ (siehe Kap. 2.2.1) nachgewiesen. Kinder, deren Bindungspersonen Signale des Kindes feinfühlgiger reagierten, wiesen in der Untersuchung vermehrt ein sicheres Bindungsmuster zur Bindungsperson auf, als Kinder, deren Bindungsperson weniger feinfühlig interagierte (vgl. AINSWORTH et al. 1978, 256). Der „Fremde-Situations-Test“ wurde 1978 mit Müttern durchgeführt. 1990 konnten die Untersuchungsergebnisse in einer Studie von Goosens und Ijzendoorn (vgl. 1990, 836) auch mit ErzieherInnen bestätigt werden. Die holländischen Forscher griffen ebenfalls auf

den F-S-T (nach Ainsworth et al. 1978) zurück und konnten die Bindungssicherheit des Kindes in Verbindung mit der Feinfühligkeit der ErzieherIn bringen, welche mit der „Sensitivity Rating Scale“ von Ainsworth und MitarbeiterInnen (1974) eingeschätzt wurde.

Wie bereits die Untersuchungen von Ainsworth und MitarbeiterInnen (1978) und jene Studie von Goosens und van Ijzendoorn (1990) zeigen konnten, steht die Feinfühligkeit einer Bindungsperson mit der Bindungssicherheit des Kindes in Zusammenhang. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder gerade während der sensiblen Phase der Eingewöhnung sich in der Umwelt einer feinfühligten ErzieherIn wohl fühlen und zu ihr eher eine vertrauensvolle Bindungsbeziehung eingehen können, als zu einer ErzieherIn, die kindliche Signale nicht richtig interpretiert oder nicht gewillt ist, auf Gefühle wie Trauer, Wut, Interesse oder Freude zu reagieren und dadurch Beziehungsangebote des Kindes ablehnt.

Hypothese 2: Je höher die gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugspädagogIn ausfällt, desto höher ist die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner BezugspädagogIn.

Im Unterschied zu Hypothese 1, bei welcher ein Zusammenhang zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung angenommen wird, wird in Hypothese 2 davon ausgegangen, dass die gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugserzieherIn im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung steht. Die Subhypothesen gliedern sich wiederum in die einzelnen Variablen der Caregiver Interaction Scale „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „Engagement“.

Hypothese 2.1: Je höher die „Empathie“ der BezugspädagogIn gegenüber der ganzen Gruppe ausfällt, desto höher ist die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner BezugspädagogIn.

Die Empathie im Sinne der Caregiver Interaction Scale nach Ahnert und Lamb (2000) ist mit der Variable „Affekt“ des Videoanalyseinstruments vergleichbar (vgl. INTERNE PROJEKTPAPIERE 2008, o. S.). Die Übereinstimmung der beiden Variablen zeigt sich anhand der CIS Items „Spricht im warmen Tonfall mit den Kindern“, „Erfreut sich an den

Aktivitäten und Fortschritte der Kinder“ oder „Scheint Freude an den Kindern zu haben“ und der Definition der Variable „affektiv getönte Haltung“, die sich durch eine positive Bezugnahme auf das Kind zeigt, die sich durch einen warmen Tonfall, körperlicher Nähe, Lächeln und aufmerksames Zuhören und Zusehen der kindlichen Aktivitäten seitens der ErzieherIn auszeichnet.

Es wird, wie in Hypothese 1.1 davon ausgegangen, dass das emotionale Klima, das ein Eingewöhnungskind in der Gruppe durch die ErzieherIn erfährt, Einfluss darauf hat, wie wohl sich ein Kind in der Nähe der ErzieherIn fühlt und eine vertrauensvolle Bindung zu ihr eingehen kann.

Die auf die Gruppe gerichtete Empathie einer ErzieherIn wurde bereits in einer im Jahr 2000 durchgeführten Studie von Ahnert und Lamb in Zusammenhang mit der kindlichen Bindungssicherheit gebracht. Es konnte gezeigt werden, dass das Ausmaß, mit dem die ErzieherIn dem Kind aufmerksam und ermunternd gegenübertritt, gemessen an der Variable „Empathie“ der CIS³⁵, mit der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind positiv korreliert. Es wird davon ausgegangen, dass dieser Zusammenhang zwischen der gruppenorientierten Empathie der ErzieherInnen und der kindlichen Bindungssicherheit auch für die Phase der Eingewöhnung gilt.

Hypothese 2.2: Je niedriger die „Durchsetzung“ der BezugspädagogIn gegenüber der ganzen Gruppe ausfällt, desto höher ist die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner BezugspädagogIn.

Es wird davon ausgegangen, dass sich ein strafendes Verhalten sowie eine allgemein negative Haltung der ErzieherIn gegenüber dem Kind auf die Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes zur ErzieherIn schlecht auswirken. Besteht eine ErzieherIn zu sehr auf das Durchsetzen ihrer eignen Vorstellungen und Wünsche, ohne dabei auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen, so fühlt sich das Kind von dieser PädagogIn nicht ernst genommen und emotional abgelehnt. Wie wichtig eine positive, annehmende Haltung gegenüber dem Kind für eine sicher Bindungsbeziehung ist, wurde bereits in der Studie von Meins (1997) festgestellt (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 162).

³⁵ Deutsche Abwandlung der CIS (Arnett 1989) von Ahnert und Lamb (2000).

Aber nicht nur diese positive Haltung dem Kind gegenüber ist wichtig für die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung, sondern auch eine partnerschaftliche, kooperierende Umgangsweise, die es dem Kind ermöglicht, selbst Dinge zu erkunden und zu bestimmen, ohne dabei zu sehr eingeschränkt zu werden (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 223). Ist eine ErzieherIn dem Kind gegenüber jedoch unangemessen streng und gesteht sie dem Kind wenige Freiheiten in seinem Erkundungsradius ein, wird das Kind wahrscheinlich eine unsichere Bindung zur ErzieherIn entwickeln.

Meins (1997) konnte in seiner Studie ebenfalls feststellen, dass Kleinkinder, deren Mütter sie auf den Schoß oder in den Arm nahmen, wenn die Kinder es wollten und nicht wann den Müttern danach war, häufiger eine sichere Bindung ihnen gegenüber zeigten. Mütter von unsicher gebundenen Kindern jedoch erfüllten keine Bindungswünsche und griffen außerdem überdurchschnittlich oft in das kindliche Spiel ein und erteilten Anweisungen, sodass die Kinder ihr Spiel häufig unterbrachen (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 162f).

Es wird davon ausgegangen, dass sich auch eine solch beschriebene Interaktionsweise der ErzieherIn negativ auf die Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes auswirkt.

Hypothese 2.3: Je höher die „Intoleranz“ der BezugspädagogIn gegenüber der ganzen Gruppe ausfällt, desto höher ist die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner BezugspädagogIn.

Die „Intoleranz“ der ErzieherIn im Sinne der Caregiver Interaction Scale ist nicht als negative Eigenschaft zu bewerten. Eine ErzieherIn, die im Sinne der CIS intolerant gegenüber der Gruppe ist, greift ein, wenn Konflikte zwischen den Kindern entstehen und wendet Gefahren ab. Einer „intoleranten“ ErzieherIn sind Gruppenprozesse nicht gleichgültig, sie verfolgt Interaktionen und Handlungen der Kinder aufmerksam und lenkt sie in eine andere Richtung bzw. unterbindet sie wenn nötig. Die Kinder einer Gruppe haben das Gefühl, sie werden geleitet und somit nicht mit ihren Konflikten alleine gelassen.

Etwa ab dem 18. Lebensmonat wächst der Drang nach Autonomie und selbständigem Handeln und gleichzeitig erleben Kinder in diesem Alter zunehmend Frustration, wenn sie in ihren Aktivitäten scheitern und nicht ihr vorgestelltes Ziel erreichen. In dieser Phase ist es wichtig, dass Kinder klare Grenzen von ihren Bindungspersonen erfahren, um zu

lernen mit Ärger umzugehen oder nicht in Gefahren zu geraten. Das Schaffen von Grenzen erzeugt beim Kind ein Gefühl der Sicherheit. Es spürt, dass jemand hinter ihm steht und in sein Tun eingreift, wenn es in Gefahr droht (vgl. SUESS 2001, 55f).

Es besteht die Annahme, dass Eingewöhnungskinder zu ihren ErzieherInnen eher eine sichere Bindung eingehen, wenn sie darauf vertrauen können, dass die ErzieherIn, wenn nötig, in Situationen eingreift, aber das Kind dabei nicht strafend behandelt. Die ErzieherIn fungiert so als sichere Basis für Explorationsversuche des Kindes. Das Kind hat in der Nähe der ErzieherIn das Gefühl „mir kann nichts passieren“ und „mein Wohlergehen ist ihr wichtig“. Andererseits erfährt das Kind durch die Grenzziehung von einem vertrauten Erwachsenen den eigenen Handlungsspielraum kennen, so werden ihm soziale Möglichkeiten, aber auch klare Grenzen aufgezeigt. Diese Klarheit vermittelt dem Kind auch ein Gefühl der Sicherheit (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENDEL 2000, 108).

Hypothese 2.4: Je höher das „Engagement“ der BezugspädagogIn gegenüber der ganzen Gruppe ausfällt, desto höher ist die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner BezugspädagogIn.

Unter dem „Engagement“ einer ErzieherIn in der deutschen Fassung der Caregiver Interaction Scale ist das Ausmaß und die Intensität, mit der die ErzieherIn versucht, die Aufmerksamkeit und das Interesse des Kindes zu erlangen und sich in kindliche Aktivitäten zu involvieren, zu verstehen (vgl. AHNERT UND LAMB 2000, 215). In dieser Beschreibung lassen sich eindeutige Parallelen zur „intendierten Förderung des kindlichen Interesses“, der zweiten Variable des Videoanalyseinstruments, feststellen. Die „intendierte Förderung“ des Kindes durch die ErzieherIn ist nach dem VAI dann gegeben, wenn die ErzieherIn darum bemüht ist, Aktivitäten zu setzen, die darauf abzielen, das kindliche Interesse an seiner Umgebung zu wecken, zu intensivieren oder aufrechtzuerhalten (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 31).

Es wird davon ausgegangen, dass Kinder zu jenen ErzieherInnen, die ein höheres Ausmaß an Engagement zeigen, eine höhere Bindungssicherheit aufweisen, als gegenüber ErzieherInnen mit „mangelndem Engagement“. Es besteht also die Annahme, dass sich Versuche, die Neugierde und das Explorationsbedürfnis des Kindes an der Umgebung zu wecken, positiv auf die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind auswirken. Ein Mangel an Engagement und Interesse, den Kindern Aktivitäten und Vorgänge in der

Betreuungseinrichtung näher zu bringen, hat demnach einen nachteiligen Einfluss auf die Entwicklung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung.

Diese Annahmen stützen sich wiederum auf die Forschungsergebnisse zur Vater-Kind-Bindung (u.a. Roopnarine et al. 1993; Lamb 1985), die gezeigt haben, dass die Förderung des kindlichen Explorationsbedürfnisses eine bedeutende Rolle für die Entwicklung einer sicheren Bindung zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson spielt (vgl. GROSSMANN & GROSSMANN 2004, 220). Es wird davon ausgegangen, dass nicht nur das Engagement auf dyadischer Ebene eine Rolle für die Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes spielt, sondern dass auch das Engagement innerhalb der Gruppe, Einfluss auf die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Eingewöhnungskind hat.

Hypothese 3: BezugspädagogInnen in Kinderkrippen weisen eine höhere dyadische Interaktionsqualität in den Bereichen „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ auf als BezugspädagogInnen in altersgemischten, offenen Kindertagesstätten.

Die Hypothese, dass die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn in Kinderkrippen höher ist als in altersgemischten, offenen Gruppen, basiert auf der Annahme, dass ErzieherInnen in altersgemischten Gruppen aufgrund des offenen Raumkonzepts mit dem Eingewöhnungskind weniger häufig und intensiv in Interaktion mit dem einzelnen Kind treten als dies in Kinderkrippen geschieht. Wissenschaftliche Untersuchungen, welche diese Annahme überprüfen, existieren bis heute nicht, jedoch haben sich AutorInnen, die sich mit dem Thema der altersgemischten Gruppen mit offener Raumstruktur auseinandersetzen, in Hinblick auf diese Annahmen geäußert. Textor (vgl. 1995, 9) etwa weist darauf hin, dass eine regelmäßige Zuwendung durch eine konstante Bezugsperson zu kurz kommen könnte. Haug-Schnabel und Bensel (vgl. 2008 118) meinen, dass die Rahmenbedingungen in Krippen für Null- bis Dreijährige besser seien, um den individuellen Bedürfnisse der Kleinkinder angemessen nachkommen zu können. Lipp-Peetz et al. (1999, 103) sprechen von einem Gefühl der Orientierungslosigkeit, mit dem vor allem Eingewöhnungskinder in Gruppen mit offenem Raumkonzept konfrontiert wären.

Es wird davon ausgegangen, dass aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen in altersgemischten Gruppen die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in den Bereichen „Affekt“, „Förderung“ und „Feinfühligkeit“ niedriger ausfällt, als die

dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in Kinderkrippen. Die Rahmenbedingungen in altersgemischten, offen geführten Gruppen sehen es vor, dass Kinder nach einer gewissen Zeit in der Kerngruppe, sich selbst zwischen unterschiedlichen angebotenen Aktivitäten in Kleingruppen bzw. für eine freie Spiel- oder Ruheaktivität entscheiden können und somit nicht die gesamte Betreuungszeit in unmittelbarer Nähe der BezugserzieherIn sind. Dies hat zur Folge, dass das Eingewöhnungskind seine BezugserzieherIn nicht immer in seiner Nähe weiß und somit die Verfügbarkeit und Kontinuität der Betreuung nicht in dem Ausmaß gegeben ist, wie in Krippen.

Hypothese 4: BezugspädagogInnen in Kinderkrippen zeigen eine höhere gruppenorientierte Interaktionsqualität in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „Engagement“ als BezugspädagogInnen in altersgemischten, offenen Gruppen.

Die Argumentationslinie der Annahme, dass ErzieherInnen in Krippen eine höhere gruppenorientierte Interaktionsqualität zeigen als ErzieherInnen in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept, basiert auf den gleichen Annahmen, die eben für Hypothese 3 geschildert wurden. Darüber hinaus könnte sich die Betreuung der Gruppe mit einer breiten Altersmischung als schwierig erweisen, da die ErzieherIn auf individuelle Bedürfnisse der Kinder mit unterschiedlichem Tempo eingehen muss und die Gefahr besteht, dass einzelne Kinder dabei „untergehen“ (vgl. HAUG-SCHNABEL et al. 2008, 40; BECKER-TEXTOR 1995, 84f; SCHNEIDER 2009, 16).

Hypothese 5: Eingewöhnungskinder in altershomogenen Kinderkrippen weisen eine höhere Bindungssicherheit zu ihrer BezugspädagogIn auf als Eingewöhnungskinder in altersgemischten, offenen Kindertagesstätten.

Es wird davon ausgegangen, dass es Kindern während der Eingewöhnungszeit in altersgemischten Gruppen in offenen Kindertagesstätten weniger leicht gelingt eine sichere Bindung zu einer ErzieherIn aufzubauen, als dies in Kinderkrippen der Fall ist, da ErzieherInnen aufgrund der Raumgestaltung und der Auflösung der Kerngruppen weniger häufig und intensiv mit den Kindern interagieren und folglich weniger leicht sichere Bindungsbeziehungen während der Eingewöhnungszeit aufgebaut werden, als dies in Kinderkrippen möglich ist.

Bevor diese fünf Hypothesen samt Subhypothesen statistisch überprüft werden, ist es sinnvoll die Stichprobe der Wiener Kinderkrippenstudie, die Stichprobe der Diplomarbeitsuntersuchung sowie die zum Einsatz gekommenen Messinstrumente zur Erhebung der pädagogischen Interaktionsqualität und der ErzieherIn-Kind-Bindung vorzustellen.

4.2. Stichprobe der WiKi-Studie

Die Wiener Kinderkrippenstudie umfasst eine Gesamtstichprobe von 104 Kindern in insgesamt 60 Trägereinrichtungen³⁶ im Großraum Wien, die erstmals eine institutionelle Betreuungseinrichtung besuchen und zum Zeitpunkt des Eintritts in die Einrichtung zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahre alt sind.

Zur Erfassung und Auswertung der Daten, welche Aufschluss über förderliche und hinderliche Faktoren für den Bewältigungsprozess des Kindes während der Eingewöhnungsphase geben sollen, kommt ein Bündel an quantitativ- und qualitativ-empirischen Verfahren zum Einsatz. Diese sind sehr vielschichtig und eine detaillierte Beschreibung aller Verfahren würde den Rahmen dieses Kapitels überschreiten.³⁷ Um dennoch einen knappen Überblick über die herangezogenen Instrumente zu gewährleisten, sollen diese in Kürze vorgestellt werden.

Im Rahmen der WiKi-Studie wurden standardisierte Verfahren aus der Kleinkindpädagogik und -psychologie eingesetzt, um Aufschluss über

- das kindliche Temperament (Toddler Temperament Scale³⁸ nach Fullard, Mc Devitt und Carey 1984)
- die Bindungssicherheit zur Mutter und zur BezugserzieherIn (*Attachment Q-Sort*³⁹ nach Waters & Deane 1985)
- die gruppenorientierte Interaktion der BezugserzieherIn (*Child Caregiver Interaction Scale*⁴⁰ nach Arnett 1989)

³⁶ Wiener Kindergärten MA10, „Kinder in Wien“ (KIWI), Katholische Pfarrkindergärten und elternverwaltete Kindergruppen

³⁷ Für die ausführliche Beschreibung der Forschungsinstrumente wird auf Diplomarbeiten von KÖLLINGER & NIGM; HELLENSCHMIDT (Beller Entwicklungstabelle, 2010), WINKLER (TTS, 2011), MAIER, K. (Mütterfragebogen, 2011), DRUCKER (KRIPS-R, 2011), MAIER, C. (CBCL, CTRF 2011) hingewiesen.

³⁸ TTS

³⁹ AQS

⁴⁰ CIS

- den Entwicklungsstand des Kindes (*Entwicklungstabelle nach Beller 2000*)
 - (auffällige) Verhaltensweisen des Kindes (*Child Behavior Checklist und Caregiver-Teacher Report Form nach Achenbach 1991*)
 - kindliche Stressreaktionen (*Analyse des Cortisolspiegels*)
 - die dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und des Betreuungspersonals (*Videoanalyseinstrument⁴¹ nach Ereky-Stevens, Funder u. Fürstaller 2008*)
 - Interaktionsqualität der Eltern beim Bringen in die Betreuungseinrichtung (*Videoanalyseinstrument nach Ereky-Stevens, Funder u. Fürstaller 2008*)
 - kindliche Aktivitätsbereiche (*Videoanalyseinstrument nach Ereky-Stevens, Funder & Fürstaller 2008*)
 - allgemeine Qualitätsmerkmale der Einrichtung (*KRIPS-R nach Tietze et al. 2005*)
 - die Eingewöhnungsorganisation und -erleben der Eltern (*Telefoninterviews, Mütterfragebogen*)
 - und die besondere Familiensituationen des Kindes (*Fragebogen*)
- zu bekommen. (vgl. DATLER ET AL. 2011, in Druck)

Insgesamt fanden sechs Datenerhebungszeitpunkte statt:

- Phase 0: zwei Wochen vor Krippeneintritt in der häuslichen Umgebung des Kindes (*TTS, AQS-M, Entwicklungstabellen, Cortisolentnahme*)
- Phase 1: innerhalb der ersten zwei Wochen in der Betreuungseinrichtung (*CIS, AQS-E, VAI, Entwicklungstabellen, Cortisolentnahme*)
- Phase 2: zwei Monate nach Krippeneintritt; in der Betreuungseinrichtung (*CIS, AQS-E, VAI, Entwicklungstabellen, Cortisolentnahme*)
- Phase 3: vier Monate nach Krippeneintritt; in der Betreuungseinrichtung (*CIS, AQS-E, VAI, Entwicklungstabellen, Cortisolentnahme*)
- Phase 4a: sechs Monate nach Krippeneintritt, in der Betreuungseinrichtung (*CIS, AQS-E, CBCL, C-TRF*)
- Phase 4b: zwölf Monate nach Krippeneintritt; Fragebögen für Eltern und ErzieherIn (*CBCL, CTRF*)

(vgl. DATLER ET AL. 2011, in Druck)

⁴¹ VAI

Neben diesen Erhebungsterminen wurden in den ersten vier Monaten wöchentlich Einzelbeobachtungen von elf Kindern mittels der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept durchgeführt, um differenzierte Einblicke in das Erleben einzelner Kleinkinder während der Eingewöhnungsphase zu gewinnen.

Die Einschätzung der allgemeinen Qualitätsmerkmale der Einrichtung wurden während eines eigenen Termins mittels der KRIPS-R in der Betreuungseinrichtung erhoben.

Nun werden die Stichprobe und jene Verfahren genauer vorgestellt, die für die empirische Datenanalyse der vorliegenden Diplomarbeit relevant sind.

4.3. Stichprobe der Diplomarbeitsuntersuchung

In die Stichprobe der empirischen Untersuchung der Diplomarbeit wurden 92 der insgesamt 104 Kinder aufgenommen. Jene zwölf Eingewöhnungskinder in elternverwalteten Kindergruppen wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen, da elternverwaltete Kindergruppen weder eindeutig den altershomogenen Kinderkrippen, noch den altersgemischten, offenen Gruppen zuordenbar sind. Anliegen dieser Diplomarbeit ist es jedoch, die beiden Einrichtungstypen Kinderkrippe und altersgemischte Gruppe in offenen Kindertagesstätten während der Eingewöhnungsphase gegenüberzustellen. 40 der untersuchten Kinder sind männlich, 52 weiblich. Die 92 beobachteten BezugserzieherInnen sind allesamt dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen.

Es wird mit jenen Daten gerechnet, die Aufschluss über die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind (AQS-E) und die dyadische bzw. gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugserzieherIn (VAI, CIS) geben. Die Bindungssicherheit zwischen Eingewöhnungskind und BezugserzieherIn wurde in den Phasen 1 (innerhalb der ersten zwei Wochen nach Krippeneintritt), der Phase 2 (zwei Monate nach Krippeneintritt), der Phase 3 (vier Monate nach Krippeneintritt) und der Phase 4a (sechs Monate nach Krippeneintritt) erhoben. Die dyadische Interaktionsqualität in den Phasen 1, 2 und 3, die gruppenorientierte Interaktionsqualität hingegen in den Phasen 1 bis 4a.

In Folge werden jene Instrumente näher vorgestellt, die für die Erhebung der ErzieherIn-Kind-Bindung, die dyadische und die gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugserzieherIn zum Einsatz kamen.

4.4. Messinstrumente

Durch die Beschreibung der zum Einsatz gekommenen und für die Diplomarbeit relevanten Messinstrumente soll offen gelegt werden, mit Hilfe welcher Verfahren die vorliegenden Daten gewonnen wurden, über welche Sachverhalte, Merkmale und Verhaltensweisen die Daten Aussage geben können bzw. welche Aspekte durch die Daten nicht erhoben werden konnten.

4.4.1. Videoanalyse als Instrument zur Erfassung der dyadischen Interaktionsqualität der BezugspädagogIn

Zur Einschätzung der dyadischen⁴² Interaktionsqualität der BezugspädagogIn wurde das Verfahren der Videoanalyse herangezogen, welches auf einem eigens für die Wiener Kinderkrippenstudie entwickelten Kategorien-Kodierungssystem basiert (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008). Durch dieses Instrument wurde mittels Videoaufnahmen in der Betreuungseinrichtung nicht nur die dyadische Interaktionsqualität der BezugspädagogIn eingeschätzt, sondern auch die Qualität der Interaktion des Betreuungspersonals sowie der Eltern während der morgendlichen Bring-Situationen. Darüber hinaus wurden drei kindliche Aktivitätsbereiche „Affekt“, „entdeckendes und erkundendes Interesse“ und „sozialer Kontakt“ erfasst. Für die vorliegende Diplomarbeit sind aber nur die Variablen „Affekt“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ zur Einschätzung der pädagogischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn von Bedeutung. Die Definition der Kategorien⁴³ stützen sich großteils auf die qualitativen Variablen „positive regard to the child“, „sensitivity to distress“ und „sensitivity to non-distress“ des ORCE⁴⁴ der NICHD SECC Studie (2001). Hinsichtlich der drei Interaktionsbereiche wird sowohl das qualitative als auch das quantitative Interaktionsverhalten der BezugserzieherIn bewertet, daher haben auch Intensität, Dauer und Ausmaß der Interaktion Einfluss auf die Qualitätseinschätzung. Die Videoaufnahmen sind in jeweils eine maximal 20-minütigen Abschiedssequenz und einer etwa 60-minütigen Spielsequenz geteilt. Die Abschieds-

⁴² Primär wird zwar die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn eingeschätzt, wenn aber das Eingewöhnungskind Teil einer Gruppe ist und die Aufmerksamkeit auf die ErzieherIn gelenkt ist, wird die Interaktionsqualität der BezugserzieherIn auch in diesen Sequenzen eingeschätzt (vgl. EREKY-STEVENSON et al. 2008, 27)

⁴³ außer die Variable „intendierte Förderung“

⁴⁴ Observational Record of the Caregiving Environment, Instrument zur Einschätzung der Häufigkeit und Qualität von ErzieherIn-Kind-Interaktionen

quenz zeigt das Projektkind in der morgendlichen Bring- und Trennsituation von einem Elternteil und eine kurze Zeit danach. Die Spielsequenz zeigt das Kind und seine Umgebung für eine Stunde hinweg in einer Spiel- bzw. Gruppensituation. Die Aufnahmen wurden mit einer kleinen Handkamera durchgeführt, um in die natürliche Alltagssituation in der Betreuungseinrichtung so wenig als möglich einzugreifen oder die Kinder und das Betreuungspersonal zu irritieren. Das Videomaterial wurde von geschulten MitarbeiterInnen mit Hilfe des Videoanalyse Kodierungshandbuchs (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER & FUNDER 2008) ausgewertet. Die Einschätzung erfolgte über eine fünfstufige Ratingskala. Hierbei konnte die Ausprägung der Variable als „nicht charakteristisch“ (1), „minimal charakteristisch“ (2), „mittelmäßig charakteristisch“ (3), „charakteristisch“ (4) und „stark charakteristisch“ (5) eingeschätzt werden.

Die für die Bewertung der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn einzuschätzenden Variablen umfassen die Kategorien „Affekt“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“. Diese Kategorien werden nun näher beschrieben, um einen Einblick in die erhobenen Daten zur dyadischen Interaktionsqualität der PädagogIn zu erhalten.

Mit der Variable „Affekt“ wird die „affektiv getönten Haltung gegenüber dem Kind“ eingeschätzt.

„Gemeint ist hier vor allem das emotionale Klima, erzeugt durch die Art und Weise, wie PädagogInnen (...) dem Kind gegenüber auftreten und auf die Weise Einfluss auf den kindlichen Bewältigungsprozess von Trennung und Getrenntsein (...) haben können. (...) Bewertet wird, in welchem Ausmaß und in welcher Intensität die PädagogInnen (...) dem Kind mit Freude, Wärme, Zuneigung, Geduld und Wohlwollen begegnen“ (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 28).

Die „affektiv getönte Haltung“ der PädagogIn gegenüber dem Kind zeigt sich etwa an einem warmen Tonfall, an körperlicher Nähe, Lächeln, Streicheln oder dem aufmerksamen Zuhören und Zusehen von kindlichen Aktivitäten. Negativ bewertet werden hingegen etwa missbilligende, strafende oder ungeduldige Verhaltensäußerungen gegenüber dem Kind (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 29).

Die Variable „intendierte Förderung“ gibt Aufschluss über die „intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilnahme am Geschehen der Krippe“.

„Anhand dieser Variable wird erfasst, inwieweit die PädagogInnen (...) Aktivitäten setzen, die darauf abzielen, die kindliche Aufmerksamkeit in Richtung Einrichtung/Geschehen in der Einrichtung zu lenken, Interesse zu wecken und die kindliche Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu wecken, zu fördern zu intensivieren und/oder aufrechtzuerhalten.“ (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 31).

Als Beispiele für solche Verhaltensweisen gelten das Zeigen und Benennen von Gegenständen und Vorgängen, das Führen von Gesprächen über bestimmte Geschehnisse in der Einrichtung, das Machen von Vorschlägen, Animieren zu bestimmten Tätigkeiten und Versuche, das Kind in das Geschehen der Gruppe zu interessieren oder zu integrieren. Wichtig bei diesen Verhaltensweisen ist, dass sie intendiert und nicht bloß „nebenbei“ verlaufen (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER, 2008, 32).

Die Variable „Feinfühligkeit“ wird einerseits „in Situationen in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)“ und andererseits „in Situationen in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt“ eingeschätzt.

„Mit dieser Variable wird erfasst, inwieweit PädagogInnen (...) die sozialen und affektiven Signale, Gesten und Ausdrücke des Kindes wahrnehmen und auf diese reagieren. Das Hauptaugenmerk einer feinfühlig Interaktion ist die Abgestimmtheit auf das Kind (child centered interaction). Abgestimmt ist das Verhalten dann, wenn die kindlichen Bedürfnisse, Emotionen, Interessen und Fähigkeiten wahrgenommen werden, und die Wahrnehmung innere Zustände des Kindes für das eigene Verhalten leitend ist“ (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 35).

Die Feinfühligkeit der ErzieherIn in Situationen des kindlichen Wohlbefindens zeigt sich daran, dass die PädagogIn den Affektausdruck des Kindes wahrnimmt, akzeptiert und darauf Bezug nimmt, in Abstimmung an die Bedürfnisse des Kindes Hilfestellung anbietet und generell angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes adäquat eingeht (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 36f).

Wie hoch die Feinfühligkeit der PädagogIn eingeschätzt wird, wenn das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt, hängt einerseits davon ab, wie prompt die PädagogIn auf den negativen Affektausdruck des Kindes reagiert und andererseits wie angemessen sie dies in Abhängigkeit von der Affektstärke des Kindes tut. Eine Beruhigung des Kindes ist hierbei nicht unbedingt notwendig (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008,

38). Feinfühliges Verhalten in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt, kann sich etwa durch empathisches Sprechen mit dem Kind über die Gefühle und die Gründe des negativen Affektausdrucks zeigen. Dies geschieht etwa, indem die PädagogIn den Trennungsschmerz des Kindes in Worte fasst und dem Kind in angemessener Weise erklärt warum die Bezugsperson im Moment nicht da ist, wann sie wieder kommt und was das Kind in der Krippe Positives erleben kann (vgl. EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008, 39).

Die pädagogische Interaktionsqualität wurde innerhalb der WiKi-Studie nicht nur durch das Videoanalyseinstrument eingeschätzt, sondern auch anhand der Caregiver Interaction Scale. In der CIS wurde im Gegensatz zum VAI der Blick nicht auf die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn gelegt, sondern auf die Gruppe gerichtete Interaktion. Durch die CIS wurden die Interaktionsmerkmale „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „Engagement“ in den Blick genommen, wobei „Empathie“ mit der Variable des VAI „affektiv getönte Haltung“ vergleichbar ist (vgl. INTERNE PROJEKTPAPIERE 2008, o. S.). Im Hinblick auf die Fragestellung der Diplomarbeit ist es wichtig, die gruppenbezogene Interaktionsqualität separat von der dyadischen Interaktionsqualität zu betrachten, da der Forschungsstand zum Thema der Interaktionsqualität unterschiedliche Ergebnisse im Hinblick auf Zusammenhänge mit der Bindungssicherheit des Kindes zu seiner PädagogIn liefert. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 dargestellt wurde, konnte vermehrt die gruppenorientierte Interaktionsqualität, nicht jedoch unbedingt die dyadische Interaktionsqualität in Zusammenhang mit der Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung gebracht werden (vgl. AHNERT ET AL. 2006; SCHIPPER et al. 2006).

4.4.2. Caregiver Interaction Scale (CIS) zur Bestimmung des gruppenorientierten ErzieherInnenverhaltens

Da, wie bereits erwähnt, durch das Verfahren der Videoanalyse bloß die dyadische Feinfühligkeit der BezugspädagogIn gemessen wird, wurde in der WiKi-Studie die deutsche Fassung (AHNERT, LAMB & SELTENHEIM 2000) der Caregiver Interaction Scale von Arnett (1989) herangezogen werden, um auch die gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugspädagogIn zu messen. Im Original umfasst die CIS 26 Items, die auf einer vierstufigen Ratingskala eingeschätzt werden. In der adaptierten deutschen Version, welche auch in der WiKi-Studie zum Einsatz kam, beinhaltet die Skala insgesamt 31 Items, welche die vier Dimensionen „Empathie“ (positive relation) „Durchsetzend“ (punitiveness), „Toleranz“ (permissiveness) und „mangelndes Engagement („detachment“) umschreiben.

Für die Variable „Empathie“ existieren in der deutschen CIS zehn Items, deren Inhalte mit der Kategorie „Affekt“ vergleichbar sind (vgl. INTERNE PROJEKTPAPIERE 2008, O. S.)

- Spricht im warmen Tonfall mit den Kindern.
- Hört aufmerksam zu, wenn ein Kind mit ihr spricht.
- Scheint Freude an den Kindern zu haben.
- Erklärt den Kindern welche Regeln sie brechen, wenn sie sich schlecht benehmen.
- Ermutigt die Kinder, Neues zu probieren.
- Erfreut sich an den Aktivitäten und Fortschritten der Kinder.
- Behandelt die Kinder als Individuen.
- Spricht mit den Kindern auf einem Sprachniveau, das sie verstehen können.
- Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten (teilen, kooperieren,...).
- Begibt sich in Augenhöhe der Kinder, wenn sie mit ihnen spricht oder spielt.

Die Variable „Durchsetzung“ wird im Original als „punitiveness“ beschrieben. Punitiveness leitet sich von dem Vokabel „punish“, also „strafen“ ab. Demgemäß ist der Begriff wortgetreu am ehesten mit „strafendem Verhalten“ zu übersetzen. Erweist sich die Interaktionsqualität im Bereich „Durchsetzung“ hoch, so werden die Werte in diesem Bereich als niedrig eingestuft. D. h., je niedriger die Werte im Bereich „Durchsetzend“

ausfallen, desto höher ist die Interaktionsqualität der ErzieherIn. Die Variable umfasst folgende zehn Items:

- Scheint den Kindern kritisch gegenüber zu stehen.
- Legt viel Wert auf Gehorsam.
- Spricht in ärgerlichem, gereiztem oder feindseligem Tonfall mit den Kindern.
- Schüchtert die Kinder ein, um sie besser unter Kontrolle zu haben.
- Ermahnt oder bestraft die Kinder ohne Erklärung.
- Nörgelt an den Kindern herum und verteilt Schuldzuweisungen.
- Verbietet Dinge, die die Kinder tun wollen.
- Erwartet vom Kind eine gewisse Selbstkontrolle (z.B. still am Tisch auf das Essen zu warten, Beteiligung an Gruppenaktivitäten,...).
- Ist unangemessen streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder etwas verbietet.
- Achtet auf das Äußere des Kindes (Naseputzen, Kleidung ordnen,...) (*negativ skaliert*)

Was in der CIS unter „Intoleranz“ der PädagogIn zu verstehen ist, wird mit fünf Items beschrieben. Intoleranz meint in diesem Zusammenhang keine negative Eigenschaft, wie aus den Items herauszulesen ist. Ist eine PädagogIn intolerant, greift sie in kritischen Situationen ein oder setzt Grenzen, wenn es nötig ist. Eine intolerante PädagogIn legt nach dem CIS folgende Verhaltensweise an den Tag:

- Übt keinerlei Kontrolle aus. (*negativ skaliert*)
- Greift ein, wenn Kinder in Konflikte kommen und sich fehlverhalten.
- Zeigt Entschlossenheit, wenn es nötig ist.
- Setzt Grenzen im Aktionsbereich und Verhaltensbereich der Kinder.
- Wendet Gefahren ab.

Die sechs Items der Variable „mangelndes Engagement“ beschreiben ein Verhalten von PädagogInnen, das durch wenig Engagement gegenüber der Gruppe geprägt ist:

- Verhält sich den Kindern gegenüber distanziert.
- Verbringt erhebliche Zeit mit Dingen, an denen die Kinder nicht teilhaben.
- Ist nicht interessiert an den kindlichen Aktivitäten.
- Leitet die Kinder mit viel Engagement an. (*negativ skaliert*)

- Greift insistierend die kindlichen Aktivitäten ein.
- Ordnet Spielsachen zur besseren Verfügbarkeit der Kinder. (*negativ skaliert*)

Die Caregiver Interaction Scale von Arnett (1989) ist ein valides und zuverlässiges Forschungsinstrument zur Erhebung der gruppenorientierten Interaktionsqualität von ErzieherInnen im außerfamiliären Betreuungsumfeld, sie kam bereits in zahlreichen Studien zur Qualität außerfamiliärer Betreuung zum Einsatz (vgl. CARL 2007, 25). Dennoch liefert die Arnett innerhalb der CIS keinerlei Definitionen der vier Interaktionsbereiche, Aufschluss über diese liefern lediglich die einzuschätzenden Items selbst. Aufgrund der fehlenden Standardisierung der Interaktionsbereiche in der CIS wurden in den adaptierten Versionen (u. a. Jäger et al. 2001; Ghazvini, 2002, Ahnert et al. 2000) die Dimensionen leicht abgewandelt, wodurch ein zusätzlicher Interpretationsspielraum der Aussagen über die pädagogischen Interaktionsqualität geschaffen wurde (vgl. CARL 2007, 27).

Die deutsche Fassung der CIS von Ahnert und Lamb (2000) benützt, wie auch die Originalversion, eine vierstufige Likert Skala. 1 bedeutet, dass das Item „nie“ zutrifft, 2 „etwas“, 3 „ziemlich“ und 4 „sehr stark“. Aus den Summen der jeweiligen Variablenwerte (Rohwerte) wurden Staninewerte gebildet (1-3=unterdurchschnittlich, 4-6=normal, 7-9=überdurchschnittlich).

Die Beobachtung und Einschätzung der Interaktionsqualität der PädagogIn durch die CIS erfolgte innerhalb eines Zeitraumes von mindestens zwei Stunden in der Betreuungseinrichtung. Die Erhebungszeitpunkte fanden in den Phasen 1 (innerhalb der ersten zwei Wochen in der Betreuungseinrichtung), 2 (zwei Monate nach Krippeneintritt), 3 (vier Monate nach Krippeneintritt) und 4a (sechs Monate nach Krippeneintritt) statt.

4.4.3. Attachment Q-Sort (AQS) zur Erfassung der ErzieherIn-Kind-Bindung

Für die Einschätzung der Bindungssicherheit der Eingewöhnungskinder zu ihrer BezugserzieherIn in der Betreuungseinrichtung wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie der Attachment Q-Sort (WATERS & DEANE 1985) in der deutschen Fassung (Ahnert 2003) verwendet. Im Unterschied zur Fremden Situation nach Ainsworth et al. (1978) wird die Bindungseinschätzung durch den AQS nicht in einer standardisierten Laborsituation durchgeführt, sondern findet im gewohnten Umfeld des Kindes und der Bindungsperson statt. Während die Fremde Situation vorrangig den Blick auf die kindliche Trennungsbelastung und die Affektregulation durch die Bindungsperson legt, wird im AQS ein weites Spektrum an kindlichem Bindungs- und Explorationsverhalten und der Reaktion der Bindungsperson auf dieses Verhalten eingeschätzt, das sich in alltäglichen Situationen zeigt. Die Interaktionsbereiche beschreiben die „Funktion der Stressreduktion“ durch die ErzieherIn, die „Gewährung von Sicherheit“, die „Zuwendung und Assistenz“ sowie die „Explorationsunterstützung“ der ErzieherIn. Das Instrument erfasst einerseits Aussagen über das Ausmaß an emotionalem Orientierungsverhalten des Kindes zu seiner Bezugsperson als Sicherheitsbasis und andererseits Aussagen über die Balance von Nähe suchendem und explorierendem Verhalten im alltäglichen Kontext (vgl. AHNERT 2004, 265).

„Im AQS werden damit neben einem Trost spendendem Verhalten der Bindungsperson in Reaktion auf die Irritation des Kindes auf auch Interaktionen bewertet, die anzeigen, ob sich das Kind in der Nähe der Erzieherin sicher und geschützt fühlt und inwieweit es nach allgemeiner positiver Zuwendung, nach Unterstützung bei der Exploration sowie nach Hilfen und Assistenz sucht und diese auch erhält“ (vgl. BOOTH et al. 2003; HOWES et al. 1992; zit. nach AHNERT 2004, 265).

Das AQS-Verfahren wurde für die Bindungseinschätzung von Kleinkindern im Alter von einem bis fünf Jahren mit der Bezugsperson anhand insgesamt 90 Verhaltensbeschreibungen (Items) zum Kind einzuschätzen. Die Dauer der Beobachtung sollte mindestens zwei Stunden ausmachen, kann sich aber auch über einen Zeitraum von sechs Stunden erstrecken. Die 90 Items werden nach der Beobachtungszeit in neun Abstufungen sortiert, je nachdem in welchem Ausmaß diese auf das Zielkind zutreffen (1=das Gegenteil vom Kind, 2=sehr unähnlich, 3=unähnlich, 4=eher unähnlich als ähnlich, 5=weder wie das

Kind noch unähnlich, 6=eher ähnlich als unähnlich, 7= ungefähr so wie das Kind, 8=passend, 9=sehr passende Beschreibung). Das AQS-Verfahren zielt nicht auf die Klassifizierung der Bindungstypen nach Ainsworth et al. (1974) in sicher, unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent gebundene Kinder ab, sondern lässt einen Korrelationskoeffizienten ermitteln, der Auskunft darüber gibt, ob und in welchem Ausmaß ein Kind sicher gebunden ist. Dieser Korrelationskoeffizient wird errechnet, indem die 90 bewerteten Items über das Verhalten des Kindes mit einem „optimal sicher gebundenen Kind“ korreliert werden (vgl. HAVERKOCK 2006, 27). Ab einem Wert von 0,33⁴⁵ ist nach Howes und MitarbeiterInnen (1990) von einer sicheren Bindung auszugehen. All jene Werte, die unter diesem Grenzwert angesiedelt sind, stehen für eine unsichere Bindung des Kindes.

Um die Einschätzung und Interpretation der Bindungsqualität zwischen ErzieherIn und Kind zu erweitern und mehr Aussagen über die Art der Bindung zu gewährleisten, wurden von Moran (1995) die 90 Items in fünf Dimensionen eingeteilt. Diese werden in Folge mit je einem Beispiel aus der Skala gelistet.

- Affective Sharing („When child finds something new to play with, he carries it to caregiver or shows it to her from across the room.)
- Compliance („When caregiver tells child to bring or give her something, he obeys.”)
- Enjoyment of Physical Contact („Child enjoys relaxing in caregiver’s lap.”)
- Fussy/Difficult („When caregiver doesn’t do what child wants right away, child behaves as if caregiver were not going to do it at all.”)

Für die Untersuchung der Diplomarbeit ist es nicht notwendig die einzelnen Bindungsdimensionen nach Moran (1995) zu beachten, da es Anliegen ist, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob die Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in einem Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes zu seiner ErzieherIn steht und ob sich die Bindungssicherheit des Kindes und die Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in Krippen von jenen in altersgemischten Gruppen unterscheidet.

⁴⁵ Innerhalb der WiKi-Studie, wie auch in dieser Diplomarbeit, wurde der Wert von 0,33 als Grenze zur Einteilung „sicher-gebunden“ und „unsicher-gebunden“ genommen.

5. Statistische Überprüfung der Hypothesen

Für die empirisch-quantitative Untersuchung wird das Statistikprogramm 19 für Windows zur statistischen Überprüfung der Hypothesen herangezogen.

5.1. Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Interaktionsqualität und der Bindungssicherheit des Kindes

In Hypothese 1 und 2 wird von einem Zusammenhang zwischen der dyadischen bzw. gruppenorientierten Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und dem Ausmaß der Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn ausgegangen. Überprüft wird dies durch die Errechnung eines Korrelationskoeffizienten, der Auskunft über die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei oder mehreren Variablen liefert (vgl. JANSSEN & LAATZ 2005, 387). Darüber hinaus wird nachgeprüft, ob die dyadische bzw. gruppenorientierte Interaktionsqualität direkten Einfluss auf die Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung nimmt, d.h. die Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung von der Qualität der dyadischen bzw. gruppenorientierten Interaktion der BezugserzieherIn abhängig ist. Dieser Frage kann mit der linearen Regressionsanalyse nachgegangen werden, die den Einfluss einer oder mehrerer unabhängiger Variablen (x_1 , x_2 , x_3) auf eine abhängige Variable (y) testet (vgl. JANSSEN & LAATZ 2006, 405).

„Während die Korrelationsrechnung die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen ermittelt, dient die Regressionsanalyse dazu, die Art dieses Zusammenhangs aufzudecken bzw. Möglichkeiten an die Hand zu geben, den Wert einer (abhängigen) Variablen aus den Werten anderer (unabhängiger) Variablen vorherzusagen“ (BÜHL 2006, 353).

Somit ist die Regressionsanalyse der geeignete Test dafür herauszufinden, ob die Interaktionsqualität der ErzieherIn die Bindungssicherheit des Kindes beeinflusst.

5.1.1. Zusammenhänge zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugspädagogIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung

Für die dyadische Interaktionsqualität der BezugspädagogIn werden die Daten der Videoanalyse mit den Variablen „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung des kindlichen Interesses“, „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Wohlbefindens“ und „Feinfühligkeit der ErzieherIn in Situationen des kindlichen Unwohlseins“ herangezogen. Die maximal 20-minütigen Abschiedssequenzen, in denen das Eingewöhnungskind von seinem Elternteil in die Einrichtung gebracht wird und sich von diesem verabschiedet sowie die 60-minütigen Spielsequenzen, die am Nachmittag in der Betreuungseinrichtung während einer Spielsituation aufgezeichnet wurden, werden getrennt voneinander betrachtet und mittels Korrelationsberechnungen in Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung gebracht. Die getrennte Betrachtungsweise der Sequenzen wird deshalb vollzogen, da sich die Spiel- und Abschiedssequenzen im Hinblick auf die dyadische Interaktionsqualität der BezugspädagogIn in Phase 1, Phase 2 und Phase 3 signifikant voneinander unterscheiden und eine Zusammenlegung der Variablen der beiden Sequenzen unscharfe Ergebnisse mit sich bringen würde. Die Unterschiede zwischen den Spiel- und Abschiedssequenzen wurden mit Hilfe des parameterfreien Wilcoxon-Tests⁴⁶ bei abhängigen Stichproben durchgeführt, mit dem ein Vergleich von zwei verbundenen Stichproben unternommen werden kann (vgl. BÜHL 2006, 319).

In allen drei Phasen liegt der Mittelwert der pädagogischen Interaktionsqualität in den Abschiedssequenzen signifikant über den Werten der pädagogischen Interaktionsqualität in den Spielsequenzen, die mittleren Ränge (siehe Tab. 4-7) lassen jedoch keine Tendenz in eine Richtung vermuten. Eine Ausnahme der signifikanten Ergebnisse bildet die Variable „intendierte Förderung des kindlichen Interesses“. Die Werte der Variable unterscheiden sich in den Spiel- und Abschiedssequenzen in allen drei Phasen nicht signifikant voneinander (siehe Tab. 5). Unterschiede der Variable „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Unwohlseins“ in den Spiel- und Abschiedssequenzen konnten für die Phasen 2 und 3 nicht berechnet werden, da nicht ausreichend gültige Daten für diese Variable zur Verfügung stehen (n=1; n=2)⁴⁷ (siehe Tab. 7).

⁴⁶ Dieser Test wurde gewählt, da der t-Test bei abhängigen Stichproben eine Normalverteilung der Variablen voraussetzt, was durch den Kolmogorov-Smirnov-Test (K-S-Test) nicht bestätigt werden konnte.

Tabelle 4: Differenz der *affektiv getönten Haltung* der BezugserzieherIn zwischen den Spiel- und Abschiedssequenzen in den Phasen 1 - 3, Test nach Wilcoxon bei gepaarten Stichproben

	N	Affektiv getönte Haltung Spiel (mittlerer Rang)	Affektiv getönte Haltung Abschied (mittlerer Rang)	2-seitige Signifikanz
Phase 1	78	26,78	19,94	0,004
Phase 2	63	22,76	23,94	0,000
Phase 3	61	17,42	15,89	0,010

Tabelle 5: Differenz der *intendierten Förderung* der BezugserzieherIn zwischen den Spiel- und Abschiedssequenzen in den Phasen 1 - 3, Test nach Wilcoxon bei gepaarten Stichproben

	N	Intendierte Förderung Spiel (mittlerer Rang)	Intendierte Förderung Abschied (mittlerer Rang)	2-seitige Signifikanz
Phase 1	75	26,75	25,22	0,752
Phase 2	61	21,96	22,05	0,503
Phase 3	59	21,87	22,15	0,704

Tabelle 6: Differenz der *Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden* zwischen den Spiel- und Abschiedssequenzen, Phase 1 - Phase 3, Test nach Wilcoxon bei gepaarten Stichproben

	N	Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden Spiel (mittlerer Rang)	Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden Abschied (mittlerer Rang)	2-seitige Signifikanz
Phase 1	75	29,99	28,50	0,010
Phase 2	61	20,88	19,35	0,002
Phase 3	59	22,31	16,73	0,007

Tabelle 7: Differenz der *Feinfühligkeit bei kindlichem Unwohlsein* zwischen den Spiel- und Abschiedssequenzen, Phase 1 - Phase 3, Test nach Wilcoxon bei gepaarten Stichproben

	N	Feinfühligkeit bei kindlichem Unwohlsein Spiel (mittlerer Rang)	Feinfühligkeit bei kindlichem Unwohlsein Abschied (mittlerer Rang)	2-seitige Signifikanz
Phase 1	13	2,50	0,00	0,358
Phase 2	2	1,50	0,00	0,157
Phase 3	1	1,00	0,00	-

⁴⁷ Nur wenige Kinder zeigten während den Spiel- und Abschiedssequenzen Gefühlsäußerungen, die auf Unwohlsein schließen ließen, bzw. in nur wenigen Sequenzen konnte die Feinfühligkeit der BezugspädagogIn während das Eingewöhnungskind Zeichen von Unwohlsein äußerte, ausreichend eingeschätzt werden.

In **Hypothese 1** wird ein Zusammenhang zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung angenommen. Es wird davon ausgegangen, dass eine hohe dyadische Interaktionsqualität in den Bereichen „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung“, „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Wohlbefindens“ und „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Unwohlseins“ mit einer hohen Bindungssicherheit zwischen der ErzieherIn und dem Eingewöhnungskind einhergeht.

Die Nullhypothese (H_0) lautet: *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn (in den Bereichen „Affekt“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“) und der ErzieherIn-Kind-Bindung.*

Die angenommene gerichtete Alternativhypothese (H_1): *Je höher die dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in den Bereichen „Affekt“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“, desto höher ist die Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung.*

Die Variablen des VAI und des AQS-E wurden zunächst mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests (K-S-Test) auf deren Normalverteilung geprüft. Der Korrelationskoeffizient⁴⁸ nach Pearson verlangt nach normalverteilten und intervallskalierten Variablen, wohingegen der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman-Rho keine Normalverteilung und Intervallskalierung der Variablen als Voraussetzung hat (vgl. BÜHL 2005, 342). Da es sich bei den Daten der Videoanalyse zur Einschätzung der dyadischen Interaktionsqualität der BezugspädagogIn zwar um intervallskalierte⁴⁹ Daten handelt, jedoch die Normalverteilung für die meisten Variablen nicht gegeben ist, wird auf die Korrelation nach Spearman-Rho zurückgegriffen, welcher die Rangkorrelationsmaße errechnet (vgl. JANSSEN & LAATZ 2005, 268).

⁴⁸ Mit Hilfe des Korrelationskoeffizienten können Aussagen über die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei oder mehreren Variablen getroffen werden (vgl. JANSSEN & LAATZ 2005, 387).

Folgende Tabelle 8 zeigt die Korrelationsberechnungen zwischen der dyadischen Interaktionsqualität in den Bereichen „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung“, „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Wohlbefindens“ und „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Unwohlseins“ in Phase 1 während der Spiel- und Abschiedssequenzen.

Wie aus den Signifikanztests ersichtlich ist, gibt es in Phase 1 keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugspädagogIn und der Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn ($p > 0,05$). Aufgrund der nicht signifikanten Ergebnisse der Korrelationsberechnungen für Phase 1 muss die Nullhypothese (H_0) aufrechterhalten bleiben.

Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in den Bereichen „Affekt“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ und der ErzieherIn-Kind-Bindung zwei Wochen nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung.

Tabelle 8: Phase 1, Zusammenhang zwischen dyadischer Interaktionsqualität (VAI) und Bindungssicherheit (AQS-E) in den Spiel- und Abschiedssequenzen, Korrelation nach Spearman-Rho

			ErzieherIn AQS-E Phase 1
Spearman-Rho	ErzieherIn, Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,087 ,411 91
	ErzieherIn, Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,025 ,814 91
	ErzieherIn Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,081 ,448 91
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,399 ,141 15
	ErzieherIn, Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,030 ,793 79
	ErzieherIn, Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 1, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,010 ,930 76
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Wohlbefin- den, Phase 1, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,003 ,980 76
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,180 ,411 23

Tabelle 9 zeigt die Korrelationsberechnungen zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und ErzieherIn-Kind-Bindung in Phase 2, zwei Monate nach Eintritt des Kindes in die Fremdbetreuung. Die Korrelationsberechnungen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der „affektiv getönten Haltung“ der BezugserzieherIn während der Spielsequenz und der Bindungssicherheit des Kindes ($p=0,037$). Ebenfalls signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen der „Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden“ in den Spielsequenzen und der Bindungssicherheit des Kindes ($p=0,039$). In den Abschiedssequenzen wurden keine Zusammenhänge gefunden.

Durch die teilweise signifikanten Ergebnisse der Korrelationsberechnungen in Phase 2 kann die Alternativhypothese (H_1) in den Interaktionsbereichen „Affekt“ und „Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes“ für die Spielsequenzen bestätigt werden.

Je höher die affektiv getönte Haltung und die Feinfühligkeit der BezugserzieherIn in Situationen des kindlichen Wohlbefindens während der Spielsequenzen ausfällt, desto sicherer ist das Kind zu seiner ErzieherIn in Phase 2 gebunden.

Die H_0 wird für die Interaktionsbereiche „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes“ in den Spielsequenzen aufrechterhalten. Ebenso wird die H_0 für die Abschiedssequenzen in Phase 2 bestätigt.

Es gibt keinen Zusammenhang der „intendierten Förderung“ und der „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn mit der Bindungssicherheit des Kindes in Phase 2. Ebenso gibt es keinen Zusammenhang zwischen der dyadischen Interaktionsqualität und der ErzieherIn-Kind-Bindung während der Abschiedssequenzen zwei Monate nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung.

Es stellt sich die Frage, ob die signifikanten Ergebnisse nur auf Korrelationen basieren oder ob statistisch nachgewiesen werden kann, dass die „affektiv getönte Haltung“ und die „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn in Phase 2 während der Spielsequenzen direkten Einfluss auf die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner ErzieherIn haben. Dies kann durch die lineare Regressionsanalyse überprüft werden. Für die korrekte Interpretation dieses Tests wird zunächst auf das Bestimmtheitsmaß der Regressionsgleichung (R^2)⁵⁰ geschaut, welches bei 0,662 liegt. Dies bedeutet, dass durch die Regressionsgleichung

⁵⁰ Das R^2 gibt Auskunft darüber, wie sehr die Regressionsgleichung die tatsächliche Streuung der Variablen wiedergibt. Der Wert kann zwischen 0 und 1 liegen, Je näher er bei 1 liegt, desto besser erklärt die Regressionsgleichung die tatsächliche Streuung der Daten (vgl. BROSIUS 1999, 533ff).

etwa 66 Prozent der tatsächlichen Streuung erklärt wird. Eine weitere Voraussetzung für die Durchführbarkeit der Regressionsanalyse ist die Normalverteilung der Residuen⁵¹. Dies ist durch die Erstellung eines Histogramms zu überprüfen (vgl. BÜHL 2006, 365). Für den Zusammenhang zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Spielsequenzen und der Bindungssicherheit des Kindes in Phase 2 konnte nach Überprüfung der Voraussetzung keine Abhängigkeit der Variable „ErzieherIn-Kind-Bindung“ von den Variablen „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ in den Spielsituationen für Phase 2 festgestellt werden ($p > 0,05$).⁵²

Tabelle 9: Phase 2, Zusammenhang zwischen dyadischer Interaktionsqualität (Videoanalyse) und Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn (AQS) in den Spiel- und Abschiedssequenzen

			ErzieherIn AQS-E Phase 2
Spearman-Rho	ErzieherIn, Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,222* ,037 88
	ErzieherIn Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,120 ,266 88
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Wohlbefin- den, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,221* ,039 88
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,112 ,775 9
	ErzieherIn, Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,027 ,828 67
	ErzieherIn, Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 2, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,072 ,568 65
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Wohlbefin- den, Phase 2, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,067 ,599 64
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,491 ,216 8

⁵¹ Residuen geben die Abweichung der beobachteten Werte von den theoretisch zu erwartenden Werten an (vgl. BÜHL 2006, 365).

⁵² Da die Auflistung der Tabellen für die Regressionsberechnung zu viel Platz in Anspruch nehmen würde, werden in Folge nur die Ergebnisse der Berechnungen vorgestellt.

Tabelle 10 zeigt die Zusammenhänge zwischen der dyadischen Interaktionsqualität und der Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn in Phase 3, vier Monate nach Eintritt in die Betreuungseinrichtung. Hierbei zeigt sich ein anderes Bild als in Phase 2. Die Interaktionsqualität der ErzieherIn während der Spielsequenzen steht in keinem Zusammenhang mehr mit der Bindungssicherheit des Kindes, jedoch zeigten sich in allen Bereichen der dyadischen Interaktionsqualität „affektiv getönte Haltung“ ($p=0,036$; $r=0,265$), „intendierte Förderung“ ($p=0,001$; $r=0,427$), „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Wohlbefindens“ ($p=0,003$; $r=0,380$) in den Abschiedssequenzen (mit Ausnahme der „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Unwohlseins“⁵³) signifikante Zusammenhänge mit der ErzieherIn-Kind-Bindung.

Für die Abschiedssequenzen kann die Alternativhypothese (H_1) angenommen werden.

Je höher die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn während der Abschiedssequenzen in den Bereichen „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden“ ist, desto sicherer ist das Kind in Phase 3 an seine ErzieherIn gebunden.

Für die Spielsequenzen muss die Nullhypothese (H_0) jedoch beibehalten werden.

Es besteht kein Zusammenhang zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und der Bindungssicherheit des Kindes in den Spielsequenzen in Phase 3.

Die Überprüfung, ob die Bindungssicherheit des Kindes in Phase 3 von der dyadischen Interaktionsqualität abhängig ist, brachte ein signifikantes Ergebnis mit sich. Nach Überprüfung der Voraussetzungen für die Regressionsanalyse ($R^2=0,99$, Normalverteilung der Residuen ist gegeben), konnte festgestellt werden, dass die „affektiv getönte Haltung der ErzieherIn“ ($p=0,033$), die „intendierte Förderung“ ($p=0,034$) und die „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn bei Wohlbefinden des Kindes ($p=0,041$) die Bindungssicherheit des Kindes beeinflussen.

Das heißt, die „affektive Haltung“, die „intendierte Förderung“ und die „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn während der Abschiedssequenzen beeinflussen die Bindungssicherheit des Kindes in Phase 3.

⁵³ Der Bereich „Feinfühligkeit in Situationen des kindlichen Unwohlseins“ konnte nur für sechs Kinder ($N = 6$) eingeschätzt werden (siehe Tab. 10). Die geringe Anzahl der verwendbaren Daten kann ein Grund für das nicht signifikante Ergebnis in diesem Bereich sein.

Tabelle 10: Phase 3, Zusammenhang zwischen dyadischer Interaktionsqualität (Videoanalyse) und Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn (AQ5) in den Spiel- und Abschiedssequenzen

			ErzieherIn, AQ5-E Phase 3
Spearman-Rho	ErzieherIn, Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,155 ,152 87
	ErzieherIn, Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,021 ,847 86
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Wohlbefin- den, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,008 ,943 87
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Spiel	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,866 ,333 3
	ErzieherIn, Affektiv getönte Haltung, Phase 3, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,265* ,036 63
	ErzieherIn, Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 3, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,427** ,001 61
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Wohlbefin- den, Phase 3, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,380** ,003 61
	ErzieherIn, Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 3, Abschied	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,031 ,954 6

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die dyadische Interaktionsqualität, signifikante Zusammenhänge mit der ErzieherIn-Kind-Bindung aufweist. Diese Zusammenhänge sind über die Phasen 1, 2 und 3 jedoch nicht einheitlich, sie unterscheiden sich auch in Bezug auf die jeweiligen Sequenzen.

Während in Phase 1 keine signifikanten Zusammenhänge, weder in den Spiel-, noch in den Abschiedssequenzen gefunden wurden, korreliert die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Spielsequenzen in Phase 2 mit einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung. Dies trifft in Phase 3 nicht mehr zu, jedoch steht nun die Interaktionsqualität während der Abschiedssequenzen im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes zu seiner BezugserzieherIn.

Somit wird für die Hypothese 1 die **H1** bestätigt:

Je höher die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn in Phase 2 (Spiel) und Phase 3 (Abschied) ist desto sicherer ist das Kind an seine ErzieherIn gebunden.

5.1.2. Zusammenhänge zwischen der gruppenorientierten Interaktionsqualität der BezugspädagogIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung

Es soll nun **Hypothese 2** überprüft werden, die davon ausgeht, dass die gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „mangelndes Engagement“ im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung steht.

Die H_0 lautet: *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der gruppenorientierten Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „mangelndes Engagement“ und der ErzieherIn-Kind-Bindung.*

Die Alternativhypothese H_1 : *Je höher die gruppenorientierte Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „mangelndes Engagement“, desto sicherer ist das Eingewöhnungskind an seine ErzieherIn gebunden.*

Vor den Korrelationsberechnungen wurden die Daten der CIS auf ihre Normalverteilung überprüft, dies geschah wiederum mittels Kolmogorov-Smirnov-Test. Die Ergebnisse zeigten, dass keine der Variablen der CIS Normalverteilungen aufwies ($p < 0,05$) und somit die Voraussetzung für die Korrelationsberechnungen nach Pearson nicht gegeben sind. Es wurde abermals auf den Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman-Rho zurückgegriffen.

Tabelle 11 bezieht sich auf die Zusammenhänge zwischen der gruppenorientierten Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung in Phase 1. Es zeigen sich signifikante Ergebnisse in den Bereichen „Empathie“ ($p=0,011$; $r=0,265$) „Intoleranz“ ($p=0,031$; $r=0,226$) und „mangelndes Engagement“ ($p=0,000$; $r=-0,415$), nicht aber für den Bereich „Durchsetzung“.

Es gilt die Alternativhypothese:

Je höher die „Empathie“, die „Intoleranz“ und das „Engagement“ der BezugserzieherIn in Phase 1 ist, desto höher ist die ErzieherIn-Kind-Bindung. Die Nullhypothese (H_0) bleibt im Bereich „Durchsetzung“ aufrecht.

Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der „Durchsetzung“ der BezugserzieherIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung in Phase 1.

Ob durch die Variablen „Empathie“, „Intoleranz“ und „Engagement“ die ErzieherIn-Kind-Bindung vorhergesagt werden kann, d.h. die Bindungssicherheit in direkter Abhängigkeit von den Interaktionsvariablen bestimmt werden kann, wird abermals mit der Regressionsanalyse überprüft. Mit einem geringen Erklärungsgehalt der Gleichung ($R^2=0,128$) ist die ErzieherIn-Kind-Bindung auf einem Signifikanzniveau von 0,033 von der Variable „Engagement“ abhängig. Eine direkte Abhängigkeit der Bindungssicherheit des Kindes von den Variablen „Empathie“ und „Intoleranz“, die Korrelationen mit der ErzieherIn-Kind-Bindung stehen, konnte nicht belegt werden ($p>0,05$).

Somit hat das „Engagement“ der ErzieherIn direkten Einfluss auf die Bindungssicherheit des Kindes in Phase 1.

Tabelle 11: Phase 1, Zusammenhang zwischen gruppenorientierter Interaktionsqualität (CIS) und Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn (AQS), Korrelation nach Spearman-Rho

			ErzieherIn, AQS-E Phase1
Spearman-Rho	Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie, Phase 1	Korrelationskoeffizient	,265*
		Sig. (2-seitig)	,011
		N	92
	Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend, Phase 1	Korrelationskoeffizient	-,118
		Sig. (2-seitig)	,262
		N	92
	Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz, Phase 1	Korrelationskoeffizient	,226*
		Sig. (2-seitig)	,031
		N	92
	Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement, Phase 1	Korrelationskoeffizient	-,415**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	92

Tabelle 12 zeigt die Zusammenhänge zwischen der gruppenorientierten Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung in Phase 2. Nach zwei Monaten in der Betreuungseinrichtung steht die „Empathie“ und die „Intoleranz“ der BezugserzieherIn nicht mehr im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung, die „Durchsetzung“ zeigt sich aber nun in hoch signifikanten Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung ($p=0,002$; $r=-0,318$). Das „Engagement“ der ErzieherIn steht nach wie vor in hoch signifikantem Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung ($p=0,003$; $r=-0,304$). Es gilt die Alternativhypothese (H_1):

Je höher das „Engagement“ und je niedriger die „Durchsetzung“ der ErzieherIn in Phase 2, desto sicherer ist das Kind an die ErzieherIn gebunden.

Die Nullhypothese (H_0) bleibt in Phase 2 für die Bereich „Empathie“ und „Intoleranz“ aufrechterhalten.

Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der gruppenorientierten „Empathie“ bzw. „Intoleranz“ der BezugspädagogIn und er ErzieherIn-Kind-Bindung in Phase 2.

Für die Bereiche „Durchsetzung“ und „Engagement“ wird die Alternativhypothese (H_1) angenommen.

Je geringer die gruppenorientierte „Durchsetzung“ und je höher das „Engagement“ der BezugserzieherIn in Phase 2, desto höher ist die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind.

Die Regressionsanalyse belegt die Abhängigkeit der ErzieherIn-Kind-Bindung von der „Durchsetzung“ der ErzieherIn ($R^2=0,149$; $p=0,004$), wenngleich dieses Ergebnis aufgrund des sehr geringen Erklärungsgehaltes der Regressionsgleichung (R^2) mit Vorsicht zu betrachten ist.

Demzufolge hat die „Durchsetzung“ der ErzieherIn direkten Einfluss auf die ErzieherIn-Kind-Bindung in Phase 2.

Tabelle 12: Phase 2, Zusammenhang zwischen gruppenorientierter Interaktionsqualität (CIS) und Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn (AQS), Korrelation nach Spearman-Rho

			ErzieherIn, AQS-E Phase 2
Spearman-Rho	Phase 2: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie	Korrelationskoeffizient	-,052
		Sig. (2-seitig)	,622
		N	92
	Phase 2: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend	Korrelationskoeffizient	-,318**
		Sig. (2-seitig)	,002
		N	92
	Phase 2: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz	Korrelationskoeffizient	,109
		Sig. (2-seitig)	,299
		N	92
	Phase 2: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement	Korrelationskoeffizient	-,304**
		Sig. (2-seitig)	,003
		N	92

Die Zusammenhänge der gruppenorientierten Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind in Phase 3, vier Monate nach Eintritt in die Betreuungseinrichtung, ist in Tabelle 13 ersichtlich. Es gibt signifikante Ergebnisse zwischen der Empathie der BezugserzieherIn und der Bindungssicherheit des Kindes ($p=0,043$; $r=0,213$). Hoch signifikante Zusammenhänge zeigen sich in den Bereichen „Durchsetzung“ ($p=0,001$; $r=-0,347$) und „mangelndes Engagement“ ($p=0,000$;

$r=-0,391$). Kein Zusammenhang wurde zwischen der ErzieherIn-Kind-Bindung und der „Intoleranz“ der ErzieherIn gefunden.

Die Alternativhypothese (H_1) wird für die Bereiche „Empathie“, „Durchsetzung“ und „mangelndes Engagement“ bestätigt.

Je höher die gruppenorientierte „Empathie“, je niedriger die „Durchsetzung“ und je höher das „Engagement“ der BezugserzieherIn in Phase 3, desto höher ist die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind.

Die Nullhypothese (H_0) wird nur für den Bereich „Intoleranz“ aufrechterhalten.

Es besteht kein Zusammenhang zwischen der gruppenorientierten „Intoleranz“ der BezugserzieherIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung in Phase 3.

Die Regressionsanalyse bestätigte abermals den Einfluss des „Engagements“ der ErzieherIn auf die Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung ($R^2=0,215$; $p=0,027$), jedoch wurden keine signifikanten Ergebnisse für die anderen Interaktionsvariablen gefunden. Abermals ist aufgrund des geringen Erklärungsgehaltes der Regressionsgleichung (R^2) das Ergebnis mit Vorsicht zu betrachten.

Tabelle 13: Phase 3, Zusammenhang zwischen gruppenorientierter Interaktionsqualität (CIS) und Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn (AQS), Korrelation nach Spearman-Rho

			ErzieherIn, AQS-E Phase 3
Spearman-Rho	Phase 3: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie	Korrelationskoeffizient	,213*
		Sig. (2-seitig)	,043
		N	91
	Phase 3: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend	Korrelationskoeffizient	-,347**
		Sig. (2-seitig)	,001
		N	91
	Phase 3: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz	Korrelationskoeffizient	-,048
		Sig. (2-seitig)	,654
		N	91
	Phase 3: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement	Korrelationskoeffizient	-,391**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	91

In Phase 4a zeigt sich ein anderes Bild als in den Phasen 1, 2 und 3 (siehe Tab. 14). Es gibt keine signifikanten Zusammenhänge in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“ und „Intoleranz“ mit der ErzieherIn-Kind-Bindung. Es zeigen sich lediglich signifikante Zusammenhänge zwischen der ErzieherIn-Kind-Bindung und dem „mangelndem Engagement“ der BezugserzieherIn ($p=0,030$; $r=-0,241$).

Somit bleibt die Nullhypothese (H_0) für die Bereiche „Empathie“, „Durchsetzung“ und

„Intoleranz“ aufrechterhalten.

Es besteht kein Zusammenhang zwischen der gruppenorientierten „Empathie“, der „Durchsetzung“ und der „Intoleranz“ der BezugserzieherIn in Phase 4a. Die Alternativhypothese (H_1) kann bloß für den Bereich „Engagement“ angenommen werden. **Je höher das „Engagement“ der BezugserzieherIn in Phase 4a, desto sicherer ist das Eingewöhnungskind an die ErzieherIn gebunden.**

Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass das „Engagement“ der ErzieherIn die Bindungssicherheit des Kindes beeinflusst, dies konnte durch die Regressionsanalyse für Phase 4a herausgefunden werden ($R^2=0,080$, $p=0,042$). Auch dieses Ergebnis ist aber nicht ohne Bedacht zu sehen, da durch die Regressionsanalyse nur 8 Prozent der tatsächlichen Streuung erklärt werden und das Signifikanzniveau mit 0,042 nicht sehr hoch ist.

Tabelle 14: Phase 4a, Zusammenhang zwischen gruppenorientierter Interaktionsqualität (CIS) und Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn (AQS), Korrelation nach Spearman-Rho

			ErzieherIn, AQS-E Phase 4
Spearman-Rho	Phase 4a: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie	Korrelationskoeffizient	,041
		Sig. (2-seitig)	,726
		N	77
	Phase 4a: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend	Korrelationskoeffizient	-,106
		Sig. (2-seitig)	,347
		N	81
	Phase 4a: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz	Korrelationskoeffizient	,007
		Sig. (2-seitig)	,953
		N	81
	Phase 4a: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement	Korrelationskoeffizient	-,241*
		Sig. (2-seitig)	,030
		N	81

In Kapitel 5.1 wurden Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn und der ErzieherIn-Kind-Bindung überprüft. Wie die Ergebnisse zeigen, kann von einem Zusammenhang zwischen der dyadischen und gruppenorientierten Interaktionsqualität der ErzieherIn und der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind ausgegangen werden. Die genaue Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6.

Im nun folgenden Kapitel 5.2 werden die Unterschiedshypothesen 4 und 5 statistisch überprüft. Der Vergleich bezieht sich auf die Gruppen „Kinderkrippe“ und „altersge-

mischte Gruppe“ im Hinblick auf die dyadische sowie gruppenorientierte Interaktionsqualität der ErzieherIn und auf die Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn.

5.2. Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept im Hinblick auf die pädagogische Interaktionsqualität und die ErzieherIn-Kind-Bindung

Um Unterschiede zwischen zwei Gruppen feststellen zu können, wird in der Statistik mit Mittelwertvergleichen gearbeitet, welche mit dem so genannten t-Test durchgeführt werden. Voraussetzung für diesen Test ist, dass die abhängigen Variablen (nicht die Gruppenvariable) intervallskaliert und normalverteilt sind. Des Weiteren setzt der t-Test die Homogenität der Varianzen⁵⁴ beider Gruppen voraus. Sind eine oder mehrere Voraussetzungen für den t-Test nicht gegeben, wird auf einen parameterfreien Test zurückgegriffen (vgl. BÜHL 2006, 299).

5.2.1. Unterschiede zwischen altershomogenen Krippen und altersgemischten Gruppen in der dyadischen Interaktionsqualität der ErzieherIn

Für **Hypothese 3** lautet die Nullhypothese (H_0): *Es gibt keinen Unterschied zwischen altersgemischten Gruppen und Kinderkrippen im Hinblick auf die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in den Bereichen „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“.*

Die angenommene Alternativhypothese (H_1):

Die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn ist in Kinderkrippen in den Bereichen „affektiv getönte Haltung“, intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ höher als in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept.

Die Daten der dyadischen Interaktionsqualität der ErzieherIn (VAI), weisen keine Normalverteilung auf. Dies konnte bereits in Kapitel 5.1.1 durch den K-S-Test festgestellt werden. Da der t-Test für Mittelwertvergleiche normalverteilte Variablen voraussetzt, wird auf den U-Test nach Mann und Whitney zurückgegriffen. Er gehört zu den parameterfreien Tests und setzt keine Normalverteilung der Variablen voraus. Dadurch

⁵⁴ Die Varianz ist ein „Maß für die Streuung der Messwerte“ (BÜHL 2006, 122).

können Vergleiche zwischen zwei unabhängigen Stichproben unternommen werden, indem eine gemeinsame Rangreihe der Stichproben gebildet wird (vgl. BÜHL 2006, 314). Es wurden für die Phasen 1, 2, 3 und 4a Unterschiede der beiden Gruppen in der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherInnen überprüft. Der Test wurde für die Spiel- und Abschiedssequenzen durchgeführt und umfasst die Bereiche „affektiv getönte Haltung“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn bei Wohlbefinden oder bei Unwohlsein des Kindes.

Da die Auflistung aller Tabellen zu viele Seiten in Anspruch nehmen würde, werden nur jene Tabellen aufgelistet, in denen signifikante Ergebnisse ersichtlich sind.

Für Phase 1, zwei Wochen nach Krippeneintritt, bleibt die Nullhypothese (H_0) aufrechterhalten ($p > 0,05$).

Es gibt keine Unterschiede zwischen altershomogenen Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen in der dyadischen Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in Phase 1.

Wie der U-Test (siehe Tab. 16) zeigt, sind in Phase 2 Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die „Feinfühligkeit“ der BezugserzieherIn in Phasen, in denen das Kind Wohlbefinden zum Ausdruck bringt, festzustellen. Diese Unterschiede beziehen sich nur auf die Spielsequenz in Phase 2 ($p = 0,047$; siehe Tab. 16). Trotz dieses gering signifikanten Ergebnisses ist die 3. Hypothese auch für Phase 2 zu verwerfen, da davon ausgegangen wurde, dass die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn in altershomogenen Kinderkrippen höher ist, als in altersgemischten Gruppen. Blickt man in Tabelle 15 auf die mittleren Ränge zeigt sich jedoch, dass der Wert für die dyadischen Interaktionsqualität in altershomogenen Krippen niedriger ist (mittlerer Rang = 41,61) als jener in altersgemischten Gruppen (mittlerer Rang = 53,18).

Während der Spielsequenzen in Phase 2 ist die „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn, in Situationen des kindlichen Wohlbefindens in altersgemischten Gruppen höher als in Kinderkrippen.

Tabelle 15: Phase 2, Unterschied zwischen altershomogene Kinderkrippen und altersgemischte Gruppen im Hinblick auf die dyadische Interaktionsqualität (VAI), Spielsequenz, mittlere Ränge

Träger der Einrichtung	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
ErzieherIn, altershomogene Krippe	66	42,60	2811,50
Affektiv getönte Haltung, Altersgemischte Gruppe	22	50,20	1104,50
Phase 2, Spiel Gesamt	88		
ErzieherIn, Altershomogene Krippe	66	44,72	2951,50
Förderung Interesse und Altersgemischte Gruppe	22	43,84	964,50
Teilhabe, Phase 2, Spiel Gesamt	88		
ErzieherIn, Altershomogene Krippe	66	41,61	2746,00
Feinfühligkeit Wohlbefinden, Altersgemischte Gruppe	22	53,18	1170,00
Phase 2, Spiel Gesamt	88		
ErzieherIn, Altershomogene Krippe	4	4,00	16,00
Feinfühligkeit Unwohlsein, Altersgemischte Gruppe	5	5,80	29,00
Phase 2, Spiel Gesamt	9		

Tabelle 16: Phase 2, Unterschied zwischen altershomogene Kinderkrippen und altersgemischte Gruppen im Hinblick auf die dyadische Interaktionsqualität (VAI), Spielsequenz, Mann-Whitney-U-Test

	ErzieherIn Affektiv getönte Haltung, Phase 2, Spiel	ErzieherIn Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 2, Spiel	ErzieherIn Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 2, Spiel	ErzieherIn Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 2, Spiel
Mann-Whitney- Wilcoxon-W	600,500 2811,500	711,500 964,500	535,000 2746,000	6,000 16,000
Z	-1,301	-,149	-1,989	-1,095
Asymptotische Sig (2- seitig)	,193	,881	,047	,273

Für Phase 3 konnten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen festgestellt werden ($p > 0,05$). Aus diesem Grund bleibt auch für Phase 3 die Nullhypothese (H_0) aufrecht.

Es gibt keine Unterschiede zwischen altershomogenen Krippen und altersgemischte Gruppen in Bezug auf die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in Phase 3.

5.2.2. Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen in der gruppenorientierten Interaktionsqualität der ErzieherIn

Für **Hypothese 4** lautet Die Nullhypothese (H_0):

Es gibt keinen Unterschied zwischen Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen im Hinblick auf die gruppenorientierte Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „Engagement“.

Die angenommene Alternativhypothese (H_1):

Die gruppenorientierte Feinfühligkeit der BezugserzieherIn in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „Engagement“ ist in Kinderkrippen höher als in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept.

Für die Unterschiedsberechnungen der beiden Gruppen „Krippe“ und „altersgemischte Gruppe“ in Bezug auf die gruppenorientierte Interaktionsqualität wird ebenfalls der U-Test nach Mann und Whitney verwendet, da die Variablen der CIS keine Normalverteilung aufweisen, was bereits in Kapitel 5.1.2 durch den K-S-Tests festgestellt wurde.

In den Phasen 2, 3 und 4a (zwei, vier und sechs Monate nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung) konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen ermittelt werden, daher bleibt die Nullhypothese (H_0) für Hypothese 4 aufrecht.

Es gibt keinen Unterschied zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen in Bezug auf die gruppenorientierte Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in Phase 2, Phase 3 und Phase 4a.

Es gibt lediglich ein signifikantes Ergebnis, das jedoch der aufgestellten Hypothese 4 widerspricht. Tabelle 17 zeigt, dass die gruppenbezogenen Empathie-Werte der BezugspädagogIn in Phase 1, zwei Wochen nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung in Krippen niedriger (mittlerer Rang = 43,05) ist als in altersgemischten Gruppen (mittlerer Rang = 56,27). Dieses Ergebnis liegt auf einem Signifikanzniveau von 0,023 (siehe Tab. 18).

In Phase 1 ist die gruppenorientierte „Empathie“ der BezugserzieherIn in den altersgemischten Gruppen höher als in Krippen.

Tabelle 17: Phase 1, Unterschied zwischen altershomogene Kinderkrippen und altersgemischte Gruppen im Hinblick auf die gruppenorientierte Interaktionsqualität (CIS), mittlere Ränge

	Träger der Einrichtung	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert Empathie	altershomogene Krippe	68	43,05	2927,50
	altersgemischte Gruppe	24	56,27	1350,50
	Gesamt	92		
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert Durchsetzend	altershomogene Krippe	68	47,32	3218,00
	altersgemischte Gruppe	24	44,17	1060,00
	Gesamt	92		
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert Intoleranz	altershomogene Krippe	68	44,07	2997,00
	altersgemischte Gruppe	24	53,38	1281,00
	Gesamt	92		
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert mangelndes Engagement	altershomogene Krippe	68	48,80	3318,50
	altersgemischte Gruppe	24	39,98	959,50
	Gesamt	92		

Tabelle 18: Phase 1, Unterschied zwischen altershomogene Kinderkrippen und altersgemischte Gruppen im Hinblick auf die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn (CIS), Spielsequenz, Mann-Whitney-U-Test

	Phase 1: Erziehverhalten Stanine-Wert Empathie	Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert Durchsetzend	Phase 1: Erziehverhalten Stanine-Wert Intoleranz	Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert mangelndes Engagement
Mann-Whitney-Wilcoxon-W	581,500 2927,500	760,000 1060,000	651,000 2997,000	659,500 959,500
Z	-2,274	-,531	-1,579	-1,496
As. Sign. (2-seitig)	,023	,596	,114	,135

5.2.3. Unterschiede zwischen Krippen und altersgemischten Gruppen in der Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung

Für die **Hypothese 5** lautet die Nullhypothese (H_0):

Es gibt keinen Unterschied zwischen altersgemischten Gruppen und Kinderkrippen im Hinblick auf die Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung.

Die angenommene Alternativhypothese (H_1):

In Kinderkrippen ist die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Eingewöhnungskind höher als in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept.

Da die AQS-E Daten, welche die Bindungssicherheit zwischen der ErzieherIn und dem Kind angeben, normalverteilt sind und es sich um intervallskalierte Variablen handelt, kann für den Gruppenvergleich in Bezug auf die ErzieherIn-Kind-Bindung der t-Test bei

unabhängigen Stichproben angewendet werden. Als Vortest wurde der Levene-Test zur Überprüfung der Varianzgleichheit eingesetzt. Unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen nicht signifikant in ihrer Varianz, kann der t-Test angewendet werden. Wie der Levene-Test zeigte, sind die Varianzen in Phase 1, 3 und 4a gleich, lediglich in Phase 2 muss auf den U-Test zurückgegriffen werden. Das Ergebnis des U-Tests findet sich in der Zeile „Varianzen nicht gleich“. Wie in Tabelle 19 ersichtlich, ergeben sich im Mittelwertvergleich der beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede. Es muss die Nullhypothese (H_0) aufrechterhalten bleiben.

Es gibt keinen Unterschied zwischen Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept in Bezug auf die ErzieherIn-Kind-Bindung in den Phasen 1, 2, 3 und 4a.

Tabelle 19: Unterschiede zwischen Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen im Hinblick auf die Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind in den Phasen 1, 2, 3 und 4a; t-Test bei unabhängigen Stichproben

		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Phase 1: ErzieherIn, AQS-E	Varianzen gleich	-,846	90	,400	-,034676	,041006	-,116143	,046790
	Varianzen nicht gleich	-,764	34,222	,450	-,034676	,045388	-,126894	,057541
Phase 2: ErzieherIn, AQS-E	Varianzen gleich	-,025	90	,980	-,000944	,037172	-,074792	,072905
	Varianzen nicht gleich	-,021	29,914	,984	-,000944	,045671	-,094228	,092341
Phase 3: ErzieherIn, AQS-E	Varianzen gleich	,574	89	,567	,024351	,042393	-,059883	,108586
	Varianzen nicht gleich	,567	39,683	,574	,024351	,042935	-,062445	,111148
Phase 4a: ErzieherIn, AQS-E	Varianzen gleich	-1,488	79	,141	-,064195	,043156	-,150095	,021705
	Varianzen nicht gleich	-1,545	34,615	,131	-,064195	,041548	-,148577	,020186

Die in Kapitel 5 demonstrierten Forschungsergebnisse der Diplomarbeit werden nun im folgenden Kapitel 6 zusammengefasst und interpretiert.

6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Zunächst galt es die Annahme (**Hypothese 1**) zu überprüfen, ob die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn, eingeschätzt durch das Videoanalyseinstrument (EREKY-STEVENSON, FÜRSTALLER, FUNDER 2008), im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes zu seiner ErzieherIn steht, das durch den Attachment Q-Sort (WATERS & DEANE 1985) bestimmt wurde. Die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn wurde anhand der Variablen „Affekt“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ erhoben. Die daraus gewonnenen Daten wurden mit jenen Werten korreliert, die das Ausmaß der Bindungssicherheit zwischen ErzieherIn und Kind angeben.

Die Annahme, dass die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes steht, konnte zwei Wochen nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung weder für die Abschieds- noch für die Spielsequenzen bestätigt werden. Dies könnte daran liegen, dass es dem Eingewöhnungskind und der ErzieherIn in der kurzen Zeit von zwei Wochen womöglich noch nicht gelungen sein mag eine Bindungsbeziehung aufzubauen bzw. die Bindung an die ErzieherIn noch unspezifisch entwickelt ist, sodass durch die statistischen Berechnungen keine Zusammenhänge ermittelt werden konnten.

Diese Auslegung würde mit einer Aussage von Brazelton (vgl. 1986; nach GROSSMANN & GROSSMANN 1998, 5) übereinstimmen, der davon sprach, dass es zwischen einem und drei Monaten dauern kann, bis sich eine Bindung zwischen PädagogIn und Kind in der Fremdbetreuung entwickelt. Womöglich ist in den ersten beiden Wochen in der Fremdbetreuung die Interaktionsqualität des begleitenden Elternteils im Umgang mit dem Kind während der morgendlichen Abschiedssituationen noch von größerer Bedeutung für das Wohlbefinden des Kindes als die Interaktionsqualität der BezugserzieherIn.

Zwei Monate nach Krippeneintritt scheint dagegen auch die Interaktionsqualität der ErzieherIn im Zusammenhang mit der psychischen Sicherheit des Kindes zu stehen. Sowohl die „affektiv getönte Haltung“ der ErzieherIn als auch die „Feinfühligkeit“ in Situationen, in denen das Kind kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt, erweisen sich als relevant für die Bindungssicherheit des Kindes. Je positiver die ErzieherIn dem Kind gegenüber gestimmt ist und je feinfühlicher sie im Umgang mit dem Kind agiert, desto

sicherer ist das Kind zu seiner ErzieherIn gebunden. Diese Feststellung trifft auf die *Spielsituationen* in der Einrichtung zu, nicht jedoch auf die Situationen, in denen der Abschied von der primären Bezugsperson erfolgte.

Folglich ist davon auszugehen, dass zwei Monate nach Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung die Interaktionsqualität der ErzieherIn während des morgendlichen Abschiedes keinen Einfluss auf die Bindungssicherheit des Kindes hat, jedoch die affektive Haltung und die Feinfühligkeit in Spiel- oder Pflegesituationen während des Tages im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit steht.

Interessant ist das veränderte Bild vier Monate nach Krippeneintritt. Es besteht nun kein Zusammenhang mehr zwischen der dyadischen Interaktionsqualität der BezugspädagogIn in den Spielsequenzen und der Bindungssicherheit des Kindes. Jedoch korreliert nun die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Abschiedssequenzen mit der ErzieherIn-Kind-Bindung. *Je positiver die ErzieherIn während der Abschiedssequenz von der primären Bezugsperson dem Kind gegenüber gestimmt ist, je höher die Förderung des kindlichen Interesses ausfällt und je mehr Feinfühligkeit die ErzieherIn in Situationen zeigt, in denen das Kind kein Unwohlsein äußert, desto sicherer ist das Kind vier Monate nach Krippeneintritt an seine ErzieherIn gebunden.*

Festzuhalten gilt, dass vier Monate nach Krippeneintritt die Befriedigung der kindlichen Explorationsbedürfnisse durch die ErzieherIn sowie der feinfühlige und positiv gestimmte Umgang mit dem Kind während und unmittelbar nach der morgendlichen Abschiedssituation von der familiären Bezugsperson in hohem Maß mit der Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes zur ErzieherIn einhergeht.

Somit wird die erste Annahme der Diplomarbeit, dass die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn mit der Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes zusammenhängt, bestätigt. Zwei Wochen nach Krippeneintritt sind diese Zusammenhänge zwar noch nicht erkennbar, aber zwei Monate nach Krippeneintritt sind Korrelationen zwischen der dyadischen Interaktionsqualität⁵⁵ der ErzieherIn während der Spielsituationen und der Bindungssicherheit des Kindes zu seiner ErzieherIn zu sehen und vier Monate nach

⁵⁵ In den Bereichen „affektive Haltung“ und „Feinfühligkeit der ErzieherIn bei Wohlbefinden des Kindes“

Krippeneintritt steht die Interaktionsqualität⁵⁶ der ErzieherIn während der morgendlichen Abschiedssituationen im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass vier Monate nach Krippeneintritt die „affektive Haltung“, die „intendierte Förderung des kindlichen Interesses“ und die „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn während der Abschiedssequenzen direkten Einfluss auf die Bindungssicherheit des Eingewöhnungskindes hat.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es für die ErzieherIn-Kind-Bindung offensichtlich in den ersten Tagen und Wochen in der Fremdbetreuung nicht unbedingt wichtig ist, wie sehr die ErzieherIn während den morgendlichen Bring-Situation auf das Eingewöhnungskind liebevoll eingeht, sondern dass erst etwa vier Monate nach Krippeneintritt das morgendliche „Willkommen heißen“ des Kleinkindes im Zusammenhang mit der kindlichen Bindungssicherheit zur ErzieherIn steht, während die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Spielsequenzen nicht ausschlaggebend für die Bindungssicherheit des Kindes zu sein scheint.

Diese Veränderung lässt sich möglicherweise durch den Umstand erklären, dass nach etwa vier Monaten in der Betreuungseinrichtung das Spiel mit anderen Kindern an Bedeutung gewonnen hat⁵⁷ (vgl. FEIN et al. 2003, 2) und dadurch die BezugserzieherIn in der Gruppe nicht mehr so wichtig für die psychische Sicherheit des Kindes ist. Gleichzeitig nützt die ErzieherIn die morgendliche Bring-Situation als Zeit des dyadischen Kontakts mit dem Kind. Diese Momente erweisen sich als besonders wertvoll für die Bindungsbeziehung zwischen ErzieherIn und Kind.

Dass zwei Monate nach Krippeneintritt die „affektive Haltung“ und die „Feinfühligkeit“ der ErzieherIn in den Spielsituationen für die Bindungssicherheit des Kindes relevant ist, vier Monate nach Eintritt aber nicht mehr, kann dadurch erklärt werden, dass die ErzieherIn zunächst noch vermehrt als schutzgebende Person in der noch nicht ganz vertrauten Gruppe fungiert. Fühlt sich das Kind erstmals in der Gruppe sicher, werden für das Kleinkind Peer-Kontakte zunehmend wichtig (vgl. HAUG-SCHNABEL & BENDEL 2000, 127f). Diese Erklärung ist auch dahingehend plausibel, da einer Studie von Fein,

⁵⁶ In den Bereichen „affektive Haltung“, „intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes“

⁵⁷ Das zeigen auch Ergebnisse der Diplomarbeit „Variationen im Peer-Verhalten von Kleinkindern während der Eingewöhnung in Krippen“ (HUBER 2010), welche ebenfalls im Rahmen der WiKi-Studie entstanden ist.

Gariboldi und Boni (vgl. 2003, 7) belegte, dass während der ersten drei Monate nach Krippeneintritt häufiger Interaktionen mit ErzieherIn in der Gruppe stattfinden und ab dem dritten Monat etwa Kleinkinder vermehrt Interaktionen mit Gleichaltrigen initiieren.

In der zweiten Annahme der Diplomarbeit (**Hypothese 2**) wurde davon ausgegangen, dass auch die gruppenorientierte Interaktionsqualität der ErzieherIn mit der Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn zusammenhängt. Durch die Caregiver Interaction Scale (Arnett 1989) in ihrer deutschen Fassung (Ahnert & Lamb 2000) konnte in der WiKi-Studie Aufschluss über die gruppenorientierte Interaktionsqualität der ErzieherIn in den Bereichen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Intoleranz“ und „Engagement“ gewonnen werden.

Es konnte gezeigt werden, dass die gruppenorientierte „Empathie“ der ErzieherIn vor allem zwei Wochen nach Krippeneintritt mit der Bindungssicherheit des Kindes zusammenhängt.⁵⁸ Die „Intoleranz“ der ErzieherIn ist ebenfalls nur zwei Wochen nach Krippeneintritt im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung zu sehen. Die „Durchsetzung“ der ErzieherIn korreliert ebenfalls nach zwei und vier Monaten mit der ErzieherIn-Kind-Bindung. Das „Engagement“ erweist sich als der am mächtigsten bestimmende Faktor im Zusammenhang mit der Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn. Über alle Phasen hinweg bis sechs Monate nach Krippeneintritt sind Zusammenhänge zwischen der „Empathie“ der ErzieherIn mit der Bindungssicherheit des Kindes nachweisbar. Zwei Wochen, vier Monate und sechs Monate nach Krippeneintritt bestimmt das Engagement sogar maßgeblich die Sicherheit der ErzieherIn-Kind-Bindung und zeigt sich somit als direkter Einflussfaktor auf die Bindungssicherheit zur ErzieherIn.

Diese eindeutigen Zusammenhangsergebnisse der ErzieherIn-Kind-Bindung mit dem Engagement der ErzieherIn sind mit jenen der bereits im Jahr 1981 durchgeführten Studie von Anderson und KollegInnen zu sehen. Es konnte damals gezeigt werden, dass ErzieherInnen, die ein hohes Ausmaß an Engagement und Involviertheit zeigten, vermehrt Kinder mit sicherem Bindungsstil betreuten. Diese Untersuchung wurde jedoch mit Kindern im Kindergartenalter durchgeführt und bezog sich somit nicht auf die

⁵⁸ Es zeigen sich zwar auch Zusammenhänge vier Monate nach Krippeneintritt, diese sind jedoch nur gering signifikant.

Eingewöhnungsphase von Kindern unter drei Jahren. Erstaunlicherweise konnte in der von Ahnert und Lamb (vgl. 2000) durchgeführten Studie, in der ebenfalls die Caregiver Interaction Scale zum Einsatz kam, kein Zusammenhang zwischen dem gruppenorientierten Engagement der ErzieherIn und der Bindungssicherheit der Kinder gefunden werden. Als einziger Bereich der CIS, der innerhalb der Untersuchung im Zusammenhang mit der ErzieherIn-Kind-Bindung stand, war die „Empathie“ der ErzieherIn. In der vorliegenden Untersuchung konnte dieser Zusammenhang ebenfalls gefunden werden, jedoch nur in der Anfangszeit, nämlich zwei Wochen nach dem Eintritt des Kindes in die Betreuungseinrichtung. Die Empathie der ErzieherIn, die sich im freudigen und freundlichen Umgang mit dem Kind zeigt, ist während der Anfangszeit in der Betreuungseinrichtung womöglich deshalb von Bedeutung für den Aufbau einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung, da das Eingewöhnungskind sich durch den warmherzigen „Empfang“ in der Betreuungseinrichtung durch die ErzieherIn erwünscht und emotional aufgenommen fühlt.

Dass sich diese signifikanten Ergebnisse bereits zwei Wochen nach Krippeneintritt zeigen, widerlegt jedoch die zuvor getätigte Annahme, dass die Qualität der ErzieherIn-Kind-Bindung zwei Wochen nach Krippeneintritt noch nicht „sichtbar“ ist.

Ebenfalls während des Beginns in der Betreuungseinrichtung relevant für die Bindungssicherheit zwischen Kind und ErzieherIn erweist sich die „Intoleranz“ der ErzieherIn. Damit ist eine Interaktionsweise der PädagogIn gemeint, die in Gruppengeschehnisse eingreift und den Kindern Grenzen setzt, wenn es nötig ist. Kinder sind zu ErzieherInnen, die diese Eigenschaft vermehrt an den Tag legen, eher sicher gebunden. Dies bestätigt die Vermutung, dass das Eingewöhnungskind als Teil der Gruppe das Bedürfnis hat, dass jemand da ist schaut, dass „nichts passiert“. Diese protektive Haltung der ErzieherIn ist für das Eingewöhnungskind jedoch nur anfangs von Bedeutung für die psychische Sicherheit in der Gruppe.

Zwei und vier Monate nach Krippeneintritt ist die „Durchsetzung“ der ErzieherIn bestimmend für die Bindungssicherheit des Kindes zur ErzieherIn. Ist eine ErzieherIn durchsetzend, agiert sie der Gruppe gegenüber strafend und schränkt des Öfteren Freiräume der Kinder ein. Je weniger sie dieses Verhalten an den Tag legt, desto sicherer

ist das Eingewöhnungskind zwei und vier Monate nach Krippeneintritt an die ErzieherIn gebunden.

*Der erwartete Unterschied zwischen Kinderkrippen und altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept im Hinblick auf die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn (**Hypothese 3**) lässt sich für keine Erhebungsphase bestätigen. Es wurde angenommen, dass die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn in Krippen höher ist als in altersgemischten Gruppen.*

Zwei Monate nach Krippeneintritt ist eine gering signifikante Unterscheidung zwischen den beiden Betreuungsgruppen zu entdecken. Allerdings fiel das Ergebnis gegen die Annahme aus, dass die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn in Krippen größer sei als in altersgemischten Gruppen. Es zeigt sich, dass in den Spielsequenzen zwei Monate nach Krippeneintritt die Feinfühligkeit der ErzieherIn in Situationen, in denen das Kind kein Unwohlsein äußert, in Kinderkrippen höher ist als in altersgemischten Gruppen.

Diese Ergebnisse geben Aufschluss darüber, dass die dyadische Interaktionsqualität der ErzieherIn keineswegs in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept niedriger ist als in Kinderkrippen. Das Bild zwei Monate nach Krippeneintritt bietet sogar ein umgekehrtes Bild im Bereich der pädagogischen Feinfühligkeit, wenngleich das Ergebnis minimal signifikant ausfällt und sich dieses Ergebnis nur für einen der drei Erhebungszeitpunkte zeigt.

Von der Annahme, dass die dyadische Interaktionsqualität der BezugserzieherIn aufgrund der Gruppenaufteilung in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept geringer ausfällt als in Kinderkrippen, muss in dieser Diplomarbeit abgesehen werden.

Als **4. Hypothese** der Diplomarbeit wurde angenommen, dass die gruppenorientierte Interaktionsqualität in Kinderkrippen höher ist als in altersgemischten Gruppen mit offenem Raumkonzept. *Wie die Ergebnisse zeigen, gibt es jedoch keinen Unterschied zwischen den beiden Betreuungstypen Kinderkrippe und altersgemischte Gruppe in Hinblick auf die gruppenorientierte Interaktionsqualität der PädagogIn. Einzig zwei Wochen nach Krippeneintritt, ist die gruppenorientierte „Empathie“ der ErzieherIn in altersgemischten Gruppen höher als in Krippen. Allerdings fiel auch dieses Einzelergebnis nicht in die erwartete Richtung aus.*

Somit muss die Annahme, dass es Unterschiede in der dyadischen Interaktionsqualität zwischen altersgemischten, offenen Gruppen und Kinderkrippen gibt, verworfen werden. Zuletzt wurde die Annahme überprüft, dass die Bindungssicherheit zwischen Eingewöhnungskind und ErzieherIn in altersgemischten Gruppen niedriger ist als jene in Krippeneinrichtungen (**Hypothese 5**).

Die Ergebnisse zeigten, dass es keinen Unterschied zwischen den Betreuungstypen Kinderkrippe und altersgemischte, offene Gruppe in der Bindungssicherheit der Eingewöhnungskinder zur BezugserzieherIn gibt. Kinder bauen zu ihren BezugserzieherInnen in altersgemischten, offenen Gruppen und Kinderkrippen in gleichem Ausmaß eine sichere bzw. unsichere Bindung auf.

7. Ausblick

Was bedeuten diese Resultate für die Eingewöhnungszeit von Kleinkindern die Fremdbetreuung? Wird die ErzieherIn-Kind-Bindung als Faktor eines gelungenen Eingewöhnungsprozesses angesehen, spielt die Wahl der Betreuung zwischen Krippe und altersgemischte, offene Gruppe offensichtlich keine Rolle. Dies zeigt sich zumindest an der Stichprobe der 92 Eingewöhnungskinder und ihren BezugserzieherInnen.

Wenn keine Unterschiede zwischen den beiden Betreuungstypen „Kinderkrippe“ und „altersgemischte Gruppe“ im Hinblick auf die ErzieherIn-Kind-Bindung sichtbar sind, eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung jedoch als ein Kriterium gelungener Eingewöhnung angesehen wird (vgl. LAEWEN et al. 2003), ist es sinnvoll, die Verteilung von unsicheren und sicheren ErzieherIn-Kind-Bindungen in der Gesamtstichprobe der Diplomarbeit (N=92) zu betrachten.

Tabelle 20 : Verteilung des Bindungsstils zwischen ErzieherIn und Kind in den vier Erhebungsphasen

	2 Wochen nach Krippeneintritt	2 Monate nach Krippeneintritt	4 Monate nach Krippeneintritt	6 Monate nach Krippeneintritt
Sichere ErzieherIn-Kind-Bindung	N=35 (38%)	N=30 (33%)	N=36 (39%)	N=33 (36%)
Unsichere ErzieherIn-Kind-Bindung	N=57 (62%)	N=62 (67%)	N=56 (61%)	N=59 (64%)

Ein Blick auf die deskriptive Statistik in Tabelle 20 zeigt überraschende Ergebnisse. Etwa 64 % der untersuchten Eingewöhnungskinder haben ein halbes Jahr nach Eintritt in die Betreuungseinrichtung keine sichere Bindung zur ErzieherIn aufgebaut, nur 36 % der Eingewöhnungskinder sind ein halbes Jahr nach Krippeneintritt an ihre ErzieherIn sicher gebunden. Vergleicht man die ErzieherIn-Kind-Bindung zwei Wochen nach Eintritt in die Fremdbetreuung mit der Bindungssicherheit der Kinder ein halbes Jahr danach, zeigt sich ein unverändertes Bild, etwa 62-64 % sind an die ErzieherIn nach wie vor unsicher gebunden. Die Meta-Studie von Ahnert et al. (vgl. 2006, 669), in welcher 40 Studien aggregiert wurden, belegt ebenfalls, dass die Mehrzahl der Kleinkinder (58%) in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen an ihre ErzieherInnen unsicher gebunden sind. Der Prozentsatz an unsicher gebundenen Kindern ist in der Stichprobe der Diplomarbeit mit 64 % etwas höher.

Der Umstand, dass nur wenige der unter Dreijährigen ein halbes Jahr nach Krippeneintritt eine sichere Bindung zur ErzieherIn aufweisen, könnte daran liegen, dass in den untersuchten Betreuungseinrichtungen in der Praxis nicht immer nach den Standards des „Berliner Eingewöhnungsmodells“ gearbeitet wurde bzw. wenn dies der Fall war, die Eingewöhnungsphase nicht selten nach zu kurzer Zeit zum Abschluss kam (vgl. FÜRSTALLER et al. 2011, 26). Das Berliner Modell sieht vor, dass die primäre Bezugsperson in der Einrichtung so lange anwesend bleibt, bis das Kind die BezugserzieherIn als Sicherheitsbasis benützt und sich von ihr trösten lässt. Dies kann mehrere Wochen dauern (vgl. INFANS 2007, 4ff).

In der vorliegenden Diplomarbeit wird davon ausgegangen, dass die Qualität der ErzieherIn-Kind-Bindung als ein Indikator einer gelungenen Eingewöhnung gesehen werden kann. Wie die Untersuchungsergebnisse der Arbeit zeigen, ist jedoch die Mehrheit der Eingewöhnungskinder über einen Zeitraum von einem halben Jahr hinweg an die BezugserzieherIn der Gruppe nicht sicher gebunden, unabhängig davon, ob sie eine altersgemischte Gruppe oder eine Kinderkrippe besuchen.

Aus diesem Grund ist erstens zu hinterfragen, ob die BezugserzieherIn, die in der WiKi-Studie zwei Wochen nach Betreuungsbeginn als Bindungsperson angenommen wurde, auch von den Eingewöhnungskind als Bindungsperson akzeptiert wurde, oder ob ungeachtet der Bindungseinschätzung zur BezugserzieherIn manche Eingewöhnungskinder zu einer anderen ErzieherIn oder BetreuerIn in der Betreuungseinrichtung eine Bindung aufgebaut haben. Dieser Umstand wurde innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie nicht erhoben und stellt nach Erachten der Autorin eine wesentlich Forschungslücke dar.

Zweitens ist zu ergänzen, dass der Faktor der ErzieherIn-Kind-Bindung nicht als alleiniger Indikator für eine gelungene Eingewöhnung gesehen werden kann. Es sind darüber hinaus Reaktionen der Kinder auf den Krippeneintritt in die Betrachtungen mit einzubeziehen, die Aufschluss über das Wohlbefinden und das Explorationsverhalten in seiner Umwelt geben (vgl. FÜRSTALLER et al. 2011, 24).

Es ist ferner zu beachten, dass Stressbelastungen von Eingewöhnungskindern nach außen hin nicht immer beobachtbar und einschätzbar sind (vgl. FÜRSTALLER et al. 2011, 22f; FEIN 1996, 93). Die Analyse des Cortisols, einem Hormon durch welche die Höhe der

kindlichen Stressbelastungen nachgewiesen werden kann, gibt weiteren Aufschluss über das Wohlbefinden der Eingewöhnungskinder in der außerfamiliären Betreuungseinrichtung.

In Anbetracht dieser abschließenden Überlegungen ist es sinnvoll, auf zwei im Entstehen begriffene Forschungsarbeiten zu verweisen, die ebenso im Rahmen der WiKi-Studie verfasst werden. Die erste Arbeit stellt ein Dissertationsschreiben von Mag. Renate Steinmann dar, in dem ein Vergleich zwischen Kindern in altersgemischten Gruppen und Kinderkrippen im Hinblick auf das Stresserleben während der Eingewöhnungsphase unternommen wird. Steinmann zielt darauf ab, negativen Stress der Eingewöhnungskinder, der oftmals nicht gezeigt wird (vgl. FÜRSTALLER et al. 2011, 22f; FEIN 1996, 93), anhand des Stresshormons Cortisol zu untersuchen.

Elisabeth Guterzenka vergleicht in ihrer entstehenden Diplomarbeit ebenfalls die Betreuungstypen altersgemischte Gruppe und Kinderkrippe und nimmt dabei mit Hilfe des Videoanalyseinstruments (EREKY-STEVENSON et al. 2008) die kindlichen Affekte, das erkundende Interesse und den sozialen Kontakt der Eingewöhnungskinder in den Blick.

Innerhalb dieser Diplomarbeit bleibt die Frage offen, ob die beobachteten Eingewöhnungskinder zu anderen ErzieherInnen oder Personen in der außerfamiliären Betreuungseinrichtung eine Bindungsbeziehung aufgebaut haben oder ob die zu Beginn des Erhebungszeitraum angenommenen „BezugserzieherInnen“ über den Zeitraum von sechs Monaten hinweg als primäre Bindungsperson für das Eingewöhnungskind fungiert haben. Falls andere Personen in der Betreuungseinrichtung die Rolle einer neuen Bindungsperson für das Eingewöhnungskind übernommen haben, so erscheint der hohe Anteil an unsicheren BezugserzieherIn-Kind-Bindungen von etwa 64 % in einem andern Licht. Nimmt man aber den hohen Prozentsatz an unsicheren ErzieherIn-Kind-Bindungen als gegeben hin und wird davon ausgegangen, dass eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung für das emotionale Wohlbefinden und für weitere Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes von Bedeutung ist, kommt man nicht um die Notwendigkeit herum, weitere Untersuchungen darüber anzustellen, durch welche Maßnahmen und Rahmenbedingungen in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen Kinder unter drei Jahren zu ihren PädagogInnen vermehrt sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können.

Literaturverzeichnis

- AHNERT, L.; GAPP, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 74-95
- AHNERT, L.; LAMB, M. E.; PINQUART, M. (2006): Security of Children's Relationship With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: Child Development 74, 664-679
- AHNERT, L. (2004): Bindungsbeziehung außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 256-277
- AHNERT, L. (2003): Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. Online unter http://liga-kind.de/fruehe/503_ahnert.php (Stand: 9.4.2009)
- AHNERT, L.; LAMB, M. E.; SELTENHEIM, K. (2000): Infant-care-provider attachments in contrasting German child care settings I: Group-orientated care before German reunification. In: Infant Behavior and Development 23, 197-209
- AHNERT, L. (1998): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern
- AINSWORTH, M.; BLEHAR, M.; WATERS, E.; Wall, S. (1978): Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ANDERSON, C.; NAGLE, R, WILLIAM, R.; SMITH, J. (1981): Attachment to Substitute Caregivers as a Function of Center Quality and Caregiver Involvement. In: Child Development 52, 53-61
- BAILEY, A. K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: PSYCHE – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, 2, 154-170
- BARNAS, M. V.; CUMMINGS, M. E. (1994): Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior towards caregivers in day care. In: Infant Behavior and Development 17, 2, 141-147
- BECKER-TEXTOR, I. (1995): Kindergartenalltag. Eine praxisorientierte Einführung in die Kindergartenarbeit. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin
- BECKER-STOLL, F.; TEXTOR, M.R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim

- BEKEMEIER, M. (2008): Ohne Bindung keine Bildung & Während der Eingewöhnung keine Fortbildung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Was brauchen die Kleinen, 24-31. Online unter http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/Kitadebatte_02-2008.pdf (Stand: 10.11.2009)
- BELLER, K. E. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. Online unter: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php (Stand: 2007-10-10)
- BELSKY, J.; ROVINE, M. (1990): Q-sort security and first-year nonmaternal care. In: McCartney, K. (Hrsg.): New directions in child development: the social ecology of day care, Nr. 49, 7-44
- BENSEL, J. (1999): Tagespflege: Wie eine gute Eingewöhnung gelingen kann. In: ZeT – Zeitschrift für Tagesmütter und –väter, Jg.1, 8-10
- BOOTH, C.; KELLY, J, SPIEKER, S.; ZUCKERMAN, T. (2003): Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. In: Early Education and Development 14.1, 83-100
- BOWLBY, J. (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Ernst Reinhardt Verlag: München
- BRISCH, K.H. (1999): Die Bindungstheorie und ihre Konzepte. In: Brisch, K. H. (Hrsg.): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Klett-Cotta: Stuttgart, 29-73
- BROSIUS, F. (1999): SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows. MITP: Bonn
- BUCHEBNER-FERSTL, S.; DÖRFLER, S.; KINN, M. (2009): Kindgerechte außerfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Österreichisches Institut für Familienforschung: Wien
- BÜHL, A. (2006): SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse. Pearson Studium: München, 10. Auflage
- CARL, B. (2007): Child Caregiver Interaction Scale. A Dissertation submitted to the School of Graduate Studies and Research in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Indiana University Pennsylvania
- DATLER, W.; FUNDER, A.; HOVER-REISNER, N.; FÜRSTALLER, M.; EREKY-STEVENSON, K. (2011): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung. In: Viernickel, S.; Edelmann, D.; Hoffmann, H.; König, A. (Hrsg.): Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Reinhardt: München (in Druck)

- DATLER, W., DATLER, M., FUNDER, A. (2010): Struggling against the feeling of becoming lost: a young boy's painful transition to day care. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications*, Vol. 13, No. 1, 65-87
- DATLER, W., HOVER-REISNER, N.; FÜRSTALLER, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J. (Hrsg.): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren*. Cornelsen Verlag: Berlin, 158-167
- DATLER, W., EREKY, K., STROBEL, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhager-Schmied, L. (Hrsg.): *Das selbständige Kind (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12)*. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- DE SCHIPPER, J.; TAVECCHIO, L.; IJENDOORN, M. (2008): Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and Children's Temperament. In: *Social Development*, 1-16
- DER STANDARD (2010): Viel Nachfrage, zu wenig Angebot. Online unter <http://derstandard.at/1269449065912/Viel-Nachfrage-zu-wenig-Angebot> (Stand: 7.4.2010)
- DORNES, M. (2008): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Fischer-Verlag: Frankfurt a. Main
- DORNES, M. (1997): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Fischer Taschenbuch: Frankfurt a. M.
- DÖRFLER, M. (1994): Der offene Kindergarten. Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Orte für Kinder*. Juventa: Weinheim, 105-127
- DUNITZ-SCHEER, M. (2006): Glück und Unglück am Gartenzaun: Bindungsfreude und Trennungsschmerz. In: Textor, M. R. (Hrsg.): *Kindergarten Online-Handbuch*. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1499.html> (Stand: 17.9.2008)
- EHMKE-PFEIFER, I.; GROßMANN, H. (1999): *Altersmischung in der Kindertagesbetreuung. Chancen einer Organisationsform*. Empirische Pädag. e.V.: Landau
- ENNULAT, G. (2006): So früh schon in den Kindergarten? Eltern, Kinder und Erzieher/innen im Spannungsfeld von Unsicherheit und Angst. In: Textor, M.R. (Hrsg.): *Kindergarten Online-Handbuch*. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1614.html> (Stand: 17.9.2008)
- ERATH, P. (1992): *Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder*. Verlag Lambertus: Freiburg

- EREKY-STEVENSON, K.; FÜRSTALLER, M.; FUNDER, A. (2008): Videoanalyse. Kodierungshandbuch. 2. überarbeitete Fassung (unveröffentlicht). Wien
- FEIN, G.; GARIBOLDI, A.; BONI, R. (1993): The adjustment of infants and toddlers to group care: The first six months. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 1-14
- FEIN, G. (1996): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): *Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. Luchterhand: Berlin, 80-96.
- FUCHS, D. (1995): *Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion*. Lambertus: Weinheim- München, 2.Auflage
- FÜRSTALLER, M.; FUNDER, A.; DATLER, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: *Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind* 14 (Heft 1), 20-26
- FOX, N. (1977): Attachment of Kibbutz Infants to Mother and Metapelet. In: *Child Development* 48, 1228-1239
- GLOGER-TIPPELT, G. (2004): Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Ernst Reinhardt Verlag: München, 82-109
- GOOSENS, F.; VAN IJENDOORN, M. (1990): Quality of Infant's Attachment to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. In: *Child Development* 61, 832-837
- GRIEBEL, W.; NIESEL, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Textor, M. R. (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. Online unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> (Stand: 11.09.2009)
- GRIEBEL, W.; NIESEL, R. (2006): Transitionen zwischen Familie, KiTa und Schule. Zur Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen und zwischen den Bildungseinrichtungen. Online unter <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungsplus.html?artid=503> (Stand: 3.1.2010)
- GROSSMANN, K.; GROSSMANN, K. E. (2005): *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta: Stuttgart, 2. Auflage
- GROSSMANN, K.E. (2004): Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Ernst Reinhardt Verlag: München, 21-41

- GROSSMANN, K.; GROSSMANN, K. E. (2000): Bindung, Exploration und interne Arbeitsmodelle – der Stand der Forschung. In: Parfy, E. et al. (Hrsg.): Bindung und Interaktion. Dimensionen der professionellen Beziehungsgestaltung. Facultas Univ.-Verlag: Wien
- GROSSMANN, K.; GROSSMANN, K. E. (1998): Entwicklungsperspektiven: Möglichkeiten und Risiken. Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber Verlag: Bern
- GRUNDMANN, M. (1995): Sozialökologie und kindliche Erfahrungswelten. Argumente für eine altersgemischte Kinderbetreuung. In: Krappmann, L.; Peukert, U. (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexion und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus: Freiburg, 12-33
- GRÜNDEL, S. (1995): Das Modell altersgemischte Kindergruppe. Eine besondere Form der Kindertagesbetreuung. In: Unsere Kinder 50 : Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik / Österreichischen Caritaszentrale: Linz
- HABERKORN, R. (1994): Altersgemischte Gruppen. Eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Orte für Kinder. Juventa: Weinheim, 129-148
- HAUG-SCHNABEL, G.; BENSEL, J. (2009): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Herder Verlag: Freiburg, 7. Auflage
- HAUG-SCHNABEL, G.; BENSEL, J.; VON STETTEN, S; SCHNABEL, N. (2008): Flexible Betreuung für Unterdreijährige im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit. Wissenschaftliche Recherche und Analyse der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM) im Auftrag des Landschaftsverbands Rheinland, Köln. Online unter http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente_95/kinder_und_familie/20080508/flexible_betreuung_u3.pdf (Stand: 13.2.2011)
- HAUG-SCHNABEL, G.; BENSEL, J. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. Ist die Einrichtung gut genug für mein Kind? Checkliste für kompetente Eltern. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 103-142
- HAUG-SCHNABEL, G.; BENSEL, J. (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. In: Kindergarten Heute Spezial /Nr. 106. Herder: Freiburg
- HAUG-SCHNABEL, G.; BENSEL, J. (2000): Sind 2-Jährige reif für den Kindergarten? Ist der Kindergarten „reif“ für 2-Jährige? (Teil 1, 2 und 3). In: Kinder Tageseinrichtungen aktuell, Jg. 9, Heft 5, 106-108, 127-129, 151-154

- HAVERKOCK (2006): Zur Validität des Attachment Q-Set von Waters & Deane (1985). Eine vergleichende Studie zur Einschätzung der kindlichen Bindungssicherheit im Urteil von Müttern und Beobachtern. Online unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4608/pdf/HaverkockAntje-2007-01-09.pdf> (Stand:16.5.2008)
- HÉDERVÁRI-HELLER, É (2008): Die Bindungstheorie. In: Maywald, J; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 65-73
- HÉDERVÁRI-HELLER, É. (1995): Frühe Interaktionsstrukturen in der Mutter-Kind-Dyade: Interaktionsprozesse sowie Selbst- und Objektrepräsentanzen. In: Koch-Kneidl, L; Wiese, J. (Hrsg.): Frühkindliche Interaktionen und Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 10-39
- HEISS, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit: Wien
- HOWES, C.; GALINSKY, E.; KONTOS, S. (1998): Child Care Caregiver Sensitivity and Attachment. In: Social Development 7, 25-36
- HOWES, C.; HAMILTON, C. E. (1992): Children's Relationship with Caregivers: Stability and concordance with parental attachments. In: Child Development 63, 867-868
- HOVER-REISNER, N.; FUNDER, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern«. In: Datler, W.; Steinhardt, K.; Gstach, J.; Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200
- HOVER-REISNER, N.; ECKSTEIN, T. (2008): Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Poster, präsentiert auf der 4. Europäischen Fachkonferenz für Familienforschung, Wien (12.06.2008-14.06.2008)
- HOVER-REISNER, N. (2003): Institutionelle Betreuung von Kleinstkindern in Kinderkrippen: Eine Recherche aktueller Literatur und eine Einführung in krippenpädagogische Publikations- und Forschungsfelder. Diplomarbeit: Wien
- INFANS – INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALFORSCHUNG(2007): Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen
Online unter <http://www.infans.de/pages/index.php?chapter=B&page=1> (Stand: 10.10. 2007)

- IRKENS, B. (2006): Einjährige sind keine Dreijährigen! Kinder unter drei Jahren in KiTas. In: Kindergarten heute 6-7, 20-24
- JANSSEN, J.; LAATZ, W. (2005) Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Springer: Berlin, 5. Auflage
- KLÖPPER, M. (2006): Reifung und Konflikt. Säuglingsforschung, Bindungstheorie und Mentalisierungskonzept in der tiefenpsychologischen Psychotherapie. Klett-Cotta, Stuttgart
- KRAPPMANN, L.; PEUKERT, U.(1995): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexion und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus: Freiburg
- LAEWEN, H. J.; ANDRES, B.; HÉDERVÁRI, É. (2007): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Scriptor: Berlin
- LAEWEN, H. J.; ANDRES, B.; HÉDERVÁRI, É. (2003): Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz: Weinheim, 4.Auflage
- LAEWEN, H. J. (1992): Zur Beziehung zwischen kindlichen Beziehungsmustern und Krippenbewältigung. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 28, 245-257
- LEITNER, A. (2000): Kleinkindbetreuung im Wandel: altersgemischte Kindergruppen: Entstehung, Auswirkungen, Folgerungen. Diplomarbeit: Wien
- LIEGLE, L. (2007): Was bringt die erweiterte Altersmischung? Innovatives Konzept oder Notlösung? In: Kindergarten heute 6-7, 6-13
- LIPP-PEETZ, C.; KETTNER-GROSBÜSCH, A.; WAGNER, I.; HAUG-ZAPP, E. (1999): Mein Kind im Kindergarten. Ein Begleiter für Eltern. Rowohlt: Wiesbaden
- MERKER, H. (1998): Kleinkinder in altersheterogenen Gruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern, 125-135
- NEUHAUS, D. K. (2006): Kindertageseinrichtungen der Zukunft - Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung. In: Steinhardt, K.; Büttner, C.; Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 162 – 173
- NICHHD (2006): Findings for Children up to Age 4 ½ Years. Online unter: http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_051206.pdf (Stand: 14.10.2010)

- NICHD Early Child Care Research Network (2001): Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. In: *Developmental Psychology*, 37,847-862
- NIEDERGESÄß, B. et al. (2004): Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen – Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und ErzieherInnen?. Dagmar Dreves: Lüneburg
- NIEDERGESÄß, B.; HÄMEL-HEID, P. (2004): Der Einfluss familienergänzender Betreuung auf Bindungs- und Triadifizierungskompetenzen, sowie auf die Bearbeitung von elterlichen Fantasien von Kindern unter einem Jahr. In: Niedergesäß, B. et al. (Hrsg.): Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen – Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und ErzieherInnen? Dagmar Dreves: Lüneburg, 44-115
- NIEDERGESÄß, B. (1989): Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamiliären Fremdbetreuung von Kleinstkindern. Grünewald: Mainz
- OBERHUEMER, P. (1998): Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion. In: Fthenakis, W. E.; Textor, M. R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Beltz-Verlag: Weinheim, 127 – 136
- PETERMANN, F.; NIEBANK, K; SCHEITHAUER, H. (2004): Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie. Springer: Berlin
- PETERSEN, G. (1995): Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen. Kohlhammer: Köln, 3. Auflage
- PEUKERT, U. (1995): Sinnvolle Alternative oder Notbehelf? Pädagogische Überlegung zu altersgemischten Gruppen in Kindertagesstätten. In: Krappmann, L. & Peukert, U. (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexion und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus: Freiburg, 74-89
- RAUH, H.; ZIEGENHAIN, U. (1996): Krippenerfahrungen und Bindungsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied: Luchterhand, 97-113
- REGEL, G. (1992): Zusammenwirkende Strukturelemente offener Kindergartenarbeit. In: Kindergarten Heute 3/92, Verlag Herder: Freiburg, 36-44
- REGEL, G.; KÜHNE, T. (2007): Pädagogische Arbeit im Offenen Kindergarten. Herder: Freiburg, 4. Auflage
- REYER, J.; KLEINE, H. (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung.

- RIHA, M. (2002): Modellprojekt alterserweiterter Gruppen, Rahmenbedingungen und Strukturen. In: Unsere Kinder Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik (1/2002), 22-25
- RINNER, S. C. (2005): Die Kindergartenpädagogin in altersgemischten Gruppenformen. Diplomarbeit der Universität Wien
- ROBERTSON, J.; ROBERTSON, J. (1969): Film: John, Aged Seventeen Months, For Nine Days in a Residential Nursery. Young Children in Brief Separation Film Series. Concord Video and Film Council
- SCHÄFER, M. (1996): Groß und Klein unter einem Dach. Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Verlag Herder: Freiburg in Breisgau
- SCHOBER, N. (2001): Die Kinderfreunde und die Kinder In Wien. Vergleichende Analyse zweier Träger und zweier Konzepte unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Veränderungen in Bezug auf die kindliche Erfahrungswelt. Diplomarbeit der Universität Wien
- STATISTIK AUSTRIA (2011): Kindertagesheimstatistik 2010/11. Verlag Österreich GmbH.: Wien
- STEINMANN, R. (2002): Das Modellprojekt altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Erfahrungs- und Lernort im sprachlich-kognitiven Bereich. Diplomarbeit der Universität Wien
- STROBEL, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im zweiten Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. Diplomarbeit der Universität Wien
- SUESS, G. (2001): Eltern-Kind-Bindung und kommunikative Kompetenzen kleiner Kinder – die Bindungstheorie als Grundlage für ein integratives Interventionskonzept. In: von Schlippe, A.; Lösche, G.; Hawellek, C. (Hrsg.): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. Beltz: Weinheim, 39-66
- TEXTOR, M. R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. In Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html>
- TEXTOR, M. R. (2007): Die "NICHD Study of Early Child Care" - ein Überblick. Online unter dem URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html> (Stand: 23.1.2009)
- TEXTOR, M. R.; BECKER (1998): Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen. Herder: Freiburg, 2. Auflage
- TEXTOR, M. R. (1998): Öffnung des Kindergartens. Online unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2.html> (Stand: 2.10.2009)

- TIETZE, W.; BOLZ, M.; SCHLECHT, D.; WELLNER, B. (2005): Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung pädagogischer Qualität in Krippen. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- TIETZE, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied
- VIERNICKEL, S. (2007): Ja zum Kind – zur aktuellen Krippendebatte. In: Kindergarten heute 4, 36-37
- VÖLKEL, P. (1995): Leben und Lernen in altersgemischten Gruppen. Entwicklungspsychologische Aspekte einer neuen Betreuungsform. In: KRAPPMANN, L.; PEUKERT, U. (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexion und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus, Freiburg, 34-58
- WATERS, E.; DEANE, K. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and organization of behaviour in infancy and early childhood. In: Bretherton, E.; Waters, E. (Hrsg.): Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development 50. University of Chicago Press: Chicago, 51-65
- WIENER KINDERGÄRTEN (2010): Städtische Kinderkrippen. Online unter: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/krippe/> (Stand: 2.3.2011)
- WIENER KINDERTAGESHEIMGESETZ (2009): Landesgesetzblatt für Wien. Online unter: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2009/pdf/lg2009040.pdf> (Stand: 2.3.2011)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Barbara Binder

Geburtsdatum/ -ort 15.01.1984, St. Pölten

Staatsbürgerschaft Österreich

Ausbildung

Okt. 04 – Nov. 11 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik und Sozialpädagogik

Okt. 08 – Feb. 09 Auslandssemester an der Ludwig-Maximilians-Universität Würzburg mit der Schwerpunktsetzung Interkulturelle Pädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörung

1999-2004 Bundesoberstufenrealgymnasium St. Pölten mit dem Schwerpunkt Bildnerische Erziehung

1990-1998 Volks- und Hauptschule Böheimkirchen

Berufs- und Praktikumstätigkeit

Sept. 07 – Okt. 10 Forschungspraktikum an der Universität Wien, Bildungswissenschaften, im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie

Jan. 10 – Feb. 10 Pädagogisches Praktikum im Diagnose- und Therapiezentrum Bienenhaus (SOS Kinderdorf Hinterbrühl)

Apr. 09 – Jan 11 Lern- und Freizeitbetreuung im sozialpädagogischen Hort des Vereins Miteinander Lernen – Birlikte Öğrenelim

Mär. 10 – Nov. 10 Nachhilfetätigkeit beim Lernquadrat Schwechat

2002 – 2008 Mobiles Puppentheater bei den NÖ Kinderfreunden St. Pölten