



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Charakteristika der Erzieherinnen-Kind-Bindung am
Ende der Krippenadaptation

Verfasserin

Romana Georgatselis

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert für ihre Betreuung und die Möglichkeit, im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Wiener Kinderkrippenstudie teilgehabt zu haben, bedanken. Weiters bei Herrn Dr. Gregor Kappler und Frau Dipl.-Psychologin Tina Eckstein für die permanente Begleitung über die gesamte Dauer der Arbeit am Projekt, die Unterstützung in technischen Belangen sowie die Hilfe bei der Erstellung des Kodiersystems.

Auch bei sämtlichen Kolleginnen, insbesondere bei Sultan Dogan, Johanna Freudenthaler, Claudia Pristernik, Friederike Thomann sowie Franziska Wanzenböck, möchte ich mich für die Zusammenarbeit bedanken.

Meiner Mutter bin ich dankbar, dass sie mir all die Chancen bot, welche sie selbst nie hatte und dafür, dass sie mich immer meine eigenen Entscheidungen treffen ließ.

Bei meinem Mann möchte ich mich dafür bedanken, dass er immer für mich da war, mich in jeder Beziehung unterstützt hat und mir in Momenten, in welchen ich an meinen Fähigkeiten zweifelte und dachte, ich würde etwas nicht schaffen, Mut zugesprochen hat. Dafür, dass er mir die Zeit gegeben hat, die ich brauchte und auch dafür, dass er mir bei technischen wie auch anderen Schwierigkeiten tatkräftig zur Seite stand.

Meiner Freundin Mag. Katharina Pergler danke ich für ihre kollegiale Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit.

Meiner Freundin Gabriela Bergsmann bin ich für ihre ständigen „Anfeuerungen“ über beinahe die gesamte Dauer meines Studiums dankbar.

Auch meinen Chef, Herrn Martin Vögl, möchte ich hier erwähnen, da für ihn mein Studium und nicht die Arbeit immer oberste Priorität hatte.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	3
Inhaltsverzeichnis	4
Abstract.....	6
1. Einführung	7
2. Theoretische Grundlagen	8
2.1 Bindungstheorie	8
2.2 Messen von Bindung.....	10
2.3 Bindung zur Erzieherin	12
2.3.1 Bindungsfunktion der Erzieherinnen-Kind-Interaktion.....	12
2.3.1 Einflussfaktoren.....	13
3. Fragestellung der vorliegenden Arbeit	15
4. Die Untersuchung	15
4.1. Stichprobe	15
4.2 Methoden.....	16
4.2.1 Kodierungen.....	16
4.2.2 Kodiersystem	16
4.2.3 Attachment-Q-Sort.....	19
4.2.4 Weitere Daten	19
5. Hypothesen.....	20
5.1 Der Einfluss des Interaktionsverhaltens	20
5.2 Der Einfluss der Gruppengröße	20
5.3 Der Einfluss von Zusatzausbildungen der Erzieherinnen	21
6. Auswertung	21
6.1 Zum Einfluss des Interaktionsverhaltens	22
6.1.1 Bindungssicherheit	22
6.1.2 Bedarf nach Sicherheit	23
6.1.3 Unterstützung bei Exploration.....	23
6.1.4 Nutzung von Fremdkontakten	24
6.1.5 Interesse an Anregung.....	24
6.1.6 Freude am Körperkontakt	24
6.1.7 Einsatz negativer Kommunikationssignale	25
6.1.8 Interesse an personenbezogener Kommunikation	25

6.1.9 Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit	26
6.2 Zum Einfluss der Gruppengröße.....	29
6.3 Zum Einfluss der Weiterbildung.....	29
6.3.1 Unterschiede hinsichtlich der Aufmerksamkeit	30
6.3.2 Unterschiede hinsichtlich der Verhaltensweisen.....	30
6.3.3 Unterschiede in der Bindungssicherheit	30
7. Diskussion	31
7.1 Der Einfluss der kodierten Verhaltensweisen.....	31
7.2 Der Einfluss der Gruppengröße	34
7.3 Der Einfluss der Weiterbildung	34
7.4 Grenzen der vorliegenden Arbeit.....	36
8. Zusammenfassung	37
9. Literaturverzeichnis	39
10. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	43
Curriculum Vitae	44

Abstract

Im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi-Studie) galt es das kindliche Erleben und Verhalten während der Eingewöhnung in eine institutionelle Betreuung zu untersuchen. Die gegenständliche Arbeit ist Teil dieses Projekts und befasst sich mit den Faktoren, welche die Bindung eines Kindes an seine Bezugspädagogin beeinflussen. Dazu wurden vornehmlich Videoaufzeichnungen mittels speziell entwickelten Kodiersystems analysiert und in Hinblick auf die Bindungssicherheit sowie die AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted) untersucht. Es zeigte sich, dass Mädchen generell sicherer gebunden waren als Buben. Einige der kodierten Verhaltensweisen können als signifikante Prädiktoren für die genannten Komponenten herangezogen werden. Die Gruppengröße dagegen zeigte lediglich bei zwei Codes (*PK antwortet* sowie *BE unterbricht PK*) einen signifikanten negativen Zusammenhang, d. h., dass zwei der kodierten Verhaltensweisen umso öfter gezeigt wurden, je kleiner die Gruppen waren. Die Bindungssicherheit scheint von der Gruppengröße dagegen unabhängig zu sein. Auch die Unterscheidung zwischen Pädagoginnen, welche eine oder mehrere Weiterbildungskurse absolviert hatten und jenen, die nach ihrer Ausbildung keine weiteren Lehrveranstaltungen besucht hatten, zeigte nur hinsichtlich des Codes *BE spricht mit dem PK/der Gruppe* einen Kontrast. Keinen Unterschied zeigten diese beiden Gruppen bezüglich der auf die Projektkinder gerichteten Aufmerksamkeit sowie der Bindungssicherheit.

The Wiener Kinderkrippenstudie is a project which examines children's experiences and behaviour during the period they become familiarised with child care. This study is part of the project and concerns itself with the factors that influence a child's attachment to their care provider. The study involved videos being analysed using a specific coding system, which was created for this purpose only. These videos were then examined with regard to attachment security and to the AQS-scales according to Ahnert et al. (submitted). Results revealed that some of the behaviours that were observed predicted the aforementioned AQS-scales. Further results of the analysis showed that group size correlated only with two of the coded behaviours, with attachment security appearing independent from this factor. The analysis disclosed that the only difference found between those care providers who had advanced training and those who had not, was that the latter talked or sang more to the children than the former.

1. Einführung

Frühere Generationen nannten Kindergartenpädagoginnen durchwegs „Tanten“. Als von Seiten des Berufsstandes der Ruf nach der Bezeichnung *Kindergartenpädagogin* oder *Kindergärtnerin* laut wurde, stieß dies in der breiten Bevölkerung auf Unverständnis, weshalb man „Tante“ auch heute noch hört. Diese Titulierung mutet jedoch respektlos an und ignoriert die Kompetenz und Professionalität der Erzieherinnen. Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin ist in Österreich von den Bundesländern geregelt und unterscheidet sich nicht in dem Maße, wie es in der amerikanischen Studie von Layzer, Goodson & Moss (1993), welche in Kapitel 2.3.2 angeführt wird, der Fall ist. Für Wien ist die Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen oder die Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten abzulegen (Rechtsinformationssystem, 2011). Maßnahmen zur Weiterbildung, die in der vorliegenden Studie noch eine Rolle spielen wird, finden hier keine Erwähnung. Für Beamte gilt nach § 23 (1) der Dienstordnung 1994 jedoch, dass sie, sollten es die dienstlichen Interessen erfordern, an derartigen Lehrveranstaltungen teilzunehmen haben. Nun muss auch die Autorin dieser Arbeit gestehen, dass sie bis zur Teilnahme an einem Seminar über Bildungskonzepte im Kindergarten blind für die anspruchsvolle Arbeit der Pädagoginnen und ihre Bedeutung für die Kinder, einerseits als erste institutionelle Vermittlerinnen von Kompetenzen und Bildungsinhalten, andererseits als Bezugs- und Bindungspersonen war. Dieser Erfahrung entsprang die Motivation, die vorliegenden Inhalte in dieser Diplomarbeit zu thematisieren. Sie will jene Momente, welche die Bindungssicherheit beeinflussen, identifizieren. Einige Faktoren, wie beispielsweise die Bindung zur Mutter oder das Alter der Kinder (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006), das kindliche Geschlecht (Howes & Smith, 1995), die Anzahl der Monate nach dem Kindergarteneintritt als auch das Alter bei der Aufnahme der außerfamiliären Betreuung (Elicker, Fortner-Wood & Noppe, 1999) wurden in der bisherigen Forschung als einflussreich erkannt. Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, welche *Auswirkungen das Verhalten der Erzieherin* oder die *Gruppengröße* im Rahmen der WiKi-Studie auf die *Bindung zur Erzieherin* bergen. Ob, beziehungsweise in welcher Art sich *Erzieherinnen mit und ohne Weiterbildung* in ihrem Umgang mit den Kindern unterscheiden sowie die Frage nach eventuellen weiteren Folgen auf die Bindung aufgrund dieser Verhaltensunterschiede, soll die vorliegende Untersuchung ebenso klären. Dabei besteht auch der Anspruch, praxisrelevante Aussagen zu treffen.

An dieser Stelle sei im Übrigen erklärt, dass im folgenden Text aufgrund der überwiegenden Mehrheit von Frauen in diesem Beruf, durchwegs von Pädagoginnen beziehungsweise Erzieherinnen die Rede sein wird.

2. Theoretische Grundlagen

Zum besseren Verständnis folgen zunächst einige Definitionen und Begriffsabgrenzungen.

2.1 Bindungstheorie

Wenn von *Bindung* gesprochen wird, ist im Kontext dieser Arbeit das Konzept Bowlbys (1969) gemeint. „Bowlby betrachtet Mutter und Säugling als Teilnehmer in einem sich wechselseitig bedingenden und selbstregulierenden System. Die Bindung zwischen Mutter und Kind innerhalb dieses Systems unterscheidet sich von „Beziehung“ dadurch, dass Bindung lediglich als ein Teil des komplexen Systems der Beziehung verstanden wird“ (Brisch, 1999, S.35).

Bindung stellt dabei das gefühlsmäßige Band dar, welches eine Person (das Kind) mit einer ganz bestimmten anderen Person verbindet. Diese erste Bindungsperson ist zumeist die Mutter, bald jedoch wird das Kind zu einer Handvoll weiterer Personen ebenso eine Bindung aufbauen. Dabei darf man nicht außer Acht lassen, dass der Begriff Bindung nicht auf alle, womöglich gar vorübergehende, Beziehungen bezogen oder im Zusammenhang situativer Abhängigkeitsverhältnisse gebraucht wird. Denn Bindung kennzeichnet sich durch zeitliche und räumliche Stabilität und bleibt, einmal aufgebaut, bestehen, auch wenn sie kontextabhängig auch einmal stärker oder schwächer zutage tritt (Ainsworth, 1969).

Waters und Cummings (2000) sehen in Bowlbys Betonung der frühen Phase der Bindungsentwicklung einen Quell für das Missverständnis, dass sich *secure-base behavior* recht schnell entwickle und dass Lern- als auch Sozialisationsprozesse somit nur eine geringe Rolle in diesem Modell spielen. Doch im Gegensatz zum spontanen Prägungsvorgang, welchen Lorenz (1935) beschreibt, muss sich die Bindung eines Kindes an die Bindungsperson (meist die Mutter) erst entwickeln. Dazu steht dem Säugling zwar ebenfalls von Natur aus ein genetisch determiniertes Repertoire an Handlungsweisen zur Verfügung, welche die Eltern veranlassen, das Kind vor Gefahren zu bewahren, zu pflegen und zu unterstützen (*caretaking behavior*). Doch verlangt es nach positiver Interaktion, also sensiblen und angemessenen Reaktionen der Mutter auf die kindlichen Signale, und dass das Kind die

Mutter als verfügbar erlebt. Dadurch kann sich sodann eine sichere Bindung aufbauen (Bowlby, 1969).

In der Entwicklung der Bindung werden vier Phasen durchlaufen. In der ersten Phase lässt sich ein charakteristisches Orientierungs- und Signalverhalten des Kindes beobachten, welches es jedoch jeder Person gegenüber zeigt, da es noch nicht zur Unterscheidung verschiedener Personen imstande ist. Etwa acht bis zwölf Wochen später, richtet das Kind seine Signale an eine oder mehrere bestimmte Personen. Unbekannten gegenüber wird es weiterhin das Verhalten der ersten Phase zeigen. Ab einem Alter von ungefähr sechs bis 24 Monaten lässt sich erkennen, dass das Kind verschiedenen Personen gegenüber unterschiedliches Verhalten zeigt. Es will der Mutter folgen, wenn diese geht, sie begrüßen, wenn sie wieder kommt und betrachtet sie als Basis, von welcher aus das Kind seine Umgebung erkundet. Fremden gegenüber nimmt das freundliche Verhalten jedoch ab. In der vierten Phase, deren Beginn nur schwierig festgelegt werden kann (zwischen 24 und 30 Monaten, möglicherweise auch noch später), entsteht eine so genannte zielkorrigierte Partnerschaft. Das Kind beginnt die Mutter als eigenständiges Individuum wahrzunehmen. Indem es sie beobachtet, kann das Kind ihre Ziele sowie Wege zu deren Erreichung ableiten. Das Weltbild des Kindes ist nun weit ausgeklügelter, sein Verhalten potenziell flexibler (Bowlby, 1969).

Während der Entstehung der Bindung zeigt das Kind das sogenannte *Bindungsverhalten*. Darunter versteht Bowlby (2008) jenes, welches darauf abzielt, die Nähe einer bestimmten anderen Person zu suchen und aufrechtzuerhalten. Diese verfügt über mehr Kompetenzen im Umgang mit der Umwelt. Am offensichtlichsten zeigt sich Bindungsverhalten in belastenden Momenten wie beispielsweise in Angst erzeugenden Situationen.

Mittels dieses Bindungsverhaltens sowie den darauf folgenden Reaktionen der Bindungsfigur, baut das Kind sodann eine innere, mentale Repräsentation, das sogenannte *inner working model* (= IWM, inneres Arbeitsmodell) auf. Innere Arbeitsmodelle entstehen aus den Erfahrungen des Kindes, insbesondere daraus, welche Konsequenzen seine Handlungen hervorgerufen haben. Sie versetzen das Kind in die Lage, Ereignisse vorwegzunehmen und somit auch zu vorausschauendem Handeln. Dabei kann ein Kind für verschiedene Personen auch unterschiedliche Repräsentationen entwerfen. Auch über sich selbst baut das Kind ein derartiges Modell auf. Bestehende Arbeitsmodelle verfügen über Stabilität über die Lebensspanne hinweg und existieren im Unbewussten (Bowlby, 1973).

Hat ein Kind nun ein sicheres Modell bezüglich einer Bindungsperson aufgebaut, vertraut es auf deren Verfügbarkeit, auch in Trennungssituationen, wie sie beispielsweise in der *Fremden Situation* (siehe z. B. Ainsworth, & Wittig, 1969) hervorgerufen werden. Auch vermag es die Bindungsfigur als sichere Basis zu nutzen und so unbelastet eine neue Umgebung zu erkunden. Im unsicher-ambivalenten Modell erlebt das Kind die Bindungsperson als unberechenbar, im unsicher-vermeidenden Modell ist sie als zurückweisend repräsentiert (Fremmer-Bombik, 1995).

2.2 Messen von Bindung

Zum Nachweis einer Bindungsbeziehung besteht neben der Fremden Situation (Ainsworth, & Wittig, 1969) auch die Möglichkeit des Einsatzes des Attachment Q-Sort (AQS, s. auch Kapitel 4.3) von Waters und Dean (1985) welcher im Zuge der Wiener Kinderkrippen-Studie zum Einsatz kam. Sowohl zur Erhebung der Sicherheit der Bindung an die Mütter als auch zur Erhebung der Erzieherinnen-Kind-Bindung.

Die Q-Sort Methode erlaubt grundsätzlich eine Reihe von Klassifizierungsansätzen. Üblicherweise wird ein Gesamtwert ermittelt. Der so bestimmte Score ergibt sich aus dem Vergleich der Interaktion eines beobachteten Kindes mit der Bindungsperson und einem ideal sicher gebundenen Kind. Welche Verhaltensweisen ein ideal sicher gebundenes Kind zeigt wurde via Expertenrating festgelegt (Waters & Dean, 1985).

Im Zuge einer Studie stellten Pederson & Moran (1995) fest, dass der Bindungswert ein heterogenes Set von Verhaltensweisen widerspiegelt und legten zur differenzierteren Betrachtung der Bindungsbeziehung 5 Kategorien fest:

- *Secure Base Behavior*
- *Affektive Sharing*
- *Enjoyment of physical contact*
- *Cooperation/Compliance*
- *Fussy or difficult Behavior*

Ahnert et al. (submitted) stellten in diesem Zusammenhang eine mangelnde Reliabilität fest, welche möglicherweise auf einer kleinen Stichprobe ($n = 98$) beruht. Die Arbeitsgruppe ihrerseits arbeitete mit 1139 AQS-Daten von 585 Kindern und konnte eine neue Einteilung in 8 Komponenten unter Einbeziehung von 45 AQS-Items erstellen. Die Reliabilitätsanalyse ergab ein Chronbach's α , welches zwischen .62 und .84 liegt. Weiters wurde ein Kaiser-

Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) von .896 erreicht, was für eine sehr gute Stichprobeneignung spricht. Tabelle 1 zeigt die Komponenten inklusive Beispielitems, Anzahl der dazuzählenden Items als auch die Item-Ladung.

Tab. 1: AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted)

Komponente	Beispiel-Item	Anzahl dazugehöriger Items	Item-Ladung
Bedarf nach Sicherheit	Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Bezugsperson ist.	8	.774
Unterstützung bei Exploration	Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Bezugsperson.	5	.694
Nutzung von Fremdkontakten	Das Kind fasst leicht Zuneigung zu Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind.	8	.792
Interesse an Anregung	Wenn die Bezugsperson dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder ihr etwas geben, dann folgt das Kind.	6	.774
Freude am Körperkontakt	Das Kind schmust mit der Bezugsperson oder schmiegt sich oft an, ohne dass die Bezugsperson das Kind dazu auffordert.	5	.853
Einsatz negativer Kommunikationssignale	Wenn die Bezugsperson nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Bezugsperson es überhaupt nicht machen.	7	.731
Interesse an personenbezogener Kommunikation	Wenn die Bezugsperson lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder.	3	.764
Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit	Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Bezugsperson stehen. Wenn die Bezugsperson beschäftigt ist oder sich mit	3	.810

jemandem	unterhält,	dann
unterbricht das Kind sie.		

2.3 Bindung zur Erzieherin

Nichtelterliche Betreuung lässt sich in nahezu jeder Gesellschaft finden, von familiärer Beaufsichtigung bis zu institutioneller Betreuung (Lamb & Ahnert, 1989).

Zunächst stellt sich vielleicht die Frage, ob Bowlbys Konzept auch auf Erzieherinnen angewendet werden kann.

2.3.1 Bindungsfunktion der Erzieherinnen-Kind-Interaktion

Schon 1980 beobachtete Cummings, dass Kinder eine ihnen bekannte Erzieherin einer fremden Person vorzogen. Beobachtet wurden dabei die Reaktionen der Kinder beim Abschied von der Mutter. Hierbei zeigte sich, dass eine bekannte Pädagogin einer unbekannten bevorzugt wurde. In einer Laborsituation hingegen, welche für die Kinder fremd und beängstigend war, vermochten auch die Bezugserzieherinnen nicht, die Kinder zu beruhigen. Offenbar konnte eine Bindung zur Erzieherin aufgebaut werden, welche aber jener zur Mutter nicht gleichzusetzen ist. Barnas & Cummings (1994) kamen gleichfalls zu der Erkenntnis, dass Kinder öfter die Nähe vertrauter Erzieherinnen suchten und diese als secure base nutzten. Seither haben sich viele Forscher dieses Themas angenommen und konnten belegen, dass auch zu Betreuerinnen in institutionellen Einrichtungen eine Bindungsbeziehung aufgebaut werden kann (z.B. Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003).

Damit eine Erzieherin zu einer neuen Sicherheitsbasis werden kann, sind drei Schritte im Aufbau der Beziehung notwendig. Zunächst muss die Pädagogin ein freundliches, feinfühliges, auf kindliche Äußerungen gerichtetes Verhalten an den Tag legen und erst einmal zum Spielpartner werden. In weiterer Folge braucht das Kind immer öfter Gelegenheit, die Erzieherin als Trostspenderin zu erleben, wobei in dieser Phase die Person, zu welcher bereits eine sichere Bindung aufgebaut ist, noch anwesend sein muss. Zuletzt ist darauf zu achten, dass der Zeitraum der Trennung sukzessive verlängert wird, sodass das Kind erleben kann, dass die Mutter immer wieder zurückkommt (Grossmann K. & Grossmann K. E., 1998).

2.3.2 Einflussfaktoren

Bisherige Forschungsergebnisse zur Erzieherinnen-Kind-Bindung zeigten eine Reihe von Einflussfaktoren auf. Ein solcher ist zum Beispiel das *Geschlecht*, wobei einer Metaanalyse von Ahnert, Pinquart & Lamb (2006) zufolge Mädchen öfter eine sichere Bindung zu den Betreuungspersonen entwickeln als Buben. In diesem Zusammenhang ist der Einfluss der Gruppe zu bedenken. Im Gegensatz zu Müttern, welche maximal eine begrenzte Anzahl an Geschwistern zu versorgen hat, sieht sich eine Kindergartenpädagogin stets einer Gruppe von Kindern gegenüber verantwortlich. In einer durch das Geschlechtsmerkmal strukturierten Gruppe, wird es nun unausweichlich zu geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen kommen, welche vom weiblichen Teil der Kinder besonders effektiv aufgenommen werden kann. Buben mögen dieses Verhalten jedoch der eigenen Geschlechtsidentität widersprechend empfinden, was die Betreuungsarbeit der Erzieherin sowie das Aufbauen einer Bindung erschweren kann (Ahnert, 2008). Einen weiteren geschlechtsspezifischen Aspekt konnte Cherry (1975) finden. Mädchen erhielten in ihrer Untersuchung signifikant mehr verbale Bestätigung als Buben.

Einer kooperativen *Interaktion* kommt in der Entstehung von Bindung eine bedeutende Funktion zu, daher soll sie auch in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle spielen. Howes und Hamilton (1992) untersuchten in einer Studie den Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und *Involvement*. Letzteres erhoben sie mittels der fünfstufigen *Adult Involvement Scale* (Howes & Stewart, 1987, zit. nach Howes & Hamilton, 1992). Diese erfasst die Intensität der Interaktion zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern. Die Stufen rangieren zwischen „routine caregiving“, also einer routinemäßigen Betreuung, bei welcher es zwar zu körperlichem Kontakt im Zuge der Durchführung von Pflegetätigkeiten, nicht aber zu verbalen Reaktionen auf das Kind kommt, und „intense caregiving“, welches Umarmungen, Trostspenden oder intensives Spielen mit den Kindern beinhaltet.

Elicker, Fortner-Wood & Noppe (1999) konnten ebenfalls eine positive Korrelation feststellen. Sie befassten sich im Kontext tagesmütterlicher Betreuung mit dem Zusammenhang von Bindungssicherheit und Interaktionsintensität, wobei die Beobachter in dieser Studie ein Verfahren einsetzten, welches auf das von Howes und Hamilton (1992) angewendete Instrument aufbaute. Dieses schätzte auf einer siebenstufigen Skala den Level des *Caregiver Interactive Involvement* mit dem Kind ein. Dabei erfassten sie die Interaktion von 0 (= die Tagesmutter ist nicht anwesend) bis 6 (= intensive Interaktion, Umarmung oder interaktives Spielen).

Eine Komponente, welche sich in Zusammenhang mit Bindung ebenfalls mehrfach als bedeutsam erwiesen hat, ist die *Gruppengröße*. Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman (2003) fanden beispielsweise einen negativen Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Bindungssicherheit. Thomason und La Paro (2009) stellten fest, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Erzieherinnensensitivität gibt. Dies erlaubt es möglicherweise anzunehmen, dass dadurch Auswirkungen auf die Interaktion (gemeint sind hiermit die im Zuge dieser Arbeit kodierten Verhaltensweisen) und in weiterer Folge auf die Entwicklung einer sicheren Bindung gegeben sind. Denn auch Layzer, Goodson & Moss (1993) konnten den Erzieherinnen-Kind-Schlüssel mit dem Ausmaß an Interaktion in Verbindung bringen.

In einer Studie, welche Untersuchungen im Kontext tagesmütterlicher Betreuung durchführte, fanden Elicker, Fortner-Wood & Noppe (1999) die Gruppengröße allerdings als indirekten Prädiktor für die Bindungssicherheit, welcher sich über das Involvement auswirkt. Die Ergebnisse der Metaanalyse von Ahnert, Pinquart & Lamb (2006), besagen ebenfalls, dass in kleinen Gruppen die Erzieherinnensensitivität die Bindungssicherheit vorhersagt und somit (nur) von indirekter Bedeutung ist.

Gemäß einer Studie von Layzer, Goodson & Moss (1993), welche einen positiven Zusammenhang zwischen *höherer Erzieherinnenausbildung* und der Interaktion im qualitativen wie auch quantitativen Sinne fanden, verhielten sich Betreuerinnen mit College-Abschluss responsiver und wendeten mehr positive Techniken der Verhaltenskontrolle an. Das heißt, sie lebten erwünschtes Benehmen vor und ermutigten die Kinder zu selbigem, sie stellten klare, konsistente Regeln auf und bemühten sich, das Verhalten der Kinder gegebenenfalls auf akzeptablere Tätigkeiten umzulenken, statt zu kritisieren, zu bestrafen oder gar zu demütigen. Die Ausbildung der Erzieherinnen ging weiters mit dem Ausmaß, in welchem sich die Kinder mit zielgerichteten Tätigkeiten befassten und der Häufigkeit entwicklungsadäquater Beschäftigungen einher.

Im Bemühen, die Wichtigkeit einer qualitativ hochwertigen Betreuung abzuschätzen, fanden auch Thomason & La Paro (2009) einen positiven Zusammenhang zwischen der Ausbildung der Pädagoginnen und deren Sensibilität.

3. Fragestellung der vorliegenden Arbeit

Kinder sind in der Lage zu mehr als einer Person eine Bindung aufzubauen. Dabei können zu verschiedenen Personen aufgrund differierender Erfahrungen unterschiedliche Bindungsmodelle gebildet werden. Auch die Kindergartenpädagogin stellt eine potenzielle Bezugsperson dar. Damit sie zur sicheren Basis werden kann, muss das Kind zunächst bei Anwesenheit der primären Bindungsperson (der Mutter) positive Erfahrungen in der Interaktion mit der Erzieherin machen. Dabei will die vorliegende Arbeit die Erzieherinnen-Kind-Bindung untersuchen und die Bindungssicherheit im Detail erheben. Sie trachtet danach eine Reihe von Faktoren, welche die Bindungsbeziehung zur Erzieherin beeinflussen, zu identifizieren: Geschlecht, Gruppengröße, Weiterbildung.

Die Diplomarbeit bewertet verschiedene Verhaltensweisen, welche mittels eines eigens entwickelten Kodiersystems erfasst wurden.

4. Die Untersuchung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“, einem Forschungsprojekt der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Ao.Univ.Prof. Dr. Wilfried Datler, in Kooperation mit dem Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologischer Diagnostik der Universität Wien, geleitet von Frau Prof. DDr. Lieselotte Ahnert. Die zugrunde liegende generelle Absicht ist die Erforschung kleinstkindlicher Bewältigung und Eingewöhnung in eine Krippe (Hover-Reisner & Eckstein, 2008).

4.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 91 Kinder, im Alter von 10 bis 33 Monaten zu Projektbeginn, an der Studie teil, wobei 39 Buben auf 51 Mädchen kamen. Sie besuchten verschiedene staatliche wie private als auch kirchlichen Einrichtungen, welche sich hinsichtlich der Altersgruppen unterschieden. Das heißt, neben reinen Krippen für Kleinkinder, besuchten einige Kinder auch Institutionen, welche gemischte Altersgruppen führten (Hover-Reisner & Eckstein, 2008). Die in die vorliegende Arbeit einbezogene Stichprobe der Phase 3 umfasst 73 Kinder (72 gültige Fälle) im Alter zwischen 20 und 38 Monaten ($M = 28.64$, $SD = 4.467$) wobei es sich um 41 Mädchen und 31 Buben handelte.

4.2 Methoden

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stammen aus der Kodierung der Erzieherinnen-Videos der Phase 3 sowie dem Attachment Q-Sort der Erzieherinnen. Auch die Größe der Kindergruppen und die Weiterbildung der Erzieherinnen wurden analysiert.

4.2.1 Kodierungen

Zu drei Zeitpunkten wurden die Projektkinder videografiert. Einmal bei der Ankunft im Kindergarten und den darauf folgenden 10 Minuten, wobei daraus die achtminütigen „Bewältigungsvideos“ geschnitten wurden. Ein weiteres einstündiges Video wurde im Laufe des Tages gedreht. Mit Hilfe eigens dafür entwickelter Schnitttabellen wurden daraus jeweils 16 minütige Videos mit dem Schwerpunkt Peerinteraktion und Interaktion mit der Erzieherin geschnitten, wobei zur Beantwortung der Fragen der vorliegenden Arbeit ausschließlich letztere, die sogenannten „Erzieherinnenvideos“, herangezogen wurden. Die Aufnahmen entstanden zwei Wochen nach dem Eintritt in die Krippe (Phase 1) sowie zwei Monate (Phase 2) beziehungsweise vier Monate (Phase 3) nach dem Eintritt. Für die Untersuchungen dieser Arbeit, welche sich mit der Bindung nach der Eingewöhnung befasst, wurden ausschließlich die Videos der Phase 3 gewählt.

Die Kodierung erfolgte im Anschluss via Interact 8.7 (Mangold, 2008). Sämtliche Videos (aller Phasen und Schnitte) wurden von 6 Beobachterinnen nach dem Erzieherinnensystem kodiert. Um die Übereinstimmung (Interrater-Reliabilität) zu überprüfen, wurde Cohen's Kappa zwischen allen Kolleginnen für jede Kategorie berechnet, wobei sich Werte zwischen 0 und 1 ergaben. Bei der Ursachenrecherche zu den schlechteren Werten zeigte der Kappa-Graph auf, dass besagte Werte aus jenen Videos resultierten, welche einzelne Verhaltensweisen in nur geringer Anzahl enthielten. Oft war dies nur ein einziger Verhaltenscode und unter Berücksichtigung der teilweise sehr schlechten Videoqualität, welche mitunter dazu führte, dass eine Handlung nur schwierig zu erkennen war, ist es zu verantworten, von einer angemessenen Übereinstimmung zwischen den Kolleginnen auszugehen.

4.2.2 Kodiersystem

Das im Zuge der vorliegenden Arbeit verwendete Kodiersystem (nachzulesen bei Kappler, Eckstein, Supper & Ahnert, 2011), welches eigens hierfür generiert wurde, unterteilt sich in sieben Kategorien:

- *Kontext*
- *Kontaktstruktur*
- *Aufmerksamkeitsfokus der Erzieherin*
- *Verhaltensweisen der Bezugserzieherin (BE)*
- *Verhaltensweisen des Projektkindes (PK) in Bezug auf die Bezugserzieherin*
- *Verhaltensweisen des Projektkindes in Bezug auf die Nicht-Bezugserzieherin (nBE)*
- *Verhaltensweisen der Nicht-Bezugserzieherin*

Kontext, *Kontaktstruktur* sowie *Aufmerksamkeitsfokus der Erzieherin* wurden von Beginn bis zum Ende des Videos („durchgehend“) kodiert, wobei der Kontext die Situation beschreiben sollte. Es wurde unterschieden zwischen folgenden Situationen:

- *Morgenkreis*: Alle Kinder sowie die Erzieherinnen beschäftigen sich in einer Gruppensituation. Dabei wird gemeinsam gesungen und gereimt oder den Kindern wird spielerisch Wissen vermittelt.
- *Spielsituation*: Die Erzieherin und das Projektkind befinden sich entweder im gemeinsamen Spiel oder malen und basteln gemeinsam.
- *Funktions- beziehungsweise Übergangscodes*: Dieser Code wurde beispielsweise in Essenssituationen oder bei Handlungen, welche der Hygiene dienen, vergeben.
- *Keine Interaktion* wurde kodiert, wenn sich das Bezugserzieherin und das Projektkind nicht miteinander beschäftigten.

Die Kontaktstruktur hielt fest, ob Projektkind (PK) und/oder Bezugserzieherin (BE) im Video zu sehen waren, um so das Auftreten von Interaktion respektive die Häufigkeit der vergebenen Verhaltenscodes einschätzen zu können (*BE und PK im Bild; BE, andere Kinder und PK im Bild; BE oder PK nicht im Bild*). Weiters fiel das Festhalten von Körperkontakt zwischen Kind und Pädagogin in diese Kategorie. Die Kategorie *Aufmerksamkeitsfokus* sollte ebenfalls bei der Einschätzung der Situation helfen und zum Beispiel in einer Gruppenspielsituation beschreiben, ob die Erzieherin sich gerade dem Projektkind oder einem anderen Kind widmet (*konzentriert auf PK, konzentriert auf anderes Kind/Gruppe*). Außerdem wurde festgehalten, ob die Erzieherin sich gerade mit anderen Erwachsenen oder so genannten *sachbezogenen*, wie zum Beispiel organisatorischen Tätigkeiten beschäftigte.

Die vier Kategorien der Verhaltensweisen, deren genaue Auflistung dem Kodiersystem zu entnehmen ist, bestanden im Gegensatz zu den eben beschriebenen fast ausschließlich aus so

genannten „Punktcodes“. Das bedeutet, dass nicht Beginn und Ende der Verhaltensweise markiert wurden, sondern das bloße Vorkommen der Handlung. Dies geschah aufgrund der Kürze der meisten Tätigkeiten. Wir erhielten somit Häufigkeiten für die meisten Verhaltensweisen. Ausnahmen bildeten dabei das *Sprechen der Erzieherin*, die *Funktionalität* (wie hygienische Maßnahmen oder Entnehmen der Cortisolprobe), das *Mitmachen* des Kindes im Morgenkreis sowie *PK antwortet auf Fragen der Erzieherin*, da jene Verhaltensweisen länger (also zumindest über einige Sekunden) bestanden und folglich als Dauerkodes genauer festgehalten werden konnten.

Im Folgenden eine kurze Beschreibung der für die gegenständliche Arbeit relevanten Verhaltensweisen:

- *Interesse/Compliance*: Dieser Code wurde stets dann vergeben, wenn das Projektkind auf einen Vorschlag der BE einging, einen Gegenstand, welchen die BE reichte annahm oder auch, wenn eine Anweisung der Pädagogin befolgt wurde.
- *PK greift BE an*: Immer, wenn eine (absichtliche) Berührung der Bezugspädagogin vom Kind ausging, wurde dieser Code vergeben.
- *PK gibt/zeigt der BE etwas*: Wenn das Kind der Pädagogin einen Gegenstand reichte bzw. entgegenstreckte oder auf etwas deutete, wurde dieser Code vergeben.
- *PK kommt bei BE an*: Unter der Voraussetzung, dass das PK danach zumindest kurz bei der Erzieherin verweilte, wurde dieser Code gegeben, wenn das Kind zur BE ging.
- *PK antwortet*: Verbale Reaktionen, außer „ja“ und „nein“, wurden mit diesem Code festgehalten.
- *BE unterbricht PK*: Dieser Code wurde stets dann vergeben, wenn die BE die Tätigkeit des Kindes stoppte beziehungsweise von Beginn an unterband oder in die Beschäftigung des PK eingriff.
- *BE greift PK an*: Wenn die Pädagogin körperlichen Kontakt herstellte, wurde dieser Code vergeben.
- *BE spricht mit dem PK und/oder der Gruppe*: Verbale Inputs aller Art, also mündliche Informationen, singen oder das Aufsagen von Reimen wurden mit diesem Code festgehalten.

4.2.3 Attachment-Q-Sort

Die Bindungssicherheit wurde mittels Attachment-Q-Sort (Waters & Dean, 1985) in der dritten revidierten Fassung von 1995 erhoben. Die Pädagoginnen wurden von mehreren Projektmitarbeiterinnen in den Phasen 1 bis 4.1 (sechs Monate nach Krippeneintritt), beobachtet, und erzielten eine Interrater- Reliabilität von .78. Infolge dessen wurden die Verhaltensweisen der Kinder anhand der 90 Items des AQS eingeteilt. Beispielhaft erwähnt sei Item 11: „Das Kind schmust mit der Erzieherin oder schmiegt sich oft an, ohne dass die Erzieherin das Kind dazu auffordert.“ Die resultierenden Angaben, wurden mit einem fiktiven, ideal gebundenen Kind verglichen. Der Korrelationskoeffizient der Werte ergibt sodann die Stärke der Bindungssicherheit, wobei ab einem Wert von $r = .33$ nach Konvention von *sicherer Bindung* gesprochen wird (Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1990). In der Stichprobe fanden sich demnach 26 (36,11%) sicher sowie 46 (= 63,89%) unsicher an die Erzieherin gebundene Kinder.

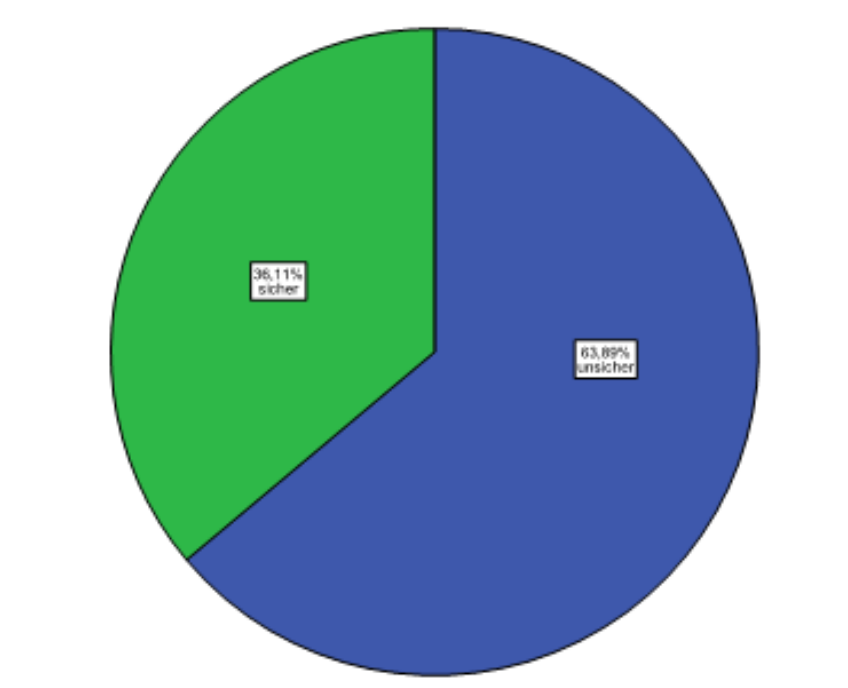


Abbildung 1: Verteilung der sicher und unsicher an die Erzieherin gebundenen Kinder (grün = sicher gebunden, blau = unsicher gebunden)

4.2.4 Weitere Daten

Weitere für diese Arbeit relevante Daten wurden im Vorfeld über Fragebögen erhoben. Diese sind soziodemografische Angaben, die offiziellen Größen der Kindergartengruppen sowie die

Anzahl der zum Zeitpunkt der Videoaufnahme anwesenden Kinder als auch Informationen über Weiterbildungsmaßnahmen. Letztere wurden über eine offene Frage erhoben, was zu großen Unterschieden in der Genauigkeit der Antworten führte. Da manche Pädagoginnen nur angaben, ob sie überhaupt einen Fortbildungskurs absolviert hatten, konnten diese Daten nur in dichotomer Weise (Weiterbildung ja oder nein) behandelt werden.

5. Hypothesen

Im anstehenden Kapitel werden die Fragestellungen sowie die zu deren Beantwortung gehörenden Hypothesen vorgestellt. Der Einfluss, welchen das Interaktionsverhalten, die Gruppengröße sowie Weiterbildungen der Erzieherinnen ausüben, sollen untersucht werden.

5.1 Der Einfluss des Interaktionsverhaltens

Fragestellung 1: Gibt es einen Einfluss der kodierten Verhaltensweisen (*PK Interesse, PK greift BE an, PK sagt nein, PK kommt bei BE an, PK antwortet, PK sagt ja, PK geht weg, PK gibt/zeigt, BE greift PK an, BE unterbricht, BE greift Material an, BE gibt/zeigt, BE lobt, BE nimmt Material aus Hand, mitmachen, BE spricht*) auf die Bindung?

H₁ (1.1): Die Bindungssicherheit zur Erzieherin lässt sich durch die kodierten Verhaltensweisen vorhersagen.

H₁ (1.1.1): Die AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted) *Bedarf nach Sicherheit, Unterstützung bei Exploration, Nutzung von Fremdkontakten, Interesse an Anregung, Freude am Körperkontakt, Einsatz negativer Kommunikationssignale und Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit* lassen sich anhand der kodierten Verhaltensweisen vorhersagen.

H₁ (1.2): Mädchen erfahren im Umgang mit den Erzieherinnen mehr Interaktion als Buben

H₁ (1.2.1): Mädchen sind sicherer an die Erzieherin gebunden als Buben.

5.2 Der Einfluss der Gruppengröße

Fragestellung 2: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Gruppengröße und Bindungssicherheit?

H₁ (2.1): Es gibt einen Zusammenhang zwischen Gruppengröße und den kodierten Verhaltensweisen (*PK Interesse, PK greift BE an, PK sagt nein, PK kommt bei BE an, PK antwortet, PK sagt ja, PK geht weg, PK gibt/zeigt, BE greift PK an, BE unterbricht, BE greift Material an, BE gibt/zeigt, BE lobt, BE nimmt Material aus Hand, mitmachen, BE spricht*).

H₁ (2.2): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Bindungssicherheit.

5.3 Der Einfluss von Zusatzausbildungen der Erzieherinnen

Fragestellung 3: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Absolvierung von Weiterbildungsmaßnahmen der Erzieherinnen und der Bindung?

H₁ (3.1): Erzieherinnen, welche Weiterbildungsmaßnahmen absolviert haben, richten ihre Aufmerksamkeit mehr auf die Kinder.

H₁ (3.2): Erzieherinnen, welche Weiterbildungsmaßnahmen absolviert haben, interagieren öfter mit den Kindern.

H₁ (3.3): Kinder verfügen über eine sicherere Bindung zu jenen Erzieherinnen, welche Weiterbildungsmaßnahmen absolviert haben.

6. Auswertung

Zur Datenanalyse und zur Berechnung der Ergebnisse kam die Statistiksoftware SPSS 17.0.1 zur Anwendung.

Zunächst wurde die Verteilung der sicher und unsicher an die Erzieherin gebundenen Kinder in Phase 3 betrachtet. Hierbei zeigt sich, dass 26 Kinder (36,1%) sicher und 46 Projektkinder (63,9%) unsicher an ihre Bezugserzieherin gebunden waren.

Zur Vorhersage der Bindungssicherheit durch die kodierten Verhaltensweisen wird eine multiple lineare Regression unter schrittweiser Einbeziehung der Prädiktoren berechnet. Für korrelative Berechnungen mit dem AQS-Wert, welcher seinerseits bereits einen Korrelationskoeffizienten darstellt, wird Fisher's r-to-z-Transformation herangezogen.

Die statistischen Voraussetzungen zur Berechnung aller folgender Analysen wurden geprüft und sind erfüllt.

6.1 Einfluss des Interaktionsverhaltens

Zur Beantwortung der Frage, ob die kodierten Verhaltensweisen die Bindungssicherheit vorhersagen, wird eine Regressionsanalyse berechnet.

Beim Kriterium handelt es sich um den AQS-Gesamtwert nach Fisher's r-to-z-Transformation. Die 16 Prädiktoren sind die kodierten Verhaltensweisen (*PK Interesse*, *PK greift BE an*, *PK sagt nein*, *PK kommt bei BE an*, *PK antwortet*, *PK sagt ja*, *PK geht weg*, *PK gibt/zeigt*, *BE greift PK an*, *BE unterbricht*, *BE greift Material an*, *BE gibt/zeigt*, *BE lobt*, *BE nimmt Material aus Hand*, *mitmachen*, *BE spricht*) welche zur Modellprüfung schrittweise einbezogen werden.

Die Voraussetzungen zur Berechnung sind erfüllt, die Überprüfung der Normalverteilung der standardisierten Residuen mittels Kolmogorov-Smirnov-Test ergibt mit $p = .746$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Eine Multikollinearität der Prädiktoren kann in allen Fällen aufgrund des beobachteten Toleranzwerts ausgeschlossen werden.

6.1.1 Bindungssicherheit

Die globale Modellzusammenfassung fällt mit $F(1,66) = 7.74$, $p = .007$ signifikant aus, es kann ein Prädiktor mit Erklärungswert identifiziert werden.

Die multiple lineare Regressionsanalyse unter schrittweiser Einbeziehung der Prädiktoren *PK Interesse*, *PK greift BE an*, *PK sagt nein*, *PK kommt bei BE an*, *PK antwortet*, *PK sagt ja*, *PK geht weg*, *PK gibt/zeigt*, *BE greift PK an*, *BE unterbricht*, *BE greift Material an*, *BE gibt/zeigt*, *BE lobt*, *BE nimmt Material aus Hand*, *mitmachen*, *BE spricht* zeigt einen signifikanten Erklärungswert der Variable *PK Interesse*. Die übrigen 15 Prädiktoren werden aus diesem Modell ausgeschlossen, sie verfügen über keinen signifikanten Erklärungswert. Der erklärte Varianzanteil des Prädiktors Interesse beträgt $R^2 = 10,4\%$.

Tabelle 2: Regressionsmodell Bindungssicherheit (AV = AQS, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. B	Standard- fehler	β	T	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	0.230	0.029		7.890	<.001		
Interesse	0.125	0.045	0.322	2.781	.007	1.000	1.000

Zur differenzierteren Betrachtung werden im Folgenden zusätzlich multiple lineare Regressionen berechnet, deren Kriterien die einzelnen AQS-Komponenten (Ahnert et al., submitted) darstellen. Diese sind namentlich *Bedarf nach Sicherheit*, *Unterstützung bei Exploration*, *Nutzung von Fremdkontakten*, *Interesse an Anregung*, *Freude am Körperkontakt*, *Einsatz negativer Kommunikationssignale* und *Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit*.

6.1.2 Bedarf nach Sicherheit

Die Modellzusammenfassung fällt mit $F(1,66) = 5.26$, $p = .025$ signifikant aus. Bei den Prädiktoren handelt es sich, wie auch bei den folgenden Regressionsanalysen, um die kodierten Verhaltensweisen (s. oben). Eine UV mit Erklärungswert kann identifiziert werden. Die multiple lineare Regression zeigt einen signifikanten Erklärungswert der Variable *PK Interesse*. Die übrigen 15 Prädiktoren werden aus diesem Modell ausgeschlossen. Der erklärte Varianzanteil des Prädiktors Interesse beträgt $R^2 = 7,4\%$.

Tabelle 3: Regressionsmodell Bedarf nach Sicherheit (AV = Bedarf nach Sicherheit, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. <i>B</i>	Standard- fehler	β	<i>T</i>	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	4.242	0.227		18.693	<.001		
Interesse	0.815	0.355	0.272	2.294	.025	1.000	1.000

6.1.3 Unterstützung bei Exploration

Tabelle 4: Regressionsmodell Unterstützung bei Exploration (AV = Unterstützung bei Exploration, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. <i>B</i>	Standard- fehler	β	<i>T</i>	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	3.278	0.196		16.709	<.001		
PK greift BE an	1.561	0.507	0.354	3.078	.003	1.000	1.000

Die Modellzusammenfassung fällt mit $F(1,66) = 9.47$, $p = .003$ signifikant aus, es kann ein Prädiktor mit Erklärungswert (*PK greift BE an*) identifiziert werden, während die anderen ausgeschlossen werden. Der erklärte Varianzanteil der signifikanten unabhängigen Variable beträgt $R^2 = 12,5\%$.

6.1.4 Nutzung von Fremdkontakten

Tabelle 5: Regressionsmodell Nutzung von Fremdkontakten (AV = Nutzung von Fremdkontakten, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. B	Standard- fehler	β	T	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	4.539	0.177		25.695	<.001		
PK gibt/zeigt	.699	0.260	0.314	2.689	.009	1.000	1.000

Die Modellzusammenfassung fällt mit $F(1,66) = 7.233$, $p = .009$ signifikant aus. Als Prädiktor mit Erklärungswert kann *PK gibt/zeigt* identifiziert werden, alle anderen werden ausgeschlossen. Der erklärte Varianzanteil des Prädiktors beträgt $R^2 = 9,9\%$.

6.1.5 Interesse an Anregung

Die Modellzusammenfassung fällt mit $F(2,65) = 9.120$, $p < .001$ signifikant aus. Zwei Prädiktoren (*PK gibt/zeigt*, *PK kommt an*) können zur Varianzerklärung beitragen, 14 werden ausgeschlossen. Der gemeinsame erklärte Varianzanteil liegt bei $R^2 = 21,9\%$.

Tabelle 6: Regressionsmodell Interesse an Anregung (AV = Interesse an Anregung, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. B	Standard- fehler	β	T	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	7.837	0.128		61.265	<.001		
PK gibt/zeigt	-0.685	0.184	-0.409	-3.730	<.001	1.000	1.000
PK kommt an	-0.277	0.131	-0.231	-2.109	.039	1.000	1.000

6.1.6 Freude am Körperkontakt

Die Modellzusammenfassung fällt mit $F(3,64) = 8.921$, $p < .001$ signifikant aus. Drei Prädiktoren (*PK greift BE an*, *PK Interesse*, *BE unterbricht*) tragen zur Erklärung der Varianz bei, 13 werden ausgeschlossen, da sie keinen signifikanten Beitrag leisten. Der gemeinsame erklärte Varianzanteil liegt bei $R^2 = 29,5\%$.

Tabelle 7: Regressionsmodell Freude am Körperkontakt (AV = Freude am Körperkontakt, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. <i>B</i>	Standard- fehler	β	<i>T</i>	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	3.905	0.210		18.635	<.001		
PK greift BE an	1.165	0.451	0.285	2.583	.012	0.902	1.108
Interesse	1.189	0.371	0.387	3.208	.002	0.758	1.319
BE unterbricht	-2.810	1,0.049	-0.310	-2.679	.009	0.824	1.214

6.1.7 Einsatz negativer Kommunikationssignale

Die globale Modellzusammenfassung fällt mit $F(1,66) = 5.045$, $p = .028$ signifikant aus, es kann ein Prädiktor (*PK kommt an*) mit Erklärungswert identifiziert werden. 15 weitere unabhängige Variablen werden aus dem Modell ausgeschlossen, da sie keinen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Der Anteil erklärter Varianz beträgt $R^2 = 7,1\%$.

Tabelle 8: Regressionsmodell Einsatz negativer Kommunikationssignale (AV = Einsatz negativer Kommunikationssignale, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. <i>B</i>	Standard- fehler	β	<i>T</i>	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	2.154	0.089		24.324	<.001		
PK kommt an	0.227	0.101	0.266	2.246	.028	1.000	1.000

6.1.8 Interesse an personenbezogener Kommunikation

Die Modellzusammenfassung fällt mit $F(1,66) = 4.75$, $p = .033$ signifikant aus. Ein Prädiktor mit Erklärungswert (*BE greift PK an*) kann gefunden werden. 15 weitere Regressoren werden aus dem Modell ausgeschlossen, da sie keinen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Der erklärte Varianzanteil beträgt $R^2 = 6,7\%$.

Tabelle 9: Regressionsmodell Interesse an personenbezogener Kommunikation (AV = Interesse an personenbezogener Kommunikation, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. <i>B</i>	Standard- fehler	β	<i>T</i>	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	4.998	0.173		28.896	<.001		
BE greift PK an	-0.151	0.069	-0.259	-2.180	.033	1.000	1.000

6.1.9 Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit

Mit $F(2,65) = 8.78$, $p < .001$ fällt die Modellzusammenfassung signifikant aus. Zwei Prädiktoren (*PK greift BE an*, *PK kommt an*) mit Erklärungswert können identifiziert werden, 14 weitere werden aus dem Modell ausgeschlossen, da sie keinen signifikanten Beitrag zur Klärung der Varianz bieten. Gesamt liegt der Beitrag der erklärten Varianz bei $R^2 = 21,3\%$.

Tabelle 10: Regressionsmodell Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit (AV = Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit, UV = kodierte Verhaltensweisen)

Modell	Regr.koeff. B	Standard- fehler	β	T	Sig.	Toleranz	VIF
Konstante	2.350	0.155		15.161	<.001		
PK greift BE an	1.387	0.391	0.391	3.548	.001	0.999	1.001
PK kommt an	0.365	0.171	0.235	2.131	.037	0.999	1.001

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bestimmte Regressoren (diese sind namentlich *PK greift BE an*, *PK kommt bei BE an*, *PK gibt/zeigt*, *PK Interesse*, *PK greift BE an und BE unterbricht*) für die einzelnen AQS-Komponenten häufiger einen signifikanten Erklärungswert aufweisen und einige der kodierten Verhaltensweisen nie als Prädiktoren in Erscheinung treten. Die grafische Darstellung der Komponenten, der Verhaltensweisen als auch die Stärke des Zusammenhangs zwischen diesen, ist auf der folgenden Seite ersichtlich.

Die Zusammenfassung der regressionsanalytischen Ergebnisse kann für eine Validierung der AQS-Komponenten hilfreich sein.

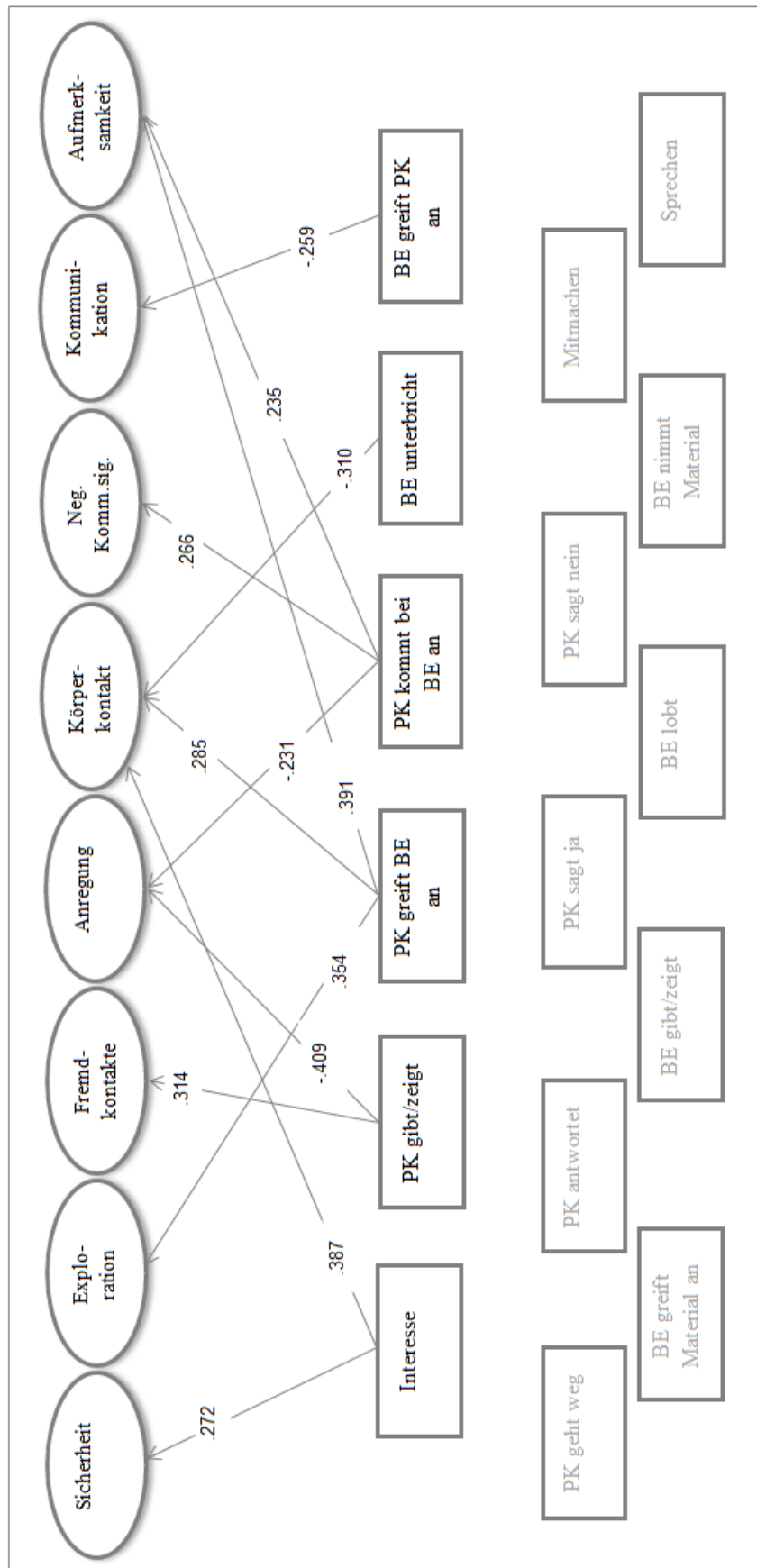


Abbildung 2: AQS-Komponenten und Prädiktoren (○ Komponenten nach Ahnert et al. (submitted), □ Prädiktoren, schwarz: mit Erklärungswert, grau: ohne Erklärungswert, standardisierte Betakoeffizienten stellen die Pfadkoeffizienten dar)

Um einen möglichen Unterschied zwischen den Geschlechtern zu analysieren, werden parameterfreie U-Tests hinsichtlich der einzelnen kodierten Verhaltens-weisen sowie t-Tests bezüglich der AQS-Komponenten berechnet. Es zeigt sich hinsichtlich der Variable Interesse ein Unterschied und zwar derart, dass Mädchen diese Reaktion häufiger zeigen als Buben ($z = -1,667$, $p = .048$).

Tabelle11: Vergleich der mittleren Ränge zwischen Mädchen und Buben hinsichtlich der Häufigkeit des Codes Interesse

	n	M (SD)	Mittlerer Rang	p einseitig
Mädchen	38	0.34 (0.45)	31.41	.048
Buben	31	0.50 (0.56)	39.40	

Bei der Betrachtung der Bindungskomponenten können keine signifikanten Ergebnisse, jedoch Tendenzen für Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Komponenten Unterstützung bei Exploration ($t(68.41) = -1.725$, $p = .071$), Nutzung von Fremdkontakten ($t(69) = -1.783$, $p = .079$) als auch Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit ($t(69) = -1.835$, $p = .071$) festgestellt werden, wobei die Mädchen in den einzelnen Bereichen jeweils höhere Ausprägungen aufweisen.

Zur Überprüfung des möglichen Zusammenhangs von Bindungssicherheit und Geschlecht kommt aufgrund der Ungleichverteilung der Geschlechter sowie der Bindungssicherheit ein χ^2 -Test mit Kontinuitätskorrektur zur Anwendung. In der Stichprobe zeigen die Buben häufiger unsicher gebundenes Verhalten als Mädchen $\chi^2(1) = 3.351$, $p = .034$. Es kann ein signifikanter Verteilungsunterschied in der Bindungssicherheit in Abhängigkeit vom Geschlecht unterstellt und somit die H_1 (1.2.1) angenommen werden.

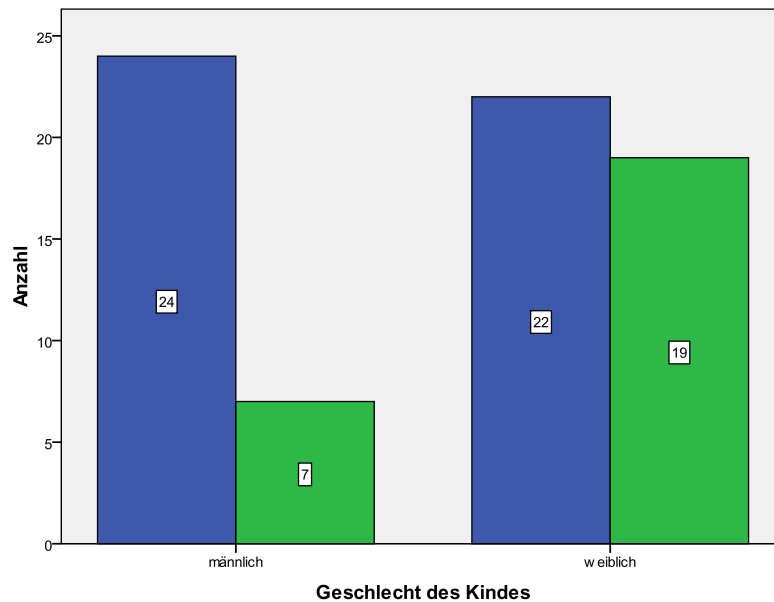


Abbildung 3: Sicher und unsicher an die Erzieherin gebundene Mädchen und Buben (blau = unsicher gebunden, grün = sicher gebunden)

6.2 Einfluss der Gruppengröße

Zur Untersuchung der Hypothese, ob die Gruppengröße Einfluss auf die Bindung ausübt, werden zunächst Spearman'sche Rangkorrelationen zwischen den kodierten Verhaltensweisen und der Gruppengröße berechnet. Die Gruppengröße wird in dieser Berechnung durch die *Anzahl der am Tag der Videografie anwesenden Kinder* operationalisiert. Es zeigen sich hinsichtlich der Variablen *PK antwortet* ($r_s = -.283$, $p = .026$, $n = 60$) sowie *BE unterbricht PK* ($r_s = -.258$, $p = .046$, $n = 62$) signifikante, negative Zusammenhänge. Mit zunehmender Gruppengröße nimmt das Ausmaß der Antworten der Projektkinder ab und die Pädagoginnen greifen seltener in die Tätigkeit der Kinder ein.

In weiterer Folge wird die Rangkorrelation zwischen der Gruppengröße, welche in diesem Fall durch die offizielle Gruppengröße, d.h. die *Anzahl der zu der jeweiligen Gruppe angemeldeten Kinder*, operationalisiert wurde und der Bindungssicherheit berechnet, wobei kein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden kann ($r_s = -.042$, $p = .735$, $n = 67$). Die H_0 wird beibehalten, die Gruppengröße und Bindungssicherheit können voneinander unabhängig gesehen werden.

6.3 Einfluss der Weiterbildung

Bei der Betrachtung des Einflusses der Weiterbildungsmaßnahmen wird zunächst festgestellt, dass kein statistischer Unterschied in den Berufsjahren der Erzieherinnen in Abhängigkeit der Absolvierung von Weiterbildungsmaßnahmen angenommen werden kann ($t(64) = 1.236$, $p =$

.221). Es gibt keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Berufsjahre zwischen Erzieherinnen, welche mindestens einen Weiterbildungskurs absolviert haben und jenen, die keine Weiterbildung vorweisen können.

Tabelle 12: Durchschnittliche Anzahl der Berufsjahre bei Erzieherinnen mit und ohne Weiterbildung

Weiterbildung	n	Berufsjahre M(SD)
ja	45	12.94 (10.59)
nein	21	9.55 (9.98)

6.3.1 Unterschiede hinsichtlich der Aufmerksamkeit

Zur Untersuchung des quantitativen Einflusses von Weiterbildungsmaßnahmen, ob Pädagoginnen, die solche in Anspruch genommen haben, sich den Kindern mehr widmen, als jene ohne Weiterbildung, werden diese zwei Gruppen hinsichtlich des Aufmerksamkeitsfokus mittels parameterfreiem U-Test verglichen. Hierbei zeigt sich, dass das Ausmaß, in welchem Erzieherinnen ihre Aufmerksamkeit auf die Projektkinder richten, unabhängig von der Weiterbildung ist ($z = 0.032$, $p = .974$).

6.3.2 Unterschiede hinsichtlich der Verhaltensweisen

Um zu ermitteln, ob sich Pädagoginnen mit Weiterbildung von solchen ohne Weiterbildung qualitativ in ihrem Verhalten den Kindern gegenüber unterscheiden, werden parameterfreie U-Tests bezüglich der kodierten Verhaltensweisen berechnet. Dabei kann beobachtet werden, dass Erzieherinnen, die keinerlei Weiterbildungsmaßnahmen absolviert haben, mehr mit den Kindern sprechen, als es die anderen Pädagoginnen tun ($z = -2.48$, $p = .013$).

Bezüglich sämtlicher anderen kodierten Verhaltensweisen können keine Unterschiede festgestellt werden.

6.3.3 Unterschiede in der Bindungssicherheit

Um die Frage nach der Bindungssicherheit in Zusammenhang mit der Weiterbildung zu beantworten, wird zur Überprüfung von Verteilungsunterschieden ein χ^2 -Test berechnet, welcher unter Berücksichtigung der Kontinuitätskorrektur zu keinem signifikanten Ergebnis führt ($\chi^2(1) = 0.91$, $p = .340$). Somit muss die H_0 beibehalten werden, es kann kein

bedeutender Verteilungsunterschied in der Bindungssicherheit in Abhängigkeit von der Weiterbildung beobachtet werden.

7. Diskussion

Das letzte Kapitel soll die Ergebnisse diskutieren, interpretieren sowie in Bezug zu bisherigen Forschungserträgen setzen und kritisch betrachten.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Einflussfaktoren zu identifizieren, welche die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Erzieherin charakterisieren können. Dazu wurden die kodierten Verhaltensweisen, die Gruppengröße sowie Weiterbildungen der Pädagoginnen untersucht und führten zu folgenden Ergebnissen.

7.1 Der Einfluss der kodierten Verhaltensweisen

Die erste Frage, die es zu beantworten galt, war die nach dem Einfluss der kodierten Verhaltensweisen auf die Bindungssicherheit. Zu diesem Zweck wurde eine multiple lineare Regression berechnet, welche lediglich den Code *PK Interesse* als signifikanten Prädiktor ergab. Diese Verhaltensweise wurde immer dann kodiert, wenn die Erzieherin dem Kind etwas angeboten, vorgeschlagen oder auch eine Anweisung gegeben hatte und das Projektkind darauf einging. Es war die häufigste kindliche Verhaltensweise, die kodiert werden konnte und zeigt an, dass das Zustandekommen einer sicheren Bindung stärker von einer kindlichen Verhaltensweise abhängt als von dem, was die Erzieherinnen bieten. Dabei fällt auf, dass - den theoretischen Annahmen entsprechend - eine positive, genauer gesagt eine kooperative Art der Interaktion, zwar die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung beeinflusst. Gemäß Bowlbys Theorie wäre allerdings anzunehmen gewesen, dass responsives Verhalten der Erzieherin dazu beiträgt (Bowlby, 1969). Was wir jedoch stattdessen sehen ist, dass es eine Reaktion des Kindes ist, welche die Bindungssicherheit vorhersagt.

Infolge kamen weitere Regressionsanalysen zum Zwecke einer differenzierteren Betrachtung zur Anwendung. Es galt Verhaltensweisen der ProjektKinder wie auch der Erzieherinnen zu identifizieren, welche einen signifikanten Erklärungswert für stärkere Ausprägungen hinsichtlich der AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted) besitzen. Da es sich dabei um bislang unerforschtes Terrain handelt, konnte hier kein theoretischer Beleg in der Literatur gefunden werden. Ein exploratives Vorgehen führte zu folgenden Schlüssen: Allgemein lässt

sich zunächst feststellen, dass von insgesamt 16 in die Berechnung einbezogenen Codes nur sechs zumindest einmal einen signifikanten Beitrag zur Erklärung leisten konnten.

Die Komponenten *Bedarf nach Sicherheit (Secure base behavior)* sowie *Unterstützung bei Exploration (Shared exploration)* lassen sich durch den Code *PK Interesse* vorhersagen. Dies bedeutet, dass Kinder, welche sich stark an ihrer Bezugspädagogin orientieren, die im Spiel darauf achten, wo sich die Erzieherin befindet oder den Kontakt zu ihr suchen, wenn sie sich langweilen, oft auf Anregungen der Pädagogin eingehen und Vorschläge annehmen. Wünschenswert wären Pädagoginnen, welche ihrerseits auf Kinder mit derartigen Bedürfnissen eingehen und auf diese zugehen, doch lässt sich hier lediglich der signifikante Erklärungswert einer kindlichen Verhaltensweise festhalten.

Die Komponente *Nutzung von Fremdkontakten (Social receptiveness towards others)* vermag durch den Code *PK gibt/zeigt der BE etwas* vorhergesagt zu werden. Kinder mit starker Ausprägung in diesem Bereich gehen leicht auf fremde Erwachsene zu und sind nicht schüchtern. Der Code wurde gegeben, wenn das Kind der Bezugserzieherin beispielsweise ein Spielzeug zeigte. Auch hier zeigt sich, dass eher die kindliche Initiative, als ein Zugehen der Pädagogin auf das Kind, einen Einfluss auf das Ergebnis des AQS hat. Gleichzeitig erkennt man erstmals das Validierungspotenzial des Erzieherinnen-Kodiersystems für die neuen AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted).

Interesse an Anregung (following of instructions) ergibt sich aus Items, welche Compliance des Kindes beschreiben und wird sowohl durch *PK gibt/zeigt der BE etwas* als auch durch *PK kommt bei der BE an* vorhergesagt, wobei zu beachten ist, dass es sich jeweils um einen negativen Zusammenhang handelt. Dies überrascht jedoch wenig, wenn man überlegt, dass die beiden Verhaltenscodes für das Zugehen des Projektkindes auf die Bezugsperson sprechen, während das folgsame Verhalten, welches in der AQS-Komponente beschrieben wird, eher rezeptiv ist. Auch dieses Ergebnis mag zur Validierung der AQS-Komponenten herangezogen werden können.

Die Komponente *Freude am Körperkontakt (Enjoyment of physical contact)* lässt sich durch die Codes *PK Interesse*, *PK greift BE an* sowie *BE unterbricht die Tätigkeit des Kindes* vorhersagen, wobei es sich bei den Verhaltensweisen *PK Interesse* als auch *BE unterbricht* wiederum um negative Zusammenhänge handelt. Der positive Zusammenhang zwischen dieser Komponente und dem Code *PK greift BE an*, welcher bei jeder Berührung gegeben wurde, ist intuitiv nachvollziehbar und beinhaltet erneut Potenzial zur Validierung der neuen

Komponenten. Auch ist nachvollziehbar, dass Kinder weniger mit einer Erzieherin kuscheln möchten und den körperlichen Kontakt weniger suchen, wenn diese die Kinder besonders oft unterbricht. Die Tatsache, dass der Code *PK Interesse* hier die höchste und dabei negative Ladung aufweist, verwundert zunächst allerdings. Eine mögliche Erklärung liegt in den generellen Vorlieben der Kinder, entweder mehr mit der Pädagogin zu schmusen oder sich eher im Spiel mit ihr zu beschäftigen. Ein Kind, welches besonders oft und gerne die körperliche Nähe sucht, bei der Erzieherin am Schoß sitzt und mit ihr kuschelt wird dagegen vielleicht weniger in einer Art mit ihr interagieren, in welcher die Pädagogin dem Kind etwas, zum Beispiel einen Baustein reicht, welchen das Kind sodann entgegennimmt.

Einsatz negativer Kommunikationssignale (imbalance of emotions) wird signifikant durch *PK kommt bei BE an* vorhergesagt. Die Komponente beschreibt ein kindliches Verhalten, welches durch starke emotionale Reaktionen und eine niedrige Frustrationstoleranz gekennzeichnet ist. Die Tatsache, dass Kinder mit derartiger Veranlagung eher den Kontakt zur Bezugserzieherin suchen, spricht erneut für das Validierungspotenzial des Kodiersystems. Wir sehen jedoch auch abermals, dass es sich um eine kindliche Verhaltensweise handelt, welche sich auf das Ergebnis des AQS auswirkt. Ein Zusammenhang mit dem Benehmen der Bezugspädagogin ist hingegen nicht zu finden.

PK kommt bei BE an sagt weiters *Interesse an personenbezogener Kommunikation (turn-taking in communication)* voraus, wobei auch hier der negative Zusammenhang auffällt und widersprüchlich anmutet. Denn in diese Komponente fließen Items ein, welche Kinder beschreiben, die die Erzieherin gerne nachahmen beziehungsweise diese dazu bewegen möchten ihr eigenes Benehmen zu imitieren. Aber auch Kinder, die eine Verhaltensweise immer wieder wiederholen, welche positive Reaktionen der Erzieherin hervorgerufen haben. Unter Umständen handelt es sich in diesem Fall um Kinder, welche ihre Zeit oft und gerne mit ihrer Bezugspädagogin verbringen und sich daher zum Zeitpunkt der Videoaufnahme schon bei selbiger befanden.

Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit (demands for exclusive attention) lässt sich durch die Codes *PK greift BE an* sowie *PK kommt bei BE an* vorhersagen. Erneut erkennt man das Potenzial des Kodiersystems, die neuen Komponenten zu validieren und ebenso zum wiederholten Male beobachten wir, dass es sich um Verhaltensweisen der Projektkinder handelt, welche das Ergebnis des AQS beeinflussen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass zwar nur ein Teil der kodierten Verhaltensweisen über Vorhersagekraft verfügt, jedoch erkennt man, dass es überwiegend die Kinder sind, welche durch ihr Benehmen die Bindung beeinflussen und sich sozusagen das, was sie an Aufmerksamkeit und Zuwendung brauchen, von der Pädagogin „abholen“ müssen. Es wird nötig sein, ein reflektierteres Arbeiten der Erzieherinnen zu fördern und ihnen in der Ausbildung Wege zur Erreichung sicherer Bindungen zu vermitteln. Daneben ist noch die Möglichkeit, die neuen AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted) mittels einiger Verhaltenscodes zu validieren, zu betonen.

Die Hypothese, dass Erzieherinnen mit Mädchen generell mehr interagieren konnte in dieser Art nicht bestätigt werden. Einzig die Variable *PK Interesse* wurde bei Mädchen häufiger kodiert als bei den Buben. Dabei handelt es sich um den Code, welcher gegeben wurde, wenn das Projektkind auf einen Vorschlag der Erzieherin einging oder auch folgsam auf eine Aufforderung reagierte, was einer positiven Interaktion entspricht. Somit haben wir dennoch einen Hinweis auf eine qualitativ unterschiedliche Art der Interaktion zwischen Mädchen und Buben mit der Pädagogin.

Im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen (Ahnert, Pinquart & Lamb 2006), konnte bei Mädchen häufiger eine sichere Bindung beobachtet werden als bei Buben.

7.2 Der Einfluss der Gruppengröße

Als nächstes stellte sich die Frage nach dem Einfluss der Gruppengröße. Es konnten lediglich hinsichtlich der Codes *PK antwortet* und *BE unterbricht PK* ein signifikanter negativer Zusammenhang festgestellt werden. Möglicherweise liegt dies daran, dass die Kinder sich in größeren Gruppen eher zurückziehen und weniger sprechen. In kleineren Gruppen dagegen scheinen sie sich wohler zu fühlen, was sich in häufigeren verbalen Reaktionen der Kinder auf Inputs der Pädagoginnen zeigt.

Hinsichtlich der Bindungssicherheit konnte zwischen Kindern in unterschiedlich großen Gruppen kein signifikanter Unterschied gefunden werden.

7.3 Der Einfluss der Weiterbildung

Die Frage nach dem quantitativen Einfluss von Weiterbildungsmaßnahmen, also ob Erzieherinnen, welche Fortbildungen absolviert haben, mehr mit den Kindern interagieren wurde über den Aufmerksamkeitsfokus berechnet. Dabei ließ der parameterfreie U-Test

keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen erkennen. Die Ergebnisse der Studien von Layzer, Goodson & Moss (1993) sowie Thomason & La Paro (2009) lassen sich also auf die WiKi-Daten nicht übertragen. Somit muss kritisch festgehalten werden, dass Weiterbildungsmaßnahmen in dieser Hinsicht keinen wünschenswerten Einfluss auf die Interaktion haben und ihre Inhalte Potenzial zur Verbesserung bergen.

Sodann wurde untersucht, ob Pädagoginnen mit Weiterbildung sich qualitativ von solchen ohne Fortbildung unterscheiden. Dazu wurden die Bezugserzieherinnen hinsichtlich der einzelnen Verhaltenscodes - wiederum mittels parameterfreien U-Tests - verglichen. Der einzige Unterschied, der dabei festgestellt werden konnte, war jener, dass Pädagoginnen ohne Weiterbildung mehr mit den Kindern sprachen (dazu zählt auch Singen sowie das Aufsagen von Reimen), als Erzieherinnen, welche nach ihrer Ausbildung keine weiteren Lehrveranstaltungen besucht haben. Hinsichtlich aller anderen kodierten Verhaltensweisen der Bezugserzieherinnen konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

So überrascht es auch nicht, dass der ursprünglich angenommene Unterschied hinsichtlich der Bindungssicherheit zwischen den beiden Erzieherinnengruppen nicht gegeben ist. Entgegen der aus der Theorie (Layzer, Goodson & Moss 1993) abgeleiteten Hypothese, Kinder haben zu Erzieherinnen, welche Weiterbildungskurse in Anspruch genommen haben, öfter eine sichere Bindung, als zu solchen, die keine Fortbildung absolvierten, konnte kein Unterschied festgestellt werden.

Zusammenfassend kann zu diesem Thema festgehalten werden, dass sich nur minimale Unterschiede zwischen den beiden Erzieherinnengruppen zeigten. Dies muss zu einer kritischen Betrachtung der Fortbildungsmaßnahmen führen. Auch wenn aufgrund der heterogenen beziehungsweise ungenauen Angaben der Erzieherinnen die einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen nicht näher untersucht werden konnten, so muss man dennoch klar feststellen, dass sich Pädagoginnen, auch wenn sie (ob aus eigener Motivation oder aufgrund von Vorschriften) Weiterbildungskurse in Anspruch nehmen, offensichtlich nicht adäquater auf kindliche Bedürfnisse und Ansprüche eingehen können als ihre Kolleginnen.

In weiterer Folge ist darüber nachzudenken, ob die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin ebenso mangelhaft ist. Die Tatsache, dass nur etwas mehr als ein Drittel der Kinder sicher an die Erzieherin gebunden sind, lässt derartiges erahnen und weist darauf hin, dass den Pädagoginnen die Kenntnisse über den Aufbau einer sicheren Bindung nicht adäquat vermittelt werden. Sie scheinen vielmehr intuitiv zu handeln und über keine fundierten

theoretischen Kenntnisse zu verfügen. Die genauere Untersuchung dieses Themas ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Sie möge jedoch Anreiz zu weiterer Forschung auf diesem Gebiet und Evaluierung der Erzieherinnenausbildung darstellen.

7.4 Grenzen der vorliegenden Arbeit

Im Zuge der gegenständlichen Arbeit wurden zum Teil Bereiche untersucht, welche bislang in der Forschung wenig oder kaum Beachtung gefunden hatten. Daraus ergab sich ein exploratives Vorgehen mit teilweise neuen Untersuchungsinstrumenten. So wurden eigens für die Untersuchung Kodiersysteme generiert. Diese haben das Festhalten diverser Verhaltensweisen wie auch situativer Hintergrundinformationen ermöglicht. Jedoch wurde das Erzieherinnen-Kodiersystem für sechs Kolleginnen entwickelt (weitere Kolleginnen werden auch künftig damit arbeiten), was zwangsläufig zu einem Kompromiss führen musste. Diese Diplomarbeit profitierte davon, dass in der Endfassung auf Interpretationen weitgehend verzichtet wurde und – soweit dies möglich ist – eindeutig beobachtbare Handlungen, wie beispielsweise etwas zu geben, festgehalten wurden. Der Vorteil für die vorliegende Arbeit lag dabei in der Möglichkeit einen Beitrag zur Validierung der neuen AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted) zu leisten. Dabei gingen Informationen, welche anderen Arbeiten dienlich gewesen wären, jedoch verloren (beispielsweise gab es in einer verworfenen Version den Code PK fordert Hilfestellung). Der Grund dafür lag in der lange mangelhaften Interrater-Reliabilität. Eine Ursache für diese war sicher die ungenügende Videoqualität, welche im schlimmsten Fall sogar das Erkennen der Vorgänge in der Krippe unmöglich machte.

Auch vermag die vorliegende Arbeit die Charakteristika der Erzieherinnen-Kind-Bindung sicher nicht erschöpfend zu erfassen und soll Anreiz für künftige Forschung auf diesem Gebiet darstellen.

Hinsichtlich der Untersuchung des Einflusses weiterbildender Lehrveranstaltungen für Pädagoginnen ist zu bedauern, dass aufgrund der sehr unterschiedlich genauen Angaben der Erzieherinnen, lediglich eine dichotome Unterscheidung getroffen werden konnte. Während einige Untersuchungsteilnehmerinnen exakt alle Kurse angeführt hatten, gaben andere bloß an, ob sie jemals an derartigen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen hatten oder nicht. Zur künftigen näheren Erforschung des Einflusses auf die Bindung und Beziehung zwischen Erzieherinnen und Kindern, kann eine einheitliche und vor allem genaue Erfassung zu

Schlussfolgerungen führen, welche eine adäquatere Wissensvermittlung für die Pädagoginnen und in weiterer Folge einen gewinnbringenderen Umgang mit den Kindern ermöglichen.

8. Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung jener Faktoren, welche die Erzieherinnen-Kind-Bindung zu einem Zeitpunkt charakterisieren, zu welchem die Eingewöhnung in die Krippe als abgeschlossen angenommen werden kann. Zu diesem Zweck wurden im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie 72 Kinder etwa 4 Monate nach ihrem Eintritt in die Betreuungseinrichtung untersucht. Die Projektkinder waren dabei zwischen 20 und 38 Monaten alt. Neben einer Vielzahl weiterer Instrumente, kam der AQS (Waters, 1985) zur Erfassung der Bindungssicherheit zur Erzieherin zur Anwendung und die Projektkinder wurden in der Krippe videografiert. Dieses Bildmaterial wurde derart geschnitten, dass Verhaltensweisen, welche der Beantwortung der Fragestellung dienlich sind, häufig zu beobachten waren. In weiterer Folge wurden die Videos, unter Zuhilfenahme eines eigens generierten Kodiersystems zur Erfassung der Erzieherinnen-Kind-Interaktion, analysiert. Zum Zwecke der Beantwortung der Frage nach Faktoren, welche die Bindungsbeziehung zwischen Erzieherin und Kind beeinflussen, galt es einerseits theoretisch fundierte Zusammenhänge in diesem Kontext zu überprüfen. Dazu gehört der Einfluss des Geschlechts, welcher mehrfach, unter anderem von Ahnert, Pinquart & Lamb (2006) als signifikanter Prädiktor identifiziert werden konnte. Wie zu erwarten, zeigte sich auch in der vorliegenden Untersuchung, dass Mädchen signifikant häufiger eine sichere Bindung zu ihren Erzieherinnen aufbauen als Buben. Aufgrund von Bowlbys (1969) Beschreibung der Entstehung einer sicheren Bindung wurde angenommen, dass auch die Verhaltensweisen, welche im Rahmen der WiKi-Studie kodiert wurden, eine Rolle spielen. Dabei zeigte sich jedoch, dass allein der Code *PK Interesse* die Bindungssicherheit vorhersagen konnte. Ein großer Teil der gegenständlichen Arbeit widmete sich andererseits einer explorativen Zugangsweise. So wurde versucht, die erst kürzlich von Ahnet et al. (submitted) zusammengestellten Komponenten des Attachment Q-Sort, mit Hilfe der kodierten Verhaltensweisen vorherzusagen. Dabei zeigt sich ein gewisses Muster, welches einige Codes immer wieder, andere niemals als Prädiktoren für stärkere Ausprägungen in den AQS-Komponenten, auswies. Gleichzeitig stellte sich im Zuge dessen das Erzieherinnen-Kodiersystem als potenzielles Validierungsinstrument für besagte Komponenten heraus.

Von der Gruppengröße kann die Bindungssicherheit als unabhängig betrachtet werden. Lediglich die Verhaltensweisen *PK antwortet* sowie *BE unterbricht PK* hängen negativ mit der Anzahl anwesender Kinder zusammen.

Zuletzt wurde der Einfluss von Weiterbildungsmaßnahmen für Pädagoginnen untersucht. Hierbei zeigte sich, dass sich die Pädagoginnen, welche Weiterbildungskurse absolviert hatten, nicht von jenen unterschieden, welche nach ihrer Ausbildung keinerlei Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch genommen hatten. Sie beschäftigten sich nicht intensiver mit den Kindern, das heißt, sie widmeten ihnen nicht vermehrt Aufmerksamkeit, noch unterschieden sie sich hinsichtlich der kodierten Verhaltensweisen. Einzige Ausnahme stellte der Code *BE spricht mit dem PK/mit der Gruppe* dar, wobei sich jedoch zeigte, dass Erzieherinnen ohne zusätzlich besuchte Kurse häufiger mit den Kindern sprachen, sangen oder reimten. So verwunderte es nicht, dass der angenommene Unterschied hinsichtlich der Bindungssicherheit zwischen diesen beiden Erzieherinnengruppen nicht gefunden werden konnte. Da kaum Unterschiede zwischen Erzieherinnen mit und ohne Weiterbildung gefunden werden konnten und generell bloß ein Drittel der untersuchten Kinder sicher an die Erzieherin gebunden sind, scheint die Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen hinsichtlich der Bindungsbeziehung sowie des Interaktionsverhaltens suboptimal. Von einer verbesserten Wissensvermittlung über frühkindliche Bindung sowie deren Aufbau können Kinder wie Erzieherinnen profitieren.

9. Literaturverzeichnis

Ahnert, L., Eckstein, T., Kappler, G., Supper, B., Harwardt, E., Gappa, M., Müller-Bauer, S. & Pieper, J. (submitted). Multiple attachments towards maternal and nonmaternal care providers throughout the preschool years: features and functions.

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, pp. 664-679.

Ahnert, L., (2008). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnet, L., (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*, pp. 256-277. München: Reinhardt Verlag

Ainsworth, M. S., (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, Vol. 40, No. 4 (Dec., 1969), pp. 969-1025

Ainsworth, M. S., & Wittig, B., (1969). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In Grossmann, K. E., & Grossmann K., (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta

Barnas, M. V., & Cummings, E. M. (1994). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviour towards caregivers in day care. *Infant Behavior Development*, 17, pp. 141-147.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation – Anxiety and Anger (Volume II)*. New York: Basic Books

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment: 1* (2. Aufl.). London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt Verlag.

Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J., & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development*, 14 (1), pp. 83-100.

Brisch, K. H. (1999). *Bindungsstörungen: von der Bindungstheorie zur Therapie* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta

Cherry, L., (1975). The Preschool Teacher-Child Dyad: Sex Differences in Verbal Interaction. *Child Development*, 46, pp. 532-535.

Cummings, E., M., (1980). Carebiver Stability and Day Care. *Developmental Psychology*, 16(1), pp. 31-37.

Dienstordnung 1994. Zugriff am 10.03.2011. Verfügbar unter <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/d0800000.htm>

Elicker, J., Fortner-Wood, C., & Noppe, I. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 319 – 336.

Fremmer-Bombik, E. (1995). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In Spangler, G. (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta

Grossmann K. & Grossmann K. E., (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren: Theorien und Tatsachen*. Bern: Hans Huber.

Hover-Reisner, N. & Eckstein, T. (2008). Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. Poster präsentiert auf dem 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung. 12.-14.Juni 2008, Wien.

Howes, C., & Hamilton C., E., (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63, pp. 859-866.

Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Myers, L. (1990). Attachment and Child Care: Relationships With Mother and Caregiver. In: Fox & Fox (Hrsg.), *Infant day-care: The current debate*. Norwood, N. J.: Ablex

Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: profile of relationships. *Social Development*, 4(1), pp. 44-61.

Kappler, G., Eckstein, T., Supper, B. & Ahnert, L. (2011). Manual zur mikroanalytischen Verhaltenserfassung in institutioneller Betreuung. Unpublished manuscript, Vienna, pp. 31-49.

Lamb, M., & Ahnert, L. (1989). Institutionelle Betreuungskontexte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin [u. a.]: Springer

Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *Journal für Ornithologie*, 20, pp. 137-213

Layzer, J.I., Goodson, B.D., Moss, M.: *Observational Study of Early Childhood Programs. Final Report, Volume 1: Life in Preschool*. Washington, D.C.: Department of Education 1993

Mangold (2008). *INTERACT Quick Start Manual V1.3*. Mangold International GmbH (Ed.). www.mangold.international.com

Pederson, D. R. & Moran, G. (1995). A Categorical Description Of Infant-Mother Relationships In The Home And Its Relation To Q-sort Measures Of Infant-Mother Interaction. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (2-3), 60, pp. 111-132.

Rechtsinformationssystem, Landesrecht Wien. Zugriff am 02.03.2011. Verfügbar unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Gesamtabfrage&Dokumentnummer=LRW_I_D200_000&ResultFunctionToken=8bb76e99-0a1b-4401-85e8-df7e5c761331&SearchInAsylGH=&SearchInBegut=&SearchInBgblAlt=&SearchInBgblAuth=&SearchInBgblPdf=&SearchInBks=&SearchInBundesnormen=&SearchInDok=&SearchInDsk=&SearchInEbm=&SearchInEbmj=&SearchInGemeinderecht=&SearchInJustiz=&SearchInLgbl=&SearchInLrBgld=&SearchInLrK=&SearchInLrNo=&SearchInLrOO=&SearchInLrSbg=&SearchInLrStmk=&SearchInLrT=&SearchInLrVbg=&SearchInLrW=&SearchInNormenliste=&SearchInPvak=&SearchInRegV=&SearchInUbas=&SearchInUmse=&SearchInUvs=&SearchInVerg=&SearchInVfgh=&SearchInVwgh=&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=kindergartenp%C3%A4dagogin+wien

Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20, 285-304.

Waters, E. (1995). Appendix A: The Attachment Q-Set (Version 3.0). In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2/3; Serial No. 244), 234-246.

Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and

early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1), pp. 41-65.

Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A Secure Base from Which to Explore Close Relationships. *Child Development*, 71 (1), pp. 164-172.

10. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: AQS-Komponenten nach Ahnert et al. (submitted).....	11
Tab. 2: Regressionsmodell Bindungssicherheit.....	22
Tab. 3: Regressionsmodell Bedarf nach Sicherheit.....	23
Tab. 4: Regressionsmodell Unterstützung bei Exploration.....	23
Tab. 5: Regressionsmodell Nutzung von Fremdkontakten.....	24
Tab. 6: Regressionsmodell Interesse an Anregung.....	24
Tab. 7: Regressionsmodell Freude am Körperkontakt.....	25
Tab. 8: Regressionsmodell Einsatz negativer Kommunikationssignale.....	25
Tab. 9: Regressionsmodell Interesse an personenbezogener Kommunikation.....	25
Tab. 10: Regressionsmodell Streben nach exklusiver Aufmerksamkeit.....	26
Tab. 11: Mittlere Ränge zwischen Mädchen und Buben hinsichtlich der Häufigkeit des Codes Interesse.....	28
Tab. 12: Durchschnittliche Anzahl der Berufsjahre mit und ohne Weiterbildung.....	30
Abb. 1: Verteilung der sicher und unsicher gebundenen Kinder.....	19
Abb. 2: AQS-Komponenten und Prädiktoren.....	27
Abb. 3: Sicher und unsicher an die Erzieherin gebundene Mädchen und Buben.....	29

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name	Romana Georgatselis
Geburtsdatum	2. Juli 1982
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	verheiratet

Ausbildung:

1988 – 1992	<i>Volksschule</i> der Barmherzigen Schwestern Antonigasse, 1180 Wien
1992 – 1997	<i>Realgymnasium</i> Höhere Internatsschule des Bundes Boerhaavegasse, 1030 Wien
1997 – 2000	Oberstufenrealgymnasium Hegelgasse 12, 1010 Wien
Seit 2000	Studium der Psychologie an der <i>Universität Wien</i>
01/2011	REBA-Seminar der AK Wien

Praxis:

03/2010 – 06/2010	HILL WOLTRON Management Partner GmbH, 1030 Wien 6-Wochen- Pflichtpraktikum
-------------------	---