



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Erzieherinnenverhalten im Bereich institutioneller Kleinkindbetreuung

Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von
Erzieherinnenverhalten und Berufserfahrung am Beispiel
der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi)

Verfasserin

Katharina Vonbun

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

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

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie verfasst und beschäftigt sich mit dem Erzieherinnenverhalten der Bezugspädagoginnen mit unter und über zehn Jahren Berufserfahrung. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, Unterschiede im Erzieherinnenverhalten je nach Berufserfahrung zu identifizieren. Anhand von Literatur wird von einem negativen Erzieherinnenverhalten gegenüber den Krippenkindern bei über zehn Jahren Berufserfahrung ausgegangen. Zu Beginn des theoretischen Teils der Diplomarbeit wird auf die Begriffsbestimmung eingegangen, die Geschichte des Erzieherinnenberufes dargestellt und die Anforderungen, Aufgaben und Belastungen einer Pädagogin exakt beschrieben, um Gründe für negatives Erzieherinnenverhalten bei vielen Dienstjahren aufzuzeigen. Die Forschungsergebnisse, über den Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Erzieherinnenverhalten anhand der Literatur, werden am Ende des theoretischen Teils der Diplomarbeit dargestellt sowie die Wiener Kinderkrippenstudie (kurz: WiKi-Studie) kurz beschrieben, da die empirischen Daten aus dieser Studie stammen. Das Erzieherinnenverhalten wurde in der WiKi-Studie durch drei verschiedene Verfahren (Videoanalyse, CIS, KRIPS-R) untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchung stützen nicht die vorhergehenden Annahmen, dass Unterschiede im Erzieherinnenverhalten zwischen den Pädagoginnen je nach Berufserfahrung bestehen, denn es gibt lediglich zwei signifikante Ergebnisse. Bei den beiden CIS-Skalen „Empathie“ und „Durchsetzung“ konnten signifikante Ergebnisse gefunden werden. Die anderen Hypothesen mussten jedoch verworfen werden. Für die Diplomarbeit konnte kein Unterschied im Erzieherinnenverhalten der Bezugspädagoginnen gegenüber den Kindern aufgrund ihrer Berufserfahrung festgestellt werden.

Abstract

This diploma thesis was written within the scope of the “Wiener Kinderkrippenstudie” and deals with the caregiver’s behaviour of the pedagogues with less and more than ten years of professional experience. The aim of this analysis was to find differences regarding the caregiver’s behaviour depending on the professional experience. On the basis of the literature a negative caregiver’s behaviour with more than ten years of professional experience is assumed. The requirements, assignments and charges of a caregiver are described exactly, in order to demonstrate possible reasons for a negative caregiver’s behaviour concerning pedagogues with many years of professional experience. At the end of the theoretical part the results of the research about the connection of professional experience and caregiver’s behaviour according to the literature are described and also the WiKi-Studie is described in the end of the theoretical part of the diploma thesis, because this study forms the base for the research question and the data collection. The caregiver’s behaviour was researched by the means of three different methods (video analysis, CIS and KRIPS-R). Using their results, calculations depending on professional experience of less and more than ten years were made. The results show that the initial suppositions cannot be supported. Only two scales “positive interaction/empathy” and “punitiveness” have significant results. Consequently there could not be found differences in the caregiver’s behaviour (in interaction with the child) due to the length of professional experience in this diploma thesis.

Danksagung

Danken möchte ich in erster Linie meiner Diplomarbeitsbetreuerin Mag. Dr. Tamara Katschnig für die freundliche Betreuung und ihre schnellen Rückmeldungen. Sie wusste mit ihrer fröhlichen Art stets wie sie mich motivieren konnte. Ebenfalls ein Dank gilt meinem Mitbetreuer Mag. Dr. Michael Wininger.

Weiters möchte ich meiner kleinen Schwester danken, die mich immer wieder dazu motiviert hat meine Arbeit weiter zu schreiben und mir viele Stunden ihrer Zeit geopfert hat um mir meine Diplomarbeit Korrektur zu lesen. Sie hat mir in zahlreichen Gesprächen gezeigt, dass ich nicht aufgeben soll und hat mir zugehört, wenn ich jemanden zum Reden brauchte.

Ich möchte ebenfalls meinen anderen Korrekturleserinnen für ihre wichtigen Inputs danken und dafür, dass sie sich die Zeit genommen haben diese Diplomarbeit durchzulesen.

Ich möchte meiner Familie danken für die Ermöglichung meines Studiums, denn ohne ihre Hilfe hätte ich mich nicht so intensiv auf mein Studium konzentrieren können.

Ein sehr wichtiger Mensch während meiner ganzen Studienzeit war mein Freund Albert Moser. In seiner Nähe habe ich mich immer wohl gefühlt und ich werde die schönen gemeinsamen Stunden in Wien vermissen. Danke für deine Hilfe, Unterstützung und Liebe während dieser wundervollen Zeit.

Einen großen DANK an alle, die mich während meines Studiums unterstützt, motiviert und aufgemuntert haben, wenn es mir schlecht ging. Danke auch an diejenigen, die mir während dieser fünf Jahre meiner Studienzeit gute Freunde waren.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
I. Theoretischer Teil.....	7
1 Begriffsbestimmung: Kinderbetreuung in Kinderkrippen.....	7
2 Geschichte des Erzieherinnenberufs	10
3 Anforderungen an eine Pädagogin	13
Exkurs: besondere Anforderungen an die Pädagogin während der Eingewöhnungszeit	15
4 Aufgaben einer Pädagogin	19
4.1 Drei Aufgabendimensionen von Pädagoginnen.....	20
4.1.1 Betreuung	20
4.1.2 Erziehung	21
4.1.3 Bildung	21
4.2 Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind	23
4.3 Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Kind	26
4.4 Detaillierte Beschreibung der weiteren Aufgaben einer Pädagogin im Krippenalltag	28
5 Belastungen einer Pädagogin	36
6 Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Erzieherinnenverhalten	42
7 Zusammenfassung des theoretischen Teils	47
8 Vorstellung der Wiener Kinderkrippenstudie	48
II. Empirischer Teil.....	53
9 Empirische Sozialforschung.....	53
10 Methodenteil	57
10.1 Fragestellung und Hypothesen	57

10.2	Erhebungsmethode	73
10.2.1	Stichprobe	73
10.2.2	Messinstrumente	76
11	Ergebnisse	84
	Exkurs: t-Test und U-Test	84
11.1	Hypothese 1 zum Erzieherinnenverhalten anhand der Videoanalyse	86
11.2	Hypothese 2 zum Erzieherinnenverhalten anhand der CIS.....	89
11.3	Hypothese 3 zum Erzieherinnenverhalten anhand der KRIPS	93
11.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	99
III.	Ausblick und Schlussbetrachtung.....	103
	Literaturverzeichnis.....	109
	Anhang	121

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Betreuerschlüssel	41
Abbildung 2: Erhebungsphasen der WiKi-Untersuchung	51
Abbildung 3: Die Berufsjahre der Pädagoginnen geteilt in weniger als zehn Berufsjahre und mehr als zehn Berufsjahre	75
Abbildung 4: Übersicht über das Alter der Erzieherinnen.....	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzen der professionellen Erzieherinnen	33
Tabelle 2: Belastungsreaktionen	37
Tabelle 3: Geteilte Berufsjahre der Pädagoginnen in unter zehn und über zehn Jahre	74
Tabelle 4: Erzieherinnenalter aufgeteilt im Zwanzigerschritt.....	75
Tabelle 5: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Affektiv getönte Haltung, Förderung Interesse und Teilhabe, Feinfühligkeit: Wohlbefinden und Feinfühligkeit: Unwohlsein.....	89
Tabelle 6: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Empathie, Durchsetzend, Intoleranz und mangelndes Engagement	92
Tabelle 7: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Begrüßung und Verabschiedung, Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen, Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch.....	97
Tabelle 8: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel-/Lernaktivitäten, Kind-Kind- Interaktion, Erzieherin-Kind-Interaktion und Verhaltensregeln/Disziplin	98
Tabelle 9: U-Test nach Mann und Whitney mit der Skala Eingewöhnung	99
Tabelle 10: Häufigkeiten des Alters der Erzieherinnen	122
Tabelle 11: KS-Test zur Videoanalyse	123
Tabelle 12: t-Test zur Videoanalyse	125
Tabelle 13: KS-Test zur CIS	126
Tabelle 14: t-Test zur CIS	128
Tabelle 15: KS-Test zur KRIPS	130
Tabelle 16: t-Test zur KRIPS	134
Tabelle 17: U-Test zur KRIPS	135

Abkürzungsverzeichnis

AQS – Attachment Q-Sort

BAKIP – Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik

CIS – Caregiver Interaction Scale

DGB-Index – Deutscher Gewerkschaftsbund-Index

FWF – Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

INFANS – Institut für angewandte Sozialforschung

INIFES – Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie

ITERS – Infant/Toddler Environment Rating Scale

KIWI – Einrichtung „Kinder in Wien“

KRIPS-R – revidierte Fassung der Krippen-Skala

MA 10 – Magistratsabteilung 10 Wiener Kindergärten

OECD – Organisation of Economic Development

SPSS – Statistical Package for the Social Siences

WiKi-Studie – Wiener Kinderkrippenstudie

WS – Wintersemester

Einleitung

Der Eintritt in eine Kinderkrippe¹ stellt für ein Kleinkind einen entscheidenden Einschnitt in seinem Erleben dar. Unbekannte Anforderungen und Aufgaben, die das Kind in seinen Alltag integrieren und bewältigen muss, wie z.B. das Sich-Einfügen in eine größere Kindergruppe, der veränderte Tagesablauf und die Loslösung von der Mutter ergeben sich (Berger 1986, 37). Neue Belastungen, die sich durch die Veränderung ergeben, können für das Kind mit Stresserleben verbunden sein. Daher sollten Pädagoginnen² während der Zeit der Eingewöhnung des Kindes eine Hilfestellung für dieses darstellen. Das Verhalten der Pädagoginnen gegenüber den Kindern ist bedeutend für die Entwicklung der Kinder. Wie frühere Untersuchungen zeigen, hat ein warmes, sozial zugewandtes und anregendes Verhalten der Pädagogin eine positive Auswirkung auf die Entwicklung von Kindern (Wolf 1987; zit. nach Hartmann/Stoll 1996, 169). Deshalb erscheint es wichtig, das Verhalten der Bezugspädagoginnen³, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) untersucht wurden, in den Blick zu nehmen, um Erkenntnisse über das Erzieherinnenverhalten während der Eingewöhnung zu gewinnen. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die erste Phase der Eingewöhnung, da vermutet wird, dass während der ersten Zeit der Eingewöhnung die Anforderungen an die Pädagoginnen am höchsten sind. Spezielles Augenmerk wird dabei auf die Berufserfahrung der untersuchten Pädagoginnen gelegt. Da die Autorin sich im Rahmen des Forschungspraktikums und diversen Seminaren an der Universität Wien eingehend mit der Wiener Kinderkrippenstudie auf psychoanalytischer und methodischer Ebene befasst hat, hat sich für sie ein besonderes Interesse für das Erzieherinnenverhalten herausgebildet. Sehr bald stellte sich heraus, dass es nicht viel Forschungsarbeit

¹ „Kinderkrippe“ als Begriff wird verwendet, um den Ort an dem die Kinder unter drei Jahren betreut werden, zu bezeichnen (van Dieken 2008, 13).

² Das pädagogische Fachpersonal in den Kinderkrippen wird als Krippenpädagogin, Pädagogin, Erzieherin oder Kindergärtnerin (in älteren Beiträgen) bezeichnet. Alle Begriffe und Definitionen sind in dieser Arbeit geschlechtsneutral zu werten.

³ „Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wird die Betreuerin, zu der das Kind bevorzugt Kontakt aufnimmt und die stabilste Beziehung aufgebaut hat, als Bezugspädagogin bezeichnet“ (Trauner 2009, 1). In dieser Arbeit handelt es sich nicht um die Leiterinnen oder um die Helferinnen/Assistentinnen, also Personen, die ebenfalls in der Einrichtung tätig sind, sondern ausschließlich um das pädagogische Fachpersonal, die eine erfolgreiche Befähigungsprüfung abgelegt haben in Form der fünfjährigen schulischen Ausbildung mit Matura oder dem Kolleg-Lehrgang.

zum Erzieherinnenverhalten gibt. Die Kleinkindforschung in Deutschland (nach Ansicht der Autorin gilt dies auch für Österreich) ist nach Tietze (2001, 666) unterentwickelt, obwohl sie international schon relativ groß angelegt ist (Tietze 2001, 664). In den 1990er-Jahren wurde im deutschsprachigen Raum, vor allem um die Forschergruppe der Freien Universität Berlin, der Qualität der Kinderbetreuung in der pädagogischen und psychologischen Forschung vermehrt Beachtung geschenkt (Viernickel 2006, 5). Dabei setzten sich einige Autoren mit dem Thema der Qualität von Erziehung in Kindertagesstätten auseinander. Die Gründe für diese Auseinandersetzung waren zum Einen die gesellschaftliche Entwicklung, der Wandel traditioneller Familien- und Lebensformen sowie der Wandel der Vorstellung von Kindheit und zum Anderen politische Hintergründe dieser Zeit, wie z.B. in Deutschland die Neuorientierung der Erziehungs- und Bildungsarbeit nach der Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland (Tietze/Viernickel 2003, 9).

Bisherige Forschungserkenntnisse zur Qualität der Kinderbetreuung sind inhaltlich in drei Phasen zu unterscheiden. In ersten Untersuchungen wurde der Frage nach der Schädigung der fremdbetreuten Kinder nachgegangen (Tietze 2001, 664) und ein Vergleich zwischen mütterlicher und nicht-mütterlicher Betreuung gemacht. In einer zweiten Phase wurde die Qualität und Vielfalt der Betreuung genau untersucht, um herauszufinden, welche Betreuungsumgebung die kindliche Entwicklung am ehesten unterstützt. In der dritten Forschungswelle wurden die Einflüsse des weiten Umfeldes (Strukturen der Betreuungsumwelt, Merkmale der Einrichtung, familiäre Charakteristik = distale Einflüsse) der Kinder ebenso, wie die des nahen Umfeldes (proximale Einflüsse) beachtet (Roux 2003, 156 f). Diese jahrelangen Forschungen ergaben gut gesicherte Ergebnisse, die an dieser Stelle beispielhaft (beruht nicht auf Vollständigkeit) angeführt werden:

- Gruppenbetreute Kinder erkranken häufiger, weil ein höheres Infektionsrisiko besteht (Friedrich 1998).
- Die Bindung der Krippenkinder zur Mutter wird im Allgemeinen durch die Fremdbetreuung nicht beeinträchtigt (Lamb 1997, 91ff; Lamb/Weßels 1997).
- Kummerreaktionen können in der Eingewöhnungsphase auftreten (Laewen 1989).

- Während der Eingewöhnung sollte eine Bindung zwischen Erzieherin und Kind aufgebaut werden. Das Erzieherinnenverhalten sollte sensitiv und responsiv sein und die Pädagogin sollte konstant zur Verfügung stehen (Fein 1996; Grossmann/Grossmann 1998; Laewen/Andres/Hédervári 1990, Zwiener 1994).
- Kleinstkinder können sozial mit Gleichaltrigen interagieren und profitieren für ihre Sozialentwicklung von einer solchen Interaktion (Raschke/Weber 1998; Viernickel 2000) (Tietze 2001, 665).

Wie die obere Aufzählung zeigt, gibt es einige Forschungsergebnisse im Hinblick auf das Kind (wobei auch Forschungslücken zu finden sind), dagegen werden in der Forschung die Krippenpädagoginnen oft vernachlässigt.

Der aktuelle Forschungsstand für die vorhandene wissenschaftliche Arbeit bezieht sich auf die veränderten Anforderungen, durch die sich viele neue Aufgaben für die Pädagogin ergeben haben. Eine Pädagogin muss die Kinder nicht mehr „nur“ pflegen, sondern auch in ihrer Bildung fördern. Die Aufgaben einer Pädagogin sind so weitreichend, dass dadurch Belastungen entstehen können. Durch die jahrelangen Arbeitsbelastungen verändert sich das Verhalten der Erzieherinnen. Anhand des Forschungsstandes sollen Forschungslücken identifiziert werden, die die Unterschiede des Erzieherinnenverhaltens in Bezug zur Berufserfahrung darstellen. Durch den Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Erzieherinnenverhalten der anhand des Forschungsstandes ersichtlich wird und durch die Forschungslücke, die sich ergeben hat, wird im empirischen Teil der Arbeit folgende Forschungsfrage aufgestellt:

„Inwiefern hat die Berufserfahrung der Pädagogin Einfluss auf das Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe?“

Mit dieser Forschungsfrage hat sich die Verfasserin der vorliegenden Diplomarbeit zum Ziel gesetzt, einen Unterschied im Verhalten der Bezugspädagoginnen gegenüber den Kindern je nach Berufserfahrung zu identifizieren. Es gibt wenige Arbeiten, vor allem im deutschsprachigen Raum, die sich mit dem Verhalten der Betreuerinnen in alltäglichen Krippensituationen

befassen und noch weniger Untersuchungen über die Auswirkung der Berufserfahrung auf das Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich grob in drei Teile: I. Theoretischer Teil, II. Empirischer Teil und III. Ausblick und Schlussbetrachtung.

Zu Beginn des **Theoretischen Teils (I.)**, im *ersten Kapitel*, wird allgemein das Thema der Kinderbetreuung in Kinderkrippen behandelt. Der Begriff „Krippe“ wird selten genau definiert. Vorwiegend wird beschrieben was eine Kinderkrippe alles ist und was nicht. Es wird prägnant die Krippensituation in Österreich beschrieben und in Zusammenhang mit anderen europäischen Ländern gebracht. Die österreichische Ausbildungssituation einer Kindergarten-/Krippenpädagogin wird vorgestellt, weil je nach Land die Ausbildungsgänge unterschiedlich sind.

Das *zweite Kapitel* behandelt die Geschichte des Erzieherinnenberufs, indem die Aufgaben einer Pädagogin von den Anfängen dieses Berufsstandes im 16. Jahrhundert bis in die Gegenwart nachgezeichnet werden.

Das *dritte Kapitel* zeigt die veränderten hohen Anforderungen auf, die sich für Pädagoginnen seit den letzten Jahren ergeben haben, da sie auch Gründe für negatives Erzieherinnenverhalten in sich bergen können.

Das *vierte Kapitel* beschäftigt sich eingehend mit den Aufgaben der Erzieherinnen. Die drei Aufgabendimensionen Betreuung, Erziehung und Bildung sind eng miteinander verknüpft und werden täglich in der Kinderbetreuung angewendet. Während der Eingewöhnungsphase ist eine wesentliche Aufgabe einer Erzieherin eine Bindungsbeziehung zwischen ihr und dem einzugewöhnenden Kind herzustellen und wird daher ebenfalls in einem Unterkapitel dargestellt. In einem nächsten Schritt erfolgen die Beschreibung und die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Interaktion zwischen Pädagogin und Kind, die wichtig für die Betreuungsqualität sind. Anschließend folgt eine detaillierte Schilderung der Aufgaben einer Pädagogin im Krippenalltag. Diese Schilderung enthält viele unterschiedliche Aufgaben, die in verschiedenen Fachbeiträgen thematisiert wurden. Um dieses umfängliche Kapitel

abzuschließen, wird nochmals zusammenfassend auf wichtige Aufgaben in Hinblick zur Untersuchung eingegangen.

Das *fünfte Kapitel* mit dem Titel „Belastungen einer Pädagogin“ ergibt sich aus den vielfältigen Aufgaben und den hohen Anforderungen, die seit einigen Jahren von den Pädagoginnen zu erfüllen sind.

Das *sechste Kapitel* beinhaltet Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Erzieherinnenverhalten. Anhand des Inhalts von diesem Kapitel konnten die Hypothesen aufgestellt werden und die Grenzziehung der Probanden erfolgen. Die genauere theoretische Anbindung zu den einzelnen Subhypothesen befindet sich im empirischen Teil der Arbeit.

Das *siebte Kapitel* dient als abschließendes Resümee über den theoretischen Teil der Diplomarbeit.

Im *achten Kapitel* wird die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi), die die Grundlage für diese Arbeit liefert, vorgestellt, sodass der Leser/die Leserin Informationen über das Forschungsprojekt erhält. Damit möchte die Autorin einen Einblick in die groß angelegte Untersuchung geben, aus der sich dieses Thema entwickelt hat.

Der **Empirische Teil (II.)** umfasst eine Beschreibung der Empirischen Sozialforschung und enthält den Methodenteil der Untersuchung und die Ergebnisse.

Da die vorliegende Diplomarbeit im Fach Methoden/Methodologie verfasst wird, geht die Autorin im *neunten Kapitel* näher auf die Empirische Sozialforschung und die quantitative Methode ein. Das Verfahren der wissenschaftlichen Beobachtung wird beschrieben, da dieses Verfahren während der Untersuchung angewendet wurde.

Im Methodenteil (*zehntes Kapitel*) wird die Forschungsfrage aufgestellt und die Hypothesen formuliert und mit einem theoretischen Hintergrund versehen. Im nächsten Schritt wird die Stichprobe genau beschrieben sowie die

unterschiedlichen Messinstrumente, die für die folgende Arbeit verwendet werden, dargestellt. Anschließend an die Darstellung der verschiedenen Verfahren (Videoanalyse, CIS und KRIPS-R⁴), die Daten über das Erzieherinnenverhalten liefern, folgen die Ergebnisse der Untersuchung.

Das *elfte Kapitel* zeigt die einzelnen Ergebnisse zu den Subhypothesen, die sich durch die Berechnung anhand des Statistikprogramms SPSS Version 17.0 für Windows ergeben haben. Mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse schließt der empirische Teil dieser Diplomarbeit.

In einem abschließenden **Schlussteil (III.)** wird nochmals auf die Ergebnisse eingegangen und die ganze Arbeit erneut zusammengefasst.

⁴ In dieser Arbeit ist immer von der revidierten Form der Krippeneinschätzungsskala „KRIPS-R“ die Rede, jedoch wird zur Verkürzung im Text meist nur die „KRIPS“ ohne „R“ angegeben.

I. Theoretischer Teil

1 Begriffsbestimmung: Kinderbetreuung in Kinderkrippen

Dieses Kapitel enthält unterschiedliche Definitionen des Begriffs „Kinderkrippe“ und stellt dar, um welche Art pädagogische Einrichtung es sich bei einer Kinderkrippe handelt, wie die Kinderkrippensituation in Österreich und im Ausland ist und welche Ausbildungsformen in Österreich für Krippenpädagoginnen bestehen. Dieses Eingangskapitel soll dem Leser/der Leserin erste Eindrücke über das Tätigkeitsfeld der Pädagoginnen liefern.

In dieser Diplomarbeit wird Kinderkrippe sinngleich auch als Krippe, Kindertagesstätte, Kindertageseinrichtung oder Kinderbetreuungseinrichtung bezeichnet.

Die Wiener Kindergärten MA 10 definieren Kinderkrippe wie folgt:

„Krippen können von Kindern von null bis zum Ende des dritten Lebensjahres besucht werden. Die Anzahl der Kinder und des Betreuungspersonals in den Gruppen sind auf die Bedürfnisse der Kleinkinder abgestimmt. In den Krippen wird auf den Wunsch der Kinder nach Geborgenheit eingegangen und Raum zum Ausleben des Bewegungsdranges geboten“ (Wiener Kindergärten MA 10 [2009], 1).

Vogelsberger (2002) zitiert die deutsche Bundesanstalt für Arbeit wie folgt:

„Kinderkrippen ,sind Einrichtungen zur Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern bis drei Jahren. Viele Mütter sind, wenn sie berufstätig bleiben wollen oder müssen, auf eine solche Einrichtung angewiesen. Sie bringen morgens ihre Kinder und holen sie nach Dienstschluss wieder ab“ (Bundesanstalt für Arbeit 2000, 16; zit. nach Vogelsberger 2002, 26).

Der Blickwinkel der Eltern beim Aussuchen einer geeigneten Krippe fokussiert sich heute vermehrt auf das pädagogisch sinnvolle Angebot in Kinderkrippen. Der

Wandel des Images von Krippen reicht von der bloßen Aufbewahrung der Kinder über die Erziehung bis hin zur Bildung der Kinder (Vogelsberger 2002, 26).

Anhand der beiden Definitionen wird ersichtlich, dass Krippen in ihrer ursprünglichen Form Betreuungseinrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren sind, die dort meist ganztägig betreut werden. Doch seit ein paar Jahren haben viele Gruppen eine Altersmischung von 1- bis 6-jährigen Kindern, um den Kindern neue Erfahrungsdimensionen einzuräumen, sodass sie lernen mit Verschiedenheiten umzugehen. In Krippen ist der Betreuerschlüssel höher (3-4 Kinder pro Pädagogin) als in Kindergärten, damit die Eingewöhnung besser gestaltbar ist und daher eine bessere Bindung zwischen Pädagogin und Kind aufgebaut werden kann (Salzmann 2003, 176f).

Die Krippe ist ein wichtiger Ort für die Kinder und ihre Lebensgestaltung geworden und ist in unserer heutigen Gesellschaft ein wichtiger Bestandteil, der nicht mehr weg zu denken ist. Die Kindertageseinrichtungen sind bedeutsame Plätze des Kinderlebens und des pädagogischen Handelns geworden. Heutzutage findet man in Krippen eine gut ausgestattete räumliche Gestaltung, die zu vielfältigen Tätigkeiten, Interessen und Spielkontakten anregt. Bei manchen Krippenträgern kann eine Öffnung der Gruppe festgestellt werden, das bedeutet, dass die kleinen Kinder sich zeitweise frei im Haus bewegen können und dadurch die Möglichkeit haben sich ihre Spielorte und Spielkontakte frei über die eigene Gruppe hinaus zu suchen. Dieses Konzept soll zur Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit der Kinder beitragen. Auch in der Erzieherin-Kind-Beziehung, die für diesen Kontext von Bedeutung ist und in der inhaltlich-pädagogischen Arbeit lernen Kinder Umgangsformen, die die Phantasie, Selbstständigkeit und die sozialen Kompetenzen der Kinder anregen sollen. Ziel des pädagogischen Handelns in Krippen ist die Förderung der Entwicklung der Kinder in möglichst vielen Dimensionen. Kinder verfügen über beachtliche Kompetenzen und ein erstaunliches Handlungsvermögen. Kinder wollen aktiv und einfallsreich ihre Welt begreifen und handlungsfähig werden, wobei sie auf Interaktionen mit Erwachsenen angewiesen sind. Für viele Kinder ist die Krippe der erste Ort an dem sie verlässliche und belastbare Beziehungen in einer Kindergruppe aufbauen können. Dadurch lernen sie sich zu verständigen,

Konflikte zu bewältigen und mit anderen Kindern zu kooperieren (Colberg-Schrader 1999, 104 f).

Die Kinderbetreuung der 0- bis 3-jährigen hat sich ab Mitte der 1950er-Jahre in Österreich etabliert. Die Betreuungsplätze haben sich von den 1950er-Jahren bis zu den 1990er-Jahren verdreifacht. Der größte Anteil der Krippen ist in der Hauptstadt Wien zu finden (Oberhuemer/Ulich 1997, 215).

Laut Statistik Austria besuchen 25,5% der unter Dreijährigen eine Kindertageseinrichtung in Wien (größter Anteil im Vergleich zu den anderen österreichischen Bundesländern). Der Stand der Krippen und altersgemischten Betreuungseinrichtungen in Wien im Jahr 2009/10 beläuft sich auf 922 Einrichtungen (davon ausgeschlossen sind Kindergärten und Horte). Von diesen 922 Kinderbetreuungseinrichtungen werden 9.246 Kinder in 476 Krippen von 2.054 Personen betreut und in den 446 altersgemischten Betreuungseinrichtungen stehen 2.023 Personen zur Betreuung von 12.759 Kindern zur Verfügung (Statistik Austria 2010).

Obwohl die Kinderbetreuungsquote der 0- bis 2-Jährigen in Österreich stetig ansteigt (2004/05 liegt die Betreuungsquote bei 9,2%, 2008/09 sind es 14,0% und 2009/10 liegt die Betreuungsquote schon bei 15,8%), hat sie im Jahr 2010 noch nicht die geforderte EU-Zielvorgabe von 33% erreicht (Statistik Austria 2010).

In Österreich und Deutschland wird die Kinderkrippe noch häufig als Privatangelegenheit berufstätiger Eltern und als Notlösung angesehen, dies könnte ein Grund für die Nichterreichung der EU-Zielvorgabe sein. Dagegen ist in Finnland und Schweden die Betreuung von Kleinstkindern gesetzlich verankert und die Verantwortung liegt beim Staat. Oberhuemer und Ulich zeigen mit ihrem Buch von 1997 „Kinderbetreuung in Europa“, dass die verschiedenen Länder der EU sehr stark mit dem Ausbildungsgrad der Pädagoginnen variieren. Z.B. brauchen Früherzieherinnen in Spanien eine drei jährige Universitätsausbildung (Hover-Reisner 2003, 21f) und Österreich dagegen ist das einzige OECD Land, in dem die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/Krippenpädagogin noch immer an einer Berufsbildenden Höheren Schule (Fachschule) statt findet. In allen anderen übrigen Ländern findet die Ausbildung an Fachhochschulen und

Universitäten statt. Das bedeutet, dass in Österreich das Ausbildungsniveau im Vergleich zu anderen Ländern ganz unten liegt (Textor [2009], 3).

Die Befähigung für den Beruf der Kindergarten- oder Kinderkrippenpädagogin in Österreich kann durch zwei verschiedene Ausbildungsrichtungen erreicht werden. Die erste Form ist die fünf jährige „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)“, die mit Matura abschließt. Die Voraussetzungen für die BAKIP sind die positiv abgeschlossene 8. Schulstufe und eine Eignungsprüfung. Die zweite Form der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin in Österreich gibt es erst seit dem WS 1994/95 und ist ein 4semestriges Kolleg, das die Matura bzw. eine mehrjährige berufliche Tätigkeit mit Kindern oder im sozialen Feld plus eine Studienberechtigungsprüfung voraussetzt.

Die Ausbildung als Pädagogin in einer Kindertageseinrichtung erfolgt im allgemeinbildenden Bereich, sowie auf berufsbezogener Basis. Um eine spezielle Ausbildung für die Kinderkrippe zu erhalten, können die BAKIP-Schülerinnen das Freifach „Früherziehung“ wählen (Hover-Reisner 2003, 18ff). Mit diesem Freifach werden die Pädagoginnen besonders für den Bereich der Krippenerziehung geschult.

Anhand des nachfolgenden Kapitels möchte die Verfasserin dieser Diplomarbeit das Kind in den Hintergrund rücken und den Fokus auf die Erzieherinnen legen. Es wird auf die Geschichte des Erzieherinnenberufes eingegangen, um aufzuzeigen wie sich die Anforderungen an eine Pädagogin im Wandel der Zeit verändert haben.

2 Geschichte des Erzieherinnenberufs

Zu Beginn dieser Diplomarbeit erfolgt ein historischer Abriss über die Entwicklung des Erzieherinnenberufs. Es werden die unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen, die an eine Erzieherin gestellt wurden und sich von Zeit zu Zeit veränderten, aufgezeigt. Die Darstellung von den Veränderungen des Erzieherinnenberufs reicht von 1600 bis zur Gegenwart.

In Kindergärten, Krippen, Horten und Kinderheimen arbeiten zu 98% Frauen, die in Deutschland als „Erzieherinnen“ bezeichnet werden. Der Erzieherinnenberuf

verhalf den Frauen eine lange Zeit zur Emanzipation in der Berufstätigkeit, da dieser Beruf eine „typisch frauliche“ Tätigkeit sei. Der Kindergarten blieb bis ins 20. Jahrhundert ein Ort der Aufbewahrung und Betreuung bedürftiger Kinder. Bewahren und Disziplinieren waren damals die Aufgaben der „Kindergartentante“⁵ (von Derschau 1993, 356).

Schon Comenius (1592 – 1670), Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1756 – 1827) und Fröbel (1782 – 1852) haben sich zu ihrer jeweiligen Lebzeit für eine gezielte Erziehung und Bildung von Kindern in Institutionen eingesetzt. Denn ihrer Ansicht nach sollten Kinder selbstständig und selbstbestimmt lernen, um Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung des gegenwärtigen und künftigen Lebens zu erwerben (Comenius 1954/Rousseau 1962/Pestalozzi 1946/Fröbel 1926, zit. nach Frey 1999, 13). Comenius schätzte die Mutter als Erziehungsperson sehr und forderte im Jahre 1633, dass Mütter ihre Kinder in handelnder Weise unterrichten sollten. Rousseau setzte sich während der Aufklärung ebenfalls für die Erziehung und Bildung des Kindes ein und zeigte in seinem Erziehungsroman „Emile“ die Aufgaben des männlichen Erziehers auf. Fröbel entwarf ein umfassendes Erziehungs- und Bildungskonzept, gründete den Kindergarten und schuf einen neuen Ausbildungsberuf – den Beruf der Kindergärtnerin. Er hatte umfangreiche Anforderungen an die Kindergärtnerin, wie beispielsweise sollte sie eine hohe Allgemeinbildung haben, mit den Gesetzen der Natur vertraut sein, über pädagogische und psychologische Kenntnisse verfügen sowie diese reflektieren können und in das praktisch-spielende Tun übertragen können. Weitere Anforderungen an die Kindergärtnerin waren, dass sie in der Beobachtung der Kinder geschult ist, methodisch und musisch routiniert ist und gefühlvoll den Kindern gegenüber ist (Frey 2003, 199ff). Ungefähr ab 1825 sind die ersten Kinderbewahranstalten, mit dem Ziel „Unterschichtsfamilien“ (sozial benachteiligte Familien) zu entlasten und die Kinder zu beaufsichtigen, entstanden. Die Aufgabe der Erzieherinnen war es die Kinder zu behüten und zu schichtspezifischem Verhalten zu erziehen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand die Institution Kindergarten und der Beruf der Kindergärtnerin. Zu dieser Zeit reichte die „Kinderbewahrerin“ von 1825 nicht mehr aus. „Je mehr diese Einrichtungen dabei nicht mehr nur reine

⁵ Diese Berufsbezeichnung hat mittlerweile einen abwertenden Charakter.

Verwahrung, sondern auch körperliche, geistige und seelische Vorbereitung auf Schule und Bedingungen der Arbeitswelt sowie eine Entfaltung der Persönlichkeit anstrebten, umso weniger reichten die Erfahrungen der betreuenden Frauen und die tradierten Erziehungsvorstellungen aus, umso mehr gewannen Fragen nach einer angemessenen Qualifizierung und Verberuflichung des Personals an Bedeutung“ (von Derschau 1987, 68; zit. nach Nagel 2000, [2]). Zehn Jahre nachdem Fröbel Männer für den Kindergarten ausgebildet hat, eröffnete er 1849 die erste Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen. Dort wurden die Erzieherinnen zu pädagogischen Fachkräften ausgebildet, die den Eltern in Erziehungsfragen behilflich sein können und die eine kindgerechte Erziehung gestalten (von Derschau 1987, 69ff; zit. nach Nagel 2000, [3]). Die „Erzieher“ bei Fröbel waren mit Lehrern vergleichbar, denn er verstand den Kindergarten als die erste Stufe eines umfassenden Bildungssystems. Jedoch blieb bis ins 20. Jahrhundert der Kindergarten ein Ort der Bewahrung und Betreuung bedürftiger Kinder. Die Aufgabe der „Kindergartentante“ war zu jener Zeit (19. Jhdt.) das Bewahren und Disziplinieren von Kleinkindern. Das Leitbild während der Ausbildung zur Kindergärtnerin war die treusorgende, mit einem reichen Beschäftigungsrepertoire ausgestattete und nach Gefühlen handelnde Mutter. Erst in den 1920er-Jahren erhielt die Erzieherin stärkere pädagogische Kompetenzen. Während der NS-Zeit erfolgte die Ausbildung der Pädagoginnen und die Erziehung im Kindergarten ausschließlich nach nationalsozialistischem Gedankengut, von dem die Menschen nach 1945 getrennt werden sollen (Entnazifizierung). Ab Mitte 1950 hat sich in Österreich die Kinderbetreuung der null bis drei Jahre alten Kinder etabliert (Oberhuemer/Ulich 1997, 215). 1963 kamen in Deutschland die Krippenerzieherinnen als Abgrenzung zu den anderen Erzieherinnenberufen auf und kristallisierten sich als selbständiges Berufsfeld heraus. In den 1970er-Jahren, zur Zeit der Bildungsreform, wurden die Erwartungen an die institutionelle Kinderbetreuung und an die Erzieherinnen größer und die Anforderungen an die Pädagoginnen wuchsen stetig weiter, denn seit der Bildungsreform sind die Erzieherinnen ins Bildungswesen miteingebunden (von Derschau 1993, 356). Bis weit in die 1970er-Jahre hinein entsprach jedoch die Kindergartenerziehung nicht den inzwischen neu formulierten Zielvorstellungen vorschulischer Erziehung und den zwischenzeitlichen entwicklungs- und erziehungspsychologischen Erkenntnissen

zur Erzieherin-Kind-Interaktion, sondern die Funktion der Bewahranstalt blieb in ihrer Form erhalten (Nickel 1985, 96). Ein Zitat des österreichischen Bundeskanzleramts von 1979 zeigt, dass zu dieser Zeit die Vorstellung der Krippe als Bewahranstalt noch sehr vertreten war. „Kinderkrippen werden nicht als eine Einrichtung verstanden, die den Kleinkindern optimale Erziehungsvoraussetzungen schaffen sollen, sondern als Notlösung für Mütter, die ihre Kleinkinder wegen ihrer Berufstätigkeit oder aus anderen Gründen nicht betreuen können oder wollen“ (Bundeskanzleramt 1979; zit. nach Hanich 1985, 29).

Gegenwärtig muss sich der Erzieherinnenberuf neuen Anforderungen, neuen Profilen und einem neuen Selbstverständnis stellen, denn die Krippe ausschließlich als Bewahranstalt in ihrer früheren Form gibt es nicht mehr. „Gesellschaftliche Veränderungen, demographische Entwicklungen und nicht zuletzt die Öffnung Europas haben bereits begonnen, das Profil und die Tätigkeitsfelder der Erzieherin in Deutschland zu verändern“ (Nagel 2000, [5]).

3 Anforderungen an eine Pädagogin

Wie die Geschichte zeigt, ergeben sich für Pädagoginnen neue Aufgaben und daher verändern sich auch die Anforderungen an den Erzieherinnenberuf. Damit die Pädagoginnen die Kinder in ihrer Entwicklung qualitativ gut begleiten können, werden von der Gesellschaft hohe Anforderungen an die Pädagoginnen gestellt. „Die Aufgaben und Erwartungen an die vorschulische Erziehung und damit auch an das pädagogische Personal sind auf Grund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen gestiegen. Eine Anpassung der Arbeitsbedingungen an diese veränderten Anforderungen ist jedoch unterblieben“ (Schad 2003, 56). Die Arbeitsfelder der Pädagoginnen wurden durch die Aufnahme des Bildungsauftrags für den Bereich der Kindergärten/-krippen erweitert und daher in mehrfacher Hinsicht komplexer und anspruchsvoller. Nach Oberhuemer (1998, 131f) ergeben sich folgende Schlüsselqualifikationen für den Erzieherinnenberuf: Flexibilität, Kooperationsfähigkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Planungskompetenz, Konfliktfähigkeit und Empathie. Durch die hohen und weit gestreuten Anforderungen an eine Pädagogin, ist erkennbar,

dass sich dies auf das Erzieherinnenverhalten negativ auswirken kann. In diesem Kapitel werden Anforderungen der Pädagoginnen in ihrem Beruf aufgezeigt und der Eingewöhnungsprozess als Beispiel herangezogen.

Da die Anforderungen im Berufsfeld der Kindergartenpädagoginnen durch den Bildungsauftrag gesellschaftlich und politisch immer mehr ansteigen, führte Krenz 1993 eine Erhebung zur Berufs- und Arbeitssituation von Kindergartenpädagoginnen durch. Bei der Befragung von Pädagoginnen fand er (Krenz) heraus, dass 65% der Kindergartenpädagoginnen (aus Schleswig Holstein) der Meinung sind, dass die Arbeit in den letzten Jahren schwieriger geworden ist. Nur 16% sind mit ihrer beruflichen Situation unter Beobachtung aller Rahmenbedingungen zufrieden. Ein Viertel der Pädagoginnen würde diesen Beruf nicht nochmals wählen. Von Derschau zeigte 1993, dass in Deutschland ein großer Teil der qualifizierten Erzieherinnen entweder im Alter von 30 Jahren aus dem Beruf als Kindergartenpädagogin aussteigen oder spätestens im Alter von 35 bis 45 Jahren in eine Krise geraten und den Beruf wechseln. Eine Folge von Berufsaustritten könnte ein „Erzieherinnennotstand“ sein. Gründe für Berufskrisen oder Berufswechsel sind die unangemessene Bezahlung, zu große Gruppen, zu geringe Vorbereitungszeit, zu wenig Fortbildung und mangelnde berufliche Perspektiven (von Derschau 1993, 359; Hartmann/Stoll 1996, 181 ff). Die zu große Gruppe wird als Beispiel herangezogen, um dem Leser/der Leserin zu zeigen mit welchen Anforderungen eine Kindergartenpädagogin tagtäglich zu tun hat: In einer großen Gruppe von individuellen und unterschiedlichen Kindern sind die Anforderungen an die Erzieherin besonders hoch, wie das folgende Zitat von der Bindungsforscherin Karin Grossmann deutlich macht. „Das eine Kind möchte mehr Ruhe und Körperkontakt, das andere Kind möchte toben, jagen und Körperspiele, und das dritte Kind möchte Konzentrationshilfe und Anleitung beim Bauen. Alle drei Kinder fordern ihre Bedürfnisbefriedigung gleich jetzt, und wegen des jungen Alters kann jedes Kind nur schlecht warten“ (Grossmann 1998, [9f]). Kann jemand so viele Bedürfnisse auf einmal befriedigen? Die Arbeit mit Kleinstkindern ist anstrengend, weil die Befindlichkeit der Kinder sich schnell ändern kann und daher hohe emotionale Anforderungen an die betreuende Erzieherin gestellt werden. Besonders in der Zeit der Eingewöhnung werden die Pädagoginnen sehr gefordert, denn zu dieser Zeit sollte eine Pädagogin

ausschließlich für das einzugewöhnende Kind zur Verfügung stehen, jedoch sind in der Gruppe aber noch viele andere Kinder, die ebenfalls die Aufmerksamkeit der Pädagogin benötigen.

Exkurs: besondere Anforderungen an die Pädagogin während der Eingewöhnungszeit

Dieser Exkurs dient als exemplarisches Beispiel für die hohen Anforderungen der Pädagoginnen bei der Gestaltung der Eingewöhnung in eine Kinderkrippe.

Die Eingewöhnungsphase in eine Krippe oder einen Kindergarten ist zentral für die pädagogische Praxis, denn sie entscheidet über die Art des Kontaktes zwischen Pädagogin und Kind (Brodin/Hylander 2002, 130).

Die hoch sensible Phase der Eingewöhnung ist nicht nur für Kinder, sondern auch für die Pädagoginnen herausfordernd (Hover-Reisner 2007, 22). Die ersten Krippentage sind für alle Beteiligten mit viel Stress verbunden (Andres/Laewen 1995, 91). Das Kind wird von den Eltern oder einer anderen Bezugsperson in die Krippe gebracht. Dort empfängt die Bezugspädagogin das Kind. Sie muss jedem einzelnen Kind aufmerksam und aufgeschlossen begegnen. Die Aufgabe der Bezugserzieherin während der Eingewöhnung ist das Kind und sein Explorationsverhalten zu beobachten und auf die gesetzten Impulse des Kindes feinfühlig zu reagieren (Cantzler 2008b, 45f).

In der vorliegenden empirischen Untersuchung wird der Fokus auf die Pädagoginnen während der ersten Phase der Eingewöhnung gelegt, da in dieser Zeit viele unterschiedliche Kompetenzen von den Pädagoginnen verlangt werden. Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertagesstätten ist immer mit Bindungs- und Trennungsprozessen verbunden. Damit die Pädagogin dem Kleinkind beim Übergang von der Familienbetreuung in die Kinderkrippe, also während des Trennungsprozesses von den Eltern, Trost spenden kann und das Kind emotional unterstützen kann, braucht es eine Bindungsbeziehung⁶ zwischen Pädagogin und Kind. Das Wichtigste bei der Eingewöhnung ist, dass die Bezugspädagogin sich

⁶ Eine eingehende Behandlung mit dem Thema der Bindungsbeziehung erfolgt im Kapitel „Aufgaben“.

um das einzugewöhnende Kind kümmert und eine Bindungsbeziehung zum Kind aufbaut. Erst nach dem Bindungsaufbau zur Bezugserzieherin sollen Beziehungen zu anderen Personen in der Einrichtung und zu anderen Kindern der Gruppe aufgebaut werden. Die Eingewöhnungszeit ist von Kind zu Kind verschieden und muss individuell gestaltet werden. „Eine auf das Kind angepasste Eingewöhnungszeit (in der Regel fünf bis zehn Tage) schafft von Anfang an gute Bedingungen für einen sanften Übergang aus der Familie in die Krippe oder Tagespflegestelle“ (Hédervári-Heller 2008b, 99).

Als Beispiel für ein Eingewöhnungsmodell, um einen sanften Übergang zu gestalten, wird das Berliner Eingewöhnungsmodell beschrieben. Dies soll eine Hilfestellung für Pädagoginnen bieten sowie Unsicherheiten der Bezugspädagoginnen beheben. Das Berliner Eingewöhnungsmodell, das 1988 von Beate Andres, einer Erziehungswissenschaftlerin, und von Hans-Joachim Laewen, einem Soziologen, gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe für Kleinkindpädagogik an der Freien Universität Berlin gegründet wurde, basiert auf Forschungsbefunden von Laewen aus den 1980er-Jahren. Er konnte belegen, dass Krippenkinder hohem Trennungsstress ausgesetzt sind, wenn sie abrupt und ohne Begleitung der Eltern oder wichtiger Bezugspersonen eingewöhnt wurden. Daher war auch die Erkrankungsrate um vieles höher als bei solchen Kindern, die bei der Eingewöhnung Unterstützung durch die Eltern erhielten (Bensel/Haug-Schnabel 2008b, 42). Das Berliner Eingewöhnungsmodell enthält fünf aufeinander aufbauende Stufen, die von der Pädagogin und den Eltern gemeinsam gestaltet werden müssen:

1. Stufe: Noch vor Krippeneintritt sollten die Eltern über das Eingewöhnungskonzept von der Bezugspädagogin genauestens informiert werden.
2. Stufe: Gleich zu Beginn des Krippeneintritts folgt eine dreitägige Grundphase, bei der es wichtig ist, dass das Kind von den Eltern nicht alleine in der Einrichtung gelassen wird. Dabei lernen die Pädagoginnen von den Eltern die Besonderheiten des Kindes kennen und die Eltern können sich etwas von den Pädagoginnen im Umgang mit den Kindern abschauen oder erlernen. Die Erzieherinnen sollten versuchen, über Spielangebote oder durch eine Beteiligung am Spiel des Kindes, Kontakt zum Kind aufzunehmen.

3. Stufe: Nach diesen ersten drei Tagen in der Krippe soll der erste Versuch der Trennung stattfinden. Diese Phase wird als „eine vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit“ genannt.
4. Stufe: In der vierten Phase, der Stabilisierungsphase übernimmt die Pädagogin, das Füttern, Wickeln, (...) im Beisein eines Elternteils.
5. Stufe: Die letzte Phase ist die Schlussphase, in der das Kind alleine in der Einrichtung bleibt. Während dieser letzten Phase sollte die Beziehung zur Bezugspädagogin schon so stabil sein, dass die Pädagogin das Kind trösten kann und das Kind die Pädagogin als „sichere Basis“ akzeptiert. Die Aufgabe der Pädagogin besteht von nun an darin, das Kind bei emotionaler Belastung aufzufangen (Andres/Laewen 1995, 93ff; Hédervári-Heller 2008b, 98-102).

Diese fünf Stufen des Eingewöhnungsprozesses sollen das pädagogische Handeln der Erzieherinnen unterstützen, somit kann das gesamte Modell als Handlungsanleitung für Pädagoginnen in Kindertagesstätten angesehen werden. Die pädagogischen Erfahrungen und das „Fingerspitzengefühl“ der Erzieherinnen sind zusätzlich zum Eingewöhnungsmodell wichtig (Anders/Hédervári/Laewen 2000, 13f). Das Modell soll die Eingewöhnung der Kinder in eine Krippe erleichtern und eine Hilfestellung und Richtschnur für das Personal in der Kindertageseinrichtung darstellen. Der Eingewöhnungsprozess ist der Aufbau einer Beziehung zwischen Bezugspädagogin und Kind. Dieser Prozess ist abgeschlossen, wenn die Pädagogin für das Kind die Funktion der „sicheren Basis“ übernehmen kann. Von diesem Zeitpunkt an besteht eine Bindungsbeziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind. Die Anwesenheit der Eltern in der Betreuungseinrichtung ist nicht mehr dringend notwendig (Andres/Laewen 1995, 95). Sobald der Eingewöhnungsprozess abgeschlossen ist und die Pädagogin eine „sichere Basis“ für das Kind darstellt, kann aber noch nicht von einer gelungenen Eingewöhnung die Rede sein. Nach Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010, 4f) gibt es drei Kriterien einer gelungenen Eingewöhnung:

1. wenn sich die negativen Affekte der Kinder reduzieren und sie Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll erleben.

2. wenn sie bemüht sind die Menschen und Gegenstände der Krippe wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.
3. wenn es ihnen gelingt mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse zu treten.

Gute Krippen verfügen über ein Eingewöhnungskonzept, das jede Phase der Eingewöhnung des Kleinkindes genau beschreibt (Viernickel 2008, 202). Eine langsame und sanfte Eingewöhnung in eine Kinderkrippe ist nach Datler (2010, 91) und vielen anderen Wissenschaftlern/innen (z.B. Berger 1986, Laewen und Andres 1988, Griebel und Niesel, Beller, Viernickel 2008) eine Grundvoraussetzung für einen guten Start in die Tagesbetreuung. Aus einem Artikel „Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung“ von Mitgliedern des WiKi-Projektteams ist zu lesen, dass der Anfang in einer Kinderkrippe viel vom Kind abverlangt. Die kleinen Kinder müssen an einem bislang für sie fremden Ort mit mehreren unbekannten Menschen, getrennt von den vertrauten Bezugspersonen regelmäßig mehrere Stunden am Tag verbringen (Datler/Ereky/Strobel 2001; zit. nach Datler/Hover-Reisner/Fürstaller 2010, 3). Damit eine gute Beziehung zwischen der Bezugspädagogin und dem Kind entstehen kann, sollte die Organisation so gestaltet sein, dass die Bezugserzieherin während der Eingewöhnung des Kindes immer anwesend ist und die Eingewöhnung vom Anfang bis zum Ende durchführen kann. Dadurch können das Kind und die Pädagogin langsam eine vertraute Beziehung zueinander aufbauen (Viernickel 2008, 202).

Der Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Bezugspädagogin und Kind, der während der Eingewöhnung erfolgen sollte, wird im Kapitel „Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind“ beschrieben. Für diesen Exkurs ist festzuhalten, dass Kinder sich emotional wohl, geschätzt und angenommen fühlen, wenn sie während der Eingewöhnung einfühlsam begleitet werden und die Bezugspädagogin sich auf das Tempo des Kindes einstellt. Die Gestaltung der Eingewöhnungszeit ist eine große Aufgabe mit vielen Herausforderungen für die Pädagogin. Mit Hilfe eines Eingewöhnungsmodells werden für die Bezugserzieherin die unterschiedlichen Schritte der Eingewöhnung erleichtert.

4 Aufgaben einer Pädagogin

Es hat sich ein Wandel in den Aufgaben, den Kompetenzen und daher auch im Verhalten der Erzieherinnen im Laufe der Jahre vollzogen. Einige Anforderungen und Aufgaben wurden von früher beibehalten, andere wiederum weggelassen oder es sind neue Aufgaben und damit auch Anforderungen an die Erzieherin dazu gekommen. Der Wandel des Images von Krippen reicht von der bloßen Aufbewahrung der Kinder über die Erziehung bis hin zur Bildung der Kinder (Vogelsberger 2002, 26). Früher waren Pädagoginnen ausschließlich für die Pflege der Kinder zuständig. Heute müssen Erzieherinnen zusätzlich zur Betreuung und Erziehung einen Bildungsauftrag erfüllen. In diesem Kapitel sollen die drei Aufgabendimensionen „Betreuung, Erziehung und Bildung“ definiert werden, der Aufbau einer Bindungsbeziehung und die Erzieherin-Kind-Interaktion beschrieben werden sowie weitere Aufgaben und Tätigkeiten einer Pädagogin in der Kindertagesstätte dargestellt werden. Der Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind sowie die Interaktion zwischen den Beiden sind wichtige Aufgaben, die die Pädagogin während der Eingewöhnungszeit zu erfüllen haben.

Erzieherinnenverhalten ist ein sehr weitläufiger Begriff. Wenn im Rahmen dieser Diplomarbeit von Erzieherinnenverhalten gesprochen wird, dann wird nicht zwischen der direkten und der indirekten Erziehung unterschieden. Die direkte Erziehung ist die Einflussnahme der Erzieherin, „die sich unmittelbar in der interpersonalen Kommunikation vollzieht“ (Nickel 1985, 92) und die indirekte Erziehung ist die mittelbare Einflussnahme der Erzieherin durch Bereitstellung und Gestaltung einer Lernumwelt. Das Erzieherinnenverhalten kann zusammengefasst als jegliches Handeln und Erleben einer Erziehungsperson verstanden werden, das sich auf die Interaktion mit den zu betreuenden Kindern bezieht (Nickel 1985, 92f).

In diesem Kontext steht der Begriff „Erzieherinnenverhalten“ für jede einzelne Tätigkeit oder Aufgabe, die von einer Erzieherin durchgeführt wird. Das Erzieherinnenverhalten ist für diese Arbeit von großer Bedeutung, weil untersucht wird, ob die Länge der Berufserfahrung einen Unterschied im

Erzieherinnenverhalten (insbesondere in der Erzieherin-Kind-Interaktion) aufweist.

4.1 Drei Aufgabendimensionen von Pädagoginnen

Eine wesentliche Aufgabe der Pädagoginnen ist es die drei unterschiedlichen Dimensionen „Bildung, Betreuung und Erziehung“ auszubalancieren (Schreiner 2008, 333). Bildung ist ebenso wie Betreuung und Erziehung ein Aspekt des pädagogischen Handelns der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Die Fachkräfte sind daher Betreuerinnen, Erzieherinnen und Bildnerinnen (Liegler 2008, 95). Diese drei Begriffe werden in den folgenden Absätzen zur besseren Verständlichkeit dargestellt.

4.1.1 Betreuung

Der Begriff „Betreuung“ ist mit einem häufig gebrauchten Wort behaftet, das ohne besonderen Bedeutungsgehalt ist. Meist steht dieses Wort für Unterbringung oder Schaffung von Plätzen hinsichtlich der Kindertagesbetreuung (Schreiner 2008, 333). Im englischen Sprachraum sowie in der deutschen Wissenschaftssprache wird der Begriff „care“ vorgefunden und wird mit Fürsorge, Aufmerksamkeit und Schutz gleichgesetzt (Liegler 2008, 100; Schreiner 2008, 333). Betreuung bedeutet die umfassende Sorge für das leibliche und seelische Wohl und das Wohlbefinden der Kinder, Zeit für Kinder, Aufmerksamkeit auf ihre Signale und Bedürfnisse, Zuwendung und Anerkennung. Kinder sind auf den Schutz, die Pflege, Zuwendung und Sorge der erwachsenen Betreuungspersonen angewiesen (Liegler 2008, 100f).

Nach Textor umfasst der Betreuungsbegriff drei Begriffe die heute nur noch selten gebraucht werden, wie Pflege, Schutz und Fürsorge.

„1. Pflege: Pflegen heißt, Kinder gut, sorgsam und schonend zu behandeln, ihr körperliches Wohlbefinden sicher- oder wiederherzustellen. Die Erzieherin achtet auf eine angemessene, saubere Bekleidung, eine ausreichende und gesunde Ernährung, genügend Ruhephasen (Schlafzeiten), das Einhalten von Hygieneregeln usw.“

2. Schutz: Beschützen heißt, jemanden zu beschirmen, ihm Obhut zu geben, ihn von Schädigungen körperlicher und seelischer Art zu bewahren, Gefahren abzuwehren. So stellt die Erzieherin durch ihre Betreuung die körperliche Unversehrtheit der Kinder sicher (Aufsichtspflicht).

3. Fürsorge: Damit ist die Verpflichtung gemeint, für das Wohl der Kinder Sorge zu tragen und deren Interessen zu schützen, ihnen Zuwendung und Nestwärme zu geben. Durch Fürsorge werden die materiellen und emotionellen Voraussetzungen für ein gesundes Gedeihen in körperlicher und seelischer Hinsicht geschaffen“ (Textor 1999, [6f]).

Die Aufgabe der Erzieherin ist es die Grundbedürfnisse der Kinder zu befriedigen und erst, wenn die grundlegenden Bedürfnisse befriedigt sind, kann eine Erziehung und Bildung statt finden (Textor 1999, [7]). Damit Pädagoginnen ihre betreuten Kinder erziehen und bilden können, ist es wichtig, dass die Kinder von Pädagoginnen liebevoll und fürsorglich „betreut“ werden.

4.1.2 Erziehung

Erziehung ist ein Zusammenspiel der Maßnahmen und Prozesse, „die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, all seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktivieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden“ (Liegle 2008, 93). Der Erziehungsbegriff ist sehr weit gefasst, denn er beinhaltet einen Prozess und seine Ergebnisse; eine Absicht und ein Handeln; absichtsvolles Handeln (intentionale Erziehung) und unbeabsichtigter Einfluss von Vorbildern, Beziehungen und der Umwelt (funktionale Erziehung); äußere Einwirkungen sowie Selbsterziehung. Zusammengefasst bedeutet Erziehung, dass eine Person versucht einer anderen Person etwas (z.B. Wissen) zu vermitteln. Erziehung ist eine Vermittlungstätigkeit (Liegle 2008, 93ff).

4.1.3 Bildung

Seit den letzten Jahrzehnten ist Bildung neben Erziehung und Betreuung eine zu erfüllende Aufgabe der Pädagogin einer Kindertageseinrichtung. Vorschulische Einrichtungen, inklusive Krippen, werden als Bildungseinrichtungen verstanden (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 2). Der Begriff „Bildung“ ist ein zentraler und vieldeutiger Begriff in der Erziehungswissenschaft. Die Kommission für den

Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung Deutschland umschreibt Bildung als „umfassende Aneignung derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, jenes Wissens und Könnens, das zu einer eigenständigen Lebensführung im Erwachsenenalter notwendig ist. ... Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen“ (Bundesministerium 2005, 48 und 83; zit. nach Liegle 2008, 96). Zusammengefasst ist Bildung eine Aneignungstätigkeit (Liegle 2008, 99). Pädagoginnen sollten den Bildungsprozess der Kleinstkinder begleitend unterstützen und Rahmenbedingungen geben, „die ihre Selbstgestaltungskräfte auf bestimmte Ziele hin anregen“ (Niedergesäß 2005, 8). Niedergesäß ist der Ansicht, dass die Bildungspläne mittelfristig sicherlich die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen beeinflussen werden. Bildungsprozesse beziehen sich auf die kognitive, emotionale, sprachliche, motorische und moralische Entwicklung von Kindern (Niedergesäß 2005, 8).

Die eben beschriebenen drei Aufgabendimensionen Betreuung, Erziehung und Bildung werden in Kinderkrippen miteinander verbunden, wie das aus dem OECD-Bericht von 2004 stammende Zitat verdeutlicht: „Für den Pädagogen, der mit dem ganzen Kind arbeitet, sind die Elemente des ursprünglichen deutschen Pädagogikkonzepts Betreuung, Bildung und Erziehung eng miteinander verknüpft. Es sind tatsächlich untrennbare Aktivitäten bei der täglichen Arbeit. Dies sind keine eigenständigen Bereiche, die zusammengefügt werden müssen, sondern zusammenhängende Teile des kindlichen Lebens“ (Ebert 2006, 267).

Mehrere amerikanische Untersuchungen ergaben in den 1980er-Jahren, dass die Pädagoginnen nicht nur betreuerisch tätig sein sollten, sondern auch respektvoll, stimulierend und erzieherisch im Umgang mit den Kindern, damit eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass Kinder soziale und kognitive Fertigkeiten entwickeln (Carew 1980; Clarke-Stewart 1984, 1987; Clarke-Stewart/Gruber 1984; Golden et al. 1978; McCartney 1984; Philipps/Scarr/McCartney 1987; zit. nach Clarke-Stewart 1998, 153).

4.2 Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit dem Erzieherinnenverhalten der untersuchten Bezugserzieherinnen der WiKi-Studie. In diesem Unterkapitel wird auf die Erzieherin-Kind-Bindung⁷ Bezug genommen, die wichtig für die Betreuung der Kinder und für die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind ist. Eine bindungsähnliche Beziehung zum Kind herzustellen ist eine der bedeutendsten Aufgaben der Bezugserzieherin. Eine Beziehung mit Bindungscharakter ist daran erkennbar, dass Kinder sich von den Bezugspädagoginnen trösten lassen und sich Sicherheit holen, wenn sie traurig sind oder sich in belastenden Situationen befinden (Ahnert/Gappa 2008, 86).

Während Bowlby (1951, 1969) in früheren Forschungen angenommen hatte, dass eine Bindungsbeziehung des Kindes nur zur Mutter bestehen kann (Lamb/Weßels 1997, 712), wurde in späteren Forschungsbemühungen gezeigt, dass die Kinder nicht nur zur Mutter eine besondere Beziehung entwickeln, sondern auch gleichzeitig zu den Vätern und anderen zuverlässigen Erwachsenen, die konstant und dauerhaft zum Kind Kontakt haben (Andres/Hédervári/Laewen 2000, 29). Jüngere Forschungen zeigen auf, dass die Erzieherinnen der Kinderkrippe für das Kind zu wichtigen Bindungspersonen (Eltern bleiben die primären Bindungspersonen) werden, denn spätestens ab dem ersten Lebensjahr entwickelt das Kind Bindungsbeziehungen zu Personen aus seiner nächsten Umgebung (Hédervári-Heller 2008a, 66f). Nach einer bestimmten Zeit ihres Lebens genügen die Eltern alleine den Kindern nicht mehr als Bezugspersonen. Sie brauchen weitere Bezugspersonen um sich vollständig entwickeln zu können; wie z.B. gleichaltrige, ältere oder jüngere Kinder; Nachbarn; Erwachsene verschiedener Generationen sowie Erzieherinnen in Kinderkrippen, -gärten und Schulen. Reinmar du Bois gibt 1995 eine Definition, die wie folgt lautet: „Bezugspersonen sind – so könnte man definieren – Menschen, die das Kind wiedererkennt und von

⁷ Bindung wird in der ethologischen Bindungstheorie als ein „gefühlsmäßiges Band“ das im Laufe der ersten Monate zwischen dem Kind und seiner engsten Bezugsperson entsteht, verstanden (Andres/Hédervári/Laewen 2000, 30). Die Bindung ist ein Thema aus der Entwicklungspsychologie. Die Bindungstheorie beruht auf der Evolutionstheorie und ist deshalb mit der biologischen Naturwissenschaft verbunden (Grossmann/Grossmann 2006, [1]). „Bindung ist ein evolutionsbiologisches Programm, das in unseren Genen verankert ist“ (Grossmann/Grossmann 2006, [5]).

denen es eine innere Vorstellung hat, Menschen, die das Kind in einer bestimmten Rolle erlebt und die in das Leben des Kindes eingreifen, Menschen, an die das Kind Erwartungen richtet und denen es Gefühle und Bindungswünsche entgegenbringt“ (du Bois 1995, 55f). Anhand des Zitats wird ersichtlich wie wichtig Bezugspersonen für das kleine Kind in seiner Entwicklung sind. Ahnert und Gappa (2008, 86) sind der Ansicht, dass in Kinderkrippen sichere Erzieherin-Kind-Bindungen entstehen können. Bei der Bindung⁸ an eine Person entsteht ein „gefühlsmäßiges Band“ zwischen zwei Individuen, somit sind Bezugspädagogin und Kind miteinander verbunden (Hédervári-Heller 2008a, 65). Damit eine Bindung entstehen kann, braucht es nach Ainsworth (1978) ein bestimmtes Maß an Interaktion zwischen der Bezugspädagogin und dem Kind⁹. „Für die Qualität der Bindung ist wiederum die Qualität der Interaktion, die das Kind mit seiner Bindungsperson erfährt, verantwortlich“ (Hédervári-Heller 2008a, 69). Das bedeutet, damit eine qualitativ gute Interaktion zwischen Kind und Pädagogin bestehen muss, dass eine qualitativ gute Bindung entstehen kann. Eine Bindungsperson ist für ein Kind wichtig, weil sie die Funktion einer sicheren Basis hat. Das Kind findet bei der Bezugspädagogin Zuflucht und Schutz, wenn es nach seinen Entdeckungstouren verunsichert und überfordert ist, weil es sich z.B. erschreckt hat, Angst bekommen hat, müde wurde oder weil es z.B. Schmerz, Hunger oder Unwohlsein verspürt. Die Pädagogin kann dem Kind dann einen „sicheren Hafen“ bieten, indem Vertrauen, Sicherheit und Zuwendung gegeben sind und die Kinder ihre eigenen Kompetenzen positiv wahrnehmen können (Bowlby 1969; zit. nach Ahnert/Gappa 2008, 79; Becker-Stoll 2008, 120). Nachdem das Kind Zuflucht und Schutz gefunden hat, kann es von Neuem beginnen seine Umgebung zu erkunden. Für eine sichere Bindungsbeziehung reicht ein „sicherer Hafen“, bei dem sich das Kind zurückziehen kann, jedoch nicht aus.

Eine Bindungsbeziehung ist vom feinfühlgem Erzieherinnenverhalten abhängig. Ainsworth u. a. haben 1974 das Konzept der Feinfühligkeit entwickelt. In diesem

⁸ Dunitz und Scheer definieren 1997 im Handbuch der Kleinkindforschung „Bindung („bonding“) als eine Situation der gegenseitigen Abhängigkeit zweier Individuen (oder Dinge oder Systeme oder Kollektive), die sich durch naturgegebene oder logisch-konsistente Zusammenhänge ergibt. Ihre Auflösung und ihre Entstehung sind zumeist „kreatürlich“ und nicht dem Willen unterworfen. Bindungsfähigkeit ist eine individuelle, genetisch determinierte Eigenschaft, die zur Schaffung und Erhaltung von Bindungen erforderlich ist“ (Dunitz/Scheer 1997, 644).

⁹ An späterer Stelle dieser Arbeit folgt ein Kapitel (4.3) zur Interaktion zwischen der Bezugspädagogin und dem Kind.

Konzept ist es Aufgabe der Erzieherin die Signale richtig wahrzunehmen, richtig zu interpretieren sowie prompt und angemessen zu reagieren. Je weniger ausgeprägt diese vier Komponenten sind, desto weniger feinfühlig ist das Erzieherinnenverhalten der Betreuungsperson. Feinfühlige Pädagoginnen haben in allen vier Komponenten hohe Ausprägungen. Im alltäglichen Umgang mit den Kindern ist es für eine Pädagogin schwer immer wieder angemessen zu reagieren und jedes einzelne Signal des Kindes richtig zu verstehen. Die Pädagogin muss sich bemühen, das Kind wertzuschätzen und zu akzeptieren (Ahnert/Gappa 2008, 78).

Ahnert und Gappa haben in ihrem gemeinsamen Artikel „Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung“ fünf Wirkkomponenten für die Beziehungseigenschaften von Eltern-Kind und Erzieherinnen-Kind-Bindungen beschrieben:

1. Die *Zuwendung* ist die Basiskomponente der Bindungsbeziehung. Die Zuwendung ist für den positiven Umgang miteinander verantwortlich und zeigt eine Anteilnahme an der gemeinsamen Interaktion.
2. Die *Sicherheitskomponente* ist dafür da, dass das Kind in bedrohlichen oder unangenehmen Situationen Schutz bei der Erzieherin suchen kann und sich bei ihr sicher fühlt.
3. Die *Stressreduktion* erfolgt dann, wenn die Pädagogin auf das Weinen des Kindes reagiert und das Kind sich von der Pädagogin trösten lässt.
4. Die *Assistenz* ist dann gegeben, wenn das Kind bei einer Sache/in einer Situation nicht weiter weiß, bei der Betreuungsperson nach Hilfe sucht.
5. Die *Explorationsunterstützung* erfolgt sobald, die sichere Basis zwischen Kind und Pädagogin besteht. Dann beginnt das Kind das Öfteren nach seiner Pädagogin Ausschau zu halten, falls die Pädagogin für eine Unterstützung notwendig ist (Ahnert/Gappa 2008, 87f).

Erzieherinnen haben viele Kinder in einer Gruppe zu betreuen, deshalb müssen sie ihre Aufmerksamkeit auf die Kinder aufteilen und dürfen sich nicht nur auf ein Kind konzentrieren. Pädagoginnen müssen die Gruppendynamik im Blick behalten. Obwohl eine Pädagogin ein gruppenbezogenes Verhalten den Kindern gegenüber aufweist, kann sie trotzdem zum richtigen Zeitpunkt individuelle Bedürfnisse stillen oder Probleme des einzelnen Kindes lösen. Um auf die ganze

Gruppe und zu bestimmten Zeitpunkten auch auf das einzelne Kind einzugehen, wird von der Erzieherin viel soziales Geschick, eine hohe Aufmerksamkeit und eine ausgeprägte professionelle Kompetenz gefordert (Ahnert/Gappa 2008, 84ff).

Schlussfolgernd lässt sich von der Autorin anmerken, dass eine Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Kind erfolgen kann, wenn eine Pädagogin feinfühlig in ihrem Umgang mit den Kindern ist. Wenn die Qualität der Interaktion hoch ist, dann folgt der Aufbau einer Bindungsbeziehung. Die Bindungsbeziehung wiederum ist deshalb so wichtig, weil das Kind nun Sicherheit erhält und Vertrauen zur Bezugspädagogin aufbaut und somit beginnen kann seine Umwelt zu erkunden.

4.3 Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Kind

Die Interaktion zwischen der Bezugspädagogin und dem Kind ist für die vorliegende Diplomarbeit deshalb so wichtig, weil in den verschiedenen angewendeten Verfahren zur Untersuchung des Erzieherinnenverhaltens der Bezugspädagoginnen der WiKi-Studie die Interaktionsqualität in den Blick genommen wurde und die Interaktionsqualität bedeutend für die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind ist.

Marguerite Dunitz und Peter Scheer, beide Fachärzte für Kinder- und Jugendheilkunde und Psychotherapeuten, „definieren Interaktion als ‚Zwischen-Handlung‘, als etwas, das zwischen verschiedenen Partnern geschieht und von außen beobachtbar ist; (...)“ (Dunitz/Scheer 1997, 643). „Erziehungshandeln ist vorrangig kommunikatives Handeln, und die Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion ist als eines der zentralen Prozessmerkmale pädagogischer Umwelt identifiziert worden“ (Viernickel 2006, 71). Dieses Zitat von Viernickel macht deutlich, wie wichtig die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Pädagogin ist, denn die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Pädagogin wirkt sich auf die soziale Entwicklung des Kindes aus (Phillips/McCartney/Scarr; zit. nach Hartmann/Stoll 1996, 171). Seit den letzten zwei Jahrzehnten gibt es ausgeprägte Qualitätsdiskussionen im Bereich der institutionellen Kinderbetreuung. Dadurch

ist die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind vermehrt in das Zentrum der pädagogischen Forschung gerückt. Dabei werden die prozessualen Faktoren beachtet, die Aussagen über die Effektivität der Einrichtung bzw. über Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder geben. Die Interaktion zwischen Pädagogin und Kleinkind ist eine Schlüsselvariable in der Bildungs- und Qualitätsdiskussion, die einen hohen Einfluss auf die Lern- und Bildungsprozesse der von ihr betreuten Kinder hat (König 2008, 15f). Die direkte Interaktion ist bedeutend für die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes. Die Qualität einer Beziehung hängt von der Interaktionserfahrung, die Menschen im Interaktionsprozess miteinander machen, ab. Das soziale Miteinander in Krippen, der verbale Umfang (Häufigkeit) und die Qualität der sprachlichen Anregung durch die Pädagogin sind hilfreich für die Kompetenzentwicklung der Kinder im sprachlichen und kognitiven Bereich. Das Aufnehmen der Antworten, Bewegungen und Äußerungen des Kindes, sowie die Ermutigung zu neuen Tätigkeiten sind förderlich für die kindliche Entwicklung. Werden die Äußerungen des Kindes jedoch von der Pädagogin abgewehrt, dann wirkt die Abwehr hemmend und das betroffene Kind kann seine Bildungsbewegungen nicht ausreichend entfalten (Viernickel 2006, 71f). Die sprachliche Zuwendung hat eine große Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind und der Pädagogin oder dem Kind mit anderen Kindern wirkt sich auf die soziale Entwicklung des Kindes aus. Viele Untersuchungen zeigen, dass die soziale Entwicklung des Kindes durch das Sprechen zwischen der Pädagogin und dem Kind oder zwischen den Kindern miteinander unterstützt wird (Phillips/McCartney/Scarr 1987; zit. nach Hartmann/Stoll 1996, 171; Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 135). Verbale und kognitive Fertigkeiten des Kindes werden durch eine gefühlsbetonte und informative sprachliche Interaktion der Pädagogin gegenüber dem Kind schneller herausgebildet (McCartney 1988; McCartney u. a. 1988; zit. nach Fthenakis 1998, 63).

Hat die Bezugspädagogin während der Eingewöhnungsphase eine Beziehung zum Kind aufgebaut, dann ist die nächste bedeutende Aufgabe der Pädagogin die Interaktion mit jedem einzelnen Kind angemessen zu gestalten. Durch die tägliche Interaktion zwischen den beiden Interaktionspartnern bleibt die Beziehung aufrecht erhalten.

4.4 Detaillierte Beschreibung der weiteren Aufgaben einer Pädagogin im Krippenalltag

Wie aus dem Exkurs „Eingewöhnung in eine Kinderkrippe“ festgestellt werden kann, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Pädagogin zu Beginn der Aufnahme eines Krippenkindes den Eingewöhnungsprozess zu gestalten und eine Bindungsbeziehung aufzubauen. Die Pädagogin sollte bemüht sein einen gegenseitigen Kontakt zwischen dem Kind und ihr herzustellen, da das die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit ist (Brodin/Hylander 2002, 126). Es gibt noch mehr Aufgaben, die eine Pädagogin während eines Krippentages zu erfüllen hat. Diese Aufgaben werden im folgenden Kapitel beschrieben.

Die vorigen Kapitel zeigen auf, dass Erzieherinnen die Aufgabe haben mit den Kindern in Interaktion zu treten, Bindungsbeziehungen zu den Kindern aufzubauen und weiters die Kinder zu betreuen, zu erziehen und zu bilden, d.h. dass die Erzieherin fähig sein muss das Kind in seiner Persönlichkeit und seiner Stellung als Subjekt zu sehen. Die Pädagogin muss weiters in der Lage sein die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder in den verschiedenen Altersgruppen zu erkennen (Frey 2003, 210f; Ebert 2006, 248). Die Pädagogin sollte über ein pädagogisches Fachwissen verfügen und Kenntnisse im Bereich der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit und der frühkindlichen Pädagogik sowie gesundheitsbezogene Kenntnisse haben, um alle Kinder (auch z.B. verhaltensauffällige Kinder) in ihrer Entwicklung zu fördern (Aden-Grossmann 2002, 314; Maywald 2008, 212; Brisch/Kalckreuth/Kruppa/Mögel/Simoni [2009], 24). Die Kinder sollten im Zentrum des beruflichen Alltags einer Pädagogin stehen und die Pädagogin sollte zusammen mit den Kindern das Leben in der Einrichtung gestalten, Lernprozesse initiieren (Aden-Grossmann 2002, 314) und der Kreativität der Kinder Raum geben (Högemann 1995, 36). Eine Pädagogin braucht sinnlich-kreative Fähigkeiten (Ebert 2008, 187) und sie sollte die Kinder in ihrem Forschungsdrang zur Erkundung der Umwelt ermutigen und anregen sowie das Spielinteresse der Kleinkinder erkennen, darauf eingehen und somit die Kinder in ihrer Entwicklung fördern. Denn wenn das Kind von der Pädagogin genügend Zuwendung, Sicherheit und Wertschätzung erhält, wird das

Spielen zum selbstwirksamen Lernen (Ebert 2008, 193f). Die Aktivitäten der Kinder sollen begleitend assistiert werden (Ahnert/Gappa 2008, 78), die Pädagoginnen sollten eine Hilfestellung zum Selbständigwerden anbieten und sie sollten so wenig wie möglich in das kindliche Tun eingreifen (Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 130). Eine Pädagogin braucht Kenntnisse über die Gruppenpädagogik und sollte ein gruppenbezogenes Verhalten in der Krippe anwenden. Dies erfordert von der Kleinkindbetreuerin hohe Aufmerksamkeit, gutes soziales Geschick und eine ausgeprägte professionelle Kompetenz, sodass die individuellen Bedürfnisse eines Kindes und die gruppenbezogenen Interessen über einen Tag hinweg ausgeglichen erfüllt werden können (Ahnert/Gappa 2008, 86). Die emotionalen Anforderungen an die Gruppenerzieherin sind sehr hoch, denn sie muss prompt auf die Kinder reagieren und auf diese eingehen können. Der Empfindungszustand der Kleinstkinder kann sich schnell ändern, denn z.B. „(...) in einem Augenblick kann das Kind schmusend auf den Arm der Erzieherin wollen, im nächsten Moment will es herunter und allein spielen. Mal ist es auf sie wütend, weil sie etwas verbietet, mal braucht es ihre Hilfe im Streit mit seinem Nachbarn, und die Erzieherin muss vermitteln“ (Grossmann 1998, [9]). Wie das Zitat von der Psychologin Karin Grossmann zeigt, wechselt der Gefühlszustand eines Kindes schnell und die Aufgabe der Betreuerin ist es, sich dem Kind anzupassen und unmittelbar zu reagieren. Doch kann die Pädagogin bei diesem schnellen Tempo des Gefühlswechsels mit dem Kind mithalten? Kann die Gruppenpädagogin ihre Gefühle per Knopfdruck den Kleinkindern anpassen? Pädagoginnen haben so viele Aufgaben zu erledigen, die nicht immer alle zur Zufriedenheit jedes einzelnen Kindes erfüllt werden können.

Um Kinder zu erziehen, zu bilden und zu betreuen braucht es Fachkräfte, die entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten. Die pädagogische Fachkraft sollte über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität, sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen. Sie sollte teamfähig und kommunikationsfähig sein, ihre didaktisch-methodischen Fähigkeiten einsetzen, einführend und selbstbehauptend sein und sie sollte Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse organisieren können. Ebenso gehört es zur Aufgabe einer Erzieherin eine Unterstützung in Konfliktsituationen zu bieten,

mit anderen Einrichtungen zu kooperieren, sowie betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und den Anforderungen der Wettbewerbssituation zu entsprechen (Frey 2003, 210f; Ebert 2006, 248). Die Pädagoginnen müssen sich um die Haushaltsplanung, Verwaltung und Organisationsentwicklung in der Krippe kümmern und dazu brauchen sie unternehmerische Fähigkeiten (Aden-Grossmann 2002, 314). Erzieherinnen sollten die Kinder zu körperlichen, geistigen und musischen Betätigungen anregen und mit ihnen malen, basteln, ihnen Geschichten erzählen, mit den Kindern Ausflüge machen, usw. All das sind Aktivitäten in der Krippe, die von Pädagoginnen bereitgestellt werden. Außerhalb der Krippenzeit kommen noch organisatorische und verwaltungstechnische Aufgaben, die in Verbindung mit der Arbeit in der Krippe stehen, auf die Erzieherin zu (Ebert 2006, 247). Pädagoginnen müssen die Kinder systematisch beobachten und die kindlichen Interessen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse dokumentieren. Entwicklungsprofile der Kinder zu erstellen, wird z.B. durch die Beller Entwicklungstabelle erleichtert. Dokumentation der pädagogischen Arbeit, Kinderbesprechungen, Supervision, vernetztes interdisziplinäres Arbeiten im Team, mit den Eltern und mit anderen Fachkräften sind ebenfalls zeitraubende Aufgaben, die außerhalb der Krippenzeit von den Pädagoginnen erledigt werden müssen. Die Erzieherinnen haben den Auftrag die beobachteten Informationen über die Entwicklung des Kindes und der Tätigkeiten des Kindes in der Gruppe den Eltern mitzuteilen (Brisch/Kalckreuth/Kruppa/Mögel/Simoni [2009], 25).

Nach diesen Aufzählungen müssen die Pädagoginnen wohl Allroundgenies sein, die alles können. Da stellt sich die Frage: „Wann erledigen sie all ihre Aufgaben“? Krippen haben lange Öffnungszeiten, um die berufstätigen Eltern zu unterstützen, aber das bedeutet auch, dass eine Bezugserzieherin einer Gruppe einen langen Arbeitstag hat und am Abend noch die Vorbereitung, Nachbereitung usw. erledigen muss. Ist das alles an einem Tag machbar?

Im Bildungsplan für Wiener Kindergärten, der von der MA 10 im Jahr 2005 erstellt und präsentiert wurde, wurde Grundsätzliches zur Kindergartenpädagogin formuliert: „Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge ist aufgrund ihrer/seiner Ausbildung und ihres/seines beruflichen Auftrages professionelle/professioneller Bildungs- und Erziehungspartnerin/-partner für Kinder und Eltern. Wesentliche Voraussetzung für jedes Bildungs- und

Erziehungsgeschehen ist ihre/seine Bereitschaft das Kind so anzunehmen, wie es ist“ (Wiener Kindergärten MA 10 2006, 20). An dieser Stelle der Diplomarbeit werden die Aufgaben der Kindergartenpädagoginnen, wie sie im Bildungsplan der Wiener Kindergärten MA 10 dargestellt wurden, zusammengefasst, um einen Einblick in die Aufgaben zu erhalten, die von den Pädagoginnen der Wiener Kindertagesstätten zu erfüllen sind: Die Pädagoginnen gelangen durch Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren zu differenziertem Verstehen und Erkennen der Kinder. Die Pädagogin bietet den Kindern Sicherheit und eröffnet ihnen Lernwege durch die professionelle Optimierung der Zeit-, Raum- und Regelstruktur in der Krippe. Durch die Gestaltung der Umwelt des Kindes schafft sie beste Bedingungen für das körperliche, seelische, geistige und soziale Wachstum und die Kompetenzentwicklung der Kinder. Die Erzieherin begleitet die Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder sprachlich und regt ihre Neugierde an, schätzt und bestärkt diese. Sie schafft Ausgewogenheit im Lernklima und reguliert immer wieder die Balance zwischen nötiger Unterstützung und möglicher Eigenständigkeit der Kinder. Pädagoginnen beziehen die Eltern als Bildungspartner in das Geschehen der Kindergruppe mit ein und begegnen ihnen mit einer wertschätzenden Haltung (Wiener Kindergärten MA 10 2006, 20).

In diesem Kapitel wurden die Aufgaben von Pädagoginnen beschrieben, wie sie in der Literatur sehr oft zu finden sind, weil sie von den Autoren als bedeutende Rahmenbedingungen für die tägliche Arbeit mit einer Kindergruppe erachtet werden. Die Verfasserin dieser Diplomarbeit stellt sich nun die Fragen: „Können Erzieherinnen überhaupt so viel leisten? Sind die Pädagoginnen mit so vielen Aufgaben nicht überfordert“? An einem ganz normalen Krippentag ist eine Pädagogin mit höchster Wahrscheinlichkeit nicht im Stande, bei so großen Kindergruppen, die Kinder zu betreuen, zu erziehen, zu bilden und jedes Kind individuell zu fördern. Die Gesellschaft, Wissenschaft, der Träger, Eltern usw. verlangen viel von den Fachpersonen der Kindertageseinrichtungen. Ist es zu viel? Kann eine Pädagogin all diese Aufgaben und Anforderungen erfüllen, sodass hohe Qualität im Erzieherinnenverhalten besteht ohne krank zu werden? Die Verfasserin ist der Ansicht, dass eine Pädagogin nicht in der Lage ist, all die beschriebenen Aufgaben zu erfüllen. Diese Aufzählungen müssen kritisch

gesehen werden und sollen zum Nachdenken anregen. Was wird alles von einer Pädagogin bei ihrer täglichen Arbeit abverlangt? Ist z.B. eine Pädagogin nach ca. zehn Jahren nicht emotional und körperlich erschöpft?

Die nachfolgende Tabelle entstammt aus dem Buch „Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität“ von Andreas Teschner (2004, 202). Diese Tabelle beinhaltet drei verschiedene Kategorien von Kompetenzen, die professionelle Erzieherinnen für ihre Berufsausübung aus Sicht der befragten Erzieherinnen innerhalb dieser empirischen Untersuchung brauchen.

Personale Kompetenzen (subjektive Seite der Identität = Persönliche Verarbeitung)	• Persönlichkeitsbildung • Empathie • Rollendistanz (Fähigkeit zur kritischen Distanz in belastenden Situationen) • Ambiguitätstoleranz • Identitätsdarstellung • Biografische Kompetenz durch die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Biographie • Team- und Kooperationsfähigkeit mit Erwachsenenzielgruppen • Konfliktlösungsfähigkeit • Beziehungsfähigkeit • Authentizität • Gesprächsfähigkeit • Verhandlungsgeschick- und Technik • Verantwortungsbereitschaft • Auffassungsfähigkeit • Initiative • Urteilsfähigkeit • Belastbarkeit • Informationsfähigkeit • Engagement in der Gemeinde
Methodische Kompetenzen (objektive Seite der Identität = Berufsrolle, method. Konzepte)	• Erwachsenenbildnerische Kompetenzen • Empathie • Rollendistanz • Ambiguitätstoleranz • Identitätsdarstellung • Pädagogische Reflexion (Planung) und Durchführung

	• Zuwendung zum Kind und zur Gruppe • Zielsetzungsfähigkeit • Didaktisch und methodische Fähigkeiten • Reflexion der direkten und indirekten Beziehungsgestaltung • Anleitung von Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen • Fähigkeiten zur Einrichtungsleitung • Konzeptionsentwicklungsfähigkeit • Verfügung über sozialarbeiterische und sozialpädagogische Methoden • Kompetenzen im Sozialmanagement (Administration, Arbeitsorganisation Finanzierung)
Arbeitskompetenzen (normative Seite der Identität = inhaltliche Position)	• Inhaltliche Kenntnisse über Pädagogik und Didaktik des Arbeitsfeldes Tageseinrichtungen für Kinder • Konzeptionelle Position in der Kindergartenarbeit • Konzeptionelle Position in der Erwachsenenbildung • Kenntnisse der Eingebundenheit der Einrichtung im Gemeinwesen • Pädagogische und Entwicklungspsychologische, anthropologische, soziologische etc. Kenntnisse • Politische Fähigkeiten (politische Tendenzen erkennen, Prioritäten setzen, Öffentlichkeitsaktionen anstoßen)

Tabelle 1: Kompetenzen der professionellen Erzieherinnen (Teschner 2004, 202).

Diese Tabelle zeigt welche vielfältigen Kompetenzen von den Erzieherinnen benötigt werden um ihren Beruf professionell auszuüben.

Auf den letzten Seiten wurden zahlreiche Aufgaben, Tätigkeiten und Kompetenzen, die eine Pädagogin für ihre berufliche Tätigkeit im Zusammenhang mit den Kindern haben sollte, vorgestellt. Im folgenden Absatz werden einige Untersuchungsergebnisse amerikanischer Studien zum Erzieherinnenverhalten vorgestellt.

Clarke-Stewart hat bei ihren Untersuchungen in Chicago heraus gefunden, dass die bestentwickelten Kinder von Erzieherinnen betreut wurden, die verantwortungsbewusst, positiv, akzeptierend und mitteilsam waren, den Kindern aus Büchern vorlasen, die Kinder wählen ließen und nichtdirektive Vorschläge machten. Sozial und geistig eingeschränkt waren Kinder, die von ihren Erzieherinnen bestraft, eingeschränkt in ihrem Tun, kontrolliert und angewiesen wurden, mehr Körperkontakt initiierten und bei motorischen Aufgaben Hilfestellung boten. Weiters ergaben die Untersuchungen, dass nicht der Umfang (Quantität) der verbalen Interaktion zwischen Pädagogin und Kind ausschlaggebend für eine gute Entwicklung des Kindes ist, sondern die Qualität (positiver Ton, offene und annehmende Haltung, informativer Inhalt) der Gespräche zwischen der Pädagogin und dem Kind (Clarke-Stewart 1992, 68; Clarke-Stewart 1998, 153). Während der Krippenzeit ist die direkte Interaktion der Pädagogin mit dem Kind eine wichtige Aufgabe, die die Pädagogin zu erfüllen hat. Die Pädagogin sollte sich dem Kind sprachlich zuwenden (Hartmann/Stoll 1996, 171), die Kinder im Sprachverstehen und Sprachgebrauch unterstützen, ihr Handeln sprachlich begleiten und eine kommunikative Atmosphäre mit viel emotionaler Wärme schaffen. In der Praxis kann sich die Pädagogin mit den Kindern über Gegenstände, tägliche Begebenheiten und Erlebnisse unterhalten und den Kindern Reime und Sprachspiele anbieten (Viernickel 2008, 203). Für eine gute Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion wird eine Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind vorausgesetzt.

Während diesem ganzen Kapitel wurde veranschaulicht wie weitreichend und vielfältig die Aufgaben von Pädagoginnen sind. Nachfolgend wird jedoch eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aufgaben in Bezug zur Hypothesenbildung gegeben.

Zusammenfassende Darstellung der Aufgaben, die für die theoretische Hypothesenanbindung von Bedeutung sind:

Eine positive und fröhliche Stimmung der Pädagogin ist im Umgang mit den Kleinkindern sehr wichtig, denn diese Stimmung wird auf die Kinder übertragen und es kommt zu einer heiteren Atmosphäre in der Gruppe (Brodin/Hylander 2002, 92). Wenn eine Pädagogin dem Kind gegenüber stimulierend und feinfühlig

ist, dann entsteht beim Kind ein verstärktes Bedürfnis nach Kontaktaufnahme und Exploration (Datler 2004, 59). Kinder haben einen hohen Explorationsdrang und brauchen eine Betreuungsperson, die die Kinder in ihrem Explorationsverhalten begleiten und unterstützen (Ahnert/Gappa 2008, 79). Bei Engagement von Seiten der Pädagoginnen besteht Freude und Interesse in der Beziehung zum Kind (Becker-Stoll 2006, 2f). Sensible und engagierte Pädagoginnen fördern die Beziehung in der Gruppe und zwischen den Gleichaltrigen und das explorative Verhalten der Kinder (Fthenakis 2003, 226). Pädagoginnen sollten Grenzen aufzeigen, denn sie sind in der Erziehung wichtig. Sie fördern die Entwicklung und bringen Freude beim Zusammenleben der Erwachsenen mit den Kindern (Figdor 2006, 120f). Die Empathiefähigkeit (Mitgefühl) entsteht dadurch, dass die eigenen Gefühle von jemand anderem verstanden, bestätigt und benannt werden, sodass sie dann in der anderen Person erkennbar werden (Brodin/Hylander 2002, 93). Kinder brauchen Kontinuität im täglichen Geschehen in der Krippe, sowie bei Bring- und Abholzeiten fixe Orientierungsmarken, die den Kindern im Tagesablauf bei Übergangssituationen von der Familie zur Krippe und umgekehrt helfen (Viernickel 2008, 202f). Die sprachliche Zuwendung von Seiten der Pädagogin zum Kind hat eine große Bedeutung für die soziale Entwicklung der Kinder (Hartmann/Stoll 1996, 171; Bensel/Haug-Schnabel 2008, 135). Eine weitere Aufgabe der Erzieherin, die in Hinblick auf diese Untersuchung wichtig ist, ist es, das Spielinteresse der Kinder zu erkennen, darauf einzugehen und zu fördern. Sie sollten die Kinder ermuntern, um ihre Umgebung und ihre Fähigkeiten zu erkunden (Ebert 2008, 194).¹⁰

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass Pädagoginnen eine Menge an Aufgaben zu erfüllen haben, um den Kindern während der Eingewöhnungszeit eine Hilfestellung zu bieten, sodass sich die Kinder wohl fühlen können. Die ständige Sorge um das Wohl der Kinder kann Belastungen auf Seiten der Erzieherinnen hervorrufen, was wiederum zu negativem Erzieherinnenverhalten führen kann.

¹⁰ Darauf wird an späterer Stelle bei der Hypothesenanbindung im empirischen Teil der Diplomarbeit noch genauer eingegangen.

5 Belastungen einer Pädagogin

Durch die hohen Anforderungen, die tagtäglich an die Erzieherinnen gestellt werden und die vielen verschiedenen Aufgaben, die Pädagoginnen zu erfüllen haben, können Belastungen in ihrem Arbeitsalltag auftreten. Die beschäftigten Pädagoginnen sind an ihrem Arbeitsplatz erheblichen gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt.

In diesem Kapitel werden Studien zu den Arbeitsbedingungen, Arbeitssituationen und Belastungen von Erzieherinnen in ihrem Beruf dargestellt. Es wird darauf verwiesen, dass sich schlechte Arbeitsbedingungen negativ auf die Gesundheit und damit auch auf das Verhalten der Erzieherinnen auswirken.

Im deutschsprachigen Raum besteht ein erheblicher Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Belastungsfaktoren von Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. Jedoch ist seit einiger Zeit immer wieder davon zu hören, dass die Arbeitsbedingungen von Pädagoginnen belastend sind. Die Klagen des Personals in Kindertageseinrichtungen nehmen aufgrund von Lärm, Belastungen des Bewegungsapparats und nervlichen Belastungen immer mehr zu (Schad 2003, 9). Weitere Belastungen, die erst bei genauerem Hinsehen erkennbar werden, sind z.B. Infektionsgefahren, klimatische Bedingungen und gesundheitsschädliche Wirkungen von sozialen, psychischen und organisatorischen Faktoren. Als wichtigste Belastungsfaktoren wurden von den 223 befragten Erzieherinnen in Kassel (D) ungünstige Körperhaltung (62,8%), Kinderlärm (49,3%), Betreuung schwieriger Kinder (48,9%) und Stress (47,1%) genannt (Schad 2003, 13).

Als Beispiel wird der Belastungsfaktor Lärm herangezogen und näher erläutert: Lärm hat viele verschiedene Auswirkungen auf die Arbeitsweise einer Pädagogin, wie z.B. beeinträchtigte Konzentration und Aufmerksamkeit, Verminderung der Leistungsfähigkeit, gestörte Kommunikation und Gesundheitsschädigungen psychischer und physischer Art. Durch einen hohen Geräuschpegel im Gruppenraum leidet die Qualität der Erziehungsarbeit (Schad 2003, 16ff).

In jüngster Zeit kommen jedoch zu den Belastungen des Bewegungsapparates und zu den Lärmbelastungen vermehrt die psychischen und sozialen Belastungen dazu. Die Folgen von psychischen Belastungen zeigen sich in Stressreaktionen, die kurzfristig oder langfristig sein können und auf der körperlichen, psychischen oder Verhaltensebene auftreten. Die häufig auftretenden Reaktionen auf Belastungen während der Arbeit werden in der nachfolgenden Tabelle zur besseren Übersicht dargestellt.

Kurzfristige körperliche Reaktionen: Ausschüttung von Stresshormonen, Blutdrucksteigerung, Erhöhung der Herzfrequenz	Langfristige körperliche Reaktionen: Erkrankung des Herz- und Kreislaufsystems, Magenprobleme
Kurzfristige psychische Reaktionen: Angespanntheit, Ärger, Frustration, Gereiztheit	Langfristige psychische Reaktionen: Ängstlichkeit, Depressionen, Arbeitsunzufriedenheit, Burnout-Syndrom, psychosomatische Beschwerden
Kurzfristige Reaktionen auf der Verhaltensebene: Leistungsminderung, steigende Fehlerhäufigkeit	Langfristige Reaktionen auf der Verhaltensebene: Fehlzeiten, Kündigungen, Leistungsverweigerungen (Schad 2003, 40f)

Tabelle 2: Belastungsreaktionen

Im Zusammenhang dieser vorliegenden Arbeit sind die Reaktionen auf der Verhaltensebene interessant. Diese zeigen, dass sich bei hohen Belastungen die Leistungsfunktion der Pädagoginnen verändert. Für diesen Kontext bedeutet das, dass sich das Erzieherinnenverhalten bei hohen Belastungen nach mehreren Berufsjahren verschlechtert und bei langfristigen Belastungsreaktionen die Pädagoginnen aus dem Beruf ausscheiden.

In einem weiteren Schritt dieser Untersuchung haben 117 Erzieherinnen einen Fragebogen ausgefüllt, der sich auf Belastungen der Pädagoginnen in Kontakt mit den Eltern, Kindern, Kollegen und Vorgesetzten bezieht. Zum Bereich „Kontakt mit den Kindern“ wurde festgestellt, dass Erzieherinnen stark belastet sind in Situationen, die eine Gefährdung für das Kind bedeuten. Als ebenfalls sehr belastend ist für Pädagoginnen, wenn mehrer Kinder zur selben Zeit etwas wollen (tritt ca. 10x/Tag auf) und gleichzeitig mehrer Konflikte entstehen (tritt ca. 3x/Tag auf). In solchen Situationen werden hohe Anforderungen an die Erzieherinnen gestellt. Als mäßig bis deutlich belastend empfinden sie den Körperkontakt gegen den eigenen Willen, der ca. ein Mal pro Tag auftritt und unumgänglich ist (Schad 2003, 45f).

Die emotionalen Anforderungen und Belastungen an Erzieherinnen von Kindertagesstätten sind überdurchschnittlich hoch im Vergleich zu anderen Berufen. Noch höhere emotionale Belastungen weisen nur die Mitarbeiterinnen in Kinderheimen auf (Schad 2003, 48). Verbesserte Arbeitsbedingungen wären nützlich für die Pädagoginnen, aber auch für die Kinder, die von einer höheren Qualität der Erziehungsarbeit profitieren würden (Schad 2003, 57).

Der Arbeitswissenschaftler, Rudow Bernd hat anhand von Ergebnissen der GEW-Studie festgestellt, dass die Arbeitsbedingungen von Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen langfristig schädlich für die Gesundheit sind. „In der Arbeit von Erzieherinnen treten im Vergleich zu vielen anderen Berufen **überdurchschnittlich hohe psychische Belastungen** auf“ (Rudow 2004, 4; Hervorhebung im Original). Die Auswirkungen dieser Belastungen zeigen sich in der Leistungsfähigkeit der Pädagoginnen (Rudow 2004, 2). Von den befragten Erzieherinnen wurden der tägliche Lärm, die große Anzahl verschiedenster Aufgaben, der Zeitdruck, die Gruppengröße, Verhaltensprobleme der Kinder, Personalmangel, keine Möglichkeit zur Entspannung, unzureichende Unterstützung durch Träger und das Tragen der Kinder als Belastungen genannt. Diese vielen Belastungen wirken sich negativ auf die Beanspruchung und Gesundheit der Pädagoginnen aus. Nach Ansichten der Verfasserin der vorliegenden Diplomarbeit wirken diese Belastungen sich auch negativ auf das Erzieherinnenverhalten aus. Das Burnout-Syndrom besteht bei ca. 10% aller befragten Pädagoginnen und noch häufiger treten psychosomatische Beschwerden

auf, wie z.B. die Hälfte der Befragten (52,3%) über Kopfschmerzen klagen (Rudow 2004, 4). Rudows Ergebnisse von 2004 sind dahingehend mit den Ergebnissen aus der Untersuchung von Schad (2003) zu vergleichen, weil bei beiden angeführt wird, dass überdurchschnittlich hohe Belastungen im Erzieherinnenberuf auftreten und sich das auf die Leistungsfähigkeit der Pädagoginnen auswirkt.

Im Sommer 2008 wurden vom INIFES Auswertungen zu den Arbeitsbedingungen von Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt. Laut Umfragen für den DGB-Index Gute Arbeit, die für die Auswertung herangezogen werden, sind Belastungen für Erzieherinnen die hohe Arbeitsintensität, sowie emotionale und körperliche Anforderungen. Pädagoginnen sollten sich Zeitpuffer schaffen, um einer Arbeitsverdichtung, die die Gesundheit belasten kann, entgegen zu wirken. Durch die hohe Arbeitsintensität müssen Pädagoginnen Abstriche bei der Qualität der Arbeit machen. Das bedeutet, dass die Pädagoginnen die benötigte Qualität in der Erziehung nicht erreichen (Fuchs/Trischler [2009], 18f). Bei den über 40-jährigen Pädagoginnen ist die Belastung durch emotionale Anforderungen höher als bei Pädagoginnen unter 40 Jahren. Die emotionalen Anforderungen im Erzieherinnenberuf sind hoch. Erzieher müssen sich in ihrem Beruf mit anderen Menschen beschäftigen und werden deswegen auch mit den Problemen der anderen Menschen überschüttet. Die Pädagoginnen müssen mit diesen Problemen professionell umgehen können, das bedeutet, dass sie ihre eigenen Gefühle unter Kontrolle halten müssen und auf die Kinder eingehen müssen, auch wenn sie gerade keine Lust dazu haben (Fuchs/Trischler [2009], 19f). Als Belastung für Erzieherinnen werden auch die körperlichen Anforderungen gezählt. Das größte Problem für die Erzieherinnen ist die laute Umgebung bei der Arbeit in den zu großen Kindergruppen (Fuchs/Trischler [2009], 20). Über 70% der Befragten machen sich Sorgen um die Zukunft in ihrem Beruf und meinen, dass sie nicht bis zum Rentenalter in ihrem Beruf bleiben können. Die Aufstiegsmöglichkeiten in diesem Berufsfeld sind mangelhaft. Ebenfalls über 70% wären bereit aktiv zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen beizutragen, wie z.B. Weiterbildung gestalten durch eigenes Engagement (Fuchs/Trischler [2009], 55).

Die Redakteure der Zeitschrift „Kindergarten heute“ starteten 1990 eine Umfrage, die ergab, dass 61% der befragten Erzieherinnen weniger als zehn Jahre in ihrem Beruf tätig sind und sich nach wenigen Jahren in ihrem Beruf als Erzieherin eine weniger anstrengende Tätigkeit suchen. Die Autorin gibt keine Beispiele für die weniger anstrengenden Tätigkeiten, die sich die Pädagoginnen suchen, an. Es wird aber angenommen, dass es sich dabei um Personen in „Helfenden Berufen“ handelt, die in ihrer tagtäglichen Arbeit mit Menschen zu tun haben. Durch den Berufswechsel nach wenigen Dienstjahren ergibt sich eine kurze Verweildauer im Erzieherinnenberuf (Högemann 1995, 63). Der Hauptgrund für die kurze Verweildauer im Beruf ist nach Ansicht von Marta Högemann (1995, 72) die dauernden Kämpfe um grundsätzliche Voraussetzungen für eine gute Arbeit, denn „das ständige Kämpfen macht müde“. Andreas Teschner hat in Untersuchungen zu seiner Dissertation im Jahr 2002 (also ungefähr zehn Jahre nach Derschau) bestätigt, dass viele Erzieherinnen ihre Motivation mit kleinen Kindern zu arbeiten, mit zunehmenden Berufsjahren verlieren und ein bestimmter Erziehertyp sogar ans Aussteigen aus dem Berufsfeld denkt (Teschner 2004, 221). Bei Ebert (2006, 230f) ist zu lesen, dass in den 1980er-Jahren die Berufskrise einsetzte. Aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen und des schlechten gesellschaftlichen Ansehen des Berufes resignierten immer mehr Erzieherinnen und stiegen aus dem Beruf aus. Ihre Berufszufriedenheit war so gering, dass Pädagoginnen nicht länger als sieben Jahre im Beruf verweilten. Die Attraktivität des Berufes unter den Frauen verschwand und das gesellschaftliche Ansehen sank tief. Zu dieser Zeit herrschte in der österreichischen und deutschen Gesellschaft die Meinung vor, dass jede(r) erziehen kann (Ebert 2006, 226ff). Die heutige Situation der Pädagoginnen in Österreich ist immer noch dieselbe, wie es von Derschau 1993 schon beschrieben wurde. Die Arbeitsbedingungen für Pädagoginnen haben sich seit damals nicht verbessert, wie die Streiks und Demonstrationen im Herbst 2009 in der österreichischen Hauptstadt Wien zeigten. Unangemessene Bezahlung, zu wenig Vorbereitungszeit, zu große Gruppen und zu wenig Fortbildung können nicht nur Gründe für Berufskrisen und Berufswechsel sein, sondern auch für negatives Erzieherinnenverhalten, das im nächsten Kapitel beschrieben wird.

Anhand der Daten der Statistik Austria kann festgestellt werden, dass die Kindergruppen zu groß sind. Als Beispiel stellt die Verfasserin kurz die Situation des Betreuerinnen-Kind-Schlüssels von Wiener Kindertageseinrichtungen vor. In Wiener Kinderkrippen kommen ca. 4,50 Kinder auf eine Person des beschäftigten Personals¹¹. In altersgemischten Betreuungseinrichtungen kommen 6,31 Kinder auf eine beschäftigte Person. Der optimale Erzieherinnen-Kind-Schlüssel liegt nach Salzmann (2003,176) bei drei bis vier Kinder pro Pädagogin. Nach der Beschreibung der städtischen Kinderkrippen MA 10 sind pro Gruppe zwei Kindergartenpädagoginnen und zwei Kindergartenassistentinnen für eine Gruppe zuständig (Wiener Kindergärten MA10 [2010], 1). In den alterserweiterten KIWI-Kindergärten (1- bis 6-jährige Kinder) sind laut Homepage zwei diplomierte Kindergartenpädagoginnen sowie eine intern ausgebildete Kinderbetreuerin bei 20 Kindern in der Gruppe vorgesehen (KIWI [2010], 1). Bei beiden Trägereinrichtungen trifft die von Salzmann geforderte Anzahl der Pädagoginnen nicht zu, wie die folgende Abbildung verdeutlicht.

Salzmann fordert einen Betreuerschlüssel von 3-4 Kinder pro Pädagogin			
Homepage der Stadt Wien	3,75 Kinder pro Pädagogin	Homepage der KIWI	6,67 Kinder pro Pädagogin
Statistik Austria - Kinderkrippen (2009/2010)	4,50 Kinder pro Pädagogin	Statistik Austria - altersgemischte Betreuungseinrichtungen (2009/10)	6,31 Kinder pro Pädagogin

Abbildung 1: Betreuerschlüssel

Die Homepage der Stadt Wien hätte mit den 3,75 Kindern pro Pädagogin einen qualitativ guten Betreuerin-Kind-Schlüssel, jedoch ist die Realität, wie es die Statistik Austria zeigt, ein wenig davon entfernt. Die Annahme der Verfasserin ist, dass in den altersgemischten Betreuungseinrichtungen mehr Kinder pro Pädagogin vorhanden sind, weil nicht alle Kinder unter drei Jahre alt sind. Ältere

¹¹ Zum beschäftigten Personal zählen Leiterin freigestellt, Leiterin gruppenführend, Leiterin unterstützend, Fachpersonal gruppenführend, Fachpersonal unterstützend, HelferIn, Reinigungs- und Hauspersonal, HelferIn und Hauspersonal. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass nicht nur die ausgebildeten Fachkräfte in den Betreuerschlüssel hinein fallen, sondern auch alle anderen aufgezählten Personen, die ebenfalls zum Personal gehören.

Kinder brauchen nicht so einen intensiven Kontakt zur Pädagogin, denn z.B. die älteren Kinder beschäftigen sich mit anderen Kindern und sind oft nicht mehr auf die Hilfe von den Pädagoginnen angewiesen. Je jünger die Kinder sind, desto erwachsenbezogener sind sie (Cantzler 2008a, 47). Der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel ist abhängig vom Alter der zu betreuenden Kinder. Bei den altersgemischten Gruppen sind die Zahlen entsprechend der Gruppengröße und des Alters der Kinder anzupassen. Die Gruppengröße ist abhängig vom Alter und der Alterssetzung der Kinder. Je jünger die Gruppe ist und umso mehr gleichaltrige Kinder, desto kleiner sollte die Gruppe sein (Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft 2008, 22f).

Durch kleinere Gruppen können Belastungen vorgebeugt werden. Vogel Elfriede schreibt in ihrer Diplomarbeit zum Thema „Einfluß [sic!] von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Berufserfolg und die Arbeitszufriedenheit bei KindergärtnerInnen“, dass die Gruppengröße die Qualität der pädagogischen Arbeit gefährdet sowie eine starke Belastung für die Pädagoginnen darstellt und eine körperliche Anstrengung mit sich bringt, die mit ansteigender Berufsdauer ausgeprägter wird (Vogel 1998, 42).

Durch die hohen Anforderungen an die Pädagoginnen entstehen Aufgaben, die oft nicht alle gleichzeitig lösbar sind und daher die Pädagogin belasten. Diese Belastungen können mit zunehmender Berufsdauer stärker werden und das Erzieherinnenverhalten verliert dann erheblich an Qualität. Im nächsten Kapitel wird der Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und dem Erzieherinnenverhalten dargestellt.

6 Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Erzieherinnenverhalten

Bei einer eingehenden Beschäftigung mit dem Erzieherinnenverhalten anhand von Literatur, konnte von der Verfasserin dieser Diplomarbeit festgestellt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Erzieherinnenverhalten und der Berufserfahrung der Kindergartenpädagoginnen gibt.

In Vorarbeiten der Autorin ist eine Seminararbeit, mit dem Titel „Literaturanalyse über den Zusammenhang zwischen der Qualität des Erzieherinnenverhaltens und der Berufserfahrung von Pädagogen“ entstanden. Forschungsergebnisse über die Auswirkungen der Berufserfahrung auf das Erzieherinnenverhalten widersprechen sich zum Teil. Autoren zeigen unterschiedliche Ergebnisse auf. Zunächst werden die negativen Aspekte des Verhaltens der Pädagoginnen mit einer längeren Berufserfahrung, die der Autorin in Hinblick auf die von ihr aufgestellten Hypothesen wichtig erscheinen, dargestellt und im Anschluss werden die positiven Aspekte des Verhaltens der Erzieherinnen bei einer langjährigen Berufserfahrung vorgestellt.

Im nationalen Kriterienkatalog (2003) von Tietze und Viernickel ist nachzulesen, dass Rahmenbedingungen, wie Größe und Organisation der Gruppe, Erzieherin-Kind-Schlüssel, Ausbildung, **berufliche Erfahrung** des pädagogischen Personals, zur Verfügung stehende Räume und Ausstattung, Vor- und Nachbereitungszeit einen Zusammenhang mit der Qualität von Kinderbetreuung aufweisen. Diese Rahmenbedingungen sind ausschlaggebend für eine gute Betreuungsqualität. Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass nach Tietze und Viernickel (2003, 11) von einem Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und der Betreuungsqualität ausgegangen werden kann.

Viernickel gibt in der 14. Ausgabe des Studienbuchs zum Bildungs- und Sozialmanagement mit dem Schwerpunkt „frühe Kindheit“ aus dem Jahr 2006 den Hinweis, dass ein Zusammenhang zwischen Strukturvariablen und der Prozessqualität festgestellt werden kann. Unter *Strukturqualität* werden situationsabhängige und zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen verstanden, wie z.B. Größe und Organisation der Gruppen, Erzieherin-Kind-Schlüssel, Ausbildung und berufliche Erfahrung des pädagogischen Personals, zur Verfügung stehende Räume und Ausstattung, ebenso wie Vor- und Nachbereitungszeit (Tietze/Viernickel 2003, 11). Die *Prozessqualität* dagegen umschreibt die ganze pädagogische Arbeit, die in der Einrichtung stattfindet. „Prozessqualität bezieht sich auf ‚das Gesamt an Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt macht‘“ (Tietze u. a. 1998, 22; zit. nach Tietze/Viernickel 2003, 11). Weiters schreibt Viernickel (2006, 50), dass sich eine sehr lange

Verweildauer der Pädagogin im Beruf negativ auf die Entwicklung des Kindes auszuwirken scheint. Tietze und seine Mitarbeiter haben anhand von Ergebnissen der KES (Kindergarten-Einschätz-Skala) festgestellt, dass bei einer längeren Verweildauer im Beruf eine ungünstigere Prozessqualität besteht (Roux 2002, 44; Roux 2003, 166).

Negative Aspekte, die sich durch eine lange Berufserfahrung ergeben können, sind ebenfalls bei Rossbach, Schuster und Tietze (1995) sowie bei Colberg-Schrader (1999) zu finden.

Nach Rossbach, Schuster und Tietze (1995) sinkt mit der Zunahme der Dienstjahre der Kindergartenpädagogin die Bereitschaft eine Prozessqualität zu verwirklichen. D.h., wenn viel Berufserfahrung gesammelt wurde, sind die Interaktionen und der persönliche pädagogische Umgang der Erzieherinnen mit den kleinen Kindern nicht mehr so intensiv. In Berufen, in denen Interaktionsgeschehen einen großen Teil der Arbeit ausmacht (z.B. bei Kindergartenpädagoginnen, Lehrern, Sozialarbeitern und Ärzten), tritt häufig Burnout auf. Dies ist ein Gefühl des „Ausgebranntseins“, also eine negativ, beeinträchtigende Erfahrung, die mit Energieverlust und Erschöpfung einhergeht. Rückzug oder reduziertes Engagement von Seiten der Pädagogin können Folgen von Burnout sein. Diese beeinträchtigenden Erfahrungen können sich im Erzieherinnenverhalten negativ auswirken. „Nach den Ergebnissen des Charlotte Bühler-Instituts (1995) ist jede fünfte Kindergartenpädagogin frustriert“ (Hartmann/Stoll 1996, 182).

Pädagoginnen mit mehrjähriger Berufserfahrung haben einen weniger intensiven pädagogischen Umgang mit den Kindern. Interaktionen mit den Kindern finden selten statt, was eine sinkende Prozessqualität auf Seiten der Pädagogin, in der Interaktion mit den Kindern, zur Folge hat (Hartmann/Stoll 1996, 181f). Durch mehr Berufsjahre ergibt sich bei vielen Pädagoginnen ein Gefühl des Unmuts, der Überforderung, Unzufriedenheit, Frustration und sie fühlen sich belastet (Hartmann/Stoll 1996, 181f; Colberg-Schrader 1999, 111f). Diese negativen Gefühle führen oft zu einem Rückzug oder zu reduziertem Engagement der Pädagogin und sind als negatives Erzieherinnenverhalten zu betrachten.

Gottfried Wetzl u. a. fassten einige Ergebnisse der ECCE-Studie (Early Childhood Care and Education) in einem Artikel über die Struktur- und Prozessqualität der institutionellen Vorschulerziehung zusammen: Die Länge der

Berufserfahrung hat Auswirkungen auf das Verhalten der Erzieherinnen gegenüber den Kindern. Dies wird in der ECCE-Studie, die seit 1993 durchgeführt wird, verdeutlicht. Sie zeigt, dass signifikante Zusammenhänge zwischen dem Erzieherinnenverhalten (gemessen anhand der CIS-Skala) und der Berufserfahrung/Dienstalter bestehen. Denn Kindergärtnerinnen, die erst kürzer in der Einrichtung arbeitstätig sind, „sind weniger streng gegenüber den Kindern“, (Wetzel/Itzlinger/Krumm [2009], 20) als Kindergärtnerinnen, die schon längere Zeit in der Einrichtung tätig sind.

Ergebnisse von Clarke-Stewart (1998) deuten darauf hin, dass ein indirekt-proportionaler Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Berufserfahrung von Pädagoginnen und der Qualität ihrer Betreuungsleistung besteht. So beschreibt sie (1998, 154), dass Pädagoginnen mit sehr viel Berufserfahrung (über zehn Jahre) ein weniger stimulierendes Betreuungsverhalten zeigen (Ruopp et al. 1979; zit. nach Clarke-Stewart 1998, 154). „(...), Ruopp and colleagues (1979) found less cognitive and social stimulation of infants and more apathy among infants and toddlers with more experienced caregivers, (...)“ (Hayes/Palmer/Zaslow 1990, 90). Es kann darauf geschlossen werden, (obwohl es noch zu wenige Untersuchungen darüber gibt, um zu einer verlässlichen Schlussfolgerung zu gelangen) „(...), dass die optimale Länge der Berufserfahrung rund zehn Jahre beträgt“ (Kontos/Fiene 1987; Phillips/Scarr/McCartney 1987; Ruopp u. a. 1979; zit. nach Clarke-Stewart 1998, 154). Laut amerikanischen Untersuchungen ist eine mittlere Berufserfahrung am Besten, denn bei mehr als zehn Jahren Berufserfahrung wurde eine Verschlechterung der Qualität der Arbeit festgestellt (Hayes/Palmer/Zaslow 1990; Marsh 1995; zit. nach Textor 1996, 18). „With more than ten years of experience, there is a tendency for teachers and caregivers to be less stimulating, stricter, and more controlling“ (Clarke-Stewart 1993, 99).

Anhand dieses Zitats und der Sekundärzitate von Clarke-Stewart und Textor wird die Grenzziehung der Probanden innerhalb dieser Untersuchung bei zehn Jahren Berufserfahrung¹² erfolgen.

Weiters ist bei Clarke-Stewart (1998, 153) zu finden, dass Pädagoginnen mit mehr (Achtung! Unterschied besteht hier zwischen *mehr* und *sehr viel*) Berufserfahrung

¹² „Von Berufserfahrung wird gesprochen, wenn durch die Arbeitstätigkeit Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt wurden“ (Geithner/Moser 2007, 1). Die Erfahrung wird gemessen anhand der Dauer (Dienstjahre), die jemand in einer bestimmten Tätigkeit, einer Position oder einem Unternehmen verbracht hat (Geithner/Moser 2007, 1).

verantwortungsbewusster, mitteilsamer, verständnisvoller, akzeptierender, sicherer und stimulierender sind. Sie machen nicht-direktive Vorschläge und lesen den Kindern aus Büchern vor. Der Leser/die Leserin könnte nun meinen, dass Clarke-Stewart sich mit ihren Aussagen widerspricht, wenn die letzten beiden Absätze betrachtet werden, doch zur Konkretisierung wird nun von der Verfasserin dieser Arbeit eine kurze Erklärung gegeben: Clarke-Stewart schreibt in ihrem Artikel davon, dass Pädagoginnen mit mehr gesammelter Berufserfahrung ihre Fähigkeiten als Pädagogin besser ausgebaut haben und professioneller arbeiten, aber sobald eine Pädagogin sehr viel Berufserfahrung (über zehn Jahre) erreicht hat, dann bietet sie eine weniger stimulierende Betreuung im Umgang mit den Kindern an. Dies könnte z.B. auf die Belastungen, die sich durch längere Arbeitstätigkeit ergeben, zurückzuführen sein.

Einige Pädagoginnen geben bei Befragungen zum Erzieherinnenberuf, die in Deutschland von der Gewerkschaft und Wissenschaft durchgeführt wurden, an, dass sie sehr zufrieden mit ihrer Arbeit sind, und dass ihr Job sinnvoll und abwechslungsreich ist (Colberg-Schrader 1999, 111f). In einem Textabschnitt von Fried ist ein Verweis auf Haag (1999) zu finden, darin steht, „ (...) je mehr Berufserfahrung jemand hat, desto organisierter, kohärenter und expliziter ist die Wissensbasis, die daraufhin entsteht“ (Fried 2003, 80).

Es gibt noch keine umfassende Studie über die Berufserfahrung von Fachkräften, daher ist noch mehr Forschungsarbeit nötig (Clarke-Stewart 1998, 153 f). Durch die Skizzierung des Forschungsstandes kann ein Bereich des Erzieherinnenverhaltens in der Kinderbetreuungsforschung ausfindig gemacht werden, der noch nicht ausreichend untersucht wurde. Mit Hilfe der Daten der Wiener Kinderkrippenstudie soll mehr über den Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und der Qualität des Erzieherinnenverhaltens, speziell auf die Qualität der Interaktion der Pädagogin mit dem Kind, heraus gefunden werden.

Zusammenfassend soll hier bemerkt werden, dass in der ausgewählten Fachliteratur ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und dem Verhalten der Erzieherinnen gefunden werden kann. Aufgrund der differenten Aussagen, die gefunden wurden, kann keine eindeutige Antwort darauf gefunden werden, welche Auswirkungen die Berufserfahrung auf die Qualität des Erzieherinnenverhaltens hat. Die Autorin lehnt sich an die Aussage von Clarke-

Stewart an, dass eine mittlere Berufserfahrung am Besten für die Betreuung der Kleinkinder ist, denn bei mehr als zehn Jahren Berufserfahrung wurde eine Verschlechterung der Qualität der Arbeit festgestellt (Hayes/Palmer/Zaslow 1990; Marsh 1995; zit. nach Textor 1996, 18). Aufgrund dieser Aussage stellt die Autorin dieser Arbeit ihre gerichteten Subhypothesen auf und untersucht diese anhand von drei verschiedenen Verfahren (Videoanalyse, Caregiver Interaction Scale, Krippeneinschätzungsskala) der WiKi-Studie. Die Forschungsfrage, die Hypothesen und die Verfahren werden ausführlich im nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit behandelt, doch zuvor folgt noch eine Zusammenfassung des theoretischen Teils der Diplomarbeit und eine ausführliche Beschreibung der WiKi-Studie.

7 Zusammenfassung des theoretischen Teils

Als Einstieg in diese Diplomarbeit dient eine allgemeine Beschreibung der Betreuung in Kinderkrippen. Nach einer kurzen Einführung in die österreichische Krippenbetreuung wird die Geschichte des Erzieherinnenberufs dargestellt, um zu verstehen wie sich die Anforderungen für eine Pädagogin seit Krippenbeginn verändert haben. Gegenwärtig werden von der Gesellschaft, Wissenschaft, Politik und den Trägern der Institutionen hohe Anforderungen an eine Pädagogin gestellt. Krippenpädagoginnen haben während eines Krippentages viele verschiedene anspruchsvolle Aufgaben zu erledigen, damit sich die Kinder in der Krippe wohl fühlen, den sozialen Kontakt fördern können und dabei etwas lernen. Pädagoginnen haben es in ihrer Arbeit nicht nur mit der Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder zu tun, sondern auch mit den Eltern, Vorgesetzten und mit Verwaltungsarbeiten. Dennoch steht für diese Untersuchung und für das Wohlbefinden des Kindes die Erzieherin-Kind-Interaktion im Vordergrund. Die Interaktion ist für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes sehr bedeutend. Um zu einer Erzieherinnen-Kind-Interaktion zu gelangen, muss während der hoch sensiblen Eingewöhnungsphase eine Bindungsbeziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind aufgebaut werden. Die Bindungsbeziehung ist wichtig für die Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bezugspädagogin. Durch die hohen Anforderungen können sich Belastungen und

dadurch wiederum Berufskrisen im Erzieherinnenberuf ergeben. Aber nicht nur die hohen Anforderungen, sondern auch die schlechten Arbeitsbedingungen führen zu einer kurzen Verweildauer im Beruf. Viele Pädagoginnen steigen nach nur wenigen Dienstjahren aus ihrem Beruf aus oder zeigen ein negatives Erzieherinnenverhalten gegenüber den zu betreuenden Kindern. Anhand der Literatur und des aktuellen Forschungsstandes wird ersichtlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und dem Erzieherinnenverhalten besteht. Es können aufgrund unterschiedlicher Studien mehrere Zusammenhänge zwischen viel Berufserfahrung und negativem Erzieherinnenverhalten identifiziert werden. Anhand der Daten der WiKi-Studie soll nun überprüft werden, ob Pädagoginnen, die über zehn Jahre in ihrem Beruf sind, ein negatives Erzieherinnenverhalten aufweisen. Um dies zu untersuchen braucht es einen genauen Forschungsablauf, der im empirischen Teil dieser Diplomarbeit erklärt wird. Die Daten der WiKi-Studie liefern das Material um die Forschungslücke im Bereich des Erzieherinnenverhaltens in Zusammenhang mit der Berufserfahrung zu schließen. Deshalb wird im nächsten Kapitel der Forschungsrahmen, indem die Diplomarbeit verfasst wird, genau dargestellt.

8 Vorstellung der Wiener Kinderkrippenstudie

Bevor in den empirischen Teil der Diplomarbeit eingestiegen wird, folgt eine Vorstellung des Forschungsprojekts „Wiener Kinderkrippenstudie“ (WiKi). Die Wiener Kinderkrippenstudie ist der Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit. Die Untersuchungsdaten zum Erzieherinnenverhalten werden aus der WiKi-Studie entnommen. Da die WiKi-Studie die Basis dieser Untersuchung darstellt, wird an dieser Stelle eine ausführliche Beschreibung dieser Studie geboten, um einen Einblick in die gesamte Untersuchung zu geben. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einem kleinen Teil der Daten der WiKi-Studie. Dabei stehen die Erzieherinnen und daher auch alle über sie erhobenen Daten der WiKi-Studie im Zentrum dieser Untersuchung.

Die „Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) – Die ‚Eingewöhnungsphase‘ von Kleinkindern in Kinderkrippen/Toddlers’ Adjustment to Out-of-Home Care“ ist

aus einem Forschungsdefizit im Bereich der Eingewöhnung von Kindern in Kinderkrippen entstanden. Laut eines Interviews mit dem Projektleiter Wilfried Datler (2007b, [1]) in der Zeitschrift „Die Furche“ soll es bei der WiKi-Studie nicht um die Frage gehen, ob Kinder außerhalb der Familie betreut werden sollen oder nicht, sondern um die Qualität dieser außerhäuslichen Betreuung, vor allem in Bezug zur Eingewöhnung der Kinder in Kinderkrippen. Die WiKi-Studie ist seit April 2007 ein Forschungsprojekt am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien an der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ unter der Leitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ. Prof. Dr. Lieselotte Ahnert von der Fakultät für Psychologie der Universität Wien und Dr. Katharina Ereky-Stevens aus Oxford¹³. Dieses groß angelegte Forschungsprojekt, das mehrere Jahre andauert, wird vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanziert (Funder 2009, 432). Beim drittmittelfinanzierten Forschungsprojekt „Wiener Kinderkrippenstudie“ setzen sich Wissenschaftler/innen „mit der Frage nach dem kindlichen Erleben von Krippeneintritt auseinander“ (Hover-Reisner/Funder 2009, 192). Dabei steht im Zentrum der Untersuchung „welche Faktoren den erfolgreichen Einstieg des Kindes in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie; zit. nach Funder 2009, 447). Während der Untersuchung werden die ersten unmittelbaren Reaktionen von den Kleinkindern, die Entwicklung von Verhaltensmustern und die Veränderung der Verhaltensmuster beobachtet und anschließend beschrieben (Funder 2009, 447). Das Ziel der Studie ist es „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich im Hinblick auf die sogenannte Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und deren Bewältigung von Trennung von den Eltern als förderlich oder als hemmend erweisen“ (Hover-Reisner/Funder 2009, 192). Karin Wottawa hat 2007 mit Hilfe eines Forschungsteams an der Psychoanalytischen Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft in Wien den Begriff „Bewältigung“ entwickelt. Dieser Begriff bezeichnet „einen Prozess, der es dem Kind alleine oder im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negative Affekte, die in der Situation des Verlassen-Werdens von der Mutter, wie in anschließenden

¹³ Weitere Mitarbeiter des Projektleitungsteams sind Dr. Margit Datler, Dipl.-Rehpsych. (FH) Tina Eckstein, Mag. Antonia Funder, Mag. Maria Fürstaller, Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, Mag. Nina Hover-Reisner (Projektkoordinatorin) und Mag. Dr. Michael Wininger.

Situationen des Getrennt-Seins empfunden werden, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind möglich wird, sich den Gegebenheiten in weiterer Folge interessiert oder gar lustvoll zuzuwenden. Das Kind kann so die Erfahrung machen, dass seine negativen Gefühle geringer werden und dass es die Situation des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins als wenig belastend wahrnimmt und sich beruhigen kann“ (Wottawa 2007, 9).

Etwas mehr als 100 Kinder aus Wien und Umgebung werden bei der WiKi-Studie innerhalb von zwei bis vier Wochen vor und während des Eintritts in die Kinderkrippe bzw. in eine altersgemischte Kindergartengruppe untersucht.

Die WiKi-Studie nimmt viele verschiedene Phänomene zur differenzierten Bearbeitung des Forschungsinteresses in den Blick. Das umfängliche Methodenbündel besteht aus quantitativ-empirischen (Beobachtungsverfahren, Videoanalyse, Fragebögen, Erhebung des Cortisollevels) und qualitativ-empirischen (Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept) Verfahren, die zur Untersuchung der Eingewöhnung der Kinder innerhalb der ersten sechs Monate in der Kinderkrippe dienen. Die quantitativ-empirischen Verfahren werden an etwas mehr als 100 Kindern angewendet, darunter befinden sich auch einige standardisierte Verfahren wie z.B. Attachment Q-Sort (AQS), Caregiver Interaction Scale (CIS) oder Krippeneinschätzungsskala (KRIPS-R). Acht¹⁴ von diesen etwas mehr als 100 Kindern werden wöchentlich vier Monate lang anhand qualitativ-empirischer Verfahren der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept in der Krippe beobachtet.

Die Untersuchung erfolgte in mehreren Phasen: Die Phase 0 findet zu Hause innerhalb von zwei bis vier Wochen vor Eintritt in die Kinderkrippe statt. Die Phase 1 findet zwei Wochen nach Krippeneintritt in der Kinderkrippe statt und die Phasen 2-4 erfolgen dann im Zweimonatstakt in der Krippe (Hover-Reisner/Eckstein 2009, 1).

Die beteiligten Einrichtungen bestehen aus öffentlichen (Wiener Kindergärten MA 10) und aus privaten Trägern zu denen die Kinder in Wien (KIWI), Katholische Pfarrkindergärten und elternverwaltete Kindergruppen gezählt werden.

¹⁴ Bei der dritten Stichprobe kommen nochmals vier Kinder dazu, sodass die gesamte Stichprobe der Young Child Observation bei zwölf Kindern liegt.

Phase 0	Innerhalb von 2-4 Wochen vor Eintritt in die Krippe	Hausbesuch
Phase 1	Zwei Wochen nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 2	Zwei Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 3	Vier Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 4.1 und 4.2	Sechs Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe und brieflicher Kontakt zu Kindergartenpädagoginnen

Abbildung 2: Erhebungsphasen der WiKi-Untersuchung (Hover-Reisner/Eckstein 2009, 1)

Die Kinder sollten bei der Aufnahme in die Studie im weitesten Sinne gesund sein, d.h. sie sollten keine Frühgeburten sowie bei Eintritt in die Kinderkrippe zwischen 1,5 und 2,5 Jahre alt sein. Weitere Voraussetzungen an die Stichprobe waren, dass ein Elternteil des Kindes die deutsche Sprache beherrscht und die Kinder noch keine Vorerfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung (ausgenommen Verwandte) gemacht haben. Die Geschlechter der Probanden sollten durchmischt sein, verschiedene Trägereinrichtungen (öffentliche Träger: MA 10; private Träger: KIWI, Katholischer Pfarrkindergarten, Elternverwaltete Kindergruppen) sollten an der Studie beteiligt sein und es sollte, wenn möglich, nur ein Kind pro Gruppe beobachtet werden (Hover-Reisner o. J., 5f). Wie anhand der Beschreibung ersichtlich wird, bildet das Kind im Rahmen der WiKi-Studie den Mittelpunkt der Forschung. Neben dem Kind werden noch andere Aspekte in den Fokus genommen. Z.B. werden die Eltern und Betreuungspersonen befragt und die Erzieherinnenqualität sowie die Gesamtqualität der Krippen/Kindergärten eingeschätzt (Datler 2007a, 1). Ziel dieser Studie ist es Antworten auf die drei nachfolgenden Fragebereiche zu erhalten:

- „Wie erleben Kinder den Eintritt in die Kinderkrippen und wie gestalten sich Eingewöhnungsverläufe über die Zeit hinweg?
- Welche Faktoren nehmen auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher respektive hemmender Weise Einfluss?
- Welche Konsequenzen sind angesichts der Forschungsergebnisse in Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu ziehen?“ (Datler/Datler/Hover-Reisner 2010, 4)

Dieses Forschungsprojekt am Institut für Bildungswissenschaft wurde für drei Jahre angesetzt (2007-2010), doch da die Untersuchung sehr viel an Datenmaterial bietet, hat der FWF entschieden das Projekt zu verlängern¹⁵.

Nach dieser ausführlichen Beschreibung des Forschungsprojekts wird die Autorin zum empirischen Teil der Arbeit übergehen. Anhand der Darstellung der WiKi-Studie wird ersichtlich, dass der Eingewöhnungsprozess von Kleinkindern in Kinderkrippen aus vielen verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann. Hauptpersonen in der vorliegenden Arbeit stellen die Bezugspädagoginnen der untersuchten Krippenkinder dar. Der Fokus dieser empirischen Untersuchung richtet sich auf das Erzieherinnenverhalten während der ersten Phase der Eingewöhnung. Mit der Beschreibung des Forschungsprojekts wird der theoretische Teil beendet und auf den empirischen Teil hingewiesen, der im Anschluss folgt.

¹⁵ Weitere Informationen: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/> (16.3.2010)

II. Empirischer Teil

9 Empirische Sozialforschung

„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände“ (Atteslander 2000, 3).

Der Begriff „empirisch“ bedeutet erfahrungsgemäß oder aus der Erfahrung kommend. Die Umwelt wird vom Menschen durch die Sinnesorgane wahrgenommen (Atteslander 2000, 3).

Der Forschungsablauf muss vom Forscher geplant werden und jede Phase des Forschungsprozesses muss intersubjektiv nachvollziehbar sein. Die theoretischen Aussagen über gesellschaftliche Zusammenhänge müssen an realen Erfahrungen überprüfbar sein. Jedoch können immer nur Ausschnitte aus der sozialen Wirklichkeit erfasst werden, die systematisch und theorieorientiert erhoben werden, um neue Erkenntnisse zu schöpfen (Atteslander 2000, 4f). Zu den empirischen Methoden gehören die qualitativen und quantitativen Methoden, wobei nach Atteslander (2000, 6) die quantitativen Methoden (Messvorgänge) öfters angewendet werden. Die empirische Sozialforschung muss bestimmte Testgütekriterien erfüllen, um als wissenschaftlich zu gelten:

- Sie muss objektiv, also von verschiedenen Personen nachvollziehbar sein.
- Sie muss verlässlich (reliabel) sein, also so genau messen, dass bei einer Wiederholung dieselben Ergebnisse heraus kommen.
- Sie muss valide (gültig) sein, d.h. das Messinstrument muss das messen, was es vorgibt zu messen (Atteslander 2000, 7).

Die Formulierung der theoretischen Aussagen und die Festsetzung des Erkenntnisziels sind das wichtigste auf das bei der Planung und Durchführung geachtet werden muss (Atteslander 2000, 18).

Wie weiter oben bereits beschrieben, gehört die quantitative Methode zur empirischen Sozialforschung. Die quantitative Methode mit ihren

Beobachtungsverfahren wurde für diese Untersuchung ausgewählt und wird deshalb an dieser Stelle der Arbeit dargestellt.

„Methode“ als Begriff kommt aus dem Griechischen „methodos“ und bedeutet Entlanggehen eines Weges (Danner 1989, 12; zit. nach Krüger 2009, 179). „Die Methode ist somit das Verfahren, das einen bestimmten Weg aufzeigt, um ein gesetztes Ziel zu erreichen“ (Krüger 2009, 179).

In der Erziehungswissenschaft gibt es vier Forschungsmethoden, die sich in den letzten Jahrzehnten zu den Grundmodellen der Pädagogik entwickelt haben. Von den 1920er-Jahren bis in die 60er-Jahre hatten die hermeneutischen Methoden der Geisteswissenschaft die Vorreiterstellung in der Bildungswissenschaft. In den späten 1960er-Jahren etablierten sich allmählich die empirisch-quantitativen Methoden, die in heutigen Forschungen stark vertreten sind. In den 1970er-Jahren ist das Modell der Aktions- bzw. Handlungsforschung aufgekommen. Dieses findet heutzutage aber nur noch in der Praxisforschung seine Anwendung. Seit den 1980er-Jahren haben sich die qualitativen Methoden in der Forschung durchgesetzt und finden gegenwärtig in der Forschung breite Verwendung (Krüger 2009, 180f). Eines dieser vier Grundmodelle wurde für die Bearbeitung der Daten der vorliegenden Arbeit herangezogen: die empirisch-quantitative Methode.

Die Geschichte der empirisch-quantitativen Forschung beginnt im 18. Jahrhundert bei Immanuel Kant und Ernst Christian Trapp, die sich für Experimente und Versuche in der Pädagogik einsetzten. Im 19. Jahrhundert wurde von Stein gefordert, die Pädagogik naturwissenschaftlich zu fundieren. Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurden in Deutschland mehrere pädagogische Institute, die sich mit der empirischen Forschung auseinandersetzten gegründet. Bis zu den 1960er-Jahren blieben die Anhänger der empirischen Forschung eine Minderheit. Ab dieser Zeit änderte sich die bildungspolitische, institutionelle und finanzielle Lage in diesem Bereich drastisch. Von diesem Zeitpunkt weg waren die Möglichkeiten für empirisch-quantitative Untersuchungen gegeben (Krüger 2009, 228). Die Aufgabe der quantitativen Forschung ist es, Hypothesen an der Realität zu prüfen, um Zusammenhänge und Abhängigkeiten von Variablen genau erklären zu

können (Roth 1991, 45; zit. nach Krüger 2009, 228). Ziel der quantitativen Forschung ist es, zu gesetzesartigen Aussagen zu gelangen (Schnell/Hill/Esser 1992, 37ff; zit. nach Krüger 2009, 229). Bei der quantitativen Forschung muss beachtet werden, welches Skalenniveau (Nominal-, Ordinal-, Intervallskala) verwendet wird, ob Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) zur Beurteilung der Qualität sozialwissenschaftlicher Messungen existieren und der Forscher muss sich zwischen Quer- und Längsschnittdesign entscheiden. Ergebnisse werden mit statistischen Verfahren (mithilfe von Computerprogrammen wie z. B. SPSS) ausgewertet, die sich meist über Je-desto oder Wenn-dann-Beziehungen ergeben (Krüger 2009, 229f). Der empirische Forschungsverlauf weist ein typisches Grundmuster auf, das auch in dieser Untersuchung verwendet wurde.

- Zuerst sollte ein Forschungsproblem vorhanden sein und klar definiert werden.
- In einem nächsten Schritt sollten die Hypothesen aufgrund ihrer theoretischen Anbindung aufgestellt werden, die Begriffe definiert und operationalisiert werden.
- Danach muss geklärt werden welcher Forschungstyp, welcher Typ von Stichprobe und welches Erhebungsinstrument gewählt wird, um das Forschungsproblem zu bearbeiten.
- Anschließend daran, kann mit der Phase der Feldarbeit (Fieldwork) begonnen werden.
- Nach der praktischen Arbeit im Feld werden die erhobenen Daten codiert, kontrolliert und in ein Computerprogramm eingegeben.
- Sobald die Dateneingabe stattgefunden hat, werden die Daten statistisch analysiert und interpretiert sowie die Ergebnisse schriftlich festgehalten (Krüger 2009, 232f).

Zentrale Methoden der quantitativen Datenerhebung sind die standardisierten mündlichen oder schriftlichen Befragungen, die strukturierte Beobachtung oder die Anwendung verschiedener Testverfahren. Die ausgewählte Methode dieser Untersuchung stützt sich ausschließlich auf die Beobachtung. Da alle anderen Formen der quantitativen Datenerhebung in dieser Untersuchung nicht angewendet wurden, werden sie auch nicht näher behandelt.¹⁶

¹⁶ Nachzulesen jedoch in mehreren Büchern, wie z.B. Schnell/Hill/Esser 1999; Atteslander 2000; Bortz/Döring 2002 oder Krüger 2009.

Die Beobachtung gehört zu jeder Datenerhebungsmethode dazu, weil die empirische Methode auf Sinneserfahrungen, wie Wahrnehmung und Beobachtung beruht. Ganz allgemein kann daher gesagt werden, dass jede Datenerhebung auf Beobachtung beruht. Wenn aber Beobachtung im engeren Sinne betrachtet wird, dann werden Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mit den Wahrnehmungsmöglichkeiten gesammelt. Die wissenschaftlichen Beobachtungen sind im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen zielgerichteter und methodisch kontrolliert (Bortz/Döring 2002, 262).

„Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 2000, 73).

Die Beobachtung ist im wissenschaftlichen Kontext eine kontrollierte und systematische Datenerhebungstechnik und ist von der alltäglichen Beobachtung unbedingt zu unterscheiden. Nach Jahoda/Deutsch/Cook (1965, 77) ist die Beobachtung wissenschaftlich, wenn sie „a) einem bestimmten Forschungszweck dient, b) systematisch geplant und nicht dem Zufall überlassen wird, c) systematisch aufgezeichnet und auf allgemeinere Urteile bezogen wird, nicht aber eine Sammlung von Merkwürdigkeiten darstellt und d) wiederholten Prüfungen und Kontrollen hinsichtlich der Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit unterworfen wird (...)“ (Schnell/Hill/Esser 1999, 358). Die Punkte a, b, c und d müssen für jede empirische Untersuchung vorausgesetzt sein. Bei Beobachtungen gibt es zudem noch verschiedene Kriterien auf die zu achten ist, wie z.B. offene oder verdeckte Beobachtung, nicht-teilnehmende oder teilnehmende Beobachtung, strukturierte oder unstrukturierte Beobachtung, künstliche oder natürliche Beobachtungssituationen und Selbst- oder Fremdbeobachtung (Schnell/Hill/Esser 1999, 359).¹⁷

Bei Beobachtungen kann die Gefahr bestehen, dass der Beobachter selektiv die Daten verzerrt oder Fehlinterpretationen auftauchen. Daher sollen die Beobachtungsbögen klar strukturiert sein. Die Beobachter sollten eine umfangreiche Schulung und genaue Instruktionen zur Beobachtung erhalten. Es können auch technische Hilfsmittel (z.B. Video, wie es in der WiKi-Studie

¹⁷ Eine genaue Definition der Begriffe liegt bei Schnell/Hill/Esser 1999 auf der Seite 359 vor.

angewendet wurde) eingesetzt werden und es sollten mehrere Beobachter vorhanden sein (Krüger 2009, 234f).

Dieser Einblick in die Empirische Sozialforschung, speziell auf die quantitative Methode und das Verfahren der Beobachtung, dient als Einführung in den empirischen Teil der Diplomarbeit. Die wichtigsten Angaben wurden prägnant dargestellt, sodass sich der Leser/die Leserin gleich zu Beginn schon auf die Untersuchung einstellen kann und weiß, dass es sich nicht um z. B. qualitative Interviews mit Erzieherinnen handelt, sondern, dass nach der empirisch-quantitativen Methode in den Kinderkrippen das Erzieherinnenverhalten der Bezugspädagoginnen beobachtet wurde.

10 Methodenteil

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung und den Hypothesen dieser Untersuchung, die mit dem theoretischen Hintergrund in Verbindung gebracht werden. Anschließend folgt eine Beschreibung der Erhebungsmethode. Kapitel 10.2.1 beschreibt die Stichprobe dieser Arbeit und Kapitel 10.2.2 behandelt die Erhebung der Berufserfahrung anhand des Fragebogens „Kinderkrippen-Situation“ sowie die Messinstrumente: Videoanalyse, CIS und KRIPS.

10.1 Fragestellung und Hypothesen

Bevor die Forschungsfrage angeführt wird, wird ein kurzer Überblick über den Zugang zur behandelten Thematik dargestellt. Nach der Formulierung der Forschungsfrage folgt eine Anmerkung zur Konkretisierung der Forschungsfrage.

Die Autorin hat im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie ein wissenschaftliches Praktikum absolviert. Durch die Arbeit im Feld (Kinderkrippen) ist ihr, als Beobachterin, das unterschiedliche

Erzieherinnenverhalten, das die einzelnen Erzieherinnen im Umgang mit den Kindern pflegen, aufgefallen, wobei sie ein Interesse für dieses entwickelt hat.

Abgesehen von den in Kapitel 6 des Theorieteils beschriebenen Einzelergebnissen liegen bislang noch kaum umfassende Untersuchungen zum Zusammenhang von Berufserfahrung und Erzieherinnenverhalten vor. Es scheint daher lohnend, folgende Forschungsfrage ins Zentrum der Arbeit zu rücken:

„Inwiefern hat die Berufserfahrung der Pädagogin Einfluss auf das Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe?“

Zur Konkretisierung der Forschungsfrage sind einige Erklärungen notwendig:

Anhand des theoretischen Hintergrundes (siehe Clarke-Stewart 1998) werden die Pädagoginnen für die Beantwortung der Forschungsfrage in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe der Erzieherinnen verfügt über weniger Berufserfahrung und ist zehn Jahre oder weniger in ihrem Beruf tätig. Die zweite Gruppe verfügt über mehr Berufserfahrung/Dienstjahre und ist über zehn Jahre in ihrem Beruf tätig.

Die Untersuchung der Wiener Kinderkrippenstudie erstreckt sich über drei Erhebungsphasen. Es gibt zwei Gründe warum nur die erste Phase in den Blick genommen wird:

1. Das Forschungsanliegen dieser Untersuchung ist einen Unterschied im Erzieherinnenverhalten anhand der Berufserfahrung zu identifizieren. Deshalb ist es nicht nötig den Verlauf des Erzieherinnenverhaltens von Phase 1 bis Phase 3 anzuschauen, sondern es reicht, wenn das Erzieherinnenverhalten von der ersten Phase der Eingewöhnung des Kindes in die Krippe zur Analyse herangezogen wird.
2. Aufgrund der Länge der Arbeit wird jedoch ausschließlich Phase 1 (Aufzeichnung innerhalb der ersten zwei Wochen, in denen das Kind die Krippe ohne Begleitung durch eine Bezugsperson besucht) untersucht.

Die KRIPS-R¹⁸ wurde jedoch nur einmal während der gesamten Erhebungsphase durchgeführt und dies erst in der 2. Phase. Deshalb werden die Videoanalysedaten

¹⁸ Das Verfahren der KRIPS-R wird im Kapitel 10.2.2 vorgestellt.

und die CIS-Daten von der Phase 1 genommen und die KRIPS-Daten von der Phase 2.

Weitere Einschränkungen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen:

- Bei der Videoanalyse werden ausschließlich die Daten der Kodierungssequenz „Abschied“ herangezogen.
- Bei der KRIPS-R werden acht der 41 Bereiche herangezogen. Diese acht Bereiche stehen mit dem Erzieherinnenverhalten in Verbindung.

Diese Erklärungen sind wichtig für die Formulierung der Hypothesen, die nachfolgend dargestellt werden. Die Hypothesen basieren auf dem Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Qualität des Erzieherinnenverhaltens, der anhand ausgewählter Literatur festgestellt werden konnte. Bevor die theoretische Anbindung zu den einzelnen Subhypothesen folgt, werden die unterschiedlichen Hypothesen aufgelistet um einen ersten Überblick zu geben.

Es wird davon ausgegangen, dass ca. ab dem zehnten Berufsjahr die Qualität des Erzieherinnenverhaltens abnimmt. Dies wird aufgrund einer Beschreibung von Clarke-Stewart und weiteren Autoren angenommen (siehe Kapitel 6 vom theoretischen Teil). Das bedeutet für die geplante Arbeit, dass jegliches Erzieherinnenverhalten sich verschlechtert, wenn die Pädagogin mehr als zehn Berufsjahre in einer Betreuungseinrichtung für Kleinkinder arbeitstätig ist. Bei diesen Hypothesen wird davon ausgegangen, dass Pädagoginnen, die mehr als zehn Jahre Berufserfahrung haben, eine niedrigere Qualität des Erzieherinnenverhaltens zeigen und Pädagoginnen, die weniger als zehn Jahre Berufserfahrung haben, eine höhere Qualität in ihrem Erzieherinnenverhalten aufweisen (dies gilt für jede einzelne Subhypothese).

Allgemeine Hypothese: **Verfügen Pädagoginnen über viel (mehr als zehn Jahre) Berufserfahrung, dann ist die Qualität des Erzieherinnenverhaltens (gemessen anhand der Video-, CIS- und KRIPS- Daten) niedriger, als bei Pädagoginnen mit wenig (unter zehn Jahre) Berufserfahrung.**

Um eine Antwort auf die allgemeine Hypothese zu bekommen, müssen Subhypothesen zu den drei verschiedenen Verfahren Videoanalyse, CIS und KRIPS aufgestellt werden. In den folgenden drei Unterkapiteln, welche nach den drei Verfahren, die das Erzieherinnenverhalten untersuchen, eingeteilt werden, werden die Subhypothesen zunächst vorgestellt und dann jede Einzelne in einen theoretischen Zusammenhang gebracht. Der theoretische Zusammenhang beschreibt wie sich das Erzieherinnenverhalten förderlich auf das Kind auswirkt, daher gibt es bei den Hypothesen einen Umkehrschluss. D.h., dass die Theorie das positive Verhalten der Erzieherinnen beschreibt, aber da wir von einem negativen Verhalten der Erzieherinnen, bei über zehn Jahren Berufserfahrung, ausgehen, muss bei der Interpretation der Hypothesen auf die Formulierung geachtet werden.

Hypothesen zum Erzieherinnenverhalten anhand der Videoanalyse

H1: Wenn die Pädagoginnen über viel Berufserfahrung verfügen, dann ist die Qualität der Interaktion der Pädagoginnen niedriger als die Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit wenig Berufserfahrung.

H1.1: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die affektiv getönte Haltung der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H1.2: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die intendierte Förderung des kindlichen Interesses niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H1.3: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Feinfühligkeit der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Theoretische Anbindung der einzelnen Subhypothesen

H1.1: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die affektiv getönte Haltung der

Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Die positive affektiv getönte Haltung der Pädagogin schafft ein Klima in dem sich das Kind in basaler Weise bedingungslos angenommen fühlen kann. Der Ausdruck von positiven Gefühlen ist etwas Natürliches und Selbstverständliches, wozu es nicht viel Anstrengung braucht. Pädagoginnen die positiv gestimmt sind, übertragen ihre Stimmung auf die Kinder, die dann ebenfalls gute Laune entwickeln (Brodin/Hylander 2002, 92). So entstehen eine heitere Atmosphäre und ein angenehmes Klima in der Gruppe, sodass sich das Kind besser entwickeln kann. Eine wichtige Aufgabe der Pädagogin ist es die affektiv-emotionalen Bedürfnisse von den Kleinstkindern zu berücksichtigen. Kinder in jungen Jahren brauchen oft intensive emotionale Kontakte mit Erwachsenen wie z.B. „auf den Schoß nehmen“ oder „schmusen“ (Röchner 1985, 111).

Annahme: Aufgrund einer Aussage von Clarke-Stewart u. a. (siehe Kapitel 6 im theoretischen Teil) ist anzunehmen, dass bei einer Pädagogin, die über zehn Jahre in einer Einrichtung tätig ist, das positive Verhalten, wie es hier bei der theoretischen Anbindung formuliert wurde, abnimmt und daher die affektiv getönte Haltung der Pädagogin bei den Berechnungen einen niedrigen Wert erhält.¹⁹

H1.2: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die intendierte Förderung des kindlichen Interesses niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Durch ein stimulierendes feinfühliges Verhalten der Erzieherin gegenüber dem Kind, wird beim Kind ein verstärktes Bedürfnis nach Kontaktaufnahme und Exploration geweckt (Datler 2004, 59). Durch die stimulierende Feinfühligkeit gelingt es der Pädagogin dem Kind Spielräume zu eröffnen (Datler 2004, 58). Die „stimulierende Feinfühligkeit“ bei Datler stimmt größtenteils mit demselben Begriff von Mary Ainsworth überein, die diesen Begriff von ihrem Begriff der Feinfühligkeit ableitet.

¹⁹ Diese Annahme gilt für jede einzelne Subhypothese, sie wird jedoch in dieser Arbeit nicht bei jeder Subhypothese extra angeführt. Auszutauschen ist natürlich immer das spezifische Verhalten der Erzieherin bei jeder Subhypothese (unabhängige Variable), hier z.B.: „affektiv getönte Haltung“ wird bei der Annahme der H1.2 zu „intendierte Förderung des kindlichen Interesses“.

Die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt und das aktive Erkunden von Sachverhalten und Ereignissen ist nach Jean Piaget ein wichtiger Faktor für die kindliche Entwicklung. Das Kind braucht auf seinen Erkundungsreisen eine ansprechende und anregende Umwelt. Diese anregende Umwelt soll zum Erkunden einladen und die Aufmerksamkeit des Kindes einfangen. Bei der Gestaltung der Umwelt, die die Pädagogin vornimmt, sollte auf die Menge der Stimulation geachtet werden, denn zu viel Stimulation bringt nicht immer die günstigsten Entwicklungsbedingungen, wie Entwicklungspsychologen (Burton White und Richard Held) beschreiben. Belsky, Goode und Most (1980) haben bei Untersuchungen herausgefunden, dass Kinder den höchsten Entwicklungsstand im Explorieren und Spielen erreicht hatten, wenn Bezugspersonen (für diese Arbeit werden die Pädagoginnen als Bezugsperson synonym mit den Müttern verwendet, die eigentlich in der Untersuchung vorkamen) die Aufmerksamkeit des Kindes immer wieder auf Objekte lenkten (also in einer aktiven Interaktion mit dem Kind standen), z.B. auf Objekte zeigen, den Namen des Objektes nennen, die Objekte in Reichweite des Kindes rücken oder vorführen, was man mit dem Objekt alles tun kann. Aus vielen anderen Untersuchungen (Landy/Chiepski 1989; Belsky 1980, u. a.) ging hervor, dass die Neugierde des Kindes in solchen spielerischen Interaktionen auf Dauer bestehen bleibt, wenn die Bezugsperson darauf achtet, dass eine begonnene Handlung des Kindes dabei nicht unterbrochen wird (Mackowiak/Trudewind [2009], 11ff). Das Explorationsverhaltenssystem, das im Konzept von Mary Ainsworth beschrieben wird, beinhaltet die motorische Bewegung, die Manipulation, die visuelle Erkundung und das explorative Spiel. Das Explorationsverhalten und Bindungsverhalten in einer optimalen, dynamischen Balance zueinander, fördert die kognitive und emotionale Entwicklung und das Kompetenzverhalten des Kindes (Hédervári-Heller 2008a, 69). Ein Kind hat einen immensen Explorationsdrang und benötigt eine Betreuungsperson, deren Aufgabe es ist das kindliche Explorationsverhalten (ist das neugierige Entdecken und Erkunden) zu begleiten und zu unterstützen (Ahnert/Gappa 2008, 79), denn die Kindheit ist die Lebensphase mit der größten Lern- und Entwicklungsfähigkeit.

H1.3: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Feinfühligkeit der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Feinfühligkeit ist in der Betreuungsqualität ein zentraler Faktor. Antwortbereite und feinfühligke Erziehenden sind für die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren förderlich (Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 135). „Die Persönlichkeiten der Erziehenden und ihre Bereitschaft und Fähigkeiten zum wertschätzenden Dialog mit den Kindern sind das größte Kapital einer Krippe“ (Maywald 2008, 214). Die Erziehenden nehmen die Bedürfnisse des Kindes wahr, interpretieren die Bedürfnisse richtig und reagieren darauf. Feinfühligke Erziehenden sind aufmerksam, antwortbereit und schaffen den Kindern Freiräume für ihre ungestörte Entwicklung und setzen Grenzen dort, wo die Kinder diese benötigen (Maywald 2008, 214). Feinfühligkeit nach dem Konzept von Ainsworth bedeutet, dass die Bezugsperson die Signale des Kindes richtig wahrnehmen, interpretieren, sowie darauf angemessen und prompt reagieren, soll (Becker-Stoll 2006, 3; Ahnert/Gappa 2008, 78).

Hypothesen zum Erziehendenverhalten anhand der CIS (Caregiver Interaction Scale)

H2: Wenn die Pädagogin über viel Berufserfahrung verfügt, dann ist die Qualität des Verhaltens (Interaktion) der Pädagogin niedriger als die Qualität des Verhaltens (Interaktion) der Pädagogin mit wenig Berufserfahrung.

H2.1: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Empathie der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H2.2: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Durchsetzung der Pädagogin höher als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H2.3: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Intoleranz der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H2.4: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das mangelnde Engagement der Pädagogin höher als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Theoretische Anbindung der einzelnen Subhypothesen

H2.1: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Empathie der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Im eigentlichen Sinne würden wir unter Empathie folgendes verstehen: Empathie ist gekennzeichnet durch die Tendenz sich in die Lage einer anderen Person hineinzuversetzen und dabei ein empathisches Gefühl zu entwickeln, also mit zu leiden (Borkenau 1996, 379). Oder „Unter Empathie versteht man das Vermögen, die Gefühle und Gedanken eines anderen Menschen zu erkennen und darauf mit angemessenen eigenen Gefühlen zu reagieren“ (Ebert 2006, 258). In internen Projektpapieren (o. J., 4) ist nachzulesen, dass die „Empathie“ der CIS mit der „Affektiv getönten Haltung der Pädagogin“ aus der Videoanalyse gleichzusetzen ist. Daher finden wir bei dieser Hypothese nochmals dieselbe theoretische Anbindung, wie bei der Hypothese 1.1: Die positive affektiv getönte Haltung der Pädagogin schafft ein Klima in dem sich das Kind in basaler Weise bedingungslos angenommen fühlen kann. Der Ausdruck von positiven Gefühlen ist etwas Natürliches und Selbstverständliches, wozu es nicht viel Anstrengung braucht. Pädagoginnen die positiv gestimmt sind, übertragen ihre Stimmung auf die Kinder, die dann ebenfalls gute Laune entwickeln (Brodin/Hylander 2002, 92).

H2.2: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Durchsetzung der Pädagogin höher als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass der Mittelweg zwischen Zucht- und Ordnung-Methoden und den antiautoritären Idealen der 68er-Generation der beste Weg für pädagogisches Verhalten ist. Diana Baumrind eine Entwicklungspsychologin aus Berkeley in Kalifornien kam nach einigen Forschungsjahren zum Ergebnis, dass die selbstbewußtesten, kontrolliertesten, zufriedensten, unternehmungslustigsten und unabhängigesten Kinder bei einer Erziehung entstanden, die zum Einen klare Grenzen beinhaltete und zum Anderen

aber auch eine besondere menschliche Wärme anbot (Weymann 2008, 2). Pädagoginnen, wie auch Mutter und Vater, müssen während der Erziehung öfters Grenzen setzen, dabei werden Bedürfnisse des Kindes frustriert. Erzieherisches Handeln gestaltet sich oft auch als unterdrückend oder hemmend. Pädagoginnen sollten den Kindern auch Frustrationen zumuten können, damit ihre Entwicklung zur Autonomie gefördert wird (Figdor 1999; zit. nach Vetter 2003, 239f). Die Pädagogin weiß sich schuldig, dass sie dem Kind nicht alle Wünsche und Hoffnungen erfüllen kann, Befriedigungen versagen, triebbesetzte Handlungen verhindern und lustvolle Anpassungen vom Kind fordern muss. Die Pädagogin verwechselt dies jedoch nicht mit einer Schädigung des Kindes. Viele Grenzen und Forderungen sind frustrierend für das Kind, jedoch für die körperliche Gesundheit und Sicherheit unverzichtbar. Oft sind Grenzen in der Erziehung wichtig, die die Entwicklung fördern und Freude beim Zusammenleben der Erwachsenen mit den Kindern mit sich bringt. Die selbstverantwortende Schuld sagt aus, dass gewisse Grenzen gesetzt werden müssen – das dies den Erwachsenen aber leid tut. Durch dieses Mitleid mit den Kindern bleibt die natürliche innerliche Freundlichkeit erhalten. Fühlt man als Erwachsener aber kein Mitleid, sondern empfindet die Maßnahmen als richtig und ist sich seiner Schuld nicht bewusst, dann erlebt das Kind den Erwachsenen als bedrohlich und Böse. Der Erwachsene wird für das Kind zum Feind und beide steigen als Verlierer aus (Figdor 2003, 59ff; Figdor 2006, 120f).

H2.3: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Intoleranz der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

„Eine ‚tolerante‘ Pädagogin nach CIS übt keine Kontrolle aus, greift in Konflikte der Kinder nicht ein, zeigt keine Entschlossenheit, zeigt keine Grenzen und wendet Gefahren nicht ab“ (Interne Projektpapiere o. J., 8). Es wird angenommen, dass die „Intoleranz“ der CIS mit der „Empathie“ der CIS gleichgesetzt werden kann. Das soll heißen, dass eine Entwicklung und Förderung des Kindes in allen Bereichen am Besten erfolgen kann, wenn eine Erzieherin hohe Werte im Skalenbereich Intoleranz und hohe Werte im Skalenbereich der Empathie aufweist (Interne Projektpapiere o. J., 8). Die Empathie ist mit der Feinfühligkeit gleichzusetzen. Feinfühligkeit ist in der Betreuungsqualität ein zentraler Faktor.

Antwortbereite und feinfühligke Erzieherinnen sind für die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren förderlich (Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 135). „Die Persönlichkeiten der Erzieherinnen und ihre Bereitschaft und Fähigkeiten zum wertschätzenden Dialog mit den Kindern sind das größte Kapital einer Krippe“ (Maywald 2008, 214). Die Erzieherinnen nehmen die Bedürfnisse des Kindes wahr, interpretieren die Bedürfnisse richtig und reagieren darauf. Feinfühligke Erzieherinnen sind aufmerksam, antwortbereit und schaffen den Kindern Freiräume für ihre ungestörte Entwicklung und setzen die Grenzen dort, wo es die Kinder benötigen (Maywald 2008, 214). Feinfühligkeit nach dem Konzept von Ainsworth bedeutet, dass die Bezugsperson die Signale des Kindes richtig wahrnehmen und interpretieren soll sowie darauf angemessen und prompt reagieren. (Becker-Stoll 2006, 3; Ahnert/Gappa 2008, 78).

H2.4: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das mangelnde Engagement der Pädagogin höher als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Wenn Engagement gegeben ist, dann besteht eine Beziehung zum Kind, in der Freude und Interesse am Kind sichtbar wird. Gefühle können offen ausgedrückt werden und die Bezugsperson ist emotional und zeitlich verfügbar. Fehlendes Engagement hingegen zeigt sich in mangelnder Feinfühligkeit und kann bis zur Vernachlässigung reichen. Becker-Stoll schreibt, dass fehlendes Engagement sogar bis zur Misshandlung reichen kann, wobei sie sich aber auf das elterliche Engagement bezieht (Becker-Stoll 2006, 2f; Becker-Stoll 2008, 117). Hier wird die Beschreibung des Engagements jedoch auf die Bezugsperson in der Kinderbetreuungseinrichtung umgelegt. Anderson und Mitarbeiter (1991), sowie Howes und Mitarbeiter (1992) haben anhand von Untersuchungen festgestellt, dass engagierte und sensible Betreuungspersonen das explorative Verhalten des Kindes und die Beziehung zu den anderen Kindern der Gruppe (Gleichaltrigen) fördern (Fthenakis 2003, 226).

Hypothesen zum Erzieherinnenverhalten anhand der KRIPS-R (Krippenskala)

H3: Wenn die Pädagogin über viel Berufserfahrung verfügt, dann ist die Qualität der Interaktion der Pädagogin niedriger als die Qualität der Interaktion der Pädagogin mit wenig Berufserfahrung.

H3.1: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das Item der Begrüßung und Verabschiedung niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.2: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen durch die Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.3: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch durch die Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.4: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Pädagogin bei Spiel- und Lernaktivitäten niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.5: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Kind-Kind-Interaktion niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.6: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Erzieherin-Kind-Interaktion niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.7: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann sind die Verhaltensregeln/die Disziplin der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.8: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das Item der Eingewöhnung niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Theoretische Anbindung der einzelnen Subhypothesen

H3.1: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das Item der Begrüßung und Verabschiedung niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Zur Zeit der Begrüßung und Verabschiedung ist die Kommunikation zwischen Pädagogin, Kind und Eltern wichtig. Die Pädagogin sollte während dieser Zeit eine freundliche und angenehme Atmosphäre darstellen (Hartmann/Stoll 1996, 125f). Das Kind sollte beim Ankommen in der Einrichtung herzlich begrüßt werden und die Pädagogin sollte Freude signalisieren, dass das Kind wieder da ist, denn das schafft eine emotionale Nähe zwischen Pädagogin und Kind und sorgt dafür, dass das Kind besser in den Krippenalltag starten kann. Dazu kann ein kleines Gespräch zwischen Pädagogin und Kind hilfreich sein (Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 133). Ebenso ritualisiert wie der Morgen beim Ankommen aussieht, soll auch die Verabschiedung gestaltet werden. Der ritualisierte Ausklang, der von der Pädagogin am Ende jedes Tages gestaltet wird, erleichtert dem Kind die Vorbereitung auf zu Hause und gibt ihm eine Rückversicherung, dass die Eltern bald kommen werden (Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 135). Kinder brauchen Orientierungsmarken, sowie klare Strukturen und Rituale im Tagesablauf damit sie sich sicher fühlen können, z. B. ist es hilfreich bei den Bring- und Abholsituationen (Viernickel 2008, 203). Weisen die Pädagoginnen jedoch beim Item „Begrüßung und Verabschiedung“ niedrig skalierte Werte auf, sind sie nicht in der Lage, die Begrüßung und Verabschiedung für das Kind gut zu gestalten.

H3.2: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen durch die Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

H3.3: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch durch die Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Diese beiden Hypothesen werden zusammengefasst, weil beide mit der Sprachverwendung der Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind in Zusammenhang stehen.

Die sprachliche Zuwendung hat eine große Bedeutung für die soziale Entwicklung der Kinder. Die soziale Entwicklung wird mehr unterstützt, wenn die Häufigkeit sprachlicher Stimulierung (Anregung zum Dialog) und die sprachliche Unterstützung bei kindlichen Kommunikationsversuchen von Seiten der Pädagogin hoch sind. Der sprachliche Austausch zwischen Pädagogin und Kind ist wichtig, da der Austausch zwischen den Kindern noch eher gering ist (Hartmann/Stoll 1996, 171; Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 135). „Positives, sensibles und responsives Erzieherinnenverhalten hat auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder einen wesentlichen Einfluss, diese wiederum hat Effekte auf deren Kontaktaufnahme und Umgang mit anderen Kindern in Form äußerst geschickter Interaktionen der Kinder untereinander“ (Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 136). Durch die Interaktionen der Kinder untereinander und die Unterstützung der Pädagogin in der Sprachverwendung, steigt die Kompetenz jedes Einzelnen und der Gruppe (Bensel/Haug-Schnabel 2008a, 136). Viernickel schreibt in einem Beitrag von 2008, dass die Pädagoginnen den Sprachgebrauch und das Sprachverstehen der Kinder bewusst den ganzen Tag unterstützen sollen. Währenddessen sollten sie unbedingt ihr Handeln sprachlich begleiten, sich mit den Kindern unterhalten, Reime und Sprachspiele anbieten und eine kommunikative Atmosphäre schaffen (Viernickel 2008, 203).

H3.4: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Pädagogin bei Spiel- und Lernaktivitäten niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Während der Beaufsichtigung der Kinder sollten von den Pädagoginnen auch die Spielhandlungen beobachtet werden. Friedrich Fröbel hatte schon zu seiner Lebzeit (1782-1852) auf den Bildungsgehalt des Kinderspiels hingewiesen. Das Kind eröffnet sich durch das Spiel Wissen über die Welt und sich selbst. Die Aufgabe der Erzieherin ist es, das Spielinteresse des Kindes zu erkennen, auf dieses Interesse einzugehen, es zu fördern und das Kind zur Erkundung der

Umgebung und seiner Fähigkeiten anzuleiten und zu ermutigen. Weiteres braucht es eine verlässliche und wertschätzende Zuwendung von der Pädagogin, damit das Spiel zum selbstwirksamen Lernen wird (Ebert 2008, 194). Die kleinen, neugierigen Kinder, die alles entdecken und erkunden möchten brauchen von Beginn an eine unterstützende Begleitperson.

H3.5: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Kind-Kind-Interaktion niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Die Qualität der Interaktion zwischen den Kindern untereinander wirkt sich auf deren soziale Entwicklung aus (Hartmann/Stoll 1996, 171). Engagierte und sensible Betreuer fördern die Beziehung zu den Gleichaltrigen (Fthenakis 2003, 226).

Tzelepis, Giblin und Agronow zeigten 1983 anhand ihrer Untersuchungen, „dass möglicherweise schon die schlichte Interaktionshäufigkeit von Betreuerinnen mit den Kindern in der Gruppe einen Einfluss auf das Gruppengeschehen haben kann: In einer Einrichtung mit relativ wenigen Interaktionen der Betreuerinnen entwickelten auch die Kinder geringere Interaktionshäufigkeiten untereinander, während in einer Einrichtung mit relativ mehr Erwachsenen-Kind-Interaktionen auch die Kinder untereinander mehr Kontakt hatten“ (Weßels 1996, 115).

H3.6: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Erzieherin-Kind-Interaktion niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

In internationalen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen der Erzieherin-Kind-Interaktion und der Entwicklung des Kindes festgestellt werden (McCartney 1984; Goelman/Pence 1988; Melhuish u. a. 1990; Lamb u. a. 1988; zit. nach Fthenakis 2003, 226). Die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind und der Pädagogin wirkt sich auf die soziale Entwicklung des Kindes aus. Die sprachliche Zuwendung hat daher eine große Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Untersuchungen zeigen, dass die soziale Entwicklung durch das Sprechen unterstützt wird (Phillips/McCartney/Scarr; zit. nach Hartmann/Stoll 1996, 171). Zu einer qualitativ hochwertigen Kleinkindbetreuung gehört eine gute Erzieherin-Kind-Interaktion. Internationale Studien verweisen auf einen Zusammenhang

zwischen dem Ausmaß der Interaktion und der Entwicklung des Kindes. Die verbalen und kognitiven Fertigkeiten der Kinder werden durch gefühlsbetonte und informative sprachliche Interaktionen beschleunigt (Fthenakis 2003, 226). Sensitivität und Responsivität sind Merkmale, die bei einer entwicklungsfördernden Erzieherinnen-Kind-Interaktion auftreten sollen, denn „eine responsive Erzieherin ermutigt das Kind bei seinen Aktivitäten, stellt ihm Fragen, die es zum Nachdenken anregen und ermuntert es zu weiteren Aktivitäten“ (Kammermeyer 2006, 182f).

H3.7: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann sind die Verhaltensregeln/die Disziplin der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Nach wissenschaftlichen Untersuchungen soll der beste Weg für pädagogisches Verhalten, der Weg sein, der zwischen der Methode der Zucht und Ordnung und der Methode der antiautoritären Erziehung der 68er-Generation verläuft. Diana Baumrind kam nach einigen Forschungsjahren zum Ergebnis, dass die selbstbewußtesten, kontrolliertesten, zufriedendsten, unternehmungslustigsten und unabhängigsten Kinder bei einer Erziehung entstanden, die zum Einen klare Grenzen beinhaltete und zum Anderen aber auch eine besondere menschliche Wärme anbot (Weymann 2008, 2).

Siehe dieselbe theoretische Anbindung beim Item Durchsetzung der CIS, weil die Durchsetzung des CIS mit dem Bereich Verhaltensregeln/Disziplin von der KRIPS gleichzusetzen ist.

H3.8: Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das Item der Eingewöhnung niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Die Eingewöhnung von Kindern beim Übergang von der Familienbetreuung in eine Kinderkrippe fordert schon seit einigen Jahren ein pädagogisches Konzept, das die Eingewöhnung der Kinder in die Einrichtung beinhaltet. Ganz allgemein geht es bei der Eingewöhnung um die Bindungs- und Trennungsprozesse. Es sollten Bindungen und daher auch Beziehungen zu den Pädagoginnen und natürlich auch zu den anderen Kindern der Gruppe aufgebaut werden.

Kleinstkinder sind laut Bindungstheorie schon in der Lage eine Bindung zu einer weiteren Person als z.B. zur Mutter (primäre Bindungsperson) aufzubauen. Die neue Bindung zur Bezugspädagogin hängt jedoch von der Feinfühligkeit, der Akzeptanz, dem Vertrauen und der Kontinuität der Erzieherin ab. Das wichtigste bei der Eingewöhnung ist eine Bindungsbeziehung mit der Bezugspädagogin aufzubauen, die dem Kind dann immer wieder Rückhalt bieten kann. Sehr bedeutend ist dabei auch die Intensität der Interaktion zwischen Bezugspädagogin und Kind. Die Eingewöhnungszeit ist von Kind zu Kind verschieden und muss individuell gestaltet werden. Denn „eine auf das Kind angepasste Eingewöhnungszeit (in der Regel fünf bis zehn Tage) schafft von Anfang an gute Bedingungen für einen sanften Übergang aus der Familie in die Krippe oder Tagespflegestelle“ (Hédervári-Heller 2008b, 99). Die Pädagoginnen müssen die Eingewöhnung gemeinsam mit den Eltern gestalten. Beim Berliner Eingewöhnungsmodell von 1990 gibt es fünf aufeinander aufbauende Stufen²⁰, die von der Pädagogin und den Eltern gemeinsam gestaltet werden müssen.

Zuallererst sollten die Eltern rechtzeitig über das Eingewöhnungskonzept von der Bezugspädagogin informiert werden. Danach folgt eine dreitägige Grundphase, bei der es wichtig ist, dass das Kind nicht alleine in der Einrichtung gelassen wird. Dabei lernen die Pädagoginnen von den Eltern und umgekehrt. Nach diesen drei Tagen soll der erste Versuch der Trennung stattfinden. In der vierten Phase, der Stabilisierung übernimmt die Pädagogin das Füttern, Wickeln, (...) im Beisein eines Elternteils. Die letzte Phase ist die Schlussphase, in der das Kind alleine in der Einrichtung bleibt. Während dieser letzten Phase sollte die Beziehung zur Bezugspädagogin schon stabil sein, denn nun ist es die Aufgabe der Pädagogin, das Kind bei emotionaler Belastung aufzufangen (Hédervári-Heller 2008b, 97-102). Das Item der Eingewöhnung wird mit in die Untersuchung hinein genommen, da es sich bei der Wiener Kinderkrippenstudie zentral um die Eingewöhnung der Kleinstkinder handelt. Die Pädagogin sollte bei der Eingewöhnung des Kindes in die Krippe feinfühlig sein (Hédervári-Heller 2008b, 99). Die Hypothese H1.3 besagt, dass bei Pädagoginnen mit mehr Berufserfahrung die Feinfühligkeit niedrig skaliert ist. Da es bei der

²⁰ Siehe ausführlicher den Exkurs im Kapitel 3 vom theoretischen Teil der Arbeit.

Eingewöhnung die Feinfühligkeit der Pädagogin braucht, ist auch die Eingewöhnung bei mehr Berufserfahrung der Pädagogin niedrig skaliert.

Zu Beginn des zehnten Kapitels des empirischen Teils der Arbeit wurde in einem ersten Schritt die Forschungsfrage dargestellt und erläutert. In einem zweiten Schritt wurden die Hypothesen aufgestellt und theoretische Hintergründe, die jedoch nicht auf Vollständigkeit beruhen, angeführt. Das nächste Unterkapitel wird die Stichprobe und Messinstrumente prägnant vorstellen.

10.2 Erhebungsmethode

Wie anfangs schon erwähnt entsteht diese Arbeit im Rahmen der WiKi-Studie unter der Leitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler. Die WiKi-Studie ist im theoretischen Teil (8. Kapitel) schon ausführlich thematisiert worden, um dem Leser/der Leserin vorab einen Einblick in die Studie, auf der diese Untersuchung basiert, zu geben. Deshalb wird an dieser Stelle die WiKi-Studie nicht mehr beschrieben, sondern lediglich die Stichprobe und die unterschiedlichen Messinstrumente der vorliegenden Untersuchung dargestellt.

10.2.1 Stichprobe

Die angestrebte Stichprobe der Wiener Kinderkrippenstudie beträgt 100 Zielkinder. Die Wunschstichprobe kann bis zur Verfassung dieser Arbeit jedoch nicht vollständig realisiert werden, da es mehrere Ausfälle der Kinder während den Erhebungsphasen gab. Daraus resultiert eine Stichprobe von $n = 90$ Kindern. Die WiKi-Studie ist derzeit noch nicht beendet, da noch eine dritte Erhebungsphase mit nochmals 14 Kindern initiiert werden konnte. Jedes Kind wurde in Zusammenhang mit einer Bezugspädagogin untersucht. Da es sich bei dieser Arbeit um das Verhalten der Erzieherinnen handelt, werden die Bezugspädagoginnen in den Fokus der Arbeit genommen und stellen daher die Probanden dieser Arbeit dar. In der Untersuchung ließ es sich nicht vermeiden einigen Bezugspädagoginnen mehr als ein Untersuchungskind zuzuordnen, deshalb liegt die Stichprobe nicht bei 90 Probanden, sondern bei $n = 81$.

Probanden, wobei 73 Erzieherinnen einmal, sieben Erzieherinnen von den 81 Probanden zwei Mal und eine Erzieherin von den 81 Probanden drei Mal vorkommt.

Pädagoginnen, die weniger als zehn Jahre in ihrem Beruf tätig sind, machen in dieser Untersuchung die größere Gruppe aus (58,9%). Pädagoginnen, die mehr als zehn Jahre in ihrem Beruf arbeiten, sind im Vergleich zu denen die unter zehn Jahre als Pädagogin berufstätig sind, seltener vertreten (40%). Eine Person (1,1%) hat keine Angaben zu den Berufsjahren gemacht.²¹

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unter 10 Jahre	53	58,9	59,6	59,6
	über 10 Jahre	36	40,0	40,4	100,0
	Gesamt	89	98,9	100,0	
Fehlend	999,00	1	1,1		
Gesamt		90	100,0		

Tabelle 3: Geteilte Berufsjahre der Pädagoginnen in unter zehn und über zehn Jahre

²¹ Siehe Tabelle 3 und Abbildung 3.

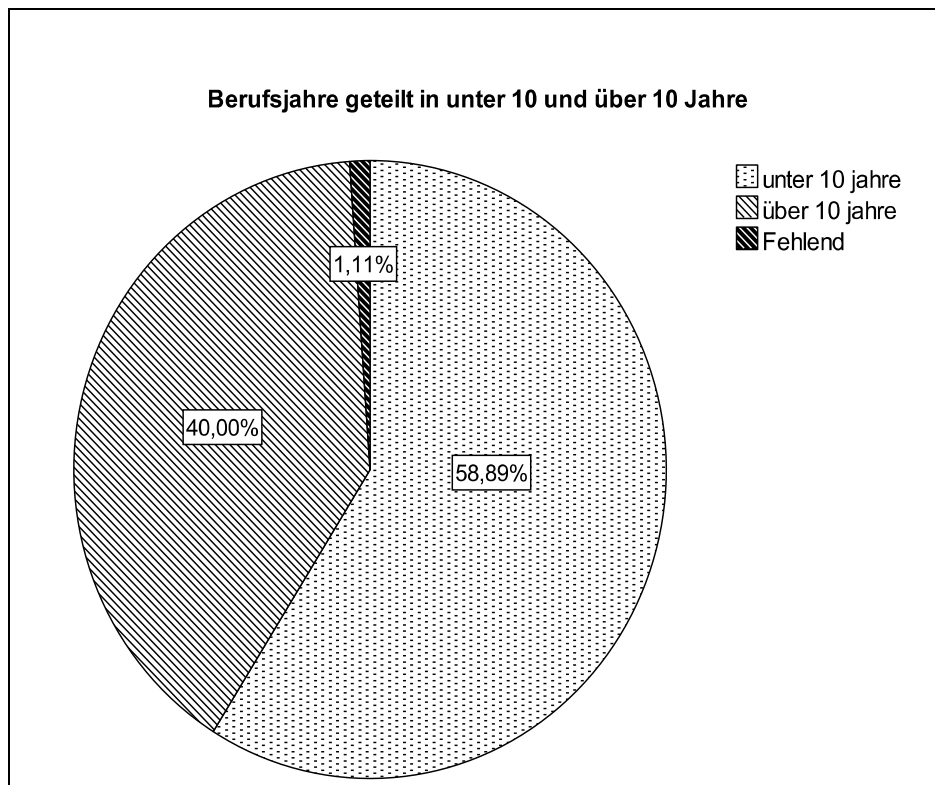


Abbildung 3: Die Berufsjahre der Pädagoginnen geteilt in weniger als zehn Berufsjahre und mehr als zehn Berufsjahre

Die jüngste Pädagogin der Stichprobe ist 19 Jahre alt. Zum Höchstalter (57 Jahre) der Stichprobe zählen drei Pädagoginnen. Der Großteil (60 Pädagoginnen) der untersuchten Pädagoginnen liegt zwischen 20 und 40 Jahren (66,7%). Zwischen 40 und 60 Jahren sind 27 Pädagoginnen (30%) und zwei (2,2%) der Pädagoginnen haben keine Angaben zu ihrem Alter gemacht.²²

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unter 20	1	1,1	1,1	1,1
	zwischen 20 und 40	60	66,7	68,2	69,3
	zwischen 40 und 60	27	30,0	30,7	100,0
	Gesamt	88	97,8	100,0	
Fehlend	System	2	2,2		
Gesamt		90	100,0		

Tabelle 4: Erzieherinnenalter aufgeteilt im Zwanzigerschritt

²² Siehe Tabelle 4 und Abbildung 4.

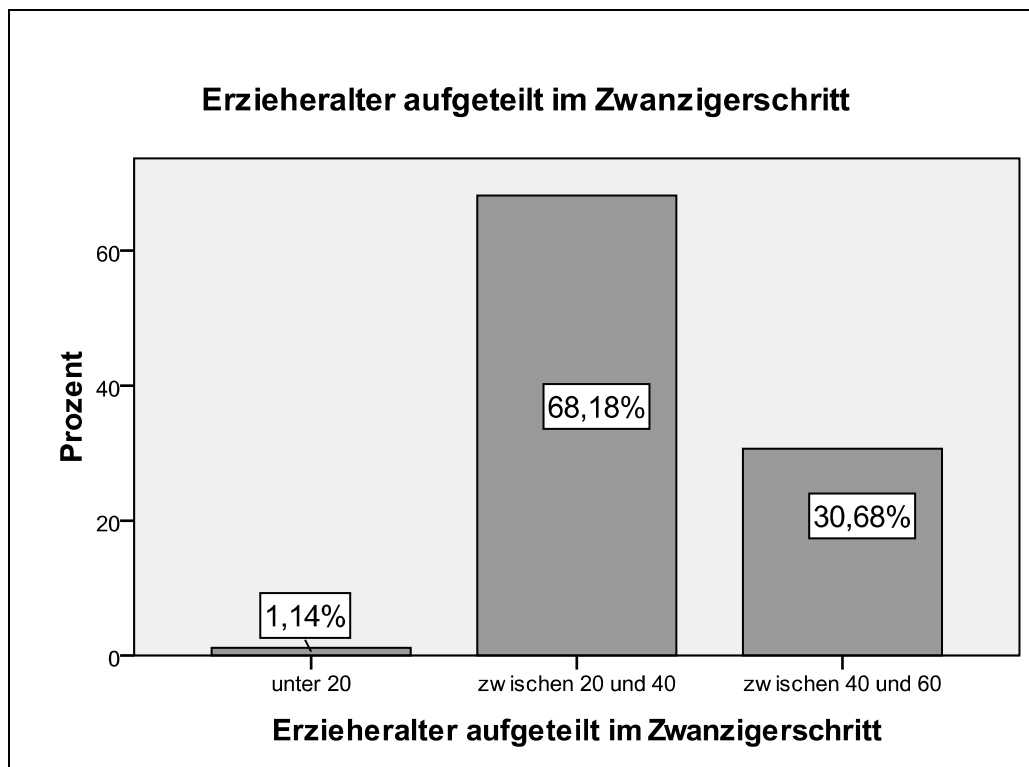


Abbildung 4: Übersicht über das Alter der Erzieherinnen

10.2.2 Messinstrumente

In diesem Kapitel werden die Messinstrumente Videoanalyse (VAI), Caregiver Interaction Scale (CIS) und die revidierte Fassung der Krippeneinschätzskala (KRIPS-R), die in der WiKi-Studie angewendet werden und für diese Arbeit relevant sind, dargestellt. Anhand dieser Messinstrumente wird das Erzieherinnenverhalten der Bezugspädagogin in der Krippe gemessen. Die drei unterschiedlichen Messinstrumente werden nicht detailliert dargestellt, denn das würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Jedes einzelne Messinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie wird umfassend in einer eigenen dafür vorgesehenen Diplomarbeit behandelt. Details über die wichtigsten Messinstrumente für diese Arbeit können in den Diplomarbeiten von den Autorinnen Eder Katharina (VAI), Wolf Monika (CIS) und Datler Katharina (KRIPS) nachgelesen werden.

➤ Berufserfahrung

Die Daten zur Berufserfahrung/Berufsjahren wurden durch den Fragebogen „Kinderkrippensituation“ erhoben. Dieser Fragebogen wurde im Rahmen der

WiKi-Studie entwickelt, enthält soziodemographische Daten des Betreuungsumfeldes des Kindes und wird während den Phasen eins bis drei von der Pädagogin ausgefüllt. Für diese Arbeit ist jedoch lediglich die Dauer der Berufserfahrung bis zur ersten Phase in der Kinderkrippe notwendig.

➤ Video

Die Daten des Erzieherinnenverhaltens werden über die Videobeobachtung/Videoanalyse gewonnen. Dieses Beobachtungsverfahren mittels Videokamera und das dazugehörige Analyseverfahren zur Bearbeitung der Videobänder wurden im Rahmen der WiKi-Studie entwickelt. Die Fieldworkerin²³ filmt das Kind mit der Begleitperson (meist die Mutter oder der Vater) beim Ankommen in der Einrichtung (Garderobe), während dem Verabschieden von den Eltern und nach dem Abschied. Sobald die Mutter oder der Vater die Einrichtung verlassen hat, werden noch 20 Minuten weitergefilmt. Für dieses Arbeitsvorhaben ist das Abschiedsvideo, insbesondere die Zeit nach dem Abschied von den Eltern, von Bedeutung. Die Videoanalysedaten sollen Aufschluss über die Interaktionsqualität der Pädagogin geben. Interaktion ist wiederholte kürzere Kontakte zwischen Pädagogin und Kind, bei denen die Interaktion mindestens eine Minute andauert. Der Fokus wird auf die drei verschiedenen Subkategorien Affekt, Intendierte Förderung des kindlichen Interesses und Feinfühligkeit gelegt. *Affekt* ist das emotionale Klima, das durch den Umgang der Erzieherin mit dem Kind erzeugt wird. Die Intensität und das Ausmaß von Freude, Wärme und Zuneigung von der Pädagogin gegenüber dem Kind sind wichtig für das Wohlbefinden des Kindes. *Intendierte Förderung* zeigt, dass die Pädagogin das Kind in eine bestimmte Richtung lenken möchte und das Interesse des Kindes wecken will, um die kindliche Teilnahme in der Gruppe zu wecken, fördern, intensivieren und aufrechtzuerhalten. Mit *Feinfühligkeit* wird erfasst, inwieweit Pädagoginnen soziale und affektive Signale, Gesten und Ausdrücke des Kindes wahrnehmen und auf diese reagieren. Die Variable Feinfühligkeit teilt sich auf in Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes. Die Hauptkriterien beim feinfühlgem

²³ Die Fieldworker der WiKi-Studie haben eine umfassende Schulung im Bereich der Beobachtung im Ausmaß von ca. 40 Stunden erhalten.

Verhalten der Erzieherinnen sind dabei die Angemessenheit der Reaktion und die zeitliche Abstimmung mit dem Kind (Ereky-Stevens/Fürstaller/Funder 2008).

Die Videobänder werden von einem eingeschulten Videoanalyseteam gesichtet und kodiert. Für die Videokodierung gibt es ein, speziell für die Wiener Kinderkrippenstudie angefertigtes, Kodierungshandbuch (Ereky-Stevens/Fürstaller/Funder 2008), das ein Kapitel beinhaltet, welches die Qualität der Interaktion der Pädagogin und des Personals der Krippe mit dem Kind beschreibt (Kodierungsgruppe 2). Die Skalierung aller Variablen erfolgt auf einer Skala von 1 bis 5.

Beispiel: Kodierungsgruppe 2 mit der Subkategorie „Affekt“²⁴: der Skalenwert 1 bedeutet, dass die positive affektive Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind nicht ausgeprägt ist (1 = positive affektive Haltung nicht ausgeprägt) und der Skalenwert 5 bedeutet, dass die positive affektive Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind ausgeprägt ist (5 = positive affektive Haltung ausgeprägt) (Ereky-Stevens/Fürstaller/Funder 2008, 29).

Zur besseren Übersicht werden die verschiedenen Dimensionen der Videoanalyse, zur Bestimmung der Qualität der Interaktion der Pädagogin mit dem Kind, aufgelistet:

- Affekt
- Intendierte Förderung
- Feinfühligkeit (bei Wohlbefinden und Unwohlsein des Kindes)

➤ **CIS (Caregiver Interaction Scale)**

Beim CIS-Beobachtungsverfahren wird die Qualität des Verhaltens der Bezugspädagogin gegenüber der ganzen Gruppe des untersuchten Kindes in den Blick genommen. Der Blick der Fieldworkerin richtet sich dabei auf die vier Dimensionen Empathie, Durchsetzung, Intoleranz und mangelndes Engagement. Der Autor der CIS, Jeffrey Arnett gibt keine Definition zu den vier Eigenschaften, daher werden die folgenden Beschreibungen projektinternen Papieren entnommen.

²⁴ Affektiv getönte Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind.

Empathie darf in diesem Forschungsprojekt nicht mit der Feinfühligkeit (wie so oft in der Literatur) gleichgesetzt werden. Das Verhalten der Pädagogin beim CIS-Fragebogen gleicht dem Verhalten der Pädagogen, das in der Wiener Kinderkrippenstudie durch das Videoanalyseinstrument mit der Variable der „Affektiv getönten Haltung“ erfasst wurde. Daher wird die Argumentationslinie bei diesen beiden Bereichen dieselbe sein.

Neun Items der CIS werden der Skala Empathie zugeordnet:

- Item 1: Spricht in warmen Tonfall mit den Kindern.
- Item 3: Hört aufmerksam zu, wenn ein Kind mit ihr spricht.
- Item 7: Erklärt den Kindern, welche Regeln sie brechen, wenn sie sich schlecht benehmen.
- Item 8: Ermutigt die Kinder, Neues zu probieren.
- Item 11: Erfreut sich an den Aktivitäten und Fortschritten der Kinder.
- Item 14: Behandelt die Kinder als Individuen.
- Item 16: Spricht mit den Kindern auf einem Sprachniveau, dass sie verstehen können.
- Item 19: Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten.
- Item 25: Begibt sich in Augenhöhe der Kinder, wenn sie mit ihnen spielt oder spricht (Interne Projektpapiere o. J., 24).

Durchsetzung beschreibt Verhaltensweisen, die die Pädagogin nicht zeigen sollte, um sich durchzusetzen. Diese Skala beinhaltet keine Items über die „erwünschte“ Weise der Durchsetzung der Pädagogin. Es werden bloß Daten über die Häufigkeit des unerwünschten Verhaltens der Pädagogin um sich durchzusetzen, geliefert.

Zehn Items werden der Skala Durchsetzung zugeordnet:

- Item 2: Scheint den Kindern kritisch gegenüber zu stehen.
- Item 4: Legt viel Wert auf Gehorsam.
- Item 10: Spricht in ärgerlichem, gereiztem oder feindseligem Tonfall mit den Kindern.
- Item 12: Schüchtert die Kinder ein, um sie besser unter Kontrolle zu haben.

- Item 17: Ermahnt oder bestraft die Kinder ohne Erklärung.
- Item 20: Nörgelt an den Kindern herum und verteilt Schuldzuweisungen.
- Item 22: Verbietet viele Dinge, die die Kinder tun wollen.
- Item 24: Erwartet vom Kind eine gewisse Selbstkontrolle (z.B. still am Tisch auf das Essen warten, Beteiligung an Gruppenaktivitäten, ...).
- Item 26: Ist unangemessen streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder etwas verbietet.
- Item 29: Achtet auf das Äußere des Kindes (Naseputzen, Kleidung ordnen, ...) (negativ skaliert) (Interne Projektpapiere o. J., 31f).

Der Begriff *Intoleranz* ist kein positiv besetzter Begriff und ist gleichzusetzen mit den Begriffen Gleichgültigkeit, Desinteresse oder Abgestumpftheit. Eine Pädagogin, die laut CIS als „tolerant“ eingeschätzt wird, übt keine Kontrolle aus, greift in keine Konflikte der Kinder ein, zeigt keine Entschlossenheit, zeigt keine Grenzen und wendet Gefahren nicht ab.

Fünf Items aus der CIS werden im Rahmen der Auswertung der CIS-Einschätzungen der Skala Intoleranz zugeordnet:

- Item 9: Übt keinerlei Kontrolle aus. (negativ skaliert) Eine Pädagogin wäre demnach laut CIS tolerant, wenn sie *keine Kontrolle ausübt*.
- Item 15: Greift ein, wenn Kinder in Konflikte kommen. Eine Pädagogin wäre demnach laut CIS tolerant, wenn sie *in Konflikte der Kinder nicht eingreift*.
- Item 18: Zeigt Entschlossenheit, wenn es nötig ist. Eine Pädagogin wäre demnach laut CIS tolerant, wenn sie, *wenn es nötig wäre, nicht entschlossen reagiert*.
- Item 27: Setzt Grenzen im Aktionsbereich und Verhaltensbereich der Kinder. Eine Pädagogin wäre demnach laut CIS tolerant, wenn sie *keine Grenzen im Aktionsbereich und Verhaltensbereich setzt*.
- Item 31: Wendet Gefahren ab. Eine Pädagogin wäre demnach laut CIS tolerant, wenn sie *Gefahren nicht abwendet* (Interne Projektpapiere o. J., 39).

Engagement bedeutet, dass die Pädagoginnen ein engagiertes Verhalten im Umgang mit den Kindern zeigen. Die Items wurden so gelegt, dass sie eine negative Konnotation haben. Deshalb ist hier nicht vom Engagement der Pädagogin die Rede, sondern vom *mangelndem Engagement*.

Sechs Items gibt es innerhalb der CIS-Skala des mangelnden Engagements:

- Item 5: Verhält sich den Kindern gegenüber distanziert.
- Item 13: Verbringt erhebliche Zeit mit Dingen, an denen die Kinder nicht teilhaben.
- Item 21: Ist nicht interessiert an den kindlichen Aktivitäten.
- Item 23: Leitet die Kinder mit viel Engagement an (negativ skaliert).
- Item 28: Greift insistierend in die kindlichen Aktivitäten ein.
- Item 30: Ordnet die Spielsachen zur besseren Verfügbarkeit für die Kinder (negativ skaliert) (Interne Projektpapiere o. J., 46).

Die Erhebung erfolgt durch die Beobachtung einer Fieldworkerin in der Einrichtung während eines gesamten Vormittags (mind. zwei Stunden) in den Phasen 1, 2 und 3. Die Autoren haben für die Beobachter einen Fragebogen mit 31 Items zusammengestellt, in welchem die Werte des beobachteten Verhaltens eingetragen werden. Ebenfalls haben die Autoren einen Auswertungsbogen beigelegt. Die Erhebung der Werte erfolgt über die Fieldworkerin. Sie überträgt die Werte auf den Auswertungsbogen. Die Skalierung aller Variablen erfolgt auf einer vierstufigen Skala von „nie“ bis „sehr stark“. Dann rechnet sie die Summe jeder vier Dimensionen aus. Im Anschluss werden die Rohwerte (= Summe aller Items innerhalb einer Dimension) anhand einer Stanine Wertetabelle in Stanine Werte ersetzt. Die Staninwerte werden in neun Bereiche geteilt: 1-3 ist unterdurchschnittlich (niedrige Werte), 4-6 ist normal und 7-9 ist überdurchschnittlich (hohe Werte). Die Werte werden vom Zweitauswerter nochmals genau überprüft. Am Ende liegen Zahlenwerte vor, die Informationen über die vier verschiedenen Dimensionen des Erzieherinnenverhaltens liefern. Die Qualität des Erzieherinnenverhaltens ist relevant für das Verhalten des Kindes. Das Verhalten der Pädagogin lässt auf das Verhalten des Kindes schließen.

➤ KRIPS

Die Grundlage für die deutsche Fassung der KRIPS-R ist die amerikanische Originalskala ITERS aus dem Jahre 1990 von Harms, Crayer und Clifford. Die revidierte Form der Krippen-Skala (KRIPS-R) ist ein Instrument, das zur Feststellung der pädagogischen Qualität dient und ist ein Beobachtungsgestütztes Ratingverfahren. Durch diese Skala kann die Prozessqualität der Krippen bestimmt werden. Unter Prozessqualität werden die Dynamik des pädagogischen Geschehens und die pädagogische Interaktion verstanden. Die KRIPS-R hat 41 Merkmale, wobei in dieser Arbeit ausschließlich acht Merkmale, die das Erzieherinnenverhalten betreffen, verwendet werden. Diese Merkmale sind Begrüßung und Verabschiedung, Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen, Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch, Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten, Kind-Kind-Interaktion, Erzieherin-Kind-Interaktion, Verhaltensregeln/Disziplin und Eingewöhnung. Das Merkmal *Begrüßung und Verabschiedung* zählt zum Bereich der Betreuung und Pflege der Kinder, wobei unter anderem die Gestaltung der Begrüßung und Verabschiedung beschrieben wird. Die beiden Merkmale *Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen* und *Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch* zählen zum Bereich Zuhören und Sprechen. „Die Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der Erzieherinnen, die die Kinder unterstützen, grundlegende Sachverhalte und Zusammenhänge in ihrer Umwelt zu erfassen und ihren kommunikativen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht zu werden und diese weiterentwickeln“ (Tietze/Bolz/Grenner/Schlecht/Wellner 2005, 7f). Der Bereich der Interaktion der KRIPS-R umfasst die Merkmale *Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten*, *Kind-Kind-Interaktion*, *Erzieherin-Kind-Interaktion*, *Verhaltensregeln/Disziplin*. Dieser Bereich zeigt die Verantwortung und Rolle der Erzieherinnen bei der Gestaltung des Zusammenlebens mit den Kleinstkindern, die Atmosphäre der Beziehung zwischen Kindern und Pädagogin und die Unterstützung eines Klimas der Akzeptanz und Toleranz. Die *Eingewöhnung* wurde erst später in den Kriterienkatalog aufgenommen und zählt zu den Zusätzlichen Merkmalen, die sich auf die Gestaltung der Eingewöhnungsphase und den Einbezug der familialen

Lebenswelt der Kinder bezieht, wobei der zweite Aspekt für diese Arbeit nicht relevant sein wird (Tietze/Bolz/Grenner/Schlecht/Wellner 2005, 7f).

Zur besseren Übersicht werden im Folgenden die acht verwendeten Merkmale mit ihrer jeweiligen Nr. aus der KRIPS-R aufgelistet:

- 6. Begrüßung und Verabschiedung
- 12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen
- 13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch
- 25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten
- 26. Kind-Kind-Interaktion
- 27. Erzieher-Kind-Interaktion
- 28. Verhaltensregeln/Disziplin
- 40. Eingewöhnung

In den Bewertungsbogen werden die Buchstaben J (Ja, die Beschreibung trifft zu), N (Nein, die Beschreibung trifft nicht zu) und NA (Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe; nur zulässig bei besonders gekennzeichneten Aspekten) zur Bewertung der Merkmale eingetragen (Tietze/Bolz/Grenner/Schlecht/Wellner 2005, 12). Die Merkmale werden in sieben Bewertungsstufen aufgeteilt, die von „1 = unzureichend = schlechte Qualität“ bis „7 = ausgezeichnet = ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität“ reichen²⁵. Die Skalen sind Beobachtungsinstrumente, die sich auf eine Kindergruppe beziehen. Es sollten ca. 3 bis 3 ½ Stunden in der Gruppe von einem eigens dafür eingeschulten Beobachter beobachtet werden und anschließend mit der Pädagogin (vorzugsweise der Bezugspädagogin) ein ca. einstündiges Interview geführt werden. Das Interview dient zur Nachfrage von Unklarheiten oder Aspekten, die nicht beobachtet wurden. Ziel dabei ist eine Aussage über die Stärken und Schwächen der Prozessqualität zu erhalten (Tietze/Bolz/Grenner/Schlecht/Wellner 2005; Charlotte-Bühler-Institut [2009], 1). Die KRIPS-R liefert den Forschern einen Gesamtwert über alle 41 Items (Durchschnitt aller 41 Items) und Teilwerte einzelner Qualitätsbereiche (Durchschnitt der Merkmalsgruppen).

²⁵ Die inhaltliche Beschreibung zu den unterschiedlichen Skalenstufen der KRIPS-R sind im Handbuch der Krippen-Skala zu finden (Tietze/Bolz/Grenner/Schlecht/Wellner 2005, 10).

11 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Berechnungen dargestellt. Zu jedem Verfahren (Video, CIS, KRIPS) werden die einzelnen Subhypothesen in einem eigenen Unterkapitel vorgestellt. Das Vorgehen der statistischen Auswertung erfolgt für alle Hypothesen auf dieselbe Art, deshalb wird an dieser Stelle der Arbeit das Vorgehen beschrieben.

Um die Normalverteilung der Stichproben zu prüfen, wird der KS-Test (Kolmogorov-Smirnov-Goodness of Fit-Test) durchgeführt. Anschließend folgt der F-Test (Levene-Test), der die Homogenität der Varianzen überprüft und somit die Voraussetzung für den t-Test für unabhängige Stichproben darstellt. Wenn beim F-Test die Ergebnisse nicht signifikant sind, dann bedeutet das, dass die Varianzen homogen sind und in der Folge ein t-Test für unabhängige Stichproben zur Hypothesenprüfung angewendet wird. Sind die Ergebnisse des F-Tests allerdings signifikant, handelt es sich um heterogene Varianzen. Anstelle des t-Tests für unabhängige Stichproben wird bei heterogenen Varianzen der U-Test nach Mann-Whitney herangezogen.²⁶

Exkurs: t-Test und U-Test

Die Verfasserin gibt in diesem Exkurs einen kurzen Einblick in die zwei unterschiedlichen statistischen Verfahren, die angewandt wurden.

Vergleich zweier Stichprobenmittelwerte aus unabhängigen Stichproben (t-Test)

Der t-Test dient zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen und gehört zur Gruppe der parametrischen Verfahren. Mit Hilfe des t-Tests kann ein Unterschied zwischen den empirisch gefundenen Mittelwerten von zwei Gruppen näher analysiert werden. Der t-Test wird bei intervallskalierten²⁷ Daten herangezogen und untersucht, ob sich die Mittelwerte von zwei Gruppen systematisch

²⁶ Die Ergebnisse des KS-Tests und des F-Tests befinden sich in den Statistiktabellen im Anhang.

²⁷ Die Intervallskala gibt Aussagen über die Größe der Unterschiede zwischen den zwei Merkmalsausprägungen (Rasch/Friese/Hofmann/Neumann 2006, 11).

unterscheiden, d.h. ob die Mittelwertsunterschiede zufällig sind oder ob es eine Bedeutung für die Unterschiede zweier Gruppen gibt (Rasch/Friese/Hofmann/Neumann 2006, 44). „Die zentrale Frage des t-Tests lautet: Wie wahrscheinlich ist die empirisch gefundene oder eine größere Mittelwertsdifferenz unter allen möglichen rein theoretisch denkbaren Differenzen“ (Rasch/Friese/Hofmann/Neumann 2006, 45)?

Um den t-Test anwenden zu dürfen, müssen vier Voraussetzungen gegeben sein:

- „die Daten müssen **unabhängig** voneinander sein
- die Daten jeder Stichprobe müssen **normalverteilt** sein
- die Daten müssen mindestens **Intervallskalenniveau** haben
- die Stichprobenvarianzen (s_1^2 und s_2^2) müssen **homogen** sein“ (Katschnig 2005, 14; Hervorhebungen im Original; Ponocny-Seliger/Ponocny 2010, 62).

Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz (U-Test von Mann-Whitney)

Der U-Test gehört zu den nichtparametrischen Verfahren und wird angewendet, wenn die Voraussetzungen der parametrischen Verfahren verletzt wurden und/oder die Stichproben sehr klein sind. Er kann als Alternative für den t-Test angesehen werden. Die parametrischen Tests haben meistens eine höhere Teststärke und liefern mehr Informationsgehalt als die nichtparametrischen Tests. Der U-Test für unabhängige Stichproben gleicht dem t-Test für unabhängige Stichproben und prüft ebenfalls, ob die Unterschiede in den zwei Gruppen zufälligen oder systematischen Einflüssen unterliegen. Der Mann-Whitney U-Test, wie er auch genannt wird, analysiert die Messwerte aber nicht wie der t-Test direkt, sondern er analysiert die zugeordneten Rangplätze. Der U-Test analysiert primär Ordinaldaten.²⁸ Vorgezogen werden sollte dieser Test dem t-Test, wenn die Intervallskalengleichheit der abhängigen Variable bezweifelt wird, wenn das Merkmal nicht normalverteilt ist und wenn der t-Test keine zuverlässigen Ergebnisse liefert, weil die Annahme der Varianzhomogenität verletzt ist (Rasch/Friese/Hofmann/Neumann 2010, 143ff).

²⁸ Ordinalskalen bieten Größer-Kleiner-Aussagen über die Merkmalsausprägungen und bringt sie in eine Reihenfolge (deshalb ist auch oft die Rede von „Rangskala“) (Rasch/Friese/Hofmann/Neumann 2010, 144).

Um den U-Test anwenden zu dürfen, müssen ebenfalls vier Voraussetzungen geklärt sein:

- Ordinaldaten für ein Querschnittverfahren liegen vor
- der t-Test darf nicht angewendet werden, weil er die Bedingungen nicht erfüllt
- unabhängige Stichproben
- die Daten müssen Ordinalskalenniveau aufweisen (Katschnig 2005, 16; Ponocny-Seliger/Ponocny 2010, 67).

Dieser Exkurs dient zur besseren Verständlichkeit für den nachfolgenden Teil der Arbeit. In den folgenden Kapiteln zu den Hypothesen 1, 2 und 3 werden die Daten mittels t-Test und U-Test berechnet und die Ergebnisse anschließend interpretiert.

11.1 Hypothese 1 zum Erzieherinnenverhalten anhand der Videoanalyse

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse der ersten Hypothese (Videoanalyse), die wie folgt lautet:

Wenn die Pädagogin über viel Berufserfahrung verfügt, dann ist die Qualität der Interaktion der Pädagogin niedriger als die Qualität der Interaktion der Pädagogin mit wenig Berufserfahrung.

Die H0 (Nullhypothese) lautet: Es gibt keinen Unterschied in der Qualität der Interaktion der Pädagogin je nach Berufserfahrung.

Die H1 (Alternativhypothese) lautet: Es gibt einen Unterschied in der Qualität der Interaktion der Pädagogin je nach Berufserfahrung.

Die Hypothese entsteht durch mehrere Subhypothesen (siehe S. 60f) die im vorhinein überprüft werden.

Das Ergebnis des KS-Tests ist nicht signifikant. Die Daten der Subhypothesen vom Verfahren des Videos sind normalverteilt. Die Skalen der Videoanalyse „Affektiv getönte Haltung“, „Förderung Interesse und Teilhabe“, „Feinfühligkeit: Wohlbefinden“ und „Feinfühligkeit: Unwohlsein“ sind bei der Berechnung des F-

Tests nicht signifikant, daher wird der t-Test für unabhängige Stichproben angewendet.

Subhypothesen zum Verfahren des Videos

Hypothese 1.1

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die affektiv getönte Haltung der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Durch den t-Test für unabhängige Stichproben stellt sich heraus, dass die Hypothese verworfen werden kann, da die affektiv getönte Haltung der Pädagoginnen keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Berufserfahrung aufweist. Bei einem Alphasisiko von 5% mit $p = 0,704$ (vgl. Tabelle 5), also deutlich größer als $p(\text{krit}) = 0,05$, erhält man ein nicht signifikantes Ergebnis, sodass die H_0 beibehalten wird. Die Hypothese kann nicht bestätigt werden, daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Berufserfahrung von Erzieherinnen einen Einfluss auf die affektiv getönte Haltung gegenüber den Kindern hat.

Hypothese 1.2

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die intendierte Förderung des kindlichen Interesses niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Bei dieser Hypothese handelt es sich um ein nicht signifikantes Ergebnis, da p lediglich einen Wert von 0,500 (vgl. Tabelle 5) bei einem Alphasisiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) aufweist. Da die H_0 beibehalten werden muss, gibt es keinen Unterschied je nach Berufsjahren der Pädagoginnen in der intendierten Förderung des kindlichen Interesses. D.h., dass eine Pädagogin mit mehr als zehn Jahren Berufserfahrung das kindliche Interesse genauso fördert, wie eine Pädagogin die weniger als zehn Jahre in ihrem Beruf tätig ist.

Hypothese 1.3

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Feinfühligkeit der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Bei der Berechnung wird diese Hypothese in zwei Teile aufgesplittet. Es wird die Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes und die Feinfühligkeit bei Unwohlsein des Kindes untersucht.

Die Skala „Feinfühligkeit: Wohlbefinden“ wurde anhand des t-Testes für unabhängige Stichproben überprüft und das Ergebnis ist nicht signifikant ($p = 0,527$) (vgl. Tabelle 5). Die Skala „Feinfühligkeit: Unwohlsein“ wurde ebenfalls anhand des t-Tests überprüft und das Ergebnis ist ebenfalls nicht signifikant ($p = 0,583$) (vgl. Tabelle 5). Daher gilt für die Hypothese 1.3, dass es keinen Unterschied zwischen Pädagoginnen mit viel und Pädagoginnen mit wenig Berufserfahrung gibt, was die Feinfühligkeit den Kindern gegenüber anbelangt.

		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Bezugs-Pädagogin (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	,381	74	,704	,078	,205	-,331	,487
	Varianzen sind nicht gleich	,378	60,502	,707	,078	,207	-,336	,492
Bezugs-Pädagogin (1), Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	-,678	71	,500	-,170	,251	-,670	,330
	Varianzen sind nicht gleich	-,693	64,371	,491	-,170	,245	-,660	,320
Bezugs-Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	-,636	71	,527	-,140	,220	-,580	,299
	Varianzen sind nicht gleich	-,627	59,177	,533	-,140	,224	-,588	,307
Bezugs-Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	,559	20	,583	,232	,416	-,635	1,099
	Varianzen sind nicht gleich	,564	15,153	,581	,232	,411	-,644	1,108

Tabelle 5: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Affektiv getönte Haltung, Förderung Interesse und Teilhabe, Feinfühligkeit: Wohlbefinden und Feinfühligkeit: Unwohlsein

11.2 Hypothese 2 zum Erzieherinnenverhalten anhand der CIS (Caregiver Interaction Scale)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse der zweiten Hypothese, bei der es sich um die Skalen der CIS handelt.

Zweite Hypothese: Wenn die Pädagogin über viel Berufserfahrung verfügt, dann ist die Qualität des Verhaltens (Interaktion) der Pädagogin niedriger als die Qualität des Verhaltens (Interaktion) der Pädagogin mit wenig Berufserfahrung.

Die H0 (Nullhypothese) lautet: Es gibt keinen Unterschied in der Qualität des Verhaltens (Interaktion) der Pädagogin je nach Berufserfahrung.

Die H1 (Alternativhypothese) lautet: Es gibt einen Unterschied in der Qualität des Verhaltens (Interaktion) der Pädagogin je nach Berufserfahrung.

Die Hypothese entsteht durch mehrere Subhypothesen (siehe S. 63f) die im Vorhinein überprüft werden.

Das Ergebnis des KS-Tests ist nicht signifikant. Die Daten der Subhypothesen vom Verfahren des CIS sind normalverteilt. Beim F-Test sind alle Skalen des CIS nicht signifikant, weshalb der t-Test für unabhängige Stichproben angewendet wird.

Subhypothesen zum Verfahren des CIS

Hypothese 2.1

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Empathie der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Die Hypothese H2.1 erzielt durch den t-Test ein Ergebnis von $p = 0,040$ (vgl. Tabelle 6). Da $p = 0,040$ kleiner ist als das Alphasisiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) ist das Ergebnis signifikant. Die H_0 wird verworfen und die H_1 wird beibehalten. Je nach Länge der Berufserfahrung der Pädagogin gibt es einen Unterschied im empathischen Erzieherinnenverhalten gegenüber den Kindern. Die Pädagogin mit wenig Berufserfahrung wurde im Mittel mit 8,42 und die Pädagogin mit viel Berufserfahrung mit 7,89 eingeschätzt. Daraus folgt, dass die Hypothese 2.1 bestätigt wird, da bei der Pädagogin mit über zehn Jahren Berufserfahrung die Empathie niedriger eingeschätzt wurde als bei der Pädagogin mit wenig Berufserfahrung. Es muss aber erwähnt werden, dass beide Gruppen von Pädagoginnen bei der Untersuchung ihrer Empathiefähigkeit gegenüber den Kindern von den Fieldworkerinnen mit hohen Werten eingeschätzt wurden und sie daher im Bereich „überdurchschnittlich“ anhand der Staninwertetabelle liegen.

Hypothese 2.2

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Durchsetzung der Pädagogin höher als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Die Skala „Durchsetzung“ liefert ebenfalls ein signifikantes Ergebnis. Der t-Test ist signifikant mit einem Ergebnis von $p = 0,015$ (vgl. Tabelle 6) bei einem Alphasisiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit). Aufgrund dieses Ergebnisses kann darauf geschlossen werden, dass ein Unterschied, je nach Berufserfahrung, bei der Durchsetzung der Pädagogin besteht. Die oben genannte Hypothese kann bestätigt werden, weil der Mittelwert zeigt, dass die Berufsgruppe der Pädagoginnen mit wenig Berufserfahrung einen niedrigeren Wert (6,53) in der Skala der Durchsetzung aufweisen und die Pädagoginnengruppe, die mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung verfügt, einen höheren Wert (7,00) in der Durchsetzung aufzeigt. Anhand der Mittelwerte ist abzulesen, dass die Werte von normalen bis zu hohen Werten reichen und die Erzieherinnen bei der Skala „Durchsetzung“ keine niedrigen Werte aufweisen (Werte reichen von 1 bis 9).

Hypothese 2.3

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Intoleranz der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Diese Hypothese erhält ein nicht signifikantes Ergebnis von $p = 0,586$ (vgl. Tabelle 6) bei einem Alphasisiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) und deshalb kann kein Unterschied zwischen dieser Variable und der Berufserfahrung gefunden werden. Bei der Skala „Intoleranz“ der Pädagoginnen macht es keinen Unterschied, ob sie über oder unter zehn Jahre in ihrem Beruf tätig sind. D. h., dass ein Unterschied der Intoleranz von Pädagoginnen nicht auf die Länge ihrer Berufserfahrung zurückgeführt werden kann.

Hypothese 2.4

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das mangelnde Engagement der Pädagogin höher als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Diese Hypothese muss verworfen werden, weil das Ergebnis des t-Tests nicht signifikant ist. Der Signifikanzwert liegt bei einem Alpha-Risiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) bei $p = 0,110$ (vgl. Tabelle 6). Daher kann kein Unterschied bei der Skala „mangelndes Engagement“, anhand der Berufserfahrung, identifiziert werden.

		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie	Varianzen sind gleich	2,088	87	,040	,526	,252	,025	1,027
	Varianzen sind nicht gleich	1,960	58,573	,055	,526	,268	-,011	1,063
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend	Varianzen sind gleich	-2,485	87	,015	-,472	,190	-,849	-,094
	Varianzen sind nicht gleich	-2,442	70,655	,017	-,472	,193	-,857	-,087
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz	Varianzen sind gleich	,547	87	,586	,115	,211	-,304	,534
	Varianzen sind nicht gleich	,557	79,926	,579	,115	,207	-,296	,527
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement	Varianzen sind gleich	-1,614	87	,110	-,376	,233	-,840	,087
	Varianzen sind nicht gleich	-1,570	67,974	,121	-,376	,240	-,855	,102

Tabelle 6: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Empathie, Durchsetzend, Intoleranz und mangelndes Engagement

11.3 Hypothese 3 zum Erzieherinnenverhalten anhand der KRIPS

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse der dritten Hypothese (KRIPS), die wie folgt lautet:

Wenn die Pädagogin über viel Berufserfahrung verfügt, dann ist die Qualität der Interaktion der Pädagogin niedriger als die Qualität der Interaktion der Pädagogin mit wenig Berufserfahrung.

Die H_0 (Nullhypothese) lautet: Es gibt keinen Unterschied in der Qualität der Interaktion der Pädagogin je nach Berufserfahrung.

Die H_1 (Alternativhypothese) lautet: Es gibt einen Unterschied in der Qualität der Interaktion der Pädagogin je nach Berufserfahrung.

Die Hypothese entsteht durch mehrere Subhypothesen (siehe S. 67), die im vorhinein überprüft werden.

Das Ergebnis des KS-Tests ist nicht signifikant. Die Daten der Subhypothesen vom Verfahren der KRIPS sind normalverteilt. Sieben von acht berechneten Skalen der KRIPS, die für diese Arbeit wichtig sind, sind bei der Berechnung des F-Tests nicht signifikant, daher wird der t-Test für unabhängige Stichproben angewendet. Ausgenommen die Skala „Eingewöhnung“ lieferte ein signifikantes Ergebnis beim F-Test und daher wird für diese Skala der U-Test angewendet.

Subhypothesen zum Verfahren der KRIPS

Hypothese 3.1

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das Item der Begrüßung und Verabschiedung niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Bei einem Alpha-Risiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) mit $p = 0,783$ (vgl. Tabelle 7) erhält man ein nicht signifikantes Ergebnis, daher wird die H_0 beibehalten, d.h. es ist kein Unterschied des Verhaltens der Pädagogin bei der

Gestaltung der Begrüßung und Verabschiedung gemessen von der Berufserfahrung, feststellbar.

Hypothese 3.2

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen durch die Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Auch hier wird die H_0 beibehalten, denn das durch den t-Test gewonnene Ergebnis ist bei einem Alpha-Risiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) nicht signifikant ($p = 0,193$) (vgl. Tabelle 7). Bei den Berechnungen ergibt sich kein Unterschied der Pädagoginnen in der Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen. Daher ist es für die sprachliche Unterstützung der Pädagogin dem Kind gegenüber unwichtig, über wie viel Berufserfahrung eine Pädagogin verfügt.

Hypothese 3.3

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch durch die Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Das Ergebnis des t-Tests mit der Variable „Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch“ ist bei einem Alpha-Risiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) mit dem Wert $p = 0,816$ (vgl. Tabelle 7) nicht signifikant. Daher wird die H_0 beibehalten und die H_1 verworfen. D.h., dass es keinen Unterschied bei der Unterstützung des Kindes beim Sprachgebrauch durch die Pädagoginnen macht, wenn die Pädagoginnen unter oder über zehn Jahre an Berufserfahrung verfügen.

Hypothese 3.4

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Pädagogin bei Spiel- und Lernaktivitäten niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Die Hypothese 3.4 bringt ein Ergebnis von $p = 0,227$ (vgl. Tabelle 8) bei einem Alpha-Risiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) hervor. Dieses Ergebnis ist wiederum nicht signifikant und die H1 kann daher verworfen werden. Es kann nicht gesagt werden, dass Pädagoginnen, die über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung verfügen niedrigere Werte in der Skala „Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Pädagogin bei Spiel- und Lernaktivitäten“ erhalten als Pädagoginnen, die weniger als zehn Jahre Berufserfahrung gesammelt haben.

Hypothese 3.5

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Kind-Kind-Interaktion niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Die Kind-Kind-Interaktion erzielt ein Ergebnis von $p = 0,284$ (vgl. Tabelle 8) bei einem Alpha-Risiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit), d.h. dass Ergebnis ist nicht signifikant, und daher wird die H0 beibehalten. Wie lange die Pädagogin schon in ihrem Beruf tätig ist, spielt also keine Rolle in der Interaktion der Kinder untereinander.

Hypothese 3.6

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Erzieherin-Kind-Interaktion niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Die Erzieherin-Kind-Interaktion erzielt ein Ergebnis von $p = 0,234$ (vgl. Tabelle 8) bei einem Alphasisiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit), d.h. dass dieses Ergebnis ebenfalls nicht signifikant ist. Daher kommt es zu einer Beibehaltung der H_0 . Folglich macht es also keinen Unterschied für die Erzieherin-Kind-Interaktion, ob die Pädagogin über viel oder wenig Berufserfahrung verfügt.

Hypothese 3.7

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann sind die Verhaltensregeln/die Disziplin der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Es macht keinen Unterschied, ob die Pädagoginnen mehr als zehn Jahre Berufserfahrung haben oder nicht, wenn die Skala „Verhaltensregeln/Disziplin“ in den Fokus der Berechnung genommen wird, da p bei einem Alphasisiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) $0,229$ (vgl. Tabelle 8) beträgt und daher das Ergebnis nicht signifikant ist.

Hypothese 3.8

Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist das Item der Eingewöhnung niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren.

Interpretation

Bei dieser Hypothese (einzige Hypothese der KRIPS) wird der U-Test angewendet, weil der F-Test ein signifikantes Ergebnis ($p = 0,027$) liefert. Das Ergebnis des U-Test ist bei einem Alphasisiko von $p = 0,05$ (5% Irrtumswahrscheinlichkeit) $p = 0,433$ (vgl. Tabelle 9) und daher auch nicht signifikant, sodass es für die Eingewöhnung irrelevant ist, ob die Pädagogin über mehr oder weniger als zehn Jahre Berufserfahrung verfügt.

		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Bereich 2 (Betreuung und Pflege der Kinder): Begrüßung und Verabschiedung (Item 6)	Varianzen sind gleich	,277	66	,783	,149	,538	-,926	1,224
	Varianzen sind nicht gleich	,277	55,799	,783	,149	,538	-,930	1,228
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen (Item 12)	Varianzen sind gleich	1,315	66	,193	,548	,417	-,284	1,381
	Varianzen sind nicht gleich	1,287	51,702	,204	,548	,426	-,307	1,403
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch (Item 13)	Varianzen sind gleich	,234	66	,816	,094	,402	-,708	,896
	Varianzen sind nicht gleich	,232	54,206	,817	,094	,405	-,718	,906

Tabelle 7: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Begrüßung und Verabschiedung, Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen, Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch

		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Bereich 5 (Interaktionen): Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel-/Lernaktivitäten (Item 25)	Varianzen sind gleich	1,219	66	,227	,533	,437	-,340	1,406
	Varianzen sind nicht gleich	1,244	59,483	,218	,533	,429	-,324	1,390
Bereich 5 (Interaktionen): Kind-Kind-Interaktion (Item 26)	Varianzen sind gleich	-1,079	66	,284	-,379	,351	-1,079	,322
	Varianzen sind nicht gleich	-1,098	58,957	,277	-,379	,345	-1,068	,311
Bereich 5 (Interaktionen): Erzieherin-Kind-Interaktion (Item 27)	Varianzen sind gleich	1,202	66	,234	,601	,500	-,397	1,599
	Varianzen sind nicht gleich	1,215	57,803	,229	,601	,494	-,389	1,591
Bereich 5 (Interaktionen): Verhaltensregeln/Disziplin (Item 28)	Varianzen sind gleich	1,214	66	,229	,518	,427	-,334	1,369
	Varianzen sind nicht gleich	1,261	62,327	,212	,518	,411	-,303	1,338

Tabelle 8: t-Test für unabhängige Stichproben mit den Skalen Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel-/Lernaktivitäten, Kind-Kind-Interaktion, Erzieherin-Kind-Interaktion und Verhaltensregeln/Disziplin

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung (Item 40)	unter 10 Jahre	41	35,98	1475,00
	über 10 Jahre	27	32,26	871,00
	Gesamt	68		

	Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung (Item 40)
Mann-Whitney-U	493,000
Wilcoxon-W	871,000
Z	-,784
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,433

Tabelle 9: U-Test nach Mann und Whitney mit der Skala Eingewöhnung

11.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Dieses Kapitel dient der Zusammenfassung der Ergebnisse der einzelnen Subhypothesen, die mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 17 berechnet wurden. In diesem Kapitel sollen die übergeordneten Hypothesen eins, zwei und drei, die sich durch die Subhypothesen ergeben, beantwortet werden und die Mittelwerte der verschiedene Dimensionen in den Blick genommen werden, um in Erfahrung zu bringen, wie das Erzieherinnenverhalten anhand der unterschiedlichen Verfahren jeweils anders bewertet wurde. Am Ende dieses Kapitels wird die Forschungsfrage beantwortet und nochmals ein Rückschluss zur Theorie dargestellt.

Wie in den Kapiteln 11.1 bis 11.3 ersichtlich wird, gibt es zu den 15 aufgestellten und entworfenen Hypothesen lediglich zwei signifikante Ergebnisse. Die beiden Hypothesen H2.1 und H2.2 können bestätigt werden und die anderen 13 Hypothesen müssen verworfen werden.

Die drei Hypothesen zu den Verfahren der Videoanalyse, der Caregiver Interaction Scale und der Krippeneinschätzungsskala „Wenn die Pädagogin über viel Berufserfahrung verfügt, dann ist die Qualität der Interaktion der Pädagogin niedriger als die Qualität der Interaktion der Pädagogin mit wenig Berufserfahrung“ müssen verworfen werden, weil anhand der Subhypothesen nur zwei signifikante Ergebnisse zu finden waren. Deshalb lassen die Subhypothesen der Videoanalyse, der CIS und der KRIPS darauf schließen, dass es keinen Unterschied in der Qualität der Interaktion der Pädagogin je nach Berufserfahrung gibt und damit ist die H0 bestätigt.²⁹ Die H1, die Alternativhypothese „Es gibt einen Unterschied in der Qualität der Interaktion der Pädagogin je nach Berufserfahrung“ muss demnach verworfen werden.

Anhand der Mittelwerte der Videoanalyse wird festgestellt, dass es keine hohe Einschätzung bei der Beobachtung des Erzieherinnenverhaltens gab, da die Mittelwerte für das Erzieherinnenverhalten lediglich zwischen den Werten 2,80 und 3,86 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = nicht ausgeprägt bis 5 = ausgeprägt liegen. Die affektive Haltung, die intendierte Förderung und die Feinfühligkeit der Pädagoginnen sind im Durchschnitt nicht sehr ausgeprägt. Die Mittelwerte der CIS dagegen liefern uns Werte von 5,68 bis 8,42 auf einer neunstufigen Skala von 1-3 = unterdurchschnittlich, 4-6 = normal und 7-9 = überdurchschnittlich. D.h., dass das Erzieherinnenverhalten gegenüber der gesamten Gruppe von normalen bis zu hohen Werten reicht. Es sind keine unterdurchschnittlichen, also niedrigen Werte zu finden. Bei der KRIPS wird festgestellt, dass es keine unzureichenden (= 1), aber auch keine ausgezeichneten (= 7) Werte auf einer siebenstufigen Skala gibt. Die Mittelwerte für das Erzieherinnenverhalten anhand der acht ausgewählten Dimensionen reichen von 2,78 bis 5,04.

Die allgemeine Hypothese „Verfügen Pädagoginnen über viel (mehr als zehn Jahre) Berufserfahrung, dann ist die Qualität des Erzieherinnenverhaltens niedriger, als bei Pädagoginnen mit wenig (unter zehn Jahren) Berufserfahrung“

²⁹ Ein Grund für diese nicht signifikanten Ergebnisse könnte eine zu kleine Stichprobe sein.

kann so beantwortet werden, dass es bei der Qualität des Erzieherinnenverhaltens nicht auf die Berufserfahrung der Pädagogin ankommt. Die Länge der Berufserfahrung macht in der Qualität des Erzieherinnenverhaltens keinen Unterschied.

Eine Antwort auf die Forschungsfrage dieser Arbeit *„Inwiefern hat die Berufserfahrung der Pädagogin Einfluss auf das Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe?“* ergibt sich aus den unterschiedlichen Hypothesen, die anhand drei verschiedener Verfahren überprüft wurden. Zusammenfassend kann die Forschungsfrage so beantwortet werden: Die Berufserfahrung der Pädagoginnen hat keinen Einfluss auf das Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind während der Phase eins der Eingewöhnung (zwei Wochen nachdem das untersuchte Kind zum Ersten mal ohne Eltern in der Krippe ist) in der Kinderkrippe. Bei den Berechnungen der Hypothesen zu den drei Verfahren Videoanalyse, Caregiver Interaction Scale und Krippeneinschätzungsskala, die das Erzieherinnenverhalten in den Fokus nehmen, wurden keine Unterschiede gefunden, weil alle Berechnungen (bis auf die Hypothesen H2.1 und H2.2) keine signifikanten Ergebnisse lieferten. Die H1 wird deshalb verworfen und die H0 kann bestätigt werden.

Die Autorin schließt aus diesen Ergebnissen, dass es beim Verhalten der Erzieherinnen gegenüber den Kleinkindern nicht auf die Berufserfahrung oder die Berufsjahre in Kinderkrippen ankommt, sondern auf andere Faktoren, wie ebenfalls in der Literatur beschrieben werden, Gründe für schlechtes Verhalten von Seiten der Pädagoginnen sind. So ist z.B. bei Derschau (1993, 359) und Hartmann/Stoll (1996, 181ff) nachzulesen, dass unangemessene Bezahlung, zu wenig Vorbereitungszeit, zu große Gruppen, zu wenig Fortbildung und mangelnde berufliche Perspektiven Gründe für Berufskrisen sein können. Nach Ansicht der Autorin nimmt das erwünschte Verhalten der Pädagoginnen bei Berufskrisen ab und dann ist von negativem Erzieherinnenverhalten die Rede. Marta Högemann, selbst Erzieherin und die verantwortliche Redakteurin der Zeitschrift „Kindergarten heute“, spricht auch von negativen Auswirkungen auf die Arbeit mit den Kindern, wenn zu den großen Anstrengungen, die Pädagoginnen haben, noch die Angst über das Durchhaltevermögen bis zur Pension dazu kommt. Diese Angst und die großen Anstrengungen können sich

schlecht auf die Gesundheit der Erzieherinnen auswirken und dies wiederum zeige sich in einem negativen Erzieherinnenverhalten (Högemann 1995, 85). „Wittmer und Honig (1988) [konnten] zeigen, daß [sic!] Betreuerverhalten nicht alleine von der Betreuerin und ihrer Ausbildung, ihrer Berufssituation und anderen Merkmalen abhängt, sondern auch durch die zu betreuenden Kinder geprägt wird“ (Weßels 1996, 115).

Um die vorliegende Arbeit abzuschließen, folgt im nächsten Kapitel eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit.

III. Ausblick und Schlussbetrachtung

Im vorigen Kapitel wurden die formulierten Hypothesen noch einmal dargestellt, mit dem Statistikprogramm SPSS Version 17.0 für Windows ausgewertet, interpretiert und die Forschungsfrage beantwortet. Dieser Teil der Arbeit stellt den Ausblick und die Schlussbetrachtung dar, indem nochmals die Ergebnisse, ihre Relevanz und Lösungsmöglichkeiten angeführt werden und der Inhalt der Arbeit zusammengefasst wird.

Die vorliegende Arbeit entsteht im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie am Institut der Bildungswissenschaft an der Universität Wien unter der Leitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler. Anhand dieser Arbeit wurde empirisch der Frage nachgegangen, inwiefern die Berufserfahrung der Pädagoginnen Einfluss auf das Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind während der ersten Phase der Eingewöhnung in der Kinderkrippe hat. Dabei war das zentrale Ziel herauszufinden, ob es Unterschiede im Erzieherinnenverhalten zwischen Pädagoginnen mit einer längeren Berufserfahrung und Pädagoginnen mit einer kürzeren Berufserfahrung gibt.

Das Erzieherinnenverhalten in Kinderkrippen ist gegenwärtig noch ein ausgesprochen defizitäres Forschungsgebiet, vor allem im Zusammenhang mit der Berufserfahrung von Pädagoginnen. Deshalb steht hier im Mittelpunkt des Forschungsinteresses das Erzieherinnenverhalten vor und nach zehn Jahren Berufserfahrung. Es gibt einige Untersuchungen zum Erzieherinnenverhalten von Kindergärtenpädagoginnen, die schon mehrere Jahre zurück liegen und nicht mehr aktuell sind, wie z.B. Anderson (1939), Reichenberg-Hackett (1962), Hoppe (1966), Tausch (1966) und Barres (1972). Trotzdem soll ein Beispiel angeführt werden, weil der Autor dieses Beispiels sich mit dem Erzieherinnenalter, was mit der Berufserfahrung ungefähr gleichgesetzt werden kann, in Zusammenhang mit dem Erzieherinnenverhalten auseinandersetzt.

Egon Barres führte 1969 eine empirische Untersuchung zur Bestandsaufnahme des Erziehungsgeschehens im Kindergarten der damaligen Zeit durch. Seine Ergebnisse publizierte er im Buch „Erziehung im Kindergarten. Eine empirische

Untersuchung – zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch“ von 1972, das vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung herausgegeben wurde. Unter anderem enthält das Buch ein kurzes Kapitel (IV. 4.) mit dem Titel „Das Erziehungsverhalten in Abhängigkeit von Alter und Ausbildung der Gruppenleiterin“ (Barres 1972). Barres teilte bei seiner Untersuchung die Pädagoginnen in zwei Altersgruppen ein. Die eine Gruppe war unter 30 Jahre alt und die zweite Gruppe war über 30 Jahre alt. Er hat die beiden Altersgruppen anhand der Mittelwertsdifferenzen der Erziehungsmaßnahmen Aufforderung, Ermahnung, Tadel, Drohung, Lob und Hilfen verglichen. Die Ergebnisse waren aber in keinem der aufgezählten sechs erzieherischen Maßnahmen der Pädagoginnen statistisch signifikant. Bei den älteren Gruppenleiterinnen, wie sie Barres nennt, wurden im Durchschnitt ein bisschen mehr „Aufforderungen“ und „Ermahnungen“ beobachtet als bei den Jüngeren, aber auch diese Mittelwertsunterschiede konnten statistisch nicht abgesichert werden, da die Varianzen der beiden Gruppen sehr hoch waren (Barres 1972, 130f). Die Ergebnisse von Barres können mit den Ergebnissen der vorhandenen Arbeit verglichen werden. Ebenso wie bei der vorliegenden Arbeit konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und dem Erzieherinnenverhalten festgestellt werden, so war es auch Barres nicht möglich einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter der Pädagoginnen und dem Erzieherinnenverhalten festzustellen.

Wittmer und Honig haben 1988 gezeigt, dass das Verhalten der Betreuer nicht alleine von der Ausbildung der Pädagogin, der Berufssituation der Pädagogin und von anderen Merkmalen abhängt, sondern auch durch den Einfluss der zu betreuenden Kinder geprägt wird (Weßels 1996, 115).

Es müssen Änderungen im Beruf der Kindergartenpädagogin vorgenommen werden, sodass der Zugang und das Verbleiben im Erzieherinnenberuf attraktiver und besser wird. Dazu muss die Ausbildungsstruktur geändert, mehr berufliche Perspektiven durch Fort- und Weiterbildung angeboten, die Arbeitsbedingungen (z.B. Erzieherin-Kind-Schlüssel) verbessert und über die Vergütung verhandelt werden (Ebert 2006, 229). Laut Ebert (2006, 275) ist unbestritten, dass eine gute Ausbildung der Erzieherin viel zur Berufszufriedenheit, zum Engagement der

Pädagogin in der Einrichtung, zur Verweildauer im Beruf und zur Professionalität beiträgt. D.h., wenn eine Pädagogin eine gute Ausbildung genossen hat, verbleibt sie dann eher für längere Zeit in ihrem Beruf. Die Lösung für das Problem des frühen Ausstiegs aus diesem Berufsfeld kann die Ausbildung sowie eine gute Fort- und Weiterbildung sein.

Durch Fortbildung können die Pädagoginnen zu neuer Motivation gelangen. Die Motivation der Pädagogin kann sinken, weil die tagtägliche Arbeit mit denselben Traditionen, Routinen und Ritualen ausgestattet ist. Ein Beispiel dazu ist der Geburtstag eines Kindes. Eine Erzieherin die schon 20 Jahre in ihrem Beruf tätig ist, hat schon viele Kindergeburtstage gefeiert und dies kann schnell zu einer Routine werden. Durch Fortbildung können der frustrierten Erzieherin, die keinen Spaß mehr an Kindergeburtstagen hat, neue Impulse gegeben werden, damit sie die Geburtstage für die Kinder immer wieder spannungsreich gestaltet und dadurch auch ihr der pädagogische Beruf Spaß macht und sie dadurch eventuell bis zum Pensionsantritt in ihrem Beruf verweilt. Durch den Austausch der Pädagoginnen untereinander auf Fortbildungsveranstaltungen erhalten sie nützliche Anregungen und eine Perspektivenerweiterung für ihre Arbeit (Teschner 2004, 206). Die Fortbildungen sollen gesellschafts- und sozialpolitische, wissenschaftliche, Berufssozialisation und personenpolitische, didaktische und methodische Inhalte umfassen (Teschner 2004, 218).

Zu Beginn der Arbeit wurde einleitend ein Einblick in die Arbeit gegeben und die verschiedenen Kapitel vorgestellt. Anschließend folgt der theoretische Teil, indem versucht wurde diese Arbeit an den aktuellen Forschungsstand anzubinden. Zum Einstieg wurde die Kinderbetreuung in Kinderkrippen beschrieben. Dieses Kapitel umfasst unterschiedliche Definitionen von „Krippe“, die österreichische Krippensituation und Ausbildungsstruktur der Krippenpädagoginnen. Das darauffolgende Kapitel beschäftigte sich mit der Geschichte des Erzieherinnenberufs, indem die historische Entwicklung der hohen Anforderungen an eine Erzieherin nachgezeichnet wurde. Anschließend daran wurden die heutigen Anforderungen, mit speziellem Blick auf die Eingewöhnung, dargestellt. Im nächsten Kapitel wurden die vielseitigen Aufgaben einer Pädagogin präzise dargestellt. Dazu zählten die drei Aufgabendimensionen Betreuung, Erziehung und Bildung sowie eine detaillierte Beschreibung der

Aufgaben einer Pädagogin im täglichen Krippengeschehen, wie z.B. der Aufbau einer Bindungsbeziehung sowie die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind. Nachfolgend wurden die Belastungen des Erzieherinnenberufes dargestellt. Rossbach, Schuster und Tietze schreiben 1995, dass mit der Zunahme der Dienstjahre der Erzieherin die Häufigkeit der Interaktionen und der persönliche pädagogische Umgang mit den Kindern sinken. Die Rede ist auch von den schlechten Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen und den Gründen für Berufsaustritte der Erzieherinnen. Im nachfolgenden Kapitel wurden die Ergebnisse, über den Zusammenhang der Qualität des Erzieherinnenverhaltens und der Berufserfahrung von Pädagoginnen, die sich durch eine umfassende Literaturrecherche (die aber nicht auf Vollständigkeit beruht) ergeben haben, dargestellt. Es wurde festgestellt, dass in der Literatur sowohl negatives Erzieherinnenverhalten bei einer langjährigen Berufserfahrung als auch positives Erzieherinnenverhalten gefunden werden kann. Viernickel (2006) schreibt, dass ein Zusammenhang zwischen Strukturvariablen (z.B. hier Berufserfahrung) und der Prozessqualität (Interaktion zwischen Pädagogin und Kind) festgestellt werden kann. Aufgrund der vielen differenten Aussagen, die in der Literatur gefunden wurden, kann anhand der Literatur, keine eindeutige Antwort darauf gegeben werden, welche Auswirkungen die Berufserfahrung auf die Qualität des Erzieherinnenverhaltens hat. Sehr zentral ist jedoch, nach Ansichten der Verfasserin, die Aussage, „ (...), dass die optimale Länge der Berufserfahrung rund zehn Jahre beträgt“ (Clarke-Stewart 1998, 154). D.h., dass ab zehn Jahren Berufserfahrung die Qualität der Betreuung abnimmt, denn Pädagoginnen mit *sehr viel* Erfahrung bieten den Kindern eine weniger stimulierende Betreuung an (Ruopp et al. 1979; zit. nach Clarke-Stewart 1998, 154). Anhand des Beitrags von Clarke-Stewart ist zu bemerken, dass Pädagoginnen mit mehr Berufserfahrung stimulierender sind, als solche mit wenig Berufserfahrung. In der vorhandenen Literatur wird darauf hingewiesen, dass zu wenig Forschungsstand in diesem Bereich vorliegt. Um die Forschungslücke ein wenig zu schließen, wurden Daten der WiKi-Studie herangezogen und die Probanden in zwei Gruppen (unter und über zehn Jahre Berufserfahrung) aufgrund der Aussage in Clarke-Stewarts Text (siehe oben und Clarke-Stewart 1998, 154) aufgeteilt.

Zu Beginn des empirischen Teils der Arbeit wurden als Einstieg die empirische Sozialforschung, die quantitative Methode und das Verfahren der Beobachtung

dargestellt. Im Methodenteil wurde die Forschungsfrage *„Inwiefern hat die Berufserfahrung der Pädagogin Einfluss auf das Erzieherinnenverhalten gegenüber dem Kind während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe?“* angeführt und die Hypothesen zu den Verfahren der Videoanalyse, der Caregiver Interaction Scale und der Krippeneinschätzungsskala anhand ihrer theoretischen Anbindung aufgestellt. Im Anschluss an die verschiedenen Subhypothesen wurden die Stichprobe und die Messinstrumente dargestellt. Die Stichprobe für diese empirische Arbeit ergibt sich aus den Bezugspädagoginnen, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mit je einem Untersuchungskind untersucht wurden. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Verfahren, die mit der Berufserfahrung in Zusammenhang gebracht werden, vorgestellt. Jedes einzelne Verfahren wurde in einem eigenen Unterkapitel dargestellt. Im nächsten größeren Kapitel folgte, zum besseren Verständnis der Ergebnisse, zu Beginn einen Exkurs zum t-Test und U-Test für unabhängige Stichproben und anschließend wurden die Ergebnisse der einzelnen Subhypothesen präsentiert. Für 14 Hypothesen wurde der t-Test für unabhängige Stichproben angewendet und für eine Hypothese aus dem Bereich KRIPS (H3.8) musste der U-Test nach Mann-Whitney angewendet werden, weil die Varianzen nicht homogen sind und deshalb die Voraussetzung für den t-Test nicht gegeben ist. Für 13 Hypothesen kann festgehalten werden, dass sie keine signifikanten Ergebnisse liefern, wobei bei den beiden Hypothesen 2.1 und 2.2 der CIS Skala anhand des t-Tests für unabhängige Stichproben eine Signifikanz festgestellt werden konnte. Die Hypothese 2.1 *„Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Empathie der Pädagogin niedriger als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren“* und die Hypothese 2.2 *„Verfügen Pädagoginnen über mehr als zehn Jahre an Berufserfahrung, dann ist die Durchsetzung der Pädagogin höher als bei Pädagoginnen mit Berufserfahrung unter zehn Jahren“* konnten bestätigt werden. Nach der Darstellung der Ergebnisse der Subhypothesen folgt ein Kapitel, das der Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Wie sich anhand dieser Untersuchung gezeigt hat, ist ein unterschiedlicher Umgang der Pädagoginnen mit den Kindern nicht auf die pädagogische Berufserfahrung zurückzuführen.

Jedoch lässt sich aus Hypothese 2.1 und Hypothese 2.2 ableiten, dass die unterschiedliche Berufserfahrung der Pädagoginnen einen Einfluss auf das

Empathievermögen und die Durchsetzung der Pädagogin dem Kind gegenüber hat. Daraus lässt sich schließen, dass es Trends gibt. Um diese Hypothesen jedoch zu spezifizieren bedarf es weiterer Untersuchungen mit größeren Stichproben. Die Stichprobe dieser Untersuchung ist relativ klein und deshalb ist von voreiligen Generalisierungen zu warnen.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Ahnert, Liselotte/Gappa, Maike (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 74-95.
- Andres, Beate/Laewen, Hans Joachim (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, Dieter (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau, S. 79-101.
- Andres, Beate/Hédervári, Éva/Laewen, Hans Joachim (2000): Die ersten Tage in der Krippe. Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation. Luchterhand Verlag: Neuwied, Berlin.
- Atteslander, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Walter de Gruyter Verlag: Berlin.
- Barres, Egon (1972): Erziehung im Kindergarten. Eine empirische Untersuchung – zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch. Beltz Verlag: Weinheim.
- Becker-Stoll, Fabienne (2006): Schutz- und Risikofaktoren der frühkindlichen Entwicklung – Anforderungen für Frühpädagogik und Elternbildung. Online im WWW unter URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklungs_2320.html (22.6.09)
- Becker-Stoll, Fabienne (2008): Welche Bildung brauchen Kinder? In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Barbara Budrich Verlag: Opladen, Farmington Hills, S. 115-122.
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2008a): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 103-142.

- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2008b): Alles ist so neu und fremd. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Heft 5, S. 42-44.
- Berger, Manfred (1986): Der Übergang von der Familie zum Kindergarten. Anregungen zur Gestaltung der Aufnahme in den Kindergarten. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel.
- du Bois, Reinmar (1995): Bezugspersonen. In: Fuchs, Dieter (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau, S. 54-78.
- Borkenau, Peter (1996): Prosoziales Verhalten. In: Amelang, Manfred (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Hogrefe Verlag: Göttingen, S. 377-406.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer Verlag: Berlin, Heidelberg, New York.
- Brisch, Karl Heinz/ von Kalckreuth, Barbara /Kruppa, Katharina/Mögel, Maria/Simoni, Heidi [2009]: Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen. Online im WWW unter URL: http://www.gaimh.org/files/downloads/c8ba96ab6c9611edfd9fd1d788e43000Publikationsliste_GAIMH.pdf (8.11.09)
- Brodin, Marianne/Hylander, Ingrid (2002): Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippen und Kindergarten. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Cantzler, Anja (2008a): So strukturiert wie nötig, so flexibel wie möglich. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Heft 4, S. 45-48.
- Cantzler, Anja (2008b): Was es für einen guten Start braucht. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Heft 6-7, S. 45-48.
- Charlotte-Bühler-Institut [2009]: Instrumente der vierteiligen Skalen-Serie zur Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität. Online im WWW

unter URL: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/skala/index.htm>
(25.11.09)

- Clarke-Stewart, Alison (1992): Consequences of Child Care for Children's Development. In: Booth, Alan (Hrsg.): Child Care in the 1990s. Trends and Consequences. Lawrence Erlbaum Associates Inc, S. 63-83.
- Clarke-Stewart, Alison (1993): Daycare. Revised Edition. Harvard Univ Pr.
- Clarke-Stewart, Alison (1998): Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: Fthenakis, Wassilios/Textor, Martin (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 148-157.
- Colberg-Schrader, Hedi (1999): Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens. In: Fatke, Reinhard/Hornstein, Walter u. a. (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. 39. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 99-114.
- Datler, Wilfried (2004): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Ahrbeck, Bernd/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, S. 45-69.
- Datler, Wilfried (2007a): Universität Wien: Neues Forschungsprojekt zu Kleinkindpädagogik. Online im WWW unter URL: <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/134723/> (15.3.2010)
- Datler, Wilfried (2007b): Interview für die Zeitschrift „Die Furche“. Heft 19, S. 22.
- Datler, Wilfried (2010): Interview für die Zeitschrift „Eltern“. Heft 1, S. 90-95.
- Datler, Wilfried/Datler, Margit/Hover-Reisner, Nina (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherung an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelson Scriptor 2010 (in Druck, es können sich die Seitenzahlen noch ändern, weil nur die pdf Version vorhanden).

- Datler, Wilfried/Hover-Reisner, Nina/Fürstaller, Maria (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlage und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelson Verlag: Berlin (in Druck, es können sich die Seitenzahlen noch ändern, weil nur die pdf Version vorhanden ist).
- von Derschau, Dietrich (1993): Kinder erziehen. Für ein erweitertes Berufsverständnis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. Kösel Verlag: München, S. 356-360.
- Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft (2008): Damit es den Kleinsten in jedem Fall (und in jeder Einrichtung) gut geht! In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Heft 10, S. 22-24.
- van Dieken, Christel (2008): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Herder Verlag: Freiburg.
- Dunitz, Marguerite/Scheer, Peter (1997): Interaktionsdiagnostik. In: Keller, Hedi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Hans Huber Verlag: Bern, S. 643-658.
- Ebert, Sigrid (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Herder Verlag: Freiburg.
- Ebert, Sigrid (2008): Krippenerziehung als Profession – Anforderungen an ein modernes Berufskonzept. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 178-197.
- Ereky-Stevens, Katharina/Fürstaller, Maria/Funder, Antonia (2008): Videoanalyse: Kodierungshandbuch. Manual zur ratingbezogenen Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie. Wien.
- Figdor, Helmuth (2003): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. In: Datler, Wilfried u. a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 32-60.

- Figdor, Helmuth (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Datler, Wilfried u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 97-124.
- Frey, Andreas (1999): Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen: Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation. Empirische Pädagogik Verlag: Landau.
- Frey, Andreas (2003): Aus- und Weiterbildung. In: Fried, Lilian/Frey, Andreas/Roux, Susanna/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Vorschulpädagogik. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 189-223.
- Fried, Lilian (2003): Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin, S. 54-83.
- Fthenakis, Wassilios (1998): Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In: Fthenakis, Wassilios/Textor, Martin (Hrsg.): Qualität von Kindertagesbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 52-75.
- Fthenakis, Wassilios (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, Wassilios (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder Verlag: Freiburg im Breisgau, S. 208-237.
- Fuchs, Tanja/Trischler, Falko [2009]: Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Online im WWW unter URL: http://presse.verdi.de/aktuelle-themen/gute_arbeit/data/arbeitspapier_erzieherinnen_24112008.pdf (25.5.2010).
- Funder, Antonia (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34, Heft 4, S. 432-459.
- Geithner, Eva/Moser, Klaus (2007): Berufserfahrung und beruflicher Erfolg. Thesenpapier zum Expertenworkshop „Kompetenzfeststellung im Betrieb“. Online im WWW unter URL: <http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID->

3C5594CA-

E09DB646/kibb/AGBFN_Workshop_Kompetenz_Thesen_Geithner_Moser.pdf (20.8.09)

- Grossmann, Karin (1998): Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter 3 Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision. In: Frühe Kindheit 3 oder Online im WWW unter URL: http://liga-kind.de/fruehe/398_gross.php (15.4.2010)
- Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von psychischer Sicherheit und kulturellem Lernen. In: Frühe Kindheit 6 oder Online im WWW unter URL: http://liga-kind.de/fruehe/606_grossmann.php (15.4.2010)
- Hanich, Roswitha (1985): Vorschulische Sozialisation in Österreich. In: Nickel, Horst (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Trend und Ergebnisse institutioneller Erziehung. Edition Psychologie VCH Verlag: Weinheim, S. 26-36.
- Hartmann, Waltraud/Stoll, Martina (1996): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Band 1 der Schriftenreihe des Charlotte-Bühler-Instituts. ÖBV Pädagogischer Verlag: Wien.
- Hayes, D. Cheryl/Palmer, L. John/Zaslow, J. Martha (1990): Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s. National Academy Press: Washington D.C.
- Hédervári-Heller, Éva (2008a): Die Bindungstheorie. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 65-73.
- Hédervári-Heller, Éva (2008b): Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 97-102.
- Högemann, Marta (1995): Erzieherin – kein Beruf wie jeder andere. Herder-Verlag: Freiburg im Breisgau.
- Hover-Reisner, Nina (2003): Institutionelle Betreuung von Kleinstkindern in Krippen: Eine Recherche Aktueller Literatur und eine Einführung in

- krippenpädagogische Publikations- und Forschungsfelder. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Hover-Reisner, Nina (2007): Interview für die Zeitschrift „Die Furche“. Heft 19, 22.
- Hover-Reisner, Nina/Eckstein, Tina (2009): Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. Poster, präsentiert auf der 4. Europäischen Fachkonferenz für Familienforschung (12.06.2008-14.06.2008), Wien.
- Hover-Reisner, Nina/Funder, Antonia (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern. In: Datler, Wilfried/Steinhardt, Kornelia/Gstach, Johannes/Ahrbeck, Bernd (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 169-200.
- Hover-Reisner, Nina u. a. (o. J.): WiKi – Basismappe. (unveröffentlichte Projektunterlagen).
- Interne Projektpapiere (o. J.): Hypothesenpapier der Hypothese A2 der Wiener Kinderkrippenstudie.
- Kammermeyer, Gisela (2006): Kognitive Förderung. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 178-183.
- Katschnig, Tamara (2005): Quantitative Methoden II. Mitschrift zur VO+UE zum Studienplanpunkt 2.2.2 des Instituts für Bildungswissenschaft. Skriptum.
- KIWI [2010]: KIWI-Qualität. Online im www unter URL: <http://www.kinderinwien.at/kiwi-qualitaet.html> (7.6.2010)
- König, Anke (2008): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. VS Verlag: Wiesbaden.
- Krüger, Heinz-Hermann (2009): Einführung in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich Verlag: Opladen, Farmington Hills.
- Lamb, Michael/Weßels, Holger (1997): Tagesbetreuung. In: Keller, Hedi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Hans Huber Verlag: Bern, S. 695-717.

- Liegle, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Barbara Budrich Verlag: Opladen, Farmington Hills, S. 85-110.
- Mackowiak, Katja/Trudewind, Clemens [2009]: Die Bedeutung von Neugier und Angst für die kognitive Entwicklung. Online im WWW unter URL: http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindliche_Entwicklung-Neugier_und_Angst.pdf (9.12.09)
- Maywald, Jörg (2008): Resümee: Wie frühe Betreuung gelingt. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 209-219.
- Nagel, Bernhard (2000): Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, Heft 1, S. 11-13 oder Online im WWW unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/95.html> (17.3.2010)
- Nickel, Horst (1985): Vorschulisches Erziehverhalten im Spiegel empirischer Untersuchungen – Einführung und Überblick. In: Nickel, Horst (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Trend und Ergebnisse institutioneller Erziehung. Edition Psychologie VCH Verlag: Weinheim, S. 92-108.
- Niedergesäß, Bernd (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Maimkrokodilen. Online im WWW unter URL: http://www.maimkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf (24.6.2010)
- Oberhuemer, Pamela/Ulich, Michaela (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. IFP Handbuch. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Oberhuemer, Pamela (1998): Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion. In: Fthenakis, Wassilios/Textor, Martin (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 127-146.
- Ponocny-Seliger, Elisabeth/Ponocny, Ivo (2010): Statistik for you. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen

- Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0.
 Facultas Verlags- und Buchhandels AG: Wien (Skriptum zur Vorlesung).
- Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm/Neumann, Ewald (2006):
 Quantitative Methoden 1. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm/Neumann, Ewald (2010):
 Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und
 Sozialwissenschaftler. Springer Verlag: Berlin, Heidelberg.
- Röchner, Michael (1985): Erziehungseinstellungen, Erziehungsverhalten und
 curriculare Konzepte von Erzieherinnen in Kindergärten. In: Nickel, Horst
 (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Trend und Ergebnisse
 institutioneller Erziehung. Edition Psychologie VCH Verlag: Weinheim, S.
 109-121.
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und
 empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa Verlag:
 Weinheim, München.
- Roux, Susanna (2003): Pädagogische Qualität. In: Fried, Lilian/Frey,
 Andreas/Roux, Susanna/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Vorschulpädagogik.
 Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 148-181.
- Rudow, Bernd (2004): Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei
 Erzieherinnen. Online unter WWW im URL: https://www.gew-berlin.de/documents_public/040510_Belastung_Erzieher_Kurz.pdf
 (7.7.2009)
- Salzmann, Gerald (2003): Kinderbetreuung in Österreich. In: Lauer mann, Karin /
 Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in
 Theorie und Praxis. Hermagoras / Mohorjeva Verlag: Klagenfurt, S. 170-
 196.
- Schad, Martina (2003): Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdung und
 Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten. In:
 Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen. Band 7 oder Online im WWW unter
 URL: http://www.ukh.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Band7.pdf
 (25.6.2010)
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (1999): Methoden der empirischen
 Sozialforschung. R. Oldenbourg Verlag: München.

- Schreiner, Sonja Adelheid (2008): Wie und wo muss qualifiziert werden? In: Thole, Werner/Rossbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Barbara Budrich Verlag: Opladen, Farmington Hills, S. 331-338.
- Statistik Austria (2009): Kindertagesheimstatistik. Online im www unter URL: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/publ_detail?id=5&listid=5&detail=523 (8.6.2010)
- Statistik Austria (2010): Kindertagesheime. Online im www unter URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html (7.6.2010)
- Teschner, Andreas (2004): Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität. Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg Bd. 27. Lit Verlag: Münster.
- Textor, Martin (1996): Qualitativ gute Kinderbetreuung. In: Kinderzeit 47 (2), S. 16-18 oder Online im WWW unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/364.html> (5.6.09)
- Textor, Martin (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. In: Unsere Jugend 51 (12), S. 527-533 oder Online im WWW unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html> (24.6.2010)
- Textor, Martin [2009]: Bildung: Was müssen und können Kindergärten leisten? Online im WWW unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1230.html> (7.7.09)
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 56, Heft 2. Beltz Verlag.
- Tietze, Wolfgang (2001): Familienerziehung und Kleinkindpädagogik. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg Verlag: München, S. 655-667.
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin.
- Tietze, Wolfgang/Bolz, Melanie/Grenner, Katja/Schlecht, Daena/Wellner, Beate (2005): Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und

- Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Trauner, Christina (2009): Der Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und seinem Bindungsverhalten zur Bezugspädagogin in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Vetter, Christiane (2003): Der kleine Gauner. Pädagogischer Lebensweltbezug und psychoanalytisch fundiertes Verstehen eines dissozialen Jungen. Juventa Verlag: Weinheim, München.
- Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Ibus-Verlag: Remagen.
- Viernickel, Susanne (2008): Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 198-207.
- Vogel, Elfriede (1998): Einfluß von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Berufserfolg und die Arbeitszufriedenheit bei KindergärtnerInnen. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Vogelsberger, Manfred (2002): Kindertagesbetreuung. Ferdinand Schöningh Verlag: Paderborn.
- Weßels, Holger. (1996): Verhaltensaspekte von Betreuerinnen und Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. In: Tietze, Wolfgang (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand Verlag: Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 114-129.
- Wetzel, Gottfried/Itzlinger, Ursula/Krumm, Volker [2009]: Struktur- und Prozessqualität von Kindergärten – österreichspezifische Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. Online im WWW unter URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/sbg_ecce.htm (14.6.09)
- Weymann, Beate (2008): Konsequenz: Regeln und Grenzen. Online im WWW unter URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Erziehungsfragen/s_223.html (9.12.09)

- Wiener Kindergärten MA 10 [2009]: Städtische Kinderkrippen. Online im WWW unter URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/krippe/index.html> (3.1.2009).
- Wiener Kindergärten MA 10 (2006): Bildungsplan. Online im WWW unter URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> (17.4.2010)
- Wiener Kindergärten MA 10 [2010]: Städtische Kinderkrippen – Information auf einen Blick. Online im www unter URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/krippe/fakten.html> (7.6.2010)
- Wottawa, Karin (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten – Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien.

Anhang

Statistiken

Alter der Erzieherin des AQS in
Phase 1 in Jahren

N	Gültig	88
	Fehlend	2

Alter der Erzieherin des AQS in Phase 1 in Jahren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	19	1	1,1	1,1	1,1
	20	2	2,2	2,3	3,4
	21	3	3,3	3,4	6,8
	22	3	3,3	3,4	10,2
	23	5	5,6	5,7	15,9
	24	4	4,4	4,5	20,5
	25	6	6,7	6,8	27,3
	26	5	5,6	5,7	33,0
	27	5	5,6	5,7	38,6
	28	1	1,1	1,1	39,8
	29	1	1,1	1,1	40,9
	30	5	5,6	5,7	46,6
	31	1	1,1	1,1	47,7
	33	2	2,2	2,3	50,0
	34	2	2,2	2,3	52,3
	36	6	6,7	6,8	59,1
	37	2	2,2	2,3	61,4
	38	5	5,6	5,7	67,0
	39	2	2,2	2,3	69,3
	40	3	3,3	3,4	72,7
	41	3	3,3	3,4	76,1

Alter der Erzieherin des AQS in Phase 1 in Jahren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	42	2	2,2	2,3	78,4
	43	2	2,2	2,3	80,7
	44	3	3,3	3,4	84,1
	46	2	2,2	2,3	86,4
	47	2	2,2	2,3	88,6
	48	2	2,2	2,3	90,9
	50	1	1,1	1,1	92,0
	51	1	1,1	1,1	93,2
	53	1	1,1	1,1	94,3
	54	1	1,1	1,1	95,5
	56	1	1,1	1,1	96,6
	57	3	3,3	3,4	100,0
	Gesamt	88	97,8	100,0	
Fehlend	System	2	2,2		
Gesamt		90	100,0		

Tabelle 10: Häufigkeiten des Alters der Erzieherinnen

KS-Test zur Videoanalyse

Häufigkeiten

	Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre	N
Bezugs-Pädagogin (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	46
	über 10 Jahre	30
	Gesamt	76
Bezugs-Pädagogin (1), Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	44
	über 10 Jahre	29
	Gesamt	73
Bezugs-Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	43
	über 10 Jahre	30
	Gesamt	73
Bezugs-Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	14
	über 10 Jahre	8
	Gesamt	22

Statistik für Test^a

	Bezugs- Pädagogin (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Abschied	Bezugs- Pädagogin (1), Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 1, Abschied	Bezugs- Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Abschied	Bezugs- Pädagogin (1), Feinfühligkeit : Unwohlsein, Phase 1, Abschied
Extremste Absolut	,057	,118	,056	,161
Differenzen Positiv	,003	,118	,056	,000
Negativ	-,057	-,068	-,010	-,161
Kolmogorov-Smirnov-Z	,241	,491	,235	,363
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	1,000	,969	1,000	,999

a. Gruppenvariable: Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre

Tabelle 11: KS-Test zur Videoanalyse

t-Test zur Videoanalyse

Gruppenstatistiken

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bezugs- Pädagogin (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	46	3,48	,863	,127
	über 10 Jahre	30	3,40	,894	,163
Bezugs- Pädagogin (1), Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	44	2,80	1,091	,164
	über 10 Jahre	29	2,97	,981	,182
Bezugs- Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	43	3,09	,895	,136
	über 10 Jahre	30	3,23	,971	,177
Bezugs- Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Abschied	unter 10 Jahre	14	3,86	,949	,254
	über 10 Jahre	8	3,63	,916	,324

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Bezugs-Pädagogin (1), Affektiv getönte Haltung, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	,008	,929	,381	74	,704	,078	,205	-,331	,487
	Varianzen sind nicht gleich			,378	60,502	,707	,078	,207	-,336	,492
Bezugs-Pädagogin (1), Förderung Interesse und Teilhabe, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	,509	,478	-,678	71	,500	-,170	,251	-,670	,330
	Varianzen sind nicht gleich			-,693	64,371	,491	-,170	,245	-,660	,320
Bezugs-Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Wohlbefinden, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	,330	,567	-,636	71	,527	-,140	,220	-,580	,299
	Varianzen sind nicht gleich			-,627	59,177	,533	-,140	,224	-,588	,307
Bezugs-Pädagogin (1), Feinfühligkeit: Unwohlsein, Phase 1, Abschied	Varianzen sind gleich	,025	,877	,559	20	,583	,232	,416	-,635	1,099
	Varianzen sind nicht gleich			,564	15,153	,581	,232	,411	-,644	1,108

Tabelle 12: t-Test zur Videoanalyse

KS-Test zur CIS

Häufigkeiten

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre		N
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie	unter 10 Jahre	53
	über 10 Jahre	36
	Gesamt	89
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend	unter 10 Jahre	53
	über 10 Jahre	36
	Gesamt	89
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz	unter 10 Jahre	53
	über 10 Jahre	36
	Gesamt	89
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement	unter 10 Jahre	53
	über 10 Jahre	36
	Gesamt	89

Statistik für Test^a

		Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie	Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend	Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz	Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement
Extremste Differenzen	Absolut	,216	,205	,093	,175
	Positiv	,000	,205	,039	,175
	Negativ	-,216	,000	-,093	,000
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,000	,949	,430	,811
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,270	,329	,993	,527

a. Gruppenvariable: Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre

Tabelle 13: KS-Test zur CIS

t-Test zur CIS

Gruppenstatistiken

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Phase 1: unter 10 Jahre	53	8,42	,989	,136
Erziehverhalten, Stanine- Wert der Skala Empathie	36	7,89	1,389	,232
Phase 1: unter 10 Jahre	53	6,53	,846	,116
Erziehverhalten, Stanine- Wert der Skala Durchsetzend	36	7,00	,926	,154
Phase 1: unter 10 Jahre	53	8,23	1,012	,139
Erziehverhalten, Stanine- Wert der Skala Intoleranz	36	8,11	,919	,153
Phase 1: unter 10 Jahre	53	5,68	1,015	,139
Erziehverhalten, Stanine- Wert der Skala mangelndes Engagement	36	6,06	1,170	,195

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Empathie	Varianzen sind gleich	2,870	,094	2,088	87	,040	,526	,252	,025	1,027
	Varianzen sind nicht gleich			1,960	58,573	,055	,526	,268	-,011	1,063
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Durchsetzend	Varianzen sind gleich	,010	,919	-2,485	87	,015	-,472	,190	-,849	-,094
	Varianzen sind nicht gleich			-2,442	70,655	,017	-,472	,193	-,857	-,087
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala Intoleranz	Varianzen sind gleich	,139	,710	,547	87	,586	,115	,211	-,304	,534
	Varianzen sind nicht gleich			,557	79,926	,579	,115	,207	-,296	,527
Phase 1: Erziehverhalten, Stanine-Wert der Skala mangelndes Engagement	Varianzen sind gleich	,004	,952	-1,614	87	,110	-,376	,233	-,840	,087
	Varianzen sind nicht gleich			-1,570	67,974	,121	-,376	,240	-,855	,102

Tabelle 14: t-Test zur CIS

KS-Test zur KRIPS-R

Häufigkeiten

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre		N
Bereich 2 (Betreuung und Pflege der Kinder): Begrüßung und Verabschiedung (Item 6)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen (Item 12)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch (Item 13)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68
Bereich 5 (Interaktionen): Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitu ng bei Spiel-/Lernaktivitäten (Item 25)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68
Bereich 5 (Interaktionen): Kind- Kind-Interaktion (Item 26)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68
Bereich 5 (Interaktionen): ErzieherinKind-Interaktion (Item 27)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68
Bereich 5 (Interaktionen): Verhaltensregeln/Disziplin (Item 28)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68
Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung (Item 40)	unter 10 Jahre	41
	über 10 Jahre	27
	Gesamt	68

Statistik für Test^a

	Bereich 2 (Betreuung und Pflege der Kinder): Begrüßung und Verabschiedung (Item 6)	Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen (Item 12)	Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch (Item 13)	Bereich 5 (Interaktionen): Beaufsichtigung/ Anleitung bei Spiel- /Lernaktivitäten (Item 25)	Bereich 5 (Interaktionen): Kind-Kind-Interaktion (Item 26)	Bereich 5 (Interaktionen): Erzieherin-Kind- Interaktion (Item 27)	Bereich 5 (Interaktionen): Verhalten regeln/D isziplin (Item 28)	Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung (Item 40)
Extreme Absolut	,046	,211	,079	,121	,125	,227	,217	,229
Differenzen	,014	,012	,026	,000	,125	,012	,021	,120
Negativ	-,046	-,211	-,079	-,121	,000	-,227	-,217	-,229
Kolmogorov-Smirnov-Z	,186	,853	,317	,488	,503	,915	,875	,922
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	1,000	,461	1,000	,971	,962	,373	,429	,363

a. Gruppenvariable: Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre

Tabelle 15: KS-Test zur KRIPS

t-Test zur KRIPS-R

Gruppenstatistiken

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bereich 2 (Betreuung und Pflege der Kinder): Begrüßung und Verabschiedung (Item 6)	unter 10 Jahre	41	2,93	2,172	,339
	über 10 Jahre	27	2,78	2,172	,418
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen (Item 12)	unter 10 Jahre	41	4,59	1,612	,252
	über 10 Jahre	27	4,04	1,786	,344
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch (Item 13)	unter 10 Jahre	41	4,39	1,595	,249
	über 10 Jahre	27	4,30	1,660	,319
Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung (Item 40)	unter 10 Jahre	41	4,51	1,951	,305
	über 10 Jahre	27	4,22	1,577	,304

Gruppenstatistiken

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bereich 5 (Interaktionen): Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel-/Lernaktivitäten (Item 25)	unter 10 Jahre	41	3,83	1,829	,286
	über 10 Jahre	27	3,30	1,660	,319
Bereich 5 (Interaktionen): Kind-Kind- Interaktion (Item 26)	unter 10 Jahre	41	4,66	1,460	,228
	über 10 Jahre	27	5,04	1,344	,259
Bereich 5 (Interaktionen): Erzieherin-Kind- Interaktion (Item 27)	unter 10 Jahre	41	4,34	2,057	,321
	über 10 Jahre	27	3,74	1,953	,376
Bereich 5 (Interaktionen): Verhaltensregeln/Disziplin (Item 28)	unter 10 Jahre	41	4,07	1,836	,287
	über 10 Jahre	27	3,56	1,528	,294

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichh eit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifika nz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differen z	Standar dfehler der Differen z	95% Konfidenzinterv all der Differenz	
									Untere	Obere
Bereich 2 (Betreuung und Pflege der Kinder): Begrüßung und Verabschiedu ng (Item 6)	Varianzen sind gleich	,047	,829	,277	66	,783	,149	,538	-,926	1,224
	Varianzen sind nicht gleich			,277	55,79 9	,783	,149	,538	-,930	1,228
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachversteh en (Item 12)	Varianzen sind gleich	,392	,533	1,31 5	66	,193	,548	,417	-,284	1,381
	Varianzen sind nicht gleich			1,28 7	51,70 2	,204	,548	,426	-,307	1,403
Bereich 3 (Zuhören und Sprechen): Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrau ch (Item 13)	Varianzen sind gleich	,035	,852	,234	66	,816	,094	,402	-,708	,896
	Varianzen sind nicht gleich			,232	54,20 6	,817	,094	,405	-,718	,906
Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnun g (Item 40)	Varianzen sind gleich	5,12 6	,027	,645	66	,521	,290	,449	-,607	1,187
	Varianzen sind nicht gleich			,674	63,13 3	,503	,290	,430	-,569	1,149

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichh eit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifika nz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differen z	Standar dfehler der Differen z	95% Konfidenzinterv all der Differenz	
									Untere	Obere
Bereich 5 (Interaktionen) : Beaufsichtigung /Begleitung/An leitung bei Spiel- /Lernaktivitäte n (Item 25)	Varianzen sind gleich	,025	,876	1,21 9	66	,227	,533	,437	-,340	1,406
	Varianzen sind nicht gleich			1,24 4	59,48 3	,218	,533	,429	-,324	1,390
Bereich 5 (Interaktionen) : Kind-Kind- Interaktion (Item 26)	Varianzen sind gleich	,559	,458	- 1,07 9	66	,284	-,379	,351	-1,079	,322
	Varianzen sind nicht gleich			- 1,09 8	58,95 7	,277	-,379	,345	-1,068	,311
Bereich 5 (Interaktionen) : Erzieherin- Kind- Interaktion (Item 27)	Varianzen sind gleich	,376	,542	1,20 2	66	,234	,601	,500	-,397	1,599
	Varianzen sind nicht gleich			1,21 5	57,80 3	,229	,601	,494	-,389	1,591
Bereich 5 (Interaktionen) : Verhaltensreg eln/Disziplin (Item 28)	Varianzen sind gleich	1,84 3	,179	1,21 4	66	,229	,518	,427	-,334	1,369
	Varianzen sind nicht gleich			1,26 1	62,32 7	,212	,518	,411	-,303	1,338

Tabelle 16: t-Test zur KRIPS

Mann-Whitney-Test

Ränge

Berufsjahre geteilt in unter 10 und über 10 Jahre		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zusätzliche Merkmale:	unter 10 jahre	41	35,98	1475,00
Eingewöhnung (Item 40)	über 10 jahre	27	32,26	871,00
	Gesamt	68		

Statistik für Test

	Zusätzliche Merkmale: Eingewöhnung (Item 40)
Mann-Whitney-U	493,000
Wilcoxon-W	871,000
Z	-,784
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	,433

Tabelle 17: U-Test zur KRIPS

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Katharina Astrid Vonbun

Geburtsdatum	24.02.1987
Geburtsort	Bludenz, Vorarlberg
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildung

2005-2010	Diplomstudium der Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik an der Universität Wien
2001-2005	Bundesoberstufenrealgymnasium (bildnerischer Zweig) mit Abschluss der Matura in 6800 Feldkirch
1997-2001	Bundesrealgymnasium in 6700 Bludenz
1993-1997	Volksschule in 6710 Nenzing

Berufstätigkeit/Praktikumstätigkeit

Feb. 2007	Betreuung einer Ganzjahreswohngruppe der Stiftung Jupident in 6830 Rankweil
März 2008	Teilnahme am Basisseminar für Kinder- und Jugendbetreuung bei den Jugend & Familiengästehäusern in 8020 Graz
Juni 2008-Dez. 2009	Wissenschaftliches Forschungspraktikum am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi)
Aug./Sept. 2009	Kinderbetreuung in der Kinderstadt „Klein Feldkirch“ in 6800 Feldkirch