



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kontextabhängigkeit von Stressmustern in der Krippe“

Verfasserin

Viola Hein

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin:

Univ. - Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Vorwort & Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei allen bedanken, die Teilhabe an der Entstehung und Durchführung der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) hatten, die den Rahmen dieser Arbeit bildet.

Des Weiteren möchte ich mich bei Frau Univ. - Prof. DDr. Lieselotte Ahnert bedanken. Ihre Denkanstöße und ihr Forschergeist waren mir stets große Inspiration und noch größere Hilfe. Außerdem möchte ich Frau Dipl. - Rehapsych. (FH) Tina Eckstein-Madry für ihre ausdauernde Unterstützung einen besonderen Dank aussprechen. Ihre fachliche Kompetenz, ihr Blick für das Wesentliche und ihr persönliches Engagement gaben mir vielfach Triebkraft. Auch Herrn Mag. Bernhard Piskernik danke ich sehr für seine statistische Beratung und seinen technischen Beistand.

Bei Jana Tomitz und Markus Koizar möchte ich mich für die vielen gemeinsamen Stunden des Kodierens, Rechnens, Diskutierens und Blödelns bedanken. Ihr Fachwissen, ihre vielfältigen Perspektiven und ihre Geduld hätten nicht uneigennütziger sein können.

Meiner lieben Freundin, Marlene, möchte ich für ihre Begleitung während der gesamten Studienzeit danken. Unser familiärer Umgang, ihre liebevolle, empathische Persönlichkeit und ihre bewundernswerten rhetorischen Fähigkeiten erleichterten mir die letzten 6 Jahre in besonderer Weise.

Allen anderen FreundInnen, im Besonderen Michaela, Sibylle und Denise, danke ich für die vielen ausgleichenden, lustigen Stunden im und neben dem Studium.

Bei Helmut möchte ich mich für sein unerschöpfliches Verständnis und seine Toleranz bedanken. Seine Fürsorglichkeit, seine mich betreffende ausdauernde Geduld und der liebevolle Umgang machen Alles etwas einfacher. Auch seine Beharrlichkeit und seine vielfältigen Anregungen trugen sehr zur Vollendung dieser Arbeit bei.

Zu guter Letzt möchte ich mich von Herzen bei meiner Familie bedanken. Bei meinen Eltern, deren aufopfernder Beistand schier endlos erscheint. Ihr Vertrauen und ihre bedingungslose Liebe geben mir ein Zuhause, das nicht anders sein soll. Bei meinem Bruder, seiner Frau und ihren Töchtern, deren Großzügigkeit und Liebe mir immer wieder absolute Unbeschwertheit und Energie verschaffen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1. Einleitung.....	3
2. Theoretische Grundlagen.....	6
2.1. Kindlicher Stress	6
2.1.1. Stress & Cortisol.....	6
2.1.2. Cortisol & Tagesbetreuung.....	9
2.2. Institutionelle Fremdbetreuung – Betreuungsqualität	11
2.2.1. Prozessqualität	12
2.2.1.1. Interaktionsqualität	12
2.2.1.2. Körperliche Nähe.....	13
2.2.2. Strukturqualität	13
2.3. Familiencharakteristiken	15
2.3.1. Sozialökonomischer Status/Schulbildung der Eltern.....	16
2.3.2. Bindung zur Mutter	16
2.3.3. Charakteristiken des Kindes	17
3. Eigene Fragestellungen und Hypothesen.....	19
3.1. Zusammenhang Betreuungsqualität und Stress.....	19
3.2. Zusammenhang Familiencharakteristiken und Stress	20
3.3. Einfluss von Familiencharakteristiken und Betreuungsqualität	22
4. Methodik und Untersuchungsdesign	24
4.1. Datenbasis	24
4.2. Stichprobe	24
4.3. Methode der Datenerhebung/Erhebungsinstrumente	25
4.3.1. Betreuungsqualität.....	25
4.3.1.1. Soziodemographische Daten des Betreuungsumfeldes.....	25
4.3.1.2. Qualität der Einrichtung	25
4.3.1.3. Interaktionsqualität	26
4.3.2. Familiencharakteristiken.....	30

4.3.2.1.	Bindungsverhalten zur Mutter	31
4.3.3.	Speichelproben zur Erfassung von Cortisol.....	32
4.4.	Methoden der Datenauswertung	34
5.	Auswertung und Ergebnisse	36
5.1.	Deskriptive Statistiken.....	36
5.2.	Voranalysen	36
5.3.	Hypothesenauswertung.....	41
5.3.1.	Forschungsfrage 1 – Betreuungsqualität und Stress	41
5.3.2.	Forschungsfrage 2 – Familiencharakteristiken und Stress.....	45
5.3.3.	Forschungsfrage 3 – Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken und Stress.....	51
5.4.	Zusammenfassung der Ergebnisse	53
6.	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	54
6.1.	Interpretation.....	54
6.2.	Limitationen & Ausblick	58
7.	Literaturverzeichnis.....	60
8.	Tabellenverzeichnis.....	68
Anhang.....		69
A.	Zusammenfassung	69
B.	Abstract.....	70
C.	Betreuungsqualität	71
	Fragebogen für die Erfassung soziodemografischer Daten	71
	KRIPS-R	75
	Interaktionsqualität.....	90
D.	Familiencharakteristiken.....	100
	Fragebogen.....	100
	Attachment Q-Sort	105
E.	Instruktionen Cortisolerhebungen.....	118
F.	Lebenslauf.....	120

1. Einleitung

In unserer westlichen Gesellschaft, die stark auf Konsum, Emanzipation und Selbstverwirklichung ausgerichtet ist, gewinnt die außerfamiliäre Betreuung des Nachwuchses immer mehr an Bedeutung. Familiensysteme konzentrieren sich nicht mehr an einem Ort, Eltern sind oftmals aus finanzieller Notwendigkeit gezwungen, möglichst schnell ein möglichst hohes Familieneinkommen zu erwirtschaften und damit die Erziehung ihrer Kinder während der Arbeitszeiten in außerfamiliäre oftmals staatliche Hände zu legen.

Einige AutorInnen gingen in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts davon aus, dass jede nicht-mütterliche Betreuung Risiken für eine gesunde kindliche Entwicklung darstellt. Ein Umstand, der darauf zurückzuführen ist, dass eine kontinuierliche Betreuung seitens einer Person, insbesondere der Mutter, nötig sei (NICHD, 2001a). Dies führte dazu, dass die Haltung gegenüber außerfamiliären Betreuungseinrichtungen mit Skepsis behaftet war, was aber spätestens ab den 1990er-Jahren einem Wandel unterlag. Seit dieser Zeit beschäftigen sich zahlreiche Studien mit den kurzfristigen und langfristigen Folgen außerfamiliärer Betreuung jeglicher Art. Das Forschungsinteresse verschob sich auf die Frage, welchen Einfluss die Qualität der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung haben kann (Tietze, 1998). WissenschaftlerInnen und Fachleute sind sich seither einig, dass positive und negative Auswirkungen von komplexen Wechselwirkungen abhängig sind. Diese Wechselwirkungen werden von Qualitätsmerkmalen der Betreuungseinrichtung sowie familiären Unterschieden und persönlichen Besonderheiten des Kindes, wie dem Temperament, determiniert (Tietze, 1998).

Zum aktuellen Stand der Forschung wird beständig postuliert, dass die individuelle physische, emotionale, soziale und intellektuelle Entwicklung durch hochwertige Betreuungsqualität positiv beeinflusst wird. Solch eine hochwertige Betreuungsqualität zeichnet sich durch warme, unterstützende Interaktion mit Erwachsenen in einer sicheren, gesunden und stimulierenden Umwelt aus, in der frühe Bildung und vertrauensvolle Beziehungen förderlich auf die kindliche Entwicklung wirken (Bredekamp, 1989 zit. nach Scarr, 1998). Lange Phasen unzulänglicher Betreuung aber, können zur Entstehung von Verhaltensschwierigkeiten wie aggressivem Verhalten, Trotz und Ungehorsam führen (Belsky, Vandell, & Burchinal, 2007; Gunnar & Donzella, 2002; NICHD, 2003; NICHD,

2005e). Hochqualitative Kinderbetreuung hingegen zeigt vermehrt Zusammenhänge mit mehr positiven Sozialkontakten zu Gleichaltrigen und weniger externalisierendem (aggressiv-destruktivem) Verhalten (Crockenberg & Leerkes, 2005; NICHD, 2003; NICHD, 2005d). Um diese Einflüsse auf die kindliche Entwicklung zu verstehen, bemühen sich WissenschaftlerInnen der Stressforschung um Aufklärung der Mechanismen im Körper des Kindes in der Fremdbetreuung sowie deren Zusammenhänge mit dem Erleben und Verhalten.

Für Kinder ist der Eintritt in die Fremdbetreuung stressvoll (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004) und bei mangelnder Stressregulation kann der Stress psychische und psychosomatische Erkrankungen verursachen (Selye, 1956).

Doch es ist nicht allein die Kinderbetreuung, die zu Problemen führen kann. Ist ein Kind mehreren Risikofaktoren, wenig einfühlsamer Betreuung und Fürsorge, sowohl im außerhäuslichen als auch im häuslichen Umfeld ausgesetzt, zeigt es häufiger unsichere Bindungsmuster. Kommt ein Kind aus einer Familie mit sozialökonomischem Risiko (finanzieller Stress, niedrigere mütterliche Bildung), beschreiben die ErzieherInnen mehr Sprach- und Verhaltensprobleme als bei anderen Kindern (NICHD, 1997; NICHD, 2005d).

Die Wiener Kinderkrippenstudie (im Folgenden abgekürzt mit WiKi), die den Rahmen dieser Arbeit bildet, beschäftigt sich wissenschaftlich mit der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die institutionelle Fremdbetreuung, mit dem Identifizieren von Zusammenhängen zwischen Qualität der jeweiligen Einrichtung, Interaktionserfahrungen mit Betreuenden, dem Verhalten der Eltern vor und während des Verabschiedens der Kinder und der Modulation der Stresslevel der Kinder. An dieser Studie nahmen ausschließlich weibliche Betreuende teil, daher wird im Folgenden im Kontext der Studie nur die weibliche Form (Erzieherin) verwendet. Im allgemeinen Kontext der Arbeit wird die geschlechterneutrale Form (ErzieherInnen) angewandt.

Die hier vorliegende Arbeit befasst sich dementsprechend mit der Identifikation möglicher förderlicher oder hinderlicher Faktoren hinsichtlich der Stressverarbeitung im Kontext der Betreuungseinrichtung und der Familien in einer Zeit von ca. 4 Monaten nach der Eingewöhnung in eine institutionelle Einrichtung.

Die Betreuungseinrichtungen werden dabei hinsichtlich der Interaktionen zwischen Bezugserzieherin und Kind geprüft. Außerdem sollen Zusammenhänge zwischen

kindlichem Stress und Qualitätsmerkmalen der Betreuungseinrichtung näher untersucht werden, die eher den bildungspolitischen Gewalten unterliegen, wie ErzieherInnen-Kind-Schlüssel (Verhältnis der Anzahl der betreuenden ErzieherInnen und der anwesenden Kinder), Gruppengröße, Berufserfahrung der ErzieherInnen und räumliche Ausstattung. All diese Merkmale sind Kriterien, die sich nicht für jeden auf einen Blick erfassen und prüfen lassen. Ausgebildete BewerterInnen können das mit Hilfe von z.B. der „Krippen-Skala“ in revidierter Fassung (KRIPS-R) (Tietze, Bolz, Schlecht, & Wellner, 2005) oder der „Early Childhood Rating Scale“ (ECERS) (Harms & Clifford, 1980) möglichst objektiv bewerten (NICHD, 2005a). In der vorliegenden Arbeit wird mit der Krippen-Skala gearbeitet. Sie ist ein Verfahren zur Einschätzung der Qualität einer Kinderkrippe und wird im Folgenden noch näher erläutert. Es soll geprüft werden, ob sich dieses eher in den Erziehungswissenschaften eingesetzte Verfahren zur Verwendung in der Psychologie, speziell in der Entwicklungspsychologie, eignet.

Hinsichtlich des familiären Kontextes werden Familiencharakteristiken, wie sozialökonomischer Status, Familiengröße, Bindung zur Mutter etc. einbezogen. Besonderes Augenmerk soll auf der Identifizierung von Wechselwirkungen zwischen Betreuungseinrichtung und Familiencharakteristiken liegen, die begünstigend oder hemmend auf die Stressverarbeitung des Kindes beim Kontextwechsel wirken. Der dabei beleuchtete Kontextwechsel ist morgens der Wechsel von der Familie in die Kinderkrippe und nachmittags von der Kinderkrippe in die Familie. Es soll geprüft werden, inwiefern es wichtig ist woher das Kind kommt und wohin es geht.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Kindlicher Stress

2.1.1. Stress & Cortisol

Zum besseren Verständnis der Entstehung und Bedeutung von kindlichem Stress in der Kinderbetreuung, werden Stress im Allgemeinen und die damit verbundenen Biomarker näher ausgeführt.

Stress wurde zu seinen Anfängen als eine unspezifische Reaktion des Körpers auf jede an ihn gestellte Anforderung dargestellt (Selye, 1974). Später wurde er auch als psychologischer Zustand beschrieben, in dem Individuen physische oder emotionale Herausforderungen betreffend ihrer Gesundheit wahrnehmen oder erfahren, die ihre Fähigkeiten und Ressourcen zur Bewältigung jedoch übersteigen (Gunnar & Quevedo, 2007). Körperliche Anpassungsreaktionen sind dabei kardiovaskuläre Antworten (Watson & Miller, 2004), Ausschüttung von Adrenalin zur schnellen Kampf- und Fluchtreaktion (Gunnar & Quevedo, 2007) und Ausschüttung von Cortisol mit metabolischer Wirkung z.B. Glukoseversorgung (Watson & Miller, 2004) (siehe Abbildung 1.1).

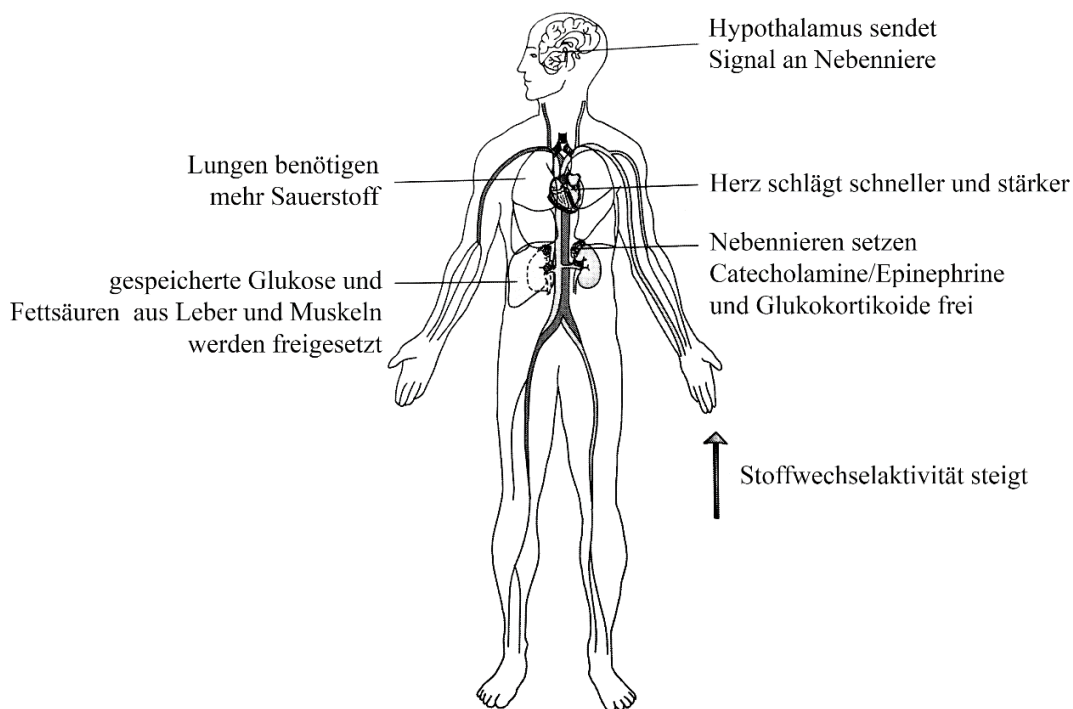


Abbildung 1.1: Körperliche Anpassungsreaktion bei Stress
Anmerkung: eigene Übersetzung nach Watson & Miller (2004, S. 64)

Die Lungen benötigen mehr Sauerstoff, das Herz schlägt schneller und stärker, von Leber und Muskeln gespeicherte Glukose und Fettsäuren werden freigesetzt. Der Hypothalamus sendet dazu ein Signal an die Nebennieren und diese setzen Epinephrine (Adrenalin, Noradrenalin) und Glukokortikoide (Cortisol) frei (Watson & Miller, 2004). Adrenalin, Noradrenalin und Cortisol sind also stressensitive Hormone (Birbaumer & Schmidt, 2006).

Konservative Cortisolerhebungen basierten auf Blutuntersuchungen oder Urintestungen. Moderne Verfahren nutzen jedoch schon seit einigen Jahren eine weniger aufwendige Erhebungsmethode. Seither wird die Cortisolmenge im Speichel bestimmt (Kirschbaum & Hellhammer, 1989). Ein Vorteil dieser Methode besteht in der besonderen Eignung für Kinder. Zudem konnten Untersuchungen zeigen, dass das Cortisol im Speichel das Cortisol im Blut gut repräsentiert (Kirschbaum & Hellhammer, 1989).

Cortisol wird üblicherweise tagesrhythmisch ausgeschüttet, aber auch bei Stress. Es steigert den Energieumsatz, hemmt Entzündungen und supprimiert das Immunsystem (Clauss & Clauss, 2009). Dieser Stress kann physiologischer aber auch emotionaler Art sein (Kirschbaum & Hellhammer, 1989).

Beim Auftreten von Stressreizen spielt die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenachse eine wesentliche Rolle. Der Übersichtlichkeit wegen, wird hier im Folgenden die in wissenschaftlichen Texten gängige Bezeichnung der HHN-Achse verwendet. Ihre Regulation ist sehr komplex, kontextabhängig und dynamisch im Umgang mit Stress (Plotsky, Owens & Nemeroff, 1998). Die behavioralen und physiologischen Reaktionen, die wegen der Stressregulation auftreten, können durch genetische Faktoren, pränatalen Stress, postnatale entwicklungsbezogene Erfahrungen oder Traumata beeinflusst werden (McEwen, 2000).

Bei einem Stressreiz sendet der Hypothalamus, das Steuerzentrum des vegetativen Nervensystems, ein Signal an die Hypophyse, die Hirnanhangsdrüse, in Form von Corticotropin-Releasing Hormonen (CRH). Hat die Hypophyse das Signal empfangen, setzt sie daraufhin Adrenocorticotropin (ACTH) frei. Innerhalb weniger Minuten wird durch das freigesetzte ACTH die Produktion von Cortisol in der Nebennierenrinde aktiviert. Ist nun das Cortisol im Blutkreislauf, gibt es eine negative Rückkopplung an Hypothalamus und Hypophyse, die daraufhin wiederum weniger CRH und ACTH

ausschütten und die Cortisolausschüttung allmählich wieder stoppen. Dieser Vorgang wird auch als negative Feedbackschleife bezeichnet (siehe Abbildung 1.2).

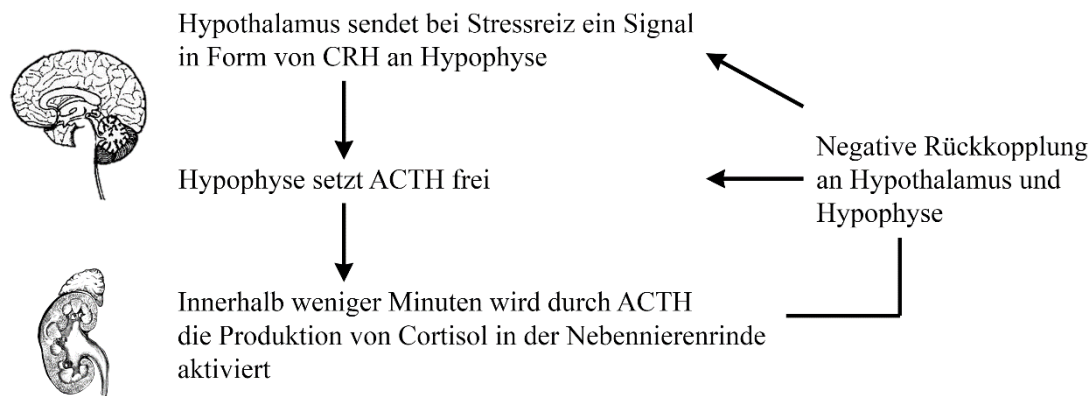


Abbildung 1.2: Cortisol – Physiologie – HHN-Aktivität
Anmerkung: eigene Grafik nach Watson & Miller (2004, S. 64)

Physische Stressoren (Lärm, Überfüllung, Luftverschmutzung) haben negative Auswirkungen auf die kindliche Gesundheit und Entwicklung (Evans, Klierer & Martin, 1991; Wohlwill & van Vliet, 1985) aber auch psychische Herausforderungen (interpersonelle Konflikte, Kontrolle) können als Stressoren wirken (Evans, 1999). Stressoren sind alle inneren und äußeren Reize, die Stress verursachen können.

Wie bereits erwähnt, wird Cortisol tagesrhythmisch freigesetzt und zeigt damit einen zirkadianen Rhythmus. Das bedeutet, dass es einem Muster folgt, das einen Zyklus von 24 Stunden hat (Watsons & Miller, 2004). Die Cortisolproduktion wird dabei durch Schlaf angeregt (Watamura, Donzella, Kertes & Gunnar, 2004). Bei Erwachsenen gibt es einen Höhepunkt des täglichen Cortisolspiegels ca. 30 Minuten nach dem Aufwachen. Dieser Höhepunkt ist die sogenannte „Cortisol Awakening Response“ (CAR). In den folgenden zwei Stunden findet ein deutlicher Abfall der Cortisolkonzentration statt. Im Laufe des Tages fällt sie dann jedoch graduell ab (Kirschbaum et al., 1990). Abbildung 1.3 zeigt einen typischen tagesrhythmischen Verlauf.

Kinder weisen diesen zirkadianen Rhythmus nicht direkt nach der Geburt auf. Neugeborene weisen noch im Abstand von 12 Stunden Cortisolspitzen auf (Klug et al.,

2000). Ab einem Alter von 3 Monaten gibt es einen Wechsel zum Morgenhoch und Abendtief (Matagos, Moustogiannis & Vagenakis, 1998). Kinder, deren Nachtschlaf ununterbrochen ist, weisen häufiger einen zirkadianen Rhythmus auf als Kinder, die häufiger wach sind während der Nacht (De Weerth, Zijl & Buitelaar, 2003). Dieser Aspekt deutet auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Schlaf-Wach-Rhythmus und der Entwicklung eines zirkadianen Rhythmus hin.

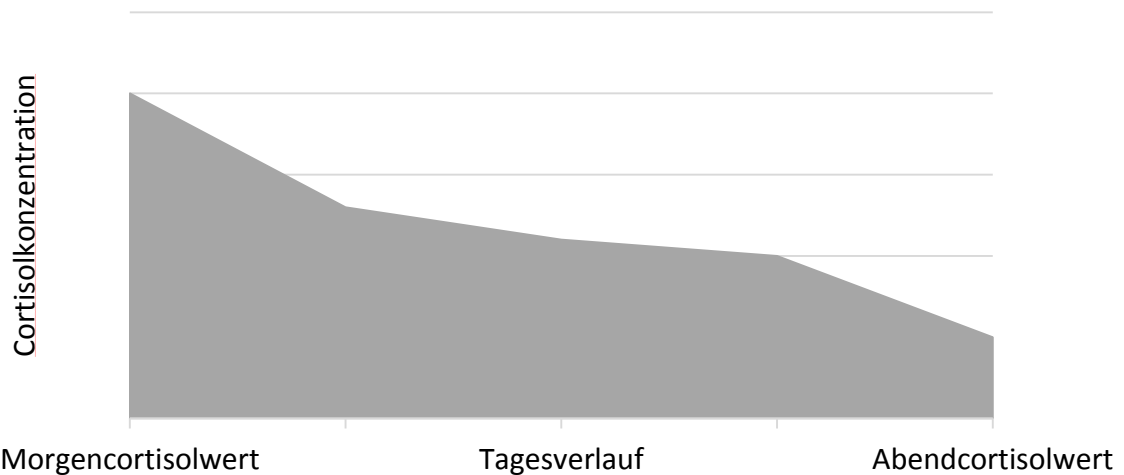


Abbildung 1.3: tagesrhythmischer Verlauf Cortisol
Anmerkung: eigene Grafik zur Anschauung

2.1.2. Cortisol & Tagesbetreuung

Für Kinder ist der Eintritt in die Fremdbetreuung, im Folgenden auch nicht-mütterliche Tagesbetreuung genannt, stressvoll (Ahnert et al., 2004). Dies zeigt sich beispielsweise an den eingangs erwähnten Verhaltensänderungen, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird. Obwohl es beispielsweise Beweise gibt, dass ein Cortisolanstieg und aggressives Verhalten von Jungen zueinander in Beziehung stehen (Tout, de-Haan, Campbell & Gunnar, 1998), sind solche Verhaltensänderungen keine eindeutigen Indikatoren für kindlichen Stress. Daher untersuchen WissenschaftlerInnen seit mehreren Jahren die Zusammenhänge zwischen der Fremdbetreuung und dem Biomarker für Stress, dem Cortisol. Kinder, die in einer nicht mütterlichen Tagesbetreuung untergebracht waren, wiesen höhere Cortisolwerte auf, als Kinder zu Hause (Vermeer & van IJzendoorn, 2006).

Außerdem zeigten sie einen Anstieg der Cortisolwerte zwischen Vormittag und Nachmittag während ihres Aufenthalts in der Betreuungseinrichtung (Groeneveld, Vermeer, van IJzendoorn & Linting, 2010; Watamura, Kryzer & Robertson, 2009). Darüber hinaus stellte die Forschungsgruppe um Watamura fest, dass Kinder erhöhte Cortisolwerte in der Tagesbetreuung hatten, sich jedoch eine Normalisierung einstellte, sobald sie nach Hause kamen (Watamura, Kryzer & Robertson, 2009). Besonders bei Kindern zwischen 3 und 6 Jahren konnten diese Ergebnisse mehrfach bestätigt werden (Dettling, Gunnar & Donzella, 1999; Tout et al., 1998). Diese Studien beschäftigten sich besonders mit Veränderungen zwischen der Zeit vor dem Krippenbesuch und der Zeit während des Krippenbesuchs, sowie mit Veränderungen zwischen vormittags und nachmittags in der Krippe. Außer Acht gelassen wurde dabei das Cortisoltagesprofil, das der Veränderung der Cortisolwerte über den gesamten Tag hinweg entspricht. Daran anschließend, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich das Cortisoltagesprofil der Kinder vor Kinderkrippeneintritt deutlich von dem dieser Kinder ca. 4 Monate nach Krippeneintritt unterscheidet.

2.2. Institutionelle Fremdbetreuung – Betreuungsqualität

Wie eingangs bereits dargestellt, verläuft die kindliche Entwicklung auch in Abhängigkeit zu seinem Betreuungsumfeld. Ist ein Kind außerfamiliär untergebracht, ist die Qualität dieser Betreuung von besonderer Bedeutung. Denn sie hat Auswirkungen, auch nachhaltig, auf viele Lebensbereiche des Kindes. In bisherigen Studien stellten sich Zusammenhänge mit dem Verhalten, der sozioemotionalen und der kognitiven Entwicklung heraus. So zeigten Kinder in Betreuungseinrichtungen mit höherer Qualität weniger externalisierendes (aggressiv-destruktives) und internalisierendes (ängstlich-depressives) Verhalten (Crockenberg & Leerkes, 2005), mehr selbstregulatorische Fähigkeiten und positive Stimmung (Howes, 1990). Verglichen mit anderen Kindern, schnitten Kinder in Einrichtungen mit hoher Qualität in ihren sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten besser ab (Lamb, 1998; NICHD, 2002a). Mehr positive Betreuung führt auch bei Kindern verschiedenen Alters zu höheren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten (NICHD, 2000; NICHD, 2005e).

Es ist gängige Praxis, Betreuungsqualität in Prozessqualität und Strukturqualität einzuteilen (NICHD, 2002a). Unter Prozessqualität fallen dabei die beobachtbaren Ausprägungen von Rahmenbedingungen und ErzieherInnen-Kind-Interaktionen (Lamb & Ahnert, 1997), Verfügbarkeit der ErzieherInnen, Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, Sensitivität für kindliche Bedürfnisse, Einfühlsamkeit für kindliche Signale, Strukturierung des Umfeldes (Gunnar & Donzella, 2002) und Aktivitäten, mit denen Kinder sich beschäftigen (Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997). Die Strukturqualität hingegen umfasst alle regulierbaren Faktoren (Lamb & Ahnert, 1997) der kindlichen Umgebung, die staatlichen, einrichtungsinternen und wirtschaftlichen Einflüssen unterliegen (Phillipsen et al., 1997). Solche Faktoren sind Gruppengröße, ErzieherInnen-Kind-Schlüssel, Qualifikation/Berufserfahrung der ErzieherInnen (Lamb & Ahnert, 1997; Phillipsen et al., 1997) und auch der Lohn der ErzieherInnen (Phillipsen et al., 1997).

Viele WissenschaftlerInnen zeigten Zusammenhänge zwischen der Prozess- und der Strukturqualität auf (Phillips, Mekos, Scarr, McCartney, & Abbott-Shim, 2000; Phillipsen et al., 1997; Scarr, Eisenberg, & Deater-Deckard, 1994). Einige von ihnen gingen davon aus, dass die Charakteristiken der Strukturqualität einen Einfluss auf die Ausprägungen der Prozessqualität haben (Phillipsen et al., 1997; Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios, & Wetzel,

1996). Friedman & Amadeo (1999) vermuten der Definition nach, dass Prozessvariablen einen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben und Strukturvariablen einen indirekten Effekt. Tatsächlich legt das National Institute of Child Health and Human Development nahe, dass der ErzieherInnen-Kind Schlüssel sowie die ErzieherInnenausbildung (in Jahren) einen indirekten Effekt über die nicht-mütterliche Betreuungsqualität auf die kindliche Entwicklung und auf die Sozialkompetenz der Kinder haben (NICHD, 2002a).

2.2.1. Prozessqualität

Eine wesentliche Komponente der Prozessqualität ist die ErzieherInnen-Kind-Interaktion (Lamb & Ahnert, 1997). Die wichtigsten Kriterien dafür sind nach Gunnar und Donzella (2002), wie bereits erwähnt, die Verfügbarkeit der ErzieherInnen, die Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, die Sensitivität für kindliche Bedürfnisse, die Strukturierung seines Umfeldes und die Empfänglichkeit für kindliche Signale.

2.2.1.1. Interaktionsqualität

Es wird immer wieder gefordert, dass in moderner außerfamiliärer Tagesbetreuung das ErzieherInnenverhalten auch Bindungsfunktionen erfüllen muss, um Kindern die Bedingungen für eine normale sozial-emotionale Entwicklung zu sichern (Grossmann & Grossmann, 1998). Verbundenheit, Nähe, Zärtlichkeit, Fürsorge, Schutz und angstfreie Exploration der Lebenswelt sind mit positiven Gefühlen verbunden und Bedingungen, die sowohl der gesunden Anpassung als auch dem Überleben dienen (Grossmann & Grossmann, 2012). So zeigten Kinder, deren ErzieherInnen ihnen mit feinfühligem und positivem Verhalten begegneten, häufiger eine sichere Bindung zu ihnen (De Schipper, Tavecchio & van IJzendoorn, 2008; Goosens & van IJzendoorn, 1990). Des Weiteren stehen das allgemeine kindliche Wohlbefinden und die Verhaltensqualität in positivem Zusammenhang mit qualitativ hochwertigem ErzieherInnenverhalten (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006). Groeneveld et al. (2010) konnten zudem ausmachen, dass der Cortisolanstieg zwischen Vormittag und Nachmittag geringer war, wenn die Prozessqualität der Betreuungseinrichtung höher war. Bei Kindern, die in der Tagesbetreuung mehr qualitativ hochwertige Aufmerksamkeit von den ErzieherInnen

bekamen, stieg der Cortisolwert während der Tagesbetreuung weniger an (Dettling, Parker, Lane, Sebanc & Gunnar, 2000). Daran angelehnt, wird davon ausgegangen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität von der Erzieherin zu dem Kind und der Stressreaktivität des Kindes gibt.

2.2.1.2. Körperliche Nähe

Schon in den Anfängen (Ainsworth, 1969) wurden sowohl emotionale als auch körperliche Verfügbarkeit als Kriterien für eine einfühlsame Bezugsperson aufgeführt, die ein Kind als sichere Basis aufsuchen kann. Die Bindungsperson wird durch individuelle Fürsorge zum Ort der Entspannung und der Sicherheit für das Kind (Grossmann & Grossmann, 2012). Es sucht und erwartet Körperkontakt zur außerfamiliären Betreuungsperson, besonders wenn es belastet ist (Barnas & Cummings, 1994). Es macht hier positive Erfahrungen, dass durch körperliche Nähe physiologischer Stress abgebaut wird (Grossmann & Grossmann, 2012), da hormonelle Mechanismen dabei eine beruhigende Wirkung auf Mutter und Kind haben (Neumann, 2009; Panksepp, 1998). Beispielsweise ist solch ein hormoneller Mechanismus die unterdrückende Wirkung von Oxytocin auf die HHN-Achse (Neumann, Krömer, Toschi & Ebner, 2000) und die damit einhergehende geringe Cortisolkonzentration im Speichel (Heinrichs, Baumgartner, Kirschbaum & Ehlert, 2003). Oxytocin ist das sogenannte Bindungs- oder Kuschelhormon. Es wird so bezeichnet, weil es eine entscheidende Rolle beim Aufbau von Nähe, Beziehung und Bindung spielt und wird durch körperliche Nähe ausgeschüttet (Jansen & Streit, 2015). Daran angelehnt wird angenommen, dass sich die Stressreaktivität eines Kindes in der Kinderkrippe mittels der körperlichen Verfügbarkeit der Bezugserzieherin vorhersagen lässt.

2.2.2. Strukturqualität

Strukturqualität setzt sich aus Charakteristiken der Gruppe (Gruppengröße, ErzieherInnen-Kind-Schlüssel, Altersrange der Kinder) und ErzieherInnen-Charakteristiken (Bildung, spezielle Weiterbildung, Erfahrung) zusammen (Lamb & Ahnert, 1997; Phillipsen et al., 1997). Sie unterliegen eher den bildungspolitischen Gewalten und sind wichtige Sachverhalte für Eltern, PolitikerInnen, Kinder und WissenschaftlerInnen.

Die Qualität der ErzieherInnen-Kind-Interaktion bzw. die ErzieherInnen-Kind-Beziehung und die Merkmale der Strukturqualität werden häufig in Verbindung gebracht. Eine Studie (Study of Early Child Care) des National Institute of Child Health and Human Development zeigt beispielsweise Zusammenhänge zwischen Aspekten der Strukturqualität und der beobachteten positiven Betreuung. Die beobachtete positive Betreuung ([1] terrible, [2] poor, [3] fair, [4] good, [5] excellent) war höher, wenn die ErzieherInnen-Kind Schlüssel niedriger, die Gruppengröße kleiner und die ErzieherInnen höher gebildet waren (kein Abschluss in der Sekundarstufe bis Doktorat o.Ä.) (NICHD, 2005b). Eine andere Studie von Layzer, Goodson & Moss (1993) zeigte einen positiven Zusammenhang zwischen günstigem ErzieherInnen-Kind-Schlüssel, höherer ErzieherInnen-Bildung und der generellen Qualität der ErzieherInnen-Kind-Interaktionen bei 4-Jährigen. Daneben untersuchten Howes, Whitebook & Phillips (1992) die Betreuung von Kindern verschiedenen Alters bei unterschiedlichen ErzieherInnen-Kind-Schlüsseln. Sie zeigten für Kinder verschiedener Altersgruppen auf, dass günstige ErzieherInnen-Kind-Schlüssel positive Auswirkungen auf die ErzieherInnen-Kind-Interaktion und die Adäquanz der ErzieherInnen-Kind-Aktivitäten hatten. ErzieherInnen, die weniger Kinder zu betreuen hatten, bestraften diese Kinder seltener und waren feinfühlicher zu ihnen (De Schipper et al. 2006; NICHD, 1996). Betrachtet man das Alter und den ErzieherInnen-Kind Schlüssel, zeigte sich, dass das Wohlbefinden jüngerer Kinder bei einer Gruppengröße von 3 Kindern auf eine Erzieherin höher war als in größeren Gruppen (De Schipper et al., 2006).

Hinzufügend bewies Legendre 2003, dass die Cortisolwerte der Kinder in der Tagesbetreuung weniger anstiegen, wenn die relative Anzahl der ErzieherInnen für die zu betreuenden Kinder zunahm. Außerdem hing auch eine Gruppengröße von über 15 Kindern mit einem Cortisolanstieg zusammen, wohingegen die Werte bei einer Gruppengröße unter 15 Kindern eher sanken. Zudem wurden die Cortisolwerte in Beziehung zum Altersrange der Kinder in einer Gruppe gesetzt. War der Unterschied vom jüngsten zum ältesten Kind größer als 6 Monate, stiegen die Cortisolwerte in der Tagesbetreuung eher an. Davon ausgehend, wird in dieser Arbeit angenommen, dass sich die Gruppengröße, der Altersrange in der Gruppe und die Fortbildungsmöglichkeiten der Erzieherin zur Vorhersage der Stressreaktivität des Kindes in der Tagesbetreuung eignen.

2.3. Familiencharakteristiken

Unter Familiencharakteristiken sind Faktoren der Familie zu verstehen, die die kindliche Umwelt im häuslichen Umfeld definieren. Der Einfluss der Fremdbetreuung kann nicht ohne Beachtung der Erfahrungen des Kindes in der Familie betrachtet werden. Denn Familiencharakteristiken haben ebenso Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Duncan & Brooks-Gunn, 2000) und sind bessere Prädiktoren für die Entwicklung des Kindes als Betreuungscharakteristiken. Das soll nicht bedeuten, dass die Erfahrungen in der Fremdbetreuung nicht relevant sind, vorangegangene Darstellungen legen das Gegenteil nahe, sondern dass die Erfahrungen auch von anderen Faktoren abhängen. Zum Beispiel kann die Betreuungsqualität einen Unterschied in der sozioemotionalen Entwicklung des Kindes bewirken, das keine sensitive Betreuung zu Hause erfährt (NICHD, 2005f).

Dementsprechend kann einerseits die außerfamiliäre Betreuung gegebene Familieneigenschaften kompensieren oder negativ beeinflussen. Andererseits können Familiencharakteristiken die Zusammenhänge zwischen der kindlichen Entwicklung und der Betreuungsqualität beeinflussen, dämpfen oder potenzieren (Hagekull & Bohlin, 1995).

Die Entwicklung des Kindes lässt sich mittels Familiencharakteristiken gleich gut vorhersagen, egal ob sie viel Fremdbetreuung erfahren oder wenig bis gar keine (NICHD, 1998). Später wurde zudem deutlich, dass der Zusammenhang zwischen Familiencharakteristiken (Kindererziehung, mütterliche Bildung, Einkommen) und präakademischen Fähigkeiten, Sprache und dem Kurzzeitgedächtnis stärker war als der zwischen diesen Fähigkeiten und der Qualität der Fremdbetreuung, der Betreuungsdauer oder der Art der Fremdbetreuung (NICHD, 2002b). Kinder, die qualitativ hochwertige Erziehung von ihren Eltern erlebten (sensitiv, stimulierend, unterstützend) zeigten höhere präakademische Fähigkeiten, höhere sprachliche Fähigkeiten, weniger Verhaltensprobleme und mehr soziale Skills als Kinder, deren Eltern weniger gutes Erziehungsverhalten zeigten (NICHD, 2002b).

Zudem unterscheiden sich Geschwister, die nicht die gleichen Erfahrungen einer Tagesbetreuung gemacht haben, nicht signifikant in Leistung und Verhalten (Jaffe, Van Hulle & Rodgers, 2011).

All diese Aspekte lassen vermuten, dass es wichtiger ist, was die Kinder zu Hause erleben als Qualität, Quantität und Stabilität der Fremdbetreuung.

2.3.1. Sozialökonomischer Status/Schulbildung der Eltern

Der sozialökonomische Status und die Schulbildung der Eltern haben Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und Gesundheit (Berk, 2005; Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Kinder in Familien mit sozialökonomischem Risiko (finanzieller Stress der Eltern, niedrige mütterliche Bildung) haben laut ihren ErzieherInnen mehr Sprach- und Verhaltensprobleme (NICHD, 2005d) und zeigen schwächere kognitive Leistungen (NICHD, 2005h).

Überdies tritt bei Müttern mit höherer Bildung ein sensitiveres Erziehungsverhalten gegenüber Kindern verschiedenen Alters auf, als dies bei Müttern mit einem niedrigeren Bildungsniveau zu beobachten war (NICHD, 2005g; Tamis-lemonda, Briggs, Mcclowry & Snow, 2010).

Hinzu kommt, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozialökonomischen Status höhere basale Cortisolwerte und CAR's zeigen als Kinder aus Familien mit hohem sozialökonomischen Status (Lupie, King, Meaney & McEwen, 2001; Marsman, Nederhof, Rosmalen, Oldehinkel, Ormel & Buitelaar, 2012). Aber auch Kinder aus Familien mit sehr hohem sozialökonomischen Status weisen diese Eigenschaften auf (Marsman et al., 2012).

Dennoch bleibt ein möglicher Zusammenhang zwischen dem sozialökonomischen Status der Eltern und der Stressreaktivität der Kinder in der Kinderkrippe ungeklärt. Daher soll er im Zuge der hier vorliegenden Analyse untersucht werden. Das Alter der Eltern und die Familiengröße werden dabei explorativ miteinbezogen.

2.3.2. Bindung zur Mutter

“Als Bindung bezeichnet man das starke emotionale Band, das wir zu bestimmten Menschen in unserem Leben haben. Im Falle einer positiven emotionalen Bindung tut uns die Interaktion mit diesen Menschen gut und vermittelt uns Freude. In stressreichen Situationen fühlen wir uns von ihrer Nähe getröstet” (Berk, 2005, S. 252).

Die Bindung eines Kindes zu seinen Eltern hat Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung (Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann & Scheuerer-Englisch, 1996; Suess, Sroufe & Grossmann, 1992) und ebenso ist der Einfluss der Beziehung zu nicht-elterlichen Betreuungspersonen auf die kindliche Entwicklung von Bedeutung (Vermeer &

Bakermans-Kranenburg, 2008). Bei Eltern sowie bei nicht-elterlichen Betreuungspersonen besteht ein Zusammenhang zwischen sicheren Bindungen, Feinfühligkeit und Sensitivität der Betreuungspersonen (Grossmann & Grossmann, 2012; Howes & Smith; 1995, Howes & Spieker, 2008; NICHD, 1997). Sensitive und eingehende Betreuung ist ein wichtiger Faktor für kindliche Stressmuster (Loman & Gunnar, 2010). Ist die Mutter, zu der das Kind sicher gebunden ist, anwesend, lassen sich Cortisolanstiege während der Tagesbetreuung schwerer nachweisen. Sichere Bindungen dämpfen demnach einen möglichen Cortisolanstieg in der Tagesbetreuung (Gunnar, Brodersen, Nachmias, Buss & Rigatuso, 1996). Demgegenüber zeigen unsicher gebundene Kinder in neuen Situationen einen höheren Cortisolanstieg (Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz & Buss, 1996). Davon ausgehend, wird angenommen, dass sich die Stressreaktivität des Kindes in der Kinderkrippe beziehungsweise beim Kontextwechsel mittels Bindungskomponenten zur Mutter vorhersagen lässt.

2.3.3. Charakteristiken des Kindes

Innerhalb des Themengebiets der Stressforschung besteht eine Kontroverse bezüglich des Geschlechts des Kindes und den Zusammenhängen zum Cortisol. Einige WissenschaftlerInnen publizierten einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der HHN-Aktivität (Pesonen et al., 2012). Demnach hatten Jungen mit Schlafproblemen eine geringere HHN-Aktivität und Mädchen mit Schlafproblemen hatten eine höhere HHN-Aktivität verglichen mit Kindern ohne Schlafprobleme. Die meisten WissenschaftlerInnen konnten jedoch keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den Cortisolwerten zu Haus und in der Fremdbetreuung nachweisen (Gunnar, Larson, Hertsgaard, Harris & Brodersen, 1992; Vermeer & van IJzendoorn, 2006). Berücksichtigt man hier die Ergebnisse von Tout et al. (1998), wonach ein Cortisolanstieg und aggressives Verhalten von Jungen zueinander in Beziehung stehen, lässt dies einen Zusammenhang zum Stresserleben vermuten. In dieser Arbeit sollen daher mögliche Geschlechtsunterschiede geprüft werden.

Auch zum Alter des Kindes ergaben sich innerhalb des Forschungsfeldes Zusammenhänge. In mehreren Studien ließen sich Beziehungen zwischen dem Alter und den Cortisolwerten der Kinder in der Tagesbetreuung ausmachen (Dettling, Gunnar & Donzella, 1999;

Vermeer & van IJzendoorn, 2006). Das Eintrittsalter der Kinder in die Kinderkrippe hatte jedoch keinen maßgebenden Effekt auf den Cortisolanstieg (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004). Davon ausgehend soll hier ein potentieller Zusammenhang analysiert werden.

3. Eigene Fragestellungen und Hypothesen

3.1. Zusammenhang Betreuungsqualität und Stress

Der erste Bereich beschäftigt sich mit der Frage, welche Aspekte der Betreuungsqualität mit der Stressreaktivität der Kinder zusammenhängen.

Welche Zusammenhänge ergeben sich zwischen der Betreuungsqualität und dem kindlichen Stress in der Kinderkrippe?

Prozessqualität und über den Tag verteilte Stressverarbeitung

- H 1.1.1 Die Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhersagen
- H 1.1.2 Durch physische Nähe zwischen Erzieherin und Kind kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

Strukturqualität und über den Tag verteilte Stressverarbeitung

- H 1.2.1 Mittels *Berufserfahrung der Erzieherin* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.2 Mittels dem *Alter der Erzieherin* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.3 Mittels der *Gruppengröße am Analysetag* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.4 Mittels *Altersrange in der Gruppe* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.5 Mittels *Fortbildung der Erzieherin* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

Prozessqualität und morgendliche Stressverarbeitung

- H 1.3.1 Die Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhersagen

- H 1.3.2 Durch physische Nähe zwischen Erzieherin und Kind kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

Strukturqualität und morgendliche Stressverarbeitung

- H 1.4.1 Mittels *Berufserfahrung der Erzieherin* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.2 Mittels dem *Alter der Erzieherin* kann morgendliche die Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.3 Mittels der *Gruppengröße am Analysetag* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.4 Mittels *Altersrange in der Gruppe* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.5 Mittels *Fortbildung der Erzieherin* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

3.2. Zusammenhang Familiencharakteristiken und Stress

Der zweite Bereich beschäftigt sich mit der Frage, welche Aspekte der Familiencharakteristiken mit der Stressreaktivität der Kinder zusammenhängen.

Welche Zusammenhänge ergeben sich zwischen Familiencharakteristiken und dem kindlichen Stress in der Kinderkrippe?

Familiencharakteristiken und über den Tag verteilten Stressverarbeitung

- H 2.1.1 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Schulabschluss der Eltern* vorhersagen
- H 2.1.2 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Alter der Eltern* vorhersagen
- H 2.1.3 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Anzahl der Kinder in einer Familie* vorhersagen

- H 2.1.4 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Bindungskomponenten des AQS zur Mutter* vorhersagen
- *Searching for Proximity*
 - *Enjoying Proximity*
 - *Socializing with Others*
 - *Struggling with Emotions Mutter*
 - *Sharing and Obeying*
 - *Demanding Attentions*
 - *Loving Communications*
 - *Support in Exploration Mutter*

Familiencharakteristiken und morgendliche Stressverarbeitung

- H 2.2.1 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Schulabschluss der Elter* vorhersagen
- H 2.2.2 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Alter der Eltern* vorhersagen
- H 2.2.3 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Anzahl der Kinder in einer Familie* vorhersagen
- H 2.2.4 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Bindungskomponenten des AQS zur Mutter* vorhersagen
- *Searching for Proximity*
 - *Enjoying Proximity*
 - *Socializing with Others*
 - *Struggling with Emotions Mutter*
 - *Sharing and Obeying*
 - *Demanding Attentions*
 - *Loving Communications*
 - *Support in Exploration Mutter*

Familiencharakteristiken und abendliche Stressverarbeitung

- H 2.3.1 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Schulabschluss der Eltern* vorhersagen
- H 2.3.2 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Alter der Eltern* vorhersagen
- H 2.3.3 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Anzahl der Kinder in einer Familie* vorhersagen
- H 2.3.4 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Bindungskomponenten des AQS zur Mutter* vorhersagen
- *Searching for Proximity*
 - *Enjoying Proximity*
 - *Socializing with Others*
 - *Struggling with Emotions Mutter*
 - *Sharing and Obeying*
 - *Demanding Attentions*
 - *Loving Communications*
 - *Support in Exploration Mutter*

3.3. Einfluss von Familiencharakteristiken und Betreuungsqualität

Der dritte Bereich beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren aus der Gesamtheit der Aspekte der Betreuungsqualität und der Familiencharakteristiken mit der Stressreaktivität der Kinder zusammenhängen.

Welchen Einfluss haben Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken interaktiv auf den kindlichen Stress?

Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken und morgendliche Stressverarbeitung

- H 3.1.1 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Searching for Proximity mit der Mutter* vorhergesagt werden
- H 3.1.2 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Support in Exploration mit der Mutter* vorhergesagt werden

Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken und abendliche Stressverarbeitung

- H 3.1.1 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Searching for Proximity mit der Mutter* vorhergesagt werden
- H 3.1.2 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Support in Exploration mit der Mutter* vorhergesagt werden

4. Methodik und Untersuchungsdesign

4.1. Datenbasis

Die vorliegende Arbeit basiert auf Daten, die der Wiener Kinderkrippenstudie „WiKi – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Kinderkrippe“ entstammen. Diese Studie war eine Längsschnittstudie des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Wien. Von April 2007 bis einschließlich März 2012 wurden Daten von 104 Kindern erhoben, um den Übergang der Kinder von einer primären innerfamiliären Betreuung hin zum Besuch einer Kinderkrippe zu untersuchen. Die Erhebungen erstreckten sich auf 4 Phasen. „Phase 0“ war die Zeit 2-4 Wochen vor dem Krippeneintritt, „Phase 1“ 1-2 Wochen nach Krippeneintritt, „Phase 2“ war 2 Monate nach Krippeneintritt und „Phase 3“ 4 Monate nach Krippeneintritt.

Hauptintention war die Beschreibung der kindlichen Erfahrungen, Reaktionen und Verhaltensänderungen beim Eintritt in die Fremdbetreuung. Insbesondere sollten Zusammenhänge mit der Qualität der jeweiligen Einrichtung, mit Interaktionserfahrungen mit Betreuenden, dem Verhalten der Eltern vor und während des Verabschiedens der Kinder und der Modulation der Stresslevel der Kinder differenzierter identifiziert werden. Es sollten sich für die Eingewöhnung des Kindes in die Kinderkrippe förderliche Faktoren herauskristallisieren, die der Konzeption der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen dienen sollten.

Zur Erhebung der Daten wurden 16 quantitativ-empirische Verfahren wie Fragebögen, Interviews, Videographie und Speichelproben für die physiologische Stressbelastung (der Kinder) zu 6 Messzeitpunkten eingesetzt. Mittels dieser Verfahren sollten Charakteristiken des Kindes, der Erzieherinnen, der Kinderkrippe und der Eltern erfasst werden. Eltern von 104 Kindern erklärten sich bereit, an dieser Studie teilzunehmen.

4.2. Stichprobe

Es konnten nicht alle Verfahren von der gesamten Stichprobe bearbeitet bzw. ausgewertet werden. Es fehlten zahlreiche Cortisolwerte und einige Videos waren nicht intakt. Die Stichprobengröße variiert daher mit den Hypothesen, um dennoch den maximalen Informationsgewinn zu erzielen. Die Daten wurden aus einem Pool von $N = 75$ bezogen.

4.3. Methode der Datenerhebung/Erhebungsinstrumente

4.3.1. Betreuungsqualität

4.3.1.1. Soziodemographische Daten des Betreuungsumfeldes

Zur Erfassung soziodemographischer Daten des Betreuungsumfeldes des Kindes in der Kinderkrippe wurde ein Fragebogen eingesetzt, der im Rahmen der WiKi-Studie entwickelt wurde (siehe Anhang). Die Einschätzung dieses Fragebogens erfolgte mittels der Beantwortung der Erzieherin (Hover-Reisner & Eckstein, 2008). Er beinhaltet Angaben zum Kontakt des Kindes mit anderen Gruppenkindern, Angaben zum Verhalten des Kindes, Angaben zu Geschwisterkindern und Angaben zur Gruppe.

4.3.1.2. Qualität der Einrichtung

Die Qualität der Einrichtung wurde mit der Kinderkrippeneinschätzungsskala in revidierter Fassung KRIPS-R (Tietze et al., 2005) zu „Phase 2“ des WiKi Projekts (ca. 2 Monate nach Krippeneintritt) erhoben (siehe Anhang). Sie ist ein beobachtungsgestütztes Ratingverfahren. Die Qualitätseinschätzung setzt sich zusammen aus einer mehrstündigen teilnehmenden Beobachtung und einem anschließenden Interview mit einer der Gruppenerzieherinnen, im günstigsten Fall mit der Bezugserzieherin. Dabei entstehen ein Qualitäts-Gesamtwert (Durchschnitt der 41 Items) sowie Teilwerte einzelner Qualitätsbereiche (Durchschnitt von Merkmalsgruppen) (Hover-Reisner & Eckstein, 2008). Für diese Arbeit war dabei der Teilwert des Qualitätsbereichs „Interaktion“ relevant (Mittelwert der Items 25 (Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel-/Lernaktivitäten), 26 (Kind-Kind-Interaktion), 27 (Erzieher-Kind-Interaktion) und 28 (Verhaltensregeln/Disziplin)).

Bei der Anwendung dieses Verfahrens bewerten ausgebildete BeobachterInnen vorher festgelegte Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale. Die Qualitätsstufen erstreckten sich über 7 Abstufungen von „unzureichend“ über „minimal“ und „gut“ zu „ausgezeichnet“. Über die Einschätzung der Merkmale auf dieser Bewertungsskala kann die Qualität eingestuft werden. Jedes Merkmal ist durch inhaltliche Beispiele für die ungeraden Skalenstufen 1, 3, 5, 7 beschrieben. Die Bewertung dieser Aspekte, ob sie als „gegeben“ oder „nicht gegeben“ beurteilt werden, entscheidet über die erreichte Qualitätsstufe einer

Kinderkrippe. Im Anhang befinden sich die Merkmale bezüglich des Qualitätsbereichs „Interaktion“.

4.3.1.3. Interaktionsqualität

Das Interaktionsgeschehen zwischen Erzieherin und Kind wurde mittels Videoaufnahmen erfasst. Diese Aufnahmen beinhalten 10-20 Minuten Abschiedssituation und 1 Stunde Gruppensituation. Das Filmmaterial wurde zum Zweck einer möglichst effizienten Analyse geschnitten. Die zu analysierenden Sequenzen pro Kind waren danach 17 Minuten lang, wobei die erste und die letzte Minute zugunsten der Erfassung des Kontextes nicht kodiert wurden, und enthielten die hochwertigsten Aufnahmen hinsichtlich des Informationsgewinns bezüglich der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind. Nach dem Schnittvorgang wurden diese Ausschnitte im Rahmen eines Projekts mithilfe eines Kodiersystems analysiert, welches speziell für diese Analyse entwickelt wurde (siehe Anhang). Die Kodierungen wurden mittels der Computersoftware „INTERACT 9.1.7“ (Mangold International, 2009) vorgenommen. Die Videos wurden auf 3 unabhängige BeobachterInnen aufgeteilt und wurden in jeder Kategorie analysiert. Zu beurteilende Kategorien waren „Context of Interaction“ (Interaktionskontext; beschreibt, mit wem oder was das Projektkind in Interaktion steht bzw. beschäftigt ist), „Interactional Intensity“ (Interaktionsintensität; beschreibt, wie intensiv sich die Erzieherin dem Projektkind in einer Interaktionssituation zuwendet), „Interactional Orientation“ (Interaktionsorientierung, beschreibt, welchen Fokus die Erzieherin auf die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes als auch auf die Bedürfnisse der Gruppe hat), „Physical Proximity“ (Körperliche Nähe zwischen Erzieherin und Projektkind), „Caregiver’s Behavioral Qualities“ (Verhaltensweisen der Erzieherin gegenüber dem Projektkind) und „Child’s Behavioral Qualities“ (Verhaltensweisen, die das Projektkind einsetzt, wenn es mit der Erzieherin in Kontakt steht). Jede Kategorie beinhaltete mehrere Kodierungen (siehe Anhang). Zum Zweck einer hohen UrteilerInnenübereinstimmung der Daten wurden die BeobachterInnen einer mehrmonatigen Trainingsphase an Videos aus der Phase 1 des WiKi Projekts unterzogen bis in allen Kategorien eine beständig ausreichend hohe Interrater-Reliabilität erreicht wurde. Als Maß zur Berechnung dieser wurde mit der Computersoftware „INTERACT 9.1.7“ (Mangold International, 2009) Cohen’s Kappa für jede Kategorie berechnet. Diese Berechnung erfolgte an zuvor randomisiert festgelegten, den unabhängigen BeobachterInnen unbekannten, Reliabilitätsvideos. Wobei eines der

Videos aus technischen Gründen gar nicht analysiert wurde und die Kategorie *körperliche Nähe* bei einem anderen Video nicht errechnet werden konnte.

Werte von $K = 0.21$ bis $K = 0.4$ gelten als ausreichende Übereinstimmung, Werte zwischen $K = 0.41$ und $K = 0.69$ gelten als moderate Übereinstimmung, Werte über 0,7 als gute Übereinstimmung. Die Interrater-Reliabilität für die 4 Reliabilitätsvideos der Kategorie *Interaktionsintensität* betrug $MW = .79$; $SD = .18$ und für die 3 Reliabilitätsvideos der Kategorie *körperliche Nähe* $MW = .87$; $SD = .18$.

Im Folgenden werden die hier verwendeten Kategorien näher erläutert.

4.3.1.3.1. *Interaktionsintensität*

Sie beschreibt die Intensität, mit der sich die Erzieherin mit dem Kind in der Kinderkrippe beschäftigt (in Anlehnung an Ritchie & Howes, 2003; Howes & Smith, 1995). In dieser Kategorie wurden Dauercodes, die eine Zeitspanne angeben, vergeben. Sie schließen sich gegenseitig aus und beziehen sich ausschließlich auf die Intensität der Interaktion, unabhängig davon, ob diese Interaktion positiv oder negativ gefärbt ist, und unabhängig davon, ob sie von der Erzieherin oder vom Kind initiiert oder aufrechterhalten wurde. Daher bildet sie für diese Arbeit die vermutete gewohnte Interaktionsqualität am besten ab.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde aufgrund des zu geringen Informationsgehalts jedoch auf einige Codes verzichtet bzw. zwei Codes wurden zu einem komprimiert. Das methodische Vorgehen wird im Folgenden noch erläutert. Vorerst sollen die Codes, die für die Auswertung mit einbezogen wurden, erörtert werden.

Monitor: Die Erzieherin ist in der Nähe des Kinderkrippenkindes und hat es im Blickfeld, aber interagiert nicht mit ihm. Sie kann das Kind beobachten und ihre Blickrichtung/Körperhaltung ist zum Kind gerichtet.

Simple Interaction: Die Erzieherin initiiert eine einfache Interaktion mit dem Projektkind. Diese inkludiert einfache Kommentare, Antworten, wenn das Kind etwas fragt/zeigt, einfache Fragen, einfache Hilfestellungen, Anregung der kindlichen Exploration (ohne dass die Erzieherin mitexploriert) und einfaches Zurechtweisen auf Fehlverhalten. Wichtig ist, dass keine vertiefende Interaktion nachfolgen muss bzw. die Interaktion oberflächlich bleibt und das Kind auf die Kommentare und Äußerungen der Erzieherin reagieren kann, muss aber nicht.

Intense Interaction: Die Erzieherin reagiert nicht nur auf die kindlichen Bemerkungen und Verhaltensweisen, sondern animiert es zu weiterer Interaktion z.B. durch weitere Anregung (zur gemeinsamen Exploration), Vorschläge und Erklärungen. Das Kind reagiert auf die Erzieherin (z.B. geben, zeigen, annehmen, hat Blickkontakt etc.). Die Erzieherin und das Kind spielen interaktiv (z.B. gegenseitige Imitation).

Wenn die Erzieherin nicht im Bild ist oder das Kind nicht im Blickfeld hat, werden ebenso Codes vergeben, die jedoch für die Interaktionsqualität nicht aussagekräftig sind, da keine Interaktion abläuft. Sie lassen lediglich Aussagen zur Quantität zu, nicht zur Qualität und wurden daher nicht für die Analyse verwendet.

Die Codes wurden jeweils an der Gesamtzeit der Interaktionen relativiert, welche sich aus der Dauer der Codes „Monitor“, „Simple Interaction“, „Intense Interaction“ und „Routine“ zusammensetzt. „Routine“ Interaktion zwischen Erzieherin und Kind beschränkt sich auf alltägliche Routinehandlungen (wie z.B. Nase putzen, Flasche geben, Hose raufziehen) und wurde daher nur zur Relativierung einbezogen, nicht aber in die Analysen. In der hier vorliegenden Arbeit wurde also mit prozentualen Anteilen der spezifischen Interaktion gemessen an der Gesamtzeit der abgelaufenen Interaktionen gerechnet.

Da sich die Codes dieser Kategorie gegenseitig ausschließen, es aber Dauercodes sind, besteht ein hoher Zusammenhang zwischen ihnen. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, wurden Pearson-Korrelationen durchgeführt.

Tabelle 1
Interkorrelationen der Codes der Interaktionsintensität

Pearson-Korrelation	Monitor	Simple	Intense
Monitor	-		
Simple	-.884**	-	
Intense	-.302**	-.174	-

Anmerkung: ** p (zweiseitig) < .01

Um dennoch methodisch hochwertige Analysen durchführen zu können, wurde mittels Faktorenanalyse bestimmt, wie sich diese Codes zusammenfassen lassen. Mit dem Ziel,

Zusammenhänge zwischen den Variablen „Monitor“, „Simple“ und „Intense“ mit einem neuen Faktor abzubilden.

Tabelle 2
Komponentenmatrix der Faktorenanalyse

	Komponente
Monitor	-.987
Simple	.947
Intense	.150

4.3.1.3.2. Körperliche Nähe

In dieser Kategorie wird die körperliche Nähe zwischen der Erzieherin und dem Kind in der Kinderkrippe erfasst. In dieser Arbeit wurden alle Codes miteinbezogen.

Nearby: Dieser Code wird vergeben, wenn sich das Kind in der Nähe der Erzieherin, bis zu wenigen Metern entfernt, aufhält, aber kein Körperkontakt besteht. Sie können einander zugewandt sein (z.B. interagieren), müssen aber nicht.

Closeness: Das Kind und die Erzieherin befinden sich in unmittelbarer Nähe und kurze, wenig intensive Körperkontakte finden statt, z.B. Hand auf die Tagesmutter legen, über den Kopf des Kindes streicheln, Hand halten, (zufällige) Körperkontakte beim gemeinsamen Explorieren eines Gegenstandes. Das Kind ist der Erzieherin zugewandt und akzeptiert den Körperkontakt.

Intense: Das Kind hat großflächigen Körperkontakt zur Erzieherin indem es zum Beispiel auf dem Schoß sitzt, getragen wird oder sich ankuscht.

Auch diese Codes sind Dauercodes, schließen sich gegenseitig aus und zeigen daher einen starken Zusammenhang. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, wurden Pearson-Korrelationen durchgeführt.

Tabelle 3

Interkorrelationen der Codes der körperlichen Nähe

Körperliche Nähe	1.	2.	3.
1. Nearby	-		
2. Closeness	-.910**	-	
3. Intense	-.430**	.019	-

Anmerkung: ** p (zweiseitig) < .01

Um dennoch ein repräsentatives Modell erstellen zu können, wurde auch hier mittels Faktorenanalyse geprüft, wie man die Codes sinnvoll zusammenfassen kann.

Tabelle 4

Komponentenmatrix der Faktorenanalyse

	Komponente
Nearby	-1.0
Closeness	.906
Intense	.441

4.3.2. Familiencharakteristiken

Soziodemographische Daten des familiären Umfeldes des Kindes wurden mittels eines Fragebogens erhoben, der ebenfalls im Rahmen der WiKi Studie entstand (siehe Anhang). Er wurde der Mutter zu Phase 0, vor Eintritt in die Kinderkrippe, bei einem Hausbesuch vorgelegt. Er beinhaltete folgende Variablen: Angaben zum Familienstand, Familienstruktur, zu bisherigen Betreuungserfahrungen, zur Geschwistersituation, zur schulischen Ausbildung, zur jetzigen Tätigkeit und zum Alter der Eltern.

Zu diesem Hausbesuch erfolgte auch die Durchführung des Bindungsbeobachtungsverfahrens AQS - Attachment Q-Sort (Waters, 1995) mit der Mutter.

4.3.2.1. Bindungsverhalten zur Mutter

Um das Bindungsverhalten zur Mutter zu erfassen, wurde der Attachment Q-Sort in einer deutschen Übersetzung (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012) nach Waters (1995) verwendet (siehe Anhang). Das Beobachtungsverfahren beschreibt alltägliches Bindungsverhalten zwischen Kind und Betreuungsperson und kann im natürlichen Umfeld eingesetzt werden. In der heutigen Version beinhaltet es 90 Items, mittels welcher die Bindungssicherheit von Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren ermittelt werden kann. Die Einschätzung erfolgt durch Beobachtung des Bindungs- und Explorationsverhaltens des Kindes, indem jedes Item als „zutreffend“, „mittel“ oder „nicht zutreffend“ eingeschätzt wird (Hover-Reisner & Eckstein, 2008) und im Anschluss gleichmäßig auf neun Stapeln verteilt wird. Diese Stapel geben an, wie passend das im Item genannte Verhalten für das Kind eingeschätzt wird (9 = *sehr passende Beschreibung* bis 1 = *nicht passende Beschreibung*).

Tabelle 5
Einzelkomponenten des AQS der Uni Wien

Skala	Items	Definition
Searching für Proximity	14, 21, 25	Das Kind spielt gern neben oder auch mit der Bindungsperson; auf jeden Fall aber kommt es immer wieder gern zu ihr zurück, um ihr etwas zu zeigen, mitzuteilen oder vorzuführen. Das Kind behält die Bindungsperson aus diesem Grund auch im Auge und interessiert sich dafür, wo sie ist und was sie tut.
Enjoying Proximity	11, 28, 44, 53, 64	Das Kind liebt die körperliche Nähe zur Bindungsperson; beim Spielen klettert es auch gern mal auf ihr herum. Es fasst die Bindungsperson jedoch generell gern an, umarmt oder knuddelt sie oder sitzt gern auf ihrem Schoß. Wenn das Kind auf den Arm genommen wird, unterstützt es dies und wehrt sich nicht dagegen.
Struggling with Emotions	6, 38, 74, 81	Das Kind ist im Beisein der Bindungsperson unausgeglich. Wenn es unbedingt etwas haben möchte, setzt es negative Emotionen ein, ist fordernd und ungeduldig und nervt solange, bis es bekommt, was es möchte

Sharing and Obeying	1, 18, 19	Die Bindungsperson muss ihre Anweisungen, Vorschläge und Bitten kaum mehrmals vorbringen. Das Kind lässt sich von ihr leicht anleiten.
Demanding Attention	23, 31	Das Kind will die Aufmerksamkeit der Bindungsperson für sich allein. Beschäftigt sie sich mit anderen, wird das Kind schnell eifersüchtig, unterbricht und geht dazwischen.
Loving Communications	55, 86, 87	Das Kind ahmt nicht nur die Bindungsperson selbst gern nach, sondern versucht sie auch dazu zu bringen, dass es selbst nachgeahmt wird. Wenn sich die Bindungsperson über die Aktivitäten des Kindes freut, dann wiederholt das Kind dies immer wieder.
Socializing with Others	50, 58	Das Kind freut sich über BesucherInnen und fasst schnell Zutrauen zu ihnen. Wenn die Bindungsperson darum bittet, spricht das Kind mit ihnen, zeigt sein Spielzeug oder was es schon gelernt hat. Es spielt mit den BesucherInnen auch und klettert unter Umständen auch auf ihnen herum.
Support for Exploration	59, 83	Das Kind akzeptiert gern Vorschläge seiner Bindungsperson zu neuen Beschäftigungsmöglichkeiten. Wenn es mit etwas fertig ist oder es sich langweilt, geht es zur Bindungsperson und holt sich eine neue Anregung.

4.3.3. Speichelproben zur Erfassung von Cortisol

Zur Bestimmung des Cortisols der Kinder wurden ihnen zwei Wochen vor Krippeneintritt zu Hause sowie zu den Phasen 1-3 Speichelproben entnommen. Dies geschah zu 4 Messzeitpunkten pro Tag. Zwischen 7:30 Uhr und 8:30 Uhr zu Hause vor der Krippe, zwischen 10:30 Uhr und 11:30 Uhr in der Kinderkrippe, zwischen 14:00 Uhr und 15:00 Uhr in der Kinderkrippe und zwischen 18:00 Uhr und 19:00 Uhr immer zu Hause. Diese Erhebungen sollten den zirkadianen Tagesrhythmus des Cortisols beschreiben. Die Erhebung zu Phase 0 dient der Bestimmung der Basislevel des Cortisols, das die Kinder hatten, ohne dass sie die Kinderkrippe als möglichen Stressor besuchten. Diese Bestimmung ist entscheidend, um herauszufiltern, ob sich die Cortisoltagesprofile in Abhängigkeit des Setting unterscheiden. Die Erhebungen zu den Phasen 1-3 sind relevant für die Analyse der Veränderungen der Cortisollevel über die Zeit in der Kinderkrippe.

Waren die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung zu Hause, haben die Eltern ihnen die Speichelproben entnommen. Waren die Kinder in der Kinderkrippe, haben ihnen die Erzieherinnen die Speichelproben entnommen.

Für die Berechnungen in dieser Arbeit wurden verschiedene Cortisolwerte berechnet und herangezogen.

Für die Berechnungen zur generellen Stressreaktivität der Kinder über den Tag wurde der *Slope* herangezogen. Hierfür wurde eine Regressionsgerade gebildet, die sich aus zwei Variablen und einem Wert x zusammensetzt ($y = a + bx$). Der *Slope* entspricht dabei einem Gefälle, da es sich im Fall des Cortisoltagesprofils um eine negative Steigung handelt (siehe Abbildung 2). Er wurde aus den 4 Cortisolwerten eines Kindes an einem Tag transformiert. Je negativer der *Slope* also ist, desto steiler ist der Abfall des Cortisoltagesprofils und desto besser ist die Stressverarbeitung des Kindes. Ist der *Slope* flacher, ist der Abfall flacher und die Stressverarbeitung des Kindes schlechter.

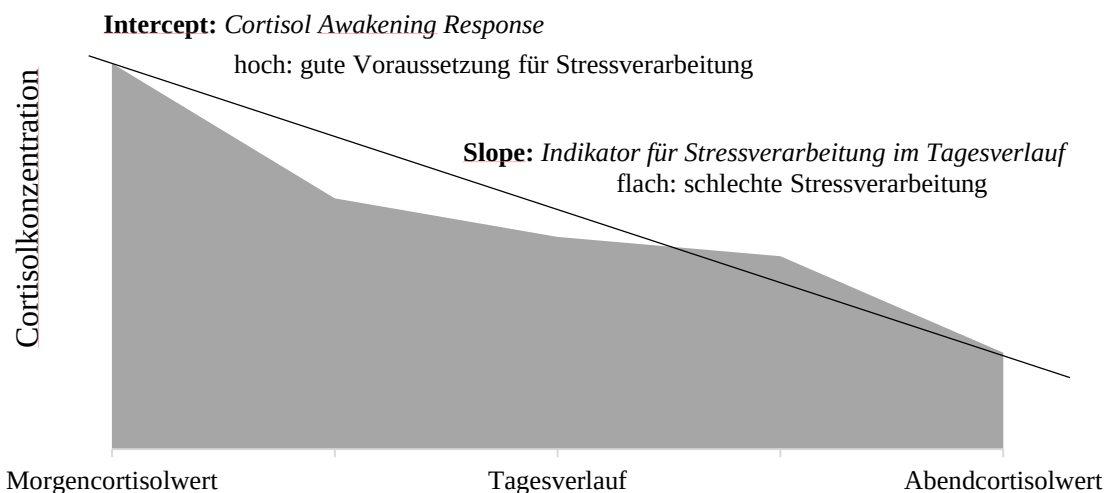


Abbildung 2: Cortisoltagesprofil

Für die Berechnungen, die den Kontextwechsel betreffen, eignete sich die Berechnung des statistischen Kennwerts *Delta Cortisol*. Es ist ein Maß für die Steigung/den Abfall des Cortisols der Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt. Es bildet somit die Stressbelastung ab.

Der Kontextwechsel morgens von zu Hause in die Krippe wurde errechnet, indem der Cortisolwert des Messzeitpunkts 2 von dem des Messzeitpunkts 1 subtrahiert wurde. War

nun der Cortisolwert zum Messzeitpunkt 2 höher als der zu Messzeitpunkt 1, ergab sich ein negativer Wert. Dies entspricht einem Cortisolabfall und konnte als geringeres Stressempfinden interpretiert werden. War der Cortisolwert zum Messzeitpunkt 1 jedoch höher als der zum Messzeitpunkt 2, ergab sich ein positiver Wert. Dies war als Anstieg des Cortisols während des Kontextwechsels und als damit einhergehende erhöhte Stressbelastung zu werten. Im Folgenden wird dieser Werte *Deltacortisol morgens* genannt.

Der Kontextwechsel abends von der Kinderkrippe in den familiären Kontext, wurde ebenso errechnet. Hier wurde der Cortisolwert zum Messzeitpunkt 4 von dem zum Messzeitpunkt 3 subtrahiert und es ergab sich das *Deltacortisol abends*. Auch hier bedeuten positive Werte einen Anstieg des Cortisols und damit eine erhöhte Stressbelastung. Während negative Werte einen Abfall und geringeres Stressempfinden bedeuten.

4.4. Methoden der Datenauswertung

Für die Analyse der Daten wurde das Auswertungsprogramm IBM SPSS Statistics (Version 23) verwendet. P-Werte $p < .05$ werden als signifikant und $p < .01$ werden als hochsignifikant gewertet.

Zunächst musste in einer Voranalyse geklärt werden, welche Charakteristiken des Kindes als Prädiktoren zur Berechnung der einzelnen Hypothesen berücksichtigt werden müssen.

Danach erfolgten die Hypothesentestungen. Aufgrund fehlender Cortisolwerte und defekter Videos ergaben sich für die einzelnen Hypothesenkomplexe unterschiedliche Stichprobengrößen, die jeweils entsprechend angegeben sind.

Die Hypothesen wurden mittels multipler linearer Regressionen geprüft. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren sind lineare Zusammenhänge, Gleichverteilung der Residuen (Homoskedastizität), Normalverteilung der Daten und die Prädiktoren sollten nicht zu stark miteinander korrelieren (Multikollinearität) (Field, 2013). Die Voraussetzungen sind über alle Hypothesen hinweg erfüllt.

Für eine möglichst sinnvolle Interpretation der Daten wurden alle unabhängigen Variablen, ausgenommen Schulbildung der Eltern, zentriert.

Die Berechnungen wurden teils mit dem Cortisoltagesprofil, dem Slope, teils mit dem Cortisolanstieg morgens, Deltacortisol morgens, und teils mit dem Cortisolanstieg abends, Deltacortisol abends, berechnet. Die Auswahl stützt sich auf inhaltliche Begründungen. Vermutet wird, dass die Betreuungsqualität sich nicht auf den Kontextwechsel am Abend auswirkt, weil das Kind wieder zurück in der Familie ist. Die Fragestellung 1 bedient sich daher lediglich der statistischen Kennwerte des Slope und des Deltacortisols am Morgen. Es wird vermutet, dass die Familiencharakteristiken zu jeder Zeit auch in der Kinderkrippe wichtig sind, daher wurden alle Kennwerte zu diesen Berechnungen herangezogen. In der Fragestellung 3 liegt der Fokus auf dem Kontextwechsel von dem einen System in das andere. Daher wurden hier die Deltacortisolwerte morgens und abends eingesetzt.

5. Auswertung und Ergebnisse

5.1. Deskriptive Statistiken

Die Stichprobe $N = 75$, der die Daten entnommen wurde, bestand aus 60% Mädchen ($N = 45$) und 40% Jungen ($N = 30$). Das Alter dieser Kinder erstreckte sich von 15 Monaten bis 40 Monate ($M = 29.03$, $SD = 4.4$).

Das Alter der Eltern zu Beginn der Studie betrug bei den Müttern durchschnittlich $M = 34.8$ ($SD = 5.2$) und bei den Vätern $M = 37.5$ ($SD = 6.8$). Die Verteilungen für die Bildung sind in Tabelle 6 ersichtlich.

Tabelle 6

Deskriptive Darstellung Verteilung der elterlichen Bildung

Mütter	Väter
Pflichtschule $N = 4$ (5.5%)	Pflichtschule $N = 2$ (2.9%)
Pflichtschule mit Lehre $N = 13$ (17.8%)	Pflichtschule mit Lehre $N = 8$ (11.4%)
Berufsbildende mittlere Schule $N = 9$ (12.3%)	Berufsbildende mittlere Schule $N = 6$ (8.6%)
allgemein höhere Schule $N = 8$ (11%)	allgemein höhere Schule $N = 11$ (15.7%)
Berufsbildende höhere Schule $N = 9$ (12.3%)	Berufsbildende höhere Schule $N = 11$ (15.7%)
Hochschule/Fachhochschule $N = 30$ (41.1%)	Hochschule/Fachhochschule $N = 32$ (45.7%)

5.2. Voranalysen

Um zu prüfen, ob Charakteristiken des Kindes, speziell Alter und Geschlecht, als Kontrollvariablen für weitere Untersuchungen berücksichtigt werden mussten, wurden verschiedene Voranalysen getätigt. Die Frage nach einem potentiellen Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und ihren Stressmustern in der Kinderkrippe 4 Monate nach Krippeneintritt wurde mittels Korrelationen beantwortet. Das Alter der Kinder und der Slope zeigten einen mittleren negativen Zusammenhang, der stark signifikant ausfiel ($r = -.400$, $p < .01$). Weiters wurde ein Trend für einen mittleren positiven Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Intercept deutlich ($r = .239$, $p = .051$). Ob ein Unterschied der Stressmuster zwischen Mädchen und Jungen beachtet werden musste, wurde mittels t-

Test für unabhängige Stichproben mit der unabhängigen Gruppenvariable „Geschlecht“ und der abhängigen Variable „Slope Phase 3“ geprüft. Es kann von homogenen Varianzen ausgegangen werden, da der Levene-Test nicht signifikant ($F = .01, p = .92$) war. Im Mittel zeigten Mädchen ($N = 41, M = -0.69, SD = 0.37$) eine geringere Stressverarbeitung als Jungen ($N = 26, M = -0.73, SD = 0.39$). Dieser Unterschied war jedoch nicht signifikant $t(65) = -.407, p > .05$.

Um zu prüfen, ob die Werte der Cortisoltagesprofile der Kinder in der Kinderkrippe sich signifikant von ihren Ausgangswerten 4 Monate vor Krippeneintritt zu Hause unterscheiden, wurde ein t-Test für verbundene Stichproben berechnet. Der Mittelwert des Ausgangswerts vor Krippeneintritt ($M = -1.03, SD = 0.24$) und der ca. 4 Monate nach Krippeneintritt ($M = -0.71, SD = 0.38$). Diese Mittelwerte unterscheiden sich hochsignifikant voneinander ($t = -5.52, p = .000$).

Um potentielle Zusammenhänge zwischen Charakteristiken der Strukturqualität in der Kinderkrippe und der Interaktionsqualität zwischen der Erzieherin und dem Kind zu prüfen, wurden multiple lineare Regressionen durchgeführt. Als abhängige Variablen wurden die Kodierungen des Erzieherinnenverhaltens „einfache Interaktion“ und „intensive Interaktion“ benutzt. Es wurden demnach 2 lineare Regressionen mit den unabhängigen Variablen „Berufserfahrung der Erzieherin“, „Alter der Erzieherin“, „Gruppengröße am Analysetag“, „Altersrange in der Gruppe“, „Fortbildung der Erzieherin“ und „ErzieherInnen-Kind-Schlüssel“ durchgeführt.

Tabelle 7

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „einfache Interaktionen“, N = 58. b = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	-0.11	4.00		.978
Berufserfahrung der Erzieherin	-0,21	0.32	-0.20	.507
Alter der Erzieherin	0.19	0.30	0.19	.521
Gruppengröße am Analysetag	0.05	0.62	0.01	.938
Altersrange in der Gruppe	-0.08	0.14	-0.10	.561
Fortbildung der Erzieherin	4.71	4.40	0.15	.289
Erzieherinnen-Kind-Schlüssel	-0.54	0.60	-0.13	.372

Anmerkungen. $R^2 = .05$

Tabelle 8

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „intensive Interaktion“, N = 58. B = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	-0.59	3.79		.876
Berufserfahrung der Erzieherin	0.07	0.30	0.07	.826
Alter der Erzieherin	0.03	0.28	0.03	.924
Gruppengröße am Analysetag	-0.06	0.59	-0.02	.926
Altersrange in der Gruppe	-0.12	0.13	-0.16	.337
Fortbildung der Erzieherin	5.78	4.16	0.19	.171
Erzieherin-Kind-Schlüssel	-0.09	0.57	-0.02	.876

Anmerkungen. $R^2 = .08$

Das Modell zu „einfacher Interaktionen“ erklärt 5% der Varianz des Erzieherinnenverhaltens und kein Prädiktor eignet sich signifikant zur Klärung dieser.

Das Modell zur „intensiven Interaktion“ erklärt 8% der Varianz und kein Prädiktor eignet sich signifikant zur Erklärung dieser.

Zur Beantwortung der Frage, ob die mittels KRIPS-R erhobene Prozessqualität auf die Interaktionsqualität zwischen der Erzieherin und dem Kind schließen lässt, wurden Korrelationen gerechnet. Hierfür wurde der „Gesamtscore“ (Mittelwert aller Items), die Skala „Interaktionsqualität“ (Mittelwert der Items 25-28) sowie das Item „Erzieherin-Kind-Interaktion“ herangezogen.

Tabelle 9

Übersicht über Pearson-Korrelationen zwischen KRIPS-R Werten und der in den Videos beobachteten Interaktionsqualität. In den Zellen befinden sich jeweils Korrelationskoeffizient r und die zweiseitigen Signifikanzwerte in Klammern.

	Einfache Interaktionen	Intensive Interaktion
Gesamtscore	-.124 (.294)	-.031 (.795)
Skala Interaktionsqualität	-.061 (.610)	-.047 (.692)
Item Erzieher-Kind- Interaktion	-.025 (.835)	-.053 (.653)

Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer interessierten Kombination festgestellt werden.

Da im Folgenden der AQS als Maß für die Bindungssicherheit verwendet werden sollte, musste eruiert werden, welche Skalen sich hierfür eignen. Dies wurde mittels Pearson-Korrelationen geprüft.

Tabelle 10

Übersicht über Pearson-Korrelationen zwischen AQS Werten und der in den Videos beobachteten Interaktionsqualität. In den Zellen befinden sich jeweils Korrelationskoeffizient r und die zweiseitigen Signifikanzwerte in Klammern. $N = 74$

	Einfache Interaktionen	Intensive Interaktionen	Einfache körperl. Nähe	Intensiver Körperkontakt
AQS Gesamtscore	.096 (.411)	.120 (.307)	-.160 (.169)	.085 (.468)
Searching for Proximity	.047 (.688)	.015 (.897)	.072 (.540)	-.043 (.718)
Enjoying Proximity	.067 (.573)	.012 (.917)	-.140 (.233)	.279* (.016)
Socializing with Others	-.185 (.429)	.093 (.429)	-.178 (.129)	-.109 (.355)
Struggling with Emotions	.038 (.745)	-.183 (.118)	-.030 (.796)	.048 (.683)
Sharing and Obeying	-.043 (.716)	-.115 (.330)	-.246* (.034)	.115 (.329)
Demanding Attention	-.129 (.273)	.043 (.713)	-.131 (.266)	.108 (.360)
Loving Communications	-.002 (.985)	.230* (.049)	.075 (.524)	-.161 (.171)
Supporting Explorations	.070 (.555)	-.014 (.906)	-.163 (.169)	-.110 (.349)

Anmerkung. $*p < .05$

Signifikante Zusammenhänge ergaben sich demnach zwischen der Variable „intensiver Körperkontakt“ und der Bindungskomponente „Enjoying Proximity“, hier zeigte sich eine schwache positive Korrelation. Ebenso zwischen der Variable „einfache körperliche Nähe“ und der Bindungskomponente „Sharing and Obeying“. Dieser Zusammenhang lag in schwach negativer Form vor. Außerdem zeigte sich zwischen den Variablen „intensive Interaktion“ und der Bindungskomponente „Loving Communications“ ein schwacher positiver Zusammenhang.

5.3. Hypothesenauswertung

5.3.1. Forschungsfrage 1 – Betreuungsqualität und Stress

Prozessqualität und über den Tag verteilte Stressverarbeitung

- H 1.1.1 Die Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhersagen
- H 1.1.2 Durch physische Nähe zwischen Erzieherin und Kind kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

Strukturqualität und über den Tag verteilte Stressverarbeitung

- H 1.2.1 Mittels *Berufserfahrung der Erzieherin* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.2 Mittels dem *Alter der Erzieherin* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.3 Mittels der *Gruppengröße am Analysetag* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.4 Mittels *Altersrange in der Gruppe* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.2.5 Mittels *Fortbildung der Erzieherin* kann die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

Tabelle 11

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „über den Tag verteilte Stressverarbeitung“, N = 52. b = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	-0.80	0.12		.000**
Alter des Kindes	-0.03	0.01	-0.38	.011*
Einfache Interaktionen	0.01	0.01	0.14	.262
Intensive Interaktionen	0.00	0.00	0.02	.898
Einfache physische Nähe	-0.52	0.13	-0.50	.000**
Intensiver Körperkontakt	0.01	0.01	0.14	.262
Berufserfahrung der Erzieherin	-0.01	0.01	-0.22	.385
Alter der Erzieherin	0.01	0.01	0.30	.242
Gruppengröße am Analysetag	0.01	0.02	0.08	.613
Altersrange in der Gruppe	-0.00	0.00	-0.17	.267
Fortbildung der Erzieherin	0.08	0.13	0.08	.555
Alter des Kindes x einfache physische Nähe	-0.01	0.03	-0.05	.731

Anmerkungen. $R^2 = .47$, $*p < .05$, $**p < .01$

Dieses Modell erklärt 47% des Varianzanteils der Variable „über den Tag verteilte Stressverarbeitung“. Es wird deutlich, dass die „über den Tag verteilte Stressverarbeitung“ signifikant durch „einfache physische Nähe“ und dem „Alter des Kindes“ erklärt werden konnte. Bei dem durchschnittlichen Kind in der Kinderkrippe war der Slope des Cortisoltagesprofils $-0.8 \mu\text{g/dl}$. Steigt das Kindesalter, wurde der Slope steiler. Ebenso wurde der Slope steiler, wenn die Dauer der einfachen Berührungen zunahm. Die H 1.1.2 konnte demnach bestätigt werden.

Die H 1.1.1 und die H 1.2.1 – H 1.2.5 mussten verworfen werden.

Prozessqualität und morgendliche Stressverarbeitung

- H 1.3.1 Die Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhersagen
- H 1.3.2 Durch physische Nähe zwischen Erzieherin und Kind kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

Strukturqualität und morgendliche Stressverarbeitung

- H 1.4.1 Mittels *Berufserfahrung der Erzieherin* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.2 Mittels dem *Alter der Erzieherin* kann morgendliche die Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.3 Mittels der *Gruppengröße am Analysetag* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.4 Mittels *Altersrange in der Gruppe* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden
- H 1.4.5 Mittels *Fortbildung der Erzieherin* kann die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes vorhergesagt werden

Tabelle 12

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „morgendliche Stressverarbeitung“, N = 33. b = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	0.54	0.16		.003**
Alter des Kindes	0.04	0.02	0.44	.042*
Einfache Interaktionen	0.06	0.05	0.30	.240
Intensive Interaktionen	0.00	0.00	0.05	.762
Einfache physische Nähe	0.36	0.19	0.43	.069
Intensiver Körperkontakt	-0.00	0.01	-0.01	.963
Berufserfahrung der Erzieherin	0.00	0.01	0.06	.847
Alter der Erzieherin	0.00	0.01	0.14	.674
Gruppengröße am Analysetag	-0.01	0.02	-0.07	.672
Altersrange in der Gruppe	0.01	0.01	0.18	.345
Fortbildung der Erzieherin	-0.26	0.14	-0.31	.086
Alter des Kindes x einfache physische Nähe	0.01	0.03	0.07	.718

Anmerkungen. $R^2 = .53$, $*p < .05$

Dieses Modell erklärt 53% des Varianzanteils der Variable „Deltacortisol am Morgen“. Es wird deutlich, dass „Deltacortisol am Morgen“ signifikant durch das Alter des Kindes erklärt werden kann. Steigt das Alter des Kindes, steigt auch das Deltacortisol am Morgen. Die H 1.3.1, H 1.3.2 und H 1.4.1 – H 1.4.5 mussten demnach verworfen werden.

5.3.2. Forschungsfrage 2 – Familiencharakteristiken und Stress

Familiencharakteristiken und über den Tag verteilten Stressverarbeitung

- H 2.1.1 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Schulabschluss der Eltern* vorhersagen
- H 2.1.2 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Alter der Eltern* vorhersagen
- H 2.1.3 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Anzahl der Kinder in einer Familie* vorhersagen
- H 2.1.4 Die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Bindungskomponenten des AQS zur Mutter* vorhersagen
- *Searching for Proximity*
 - *Enjoying Proximity*
 - *Socializing with Others*
 - *Struggling with Emotions Mutter*
 - *Sharing and Obeying*
 - *Demanding Attentions*
 - *Loving Communications*
 - *Support in Exploration Mutter*

Tabelle 13

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „über den Tag verteilte Stressverarbeitung“, N = 61. b = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	-0.42	0.16		.013*
Alter des Kindes	-0.04	0.01	-0.53	.000**
Schulabschluss Mutter	-0.03	0.03	-0.16	.261
Schulabschluss Vater	-0.03	0.04	-0.13	.348
Alter Mutter	-0.00	0.01	-0.03	.879
Alter Vater	0.01	0.01	0.19	.289
Anzahl der Kinder/Familie	-0.03	0.06	-0.05	.651
Searching for Proximity	0.03	0.01	0.37	.029*
Enjoying Proximity	-0.01	0.01	-0.12	.337
Socializing with Others	0.02	0.01	0.19	.136
Struggling with Emotions	-0.01	0.01	-0.26	.078
Sharing and Obeying	-0.00	0.01	-0.04	.783
Demanding Attentions	0.01	0.01	0.13	.380
Loving Communications	0.00	0.01	0.05	.695
Support in Exploration	-0.04	0.01	-0.40	.007**

Anmerkungen. $R^2 = .45$, $*p < .05$, $**p < .01$

Dieses Modell erklärt 45% des Varianzanteils der „über den Tag verteilten Stressverarbeitung“. Es wird deutlich, dass die „über den Tag verteilte Stressverarbeitung“ signifikant durch das Alter des Kindes und durch die Bindungskomponenten „Searching for Proximity“ und hochsignifikant durch „Support in Exploration“ vorhergesagt werden kann. Die H 2.1.4 konnte demnach bestätigt werden. Die H 2.1.1 – H 2.1.3 mussten verworfen werden.

Familiencharakteristiken und morgendliche Stressverarbeitung

- H 2.2.1 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Schulabschluss der Elter* vorhersagen
- H 2.2.2 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Alter der Eltern* vorhersagen
- H 2.2.3 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Anzahl der Kinder in einer Familie* vorhersagen
- H 2.2.4 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Bindungskomponenten des AQS zur Mutter* vorhersagen
- *Searching for Proximity*
 - *Enjoying Proximity*
 - *Socializing with Others*
 - *Struggling with Emotions Mutter*
 - *Sharing and Obeying*
 - *Demanding Attentions*
 - *Loving Communications*
 - *Support in Exploration Mutter*

Tabelle 14

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „morgendliche Stressverarbeitung“, N = 41. b = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	-0.01	0.23		.969
Alter des Kindes	0.03	0.01	0.42	.033*
Schulabschluss Mutter	0.05	0.04	0.30	.207
Schulabschluss Vater	0.00	0.05	0.01	.960
Alter Mutter	0.01	0.02	0.16	.579
Alter Vater	-0.01	0.01	-0.26	.324
Anzahl der Kinder/Familie	0.03	0.07	0.08	.660
Searching for Proximity	-0.02	0.02	-0.27	.359
Enjoying Proximity	0.00	0.01	0.10	.957
Socializing with Others	0.00	0.02	-0.00	.986
Struggling with Emotions	0.01	0.01	0.20	.418
Sharing and Obeying	0.00	0.01	0.04	.857
Demanding Attentions	-0.02	0.02	-0.20	.393
Loving Communications	-0.01	0.02	-0.19	.392
Support in Exploration	0.03	0.02	0.32	.206

Anmerkungen. $R^2 = .33$, $*p < .05$

Dieses Modell erklärt 33% des Varianzanteils der Variable „Deltacortisol am Morgen“. Es wird deutlich, dass das Deltacortisol morgens signifikant durch das Alter des Kindes erklärt werden kann. Demnach mussten die H 2.2.1 – H 2.2.4 verworfen werden.

Familiencharakteristiken und abendliche Stressverarbeitung

- H 2.3.1 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Schulabschluss der Eltern* vorhersagen
- H 2.3.2 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels *Alter der Eltern* vorhersagen
- H 2.3.3 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Anzahl der Kinder in einer Familie* vorhersagen
- H 2.3.4 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes in der Kita lässt sich mittels der *Bindungskomponenten des AQS zur Mutter* vorhersagen
- *Searching for Proximity*
 - *Enjoying Proximity*
 - *Socializing with Others*
 - *Struggling with Emotions Mutter*
 - *Sharing and Obeying*
 - *Demanding Attentions*
 - *Loving Communications*
 - *Support in Exploration Mutter*

Tabelle 15

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „abendliche Stressverarbeitung“, N = 40. b = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	0.21	0.10		.055
Alter des Kindes	0.01	0.01	0.12	.566
Schulabschluss Mutter	-0.01	0.02	-0.14	.553
Schulabschluss Vater	0.00	0.02	0.00	.986
Alter Mutter	-0.01	0.01	-0.15	.598
Alter Vater	0.01	0.01	0.21	.473
Anzahl der Kinder/Familie	-0.02	0.05	-0.07	.738
Searching for Proximity	-0.00	0.01	-0.07	.795
Enjoying Proximity	-0.00	0.00	0.00	.998
Socializing with Others	0.01	0.01	0.19	.355
Struggling with Emotions	-0.00	0.01	-0.04	.883
Sharing and Obeying	0.00	0.01	0.05	.837
Demanding Attentions	-0.01	0.01	-0.21	.438
Loving Communications	-0.01	0.01	-0.14	.565
Support in Exploration	0.02	0.01	0.40	.136

Anmerkungen. $R^2 = .27$, $*p < .05$

Dieses Modell erklärt 27% des Varianzanteils der Variable „Deltacortisol am Abend“. In diesem Modell wird deutlich, dass das Deltacortisol abends durch keine der interessierenden Variablen erklärt werden kann. Die H 2.3.1 – H 2.3.4 mussten demnach verworfen werden.

5.3.3. Forschungsfrage 3 – Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken und Stress

Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken und morgendliche Stressverarbeitung

- H 3.1.1 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Searching for Proximity mit der Mutter* vorhergesagt werden
- H 3.1.2 Die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Support in Exploration mit der Mutter* vorhergesagt werden

Tabelle 16

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „morgendliche Stressverarbeitung“, N = 45. b = nicht standardisierter Koeffizient, SE b = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	0.21	0.04		.000**
Alter des Kindes	0.02	0.01	0.31	.044*
Einfache Berührungen Erzieherin	0.46	0.12	0.53	.000**
Alter des Kindes x Einfache Berührungen Erzieherin	-0.01	0.03	-0.05	.783
Searching for Proximity Mutter	-0.01	0.01	-0.21	.321
Support in Exploration Mutter	0.02	0.01	0.28	.164
Searching for Proximity x Einfache Berührungen	0.01	0.06	0.03	.931
Support in Explorations x Einfache Berührungen	0.01	0.05	0.06	.851

Anmerkungen. $R^2 = .39$, $*p < .05$, $**p < .01$

Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken und abendliche Stressverarbeitung

- H 3.1.1 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Searching for Proximity mit der Mutter* vorhergesagt werden
- H 3.1.2 Die abendliche Stressverarbeitung des Kindes kann mittels *einfacher Berührungen mit der Erzieherin und der Bindungskomponente Support in Exploration mit der Mutter* vorhergesagt werden

Tabelle 17

Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „abendliche Stressverarbeitung“, $N = 44$. b = nicht standardisierter Koeffizient, $SE\ b$ = Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten

Prädiktoren	B	SE B	β	p
Konstante	0.16	0.03		.000**
Alter des Kindes	0.01	0.01	0.16	.360
Einfache Berührungen Erzieherin	-0.08	0.07	-0.18	.267
Alter des Kindes x Einfache Berührungen Erzieherin	-0.01	0.02	0.33	.585
Searching for Proximity Mutter	-0.02	0.01	-0.40	.101
Support in Exploration Mutter	0.02	0.01	0.50	.034*
Searching for Proximity x Einfache Berührungen	0.03	0.03	0.33	.312
Support in Explorations x Einfache Berührungen	-0.01	0.02	-0.15	.549

Anmerkungen. $R^2 = .21$, $*p < .05$, $**p < .01$

5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Als Hauptergebnisse dieser Arbeit können folgende Punkte zusammengefasst werden.

Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter des Kindes und dem Cortisoltagesprofil, sowie zwischen dem Alter des Kindes und dem Deltacortisol morgens.

Bezüglich der Betreuungsqualität konnten Zusammenhänge zwischen einfachen Berührungen zwischen Erzieherin und Kind und dem Tagescortisol gefunden werden. Dieser Zusammenhang bezog sich also lediglich auf die Prozessqualität. Wurden ausschließlich Qualitätsmerkmale der Betreuungseinrichtung einbezogen, stellte sich kein Zusammenhang zum Deltacortisol am Morgen heraus.

Wurden lediglich Familiencharakteristiken beleuchtet, stellten sich Zusammenhänge zwischen dem Cortisoltagesprofil des Kindes und zweier Bindungskomponenten zur Mutter heraus.

Es zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen dem Deltacortisol am Morgen oder dem Deltacortisol am Abend und den Familiencharakteristiken.

Unter Berücksichtigung aller vorher herausgestellten relevanten Qualitätsmerkmale der Betreuungseinrichtung sowie der Familiencharakteristiken, zeigte sich ein Zusammenhang zwischen einfachen Berührungen und dem Deltacortisol am Morgen.

Ebenso ergab sich ein Zusammenhang zwischen dem Deltacortisol am Abend und der Komponente „Support in Exploration“ zur Mutter. Ein Zusammenhang zwischen Familiencharakteristiken und dem Deltacortisol am Morgen zeigte sich nicht. Es konnten keine signifikanten Interaktionen festgestellt werden.

Es ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der KRIPS-R und der aus den Videos analysierten Interaktionsqualität. Weder zum Gesamtscore, noch zur Skala Interaktionsqualität, noch zum Item Erzieher-Kind-Interaktion.

Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen einzelnen Bindungskomponenten des AQS zur Erzieherin. Je mehr intensiver Körperkontakt zwischen dem Kind und der Erzieherin beobachtet wurde, desto höher war der Wert der Komponente „Enjoying Proximity“. Je weniger einfacher Körperkontakt besteht und je mehr sich Erzieherin und Kind in der Nähe aufhielten, desto höher war der Wert der Komponente „Sharing and

Obeying“. Je mehr intensive Interaktion zwischen Erzieherin und Kind bestand, desto höher war der Wert der Komponente „Loving Communications“.

6. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

6.1. Interpretation

Den Voranalysen zur Folge, hatten ältere Kinder eine signifikant bessere Stressverarbeitung. Es zeigte sich eine Tendenz, dass die älteren Kinder schon mit einem höheren Cortisolausgangswert (Intercept) einstiegen. Damit konnten die Ergebnisse von Dettling et al. (1999) und Vermeer & van IJendoorn (2006) bestätigt werden, dass das Alter einen maßgeblichen Einfluss auf die Stressverarbeitung des Kindes über den Tag hat. Ergebnisse, die einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und HHN Aktivität aufzeigten (Pesonen et al., 2012), konnten nicht bestätigt werden. Mädchen und Jungen unterschieden sich nicht maßgeblich in ihrer Stressverarbeitung.

Direkte Zusammenhänge zwischen Charakteristiken der Strukturqualität in der Kinderkrippe und der Interaktionsqualität zwischen der Erzieherin und dem Kind ließen sich nicht beweisen. Die errechneten Modelle erklären jedoch auch nur wenig Varianzanteil der Interaktionsqualität. Auch zur Vorhersage der intensiven Interaktion zeigten sich lediglich Tendenzen. Da es wie im Folgenden noch näher dargestellt jedoch Effekte der Interaktionsqualität auf den kindlichen Stress gab, ist anzunehmen, dass Merkmale der Strukturqualität indirekte Einflüsse über die Interaktionsqualität auf den kindlichen Stress haben. Diese Folgerung wird durch die Ergebnisse des NICHD (2002a) bekräftigt, wonach Merkmale der Strukturqualität einen indirekten Effekt über die Qualität der Fremdbetreuung auf die kindliche Entwicklung und auf die Sozialkompetenz der Kinder haben. Solche indirekten Effekte können jedoch von Merkmalen der Erzieherin oder des Kindes abhängig sein, die im Rahmen dieser Arbeit nicht erfasst wurden. Es wäre auch denkbar, dass sich Zusammenhänge herausstellen würden, würde man Aspekte der Strukturqualität wie Weiterbildung differenzierter erfassen. WissenschaftlerInnen mit besseren Erhebungsmethoden (fine-grained assessments) haben hier signifikante Vorhersagen berichtet (z.B. Howes 1997).

Die Korrelationsberechnungen zur Beantwortung der Frage, ob die mittels Krippen Skala (KRIPS-R) erhobene Prozessqualität auf die mittels Videoanalyse erhobene Interaktionsqualität schließen lässt, ergaben keine signifikanten Zusammenhänge. Sie wird bevorzugt in den Erziehungswissenschaften zur Einschätzung der Qualität der Kinderkrippe benutzt und birgt für die Verwendung in der Psychologie das Risiko, dass sie die Daten zu grob erfasst. Der Informationsgewinn für Merkmale der Strukturqualität ist effizient und eindeutig aber die Skala, die die Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind abbildet, erfasst die Merkmale nicht so differenziert wie sie mittels Methoden der Psychologie wie Videoanalysen zergliedert werden können.

Die Korrelationsberechnungen zur Kontrolle der Vergleichbarkeit von Videoanalysen und AQS zeigten zum AQS Gesamtscore keine signifikanten Zusammenhänge auf. Der Gesamtscore ist demnach zu global für die differenzierte videoanalytisch beobachtete Interaktionsqualität.

Zwischen Variablen der in den Videos beobachteten Interaktionsqualität und einzelnen Bindungskomponenten jedoch zeigten sich signifikante Zusammenhänge, die der Validierung des AQS dienlich sind. Die Bindungskomponente „Enjoying Proximity“ zeigte einen schwachen aber signifikanten positiven Zusammenhang mit der Variable „intensiver Körperkontakt“ zwischen Erzieherin und Kind. Je höher der Wert in der Bindungskomponente war, desto mehr intensiver Körperkontakt bestand zwischen der Erzieherin und dem Kind. Diese Komponente des AQS besagt, dass das Kind die körperliche Nähe zur Bindungsperson liebt und die Bindungsperson generell gern mal anfasst, sie umarmt oder knuddelt. Wenn das Kind auf den Arm genommen wird, unterstützt es dies und wehrt sich nicht dagegen. Der hier errechnete Zusammenhang zeigt damit auf, dass das Kind, das viel körperliche Nähe mag, auch mehr davon bekommt. Zwischen der Bindungskomponente „Sharing and Obeying“ und der Variable „einfache körperliche Nähe“ zeigte sich ein schwach negativer Zusammenhang. Je höher der Wert dieser Bindungskomponente war, desto weniger einfache Berührungen wurden zwischen der Erzieherin und dem Kind beobachtet und desto mehr war die Erzieherin lediglich in der Nähe des Kindes. Diese Bindungskomponente besagt, dass die Bindungsperson ihre Anweisungen, Vorschläge und Bitten kaum mehrmals vorbringen muss und sich das Kind leicht anleiten lässt. Der hier gefundene Zusammenhang spiegelt also eine gewisse problemlose Kommunikation wieder, zu der kein Körperkontakt nötig ist und die prompte

Reaktionen des Kindes impliziert.

Zwischen der Bindungskomponente „Loving Communications“ und der Variable „intensiver Interaktion“ besteht ein signifikanter schwach positiver Zusammenhang. Die Kodierung für intensive Interaktion wurde immer gegeben, wenn die Erzieherin bemüht war, dass sie in Kontakt mit dem Kind bleibt und das Kind und die Erzieherin aufeinander eingingen. Je höher die Werte der Bindungskomponente, desto mehr intensive Interaktion besteht zwischen der Erzieherin und dem Kind. Diese Bindungskomponente besagt, dass das Kind die Bindungsperson selbst gern nachahmt und auch versucht, sie dazu zu bringen, dass es selbst nachgeahmt wird. Wenn sich die Bindungsperson über die Aktivitäten des Kindes freut, dann wiederholt das Kind dies immer wieder. Der hier gefundene Zusammenhang zeigt demnach auf, dass Kinder, die gern in Kommunikation mit der Erzieherin stehen, auch intensiver in Interaktion mit der Erzieherin stehen.

Fokus dieser Arbeit lag auf der Identifizierung möglicher förderlicher oder hinderlicher Faktoren hinsichtlich der Stressverarbeitung im Kontext der Betreuungseinrichtung und der Familien 4 Monate nach der Eingewöhnung in eine institutionelle Einrichtung. Besonderes Augenmerk sollte darauf liegen, wie sich die Stressverarbeitung beim Kontextwechsel verändert. Es sollte herausgestellt werden, ob es begünstigende oder auch hemmende Faktoren gibt, die den Wechsel morgens aus der Familie in die Kinderkrippe und am Abend aus der Kinderkrippe in die Familie determinieren.

Die Klärung der Forschungsfrage 1, die sich mit den Zusammenhängen zwischen Betreuungsqualität und kindlichem Stress beschäftigt, ergab, dass sich die über den Tag verteilte Stressverarbeitung des Kindes in der Kinderkrippe neben dem Alter durch einfache physische Nähe vorhersagen ließ. Diese Ergebnisse laufen konform mit der bestehenden Literatur. Durch körperliche Nähe zur Bindungsperson wird Stress abgebaut (Grossmann & Grossmann, 2012). In der vorliegenden Arbeit konnte bestätigt werden, dass körperlicher Nähe zwischen dem Kind und der Erzieherin der Stressreaktivität des Kindes dienlich ist. Für das durchschnittliche Kind in der Kinderkrippe errechnete sich ein Slope des Cortisoltagesprofils von $-0.8 \mu\text{g/dl}$ und es wurde steiler, die Stressverarbeitung demnach besser, wenn das Kind älter war oder mehr einfache Berührungen von der Erzieherin erfuhr. Für alle weiteren interessierenden Variablen der Prozess- und Strukturqualität ergaben sich lediglich Tendenzen.

Die Klärung der Forschungsfrage 2, die sich mit den Zusammenhängen zwischen Familiencharakteristiken und kindlichem Stress beschäftigt, ergab Zusammenhänge zwischen dem Cortisoltagesprofil, der über den Tag verteilten Stressverarbeitung, und einzelnen Bindungskomponenten des AQS mit der Mutter. Die Komponente „Searching for Proximity“ besagt, dass das Kind gern neben oder auch mit der Bindungsperson spielt. Es kommt auf jeden Fall immer wieder gern zu ihr zurück, um ihr etwas zu zeigen, mitzuteilen oder vorzuführen. Das Kind behält die Bindungsperson aus diesem Grund auch im Auge und interessiert sich dafür, wo sie ist und was sie tut. Steigt der Wert dieser Komponente, wird der Slope des Cortisoltagesprofils flacher. Die Stressverarbeitung des Kindes wird demnach schlechter, wenn ein Kind vor Krippeneintritt von sich aus viel Kontakt zur Mutter aufnahm. Dies könnte bedeuten, dass der Stress größer ist, wenn die Mutter nicht anwesend ist oder dass es die Mutter nicht zur Stressreduktion erreichen kann. Die Bindungskomponente „Support in Exploration“ besagt, dass das Kind gern Vorschläge seiner Bindungsperson zu neuen Beschäftigungsmöglichkeiten akzeptiert. Wenn es mit etwas fertig ist oder es sich langweilt, geht es zur Bindungsperson und holt sich eine neue Anregung. Steigt der Wert dieser Komponente, wird auch der Slope des Cortisoltagesprofils steiler. Eine mögliche Erklärung für diesen Zusammenhang kann eine präventive Wirkung durch die Beschäftigung durch die Mutter sein, die die Stressverarbeitung des Kindes verbessert. Das Kind kann demnach vor Krippeneintritt Bewältigungsstrategien entwickelt haben, die der Stressverarbeitung 4 Monate nach der Eingewöhnung in die Kinderkrippe dienlich sind. Gegebenenfalls kann die Explorationsunterstützung durch die Mutter auch eine kompensatorische Wirkung auf die über den Tag verteilte Stressreaktivität des Kindes haben, doch dieser Schluss kann nicht ohne differenziertere Untersuchung erfolgen, da der AQS mit der Mutter hier vor der Zeit der Eingewöhnung in die Krippe gemacht wurde.

Entgegen den Erwartungen zeigten andere Familiencharakteristiken wie Schulabschluss der Eltern oder die Anzahl der Kinder der Familie keine signifikanten Zusammenhänge. Mit Berücksichtigung der Qualität der Betreuungseinrichtung zur Klärung der Forschungsfrage 3, die sich mit den Interaktionen zwischen Betreuungsqualität und Familiencharakteristiken beschäftigt, ergaben sich jedoch maßgebliche Zusammenhänge zwischen der morgendlichen Stressverarbeitung und einfachen Berührungen zwischen der Erzieherin und dem Kind. Je mehr einfache Berührungen zwischen den beiden beobachtet

wurden, desto besser war die morgendliche Stressverarbeitung des Kindes. Darüber hinaus wurde die abendliche Stressverarbeitung des Kindes besser, wenn der Wert der AQS-Komponente mit der Mutter „Support in Exploration“ höher war. Folglich ist morgens die Interaktion, im Besonderen der einfache Körperkontakt, zwischen Erzieherin und Kind eine stressreduzierende Komponente und abends die Bindung zur Mutter, im Besonderen die Explorationsunterstützung durch sie.

6.2. Limitationen & Ausblick

Es sei darauf hingewiesen, dass es trotz genauer Anleitung (siehe Anhang) bei der Erhebung des Cortisols zu Problemen kommen kann, die eine genaue Bestimmung maßgeblich beeinflussen oder gar verhindern. Die Stichprobe, die für diese Arbeit untersucht werden konnte, wurde durch viele fehlende Cortisolwerte stark reduziert. Künftige Arbeiten sollten die Speichelproben daher sorgfältig entnehmen, um die Ausfallrate zu verringern.

Es ist zu erwähnen, dass eine Erzieherin, die primär auf die Bedürfnisse des Kindes achtet, sich auch von Gästen und Kameras nicht beirren lassen könnte und dass bei systematischer Verhaltensbeobachtung das Verhalten der Beobachteten umso weniger beeinflusst wird, desto länger er beobachtet wird. Es bleibt jedoch fraglich, inwiefern schon die Anwesenheit der BeobachterInnen, die die Videos für die anschließende Analyse aufnahmen und anderes Material bearbeiteten, die Interaktionen zwischen den Erzieherinnen und den Kindern beeinflusste.

Die Auswahl der zu analysierenden Interaktionen wurde bereits vor der eigentlichen Analyse determiniert. Die an die Aufnahme anschließenden Videoschnitte waren nicht an ein standardisiert vorgegebenes Procedere gebunden. Sie unterlagen subjektiven Bewertungsmaßstäben und wurden von verschiedenen Beurteilenden vorgenommen. Auch Fehler in der Kameraführung führten gelegentlich dazu, dass relevante Interaktionen nicht analysiert werden konnten, da sie im Video nicht eindeutig zu sehen und/oder zu hören waren.

Überdies bleibt fraglich, warum die Familiencharakteristiken wie Schulabschluss der Eltern, Familiengröße oder das Alter der Eltern keine maßgeblichen Zusammenhänge zur Stressreaktivität des Kindes zeigen, wenn die Betreuungsqualität der Kinderkrippe

unberücksichtigt blieb. Einerseits kann vermutet werden, dass die Stichprobe diesbezüglich zu homogen war. Familien unter Stress zum Beispiel nutzen wahrscheinlicher lockerere Betreuungsarrangements als Kinderkrippen. Sie nutzen die Betreuungsmöglichkeit durch Verwandte, Freunde, viele Betreuungsarrangements und niedrigere Qualität (Hofferth & Wissoker, 1992). Dem entgegen suchen sich Eltern, die ein sensibles und stimulierendes Umfeld bieten, wahrscheinlicher auch ein Arrangement mit selbigen Eigenschaften für die Betreuung ihrer Kinder (Phillips, McCartney & Scarr, 1987; Vandell & Corasaniti, 1990). Mütterliche Bildung und die Familiengröße determinieren, welche Art der nicht-mütterlichen Betreuung Kinder erhalten (NICHD, 2005c). Das lässt folgern, dass auch die Familiencharakteristiken zu wenig divers waren, da die Qualität der Betreuungseinrichtungen hier ebenso homogen war ($M = 3.43$, $SD = 0.61$).

Der sozialökonomische Status einer Familie wird nicht nur durch die Familiengröße, das Bildungsniveau und das Alter der Eltern sondern eher noch durch ein Verhältnis von Bedarf und zur Verfügung stehender finanzieller Mittel determiniert. Eine Änderung der Ergebnisse durch die Erfassung der finanziellen Familiensituation oder der beruflichen Situationen wäre daher denkbar.

Diese Arbeit stützt sich auf Kontextfaktoren, die das Kind beeinflussen. Einflüsse, die durch das Temperament des Kindes moderiert werden, konnten hier nicht erfasst werden. Kinderbetreuung ist nicht nur ein Umfeld für die Kinder, sondern sie ist auch die Summe von Erfahrungen, die Kinder machen, während sie nicht bei ihren Müttern sind (Friedman & Amadeo, 1999). Kinder, die sich in Temperament, Wesen und Entwicklungsstand unterscheiden, erleben dasselbe Setting und dieselben Erziehenden in unterschiedlicher Weise. Zukünftige Arbeiten würden von der Erfassung solcher Wesenszüge profitieren.

Auch denkbar wäre eine Veränderung der Ergebnisse, wenn der Mittagsschlaf des Kindes Berücksichtigung gefunden hätte. Kinder halten in der Kinderkrippe oft Mittagsschlaf, was einen Cortisolanstieg während dieser Phasen verursachen kann.

Bezüglich der Zusammenhänge zur Strukturqualität der Kinderkrippe wäre eine Änderung der Ergebnisse durch genauere Erfassung denkbar, da die Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten der ErzieherInnen regionale Unterschiede aufweist und in dieser Stichprobe beispielsweise wenig Varianz zeigten.

7. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Bohlen, I. & Suess, G. (2012). AQS[German]: *Der Attachment Q-Sort nach deutscher Übersetzung und Erprobung*. Unveröffentlichtes Arbeitsmaterial des Arbeitsbereichs Entwicklung der Fakultät Psychologie der Universität Wien
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75(3), 639–650. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x
- Ainsworth, M. D. (1969). Maternal sensitivity scales. Abgerufen am 15.11.2015, URL: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html
- Barnas, M. V., & Cummings, E. M. (1994). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior toward caregivers in day care. *Infant Behavior and Development*, 17(2), 141-147.
- Bayer, J. K., Hiskock, H., Ukoumunne, O. C., Price, A., & Wake, M. (2008). Early childhood aetiology of mental health problems: A longitudinal population-based Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49 (11), 1166-1174.
- Belsky, J., Vandell, D., & Burchinal, M. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (2006). *Biologische Psychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bowlby, J. (2009). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Clauss, W. & Clauss, C. (2009). *Humanbiologie kompakt*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2005). Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 1/2 years. *Infant Behavior and Development*, 28(1), 20–35. doi:10.1016/j.infbeh.2004.07.002
- De Schipper, E. J., Riksen-alraven, M. J., & Guerts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77 (4), 861-874.

- De Schipper, C. J., Tavecchio, L. W. C. & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development*, 17 (3), 454-470
- Dettling, A. C., Gunnar, M. R., & Donzella, B. (1999). Cortisol levels of young children in full-day childcare centers: Relations with age and temperament. *Psychoneuroendocrinology*, 24, 519–536. doi:10.1016/S0306-4530(99)00009-8
- Dettling, a. C., Parker, S. W., Lane, S., Seban, a., & Gunnar, M. R. (2000). Quality of care and temperament determine changes in cortisol concentrations over the day for young children in childcare. *Psychoneuroendocrinology*, 25(8), 819–836. doi:10.1016/S0306-4530(00)00028-7
- De Weerth, C. , Zijl, R. H. & Buitelaar, J. K. (2003). Development of Cortisol Circadian Rhythm in Infancy. *Early Human Development*, 73, 39–52.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1), 188–196. doi:10.1111/1467-8624.00133
- Evans, G. W. (1999). Measurement of the physical environment as stressor. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Hrsg.), *Measuring environment across the lifespan* (127-165). Washington , DC: American Psychological Association.
- Evans, G. W., Kliewer, W., & Martin, J. (1991). The role of the physical environment in the health and well being of Children. In H. Schroeder (Hrsg.), *New directions in health psychology assessment* (127-157). Washington, DC:Hemisphere.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Freitag, M. K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Scheuerer-Engelsch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67(4), 1437–1454.
- Friedman, S., & Amadeo, J. (1999). The child care environment: Conceptualizations, assessments, and issues. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Hrsg.), *Measuring environment across the lifespan* (127-165). Washington , DC: American Psychological Association.
- Goosens, F. A. & van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachment to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Groeneveld, M. G., Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2010). Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 502–514. doi:10.1016/j.ecresq.2009.12.004

- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren - Theorien und Tatsachen* (pp. 69-81). Bern: Huber.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen: das Gefüge psychischer Sicherheit* (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gunnar, M. R., Brodersen, L., Nachmias, M., Buss, K., & Rigatuso, J. (1996). Stress reactivity and attachment security. *Developmental Psychobiology*, 29(3), 191–204. doi:10.1002/(SICI)1098-2302(199604)29:3<191::AID-DEV1>3.0.CO;2-M
- Gunnar, M. R., & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*. doi:10.1016/S0306-4530(01)00045-2
- Gunnar, M. R., Larson, M. C., Hertsgaard, L., Harris, M. L., & Brodersen, L. (1992). The stressfulness of separation among nine-month-old infants: effects of social context variables and infant temperament. *Child Development*, 63(2), 290–303. doi:10.1111/j.1467-8624.1992.tb01627.x
- Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145–173. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085605
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 505–526. doi:10.1016/0885-2006(95)90019-5
- Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C., & Ehlert, U. (2003). Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. *Biological Psychiatry*, 54(12), 1389–1398. doi:10.1016/S0006-3223(03)00465-7
- Hofferth, S. L., & Wissoker, D.A. (1992). Price, Quality, and Income in Child Care Choice. *Journal of Human Resources*, 27, 70-111.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292–303. doi:10.1037/0012-1649.26.2.292
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of caregiver background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: profiles of relationships. *Social Development*, 4(1), 44–61.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relations in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory research, and clinical applications*. (2. Ed., pp. 317-332) New York: Guilford Press

- Howes, C., Whitebook, M., & Phillips, D. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care. *Child and Youth Care Forum*, 21(6), 399–414. doi:10.1007/BF00757371
- Jansen, F., & Streit, U. (2015). Die Bedeutung von Körperkontakt und Körperkontaktstörungen. In Jansen, F., & Streit, U. (Hrsg.), *Fähig zu Körperkontakt, Körperkontakt und Körperkontaktstörungen, Grundlagen und Therapie, Babys, Kinder & Erwachsene, IntraActPlus-Konzept (9-55)*. Berlin: Springer
- Kirschbaum, C., & Hellhammer, D. H. (1989). Salivary cortisol in psychobiological research: an overview. *Neuropsychobiology*, 22, 150–169. doi:10.1159/000118611
- Kirschbaum C., Steyer, R., Eid, M., Patalla, U., Schwenkmezger, P., & Hellhammer, D. H. (1990). Cortisol and behavior: 2. Application of a latent state-trait model to salivary cortisol. *Psychoneuroendocrinology*, 15, 297–307.
- Klug, I., Dressendorfer, R. A., Strasburger, C., Kuhl, G. P., Reiter, A., et al. (2000). Cortisol and 17-Hydroxyprogesterone Levels in Saliva of Healthy Neonates: Normative Data and Relation to Body Mass Index, Arterial Cord Blood pH and Time of Sampling after Birth. *Biology of the Neonate*, 78, 22-26.
- Lamb, Michael E., Ahnert, L. (1997). Handbook of Child Psychology. In R. M. Damon, William & Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology* (950–1001).
- Layzer, J. I., Goodson, B. D., & Moss, M. (1993). *Observational study of early childhood programs. Final report. Volume I: Life in preschool*. Prepared for Office of the Under Secretary U.S. Department of Education. Abt. Associates, Inc.
- Loman, M. M., & Gunnar, M. R. (2010). Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34(6), 867–876. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.05.007
- Lupie, S. J., King, S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13(3), 653–676. doi:10.1017/S0954579401003133
- Matagos S, Moustogiannis A, Vagenakis A. G. (1998). Diurnal Variation in Plasma Cortisol Levels in Infancy. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 11, 549–553.
- McEwen, B., 2000. Stress, definition and concepts of. In: G. Fink (Hrsg.), *Encyclopedia of Stress*. Vol. 3 (pp. 508–509). San Diego: Academic Press.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R. H., & Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: the moderating role of attachment security. *Child Development*, 67(2), 508–522. doi:10.2307/1131829

- Neumann, I. D. (2009). The advantage of social living: Brain neuropeptides mediate the beneficial consequences of sex and motherhood. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 30(4), 483–496. doi:10.1016/j.yfrne.2009.04.012
- Neumann, I. D., Krömer, S. a., Toschi, N., & Ebner, K. (2000). Brain oxytocin inhibits the (re)activity of the hypothalamo-pituitary-adrenal axis in male rats: Involvement of hypothalamic and limbic brain regions. *Regulatory Peptides*, 96(1-2), 31–38. doi:10.1016/S0167-0115(00)00197-X
- NICHD. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–306. doi:10.1016/S0885-2006(96)90009-5
- NICHD Early Childcare Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Dstudy of Early Child Care. *Child Development*, 68, 860-879.
- NICHD Early Childcare Research Network (1998). Relations between family predictors and child outcomes: are they weaker for children in child care? NICHD Early Child Care Research Network. *Developmental Psychology*, 34(5), 1119–1128. doi:10.1037/0012-1649.34.5.1119
- NICHD Early Childcare Research Network (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960–980. doi:10.1111/1467-8624.00202
- NICHD Early Childcare Research Network (2001a). Nonmaternal Care and Family Factors in Early Development, An Overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Development Psychology*, 22, 457-492.
- NICHD Early Childcare Research Network (2001b). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. Child Care and Family Predictors of Preschool Attachment and Stability from Infancy. *Developmental Psychology*, 37, 847-869.
- NICHD Early Childcare Research Network (2002a). Child-Care Structure -> Process -> Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206. doi:10.1111/1467-9280.00438
- NICHD Early Childcare Research Network (2002b). Early child care and children's development prior school to entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976–1005. doi:10.1111/1467-8624.00582

- NICHD Early Childcare Research Network (2005a). A New Guide for Evaluating Child Care Quality. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005b). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (pp. 78–90). New York: The Guilford Press.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005c). Familial Factors Associated with the Characteristics of Nonmaternal Care for Infants. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005d). The Interaction of Child Care and Family Risk in Relation to Child Development at 24 and 36 Months. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005e). Does Quality of Child Care Affect Child Outcomes at Age 4 $\frac{1}{2}$. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005f). Nonmaternal Care and Family Factors in Early Development. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005g). Early Child Care and Mother-Child Interaction from 36 Month through First Grade. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005h). Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry. In *Child Care and Child Development - Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Pesonen, A. K., Kajantie, E., Heinonen, K., Pyhälä, R., Lahti, J., Jones, A., ... Räikkönen, K. (2012). Sex-specific associations between sleep problems and hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis activity in children. *Psychoneuroendocrinology*, 37(2), 238–248. doi:10.1016/j.psyneuen.2011.06.008

- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496. doi:10.1016/S0885-2006(01)00077-1
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303. doi:10.1016/S0885-2006(97)90004-1
- Plotsky, P. M., Owens, M. J., & Nemeroff, C. B. (1998). Psychoneuroendocrinology of depression: hypothalamic-pituitary-adrenal axis. *Psychiatric Clinics of North America*, 21(2), 293-307.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *The American Psychologist*, 53(2), 95-108. doi:10.1037/0003-066X.53.2.95
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*. doi:10.1016/0885-2006(94)90002-7
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill Book Company Inc.
- Selye, H. (1974). *Stress: Bewältigung und Lebensgewinn*. München: Piper.
- Suess, G. J., Sroufe, L. Alan, Grossmann, K. E. (1992). Effects of infant attachment to mother and father.pdf. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 43-65.
- Tamis-leMonda, C. S., Briggs, R. D., Mcclowry, S. G., & Snow, D. L. (2010). Maternal Control and Sensitivity, Child Gender, and Maternal Education in Relation to Children's Behavioral Outcomes in African American Families. *NIH Public Access*, 30(3), 321-331. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.018.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Bolz, M., Schlecht, D., Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung pädagogischer Qualität in Krippen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-475. doi:10.1016/S0885-2006(96)90017-4
- Tout, K., de-Haan, M., Campbell, E. K., & Gunnar, M. R. (1998). Social behavior correlates of cortisol activity in child care: Gender differences and time-of-day

- effects. *Child Development*, 69, 1247–1262.
- Vandell, D. L., & Corasaniti, M. A. (1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555-572.
- Vermeer, H. J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). Attachment to mother and nonmaternal care: bridging the gap. *Attachment & Human Development*, 10(3), 263–273. doi:10.1080/14616730802113588
- Vermeer, H. J., & van IJzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 390–401. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.004
- Watamura, S. E., Donzella, B., Kertes, D. a., & Gunnar, M. R. (2004). Developmental changes in baseline cortisol activity in early childhood: Relations with napping and effortful control. *Developmental Psychobiology*, 45(3), 125–133. doi:10.1002/dev.20026
- Watson, S., & Miller, K. (2004). *The endocrine system*. London: Greenwood Publishing Group.
- Wohlwill, J. F., & van Vliet, W. (Hrsg.). (1985). *Habitats for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Interkorrelationen der Codes der Interaktionsintensität	28
Tabelle 2 Komponentenmatrix der Faktorenanalyse.....	29
Tabelle 3 Interkorrelationen der Codes der körperlichen Nähe	30
Tabelle 4 Komponentenmatrix der Faktorenanalyse.....	30
Tabelle 5 Einzelkomponenten des AQS der Uni Wien	31
Tabelle 6 Deskriptive Darstellung Verteilung der elterlichen Bildung	36
Tabelle 7 Ergebn. der multiplen lin. Regression zur Vorhersage der Variable „einfache Interaktionen“	38
Tabelle 8 Ergebn. der multiplen lin. Regression zur Vorhersage der Variable „intensive Interaktion“	38
Tabelle 9 Übersicht über Pearson-Korrelationen zwischen KRIPS-R Werten und der in den Videos beobachteten Interaktionsqualität.	39
Tabelle 10 Übersicht über Pearson-Korrelationen zwischen AQS Werten und der in den Videos beobachteten Interaktionsqualität	40
Tabelle 11 Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „über den Tag verteilte Stressverarbeitung“	42
Tabelle 12 Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „morgendliche Stressverarbeitung“	44
Tabelle 13 Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „über den Tag verteilte Stressverarbeitung“	46
Tabelle 14 Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „morgendliche Stressverarbeitung“	48
Tabelle 15 Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „abendliche Stressverarbeitung“	50
Tabelle 16 Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „morgendliche Stressverarbeitung“	51
Tabelle 17 Ergebnisse der multiplen linearen Regression zur Vorhersage der Variable „abendliche Stressverarbeitung“	52

Anhang

A. Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Identifizierung möglicher förderlicher oder hinderlicher Faktoren hinsichtlich der Stressverarbeitung bei Kindern im Kontext der institutionellen Betreuungseinrichtung und der Familie 4 Monate nach der Eingewöhnung in eine Betreuungsinstitution. Besonderes Augenmerk lag auf der Stressverarbeitung beim Kontextwechsel (von der Familie in die Fremdbetreuung und umgekehrt). Innerhalb der Stichprobe, welche $N = 75$ Kleinkinder im Alter von 15 – 40 Monaten umfasste. Hierzu wurden Charakteristiken der Qualität der Betreuungseinrichtung sowie Familiencharakteristiken herangezogen. Die Betreuungsqualität wurde mittels detaillierter Abbildung des Interaktionsgeschehens anhand von Videoanalysen sowie mittels Krippen-Skala erfasst. Familiencharakteristiken beliefen sich auf Aspekte des sozialökonomischen Status (Schulbildung der Eltern, Alter der Eltern, Anzahl Kinder/Familie) und der Bindung zur Mutter (mittels Attachment Q-Sort erhoben). Es zeigte sich, dass einfacher Körperkontakt zwischen der Erzieherin und dem Kind und Explorationsunterstützung vor Kinderkrippeneintritt durch die Mutter signifikant zur Senkung des Cortisoltagesprofils des Kindes beitrugen. Suchten die Kinder vor Krippeneintritt nach körperlicher Nähe zur Mutter, wurde eine signifikante Erhöhung des Cortisoltagesprofils deutlich. Der Cortisolanstieg am Morgen wurde durch einfachen Körperkontakt zur Erzieherin und der Cortisolanstieg am Abend durch Explorationsunterstützung vor Krippeneintritt durch die Mutter geringer. Alle weiteren Faktoren und Interaktionen zeigten keine signifikanten Ergebnisse.

Schlagwörter: Stress, Kinder, Cortisol, institutionelle Fremdbetreuung, Betreuungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität, Familiencharakteristiken, Bindung, KRIPS-R, AQS, WiKi

B. Abstract

Aim of the present study was to identify potential beneficial or risky factors regarding children's stress reactivity at child care in the context of child care center and family regarding the time 4 months after transition to a child care center. One main focus was on the stress reactivity at context switching (from family to child care center and reverse). The study's sample consisted of $N = 75$ toddlers aged between 15 and 40 months. It included child care quality and family characteristics. Child care quality was derived from analysis of videos showing child-caregiver-interaction in detail and Krippen-Skala. Family characteristics included socioeconomic status (parental education, parental age, number of children per family) and mother-child-attachment (assessed with Attachment Q-Set). Toddlers who experienced more time of simple physical contact to their non-maternal caregiver and toddlers whose mothers showed higher support in exploration before transition to the child care center showed lower cortisol levels during the day. In addition, children searching proximity to their mother before transition to child care showed increased cortisol rise during the day. Regarding the context switch, cortisol rise in the morning decreased with more time of simple physical contact. Cortisol rise in the evening decreased if higher support in explorations was shown by the mother before transition to child care. Against expectations all other factors didn't show significant outcomes.

Keywords: stress, toddler, cortisol, childcare centers, child care quality, family characteristics, attachment, KRIPS-R, AQS, WiKi

C. Betreuungsqualität

Fragebogen für die Erfassung soziodemografischer Daten

Kinderkrippen-Situation

Name des Kindes: _____ Datum: _____

Geb.: _____

Bezugskindergärtnerin: _____

Alter: _____

halbtags

Träger/Adresse der Einrichtung: _____

ganztags

Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen so sorgfältig wie möglich. Alle Angaben werden vertraulich behandelt.

Angaben zum Kontakt des Kindes mit den anderen Gruppenkindern

Wird das Kind von anderen Kindern zum Mitspielen aufgefordert?

Von wem (Vorname) ?

Sucht es von sich aus Kontakt zu anderen Kindern?

Zu wem (Vorname)?

Wollen andere Kinder bei den Mahlzeiten oder anderen Gelegenheiten bei ihm sitzen?

Wer (Vorname)?

Suchen andere Kinder auf andere Weise seine Nähe oder seine Aufmerksamkeit?

Wer (Vorname)?

Erhält es bei Konflikten mit anderen Kindern Unterstützung?

Durch wen (Vorname)?

Unterhält das Kind Freundschaften?

Mit wem (Vorname)?

Angaben zum Verhalten des Kindes

Seit wann kennen Sie das Kind?

Wie viele Wochen wurde das Kind während der Adaptionphase von der Mutter/von einer vertrauten Bezugsperson begleitet?

Wie verhält sich das Kind allgemein während der Eingewöhnungsphase?

Kann sich das Kind leicht von der Mutter/der Bezugsperson lösen, wenn es in die Einrichtung gebracht wird?

Kann sich die Mutter leicht von ihrem Kind lösen, wenn sie es in die Einrichtung bringt?

Hat das Kind Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung?
Wenn ja, bitte beschreiben:

War das Kind in der Zeit, in der es in die Kinderkrippe/den Kindergarten geht, schon einmal krank? Wenn ja, wie viele Tage?

Angaben zu Geschwisterkindern:

- | | ja | nein |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Hat das Kind Geschwister? | | |
| Wenn ja, wie viele? _____ | ☐ | ☐ |
| 2. Gibt es Geschwisterkinder, die in dieselbe Gruppe gehen? | | |
| Wenn ja, wer? _____ | ☐ | ☐ |

Das Kind beim Abholen:

	Trifft zu	Trifft nicht zu
1. Das Kind ist schnell zufrieden und sucht Kontakt zur Mutter.	☐	☐
2. Das Kind reagiert positiv auf Nähe und Kontaktaufnahme von Seiten der Mutter.	☐	☐
3. Das Kind wendet sich in der Regel ab und macht u. U. auch demütigende oder bloßstellende Bemerkungen zur Mutter.	☐	☐
4. Das Kind will meistens nicht direkt mit der Mutter nach Hause gehen.	☐	☐
5. Das Kind zeigt der Mutter in der Regel, was es gemacht hat oder erzählt vom Tag.	☐	☐
6. Das Kind sucht spontan die Nähe und den Kontakt der Mutter.	☐	☐

Die Gruppe:

Anzahl der Kinder in der Gruppe:

Alter: jüngstes Kind ältestes Kind

Betreuer-Kind-Schlüssel (Kindergärtnerin : Kinder): _____ : _____

Welche Kindergärtnerinnen bzw. Assistentinnen betreuen die Kinder dieser Gruppe:

Wie sind die Kontakte zum Elternhaus?

Ausgezeichnet ☐ Gut ☐ Könnten besser sein ☐ Belastet ☐

Bezugskindergärtnerin (des AQS-E):

Name, Vorname:

Alter:

Berufsjahre:

Ausbildung:

Weiterbildungen:

ANHANG: Krippensituation

Aktuelle tägliche Besuchsdauer

Wann wird das Kind zurzeit in der Früh in den Kindergarten gebracht?

_____ Uhr

Wann wird das Kind zurzeit abgeholt?

_____ Uhr

Bei Abholzeit ab 12.00 Uhr:

Isst das Kind im Kindergarten?

☐ Ja

☐ Nein

Schläft das Kind im Kindergarten?

☐ Ja

☐ Nein

KRIPS-R

Inhaltsverzeichnis	Seite
1. Qualitätskonzept der KRIPS-R	6
2. Aufbau der KRIPS-R	7
3. Anwendung der KRIPS-R	10
4. Begriffe und Erläuterungen in der KRIPS-R	14
5. Nutzungsmöglichkeiten der KRIPS-R	15
6. Technische Qualität der KRIPS-R	66
7. Literaturverzeichnis	67
Anhang: Bewertungsbogen Auswertungsblatt Profil	

1. Qualitätskonzept der KRIPS-R

Wer sich mit Fragen der Qualität in Krippen¹ befasst, sieht sich einem vieldimensionalen und facettenreichen Gegenstandsbereich gegenüber. In Abhängigkeit davon, welche Bezugsgruppe die Frage nach der Qualität stellt, fallen die Antworten unterschiedlich aus. Für Eltern, die z.B. an langen und flexiblen Öffnungszeiten interessiert sein mögen, stellt sich Qualität aus einer anderen Perspektive dar als für Fachkräfte, die an eigenen familienfreundlichen Arbeitszeiten interessiert sind und denen es auch um die Qualität ihres Arbeitsplatzes gehen mag. Wiederum andere Qualitätsgesichtspunkte stehen für Träger im Vordergrund, die an der Umsetzung ihrer weltanschaulichen und konzeptionellen Auffassungen interessiert sind und auch wirtschaftliche Faktoren bei der Bereitstellung ihrer Betreuungsangebote berücksichtigen. Solche Perspektiven auf Qualität sind legitim, haben aber nur einen indirekten Bezug zu dem, was als *pädagogische Qualität* bezeichnet werden kann: Wir gehen davon aus, dass den Interessen und der Perspektive des Kindes und der an seiner Erziehung und Entwicklung interessierten Eltern eine Vorrangstellung unter den verschiedenen möglichen Sichtweisen zukommt.

Pädagogische Qualität rückt die Sichtweise und das stellvertretend wahrgenommene Interesse des Kindes an guter Bildung, Betreuung und Erziehung in den Mittelpunkt und macht diese zum Maßstab für die Qualität einer Krippe. Diese Sichtweise stellt zweifellos eine Zuspitzung des Blickwinkels dar, wodurch andere, durchaus auch berechnete Sichtweisen auf die Qualität einer Krippe ausgeblendet werden. Wir gehen jedoch davon aus, dass dem Wohlbefinden und der Förderung von Kindern Priorität zukommt.

Pädagogische Qualität ist in einer Kinderkrippe dann gegeben, wenn diese das Kind körperlich, emotional, sozial und intellektuell fördert, seinem Wohlbefinden sowie seiner gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dient und damit auch die Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung unterstützt.

Auch unter dem Blickwinkel pädagogischer Qualität haben wir es mit einem komplexen Gebilde zu tun, bei dem mehrere Ebenen unterschieden werden können. Im Anschluss an Tietze u.a. (1998, 2005) unterscheiden wir die drei folgenden Ebenen pädagogischer Qualität in Krippen:

Pädagogische Orientierungsqualität. Sie bezieht sich auf das Bild vom Kind, das die Erzieherinnen haben, ihre Auffassungen über die Bildung und Entwicklung von Kin-

¹ Im Folgenden wird der Begriff „Krippe“ als Oberbegriff für die verschiedenen Formen der Gruppenbetreuung für Kinder im Alter von null bis drei Jahren benutzt. Er umfasst damit Halbtags- wie Ganztageseinrichtungen und auch verschiedene Formen der Altersmischung.

1. Kinder sind aktiv Lernende; sie lernen durch ihre Aktivitäten, durch das, was sie tun, hören, erfahren und sehen.
2. Kinder lernen durch die Interaktionen mit ihren Eltern, Erzieherinnen und anderen Erwachsenen wie auch durch die Interaktionen mit anderen Kindern. Sprachliche und nicht-sprachliche Interaktionen mit Erwachsenen sind wichtig zur Anregung kindlicher Bildungsprozesse.
3. Eine räumlich-materiale Umwelt, die so organisiert ist, dass Kinder maximal unabhängig und erfolgreich sein können, gibt den Kindern mehr Gelegenheit für produktive Interaktionen, Diskussionen und Freude.
4. Kinder benötigen emotionale Wärme und Geborgenheit und räumliche Möglichkeiten, die diesen Bedürfnissen entgegenkommen, sowie vorhersagbare Routinen, um sich sicher und geschützt zu fühlen.
5. Eine gute Umwelt für Kinder sollte auch den Bedürfnissen der Erwachsenen, die in ihr arbeiten, gerecht werden.

Als Indikatoren für pädagogische Qualität werden zudem ein hohes Maß an Individualisierung der pädagogischen Arbeit und eine auf die Kinder und ihre Bedürfnisse ausgerichtete Planung, die Flexibilität und Veränderung zulässt, angesehen.

2. Aufbau der KRIPS-R

Die KRIPS-R beinhaltet 41 Merkmale. Jedes Merkmal beinhaltet verschiedene Aspekte, die das Merkmal differenziert beschreiben. Die 41 Merkmale sind in sieben übergeordneten Bereichen zusammengefasst.

2.1 Bereiche

I. Platz und Ausstattung (5 Merkmale)

Die Merkmale beziehen sich auf die Größe, die Ausstattung mit Mobiliar und Materialien sowie die räumliche Gestaltung, die die physische und psychische Entwicklung der Kinder und die pädagogische Arbeit unterstützen.

II. Betreuung und Pflege der Kinder (6 Merkmale)

Die Merkmale beschreiben die Gestaltung von Begrüßung/Verabschiedung, Mahlzeiten, Ruhe- und Schlafzeiten, Körperpflege und damit wichtige Aspekte des körperlichen Wohlbefindens der Kinder, ihrer Sicherheit und Gesundheit.

III. Zuhören und Sprechen (3 Merkmale)

Die Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der Erzieherinnen, die die Kinder unterstützen, grundlegende Sachverhalte und Zusammen-

hänge, über Bildungsinhalte, Erziehungsziele und Erziehungsmaßnahmen, über die Aufgaben von Familie und Einrichtung.

Pädagogische Strukturqualität. Sie bezeichnet Rahmenbedingungen, die der Praxis vorgegeben sind und die vorwiegend politisch geregelt bzw. regulierbar sind. Sie umfasst personale Merkmale wie das Ausbildungsniveau von Erzieherinnen oder auch die ihnen zugestandene Vorbereitungszeit, soziale Merkmale wie Gruppengröße, Altersmischung der Gruppe, Erzieher-Kind-Schlüssel und räumlich-materiale Merkmale wie Anzahl und Größe der zur Verfügung stehenden Räume.

Pädagogische Prozessqualität. Sie bezieht sich auf die Dynamik des pädagogischen Geschehens, den Umgang mit dem Kind, auf entwicklungsangemessene, bildungsfördernde Anregungen und die Bedürfnisse der Kinder abgestellte Interaktionen.

Die KRIPS-R gibt einen umfassenden Überblick über die *pädagogische Qualität der Prozesse* in einer Krippengruppe. Im Zentrum steht die einzelne Gruppe und zunächst nicht eine Einrichtung insgesamt. *Prozessqualität* wird dabei in einem breiten Sinne verstanden. Sie beinhaltet auch gewisse Voraussetzungen wie konzeptionelle Aspekte, Aspekte der räumlich-materiellen Ausstattung und ihrer Nutzung, insbesondere aber solche der bildungs- und entwicklungsfördernden Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern, den Kindern untereinander sowie zwischen den Erwachsenen. In diesem Sinne verstehen wir unter pädagogischen Prozessen all das, was den konkreten Bildungs- und Erfahrungsraum eines Kindes in der Einrichtung unmittelbar gestaltet und beeinflusst.

Die KRIPS-R umfasst nicht das vollständige Spektrum aller denkbaren relevanten Aspekte, die für die Realisierung guter Qualität in einer Krippe bedeutsam sein können. So werden Aufgaben der Leitung und des Trägers nicht explizit benannt.

Die KRIPS-R ist nicht auf ein spezifisches pädagogisches Konzept bezogen. Was als gute oder unzureichende pädagogische Qualität betrachtet wird, basiert auf einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen zu frühkindlichen Erziehungs- und Betreuungsumwelten und reflektiert die Qualitätsstandards, die Experten, Forscher und Beratungsorganisationen weltweit über kulturspezifische und konzeptbezogene Kriterien hinaus in einem weitgehenden Konsens als bedeutsam erachten.

Die KRIPS-R umfasst 41 Merkmale, die sich auf die Förderung der Kinder im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich beziehen und dabei Anforderungen an die Ausstattung der Einrichtung und deren Nutzung sowie an Aufgaben der Erzieherinnen zugrunde legen. Der Auswahl und Formulierung der Merkmale liegen folgende grundlegende pädagogische Orientierungen zugrunde:

hänge in ihrer Umwelt zu erfassen und ihren kommunikativen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden und diese weiterentwickeln.

IV. Aktivitäten (10 Merkmale)

Die Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der Erzieherinnen, die den Kindern ermöglichen, ihre Umwelt in vielfältiger Weise zu erkunden, kreativ zu gestalten und ihre Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln.

V. Interaktionen (4 Merkmale)

Die Merkmale beschreiben die Verantwortung und Rolle der Erzieherinnen bei der Gestaltung des Zusammenlebens mit den Kindern, die Atmosphäre der Beziehungen zwischen allen Beteiligten und die Unterstützung eines Klimas der Akzeptanz und Toleranz.

VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit (4 Merkmale)

Die Merkmale beziehen sich auf die Gestaltung des Alltags in seiner zeitlichen Abfolge, auf die Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität, das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und auf die Berücksichtigung der Interessen anderer und der Gruppe.

VII. Eltern und Erzieherinnen (7 Merkmale)

In diesen Merkmalen werden die Bedürfnisse der Erwachsenen thematisiert. Dazu gehören sowohl die räumlichen Voraussetzungen für Erwachsene, die Wünsche der Eltern nach Information, Einbeziehung, Bestätigung und Unterstützung, als auch die Bedürfnisse der Erzieherinnen nach einer angenehmen Arbeitssituation und Arbeitsatmosphäre, Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung, notwendiger Reflexion und Evaluation.

Zusätzliche Merkmale (2 Merkmale)

Diese Merkmale beziehen sich auf die Gestaltung der Eingewöhnungsphase und den Einbezug der familialen Lebenswelt der Kinder.

Die 41 Merkmale der KRIPS-R nach 7 übergreifenden Bereichen

I. Platz und Ausstattung	V. Interaktionen
1. Innenraum	25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten
2. Mobiliar für Pflege und Spiel	26. Kind-Kind-Interaktion
3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	27. Erzieher-Kind-Interaktion
4. Raumgestaltung	28. Verhaltensregeln/Disziplin
5. Kindbezogene Ausgestaltung	VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit
II. Betreuung und Pflege der Kinder	29. Tagesablauf
6. Begrüßung und Verabschiedung	30. Freispiel
7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	31. Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen
8. Ruhe- und Schlafzeiten	32. Vorgehensregeln für Kinder mit Behinderungen
9. Wickeln und Toilette	VII. Eltern und Erzieherinnen
10. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	33. Elternarbeit
11. Sicherheit	34. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen
III. Zuhören und Sprechen	35. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen
12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen	36. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen
13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch	37. Kontinuität der Erzieherinnen
14. Nutzung von Büchern	38. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen
IV. Aktivitäten	39. Fortbildungsmöglichkeiten
15. Feinmotorische Aktivitäten	Zusätzliche Merkmale
16. Körperliche Bewegung/Spiel	40. Eingewöhnung
17. Künstlerisches Gestalten	41. Einbezug der familialen Lebenswelt
18. Musik und Bewegung	
19. Bausteine	
20. Rollenspiel	
21. Sand/Wasser	
22. Naturerfahrungen/Sachwissen	
23. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer	
24. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	

2.2 Beschreibung der Skalenstufen

Die einzelnen Merkmale haben die Form von Einschätzskalen mit sieben Bewertungsstufen der pädagogischen Qualität von 1 = unzureichend bis 7 = ausgezeichnet. Die ungeraden Skalenstufen (1, 3, 5, 7) sind inhaltlich beschrieben. Angegeben sind jeweils ein oder mehrere Aspekte, deren Vorhandensein die Qualitätsstufe charakterisieren:

- Die Skalenstufe 1 bezeichnet eine **unzureichende** Qualität. Die Beschreibung bezieht sich auf eine Situation in der Kindergruppe, in der die in dem Merkmal angesprochenen Qualitätsaspekte völlig unzureichend vorhanden oder gestaltet sind.
- Die Skalenstufe 3 bezeichnet eine **minimale** Qualität. Die Beschreibung bezieht sich auf eine Situation, in der die zu beurteilenden Aspekte in minimaler, gerade noch vertretbarer Ausprägung gegeben sind. So ist z.B. grundlegendes Material für die Kinder vorhanden; der Anregungsgrad ist jedoch begrenzt und eine pädagogisch durchdachte Nutzung ist nur in Ansätzen erkennbar.
- Die Skalenstufe 5 bezeichnet eine **gute** Qualität. Die Beschreibung repräsentiert eine Situation, in der zu den zu beurteilenden Aspekten adäquates Material (soweit erforderlich) in adäquaten räumlichen Bedingungen gegeben ist und in der die Kinder mit Unterstützung der Erzieherinnen entwicklungsangemessene Erfahrungen machen können.
- Die Skalenstufe 7 bezeichnet eine **ausgezeichnete** Qualität. Die Beschreibung bezieht sich auf eine Situation, in der die Kinder zu unabhängiger Auseinandersetzung mit den durch das Merkmal angesprochenen Aspekten aufgefordert werden und individuell auf einzelne Kinder abgestimmte Planungen der Erzieherinnen erkennbar sind.

3. Anwendung der KRIPS-R

3.1 Handhabung der Skala

Die KRIPS-R ist eine Einschätzskala, deren Ergebnisse auf der Grundlage einer mehrstufigen Beobachtung durch einen geschulten Beobachter, ergänzt um bestimmte Fragen an die Erzieherin, zustande kommen. Die Aussagekraft der Ergebnisse hängt entscheidend von der Genauigkeit der Beobachtung und der ergänzenden Befragung sowie der korrekten Beurteilung der einzelnen Merkmale ab. Um zu möglichst genauen und objektiven Ergebnissen zu gelangen, sind für jedes Merkmal As-

pekte der Skalenstufen 1, 3, 5 und 7 beschrieben, z.T. ergänzende Hinweise gegeben und mögliche Beispielfragen formuliert.

Trotz dieser Hilfen muss vor einer naiven Anwendung durch ungeschulte Beobachter dringend gewarnt werden. Nicht geschulte Anwender, ob Erzieherinnen, Leiterinnen, Fachberater, Studenten oder Wissenschaftler, bringen als Beobachter jeweils unterschiedliche pädagogische Ausbildungen, berufliche Erfahrungen und pädagogisches Vorwissen mit und haben unterschiedliche Zugänge zur Beobachtbarkeit, zum Beobachtungsfeld und zur Interpretation der Merkmale und Begriffe. Damit solche subjektiv unterschiedlichen Voraussetzungen nicht zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, bedarf es – wie bei sonstigen Beobachtungs- und Einschätzverfahren auch – eines gründlichen Trainings der Anwender.

Dies gilt im vorliegenden Fall umso mehr, als es sich bei den zu beobachtenden und einzustufenden Qualitätsmerkmalen pädagogischer Prozesse um komplexe Gebilde handelt. In der Praxis hat sich ein mindestens viertägiges Anwendertraining als erfolgreich erwiesen,

- das eine Einarbeitung in die Grundlagen der KRIPS-R unter pädagogisch-inhaltlichen wie auch unter formal-methodischen Gesichtspunkten beinhaltet,
- das praktische Übungen mit Supervision zum Gegenstand hat und
- das erst dann als erfolgreich abgeschlossen gilt, wenn ein vorgegebenes Maß an Beobachterübereinstimmung erreicht ist.

Bestandteil des Trainings ist darüber hinaus die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Informationen und Nachweise über Trainingskurse können über die angegebene Adresse erfragt werden (vgl. S. 4).

Die folgenden praxisbezogenen Hinweise zur Anwendung der KRIPS-R dürfen nicht als Ersatz für ein Training missverstanden werden. Sie setzen vielmehr den geschulten Anwender voraus und stellen ergänzende Hinweise dar, die sich in der Praxis der Anwendung der KRIPS-R bewährt haben.

Lesen

Auch der geschulte Beobachter sollte vor jeder Anwendung die Merkmale einschließlich der ergänzenden Hinweise und möglichen Fragen noch einmal genau lesen. Grundsätzlich sollte mit dem Lesen bei der Skalenstufe 1 (unzureichend) begonnen und aufsteigend bis Stufe 7 (ausgezeichnet) gelesen werden. Durch mehrfaches Lesen und bewusste Auseinandersetzung mit den Qualitätsaspekten werden die Skalenstufen für jedes Merkmal im Regelfall so verinnerlicht, dass sich der Beobachter schnell in der Gesamtskala zurechtfindet.

Beobachten

Die KRIPS-R ist ein Beobachtungsinstrument. Die Einschätzung der Merkmale wird hauptsächlich auf der Basis einer mindestens dreistündigen Beobachtung in einer Gruppe vorgenommen. Besonders einrichtungsfremde Beobachter sollten sich zu Beginn etwas Zeit nehmen, um sich eine Grundorientierung über die zur Gruppe gehörenden Räume und die von den Kindern insgesamt genutzten Räume und Plätze zu verschaffen.

Man kann die Merkmale je nach ihrer Beobachtungsbasis in Gruppen einteilen. Diese Gruppierung bietet eine Unterstützung bei der Anwendung der Krippen-Skala.

Gruppe I:

Die Beobachtungen und Bewertungen können mit einigen Merkmalen begonnen werden, wenn noch keine Kinder im Raum sind. Diese Merkmale und die entsprechenden Aspekte sind relativ leicht zu beobachten. Zu dieser Gruppe gehören folgende Merkmale:

- Merkmal 1: Innenraum
- Merkmal 2: Mobiliar für Pflege und Spiel
- Merkmal 3: Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit
- Merkmal 4: Raumgestaltung
- Merkmal 5: Kindbezogene Ausgestaltung
- Merkmal 11: Sicherheit

Gruppe II:

Einige Merkmale benötigen die Beobachtung von Ereignissen und Aktivitäten, die nur zu bestimmten Tageszeiten stattfinden. Der Beobachter muss diese Merkmale präsent haben, damit eine Bewertung vorgenommen werden kann, wenn die entsprechenden Situationen auftreten. Zu dieser Gruppe gehören folgende Merkmale:

- Merkmal 6: Begrüßung und Verabschiedung
- Merkmal 7: Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten
- Merkmal 8: Ruhe- und Schlafzeiten
- Merkmal 9: Wickeln und Toilette
- Merkmal 16: Körperliche Bewegung/Spiel

Gruppe III:

Einige Merkmale erfordern sowohl die Betrachtung bestimmter Materialien als auch die Beobachtung der Nutzung dieser Materialien. Zu dieser Gruppe gehören folgende Merkmale:

- Merkmal 14: Nutzung von Büchern
- Merkmal 15: Feinmotorische Aktivitäten
- Merkmal 17: Künstlerisches Gestalten
- Merkmal 18: Musik und Bewegung
- Merkmal 19: Bausteine
- Merkmal 20: Rollenspiel
- Merkmal 21: Sand/Wasser
- Merkmal 22: Naturerfahrungen/Sachwissen
- Merkmal 23: Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer
- Merkmal 24: Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität

Gruppe IV:

Interaktionsbezogene Merkmale sollen erst nach einer ausreichenden Beobachtungszeit eingeschätzt werden, um ein entsprechend repräsentatives Bild zu bekommen. Ebenso gilt das für Merkmale, die die Strukturierung der pädagogischen Arbeit betreffen. Zu dieser Gruppe gehören folgende Merkmale:

- Merkmal 12: Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen
- Merkmal 13: Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch
- Merkmal 25: Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten
- Merkmal 26: Kind-Kind-Interaktion
- Merkmal 27: Erzieher-Kind-Interaktion
- Merkmal 28: Verhaltensregeln/Disziplin
- Merkmal 29: Tagesablauf
- Merkmal 30: Freispiel
- Merkmal 31: Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen
- Merkmal 32: Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen
- Merkmal 36: Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen
- Merkmal 41: Einbezug der familialen Lebenswelt

Gruppe V:

Dazu gehören die räumlichen Voraussetzungen, die Wünsche der Eltern nach Information, Einbeziehung, Bestätigung und Unterstützung wie auch die Bedürfnisse der Erzieherinnen nach einer angenehmen Arbeitssituation und -atmosphäre, Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung und notwendiger Reflexion und Evaluation. Diese Informationen werden vorwiegend im Gespräch erfragt. Zu dieser Gruppe gehören folgende Merkmale:

Merkmal 10: Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge

Merkmal 33: Elternarbeit

Merkmal 34: Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen

Merkmal 35: Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen

Merkmal 37: Kontinuität der Erzieherinnen

Merkmal 38: Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen

Merkmal 39: Fortbildungsmöglichkeiten

Merkmal 40: Eingewöhnung

Eintragungen in den Bewertungsbogen

Der Bewertungsbogen (Muster im Anhang) enthält auf dem Deckblatt Platz für allgemeine Angaben (Einrichtung, Gruppe, Datum, Beginn und Ende der Beobachtung u.a.m.). Es empfiehlt sich, diese Eintragungen so weit wie möglich vor Beginn der Beobachtung vorzunehmen. Dazu sollte die Erzieherin vorab um die erforderlichen Informationen gebeten werden.

Der Bewertungsbogen enthält weiterhin die Nummern und die Kurzbezeichnungen der 41 Merkmale. Er ist sowohl für die Bewertung der Aspekte als auch der Merkmale insgesamt vorgesehen. Die Aspekte werden eingeschätzt mit:

J = Ja, die Beschreibung trifft zu

N = Nein, die Beschreibung trifft nicht zu

NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe; nur zulässig bei besonders gekennzeichneten Aspekten

Die Bewertungen der 41 Merkmale gehen von 1 (unzureichend) bis 7 (ausgezeichnet). NA ist wiederum nur bei den besonders gekennzeichneten Merkmalen zulässig.

Sobald die Beobachtungen hinreichend breite Informationen erbracht haben, werden zuerst die jeweiligen Aspekte eines Merkmals bearbeitet, d.h., die Kästchen für J, N, NA werden für jeden Aspekt sorgfältig markiert. Falls schon genügend Informationen für eine abschließende Bewertung eines Merkmals vorliegen, wird die zu vergebende Bewertungsstufe für ein Merkmal klar eingekreist (siehe auch Abschnitt 3.2 zum Bewertungssystem). Dort, wo die Informationen noch nicht ausreichen, ist der vorgesehene Platz für Anmerkungen zur Vorbereitung auf das Gespräch mit der Erzieherin zu nutzen. Es wird festgehalten, welche Informationen zur abschließenden Bewertung fehlen.

Fragen

Vor Beginn der Beobachtung muss mit der Erzieherin Zeit für ein Gespräch vereinbart werden. In dieser Zeit soll sie frei von Verantwortung für die Kinder sein. Für das Gespräch sind ca. 45 bis 60 Minuten einzuplanen. Eine Befragung der Erzieherin während der Beobachtungszeit muss vermieden werden, da hierdurch der Beobach-

tungsgegenstand verändert werden kann, indem die Erzieherin von möglichen Aktivitäten und Interaktionen mit den Kindern abgehalten wird. Im Bewertungsbogen sind in der Rubrik *Anmerkungen* Fragen zur Erfassung entsprechender Qualitätsaspekte enthalten. Sie sollen helfen, Informationen zur Bewertung von einzelnen Aspekten zu bekommen, die aufgrund der Beobachtungen allein nicht eingeschätzt werden können. Diese Beispielfragen können an die Situation angepasst werden; wenn nötig, können auch eigene Fragen bzw. der zu erfragende Sachverhalt notiert werden.

Fragen sollen nur dann gestellt werden, wenn zusätzlich zu den Beobachtungen weitere Informationen zur Bewertung benötigt werden. Wenn der Beobachter weiß, dass ein Merkmal mindestens mit einer 5 bewertet werden kann, dann erfragt er nur solche Sachverhalte, die für eine Entscheidung von 6 oder 7 wichtig sind. Auf Fragen nach Aspekten, die bei einem Merkmal für die Bewertung mit 7 nötig sind, soll verzichtet werden, wenn dieses nach der Beobachtung höchstens mit 3 oder 4 bewertet werden kann. Die Fragen dürfen nicht suggestiv, sondern sollen offen formuliert werden, um die Antworten nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken.

3.2 Bewertungssystem

Die abschließenden Bewertungen der 41 Merkmale werden wie folgt vergeben:

- Eine *Bewertung mit 1* wird gegeben, wenn ein Aspekt von 1 mit Ja (!) beantwortet wird. Eine *Bewertung mit 1* wird auch dann gegeben, wenn weniger als die Hälfte der Aspekte von 3 mit Ja beantwortet werden.
- Eine *Bewertung mit 2* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 1 mit Nein und wenigstens die Hälfte der Aspekte von 3 mit Ja beantwortet werden.
- Eine *Bewertung mit 3* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 1 mit Nein und alle Aspekte von 3 mit Ja beantwortet werden.
- Eine *Bewertung mit 4* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 3 gegeben sind und mindestens die Hälfte der Aspekte von 5 mit Ja beantwortet werden.
- Eine *Bewertung mit 5* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 5 mit Ja beantwortet werden.
- Eine *Bewertung mit 6* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 5 und mindestens die Hälfte der Aspekte von 7 mit Ja beantwortet werden.
- Eine *Bewertung mit 7* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 7 mit Ja beantwortet werden.
- Eine Bewertung mit *NA* (Nicht anwendbar) darf nur für Aspekte oder ein gesamtes Merkmal gegeben werden, wenn im Bewertungsbogen die Möglichkeit von NA explizit angegeben ist. Mit NA gekennzeichnete Aspekte werden bei der Festlegung der Bewertung eines Merkmals nicht berücksichtigt und Merkmale, die mit NA gekennzeichnet sind, werden bei der Berechnung der Werte für die Subskalen und den Gesamtwert nicht mitgezählt.

Alternative Bewertungsmöglichkeiten

Bei der Verwendung des zuvor beschriebenen Bewertungssystems werden die Aspekte eines Merkmals typischerweise nur so weit bearbeitet, wie dies zur Festsetzung der richtigen Bewertungsstufe erforderlich ist. Wenn also beispielsweise klar ist, dass eine Bewertung von 4 nicht überschritten werden kann, wird der Beobachter im Regelfall darauf verzichten, die Aspekte der Skalenstufe 7 zu erfassen. Wenn es aber zu Forschungszwecken oder zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit wünschenswert ist, zusätzliche Informationen über Stärken jenseits der erreichten Qualitätsstufe zu erhalten, kann der Beobachter alle Aspekte eines Merkmals einschätzen.

Wenn die alternative Bewertungsvariante gewählt wird und alle Aspekte eingeschätzt werden, muss die Beobachtungszeit und die Zeit für das Gespräch ausgedehnt werden. Eine Beobachtung von etwa 3½ bis 4 Stunden und ein höherer Zeiteinsatz für die Befragung werden für die Kompletierung aller Aspekte erforderlich sein. Die zusätzlichen Informationen können zur Aufstellung von Plänen zu speziellen Verbesserungen der pädagogischen Arbeit und zur Interpretation von Forschungsergebnissen hilfreich sein. Die zusätzlichen Informationen verändern aber nicht die ursprüngliche Bewertung.

3.3 Auswertung

Basis für die Auswertung sind die Markierungen im Bewertungsbogen (Muster im Anhang), d.h. die Einschätzungen, welche Qualitätsaspekte der 41 Merkmale auf die Beobachtungsgruppe zutreffen bzw. nicht zutreffen. Die Bewertung der Qualität der einzelnen Merkmale nach dem beschriebenen Bewertungssystem mit den Stufen 1 bis 7 stellt die erste Zusammenfassung der mit der KRIPS-R gewonnenen Informationen dar. Diese werden zur besseren Übersicht in das Auswertungsblatt (Muster im Anhang) übertragen, um die gewonnenen Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen betrachten zu können.

3.3.1 Auswertung auf der Ebene von Merkmalen

Auf der feinsten Auswertungsebene kann jedes der 41 Merkmale einzeln betrachtet werden. Für die einzelnen Bewertungsstufen gilt:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1: unzureichend | = schlechte Qualität |
| 2: unzureichend/minimal | = schlechte bis gerade noch ausreichende Qualität |
| 3: minimal | = gerade noch ausreichende/akzeptable Qualität |
| 4: minimal/gut | = minimale bis gute Qualität |
| 5: gut | = gute entwicklungsangemessene Qualität |
| 6: gut/ausgezeichnet | = entwicklungsangemessene bis ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität |
| 7: ausgezeichnet | = ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität |

Durch diese Betrachtung der einzelnen Merkmale sind Stärken und Schwächen schnell identifizierbar. In Integrationsgruppen ist es z.B. wichtig zu wissen, wie die Qualität der Vorkahrungen für Kinder mit Behinderungen speziell eingeschätzt wird. Diese Auswertungsebene ist besonders für die Selbstevaluation und für externe Beratungsprozesse angebracht, bei denen unmittelbar Verbesserungen der pädagogischen Qualität in der Praxis angestrebt werden. Für zusammenfassende Qualitätsbeurteilungen ist es notwendig, die für die 41 Merkmale gewonnenen Informationen weiter zu verdichten. Dazu dienen die folgenden Möglichkeiten.

3.3.2 Auswertung auf der Ebene von Bereichen (Subskalen)

Auf der Ebene der sieben Bereiche der KRIPS-R, die jeweils bestimmte inhaltliche Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in einer Krippengruppe indizieren, können die Werte für die zu einem Bereich gehörenden Merkmale aufaddiert werden. Die mit NA gekennzeichneten Merkmale werden dabei jedoch nicht berücksichtigt. Um wieder die ursprüngliche Bewertungsskala von 1 bis 7 zu erhalten, muss anschließend durch die Anzahl der jeweils eingeschätzten Merkmale dividiert werden. Durch die Mittelwertbildung über die Merkmale eines Bereichs hinweg können die Ergebnisse der sieben Bereiche miteinander verglichen und so wiederum besondere Stärken und Schwächen der jeweiligen pädagogischen Qualität auf der Ebene von Bereichen identifiziert werden. Auswertungen auf dieser Ebene dürfen wiederum besonders für Selbstevaluation bzw. für externe Beratungsprozesse bedeutsam sein. Wenn die Qualität einer bestimmten Anzahl von Gruppen oder Einrichtungen einer Trägerschaft eingeschätzt wird, lassen sich über diese Auswertungsebene z.B. Schlussfolgerungen für qualitätssichernde Maßnahmen ableiten. Für Forschungszwecke können einzelne Bereiche für Spezialuntersuchungen betrachtet werden. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass aufgrund der niedrigen Merkmalszahlen die Reliabilitäten verringert sind (vgl. Kap. 6).

3.3.3 Auswertung auf der Ebene der Gesamtskala

Für eine zusammenfassende Beurteilung der pädagogischen Qualität in einer oder in mehreren Gruppen einer Einrichtung oder Trägerschaft sowie vor allem für Forschungszwecke kann ein Gesamtwert über alle Merkmale der KRIPS-R gebildet und interpretiert werden. Mit NA gekennzeichnete Merkmale werden dabei wiederum nicht berücksichtigt. Für Forschungszwecke ist hier vor allem auch die hohe Reliabilität bedeutsam (vgl. Kap. 6). Dazu werden die Werte von allen Merkmalen aufaddiert; diese Summe wird durch die Anzahl der eingeschätzten Merkmale dividiert. Der Gesamtwert, der auf diese Weise ermittelt wird, liegt zwischen 1 und 7.

V. INTERAKTIONEN

25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten*

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Unzureichende Beaufsichtigung, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten (z.B. Erzieherin lässt die Kinder oft alleine und ist außer Sicht- und Hörweite der Kinder; Kinder sind unbeaufsichtigt in gefährlichen Situationen).		3.1 Kinder sind in Sicht- und Hörweite und leicht für die Erzieherin zu erreichen, mit nur sehr wenigen, kurzzeitigen Ausnahmen (z.B. Erzieherin holt schnell Materialien aus einem nahe gelegenen Raum).		5.1 Erzieherin beaufsichtigt die gesamte Gruppe, während sie sich mit einem einzelnen Kind oder einer kleinen Gruppe beschäftigt.		7.1 Erzieherin beaufsichtigt sorgfältig und greift in der Regel ein, um Probleme zu vermeiden, bevor diese auftreten (z.B. bietet Kindern doppelt vorhandenes Spielzeug an; verhindert die Störung ruhigen Spiels durch lebhaft spielende Kinder).
		3.2 Aufmerksamkeit der Erzieherin ist auf die Betreuung der Kinder und nicht auf andere Aufgaben und Interessen gerichtet.		5.2 Erzieherin reagiert schnell, um Probleme auf tröstende und unterstützende Art zu lösen.		7.2 Individuelle Beaufsichtigung (z.B. Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden intensiver beaufsichtigt).
				5.3 Erzieherin spielt mit den Kindern und zeigt Anerkennung für das, was sie tun.		7.3 Erzieherin passt Beaufsichtigung den wechselnden Bedürfnissen unterschiedlicher Aktivitäten an (z.B. künstlerische Aktivitäten und Materialien mit kleinen Teilen werden intensiver beaufsichtigt).
				5.4 Erzieherin hilft Kindern und ermutigt sie, wenn nötig (z.B. hilft einem umherwandernden Kind, in ein Spiel integriert zu werden; hilft einem Säugling, Zugang zu einem Spielzeug im Regal zu erhalten).		

Ergänzende Hinweise

Beaufsichtigung bezieht sich auf den Innen- und Außenbereich. Kinder müssen zu jeder Tageszeit beaufsichtigt werden. Wenn mehr als eine Erzieherin pro Gruppe die ganze Zeit anwesend ist, muss nicht jede Erzieherin den ganzen Gruppenraum bzw. das gesamte Außengelände mit einem Blick übersehen können. Jedoch sollten alle Kinder immer im Blick einer der Erzieherinnen sein.

26. Kind-Kind-Interaktion

Unzureichend		1	2	Minimal	3	4	5	6	7	Ausgezeichnet
1.1		Wenig oder keine angemessene Interaktion zwischen Kindern möglich (z.B. Kinder sind während der Wachzeiten durch Gitterbetten oder Laufgitter getrennt).								
1.2		Negative Kind-Kind-Interaktionen werden entweder ignoriert oder streng gehandhabt.								
3.1		Kind-Kind-Interaktionen sind während eines Großteils des Tages möglich (z.B. nicht mobile Säuglinge können unter Aufsicht in der Nähe anderer Kinder spielen; Kleinkinder dürfen sich frei bewegen, so dass sich natürliche Gruppen bilden).								
3.2		Erzieherin unterbindet üblicherweise negative Kind-Kind-Interaktionen (z.B. beendet Beissen, Schlagen, Wegnehmen von Spielzeug).								
5.1		Erzieherin ermöglicht positive Kind-Kind-Interaktionen zwischen allen Kindern (z.B. Säuglinge werden dorthin gelegt, wo sie andere Kinder sehen und auf diese reagieren können; hilft Kleinkindern, doppelt vorhandenes Spielzeug zu finden; bezieht Kinder mit Behinderungen in das Spiel mit anderen ein).								
5.2		Erzieherin ist Vorbild für positive soziale Interaktionen (z.B. ist warmherzig und gefühlvoll, berührt die Kinder sanft, ist höflich zu Kindern und nicht dominant).								
7.1		Erzieherin erklärt die Handlungen, Absichten und Gefühle von Kindern den anderen Kindern (z.B. hilft Kindern, Gesichtsausdrücke von Trauer und Freude zu erkennen; erklärt, dass das andere Kind nichts böses tun wollte; lobt ein Kind, welches von sich aus ein doppelt vorhandenes Spielzeug geholt hat).*								
7.2		Erzieherin weist Kinder auf positive Interaktion zwischen Kindern oder zwischen Erwachsenen und Kindern hin und spricht mit ihnen darüber (z.B. hilft Kindern, Trösten zu bemerken; lächelt einem Säugling an und spricht mit ihm, wenn er andere Kinder bemerkt).*								

Ergänzende Hinweise

- (7.1) Mindestens zwei Beispielsituationen müssen beobachtet werden.
- (7.2) Mindestens eine Beispielsituation muss beobachtet werden.

27. Erzieher-Kind-Interaktion

Unzureichend		Minimal	Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6 7
1.1 Interaktionen sind unpersönlich und negativ (z.B. Erzieherin reagiert, lächelt, spricht selten oder hört den Kindern selten zu).	3.1 Die Erzieherin lächelt gelegentlich, spricht mit den Kindern und wendet sich ihnen zu.	5.1 Häufige positive Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern während des gesamten Tages (z.B. Erzieherin initiiert Sprach- und Bewegungsspiele; reagiert, wenn ein Kind Interaktionen beginnt; zeigt Freude an den Aktivitäten der Kinder).	7.1 Interaktionen entsprechen den ganzen Tag individuellen Stimmungen und Bedürfnissen der Kinder.		
1.2 Ungleiche Verteilung der positiven Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern (z.B. Erzieherin bevorzugt ein bestimmtes Kind, welches mehr Aufmerksamkeit erhält als andere).	3.2 Erzieherin reagiert einfühlsam, um Kindern zu helfen, die verletzt, wütend oder traurig sind.	5.2 Erzieherin und Kinder sind üblicherweise entspannt, Stimmen sind freundlich, häufiges Lächeln.	7.2 Erzieherin ist üblicherweise feinfühlig gegenüber den Gefühlen und Reaktionen der Kinder (z.B. vermeidet plötzliche Unterbrechungen, signalisiert ihre Absicht, bevor sie ein Kind hochhebt).		
1.3 Körperkontakt ist nicht warmherzig bzw. erwidert oder ist unsanft.	3.3 Keine unsanfte verbale oder körperliche Erzieher-Kind-Interaktion.	5.3 Während des ganzen Tages zeigt die Erzieherin Zuwendung (z.B. nimmt Kinder in den Arm, streichelt sie und zeigt körperliche Wärme).			
	3.4 Einige warmherzige und erwiderte körperliche Zuwendungen während des ganzen Tages in Pflegeroutinen oder Spielaktivitäten (z.B. hält Kinder freundlich, während des Vorlesens; kuschelt mit dem Kind, während es mit der Flasche gefüttert wird).				

28. Verhaltensregeln/Disziplin

Unzureichend	Minimal	Gut	Ausgezeichnet
1	2	3	4
1.1 Es herrscht <i>entweder</i> eine so strenge Disziplin, dass die Kinder bestraft werden <i>oder</i> die Disziplin ist so gering, dass es kaum Regeln oder Kontrolle gibt.	3.1 Erzieherin wendet keine körperlichen Strafen oder drastische Methoden an.	5.1 Im pädagogischen Prozess beugt die Erzieherin Konflikten vor und fördert altersangemessene Interaktionen (z.B. Spielzeuge sind mehrfach vorhanden, Kinder mit Lieblingsspielzeug bekommen einen gesicherten Platz zum Spielen; Kinder haben ausreichend Platz; Erzieherin reagiert prompt bei Problemen; gleitende Übergänge).	7.1 Erzieherin hilft Kindern, die Folgen ihres Handelns gegenüber anderen zu verstehen (z.B. lenkt die Aufmerksamkeit auf die Taten des anderen Kindes; erklärt Wut des Kindes, dessen Bausteine ungeworfen wurden).
1.2 Kinder werden mit drastischen Methoden kontrolliert (z.B. Schlagen, Anschreien, Einsperren oder ihnen wird das Essen vorenthalten).	3.2 Erzieherin hat in der Regel ausreichend Überblick, um Probleme zu vermeiden (z.B. Kinder verletzen einander nicht oder bringen sich nicht selbst in Gefahr; sind nicht zerstörerisch).	5.2 Erzieherin nutzt nicht-straftende Methoden erfolgreich zur Regelmsetzung (z.B. beachtet positives Verhalten, lenkt Kinder von inakzeptablen zu alternativen und akzeptablen Aktivitäten).	7.2 Erzieherin hilft Kindern zu lernen, bei Problemen miteinander zu sprechen, anstatt aggressiv zu reagieren.
1.3 Erwartungen an das Verhalten sind größtenteils dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder unangemessen.	3.3 Erwartungen sind größtenteils dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen (z.B. Teilen wird nicht erzwungen, aber es wird darüber gesprochen; von Kindern wird nicht erwartet, dass sie längere Zeiträume warten).	5.3 Erzieherinnen reagieren konsistent/konsequent auf das Verhalten der Kinder (z.B. verschiedene Erzieherinnen wenden die gleichen Regeln für alle Kinder an; Erzieherin reagiert in ähnlichen Situationen in ähnlicher Weise).	7.3 Erzieherin berät sich bei Verhaltensproblemen mit anderen Fachkräften.

Fragen

(7.3) Was tun Sie, wenn Sie ein Kind mit Verhaltensproblemen in der Gruppe haben?

26. Kind-Kind-Interaktion		1 2 3 4 5 6 7
J N	J N	J N
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐
27. Erzieher-Kind-Interaktion		1 2 3 4 5 6 7
J N	J N	J N
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐
1.3 ☐ ☐	3.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐
28. Verhaltensregeln/Disziplin		1 2 3 4 5 6 7
J N	J N	J N
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐
1.3 ☐ ☐	3.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐
29. Tagesablauf		1 2 3 4 5 6 7
J N	J N	J N
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐
1.3 ☐ ☐	3.3 ☐ ☐	7.3 ☐ ☐
30. Freispiel		1 2 3 4 5 6 7
J N	J N	J N
1.1 ☐ ☐	3.1 ☐ ☐	7.1 ☐ ☐
1.2 ☐ ☐	3.2 ☐ ☐	7.2 ☐ ☐
7.3: Was tun Sie, wenn Sie ein Kind mit Verhaltensproblemen in der Gruppe haben?		
5.1: Wie verhalten Sie sich, wenn ein Kleinkind vor der Schlafenszeit müde oder vor dem Essen hungrig wird?		
7.2: Gibt es zusätzliche Materialien, die die Kinder für ihr Freispiel nutzen können? Wenn ja, wie oft wechseln Sie die Materialien im Gruppenraum?		

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu

N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu

NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe

KRIPS-R Auswertungsblatt

I.	Platz und Ausstattung	Wert
1.	Innenraum	....
2.	Möbel für Pflege und Spiel	....
3.	Ausstattung für Entspannung und Beschäftigung	....
4.	Raumgestaltung	....
5.	Kindbezogene Ausgestaltung	....
	Summe	(Summe/5)
	Mittelwert	(Summe/5)
II.	Betreuung und Pflege der Kinder	
6.	Begrüßung und Verabschiedung	....
7.	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	....
8.	Ruhe- und Schlafzeiten	....
9.	Wickeln und Toilette	....
10.	Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	....
11.	Sicherheit	....
	Summe	(Summe/6)
	Mittelwert	(Summe/6)
III.	Zuhören und Sprechen	
12.	Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen	....
13.	Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch	....
14.	Nutzung von Büchern	....
	Summe	(Summe/3)
	Mittelwert	(Summe/3)
IV.	Aktivitäten	
15.	Feinmotorische Aktivitäten	....
16.	Körperliche Bewegung/Spiel	....
17.	Künstlerisches Gestalten	....
18.	Musik und Bewegung	....
19.	Bausteine	....
20.	Rollenspiele	....
21.	Sand/Wasser	....
22.	Naturerfahrung/Sachwissen	....
23.	Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer	....
24.	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit	....
	Summe	(Summe/10)
	Mittelwert	(Summe/10)
V.	Interaktionen	
25.	Baufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel-/Lernaktivitäten	....
26.	Kind-Kind-Interaktion	....
27.	Erzieher-Kind-Interaktion	....
28.	Verhaltensregeln/Disziplin	....
	Summe	(Summe/4)
	Mittelwert	(Summe/4)
VI.	Strukturierung der pädagogischen Arbeit	
29.	Tagesablauf	....
30.	Freispiel	....
31.	Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen	....
32.	Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen	....
	Summe	(Summe/4)
	Mittelwert	(Summe/4)
VII.	Eltern und Erzieherinnen	
33.	Elternarbeit	....
34.	Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen	....
35.	Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen	....
36.	Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen	....
37.	Kontinuität der Erzieherinnen	....
38.	Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen	....
39.	Fortbildungsmöglichkeiten	....
	Summe	(Summe/7)
	Mittelwert	(Summe/7)
	Zusätzliche Merkmale	
40.	Eingewöhnung	....
41.	Einbezug der familialen Lebenswelt	....
	Summe	(Summe/2)
	Mittelwert	(Summe/2)
	KRIPS-R-Gesamt	
	Summe	(Summe/41)
	Mittelwert	(Summe/41)



KRIPS-R Profil

Einrichtung: _____ Datum 1. Beobachtung: _____
 Gruppe: _____
 Beobachter/in: _____ Datum 2. Beobachtung: _____

Dimensionen	Bewertung							Kurzbezeichnung der Merkmale
	1	2	3	4	5	6	7	
I. Platz und Ausstattung								1. Innenraum
1. Beobachtung 2. Beobachtung								2. Mobiliar für Pflege und Spiel
								3. Ausstattung Entspannung und Behaglichkeit
Mittelwerte der Bereiche								4. Raumgestaltung
								5. Kindbezogene Ausgestaltung
II. Betreuung und Pflege der Kinder								6. Begrüßung und Verabschiedung
								7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten
								8. Ruhe- und Schlafzeiten
								9. Wickeln und Toilette
								10. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge
								11. Sicherheit
III. Zuhören und Sprechen								12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen
								13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch
								14. Nutzung von Büchern
IV. Aktivitäten								15. Feinmotorische Aktivitäten
								16. Körperliche Bewegung/Spiel
								17. Künstlerisches Gestalten
								18. Musik und Bewegung
								19. Bausteine
								20. Rollenspiel
								21. Sand/Wasser
								22. Naturerfahrungen/Sachwissen
								23. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer
								24. Toleranz /Akzeptanz von Verschiedenartigkeit
V. Interaktionen								25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung
								26. Kind-Kind-Interaktion
								27. Erzieher-Kind-Interaktion
								28. Verhaltensregeln/Disziplin
VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit								29. Tagesablauf
								30. Freispiel
								31. Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen
								32. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen
VII. Eltern und Erzieherinnen								33. Elternarbeit
								34. Berücksichtigung persönl. Bedürfnisse d. Erzieherinnen
								35. Berücksichtigung fachl. Bedürfnisse d. Erzieherinnen
								36. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen
								37. Kontinuität der Erzieherinnen
								38. Fachliche Unterstützung u. Evaluation d. Erzieherinnen
								39. Fortbildungsmöglichkeiten
Zusätzliche Merkmale								40. Eingewöhnung
								41. Einbezug der familialen Lebenswelt



Interaktionsqualität

Wiener Kinderkrippen Studie

WiKi

Die Eingewöhnungsphase von
Kleinkindern in Kinderkrippen

Ein Forschungsprojekt der



**universität
wien**

Checkliste Videoaufnahmen

Vor der Aufnahme:

- 🔧 Batterie geladen? (zur Sicherheit Netzteil mitnehmen)
- 🔧 bitte immer drei Videokassetten mitnehmen! (falls etwas mit einer Videokassette nicht in Ordnung ist)
- 🔧 leere Videokassette einlegen
- 🔧 nur Abschiedssequenz (inkl. 15 min danach) **oder** Gruppenaufnahme (1 Stunde) auf einer Kassette
- 🔧 nur **1 Projektkind** pro Kassette aufnehmen
- 🔧 d.h. pro Phase braucht ihr 2 Videokassetten; restl. Platz auf dem Band nicht mit weiteren Phase 1 Besuch füllen!
- 🔧 Vor der eigentlichen Aufnahme: mind. 30 Sekunden ein weißes Blatt Papier (A4) mit dem Datum, Phase, Kürzel des Projektkindes, Kürzel der Pädagogin und Kürzel der Projektmitarbeiterin filmen.

Während der Aufnahme:

Abschied

Das Kind und die Bezugsperson, die das Kind in den Kindergarten gebracht hat, werden während des Abschiedes beim Bringen in die Einrichtung gefilmt. Da wir beim Kommen des Kindes (mit Begleitung) natürlich nicht wissen, wann die Mutter/der Vater wieder gehen, sollten wir schon beim Eintreffen filmen. So haben wir dann in jedem Fall auch den Abschied auf dem Band. Wenn die Mutter/der Vater den Kindergarten verlassen haben, bitte noch 15 Min weiterfilmen.

Gruppenaufnahme

- 🔧 Dauer der Aufnahme: ca. **60 min** → **durchgehend filmen**
- 🔧 Die Aufnahme startet, wenn die Kindergärtnerin (meist nach der Jausenzeit) eine Aktivität für Kleingruppen oder die Gesamtgruppe zu setzen beginnt.
- 🔧 Bitte möglichst drinnen filmen, da Außenaufnahmen meist schlecht in Ton- und Bildqualität sind. Sollte die Gruppe aber während der einstündigen Aufnahme in den Garten gehen, so geht Ihr mit und filmt draußen weiter.
- 🔧 am Anfang erst Projektkind und dann PädagogInnen filmen (Großaufnahme) und jeweils den Namen sagen → um wen geht es???
- 🔧 nicht nur das Kind filmen, sondern auch das Gruppengeschehen, das Kind aber immer fokussieren!
- 🔧 Das Kind immer vorn vorne (!) filmen, sodass man das Gesicht gut sehen kann
- 🔧 Kindergartenpädagogin (möglichst) immer mitfilmen
- 🔧 Keine Wickelszenen filmen! Wenn das Kind gewickelt wird, filmen, wie es auf den Wickeltisch gesetzt wird, dann die Kamera ausschalten und erst weiterfilmen, sobald das Kind angezogen ist.
- 🔧 Während der Aufnahmen bitte selbst nicht sprechen.

Nach der Aufnahme

- 🔧 Kontrolle der Aufnahme!!!
- 🔧 Videos zurückspulen und auf „Save“ stellen
- 🔧 Kassette beschriften: (**wichtig**: alte Beschriftungen unkenntlich machen)
Kindergarten, Datum der Aufnahme, Name des Kindes, Name der Kindergärtnerin, Name der filmenden Projektmitarbeiterin, Dauer der Aufnahme (+ Anfangs- & Endzeit auf Kassette), Situation (Abschied oder Gruppenaufnahme)
- 🔧 Videoprotokoll ausfüllen
→ **WICHTG**: Wie sieht das Kind aus (Haarfarbe, Kleidung)? Wie sehen die gefilmten Erzieherinnen aus (Haarfarbe, Kleidung)?

Videoprotokoll Phase 1 – 3

Name des Kindes:	Phase:	
Name der Kindergärtnerin:	Datum:	
Name der Projektmitarbeiterin:	Dauer des Videos:	min.
Träger:	Abschied	☐
Adresse des Kindergartens:	Gruppe	☐
	Ort der Aufnahme:	

Beschreibung des Kindes (Haarfarbe, Kleidung):

Name und Beschreibung (Haarfarbe, Kleidung) aller anwesenden Betreuerinnen (Kindergärtnerinnen, Helferinnen,...):

Anwesende Kinder (Anzahl gesamt):

Männlich

Weiblich

Kurze Situationsbeschreibung:

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

Allgemeine Kodierregeln

- Das Kodiersystem „Caregiver-Child Interaction“ wird auf die Tagesmutter-ProjektKind-Videos angewendet.
- Es werden Dauercodes, die eine Zeitspanne angeben, und Punktcodes, die ein Ereignis angeben, vergeben.
- Als Peers werden jene Kinder definiert, die ähnlich alt und im selben Kontext betreut werden. Interaktionen mit deutlich älteren Kindern (Schulkinder, ab 6 Jahre) und Geschwisterkindern werden ignoriert und nicht kodiert.
- Weitere erwachsene Personen (z.B. andere Mütter, Tagesväter etc.), die mit dem ProjektKind interagieren, werden bei der Kodierung ignoriert.
- Kodiert wird vom Minute 1:00 bis 16:00: Die Kontextminuten zu Beginn und am Ende des Videos werden bei den Kodierungen nicht berücksichtigt.

Interaktion: Eine Interaktion ist ein wechselseitiger Prozess, bei dem die Interaktionspartner sich verschiedener Kommunikationssignale bedienen (z.B. Blickkontakt, verbaler Kontakt, Körperkontakt).

Die Kategorien

Das Kodiersystem „Caregiver-Child Interaction“ beinhaltet folgende Kategorien:

- | | | | |
|------|---------------------------|----|----------------------------------|
| I. | Context of Interaction | A. | Caregiver's Behavioral Qualities |
| II. | Interactional Intensity | B. | Child's Behavioral Qualities |
| III. | Interactional Orientation | | |
| IV. | Physical Proximity | | |

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

I. Context of Interaction			
Der Kontext beschreibt, mit was oder wen das Projektkind in Interaktion steht bzw. beschäftigt. Der Interaktionskontext ist grundlegend, um die anderen Kodierungen interpretieren zu können. Folgende Codes werden als Dauercodes kodiert und können parallel vergeben werden. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.			
Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Peer- interaction	Das Projektkind beschäftigt sich mit den Peers. Das Projektkind oder der Peer nimmt Kontakt auf, gibt etwas, spricht mit dem anderen usw. und der andere reagiert darauf (z.B. nimmt Spielzeug an, lacht, ...). Ein reines Zu- oder Anschauen wird nicht kodiert.	q	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Caregiver- interaction	Kinder über 6 Jahre (Schulkinder) werden nicht als Peer gesehen, d.h. Interaktionen mit diesen Kindern werden nicht kodiert. Zwischen Projektkind und der Tagesmutter findet eine Interaktion statt, d.h. jemand nimmt Kontakt auf, zeigt oder gibt etwas, unterstützt den anderen, spricht mit dem anderen etc. Eine unmittelbare Reaktion des anderen ist nicht zwingend notwendig. Ein reines Zu- oder Anschauen wird nicht kodiert.	w	
Object/Play	Das Projektkind ist mit Objekten beschäftigt – es probiert sie aus, exploriert, hantiert mit ihnen, spielt mit ihnen. Als Objekt wird nicht nur Spielzeug gezählt, sondern auch andere Objekte, mit denen das Kind spielerisch/explorativ umgeht (z.B. Löffel als Musikinstrument, Stuhl als Wippe verwenden, Bilderbuch anschauen etc.). Oder: Das Projektkind ist motorisch aktiv; es hüpfet, springt, fährt Bobbycar, rutscht etc. Ein Objekt nur in der Hand halten oder einfaches Gehen (oder Herumschlendern) wird nicht kodiert. Keine Unterbrechung des Codes bei Positionswechsel, um besser an das Spielzeug heran zu kommen.	e	

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

II. Interactional Intensity

Die Interaktionsintensität beschreibt, wie intensiv sich die Tagesmutter dem Projektkind in einer Interaktionssituation zuwendet (in Anlehnung an *Howes & Smith, 1995; Ritchie & Howes, 2003*). Sie gibt einen Hinweis darauf, mit welchen grundlegenden Strategien die Tagesmutter das Projektkind betreut. Die nachfolgenden Codes beziehen sich auf die Intensität der Interaktion, unabhängig, ob diese Interaktion positiv (Freude) oder negativ (Ermahnen, Trösten) konnotiert ist. Folgende Codes werden **durchgängig als Dauercodes** vergeben und **schließen sich gegenseitig aus**.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Not codable	Die Tagesmutter ist nicht im Bild und es findet keine Interaktion zwischen ihr und dem Projektkind statt. ODER: Die Tagesmutter für das Kind nicht unmittelbar verfügbar ist, z.B. telefoniert sie, macht die Tür auf, redet mit anderen Eltern.	0	Dieser Code dauert mindestens 5 Sekunden.
None	Zwischen der Tagesmutter und dem Projektkind findet keine Interaktion statt. Wenn die Tagesmutter im Bild ist, interagiert sie nicht mit dem Projektkind und hat es nicht im Blickfeld.	1	
Monitor	Die Tagesmutter ist in der Nähe des Projektkindes, und hat es im Blickfeld, aber interagiert nicht mit ihm. Sie kann nach dem Projektkind oder es beobachten. Die Blickrichtung/Körperhaltung der Tagesmutter ist in Richtung des Projektkindes gerichtet.	2	
Routine Interaction	Die Interaktion zwischen Tagesmutter und Projektkind beschränkt sich auf alltägliche Routinehandlungen (wie z.B. Nase putzen, Flasche geben, Hose raufziehen, Kind auffordern mitzukommen, Namen des Kindes rufen; kurze Reaktion, wenn sich das Kind weh getan hat) oder dient einer Gefahrenabwendung. Das Kind kann dabei die Routinehandlung einfordern (z.B. Flasche geben) oder auch nicht (z.B. Naseputzen). Die Interaktion ist meist kurz.	3	Diese Codes dauern mindestens eine Sekunde.
Simple Interaction	Die Tagesmutter initiiert eine einfache Interaktion mit dem Projektkind. Dies inkludiert: - Kommentare der Tagesmutter („Eine Giraffe hast du da“) - Antworten in einfachen Sätzen, wenn das Kind etwas fragt/zeigt („Genau, das ist auch ein blauer Baustein“ ; „Ja, die Mama ist arbeiten“) - einfache Fragen („Bist du fertig?“) - Informationsfragen („Was tust du gerade?“) - Einfache Hilfestellungen während der Exploration (z.B. ein Baustein geben) - Anregung der kindlichen Exploration, ohne dass die Tagesmutter mitexploriert (z.B. auf ein Puzzleteil zeigen, oder eines geben) - Einfaches Zurechtweisen bei Fehlverhalten (bei Wegnehmen von Spielzeug „So was macht man nicht“) Wichtig ist, dass keine vertiefende Interaktion nachfolgen muss bzw. die Interaktion oberflächlich bleibt. Das Kind kann auf die Kommentare der Tagesmutter oder Äußerungen eine Reaktion zeigen (zeigen, geben, Blickkontakt), muss aber nicht.	4	Kurze Unterbrechungen durch Monitor (unter 10 Sekunden) werden ignoriert. Routinehandlungen (routine interaction), die den Kriterien einer höheren Kategorie entsprechen (simple oder intense), werden auch höherwertig kodiert.
Intense Interaction	Die Tagesmutter reagiert nicht nur auf kindliche Bemerkungen und Verhaltensweisen, sondern animiert das Projektkind zu weiterer Interaktion mit ihr, z.B. durch weitere Anregungen (zur gemeinsamen Exploration), Vorschläge, interaktionsaufrechterhaltende Fragen, Erklärungen, Zurechtweisen von Fehlverhalten mit Erklärungen. Das Kind reagiert auf die Tagesmutter (z.B. geben, zeigen, Blickkontakt, annehmen etc.). Oder die Tagesmutter und das Kind spielen interaktiv (z.B. gegenseitige Imitation)	5	

Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

III. Interactional Orientation

Die Interaktionsorientierung beschreibt, welchen Fokus die Tagesmutter auf die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes als auch auf die Bedürfnisse der Gruppe (inkl. Kinder, die älter als 6 Jahre sind) hat (in Anlehnung an *Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Rosenthal, 1991*). Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben und **schließen sich gegenseitig aus**. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Individual-oriented / Projektkind	Die Tagesmutter wendet sich dem Projektkind zu; sie spricht das Projektkind direkt mit Namen an oder kümmert sich nur um das Projektkind (z.B. etwas geben, etwas annehmen, etwas anbieten, Hilfestellung geben, Körperkontakt aufnehmen etc.).	r	Ist die Tagesmutter nicht im Bild, redet aber mit dem Kind, werden nur eindeutige Äußerungen kodiert. <i>Zum Beispiel:</i> Die Tagesmutter nennt den Namen des Projektkindes („Tim, nimm mal den blauen Baustein“), dann kann „individual-oriented/PK“ vergeben werden. Spricht sie eine Gruppe von Kindern an („Schaut mal her“), kann „group-oriented“ vergeben werden, usw.
Individual-oriented / other child	Die Tagesmutter wendet sich einem anderen Kind zu.	t	
Group-oriented / Projektkind	Die Tagesmutter kümmert sich um eine Gruppe von Kindern, in der das Projektkind eingebunden ist. Sie ist in der Lage sich mehreren Kindern gleichzeitig zuzuwenden und interagiert hin und wieder mit den Kindern (inkl. Projektkind). Innerhalb von 10 Sekunden muss die Tagesmutter ein anderes Kind einbeziehen (sprechen, geben, zeigen etc.) und innerhalb von 20 Sekunden muss die Tagesmutter das Projektkind erneut einbeziehen.	z	
Group-oriented / other children	Die Tagesmutter wendet sich einer Gruppe von Kindern zu, in der das Projektkind NICHT eingebunden ist. Kurze Unterbrechungen durch „Individual-oriented/other child“ (unter 10 Sekunden) werden ignoriert.	u	

IV. Physical Proximity

Die körperliche Nähe zwischen Tagesmutter und Projektkind während einer Interaktion wird in dieser Unterkategorie erfasst. Dieser Körperkontakt kann von der Tagesmutter oder vom Kind initiiert sein. Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben und **schließen sich gegenseitig aus**. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Intense	Das Projektkind hat großflächigen Körperkontakt zur Tagesmutter (z.B. auf dem Schoß sitzen, getragen werden, sich ankuschen).	i	
Closeness	Das Projektkind ist in unmittelbarer Nähe der Tagesmutter und kurze, wenig intensive Körperkontakte finden statt, z.B. Hand auf die Tagesmutter legen, über den Kopf des Projektkindes streicheln, Hand halten, (zufällige) Körperkontakte beim gemeinsamen Explorieren eines Gegenstandes, bewusst mit dem Spielzeug die Tagesmutter berühren. Das Projektkind ist der Tagesmutter zugewandt und akzeptiert den Körperkontakt.	o	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Nearby	Das Projektkind ist in der Nähe der Tagesmutter und es findet kein Körperkontakt zwischen ihnen statt. Sie können einander zugewandt sein (z.B. interagieren), müssen aber nicht.	p	

Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

A. Caregiver's Behavioral Qualities

Die Verhaltensweisen der Tagesmutter gegenüber dem Projektkind werden in dieser Kategorie erfasst (in Anlehnung an *Howes, 1983; Howes, Whitebook & Phillips, 1992; de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006*). Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an. Folgende verbale und nonverbale Verhaltensweisen beziehen sich direkt auf das Projektkind oder auf eine Gruppe, in die das Projektkind inkludiert ist.

Folgende **Verhaltensweisen schließen sich gegenseitig aus**:

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Affective engaged	Die Tagesmutter ist in der Lage, sich emotional auf das Projektkind einzulassen (z.B. durch Lachen, liebevolle Gesten wie z.B. streicheln, etc.). Die Tagesmutter zeigt dem Kind etwas freudig und animiert es so zum Affective Sharing ODER sie erfreut sich an der Interaktion/dem Verhalten des Kindes.	a	
Soothing	Die Tagesmutter reagiert auf kindliches Unwohlsein, z.B. wendet sich dem Kind zu, wenn es sich weh getan hat/ erschreckt hat / missgestimmt ist; sie tröstet es, nimmt es auf etc.	s	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Structured functioning	Die Tagesmutter unterstützt nonverbal das Explorieren bzw. die Tätigkeiten des Projektkindes: sie regt eine neue Aktivität an, gibt Hilfestellungen (ohne das kindliche Spiel zu lenken; z.B. reicht Spielzeug, bietet neues Spielzeug an) oder nimmt Spielzeug vom Projektkind an. Verbale Anregungen werden mit den verbalen Strategien kodiert.	d	
Correcting	Die Tagesmutter geht auf das soziale Fehlverhalten des Projektkindes ein und versucht es zu unterbinden.	f	
Ignoring	Die Tagesmutter ignoriert das kindliche Angebot oder nimmt dieses nicht wahr (bewusst oder unbewusst).	g	
Punitive	Die Tagesmutter ist dem Projektkind gegenüber fordernd, damit das Kind das tut, was sie möchte. Sie kann dem Projektkind drohen oder sogar bestrafen; z.B. mit Ausschließen vom Spielgeschehen, Wegnehmen von Spielsachen.	h	

Zu den Verhaltensweisen können noch folgende **verbale Strategien** spezifiziert werden. Sie können aber auch ohne einen der 6 Verhaltensweisen vergeben werden.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Directing	Die Tagesmutter gibt dem Projektkind Anweisungen; z.B. „Komm her“, „Gib mir das“.	j	
Commentating	Die Tagesmutter kommentiert die Aktivitäten des Projektkindes („Ah, mit der Ente spielst du.“) oder eine Situation, in der das Projektkind involviert ist („Schauen wir mal, wer kommt denn da?“; z.B. beim Anziehen „Jetzt noch die Hose und dann bist du fertig.“). Oder wiederholt die kindlichen Aussagen oder macht eine Feststellung („Das ist ein Brot. Ein Wurstbrot kann man damit machen“).	k	Kann zu den anderen Codes parallel vergeben werden. Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Explaining/ Stimulating	Die Tagesmutter gibt dem Projektkind Erklärungen (z.B. wie etwas funktioniert oder erklärt eine Situation). Sie begründet dabei oder regt verbal die kindlichen Aktivitäten an (macht Vorschläge, stellt interaktionsfördernde Fragen).	l	

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

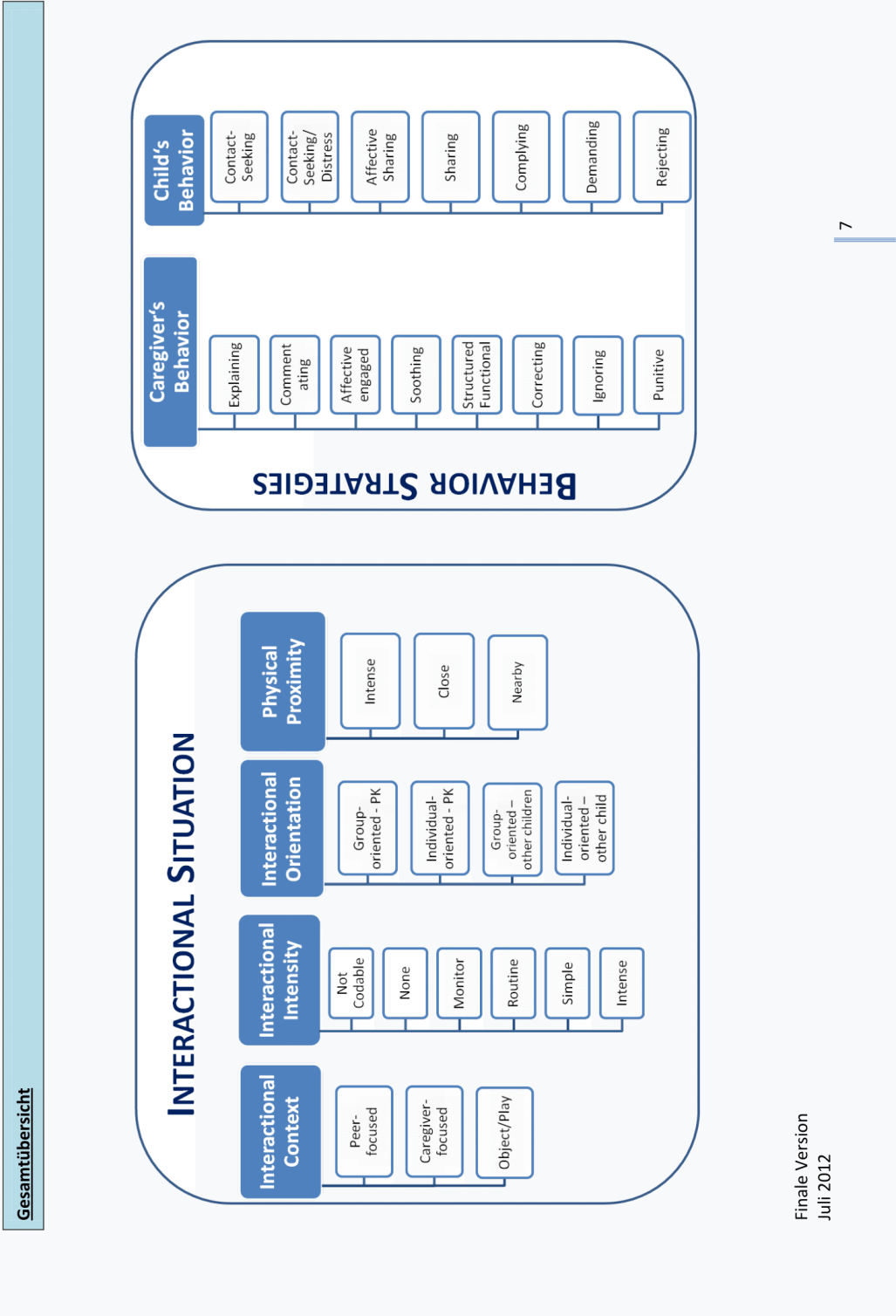
B. Child's Behavioral Strategies

Diese Kategorie beschreibt, welche Verhaltensstrategie das Projektkind einsetzt, wenn es mit der Tagesmutter in Kontakt steht (in Anlehnung an *Barnas & Cummings, 1994; Pederson & Moran, 1995; Howes, Galinsky & Kontos, 1998*). Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben und **schließen sich gegenseitig aus**. Ein Code dauert mind. 1 Sekunde an.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregel
Contact-Seeking	Das Projektkind nimmt Kontakt zur Tagesmutter auf, indem es z.B. ein Spielzeug zeigt, zur Tagesmutter hingeht und auf sich aufmerksam macht, mit dem Finger aus etwas zeigt, etc. Zwischen Tagesmutter und Kind bestand vorher für 20 Sekunden kein Kontakt.	y	
Contact-Seeking when distressed	Das Projektkind fordert sich Trost ein, z.B. es hat sich weh getan, oder ist verstimmt nach einem Konflikt mit einem anderen Kind, oder es hat sich erschreckt etc. Das Projektkind sucht dabei bewusst den Kontakt zur Tagesmutter (z.B. geht zu ihr hin, schaut sie auffordernd an, streckt die Arme aus etc.).	x	
Affective Sharing	Das Projektkind zeigt freudig der Tagesmutter etwas und möchte ein Erlebnis mit ihr teilen (z.B. freudig ein Spielzeug zeigen) ODER das Projektkind reagiert freudig auf etwas, was die Tagesmutter mit ihm tut (z.B. necken, scherzen). Das Teilen der Emotion steht im Vordergrund.	c	
Sharing	Das Projektkind hält den Kontakt zur Tagesmutter aufrecht; z.B. während einer bestehenden Interaktion gibt oder zeigt es der Tagesmutter Spielzeug oder eine Aktivität oder stellt Fragen. Es bezieht die Tagesmutter immer wieder mit ein.	v	
Complying	Das Projektkind nimmt die von der Tagesmutter vorgeschlagenen Spielsachen oder Tätigkeiten an. Es nimmt selbstständig Blickkontakt auf, akzeptiert Körperkontakt bzw. initiiert ihn selbst, antwortet spontan auf Fragen/Anregungen der Tagesmutter. Der Code wird solange vergeben, wie die Situation anhält und das Kind compliant ist: - bei <i>Bilderbuch</i> : solange das Kind zuhört und zuschaut; - bei <i>allgemeinen Spielvorschlügen</i> (z.B. Magst du mit den Bausteinen spielen?): solange, wie das Kind mit dem ersten Teil hantiert. - bei <i>spezifischen Spielvorschlügen</i> (z.B. Geben von Bausteinen oder einzelnen Teilen): solange das Kind damit umgeht/hantiert; - bei <i>Aufforderung</i> : solange das Kind dieser folgt.	b	Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Rejecting	Das Projektkind akzeptiert die Vorschläge und/oder Anweisungen von der Tagesmutter als auch den Körperkontakt nicht. Das Kind folgt den Anweisungen nicht. Es führt sein Spiel/seine Tätigkeit fort oder wechselt das Spiel/die Tätigkeit. Es vermeidet den Blickkontakt mit der Tagesmutter bzw. nimmt Blickkontakt/Körperkontakt nur nach Aufforderung an. Der Code wird vergeben: - bei <i>Vorschlägen</i> (z.B. Magst du mit den Bausteinen spielen?): wenn das Kind die Anweisung direkt ablehnt (z.B. Nein sagen, Spielzeug wegschlagen, Hand wegziehen, wegdrehen, weggehen, Gesicht verziehen etc.). Das Kind muss den Vorschlag bewusst wahrgenommen haben. - bei <i>Anweisungen</i> : wenn das Kind auf die Anweisungen nicht reagiert oder sie direkt ablehnt.	n	
Demanding	Das Projektkind möchte im Mittelpunkt der Tagesmutter stehen: es unterbricht sie bei Aktivitäten mit anderen Kindern, reagiert eifersüchtig, wird trotzig/quengelt, schubst oder haut andere Kinder oder drängelt sich dazwischen. Die Verhaltensweisen werden auch zur Kontaktaufnahme und/oder zum Aufrechterhalten der Interaktion vom Projektkind eingesetzt.	m	

Finale Version
Juli 2012

Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction



Kodiersystem: Caregiver-Child Interaction

Literatur

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74, 664 – 679.
- Barnas, M. V. & Cummings, E. M. (1994). Caregiver Stability and Toddlers' Attachment-Related Behavior towards Caregivers in Day Care. *Infant Behavior and Development*, 17, 141-147
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77, 861 – 874.
- Howes, C. (1983). Caregiver Behavior in Center and Family Day Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.
- Howes, C., Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child Care Caregiver Sensitivity and Attachment. *Social Development*, 7, 25-36.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44-61.
- Howes, C., Whitebook, M. & Phillips, D. (1992). Teacher Characteristics and Effective Teaching in Child Care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child & Youth Care Forum*, 21, 399-414.
- Pederson, D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K. & Acton, H. (1990). Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort Study. *Child Development*, 61, 1974-1983.
- Ritchie, S. & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child–caregiver relationships. *Applied Developmental Psychology*, 24, 497–516.
- Rosenthal, M. K. (1991). Behaviors and Beliefs of Caregivers in Family Day Care: The Effects of Background and Work Environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 263-283.

D. Familiencharakteristiken

Fragebogen

Familien-Situation

Name des Kindes:

Geb.:

Name der Eltern:

Wohnanschrift:

Datum:

Adresse des Kindergartens:

Name ProjektmitarbeiterIn:

Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen so sorgfältig wie möglich. Alle Angaben werden strengst vertraulich behandelt.

Mutter

Name:

Geburtsdatum:

Beruf:

Höchster Schulabschluss:

- ☐ Pflichtschule
☐ Pflichtschule mit Lehre
☐ Berufsbildende mittlere Schule
 (z.B. Handelsschule)
☐ Allgemeinbildende höhere Schule
 (AHS)
☐ Berufsbildende höhere Schule
 (BHS, z.B. HAK, HTL)
☐ Hochschule (inkl. Fachhochschule)

Jetzige Tätigkeit:

- ☐ beschäftigt/berufstätig
☐ Lehrling
☐ Arbeitslos
☐ Pensionistin/Rentnerin
☐ Hausfrau
☐ in Karenz
☐ Schülerin/Studentin

Ab wann waren Sie nach der Geburt Ihres Kindes wieder berufstätig?

.....

Haben sie Karenzzeit in Anspruch genommen?

Wenn ja, von wann bis wann (bitte genaues Datum)?

nein ☐
ja ☐

Haben Sie Geschwister? ja nein

Anzahl der älteren Geschwister
Anzahl der jüngeren Geschwister

m	w

Vater

Name:

Geburtsdatum:

Beruf:

Höchster Schulabschluss:

- ☐ Pflichtschule
☐ Pflichtschule mit Lehre
☐ Berufsbildende mittlere Schule
 (z.B. Handelsschule)
☐ Allgemeinbildende höhere Schule
 (AHS)
☐ Berufsbildende höhere Schule
 (BHS, z.B. HAK, HTL)
☐ Hochschule (inkl. Fachhochschule)

Jetzige Tätigkeit:

- ☐ beschäftigt/berufstätig
☐ Lehrling
☐ Arbeitslos
☐ Pensionist/Rentner
☐ Hausmann
☐ in Karenz
☐ Schüler/Student

Ab wann waren Sie nach der Geburt Ihres Kindes wieder berufstätig?

.....

Haben sie Karenzzeit in Anspruch genommen?

Wenn ja, von wann bis wann (bitte genaues Datum)?

nein ☐
ja ☐

Haben Sie Geschwister? ja nein

Anzahl der älteren Geschwister
Anzahl der jüngeren Geschwister

m	w

Familienstruktur

- Familienstand der Eltern:

Verheiratet ☐ Lebensgemeinschaft ☐ Alleinerziehend ☐

- Verwandtschaftsgrad zum Kind:

leibliche Elternschaft	Mutter ☐	Vater ☐
Stiefelternschaft	Mutter ☐	Vater ☐
Adoptivelternschaft	Mutter ☐	Vater ☐

- Geburt: ☐ Krankenhaus ☐ ambulant ☐ zu Hause
 ☐ ohne Komplikationen ☐ Zange/Saugglocke ☐ OP
 ☐ gestillt in Monaten

- Hat Ihr Kind weitere Geschwister oder Halbgeschwister, die im gemeinsamen Haushalt leben (oder dort gelebt haben)?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja:

- Geschwister/Halbgeschwister:

Name/Geschlecht:	Geburtsdatum:
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

- Hat ein älterer Geschwisterteil / haben ältere Geschwister auch eine Kinderkrippe oder einen Kindergarten besucht?

	ja	nein
.....	☐	☐
.....	☐	☐
.....	☐	☐

War dies dieselbe Kinderkrippe / derselbe Kindergarten, den Ihr Kind jetzt besuchen wird?

	ja	nein
.....	☐	☐
.....	☐	☐
.....	☐	☐

- Haben Sie selbst auch einen Kindergarten oder eine Kinderkrippe besucht?

	ja	nein
Mutter	☐	☐
Vater	☐	☐

Wenn ja:

Mutter: ab dem Lebensjahr ☐ halbtags
☐ ganztags

Vater: ab dem Lebensjahr ☐ halbtags
☐ ganztags

- Gibt es zusätzliche im Haushalt lebende erwachsene Personen? ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welche Personen sind das?

Betreuungssituation

- Welche Personen betreuen derzeit Ihr Kind?

	Alter	überwiegend	in regelmäßigen Abständen	manchmal
Mutter/Lebenspartnerin				
Vater/ Lebenspartner				
Oma / Opa				
andere Verwandte				
Freunde				

- Gibt es noch andere Personen (zurzeit oder auch früher), die Ihr Kind betreuen?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welche Personen sind das?

Gewohnheiten des Kindes

- In der Regel wacht Ihr Kind gegen Uhr auf und geht gegen Uhr ins Bett.

- Hält Ihr Kind üblicherweise noch einen Mittagsschlaf?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja: Wann und wie lange schläft Ihr Kind üblicherweise tagsüber?

.....

- Wann isst Ihr Kind üblicherweise seine Mahlzeiten?

	nein, isst diese Mahlzeit nicht	ja	um etwa ...Uhr
Frühstück	☐	☐	
Jause	☐	☐	
Mittagessen	☐	☐	
Nachmittagsjause	☐	☐	
Abendessen	☐	☐	

Sonstige/andere Mahlzeiten:

- Welche Gegenstände benutzt Ihr Kind bzw. sind ihm besonders wichtig (z.B. zum Einschlafen oder wenn es Trost sucht)?

Schnuller	☐
Trinkfläschchen	☐
Kuschelwindel	☐
Stofftier	☐

Anderes:

- Wer wird Ihr Kind üblicherweise in den Kindergarten bringen?

.....

- Wann wird Ihr Kind voraussichtlich in den Kindergarten gebracht werden?

.....

- Wer wird Ihr Kind mittags bzw. nachmittags üblicherweise wieder vom Kindergarten abholen?

.....

- Um wie viel Uhr wird Ihr Kind voraussichtlich wieder abgeholt werden?

.....

- Hat das Kind Vorerfahrungen mit anderen Kindergruppen (Spielgruppe, Mutter-Kind-Turnen,...)?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welche Gruppen sind das und mit etwa welchem Alter hat Ihr Kind diese Gruppen etwa wie oft (mehrmals die Woche/wöchentlich/monatlich) besucht?

.....

.....

- War Ihr Kind bei einem Anmeldegespräch im Kindergarten dabei?

ja ☐ nein ☐

- Hat Ihr Kind schon sogenannte „Schnuppertage“ im Kindergarten erlebt?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja, wie oft für etwa wie lange?

- Hat Ihr Kind sonstige Vorerfahrungen mit dem Kindergarten, den es nun bald besuchen wird?

ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welche?

- Falls Sie zur Zeit berufstätig sind:
Haben sie sich für die Eintrittsphase Ihres Kindes Urlaub genommen?

Mutter ja ☐ nein ☐
Vater ja ☐ nein ☐

- Haben Sie vor, Ihr Kind die erste Zeit in die Gruppe zu begleiten oder eher nicht?

ja ☐ nein ☐

- Welche sind die vorrangigen Beweggründe für den nun beginnenden Kindergartenbesuch Ihres Kindes? Es gibt keine falsche Antwort and alle vorgeschlagenen Gründe sind legitim!

Ökonomische Notwendigkeit	☐
Gefährdung des Arbeitsplatzes	☐
Erweiterung der persönlichen Freiräume	☐
Spielgelegenheit/Spielpartner für das Kind	☐
Entwicklungsförderung für das Kind	☐
Sonstige:	☐

- Wenn Sie nicht wieder arbeiten müssten oder wollten, würde Ihr Kind dennoch eine Kinderkrippe oder einen Kindergarten besuchen, oder eher nicht?

ja ☐ nein ☐

- Was Sie uns noch sagen wollen:

.....
.....
.....

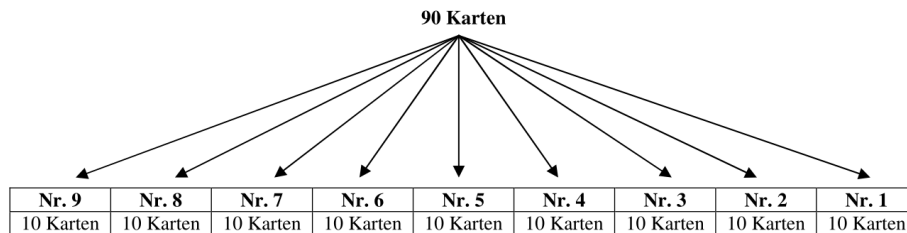
Vielen Dank!

Attachment Q-Sort

AQS-Instruktionen

Einleitung:

Die Beschreibungen auf den Karten kann man sich als eine Art Vokabular für kindliches Verhalten vorstellen. Die Aufgabe des Sortierers ist es, den Kartensatz in neun Stapel mit jeweils 10 Karten zu unterteilen. Die Karten, die das Kind sehr gut beschreiben, kommen in den Stapel Nr. 9. Die Karten, die am deutlichsten das Gegenteil vom Kind beschreiben, kommen in den Stapel Nr. 1. Kurz gesagt, man beginnt mit 90 Karten, und am Schluss sollten neun verschiedene Stapel mit jeweils 10 Karten vorliegen.



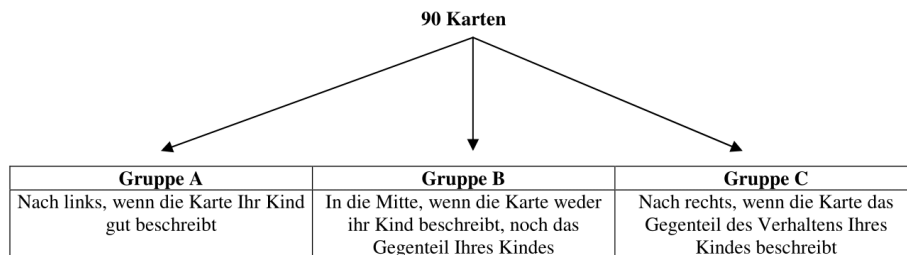
Achten Sie dabei auf das Folgende:

1. Mütter bzw. Erzieherinnen können bei der Sortierung helfen, weil sie mehr über das Kind wissen als sonst irgend jemand. Versuchen Sie deshalb für die eine oder andere Karte dann eine möglichst faire Antwort zu bekommen, wenn Sie selbst keine Beobachtungen dazu machen konnten oder sich unsicher sind. Insgesamt sollte sich eine ähnliche Verhaltensbeschreibung ergeben, als wenn ein sehr gut geschulter Beobachter lange Zeit mit dem Kind verbringt und danach die Kartensortierung vornimmt.
2. Ihre Beschreibungen sind nur dann genau, wenn Sie sich tatsächlich vorher mit dem Inhalt der Beschreibungen auf den einzelnen Karten vertraut machen. Gute Beobachter müssen nun mal von vornherein wissen, auf was sie achten sollen.

Durchführung

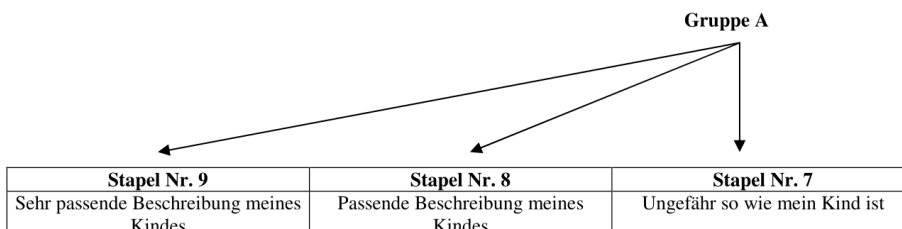
Der erste Schritt: Die beste Art, sich mit den Verhaltensweisen vertraut zu machen, besteht darin, den ganzen Satz Karten in drei Haufen zu sortieren, nachdem Sie das Kind 20 Minuten beobachtet haben. Lesen Sie jede Karte für sich durch. Wenn Sie Ihnen als eine gute Beschreibung für das Verhalten des Kindes erscheint, dann legen Sie sich diese Karte auf die linke Seite. Wenn das beschriebene Verhalten nicht zum Kind passt, dann legen Sie es auf die rechte Seite. Die Karten, die weder passen noch wirklich nicht passen, legen Sie bitte in die Mitte. Nach dieser Dreistapelprozedur wissen Sie, auf was Sie sich bei der weiteren Beobachtung des Kindes achten sollen.

Einige Karten haben eine kleine Zusatzbeschreibung, die mit zwei Sternchen gekennzeichnet ist. Dieses sind typischerweise Karten, die beschreiben, wie ein Kind ein bestimmtes Verhalten einsetzt, z.B. schnell oder langsam. Wenn das Kind diese Verhaltensweise überhaupt nicht zeigt oder zu jung dafür ist, dann kann man sich natürlich nicht entscheiden, ob es eine gute oder schlechte Beschreibung ist, und daher kommt die Karte dann in die Mitte.

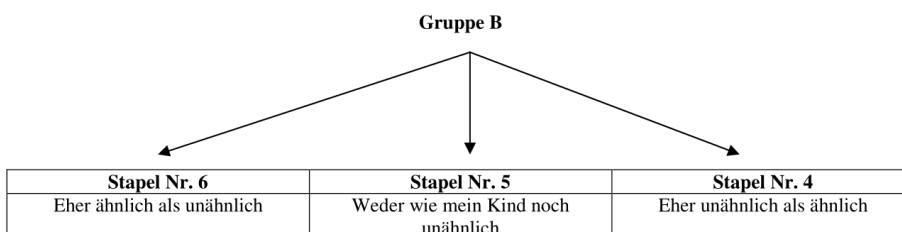


Im ersten Sortiergang kommt es noch nicht darauf an, wo genau Sie die Karten hinlegen. Es gibt im weiteren Verlauf der Verhaltensbeurteilung noch einige Möglichkeiten, Fehlentscheidungen zu korrigieren. Sortieren Sie deshalb auch nach vollständiger Beobachtung (von 1-2 Stunden) die 90 Karten in drei Gruppen.

Der zweite Schritt: Teilen Sie die Karten der Gruppe A in drei Stapel, Nummer 9, Nummer 8 und Nummer 7. Es kommt wiederum nicht genau darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel sind, und Sie müssen sich Ihrer Entscheidung nicht vollkommen sicher sein. Es gibt noch eine Korrekturmöglichkeit in einem der nächsten Schritte. Teilen Sie jetzt einfach die Karten der Gruppe A folgendermaßen auf:

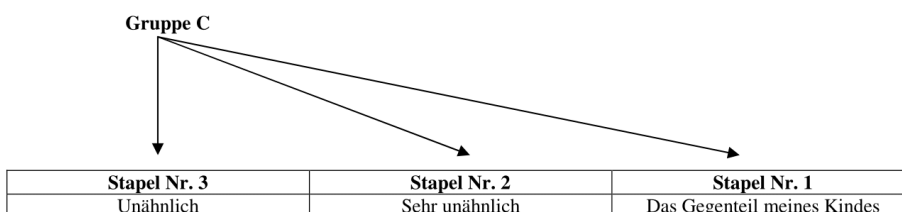


Der dritte Schritt: Teilen Sie nun die Karten der Gruppe B in drei Stapel auf, die Nummern 6, 5 und 4. Wie oben auch kommt es im Moment nicht darauf an, wieviele Karten in jedem Stapel sind, und Sie müssen sich Ihres Urteils nicht völlig sicher sein.



Anmerkung: Alle Karten, die aufgrund der Anmerkungen mit den Sternchen sortiert werden, sollten in einem dieser drei mittleren Stapel landen. Je weiter die Karte von der Mitte wegliegt, desto stärker benutzen Sie die Verhaltensweise, die auf der Karte beschrieben wird.

Der vierte Schritt: Teilen Sie die Karten der Gruppe C in drei Stapel auf. Wie in den Schritten drei und vier oben kommt es im Moment nicht darauf an, wie viele Karten in jedem Stapel zu liegen kommen. Sie brauchen sich auch Ihres Urteils nicht vollständig sicher zu sein, denn es gibt noch Korrekturmöglichkeiten in den nächsten Schritten. Sortieren Sie die Karten der Gruppe C, wie es in der folgenden Abbildung gezeigt wird.



Der fünfte Schritt: Nun haben wir alle Karten in neun Stapel aufgeteilt. Die Karten, die Ihrem Kind am ähnlichsten sind, finden sich im Stapel Nr. 9 auf der linken Seite. Die Karten, die am unähnlichsten sind, finden sich im Stapel Nr. 1, ganz rechts. Der letzte Schritt in der Prozedur ist nun, die einzelnen Stapel so zu verändern, dass wir genau zehn Karten auf jedem Stapel haben. Nehmen Sie zunächst die Karten im Stapel Nr. 9, die also Ihrem Kind am ähnlichsten sind. Behalten Sie die 10 Karten, die Ihr Kind am besten beschreiben und bewegen

Sie die übrig gebliebenen Karten auf den Stapel Nr. 8. Wenn Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 9 haben, dann mischen Sie die Stapel 9 und 8 zusammen, nehmen Sie die 10 Karten, die Sie brauchen, um den Stapel Nr. 9 zu vervollständigen, und lassen Sie alles, was übrig bleibt, als Stapel Nr. 8 liegen.

Jetzt führen Sie dieselbe Prozedur mit den Karten im Stapel Nr. 8 durch. Behalten Sie die 10 Karten, die Ihr Kind am besten beschreiben, von den Karten in diesem Stapel und bewegen Sie den Rest auf den Stapel Nr. 7. Genau wie oben, sollten Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 8 haben, dann holen Sie sich die Karten vom Stapel Nr. 7, mischen Sie sie und wählen die 10 Karten aus, die Ihr Kind am besten beschreiben, und lassen Sie diese als Stapel Nr. 8 liegen. Legen Sie den Rest der Karten auf den Stapel Nr. 7. Nun führen Sie dieselbe Prozedur nacheinander mit den anderen Stapeln durch. Arbeiten Sie zunächst mit dem Stapel Nr. 7 weiter und legen Sie das, was übrig bleibt, in den Stapel Nr. 6. Nun führen Sie dasselbe mit dem Stapel Nr. 6 durch, und die übriggebliebenen Karten werden auf Stapel Nr. 5 gelegt. Nun hören Sie bitte mit der Serie auf und beginnen dieselbe Prozedur mit dem Stapel Nr. 1, also den Karten, die den Verhaltensweisen Ihres Kindes am unähnlichsten sind. Schauen Sie also nun die Karten im Stapel Nr. 1 genau an, behalten Sie 10, die am deutlichsten sich vom Verhalten Ihres Kindes unterscheiden und legen Sie den Rest auf Stapel Nr. 2. Sollten Sie weniger als 10 Karten im Stapel Nr. 1 haben, dann nehmen Sie die Karten vom Stapel Nr. 2 und wählen die 10 Karten aus, die am deutlichsten sich vom Verhalten Ihres Kindes unterscheiden. Legen Sie alle übrig gebliebenen Karten in den Stapel Nr. 2. Nun schauen Sie die Karten im Stapel Nr. 2 genau an. Behalten Sie die 10, die sich am wenigsten zur Beschreibung Ihres Kindes eignen und legen Sie den Rest der Karten im Stapel Nr. 3 ab. Benutzen Sie dieselbe Prozedur, um die 10 Karten für den Stapel Nr. 3 zu finden. Legen Sie alle übrig gebliebenen Karten auf den Stapel Nr. 4. Jetzt wählen Sie die 10 passenden Karten für den Stapel Nr. 4 aus und legen den Rest in die Mitte. Wenn alles stimmt, dann müsste man nun gar nichts mehr mit dem Stapel Nr. 5 machen, denn dort müssten genau 10 Karten zu liegen kommen. Nun ist das Sortieren beendet. Zählen Sie die Karten in jedem Stapel und stellen Sie sicher, dass wir in jedem Kartenstapel 10 Karten haben. Wenn Sie zu viele in einem Stapel haben und zu wenig in dem Stapel daneben, dann könnten Sie gerade versuchen, die eine Karte zu finden, die in den Stapel mit den zu wenigen passt. Wenn Sie in einem Stapel eine Karte zu viel haben und nicht unmittelbar daneben zu wenig Karten, dann lassen Sie alles so, wie es ist. Es wäre zu aufwendig, das jetzt noch auszugleichen. Die Beschreibung des Verhaltens Ihres Kindes kann trotzdem benutzt werden.

Der letzte Schritt ist es nun, die Nummern der Karten auf einem Stapel in das Auswertungsprotokoll einzutragen. Achten Sie darauf, dass Sie alle Kartennummern, die auf dem Stapel Nr. 9 gelegen haben, die also Ihr Kind besonders gut beschreiben, auch in der Zeile eintragen, die vorne mit 9 gekennzeichnet ist. Aus unserer Erfahrung wissen wir, dass hierbei häufig Verwechslungen vorkommen. Beginnen Sie also in der ersten Zeile mit dem Stapel Nr. 9. Denken Sie daran, dass es 10 Felder für jeden Stapel gibt !

Attachment Behavior Q-Set Revision 3.2 GE Everett Waters SUNY Stony Brook Deutsche Übersetzung: Axel Schölmerich und Birgit Leyendecker 1/1999	
1. Das Kind gibt der Mutter Spielsachen oder teilt mit ihr, wenn sie danach fragt. <i>Niedrig: Weigert sich.</i>	5. Das Kind ist mehr an Personen interessiert als an Sachen. <i>Niedrig: Mehr an Dingen interessiert als an Personen.</i>
2. Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt. <i>Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt.</i>	6. Wenn das Kind in der Nähe der Mutter ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Mutter dorthin zu zerren. <i>Niedrig: Geht ohne zu quengeln oder an der Mutter zu zerren zu dem Gegenstand, den es möchte.</i>
3. Das Kind läßt sich von anderen Erwachsenen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat. <i>Niedrig: Nur die Mutter kann das Kind trösten.</i>	7. Das Kind lacht und lächelt leicht mit vielen verschiedenen Personen. <i>Niedrig: Die Mutter kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als sonst irgend jemand.</i>
4. Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.	8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig. <i>Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.</i>
	9. Das Kind ist meistens gutgelaunt und zum Spielen aufgelegt. <i>Niedrig: Das Kind ist eher ernst oder leicht reizbar.</i>

10. Das Kind schreit oder leistet Widerstand, wenn die Mutter es zum Mittagschlaf oder abends ins Bett legt.	15. Wenn die Mutter es dazu auffordert, dann spricht das Kind mit unbekannten Personen, zeigt ihnen Spielsachen, oder was es schon kann.
11. Das Kind schmust mit der Mutter oder schmiegt sich oft an, ohne daß die Mutter das Kind dazu auffordert. <i>Niedrig: Normalerweise geht die Initiative von der Mutter aus.</i>	16. Das Kind bevorzugt Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere) als Spielsachen. <i>Niedrig: Bevorzugt Bälle, Klötze, Töpfe und Schüsseln, usw.</i>
12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Leute oder Dinge, die es zunächst einschüchtern oder ihm Angst machen. <i>** Mittel wenn niemals schüchtern oder ängstlich.</i>	17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn diese etwas tun, was es nicht mag.
13. Wenn das Kind bei dem Weggehen der Mutter verstimmt ist, dann schreit es weiter oder wird sogar zornig, nachdem sie weggegangen ist. <i>Niedrig: Das Weinen hört auf, gleich nachdem die Mutter gegangen ist.</i> <i>** Mittel wenn Kind nicht durch das Weggehen verstimmt wird.</i>	18. Das Kind folgt den Vorschlägen der Mutter bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind. <i>Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.</i>
14. Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Mutter oder zeigt ihn ihr von weitem. <i>Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.</i>	19. Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle etwas bringen oder ihr etwas geben, dann folgt das Kind. <i>Niedrig: Die Mutter muß sich den Gegenstand selber nehmen oder ihn mit Nachdruck fordern.</i>

20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich stößt, hinfällt oder sich erschreckt. <i>Niedrig: Weint, wenn es sich gestoßen hat, hingefallen ist oder sich erschreckt hat.</i>	25. Die Mutter weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt. <i>Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.</i>
21. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Mutter ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und bemerkt, wenn die Mutter in ein anderes Zimmer geht oder wenn sie andere Aktivitäten beginnt. <i>Niedrig: Es achtet nicht darauf, wo die Mutter ist.</i> <i>** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht</i>	26. Das Kind weint, wenn die Mutter es zuhause mit dem Babysitter, dem Vater oder den Großeltern alleine lässt.
22. Das Kind verhält sich mütterlich und fürsorglich gegenüber Puppen, Tieren oder Säuglingen. <i>** Mittel wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Säuglinge um sich hat.</i>	27. Das Kind lacht, wenn die Mutter es neckt. <i>Niedrig: ist leicht verstimmt, wenn die Mutter es neckt.</i> <i>** Mittel wenn die Mutter das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt.</i>
23. Wenn die Mutter mit anderen Familienmitgliedern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich zu lenken. <i>Niedrig: Erlaubt der Mutter, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.</i>	28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter aus. <i>Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen.</i> <i>** Mittel wenn das Kind niemals still sitzt.</i>
24. Wenn die Mutter mit dem Kind schimpft oder es ermahnt, dann wirkt es betroffen oder beschämt. <i>(Nicht hoch bewerten, wenn das Kind nur wegen der lauten Stimme erschrickt oder Angst vor Strafe hat.)</i>	29. Manchmal ist das Kind so in etwas vertieft, daß es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. <i>Niedrig: Sogar wenn es völlig in das Spiel vertieft ist, bemerkt das Kind, wenn es angesprochen wird.</i>

30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen.	35. Das Kind ist sehr selbständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. <i>Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Mutter zu spielen.</i> <i>** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Mutter entfernen darf.</i>
31. Das Kind will im Zentrum der mütterlichen Aufmerksamkeit stehen. Wenn die Mutter beschäftigt ist oder sich mit jemandem unterhält, dann unterbricht das Kind sie dabei. <i>Niedrig: Es bemerkt es nicht oder kümmert sich nicht darum, wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.</i>	36. Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Mutter zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter. <i>Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.</i>
32. Wenn die Mutter "Nein" sagt oder das Kind bestraft, dann hört das Kind mit dem unerwünschten Verhalten auf (zumindest dieses Mal). Es braucht nicht alles zweimal gesagt bekommen.	37. Das Kind ist sehr aktiv. Es ist ständig in Bewegung. Es bevorzugt aktive Spiele gegenüber ruhigen.
33. Manchmal zeigt das Kind, daß es abgesetzt werden will, wenn die Mutter es auf dem Arm hat. Setzt sie es dann ab, quengelt es und will wieder hochgenommen werden <i>Niedrig: Fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.</i>	38. Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Mutter. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.
34. Wenn das Kind verstimmt ist, weil die Mutter weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint. Es folgt der Mutter nicht nach. <i>Niedrig: Folgt ihr aktiv wenn es verstimmt ist oder weint.</i> <i>** Mittel wenn niemals durch ihr Weggehen verstimmt.</i>	39. Das Kind ist oft ernst und sachlich, wenn es von der Mutter entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt. <i>Niedrig: Oft albern oder lachend, wenn es von der Mutter entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.</i>

40. Das Kind untersucht unbekannte Objekte oder Spielsachen mit großer Gründlichkeit. Es versucht, sie in verschiedener Weise zu benutzen oder auseinanderzunehmen. <i>Niedrig: Die erste Betrachtung der unbekannten Gegenstände oder Spielsachen ist meist kurz. (Das Kind kann allerdings später zu ihnen zurückkehren.)</i>	45. Das Kind hat Spaß am Tanzen und am Singen, wenn Musik zu hören ist <i>Niedrig: Hat weder eine besondere Zu- noch Abneigung gegen Musik.</i>
41. Das Kind geht mit der Mutter mit, wenn sie es auffordert. <i>Niedrig: Weigert sich oder muß geholt werden, wenn es mit etwas beschäftigt ist.</i>	46. Das Kind läuft und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen, oder zu stolpern. <i>Niedrig: Anstoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen öfter vor.</i>
42. Das Kind bemerkt, wenn die Mutter verstimmt ist. Es wird dann selbst still oder verstimmt. Es versucht sie zu trösten oder fragt nach, was los ist. <i>Niedrig: Bemerkt es nicht, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.</i>	47. Das Kind hat Spaß an lauten Geräuschen und beim Toben herumgeschubst zu werden oder toleriert das wenigstens, solange die Mutter dabei lächelt und zeigt, daß es als Spaß gemeint ist. <i>Niedrig: Das Kind fängt an zu weinen, auch wenn die Mutter es als Spaß gemeint hat.</i>
43. Das Kind bleibt näher bei der Mutter oder kehrt öfter zu ihr zurück, als es zur Orientierung über ihren Aufenthaltsort erforderlich wäre. <i>Niedrig: Der Aufenthalt und die Tätigkeit der Mutter wird nicht genau verfolgt.</i>	48. Das Kind gibt unbekannten Erwachsenen Sachen von ihm, wenn diese danach fragen.
44. Das Kind veranlaßt die Mutter, mit ihm zu schmusen, und es freut sich daran. <i>Niedrig: Nicht besonders daran interessiert. Toleriert es, aber sucht nicht danach, oder aber windet sich, um heruntergelassen zu werden.</i>	49. Das Kind rennt mit einem scheuen Lächeln zur Mutter, wenn unbekannte Personen in die Wohnung kommen. <i>Niedrig: Auch wenn das Kind später freundlich zu den Besuchern ist, läuft es zunächst ängstlich oder weinend zur Mutter.</i> <i>** Mittel wenn das Kind bei Ankunft der Besucher überhaupt nicht zur Mutter läuft.</i>

50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besucher ist, sie zu ignorieren oder zu meiden, auch wenn es später freundlicher zu ihnen ist.	55. Das Kind ahmt einige Verhaltensweisen der Mutter nach, nachdem es sie beobachtet hat. <i>Niedrig: Kein Nachahmen feststellbar.</i>
51. Das Kind hat Spaß daran, mit den Besuchern herumzutoben, wenn es mit ihnen spielt. <i>Niedrig: Vermeidet Körperkontakt, wenn es mit den Besuchern spielt.</i> <i>** Mittel wenn das Kind nicht mit den Besuchern spielt.</i>	56. Das Kind verliert das Interesse oder gibt schnell auf, wenn ihm etwas schwierig erscheint.
52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Objekten zu spielen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. <i>Niedrig: Sehr geschickt mit kleinen Dingen, Bleistiften, etc.</i>	57. Das Kind ist furchtlos. <i>Niedrig: Kind ist vorsichtig oder ängstlich.</i>
53. Das Kind legt seine Arme um die Mutter oder legt seine Hand auf ihre Schulter, wenn sie es aufnimmt. <i>Niedrig: Akzeptiert es, aufgenommen zu werden, aber hilft nicht mit oder hält sich nicht fest.</i>	58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend. Es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>Niedrig: Interessiert sich sehr für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>
54. Das Kind scheint zu erwarten, daß die Mutter seine Aktivitäten behindert, auch wenn sie ihm einfach helfen will. <i>Niedrig: Akzeptiert die Hilfe der Mutter, solange sie das Kind weitermachen läßt.</i>	59. Wenn das Kind mit einem Spielzeug oder einer Aktivität fertig ist, dann findet es im allgemeinen etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren. <i>Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück, um sich helfen zu lassen, eine neue Beschäftigung zu finden.</i>

60. Das Kind nähert sich oder spielt mit zunächst Angst auslösenden Dingen, wenn die Mutter versichert oder zeigt, daß alles in Ordnung ist. <i>** Mittel wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.</i>	65. Das Kind ist leicht verstimmt, wenn die Mutter dafür sorgt, daß es seine Aktivität wechselt, auch wenn die neue Aktivität etwas ist, was dem Kind normalerweise Spaß macht.
61. Das Kind spielt ruppig mit der Mutter. Beim aktiven Spiel stößt, kratzt oder beißt das Kind die Mutter hin und wieder, auch ohne ihr dabei wehtun zu wollen. <i>Niedrig: Spielt aktive Spiele, ohne der Mutter weh zu tun.</i> <i>** Mittel wenn kein aktives Spiel.</i>	66. Das Kind faßt leicht Zuneigung zu Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind. <i>Niedrig: Faßt nicht leicht Zuneigung zu unbekannten Personen.</i>
62. Wenn das Kind gut gelaunt ist, dann bleibt es wahrscheinlich den ganzen Tag so. <i>Niedrig: Gute Laune kann schnell wechseln.</i>	67. Wenn die Familie Besuch bekommt, dann will das Kind dessen Aufmerksamkeit.
63. Das Kind versucht, Hilfe zu bekommen, auch wenn es sich noch nicht selbst an der Aufgabe versucht hat.	68. Im Allgemeinen ist das Kind ein aktiverer Persönlichkeitstyp als die Mutter. <i>Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind ein weniger aktiver Persönlichkeitstyp als die Mutter.</i>
64. Das Kind turnt auf der Mutter herum, wenn sie spielen. <i>Niedrig: Will keinen besonders engen Kontakt im Spiel.</i>	69. Das Kind bittet die Mutter selten um Hilfe. <i>Niedrig: Bittet die Mutter oft um Hilfe.</i> <i>** Mittel wenn das Kind zu jung zum Fragen ist.</i>

70. Das Kind begrüßt die Mutter freudig, wenn sie den Raum betritt, oder es zeigt ihr ein Spielzeug. <i>Niedrig: Begrüßt die Mutter nicht, bis sie es begrüßt.</i>	75. Das Kind ist verstimmt oder es weint, wenn die Mutter aus dem Zimmer geht. (Kann hinterherlaufen oder nicht.)
71. Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Mutter es auf den Arm nimmt. <i>Niedrig: Ist nicht leicht zu beruhigen.</i>	76. Wenn das Kind wählen kann, dann spielt es eher mit Spielsachen als mit Erwachsenen. <i>Niedrig: Spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielsachen.</i>
72. Wenn die Besucher lachen oder etwas loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>Niedrig: Die Reaktionen der Besucher beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i>	77. Wenn die Mutter das Kind bittet, etwas zu tun, dann versteht es gleich, was sie will. (Kann gehorchen oder nicht.) <i>Niedrig: Erscheint manchmal verwirrt oder langsam im Verständnis der Wünsche der Mutter. ** Mittel wenn das Kind zu jung zum Verstehen ist.</i>
73. Das Kind hat ein Schmusetier oder eine Schmusedecke, die es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Keine Flaschen oder Schnuller werten, wenn das Kind unter zwei Jahren ist.)	78. Das Kind läßt sich auch gerne von anderen Personen als den Eltern und Großeltern halten oder umarmen.
74. Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen. (Quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über, usw.) <i>Niedrig: Wartet eine zumutbare Weile.</i>	79. Das Kind ärgert sich leicht über die Mutter. <i>Niedrig: Wird nicht leicht ärgerlich, es sei denn, sie ist sehr aufdringlich oder es ist sehr müde.</i>

80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Mutter als eine Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. <i>Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Mutter zu beachten.</i>	85. Das Kind wird durch neue Aktivitäten und Gegenstände sehr stark angezogen. <i>Niedrig: Neue Dinge lenken die Aufmerksamkeit nicht von den vertrauten Spielsachen oder Aktivitäten weg.</i>
81. Das Kind schreit, um die Mutter dazu zu bringen, das zu tun, was es will.	86. Das Kind versucht, die Mutter dazu zu bewegen, es nachzuahmen, oder es merkt schnell, wenn die Mutter es aus eigenen Stücken nachahmt (und freut sich darüber).
82. Das Kind verbringt die meiste Zeit mit einigen wenigen bevorzugten Spielsachen oder Tätigkeiten.	87. Wenn die Mutter lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>Niedrig: Die Reaktionen der Mutter beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i>
83. Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Mutter. <i>Niedrig: Läuft in der Gegend herum oder tut gar nichts, bis sich etwas ergibt.</i>	88. Wenn das Kind aufgebracht ist, dann bleibt es da, wo es ist, und weint. <i>Niedrig: Geht zur Mutter, wenn es weint. Wartet nicht darauf, daß die Mutter zu ihm kommt.</i>
84. Das Kind unternimmt zumindest einige Anstrengungen, um im Haus sauber und ordentlich zu sein. <i>Niedrig: Beschüttet und beschmiert sich und die Fußböden dauernd.</i>	89. Der Gesichtsausdruck des Kindes ist im Spiel eindeutig und verständlich.

90. Wenn sich die Mutter weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muß nicht gerufen oder getragen werden; unterbricht das Spiel nicht und wird nicht verstimmt.)
*** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Mutter entfernen darf.*

E. Instruktionen Cortisolerhebungen

Wiener Kinderkrippen Studie

WiKi

Die Eingewöhnungsphase von
Kleinkindern in Kinderkrippen

Projektkoordinatorin

Mag. Nina Hover-Reisner
T+43(1)4277/46806 F+43(1)4277/46809
wiki.bildungswissenschaft@univie.ac.at

Projektleitung

Ao Univ. Prof. Dr. Wilfried Dattler

Ein Forschungsprojekt der



universität wien

Institut für Bildungswissenschaft

Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik
Universitätsstraße 7 / 6. Stock
A-1010 Wien // T+43(1)4277/468 10

Projekthomepage

<http://institut.erz.univie.ac.at/home>

Liebe Kindergartenpädagoginnen!

Haben Sie noch einmal vielen Dank für die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt, das nur mit Ihnen ermöglicht werden konnte!

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie soll untersucht werden, wie Kleinkinder den Übergang von der Familie in die Familien ergänzende Tagesbetreuung erleben und welche Faktoren den Einstieg des Kindes erleichtern. Um uns dem kindlichen Erleben anzunähern, interessiert uns neben dem augenscheinlichen und beobachtbaren Verhalten des Kindes überdies, wie ausgeprägt das Kind durch den Kindergarteneintritt beansprucht wird und wie hoch sein Stressniveau während der Eingewöhnungsphase ist. Zur Einschätzung dieses Stressniveaus wird das Stresshormon Cortisol aus dem kindlichen Speichel extrahiert und analysiert. Dazu muss das Kind nichts weiter machen, als auf einem kleinen Stäbchen herumzukauen bzw. dieses im Mund belassen, bis es **GUT EINGESPEICHERT** (nass) ist. Zur Speichelentnahme benötigen wir Ihre Mithilfe.

Für die Verwendbarkeit dieser Speichelproben ist es **SEHR WICHTIG**, dass Ihr Kind eine halbe Stunde zuvor nichts gegessen und keine Säfte getrunken hat, da Nahrungs- oder Zuckerreste das Analyseergebnis später verfälschen würden. Zudem möchten wir Sie bitten, die Zeiten der Speichelentnahme möglichst genau einzuhalten:

7:30 – 8:30 Uhr vor dem Frühstück
10:30 – 11:30 Uhr vor dem Mittagessen
14:00 – 15:00 Uhr vor der Jause
18:00 – 19:00 Uhr vor dem Abendessen

Falls das Kind zu einer oder mehrerer der vier Tageszeiten im Kindergarten ist (insbesondere der Morgens-, Vormittags- und Nachmittagstermin), bitten wir Sie auch für diese weiteren Speichelentnahmen um Ihre Mithilfe. Die Projektmitarbeiterin wird Ihnen das nötige Material (Stäbchen und Plastikkapseln) sowie den Protokollbogen aushändigen.

Selbstverständlich werden alle Informationen vertraulich behandelt und für das Forschungsprojekt anonymisiert. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie weiterhin an unserer Forschungsarbeit Interesse zeigen und uns zur Seite stehen könnten!

Mit freundlichen Grüßen

Nina Hover-Reisner im Namen des Projektteams

Wiener Kinderkrippen Studie



Die Eingewöhnungsphase von
Kleinkindern in Kinderkrippen

Projektkoordinatorin

Mag. Nina Hover-Reisner
T+43(1)4277/46806 F+43(1)4277/46809
wiki.bildungswissenschaft@univie.ac.at

Projektleitung

Ao Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

Ein Forschungsprojekt der



universität
wien

Institut für Bildungswissenschaft

Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik
Universitätsstraße 7 / 6. Stock
A-1010 Wien // T+43(1)4277/468 10

Projekthomepage

<http://institut.erz.univie.ac.at/home>

Liebe Eltern !

Haben Sie noch einmal vielen Dank für die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt, das nur mit Ihnen ermöglicht werden konnte!

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie soll untersucht werden, wie Kleinkinder den Übergang von der Familie in die Familien ergänzende Tagesbetreuung erleben und welche Faktoren den Einstieg des Kindes erleichtern. Um uns dem kindlichen Erleben anzunähern, interessiert uns neben dem augenscheinlichen und beobachtbaren Verhalten des Kindes überdies, wie ausgeprägt das Kind durch den Kindergarteneintritt beansprucht wird und wie hoch sein Stressniveau ist. Zur Einschätzung dieses Stressniveaus wird das Stresshormons Cortisol aus dem kindlichen Speichel extrahiert und analysiert. Da die Interpretation der Speichelanalysen nur Sinn machen, wenn wir den für das konkrete Kind spezifischen, unter Alltagsbedingungen und ohne zusätzliche Stressbelastung vorhandenen Cortisolstatus kennen, möchten wir sie bitten, Ihrem Kind **am Tag nach dem Hausbesuch** der Projektmitarbeiterin, also noch vor Kindergarteneintritt, zu den unten angeführten Zeitpunkten Speichel zu entnehmen. Dazu muss Ihr Kind nichts weiter machen, als auf einem kleinen Stäbchen herumzukauen bzw. dieses im Mund belassen, bis es **GUT EINGESPEICHELT** (nass) ist.

Für die Verwendbarkeit dieser Speichelproben ist es **SEHR WICHTIG**, dass Ihr Kind eine halbe Stunde zuvor nichts gegessen und keine Säfte getrunken hat, da Nahrungs- oder Zuckerreste das Analyseergebnis später verfälschen würden. Zudem möchten wir Sie bitten, die Zeiten der Speichelentnahme möglichst genau einzuhalten:

7:30 – 8:30 Uhr vor dem Frühstück
10:30 – 11:30 Uhr vor dem Mittagessen
14:00 – 15:00 Uhr vor der Jause
18:00 – 19:00 Uhr vor dem Abendessen

Die **weiteren Speichelentnahmen** werden im Rahmen der 3 Besuche einer Projektmitarbeiterin bei Ihrem Kind im Kindergarten erfolgen und sollten ebenfalls zu den oben angeführten Zeiten erfolgen.

Falls Ihr Kind zu einer oder mehrerer der vier Tageszeiten noch nicht oder nicht mehr im Kindergarten ist (insbesondere der Morgen- und der Abendtermin), bitten wir sie auch für diese weiteren Speichelentnahmen um Ihre Mithilfe. Die Projektmitarbeiterin wird Ihnen das nötige Material (Stäbchen und Plastikkapseln) sowie Protokollbögen aushändigen; die Termine der drei Besuche in der Einrichtung und damit der weiteren Speichelentnahmen erfahren sie ebenfalls von der für Ihren Kindergarten zuständigen Projektmitarbeiterin.

Selbstverständlich werden alle Informationen vertraulich behandelt und für das Forschungsprojekt anonymisiert. Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen haben, informieren wir Sie natürlich gerne darüber.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie weiterhin an unserer Forschungsarbeit Interesse zeigen und uns zur Seite stehen könnten!

Mit freundlichen Grüßen

Nina Hover-Reisner im Namen des Projektteams

F. Lebenslauf

ANGABEN ZUR PERSON

Name: Viola Hein

BILDUNGSWEG

Sept. 1992 – Jun. 1998	Grundschule Trebbus
Sept. 1998 – Jun. 2005	Gerberstadt-Gymnasium, Doberlug-Kirchhain
Dez. 2005 – Jan. 2008	Ausbildung zur Arzthelferin in der Praxis Dr.med. Uwe Klettke, Facharzt für Kinder- & Jugendmedizin, Kinderpneumologie und Allergologie, Berlin
Okt. 2009 – heute	Studium der Psychologie, Fachrichtung Kinder- und Entwicklungspsychologie sowie Klinische Psychologie, Universität Wien

BERUFLICHE ERFAHRUNG

Feb. 2008 – Sept. 2009	Fachmedizinische Angestellte in der Praxis Dr.med. Uwe Klettke, Facharzt für Kinder- & Jugendmedizin, Kinderpneumologie und Allergologie, Berlin
Okt. 2009 – Sept. 2011	Nachtrezeptionistin, Hotel Lucia, Wien
Jan. 2012 – Jan. 2015	Ordinationshilfe, Dr. Michael Kasperek, Orthopädie, Wien und Datenbankmitarbeiterin, Controller Institut, Wien

PRAKTIKA

Juli 2012 – Aug. 2012	Vollzeitpraktikum, Psychiatrische Klinik Bruchsal
Juli 2015 – Aug. 2015	Vollzeitpraktikum, Kinder- und Jugendabteilung, Luisenlinik, Bad Dürkheim

BESONDERE QUALIFIKATIONEN

Asthmatrainerin