



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Einsatz der ‚Caregiver Interaction Scale‘ in der
Wiener Kinderkrippenstudie“

Verfasserin

Monika Wolf

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 297
Diplomstudium Pädagogik
Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Abstract

In der „Wiener Kinderkrippenstudie“ (WIKI) wird untersucht, welche Faktoren sich förderlich und hemmend auf die Bewältigung der Trennung von den Eltern im Zuge der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen auswirken. Einer der erhobenen Faktoren ist das Erzieherverhalten, welches mittels der „Caregiver Interaction Scale“ (CIS) erfasst wird. In der vorliegenden Arbeit wird das Verfahren differenziert dargestellt und dahingehend analysiert, welcher Erkenntnisgewinn durch dessen Einsatz im Rahmen der WIKI-Studie zu erwarten ist bzw. wo die Grenzen des Verfahrens liegen. Zu diesem Zweck werden sowohl theoretische Hintergründe zum Erzieherverhalten sowie zur Qualität von Betreuung aufgezeigt, als auch eine Darstellung von Ergebnissen, die in der Forschung mit Hilfe der CIS bisher ermittelt werden konnten. Darauf aufbauend werden Aussagen zur Bedeutung des Erzieherverhaltens im Kontext der Eingewöhnung getroffen sowie analysiert, inwiefern das Verfahren CIS ermöglicht, Aufschluss über förderliche und hemmende Aspekte des Erzieherverhaltens im Zusammenhang mit der Bewältigung der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zu geben. In weiterer Folge wird ein Ausblick auf die pädagogische Relevanz der ermittelten Ergebnisse sowohl in Hinblick auf die pädagogische Praxis, als auch auf die zukünftige Forschungspraxis gegeben.

The „Wiener Kinderkrippenstudie“ (WIKI) has the intention to examine, which factors are conductive and debilitating for toddlers' adjustment to child care enrolment. One of these examined factors is the caregiver behaviour, which is rated using an adapted version of the “Caregiver Interaction Scale” (CIS). The present paper will provide a differentiated view on this measure and its strengths and limitations. Further it will comprise an analyse of the possible increase of knowledge, that can be expected in context with using the CIS in the WIKI-Study. For this approach, theoretical basics of caregiver behaviour, interactions and quality in child care will be shown as well as results examined with the CIS in studies accomplished earlier. This analysis will be the base for further statements about the relevance of the caregiver behaviour in context with toddlers' familiarisation in child care and for considerations about the impact of these findings for future research and practice.

Danksagung

Zunächst möchte ich Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler sowie Mag.^a Nina Hover-Reisner für die Betreuung dieser Diplomarbeit danken.

Besonders bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei Barbara für die fachlichen und inhaltlichen Anregungen, für die Kritik und die Hilfestellungen, aber auch für die stetige emotionale und moralische Unterstützung. Weiters bedanke ich mich bei Emi, Julia und Angelika dafür, dass sie stets an mich geglaubt haben und mir wertvolle Anregungen für diese Arbeit gegeben haben.

Darüber hinaus gilt mein Dank natürlich meiner Familie, die mir nicht nur während des Verfassens dieser Arbeit, sondern während der gesamten Studienzeit als emotionale Stütze zur Seite stand, sowie allen Freunden für deren liebevollen und aufmunternden Beistand.

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung	1
0.1 Grundlegendes zur Eingewöhnung.....	1
0.2 Forschungslücke	2
0.3 Forschungsfragen	4
0.4 Disziplinäre Anbindung und methodisches Vorgehen.....	6
0.5 Gliederung	7
1 Die Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI).....	11
1.1 Intentionen und Ziele der WIKI-Studie	11
1.2 Studiendesign.....	12
1.3 Die teilnehmenden Personen	13
1.4 Die eingesetzten Verfahren	14
1.5 Zusammenfassung	16
2 Die Caregiver Interaction Scale (CIS)	17
2.1 Einleitung	17
2.2 Das Verfahren Caregiver Interaction Scale (CIS)	17
2.2.1 Die einzelnen Items und das Einschätzverfahren	17
2.2.2 Auswertung und Interpretation der CIS	19
2.2.3 Reliabilität.....	21
2.3 Die Referenzstudie zur Caregiver Interaction Scale.....	22
2.3.1 Hintergründe zur Entstehung der Studie	22
2.3.2 Intentionen und Design der Studie von Arnett (1989a)	23
2.3.3 Ergebnisse der Studie.....	25
2.4 Stärken und Schwächen der CIS.....	27
2.4.1 Stärken.....	27
2.4.2 Schwächen.....	28
3 Theoretische Hintergründe zur CIS	30
3.1 Einleitung	30
3.2 Erzieherverhalten	31
3.2.1 Aspekte des Erzieherverhaltens	31
3.2.2 Einblick in die Erziehungsstilforschung.....	33
3.2.2.1 Das typologische Konzept.....	33
3.2.2.2 Das dimensionsorientierte Konzept	35
3.3 Erziehung und Interaktion.....	37
3.4 Qualität.....	38
3.4.1 Gründe für die Qualitätsdiskussion im Bereich der außerfamiliären Kleinkindbetreuung	38
3.4.2 Die Qualitätsforschung in den letzten Jahrzehnten – Ein kurzer Überblick.....	40
3.4.3 Der Qualitätsbegriff	41
3.4.4 Die Einschätzung der Qualität	46
3.5 Zusammenfassung hinsichtlich CIS	48
4 Einblick in den bisherigen Einsatz der CIS in der Forschung	51
4.1 Einleitung	51
4.2 Bedeutsame Studien in Hinblick auf die CIS.....	54
4.3 Studien zu strukturellen Aspekten der Qualität	59
4.3.1 Studien aus Amerika.....	59
4.3.2 Studien aus Europa	71
4.3.3 Zusammenfassung und Analyse der Studien zu strukturellen Qualitätsaspekten	74
4.4 Studien zu Bindung	81
4.4.1 Exkurs: Einblick in Begriffe und Grundannahmen der Bindungstheorie	81
4.4.2 Studien aus Amerika.....	82
4.4.3 Studien aus Europa	86
4.4.4 Zusammenfassung und Analyse der Studien zur Bindung.....	87

4.5 Studien zu Outcomes	89
4.5.1 Studien aus Amerika	89
4.5.2 Studien aus Europa	94
4.5.3 Zusammenfassung und Analyse der Studien zu Outcomes	96
4.6 Studien zur Stressbelastung (Cortisol)	98
4.6.1 Studie aus Amerika	98
4.6.2 Studie aus Europa	99
4.7.3 Zusammenfassung und Analyse der Studien zur Stressbelastung (Cortisol)	101
4.7 Zusammenfassung	102
5 Der Einsatz der CIS in der WIKI-Studie.....	103
5.1 Einleitung	103
5.2 Grundlegendes zum Einsatz	103
5.2.1 Vorgehen bei der Einschätzung und Auswertung	103
5.2.2 Theoretische Begründungen und kritische Aspekte zum Einsatz der CIS in der WIKI-Studie	105
5.2.3 Die eingesetzte CIS-Version	107
5.2.4 Kritischer Blick auf die Items und Subskalen der CIS	109
5.2.4.1 Empathie	109
5.2.4.2 Durchsetzend	113
5.2.4.3 Toleranz	116
5.2.4.4 Mangelndes Engagement	119
5.3 Die Bedeutung des Erzieherverhaltens für das Gelingen der Eingewöhnung	121
5.3.1 Entwicklung emotionaler/affektiver Kompetenzen	122
5.3.2 Entwicklung kognitiver Kompetenzen	126
5.3.3 Entwicklung sozialer Kompetenzen	132
6 Diskussion der Ergebnisse.....	138
6.1 Einleitung	138
6.2 Förderliches und hemmendes Erzieherverhalten – Aussagen über die Art der Er- gebnisse, zu denen man im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mit Hilfe des Einsatzes der „Caregiver Interaction Scale“ kommen kann.....	139
6.3 Pädagogische Relevanz dieser Ergebnisse.....	143
6.3.1 Relevanz für die pädagogische Praxis	144
6.3.2 Einschränkungen der CIS und Konsequenzen für die zukünftige Forschungspraxis.....	148
Quellenverzeichnis	152
Lebenslauf.....	165

0 Einleitung

0.1 Grundlegendes zur Eingewöhnung

Immer mehr Kinder verbringen heute einen großen Teil des Tages in familienergänzender außerfamiliärer Betreuung, und nach wie vor wird heftig über deren mögliche Vor- und Nachteile für Kinder unter drei Jahren diskutiert. Vor allem der Übergang von der primären Betreuung in der Familie zur familienergänzenden Fremdbetreuung¹ stellt das Kind und auch alle anderen Beteiligten wie KindergartenpädagogInnen und Eltern vor große Herausforderungen. Der Besuch einer Betreuungseinrichtung bedeutet für ein Kind stets auch die Trennung von den Eltern, doch besonders zu Beginn des Krippenbesuchs muss es sich darüber hinaus an eine neue Umgebung, neue Menschen sowie einen neuen Tagesablauf gewöhnen und verspürt gerade deshalb in dieser Zeit „intensive Gefühle der Unsicherheit“ (WIKI: Internes Projektmaterial). Insbesondere die Gestaltung des Übergangsprozesses von der primär familiären zur ergänzenden Krippenbetreuung wird deshalb als bedeutsam für das Wohlbefinden des Kindes in der Betreuungseinrichtung und für die Bewältigung dieser Veränderung eingeschätzt: „Denn die Eingewöhnung entscheidet über den Aufnahmefolg und die weitere Karriere eines Kindes in außerfamiliärer Betreuung“ (Haug-Schnabel, Bensel 2007, 31).

Zahlreiche empirische Befunde deuten darauf hin, dass ohne eine allmähliche Eingewöhnungsphase bei den Kindern vermehrt „Schlafstörungen, Appetitmangel, häufigere Infektionserkrankungen sowie Veränderungen in ihrem Spiel- und Sprachverhalten“ (ebd.) auftreten. Deshalb wird zunehmend darauf geachtet, die Eingewöhnung „elternbegleitet, bezugspersonenorientiert und abschiedsbewusst“ (ebd.) zu gestalten, was mittlerweile als Qualitätskriterium für eine Betreuungseinrichtung gilt. Auch im Eingewöhnungsmodell von INFANS (Institut für angewandte Sozialisationsforschung) wird aus diesem Grund vorgeschlagen, dass die Eltern in die Phase der Eingewöhnung ihres Kindes in die Kinderkrippe eingebunden werden. Die ersten Tage verbringen die Mutter² und ihr Kind gemeinsam in der Krippe, bis nach mehreren Tagen die ersten kurzen Trennungen stattfinden. Diese werden nach und nach verlängert, bis das Kind schließlich alleine in der Krippe bleibt. Durch die anfängliche

¹ Wenn in den folgenden Ausführungen von Fremdbetreuung gesprochen wird, bezieht sich dies auf die ergänzende außerfamiliäre Betreuung von Kindern, nicht auf deren Fremdunterbringung.

² Im Folgenden wird der Einfachheit halber von der Mutter als primäre Betreuungsperson des Kindes gesprochen. Dies schließt allerdings nicht aus, dass nicht auch der Vater oder andere dem Kind nahestehenden Personen die primäre Betreuungsperson des Kindes sein können.

Anwesenheit der Mutter in der Kinderkrippe hat das Kind die Möglichkeit, sich an die neue Umgebung und Situation langsam zu gewöhnen (vgl. Laewen et al. 2006). Dadurch kann allmählich eine Beziehung zur neuen Pädagogin³ entstehen, und bei der tatsächlichen Trennung von der Mutter kann sich das Kind im Idealfall an diese Erzieherin wenden, um sich von ihr trösten zu lassen.

Der von Haug-Schnabel und Bensel (2007, 31) verwendete Terminus „abschiedsbewusst“ bezieht sich vor allem auf die Art und Weise, wie sich die Mutter von ihrem Kind trennt. Eine klare Verabschiedung und der Hinweis darauf, dass sie wieder kommen wird um es abzuholen, vermitteln dem Kind nach und nach eine gewisse Sicherheit: „Deshalb muss es einen klaren Abschied geben, zu dem bald das verinnerlichte Vertrauen auf die Rückkehr der Mutter gehört. Ein klarer Abschied lässt Strukturen erkennen (und auch am nächsten Tag wieder erkennen) und gibt stabilisierende Orientierung“ (ebd., 34).

0.2 Forschungslücke

Trotz der Erkenntnisse zur Bedeutung der Eingewöhnungsphase gibt es bisher nur wenige differenzierte wissenschaftliche Untersuchungen zur Eingewöhnung in die Kinderkrippe sowie zu möglichen förderlichen oder hinderlichen Faktoren, welche „den erfolgreichen Einstieg des Kindes in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen“ (WIKI: Internes Projektmaterial). Scheithauer et al. (2002, 90) halten fest, dass „nicht die völlige Verhinderung von Risikobedingungen anzustreben [ist] (...), sondern diese sollten vielmehr rechtzeitig erkannt und eine erfolgreiche Auseinandersetzung und Bewältigung gefördert werden“. Sie postulieren daher, dass in zukünftigen Forschungen vorrangiges Ziel sein sollte, „Risiko- und Schutzmechanismen aufzuklären, um Maßnahmen gezielt einzusetzen und durchführen zu können. Es kann nicht darum gehen, einzelne Risikobedingungen aufzulisten, sondern Wirkzusammenhänge offen zu legen“ (ebd. 91). Ein wichtiger Schritt zur Identifizierung solcher Risikobedingungen wird in der Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI) gemacht. Dieses an der Universität Wien durchgeführte Forschungsprojekt hat sich zum Ziel gesetzt, das Erleben und die Bewältigung der Eingewöhnungsphase von Kindern zwischen eineinhalb und drei Jahren genauer zu beforschen. Um Wirkzusammenhänge identifizieren zu können ist

³ Im Folgenden werden die Bezeichnungen (Kindergarten-)Pädagogin und Erzieherin synonym für pädagogisches Personal verwendet. Weiters wird nur die weibliche Form verwendet, da der Großteil der in der Kinderbetreuung beschäftigten Personen Frauen sind.. Dies schließt männliche Erzieher oder Pädagogen allerdings nicht aus.

es notwendig, vielfältige Faktoren zu erheben, und dementsprechend kommen in der WIKI-Studie zahlreiche Forschungsinstrumente zum Einsatz, um möglichst viele Dimensionen des kindlichen Erlebens und der Bewältigung der Trennung im Kontext der Eingewöhnung berücksichtigen zu können. Dadurch sollen Erkenntnisse zu möglichen hinderlichen bzw. förderlichen Faktoren im Zusammenhang mit Eingewöhnung gewonnen werden.

Die Auswahl der für ein bestimmtes Forschungsvorhaben eingesetzten Instrumente muss jedoch bereits im Vorfeld einer Untersuchung gut überlegt sein. Durch den Einsatz eines bestimmten Verfahrens in einer Untersuchung eröffnet sich ein bestimmter Erkenntniszuwachs, aber es grenzt diesen gleichzeitig auch ein: „Jedes methodische Vorgehen hat seine ganz bestimmte Möglichkeit und seine Grenzen“ (Danner 1998, 14). Es ist demzufolge schon in der Planungsphase eines Forschungsprojekts von grundlegender Bedeutung zu überlegen, was man sich vom Einsatz eines bestimmten Instruments im Forschungsprozess erwartet. Um sich aber für oder gegen den Einsatz eines Forschungsinstruments entscheiden zu können, ist es Voraussetzung, sich mit den Grundlagen des jeweiligen Verfahrens auseinanderzusetzen, um einschätzen zu können, welche Ergebnisse durch seinen Einsatz zu erwarten sind und wo seine Grenzen liegen.

Die vorliegende Arbeit setzt sich in diesem Sinne mit dem Forschungsinstrument „Caregiver Interaction Scale“ (CIS) auseinander, welches im WIKI-Projekt eingesetzt wird, um Aufschluss über den Einfluss des Erzieherverhaltens auf die Bewältigung der Trennung im Kontext der Eingewöhnung zu erhalten. Ziel ist es demnach, einen Ausblick auf mögliche Wirkzusammenhänge zwischen dem Erzieherverhalten und der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zu geben.

Das Vorhaben, Informationen zur CIS zu bekommen, erwies sich im Zuge der Recherchearbeit jedoch als schwierig, da das Forschungsinstrument von dessen Entwickler, Jeffrey Arnett, nicht veröffentlicht wurde. Auch im Referenzartikel von Arnett (1989a) sind Informationen zum Verfahren nur am Rande ausgewiesen, und es finden sich in diesem Text lediglich einige Beispiel-Items der CIS. Um differenziertere Informationen zu diesem Forschungsinstrument zu erhalten, sind intensive Recherchen notwendig, die auch dadurch erschwert werden, dass sowohl die Bezeichnungen des Instruments, als auch die eingesetzten CIS-Versionen beträchtlich variieren.

Aufgrund dieser Aspekte scheint es sinnvoll zu untersuchen, welche Vorüberlegungen von der Projektleitung der Wiener Kinderkrippenstudie zum Einsatz des Instruments Caregiver Interaction Scale geführt haben und ob die damit verbundenen Erwartungen durch dieses Instrument überhaupt erfüllt werden können. Bisher konnten keine vergleichbaren Untersuchungen recherchiert werden, in welchen das Erleben und die Bewältigung der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe fokussiert werden und in welchen Daten mittels CIS erhoben wurden. Darüber hinaus lassen sich – trotz der Anwendung in zahlreichen Studien im internationalen Raum – nur wenige Studien ausmachen, in welchen Pädagoginnen von Kindern im Krippenalter mittels CIS eingeschätzt wurden. Die Ergebnisse, die mit diesem Verfahren im Rahmen der WIKI-Studie ermittelt werden, können somit nicht direkt mit jenen aus anderen Studien verglichen werden. Demnach scheint es sinnvoll, eine Analyse dahingehend durchzuführen, zu welcher Art von Ergebnissen man aus methodenkritischer Sicht durch den Einsatz der CIS im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie überhaupt kommen kann und inwiefern diese für die pädagogische Praxis von Relevanz sein können. Der Terminus „methodenkritisch“ kann in diesem Zusammenhang nach Datler (2008/09) folgendermaßen umfassend definiert werden: „Ein bestimmtes Vorgehen ist dann als »methodenkritisch« zu bezeichnen, wenn Aussagen über den Geltungsanspruch der Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen unter Bezugnahme auf das methodische Vorgehen gemacht werden, das zur Hervorbringung dieser Ergebnisse geführt hat.“

In diesem Sinn thematisiert »Methodenkritik« unter anderem die Abhängigkeit wissenschaftlicher Forschungsergebnisse von der Wahl der wissenschaftlichen Methoden, deren Einsatz bestimmte Forschungsergebnisse generieren. Die Forderung, dass Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen »methodenkritisch« zu rezipieren seien, besagt in diesem Sinn, dass wissenschaftliche Aussagen unter Bezugnahme auf das methodische Vorgehen zu interpretieren, zu diskutieren und zu bewerten sind, das zur Hervorbringung dieser wissenschaftlichen Aussagen geführt hat.“

0.3 Forschungsfragen

Den Ausführungen im letzten Abschnitt folgend soll in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden, ob und inwiefern die Ergebnisse der CIS zu einem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Fragestellung von WIKI beitragen und somit dabei helfen können,

mögliche förderliche oder hinderliche Faktoren in Bezug auf die Bewältigung der Trennung im Kontext der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe zu bestimmen, aber auch, welche Einschränkungen sich durch den Einsatz dieses Forschungsinstruments hinsichtlich der Ergebnisse ergeben. Darauf aufbauend soll es weiterhin möglich sein, Überlegungen dazu anzustellen, welche Auswirkungen diese Erkenntnisse auf die zukünftige Forschungspraxis sowie den krippenpädagogischen Alltag haben können und welche Veränderungen sich dadurch für die Gestaltung einer gelungenen Eingewöhnung oder auch für die Aus- bzw. Weiterbildung von Pädagoginnen im Krippenbereich ergeben, um alle Beteiligten bestmöglich auf die Phase des Übergangs von der primären Betreuung eines Kindes zuhause zur familienergänzenden Fremdbetreuung vorzubereiten und positive Voraussetzungen dafür zu schaffen.

Ausgehend von diesen Überlegungen ergeben sich zwei Hauptfragestellungen, wobei erstere sich konkret auf den Einsatz der Caregiver Interaction Scale im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie bezieht, während die zweite Hauptfrage, die sich in zwei Unterfragen aufteilt, einen Ausblick auf die pädagogische Relevanz der mittels CIS gewonnenen Ergebnisse gibt. Die Beantwortung der zweiten Fragestellung wird erst möglich sein, wenn eine konkrete Auseinandersetzung mit der ersten Frage stattgefunden hat. Folgende Fragestellung wird demnach im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen:

Welche Aussagen können aus methodenkritischer Sicht über die Art der Ergebnisse getroffen werden, zu denen man im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mit Hilfe des Einsatzes des Forschungsinstruments „Caregiver Interaction Scale“ kommt?

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus demnach nicht auf der Auswertung der im Forschungsprojekt erhobenen Daten, sondern vielmehr eine theoretische Auseinandersetzung mit der Art der Ergebnisse, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie auf der Grundlage einer methodenkritischen Betrachtung des Forschungsinstruments sowie seinem bisherigen Einsatz in der Forschung ermittelt werden können. Dafür soll zuerst diskutiert werden, welche Aspekte für das Gelingen der Bewältigung erforderlich erscheinen, um daran anschließend zu analysieren, in welchem Ausmaß

das Erzieherverhalten dabei förderlich bzw. hemmend wirken kann. Schließlich wird der Frage nachgegangen, inwiefern die CIS dabei hilfreich ist, die als förderlich bzw. hemmend ausgewiesenen Erzieherverhaltensweisen zu identifizieren und somit zu einem Erkenntnisgewinn hinsichtlich einer gelungenen Eingewöhnung in die Kinderkrippe beitragen kann.

Anschließend soll dann der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen diese Erkenntnisse auf die zukünftige Forschungspraxis sowie auf den krippenpädagogischen Alltag haben können. Weiterführende Fragen werden demzufolge lauten:

Was ist voraussichtlich die pädagogische Relevanz dieser Ergebnisse?

- Was leisten diese Ergebnisse (voraussichtlich) hinsichtlich der pädagogischen Analyse jener Phänomene, die durch den Einsatz der CIS in den Blick kommen?
- Inwiefern kann diesen Ergebnissen praxisleitende Bedeutung zugeschrieben werden?

Der Beantwortung dieser Fragestellungen ist die vorliegende Diplomarbeit gewidmet.

0.4 Disziplinäre Anbindung und methodisches Vorgehen

Die disziplinäre Anbindung der Arbeit erfolgt an das Prüfungsfach „Theorien zur Analyse pädagogischer Phänomene“. Der Begriff „Phänomene“ bezeichnet in diesem Zusammenhang jene Aspekte, welche bei der empirischen Bearbeitung einer Fragestellung in den Blick geraten. Zu „pädagogischen Phänomenen“ werden sie dadurch, dass der Wiener Kinderkrippenstudie pädagogische Fragestellungen zugrunde liegen. Somit werden die Phänomene, welche durch den Einsatz der Caregiver Interaction Scale in den Blick geraten, im Zusammenhang mit den pädagogischen Fragestellungen des Projekts ebenfalls zu „pädagogischen Phänomenen“. In der Wiener Kinderkrippenstudie werden das Erleben und die Bewältigung des Krippeintritts sowie der damit verbundenen Trennung von den Eltern fokussiert. Mit Hilfe der Caregiver Interaction Scale soll ermittelt werden, inwiefern das Phänomen „Erzieherverhalten“ einen Einfluss auf diese kritische Phase des Übergangs hat.

Allerdings sollen diese pädagogischen Phänomene in der vorliegenden Arbeit keineswegs nur identifiziert und benannt werden, sondern im Zentrum des Interesses wird vielmehr die Reflektion und Analyse ebenjener vor einem theoretischen Hinter-

grund stehen. Demzufolge ist das Ziel dieser Arbeit nicht nur, das pädagogische Phänomen „Erzieherverhalten“ in den Blick zu bringen, sondern auch dessen Analyse und die Auseinandersetzung damit auf theoretischer Ebene. Aufgrund der dadurch gewonnenen Erkenntnisse soll es in weiterer Folge möglich sein zu erörtern, warum es für die Disziplin „Pädagogik“ von Bedeutung ist, sich mit dem Erzieherverhalten im Zusammenhang mit der Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe zu beschäftigen, und inwiefern dies bei der Formulierung von möglichen förderlichen oder hinderlichen Faktoren hinsichtlich des Krippeneintritts hilfreich sein kann. Darauf aufbauend soll diskutiert werden, welche praxisleitende Relevanz die gewonnenen Erkenntnisse sowohl für die zukünftige Forschungspraxis, als auch für die pädagogische Praxis im Krippenalltag haben kann.

Das methodische Vorgehen in der vorliegenden Diplomarbeit kann mit keinem genauen Begriff bezeichnet werden. Es lassen sich sowohl hermeneutische Aspekte im Sinne einer kritischen Literaturanalyse, als auch methodenkritische Perspektiven finden. Durch die eigene Mitarbeit im Forschungsprojekt und den dadurch gewonnenen Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Einsatz des Verfahrens in der Praxis sowie der eigenen Tätigkeit als Pädagogin im Kinderbetreuungsbereich werden allerdings auch empirische Aspekte in die Arbeit einfließen.

0.5 Gliederung

Bevor mit der Analysearbeit in Hinblick auf die Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung begonnen werden kann, ist es notwendig, sich mit den Grundlagen der Thematik auseinanderzusetzen. Zu diesen Grundlagen gehören sowohl Basisinformationen zur Wiener Kinderkrippenstudie, als auch zum Verfahren „Caregiver Interaction Scale“. Informationen zum WIKI-Projekt werden in *Kapitel 1* anhand von bereits publizierten sowie projektinternen Materialien dargestellt. In diesem Zusammenhang werden das Design und die Ziele der Studie vorgestellt. Dadurch soll vor allem aufgezeigt werden, welche Erkenntnisse durch die Durchführung dieses Forschungsprojekts erhofft werden und wie im Einzelnen vorgegangen wird, um das Forschungsziel zu erreichen.

In Kapitel 2 wird das Verfahren „Caregiver Interaction Scale“ detailliert dargestellt. Dafür werden die einzelnen Items, aus welchen das Verfahren besteht, aufgelistet,

die Subskalen, zu welchen diese Items zusammengefasst werden, vorgestellt und das von Arnett empfohlene Vorgehen bei der Einschätzung und Auswertung nachgezeichnet. Um das Verfahren Caregiver Interaction Scale noch transparenter zu machen werden darüber hinaus die Referenzstudie zur CIS von Jeffrey Arnett (1989a) sowie Hintergründe zur Entwicklung der CIS detailliert aufgezeigt. Auf diese Weise soll ein möglichst umfassender Überblick über das Instrument, seine Anwendung sowie seine Entstehung gegeben werden. Diese differenzierte Auseinandersetzung mit dem Verfahren scheint darüber hinaus bedeutsam, weil die CIS von Arnett nicht veröffentlicht wurde.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Verfahren wird in weiterer Folge – in *Kapitel 3* – eine Erörterung von theoretischen Hintergründen zur Caregiver Interaction Scale erfolgen. Die CIS misst – so der Anspruch – als einen spezifischen Aspekt der Prozessqualität das Erzieherverhalten in Interaktionen mit Kindern. Daher scheint es essentiell, Grundlegendes über die Forschung zum Erzieherverhalten sowie zur Interaktionsforschung aufzuzeigen. Darüber hinaus erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Qualität“, und die Teilbereiche der Qualität⁴ werden erläutert, um aufzuzeigen, weshalb das Verfahren Caregiver Interaction Scale beansprucht, prozessuale Aspekte von Qualität zu erfassen und inwiefern diese für den Bereich der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern einen hohen Stellenwert haben.

Die Aufarbeitung der Theorie zur Thematik des Erzieherverhaltens soll vor allem dazu dienen, zu identifizieren, welche Vorstellungen von einer „guten Pädagogin“ der Caregiver Interaction Scale zugrunde liegen und um diese in weiterer Folge kritisch zu hinterfragen bzw. deren Aktualität - insbesondere in Hinblick auf die Thematik der Eingewöhnung - zu diskutieren. Aufgrund der theoriegeschichtlichen Einbettung des Verfahrens sollen weiters erste Überlegungen dazu angestellt werden, inwieweit der Anspruch der Caregiver Interaction Scale, die Qualität der Interaktionen einer Pädagogin mit der Kindergruppe zu erfassen, erfüllt werden kann.

Zur Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung nach der Art der Ergebnisse ist es in weiterer Folge notwendig, den Einsatz der CIS im WIKI-Projekt von jenem in anderen Studien abgrenzen zu können. Für die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich des Einsatzes werden in *Kapitel 4* Projekt-

⁴ Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, vgl. Kapitel 3.4.3 der vorliegenden Arbeit.

berichte von Studien, in welchen mit der CIS gearbeitet wurde, aufgezeigt. Dieser Schritt ist vor allem in Bezug auf die häufig vorgenommenen Adaptierungen der Original-CIS-Version bedeutsam, da auch in der Wiener Kinderkrippenstudie eine adaptierte Version eingesetzt wird. Deshalb soll analysiert werden, für welche Forschungsvorhaben die CIS bisher verändert wurde, ob und wie die AutorInnen die Veränderung begründet haben und auf welche Weise das Verfahren adaptiert wurde. Weiters soll festgehalten werden, ob durch den Einsatz einer adaptierten Version der CIS die Ergebnisse von jenen aus vergleichbaren anderen Studien stark abweichen. Darauf aufbauend sollen Aussagen zu den Gründen für den Einsatz einer veränderten Version der CIS im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie getroffen werden. Weiters soll die Analyse des Einsatzes der CIS in der bisherigen Forschung dabei behilflich sein, die Schwächen und Grenzen des Verfahrens identifizieren zu können. Die detaillierte und kritische Auseinandersetzung mit den Projektberichten soll demzufolge vor allem dazu dienen, zu ermitteln, zu welchen Ergebnissen ForscherInnen hinsichtlich verschiedener Forschungskontexte kamen und welchen Beitrag der Einsatz der Caregiver Interaction Scale diesbezüglich leisten konnte. Darüber hinaus sollen Aussagen dahingehend getroffen werden, auf welche Faktoren ein Einfluss durch das Erzieherverhalten aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse zu erwarten ist bzw. von welchen Aspekten dieses wiederum beeinflusst wird.

In *Kapitel 5* schließlich gilt es, die Verbindung zwischen der Wiener Kinderkrippenstudie und dem Verfahren Caregiver Interaction Scale herzustellen. Zu diesem Zweck wird der Einsatz der CIS im Rahmen der WIKI-Studie dargestellt und diskutiert. Es soll aufgezeigt werden, warum die CIS in diesem Projekt eingesetzt wird und weshalb nicht mit der Original-Version gearbeitet wurde, sondern mit einer adaptierten Version. Darüber hinaus wird herausgearbeitet, wie sich die in der WIKI-Studie eingesetzte Version der CIS von der Originalen unterscheidet sowie Überlegungen dahingehend angestellt, was sich die Projektleitung im Hinblick auf die Ergebnisse von den zusätzlichen Items des Verfahrens erwartet hat. Dafür soll auch ein kritischer Blick auf die einzelnen Items sowie die Subskalen der CIS erfolgen. In weiterer Folge soll dann analysiert werden, von welchen Faktoren das Gelingen der Bewältigung der Trennung von den Eltern durch den Krippenbesuch im Allgemeinen abhängig ist und welchen Einfluss das Erzieherverhalten auf diese Faktoren nehmen kann.

In *Kapitel 6* werden diese Erkenntnisse schließlich zusammengefasst und in Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen der CIS analysiert sowie Aussagen dazu gemacht, inwiefern die CIS dem Anspruch, bei der Identifizierung von möglichen förderlichen oder hinderlichen Faktoren bezüglich der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe hilfreich zu sein, entsprechen kann.

Anschließend wird die weiterführende Frage nach der pädagogischen Relevanz der ermittelten Ergebnisse bearbeitet. Nachdem zuvor aufgezeigt wurde, welches Erzieherverhalten ein Kind bei der Bewältigung des Krippeneintritts unterstützen kann, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie bestmögliche Voraussetzungen für ein derartiges Verhalten von Pädagoginnen geschaffen werden können.

Auch Konsequenzen für die zukünftige Forschungspraxis sind aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit dem Instrument „Caregiver Interaction Scale“ zu erwarten. Zur Bearbeitung dieser Thematik wird der Blick wiederum auf die Stärken und Schwächen des Instruments gerichtet, um Aussagen dazu machen zu können, welche Aspekte des für die Bewältigung der Eingewöhnung als hilfreich identifizierten Erzieherverhaltens durch die CIS nicht oder zu wenig erfasst werden. Darüber hinaus soll ein Ausblick auf lohnenswert erscheinende, zukünftige Forschungsaktivitäten gegeben werden.

1 Die Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI)

1.1 Intentionen und Ziele der WIKI-Studie

Die Wiener Kinderkrippenstudie ist ein an der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien angesiedeltes Forschungsprojekt, welches unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler seit April 2007 durchgeführt wird. Im Rahmen dieser Studie wird der Verlauf der Eingewöhnung von Kindern in einer Kinderkrippe bzw. einer altersgemischten Kindergartengruppe verfolgt, um sich dem Erleben und Verhalten der Kinder während dieser Übergangsphase von der Betreuung zu Hause zur familienergänzenden Fremdbetreuung annähern zu können. Zu diesem Zweck werden Daten von den teilnehmenden Kindern zu mehreren Zeitpunkten während des ersten Jahres ihres Krippenbesuchs erhoben.

Die zentralen Fragestellungen der Wiener Kinderkrippenstudie wurden folgendermaßen formuliert: „Wie erleben Kleinkinder die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdrucks von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes sowie den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Betreuerinnen und Eltern und dem Belastungserleben der Kinder?“ (WIKI: Internes Projektmaterial). Ziel dieser Studie ist es, „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich in Hinblick auf die Eingewöhnung von Kleinstkindern in Kinderkrippen und deren Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern als förderlich erweisen“ (ebd.).

Der Besuch einer Kinderkrippe ist immer mit einer vorübergehenden Trennung von den Eltern verbunden, welche für das Kind eine große Herausforderung darstellt und stets mit Stress verbunden ist. Um einem Kind dabei helfen zu können, den Trennungsschmerz zu lindern, ist es notwendig, hilfreiche aber auch hemmende Faktoren für die Bewältigung von Trennung im Zuge der Eingewöhnung zu identifizieren und zu beschreiben, um bestmögliche Bedingungen für die Eingewöhnungsphase schaffen zu können und so Kinder dabei zu unterstützen, diese kritische Übergangsphase bestmöglich zu bewältigen. Diese Bewältigung kann im Sinne von WIKI verstanden werden als ein „Prozess, der es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des

Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (ebd.). Das Ziel für eine gelungene Eingewöhnung sollte demnach sein, die Eingewöhnungsphase so zu gestalten, dass sich das Kind in der Krippe zunehmend wohlfühlen kann, damit es sich mit der Umgebung und den anwesenden Personen auseinandersetzen und die angebotenen Spielmöglichkeiten nutzen kann.

Um feststellen zu können, welche Faktoren einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder in der Eingewöhnungsphase haben, wird an den teilnehmenden Kindern „untersucht, ob und inwiefern ihr Verhalten während der Eingewöhnungszeit in Beziehung steht zu der Qualität der jeweiligen Einrichtung, den jeweiligen Interaktionserfahrungen mit BetreuerInnen, dem Verhalten der Eltern vor und während des Verabschiedens der Kinder und des Verlassens der Einrichtung sowie dem neurobiologischen Stresslevel der Kinder. Überdies wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss diese Faktoren auf die Veränderung der Verhaltens- und Beziehungsmuster haben, die zu Beginn der Eingewöhnungsphase erhoben wurden“ (ebd.). Ausgehend von den im Rahmen der Studie identifizierten förderlichen oder hemmenden Faktoren in Zusammenhang mit der Bewältigung der Eingewöhnung sollen des Weiteren „Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen abgeleitet und hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit diskutiert werden“ (ebd.).

1.2 Studiendesign

Die Untersuchung erfolgt in drei Datenerhebungsperioden. Die erste Erhebungsperiode startete im Sommer 2007, die zweite im Sommer 2008 und die dritte im Sommer 2009, jeweils etwa 2 – 4 Wochen vor dem Eintritt der teilnehmenden Kinder in die Krippe (Phase 0). Daten der am Projekt teilnehmenden Kinder werden in dieser Phase im Rahmen eines Hausbesuchs erhoben. Weiters wird jedes Kind innerhalb der ersten zwei Wochen, in denen es erstmals ohne seine Eltern in der Kinderkrippe bleibt (Phase 1), zwei Monate (Phase 2), vier Monate (Phase 3) und sechs Monate sowie ein Jahr (Phase 4.1 und Phase 4.2) nach dem Beginn der Fremdbetreuung in der jeweiligen Kinderkrippe bzw. Kindergartengruppe untersucht. Bei jedem Daten-

erhebungstermin werden unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt, die in einem späteren Abschnitt dieser Arbeit genauer erläutert werden.

Nachdem die Eingewöhnungsphase in eine Kinderkrippe für ein Kind eine Situation darstellt, die mit einem hohen Ausmaß an Unsicherheit und Stress verbunden ist, sieht das Design der Wiener Kinderkrippenstudie vor, das Kind nicht durch zusätzliche Untersuchungen in Laborsituationen zu belasten. Vielmehr soll dieses Projekt dazu dienen, einen Einblick in das Verhalten und Erleben der Kinder in der alltäglichen Situation in der Kinderkrippe zu bekommen. Nachdem die Phase der Eingewöhnung auch von den Krippenpädagoginnen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Sensibilität verlangt, werden die ProjektmitarbeiterInnen im Vorfeld angewiesen, sich möglichst im Hintergrund zu halten, „um den Alltag in der Gruppe möglichst wenig zu stören“ (WIKI: Internes Projektmaterial). Weiters soll dadurch gewährleistet werden, dass die erhobenen Daten in höchstmöglichem Ausmaß den normalen Alltag in der Krippe beschreiben. Aber auch für die Eltern stellt die Eingewöhnungsphase meist eine Zeit intensiver Veränderungen dar. Deshalb wird neben der Perspektive des Kindes und der Pädagogin auch jene der Eltern berücksichtigt. Im Folgenden soll dargestellt werden, nach welchen Kriterien die teilnehmenden Personen ausgewählt wurden.

1.3 Die teilnehmenden Personen

Angestrebt wurde in der WIKI-Studie ein Gesamt-Sample von mindestens 100 Kindern aus Wien und Wien-Umgebung. Die Kinder sind zum Zeitpunkt des Krippeneintritts zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahre alt. Bis dahin haben sie keine Vorerfahrung mit der regelmäßigen außfamiliären Betreuung und erleben diese Übergangsphase somit zum ersten Mal. Um Entwicklungsverzögerungen weitgehend ausschließen zu können ist eine weitere Voraussetzung für die Teilnahme, dass die Kinder keine Frühgeburten waren. Nachdem die Kommunikation mit den Eltern eine Grundvoraussetzung für die Datenerhebung darstellt, ist ein weiteres Teilnahmekriterium, dass zumindest ein Elternteil der deutschen Sprache mächtig ist. Andernfalls könnten sich Probleme hinsichtlich der Interviews sowie jener Fragebögen, die von den Eltern auszufüllen sind, ergeben. Bezüglich der Gesamtstichprobe wurden eine ausgewogene Geschlechtermischung der teilnehmenden Kinder sowie eine gleichmäßige Verteilung über die verschiedenen teilnehmenden Trägereinrichtungen an-

gestrebt. Es wurden sowohl öffentliche Träger (Wiener Kindergärten MA 10) als auch private Träger (Kinder in Wien – KIWI; Katholische Pfarrkindergärten; Elternverwaltete Kindergruppen) um ihre Teilnahme gebeten. Weiterhin wurde angestrebt, dass aus jeder teilnehmenden Gruppe nach Möglichkeit nur ein Kind teilnimmt (vgl. WIKI: Internes Projektmaterial).

Sowohl den Eltern, als auch den Pädagoginnen, die einer Teilnahme zustimmten, wurden umfassende Informationen zum Forschungsprojekt sowie zum Ablauf der Untersuchung gegeben. Darüber hinaus wurde ihnen schriftlich versichert, dass sämtliche MitarbeiterInnen des Forschungsprojekts der Schweigepflicht unterliegen. Diese wurde von allen ProjektmitarbeiterInnen im Vorfeld der Untersuchung unterschrieben und bezieht sich auf das gesamte Datenmaterial. Deshalb wurden die Erhebungs- und Auswertungsbögen auch nicht mit den Namen der Kinder und Pädagoginnen beschriftet, sondern es wurde ein Kürzelsystem entwickelt, um die Anonymität aller TeilnehmerInnen zu gewährleisten. Welche Informationen im Rahmen der WIKI-Studie erhoben wurden, wird im folgenden Abschnitt aufgezeigt.

1.4 Die eingesetzten Verfahren

In der Wiener Kinderkrippenstudie werden eine Vielzahl an unterschiedlichen Forschungsinstrumenten eingesetzt, um einen möglichst differenzierten Einblick in verschiedene Aspekte der Bewältigung und des Erlebens von Kindern in der Eingewöhnungsphase zu erhalten. Diese Instrumente sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden (vgl. dazu WIKI: Internes Projektmaterial). Die studentischen ProjektmitarbeiterInnen, welche die Erhebungen durchführen, wurden für den Einsatz und die Auswertung der Verfahren geschult und die Reliabilität wurde überprüft. Zu neun der eingesetzten Verfahren entstehen Grundlagenarbeiten, die sogenannten „Kerndiplomarbeiten“, welcher auch die vorliegende Diplomarbeit zuzuordnen ist. Alle diese Arbeiten sind schematisch sehr ähnlich aufgebaut und verfolgen nahezu dieselben Forschungsfragen – jeweils in Hinblick auf das bearbeitete Verfahren. Darum soll an dieser Stelle nur ein kurzer Überblick über die eingesetzten Forschungsinstrumente gegeben werden.

- Zur Erfassung der Qualität der Bindung des Kindes zu seiner Mutter bzw. zu seiner Bezugspädagogin wird der *Attachment Q-Sort* (AQS) (Waters & Deane 1985) eingesetzt.

- Das Temperament des Kindes aus der Sicht der Mutter bzw. der Erzieherin wird mittels der *Toddlers Temperament Scale* (TTS), einem Fragebogen von Fullard, Mc Devitt und Carey (1984), ermittelt.
- Zur Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes kommt die *Entwicklungs-tabelle* von Kuno Beller (Beller & Beller 2006) zum Einsatz.
- Um die Stressbelastung des Kindes messen zu können, werden jedem an diesem Forschungsprojekt teilnehmenden Kind Speichelproben mittels eines Wattestäbchens entnommen, um das *Stresshormon Cortisol* messen zu können (vgl. Kirschbaum, 1991).
- Das kindliche Verhalten aus der Perspektive der Eltern wird durch die *Child Be-havior Checklist* (CBCL) bzw. durch die C-TRF (*Teacher Report Form*) - aus der Perspektive der Erzieherin - erhoben (Achenbach 1992).
- Während der Erhebungen in den Einrichtungen werden weiters *Videoaufnahmen* zu zwei verschiedenen Zeitpunkten des Tages gemacht. Im Rahmen der WIKI-Studie wurde ein Analyseverfahren entwickelt, mittels welcher die Filmaufnahmen hinsichtlich verschiedener Dimensionen kodiert und ausgewertet werden können (vgl. Erekky-Stevens 2008).
- Zur Erhebung der mütterlichen Sicht- und Denkweise über eine zeitlich begrenzte Trennung von ihrem Kind in Hinblick auf mütterliche, kindliche und berufsbezogene Trennungsängste wird der *Mütter-Fragebogen* von Hock, Mc Bride und Gnezda (1989) eingesetzt.
- Soziodemographische Daten des familiären Umfeldes sowie des Betreuungsumfeldes des Kindes in der Krippe bzw. Kindergartengruppe werden mittels verschiedener Fragebögen erhoben, die im Rahmen der WIKI-Studie entwickelt wurden.
- Überdies werden naturalistische Beobachtungen nach der Methode der *Young Child Observation* durchgeführt und in mehreren Phasen zum Zweck der Ausarbeitung von acht Einzelfallstudien analysiert (vgl. Trunkenpolz & Hover-Reisner 2008; Datler et al. 2008, 2009).
- Neben all diesen Informationen zum Kind und zu den Eltern wird auch die Qualität der am Projekt teilnehmenden Krippengruppen ermittelt. Die Einschätzung erfolgt mittels der *Krippen-Skala - Revidierte Fassung* (KRIPS-R) nach Tietze et al. (2005a).

- Einen speziellen Aspekt von Qualität stellt jener der Interaktionsqualität zwischen der Pädagogin und der Kindergruppe dar. Mittels der *Caregiver Interaction Scale* (CIS) nach Arnett (1989a) wird das Interaktionsverhalten der Pädagogin anhand von 31 Items beurteilt. Es handelt sich bei diesem Verfahren um eine adaptierte Version der CIS, die im deutschsprachigen Raum auch schon von Ahnert und ihrem Forschungsteam (Ahnert et al. 2000; Ahnert & Lamb 2000) verwendet wurde.

In der angestrebten Diplomarbeit soll eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsinstrument „Caregiver Interaction Scale“ erfolgen.

1.5 Zusammenfassung

In der Wiener Kinderkrippenstudie wird seit 2007 untersucht, wie Kinder den Eintritt in die Kinderkrippe und die damit verbundene Trennung von den Eltern erleben und wie sie sich in dieser Phase des Übergangs von ausschließlich familiärer zu ergänzender Krippenbetreuung verhalten. Ziel der Studie ist es, Faktoren zu identifizieren, welche für eine gelungene Eingewöhnung in die Kinderkrippe förderlich oder hemmend sind, um den Wissensstand über die erfolgreiche Bewältigung der Trennung durch den Krippeneintritt zu erweitern. Um dieses Forschungsziel zu erreichen, wird mit einem Methodenbündel gearbeitet, das sich aus quantitativ-empirischen und qualitativen Verfahren zusammensetzt. Eines dieser Verfahren, die „Caregiver Interaction Scale“, welche im WIKI-Projekt eingesetzt wurde, um das Erzieherverhalten zu erfassen, steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

2 Die Caregiver Interaction Scale (CIS)

2.1 Einleitung

Das Forschungsinstrument „Caregiver Interaction Scale“ (CIS) wurde von Jeffrey Arnett bereits 1986 im Rahmen seiner Dissertation entwickelt, in welcher er den Ausbildungsgrad von Erzieherinnen und dessen Auswirkungen auf ihre Erziehereinstellungen sowie ihr Verhalten gegenüber den Kindern beforschte. Seither wurde dieses Forschungsinstrument in zahlreichen Studien eingesetzt⁵. Nachdem die CIS allerdings vom Autor nicht veröffentlicht wurde, wird als Referenzquelle für dieses Forschungsinstrument durchwegs ein Artikel von Arnett angeführt, der die Intentionen und Ergebnisse seiner Dissertation zusammenfassend darstellt. Der genannte Artikel wurde 1989 im „Journal of Applied Developmental Psychology“ veröffentlicht. Allerdings ist diesbezüglich festzuhalten, dass in diesem Artikel weder genauere Informationen zur Entstehung dieses Forschungsinstruments, noch zu den einzelnen Items, die es beinhaltet, oder zu seiner Anwendung zu finden sind. Im folgenden Abschnitt soll daher neben dem Verfahren „Caregiver Interaction Scale“ auch die Referenzstudie von Arnett dargestellt werden.

2.2 Das Verfahren Caregiver Interaction Scale (CIS)

2.2.1 Die einzelnen Items und das Einschätzverfahren

Mittels der Caregiver Interaction Scale (CIS) nach Arnett (1989a) wird das Verhalten einer Pädagogin gegenüber den Kindern in ihrer Obhut beurteilt, um die Qualität der Interaktionen zu ermitteln. „The CIS is used frequently and widely as a process indicator of child care quality“ (Halle & Vick 2007, 41).

In der Originalversion nach Arnett besteht die Caregiver Interaction Scale aus 26 Aussagen (Items) über ein mögliches Verhalten einer Pädagogin. Diese betreffen vor allem den emotionalen Ton, das Verhalten zur Disziplinierung und die Distanziertheit der Erzieherin gegenüber der Kindergruppe. Anhand einer 4-stufigen Ratingskala wird jede Aussage der CIS dahingehend beurteilt, in welchem Ausmaß sie das beobachtete Verhalten der Pädagogin gegenüber der Kindergruppe beschreibt (das beschriebene Verhalten tritt „selten bis nie“ (= 1), „manchmal bis selten“ (= 2), „ziemlich bis manchmal“ (= 3) oder „ziemlich bis häufig“ (= 4) auf). Je nachdem, wie das im jeweiligen Item beschriebene Verhalten eingeschätzt wird, werden Werte für die ein-

⁵ Vgl. hierzu auch Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.

zelnen Aussagen vergeben. Ist ein bestimmtes Verhalten bei einer Erzieherin selten bis nie zu beobachten, wird ein Wert von 1 vergeben. Wenn ein Item das Erzieherverhalten hingegen ziemlich genau beschreibt und das beschriebene Verhalten sehr oft zu beobachten ist, ergibt dies eine Einschätzung von 4. Die Beobachtungsdauer betrug bei Arnett (1989a) 45 Minuten. Wie bereits erwähnt, wurde im Referenzartikel zur Caregiver Interaction Scale (Arnett 1989a) das Forschungsinstrument selbst nicht veröffentlicht. Der Autor zeigt lediglich einige Beispiel-Items auf. Auch zur Entstehung der einzelnen Items macht der Autor keine näheren Angaben. Er merkt hierzu lediglich an, dass sie im Rahmen von Versuchsbeobachtungen in einer Pilotstudie, die in Head-Start Centers in der Umgebung von Charlottesville durchgeführt worden sind, entwickelt und geprüft wurden, bis ein Kriterium-Level der Übereinstimmung von 80 % zwischen den drei BeobachterInnen erreicht wurde (vgl. Arnett 1989a, 546; Übers. M.W.). Im Folgenden sollen die einzelnen Items aufgrund des unveröffentlichten Manuals zur CIS (Arnett 1986) aufgezeigt werden⁶:

1. Speaks warmly to the children. (Spricht im warmen Tonfall mit den Kindern.)
2. Seems critical of the children. (Scheint den Kindern kritisch gegenüber zu stehen.)
3. Listens attentively when children speak to her. (Hört aufmerksam zu, wenn ein Kind mit ihr spricht.)
4. Places high value on obedience. (Legt viel Wert auf Gehorsam.)
5. Seems distant or detached from the children. (Verhält sich den Kindern gegenüber distanziert.)
6. Seems to enjoy the children. (Scheint Freude an den Kindern zu haben.)
7. When children misbehave, explains the reason for the rule they are breaking. (Erklärt den Kindern, welche Regeln sie brechen, wenn sie sich schlecht benehmen.)
8. Encourages the children to try new experiences. (Ermutigt die Kinder, Neues zu probieren.)
9. Doesn't try to exercise much control over the children. (Übt keinerlei Kontrolle aus.)
10. Speaks with irritation or hostility to the children. (Spricht in ärgerlichem, gereiztem oder feindseligem Tonfall mit den Kindern.)
11. Seems enthusiastic about the children's activities and efforts. (Erfreut sich an den Aktivitäten und Fortschritten der Kinder.)
12. Threatens children in trying to control them. (Schüchtert die Kinder ein, um sie besser unter Kontrolle zu haben.)
13. Spends considerable time in activity not involving interaction with the children. (Verbringt erhebliche Zeit mit Dingen, an denen die Kinder nicht teilhaben.)
14. Pays positive attention to the children as individuals. (Behandelt die Kinder als Individuen.)

⁶ Die hier angeführten deutschen Übersetzungen der Items beruhen auf den Unterlagen der Wiener Kinderkrippestudie.

15. Doesn't reprimand children when they misbehave. (Greift [nicht⁷] ein, wenn Kinder in Konflikte kommen und sich fehlverhalten.)
16. Talks to the children on a level they can understand. (Spricht mit den Kindern auf einem Sprachniveau, dass [sic!] sie verstehen können.)
17. Punishes the children without explanation. (Ermahnt oder bestraft die Kinder ohne Erklärung.)
18. Exercises firmness when necessary. (Zeigt Entschlossenheit, wenn es nötig ist.)
19. Encourages children to exhibit prosocial behavior, e.g., sharing, cooperating. (Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten (teilen, kooperieren,...).)
20. Finds fault easily with the children. (Nörgelt an den Kindern herum und verteilt Schuldzuweisungen.)
21. Doesn't seem interested in the children's activities. (Ist nicht interessiert an den kindlichen Aktivitäten.)
22. Seems to prohibit many of the things the children want to do. (Verbietet viele Dinge, die die Kinder tun wollen.)
23. Doesn't supervise the children very closely. (Leitet die Kinder [nicht⁸] mit viel Engagement an.)
24. Expects the children to exercise self-control, e.g., to be undisruptive for group, teacher-led activities, to be able to stand in line calmly. (Erwartet vom Kind eine gewisse Selbstkontrolle (z.B. still am Tisch auf das Essen warten, Beteiligung an Gruppenaktivitäten,...).)
25. When talking to the children, kneels, bends, or sits at their level to establish better eye contact. (Begibt sich auf Augenhöhe der Kinder, wenn sie mit ihnen spricht oder spielt.)
26. Seems unnecessarily harsh when scolding or prohibiting children. (Ist unangemessen streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder etwas verbietet.)

Nachdem aufgezeigt wurde, aus welchen Aussagen zum Erzieherverhalten die CIS besteht und nach welchem Verfahren diese eingeschätzt werden, soll im Folgenden auf die Vorgehensweise bei der Auswertung und Interpretation der eingeschätzten Werte eingegangen werden.

2.2.2 Auswertung und Interpretation der CIS

Zu einem großen Teil basiert die CIS auf Ergebnissen einer umfassenden Literaturanalyse, die Maccoby & Martin (1983) durchführten, um elterliche Erziehungsstile und Sozialisierungspraktiken im Kontext der Familie zu definieren. Davon ausgehend benannten sie folgende vier Erziehungsmuster: „The Authoritarian-Autocratic Pattern [autoritär-autokratisches Muster]; the Indulgent-Permissive Pattern [nachsichtig-permissives Muster]; the Authoritative-Reciprocal Pattern [herrisch-wechselseitiges Muster]; the Indifferent-Uninvolved Pattern [gleichgültig-unbeteiligtes Muster]“ (Mac-

⁷ Bei diesem Item ist die Originalaussage von Arnett negativ formuliert, während für die WIKI-Studie eine positive Formulierung gewählt wurde.

⁸ Für die WIKI-Studie wurde eine positive Formulierung gewählt.

coby & Martin 1983, 39ff.; Übers. M.W.). Zu jedem dieser Erziehungsstile weisen Maccoby & Martin umfassende Verhaltensbeschreibungen aus. Arnett (1989a, 546) bezog sich bei der Entwicklung der CIS auf diese Literaturanalyse und bezeichnete das Verfahren demzufolge als „a global rating system which is designed to produce information related to various socialization practices that have been identified in research on parenting“. Der Einfluss der genannten Literaturanalyse ist auch hinsichtlich der von Arnett für die Auswertung der CIS ermittelten vier Subskalen (Faktoren) erkennbar. Diese sind: „Positive Interaction/Relationships“, „Punitiveness“, „Permissiveness“ und „Detachment“.

Der „Positive Interaction/Relationship“-Subskala werden insgesamt zehn Items (Nummer 1, 3, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 19 und 25) zugeordnet. Sie gibt Auskunft darüber, wie die Interaktionen der Erzieherin mit den Kindern gefärbt sind. Insbesondere betrifft dies den Tonfall der Erzieherin, die Angemessenheit der Kommunikation in Hinblick auf den Entwicklungsstand der Kinder sowie den Enthusiasmus der Erzieherin gegenüber den Kindern. Die Subskala „Punitiveness“ besteht aus acht Items (Nummer 2, 4, 10, 12, 17, 20, 22 und 26), welche das strafende Verhalten der Erzieherin beschreiben. Hier wird erhoben, inwiefern die Erzieherin die Interaktionen mit den Kindern barsch, ablehnend oder sogar drohend gestaltet und ob sie den Kindern kritisch gegenübersteht. Die Subskala „Detachment“ beinhaltet vier Items (Nummer 5, 13, 21 und 23), welche Auskunft darüber geben, ob die Erzieherin emotional und hinsichtlich ihres Verhaltens distanziert von den Kindern ist. Dies zeigt sich in Desinteresse an kindlichen Aktivitäten und wenigen Interaktionen mit den Kindern. Die „Permissiveness“-Subskala schließlich fokussiert mittels vier Items (Nummer 9, 15, 18 und 24) das Ausmaß, in welchem die Erzieherin Disziplinierungsmaßnahmen vermeidet, obwohl das Verhalten der Kinder ein Eingreifen als notwendig erscheinen lässt.

Die Beobachtung und Einschätzung des Verhaltens der jeweiligen Pädagogin gegenüber der Kindergruppe mittels der Caregiver Interaction Scale sollte durch eine Person erfolgen, welche für den Einsatz dieses Instruments eingeschult wurde und dadurch mit den einzelnen Items vertraut ist. Wenn zu allen Items der CIS eine Einschätzung vorliegt, werden die Summen für jede Subskala ermittelt, indem alle Item-Werte der jeweiligen Subskala addiert werden. In der „Permissiveness“-Subskala müssen die Items 18 und 24 zuerst umgekehrt werden, da diese negativ skaliert

sind. Das bedeutet für die Auswertung dieser beiden Items, dass eine Einschätzung von 1 einen Wert von vier ergibt, 2 ergibt den Wert drei, 3 den Wert zwei, und eine Beurteilung von 4 ergibt einen Wert von eins. Erst nach Umkehrung dieser Itemwerte dürfen diese addiert werden, da sonst verfälschte Ergebnisse ermittelt werden. Die eingeschätzten Werte aller einer Subskala zugehörigen Items werden summiert und durch die Anzahl der Items dieser Subskala dividiert. Aufgrund der errechneten Werte zu den einzelnen Subskalen lässt sich die Qualität der Interaktionen der beobachteten Erzieherin mit der Kindergruppe bewerten. Die errechneten Ergebnisse jeder Subskala liegen zwischen 1.0 und 4.0. Für die Interpretation gilt, dass höhere Werte auf der Subskala „Positive Interaction“ ein qualitativ höherwertiges Erzieherverhalten anzeigen, während bei den anderen drei Subskalen niedrigere Ergebnisse wünschenswert sind. „Die Auswertung der CIS ermöglicht (...) sozial-emotionale Faktoren bzw. die Beziehungsqualität zwischen ErzieherIn und Kind herauszustellen. Mit der CIS kann demnach in erster Linie das emotionale Klima in der Einrichtung erfasst werden“ (König 2008, 53f.).

2.2.3 Reliabilität

Wie bereits erwähnt, sollte die Einschätzung der CIS von RaterInnen durchgeführt werden, welche mit dem Instrument und den einzelnen Items vertraut sind. Zu diesem Zweck werden die Personen, welche Beobachtungen mit der CIS durchführen sollen, eingeschult, um ein adäquates Maß an Reliabilität zu erreichen. Arnett nennt in Hinblick auf die Reliabilität folgendes Ziel: „The goal should be to achieve adequate reliabilities for the subscales rather than for individual items“ (Arnett 1986, 1). Der Autor begründet dies damit, dass nicht mit den Werten einzelner Items weitergearbeitet und analysiert wird, sondern mit jenen der einzelnen Subskalen bzw. mit dem ermittelten Gesamtwert der CIS, weswegen die Überprüfung der Reliabilität für diese erfolgen sollte. Für jede Subskala könne die Reliabilität aufgrund von Einschätzungen von zwei verschiedenen BeobachterInnen folgendermaßen kalkuliert werden (ebd., Übers. M.W.):

$$\text{Reliabilität} = \frac{\text{Summenwert einer Subskala von BeobachterIn A}}{\text{Summenwert einer Subskala von BeobachterIn B}}$$

“Each time, the lowest score of the two should be the numerator, and the highest score the denominator” (ebd.). Der geringere Wert wird also als Zähler und der höhe-

re als Nenner eingesetzt. Adäquate Reliabilität ist nach Arnett dann gegeben, wenn ein Wert von mindestens .75 erreicht wird (vgl. ebd.). Erst wenn eine Person diesen Wert erreicht hat, sollte sie nach Arnett Erhebungen mittels CIS durchführen. Die Reliabilität sollte darüber hinaus vor jedem Einsatz in der Forschung überprüft werden (vgl. ebd.).

Nachdem das Verfahren Caregiver Interaction Scale und seine Grundlagen nun detailliert dargestellt wurden, sollen im Folgenden Informationen zu jener Studie aufgezeigt werden, für welche Arnett die CIS entwickelte.

2.3 Die Referenzstudie zur Caregiver Interaction Scale

2.3.1 Hintergründe zur Entstehung der Studie

In den 1980er Jahren hat die Forschung über außерfamiliäre Betreuung von Kindern begonnen, sich von der allgemeinen Frage wegzubewegen, ob diese „gut oder schlecht“ für Kinder ist, hin zu einer Fokussierung auf die Qualitätsdimensionen, welche für die Erfahrungen von Kindern in der außерfamiliären Betreuung von Bedeutung sind⁹. Arnett kritisiert mit Belsky und Sternberg (1978), dass die Dimensionen der Qualität und insbesondere der Betreuungsqualität in früheren Forschungen nicht oder zu wenig berücksichtigt wurden. Als weiterer Kritikpunkt wird vermerkt, dass ein Großteil der bis dahin durchgeführten Studien zur Betreuungsqualität in universitär geführten Einrichtungen durchgeführt wurden und so der Eindruck entstehen könnte, dass die Effekte der Tagesbetreuung, die unter diesen Bedingungen ermittelt wurden, in gleicher Weise auf andere Betreuungseinrichtungen übertragen werden können: „It is recognized increasingly that day-care environments vary greatly, and that it is misleading to speak of »the effects of day care« on children as if the level of quality among centers were homogeneous“ (Arnett 1989a, 541). Im Zuge dieser Tendenz zu einem stärkeren Fokus auf die Berücksichtigung der Betreuungsqualität in Tagesbetreuungseinrichtungen zeigte sich die Ausbildung der Erzieherinnen als ein bedeutsamer Aspekt: „The level of training of child care staff is widely regarded as an important factor, perhaps even the most important factor, in determining the quality of the day care environment“ (Arnett 1989b, 241). Weiters zeigte sich, dass die Ausbildung der Erzieherinnen einen Einfluss auf ihr Verhalten gegenüber den Kindern hatte: „There is a consistent and growing body of evidence that training is related in a number of ways to the behavior of caregivers in day care centers“ (ebd., 242). So

⁹ Nähere Informationen dazu werden in Kapitel 3.4.2 angeführt.

wurde beispielsweise von Ruopp et al. (1979) festgestellt, dass eine spezifische, kindbezogene Ausbildung mit einem Erzieherverhalten verbunden war, das mehr Lob, Anerkennung, Unterstützung und Anleitung der Kinder beinhaltete. Die Kinder in diesen Gruppen zeigten wiederum mehr kooperatives Verhalten, weniger soziale Isolation und bessere Resultate bei standardisierten Tests zur kognitiven Entwicklung. Diese Ergebnisse stützen die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und ihrem Erzieherverhalten sowie in weiterer Folge mit dem Verhalten der Kinder gibt.

Infolge dieser Erkenntnis wurden vermehrt Forschungen zur Untersuchung dieses Zusammenhangs durchgeführt. Arnett allerdings kritisiert an den Untersuchungen zur Ausbildung von Erzieherinnen, die bis dahin durchgeführt worden sind, dass sie sich entweder auf ein einzelnes Ausbildungsprogramm konzentriert haben, oder dass verschiedene Typen und Längen der Ausbildung in einer einzelnen Kategorie zusammengefasst wurden. Er sieht hier einen weiteren Forschungsbedarf, um Aussagen hinsichtlich der Inhalte, welche die Ausbildung der Erzieherinnen in Bezug auf ein wünschenswertes Erzieherverhalten umfassen sollten, machen zu können (vgl. Arnett 1989a, 542). Ausgehend von diesen Überlegungen führte er eine Untersuchung durch, in welcher Erzieherinnen mit unterschiedlichen Ausbildungslevels verglichen wurden. Im Rahmen dieser Studie entwickelte er die Caregiver Interaction Scale, um Aussagen über das Erzieherverhalten treffen zu können. Da diese Studie sozusagen den Grundstein für die Entstehung der CIS darstellt, sollen im Folgenden das Studiendesign sowie die Ergebnisse der ersten Anwendung der CIS in der Forschung dargestellt werden.

2.3.2 Intentionen und Design der Studie von Arnett (1989a)

Der Impuls für die Studie kam aus einer Untersuchung, die von McCartney et al. (1982; zit. nach Arnett 1989a, 542f.) durchgeführt wurde. Die ForscherInnen wurden von der Regierung der Bermuda-Insel beauftragt, die Qualität der Tagesbetreuung auf der Insel zu bewerten. McCartney et al. fanden heraus, dass die Qualität der verfügbaren Betreuung stark variiert. Besorgniserregend war vor allem, dass einzelne Dimensionen der Betreuung als unzulänglich bewertet wurden. Dazu gehörte auch die Qualifikation der Betreuerinnen, denn viele von ihnen hatten keine Ausbildung im Bereich der Kinderbetreuung. Um diesen Mangel zu beheben, wurde von der Universität der Bermuda-Insel ein Trainingsprogramm entwickelt, welches ein Mindest-

Niveau an Ausbildung gewährleisten sollte. Das „Bermuda College Program“ beinhaltet vier Kurse in einem Zeitraum von zwei Jahren. Im Anschluss an die Absolvierung dieser vier Kurse ist ein 2-wöchiges Praktikum durchzuführen, in welchem die AbsolventInnen mit einer Pädagogin zusammenarbeiten, die diese oder eine höhere Ausbildung bereits abgeschlossen hat (vgl. Arnett 1989a, 543).

Das Ziel von Arnett's Untersuchung war eine Evaluierung des „Bermuda College Program“ unter Berücksichtigung der im letzten Abschnitt bereits dargestellten Kritikpunkte bezüglich der Forschung zur Ausbildung von Erzieherinnen. „This approach has the advantage of making it possible to ascertain how much training is necessary in order to improve the skills of day-care workers to a notable degree“ (ebd., 542).

In der Studie wurde demzufolge untersucht, ob und inwiefern die Ausbildung von Erzieherinnen in der Tagesbetreuung einen Einfluss auf ihre Einstellungen und ihr Verhalten gegenüber den Kindern hat. Zu diesem Zweck wurden 59 Erzieherinnen in 22 Tagesbetreuungseinrichtungen auf der Insel Bermuda untersucht. Die Kinder in ihrer Obsorge waren im gesamten Vorschulalter und alle Erzieherinnen waren weiblich. 43 Erzieherinnen hatten irgendeine Form der Ausbildung hinsichtlich der Betreuung von Kindern absolviert, und 14 hatten keine spezifische Ausbildung in diesem Bereich. Von diesen waren jedoch 10 Erzieherinnen auf der Warteliste für das „Bermuda College Program“, weitere drei drückten die Absicht aus, dieses Programm in der Zukunft zu absolvieren, und eine der Erzieherinnen plante, einen 4-jährigen Kurs in der „Early Childhood Education“ in den Vereinigten Staaten zu absolvieren (vgl. ebd., 543f.)

Für diese Studie wurden vier verschiedene Trainingslevels definiert: kein Training (Niveau 1), die ersten beiden Kurse (Niveau 2) bzw. das gesamte 4-Kurse-Programm (Niveau 3) des „Bermuda College Program“, und eine umfassende Ausbildung in Form einer 4-jährigen höheren Schulbildung in „Early Childhood Education“ bzw. eine vergleichbare Ausbildung (Niveau 4) (vgl. ebd., 543).

Jede der teilnehmenden Pädagoginnen wurde in zwei 45-minütigen Perioden an verschiedenen Tagen und von unterschiedlichen BeobachterInnen, welche nicht informiert waren hinsichtlich des Niveaus der Ausbildung der Erzieherinnen („blind“), eingeschätzt. Die in dieser Studie eingesetzten Verfahren sind zum einen die „Paternal Modernity Scale“ nach Schaefer & Edgerton (1981; zit. nach Arnett 1989a, 545), und

zum anderen die von Arnett selbst entwickelte „Caregiver Interaction Scale“. Mit der Paternal Modernity Scale sollten vor allem Unterschiede in den Einstellungen der Erzieherinnen bezüglich der Kindererziehung festgestellt werden. Sie dient insbesondere zur Unterscheidung zwischen anpassungsbetonten und unabhängigkeitsbetonten Einstellungen von Erzieherinnen. Nach der Beobachtungszeit wurde diese Skala von der jeweiligen Erzieherin ausgefüllt (vgl. ebd.).

Die beiden 45-minütigen Beobachtungen jeder Erzieherin, welche zu getrennten Gelegenheiten und von verschiedenen Beobachtern durchgeführt wurden, dienten zur Einschätzung der CIS. Die Summenwerte für jede der vier Subskalen wurden ermittelt, indem die Einschätzungen der beiden Beobachter summiert und anschließend der Mittelwert berechnet wurde. Die Ergebnisse der CIS in dieser Studie basieren demnach auf den Ratings von zwei Personen und verschiedenen Situationen (vgl. ebd. 545f.).

2.3.3 Ergebnisse der Studie

Die von Betreuerinnen mit unterschiedlichem Ausbildungslevel erhobenen Daten wurden miteinander in Beziehung gesetzt, um Aussagen zur Effektivität des „Bermuda College Program“ machen zu können. Folgende Trainingslevels wurden im Zuge der Analyse miteinander verglichen (vgl. Arnett 1989a, 547):

- 1) Erzieherinnen ohne Ausbildung mit jenen, welche das halbe oder ganze „Bermuda College Program“ absolviert haben (Level 1 versus Level 2 und 3),
- 2) Erzieherinnen welche das halbe „Bermuda College Program“ absolviert hatten mit jenen, die das ganze Programm abgeschlossen haben (Level 2 versus Level 3) und
- 3) Erzieherinnen mit einer universitären Ausbildung mit allen anderen teilnehmenden Erzieherinnen (Level 4 versus Level 1, 2 und 3)

Erzieherinnen, welche das halbe oder das ganze „Bermuda College Program“ absolviert hatten, erzielten bessere Werte auf der Caregiver Interaction Scale als Erzieherinnen ohne spezifisches Training. Diese Ergebnisse wurden sowohl für die Subskala „Positive Interaction“ als auch für „Detachment“ mit einem signifikanten Effekt ermittelt. Erzieherinnen mit Trainingslevel 4 schnitten besser ab als alle anderen teilnehmenden Erzieherinnen. Auch dieser Effekt war signifikant für die beiden oben genannten Subskalen und darüber hinaus auch für die „Punitiveness“-Subskala. Für die „Permissiveness“-Subskala konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden.

Interessant war für Arnett (1989a, 549f.) vor allem die Feststellung, dass zwischen Erzieherinnen, welche das ganze oder nur das halbe „Bermuda College Program“ absolviert hatten, kein signifikanter Unterschied ermittelt werden konnte.

Arnett konnte durch seine Studie zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung und den Einstellungen sowie dem Verhalten von Erzieherinnen gibt. So war ein höherer Ausbildungslevel verbunden mit geringer ausgeprägten autoritären Einstellungen und mit positiveren Interaktionen gegenüber den Kindern. Vor allem Erzieherinnen mit einer universitären Ausbildung unterschieden sich diesbezüglich positiv von allen anderen teilnehmenden Pädagoginnen. Sie kommunizierten in einem wärmeren Tonfall und klarer mit den Kindern und zeigten mehr Begeisterung für ihre Tätigkeit. Weiters unterstützten sie die sozialemotionale Entwicklung der Kinder in höherem Ausmaß, indem sie Kinder vermehrt dazu ermunterten, zu teilen und mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten. Nachdem Arnett von einem derartigen Ergebnis ausgegangen ist, war dies für ihn wenig überraschend (vgl. Arnett 1989a, 549).

Weitaus belangreicher erschienen ihm die Ergebnisse in Bezug auf Unterschiede zwischen Erzieherinnen, welche zum Zeitpunkt der Erhebung am „Bermuda College Program“ teilnahmen oder dieses bereits abgeschlossen hatten, und jenen, die keine spezifische Ausbildung hatten. Denn obwohl diese Trainingsinitiative vom Autor als „relatively modest“ (ebd.) bezeichnet wird, konnten doch bedeutsame Unterschiede zwischen Erzieherinnen mit dem Trainingslevel 2 und 3 und jenen, die keine spezifische Ausbildung in diesem Bereich haben (Level 1), festgestellt werden. So wurde ein geringeres Ausmaß an autoritärem und distanziertem Verhalten sowie positivere Interaktionen ermittelt, wenn die Erzieherinnen zumindest die Hälfte des „Bermuda College Program“ absolviert hatten (vgl. ebd.).

Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen Erzieherinnen mit dem halben „Bermuda College Program“ und jenen, welche das gesamte Programm absolviert hatten, festgestellt. Dies lässt den Schluss zu, dass das erste Jahr dieser Trainingsinitiative ausschlaggebend für die bessere Bewertung ist. Wenn man den Lehrplan des „Bermuda College Program“ betrachtet, zeigt sich, dass die Kurse des ersten Jahres vor allem Informationen über Verhaltensmanagement, Förderung der Selbstachtung, dem Sprachniveau, das der Entwicklung der Kinder angepasst ist sowie Stufen, Prozesse und Meilensteine der kindlichen Entwicklung beinhalten. Dagegen

werden im zweiten Jahr der Ausbildung die Gesundheit und Ernährung von Kindern fokussiert und Instruktionen für den Aufbau eines vorschulischen Lehrplans gegeben (vgl. ebd. 549f.). Im ersten Jahr werden demnach eher jene Aspekte behandelt, welche die Werte der CIS beeinflussen können. Das wiederum deutet darauf hin, dass bereits eine kurze, einjährige Trainingsinitiative positive Einflüsse auf das Erzieherverhalten haben kann, wenn sich diese intensiv mit kindgerechter Kommunikation und der kindlichen Entwicklung auseinandersetzt. Nachdem vor dem Beginn des Trainings keine Daten von den teilnehmenden Erzieherinnen erhoben wurden, lassen sich keine Rückschlüsse auf mögliche - durch die Trainingsinitiative hervorgerufene - Veränderungen der Motivation oder des Verhaltens der Erzieherinnen ziehen. Es war hier lediglich ein Vergleich zwischen Erzieherinnen mit unterschiedlichem Ausbildungsniveau möglich, nicht allerdings eine Erhebung der Veränderungen für einzelne Erzieherinnen. Diesem Umstand sollte in weiteren diesbezüglichen Forschungsvorhaben Rechnung getragen werden, um genauere Aussagen über die Effekte des Trainings machen zu können (vgl. ebd. 550).

Nachdem die Hintergründe zur Entstehung der CIS sowie deren erster Einsatz durch Arnett in einem Forschungsprojekt aufgezeigt wurden, sollen im nächsten Abschnitt Stärken und Schwächen der CIS dargestellt werden.

2.4 Stärken und Schwächen der CIS

2.4.1 Stärken

Eine der größten Stärken der CIS ist der geringe finanzielle Aufwand, der notwendig ist, um dieses Instrument einzusetzen. Darüber hinaus beansprucht die CIS, sowohl für Kinder unterschiedlichen Alters als auch in unterschiedlichen Betreuungsarrangements anwendbar zu sein, ohne dafür Adaptionen vornehmen zu müssen. Ein Einsatz ist demzufolge in Betreuungseinrichtungen oder privaten Betreuungsarrangements sowohl für Kleinstkinder, als auch für Vorschulkinder möglich. Auch Erzieherinnen von altersgemischten Gruppen können mittels CIS eingeschätzt werden. Dementsprechend groß ist die Zahl von Studien, in der die Caregiver Interaction Scale bisher eingesetzt wurde, was ihr einen hohen Bekanntheits- und Wiedererkennungswert verschafft.

2.4.2 Schwächen

Eine der grundlegenden Schwächen der Caregiver Interaction Scale ist in der fehlenden Veröffentlichung des Instruments zu verorten. Daraus ergeben sich zahlreiche Schwierigkeiten beim Einsatz. So ist es beispielsweise schwer, überhaupt eine Kopie des Forschungsinstruments zu bekommen. Mangels genauer Angaben zur Anwendung und Interpretation der CIS von Seiten des Autors stellt sich immer wieder die Frage, ob verschiedene ForscherInnen einzelne Aussagen auf ähnliche Weise interpretieren oder ob grundlegende Unterschiede im Verständnis der Items zu unterschiedlichen Ergebnissen beitragen. Denn die Möglichkeiten zur Interpretation der einzelnen Aussagen der CIS sind sehr weitläufig und können stark variieren. Dieses Problem stellt auch Barbara Carl in ihrer Dissertation fest: „In fact, the definitions and explanations of the items are limited only to what is written in the scale“ (Carl 2007, 27). Sie stellt weiterhin fest, dass zahlreiche ForscherInnen versucht haben, diesen Mangel auszugleichen, indem sie selbst genauere Beschreibungen zu den Items formuliert haben, um sie besser verständlich zu machen. Ob diese Beschreibungen allerdings den Intentionen von Arnett entsprechen sei in Frage gestellt, denn dies kann aufgrund der fehlenden Informationen kaum festgestellt werden. „This lack of standardization makes widespread use of the measure inconsistent and comparison to other studies suspect“ (ebd.). Wäre das Verfahren also standardisiert, würden sich vermehrt Möglichkeiten zum Vergleich von verschiedenen Studienergebnissen bieten. Dies ist allerdings nicht nur hinsichtlich dieses Aspekts sehr schwierig, sondern auch, weil die CIS sehr oft adaptiert wurde. In der Literatur lassen sich zahlreiche veränderte Versionen finden, die sowohl in der Anzahl der Items als auch der Subskalen sowie hinsichtlich des Einschätzungsverfahrens variieren. Letzteres basiert im Original auf einer Ratingskala von 1 bis 4, was wiederum als unzureichend für die Feststellung von Unterschieden zwischen einer sehr guten und einer durchschnittlich guten Pädagogin scheint: „Both research and technical assistance require an instrument with greater ability to assess the areas of caregiver strength and weakness“ (Halle & Vick 2007, 41). Carl (2007, 28) kritisiert in diesem Zusammenhang auch, dass „the scaling is arbitrary and not built on a solid research foundation of scale and measurement“. Es gibt keine genauen Angaben dazu, ab wann ein beschriebenes Verhalten mit einem höheren Wert beurteilt wird, sondern dies basiert teilweise auf der willkürlichen Einschätzung der jeweiligen BeobachterIn und den Vorgaben, die in der Einschulung für den Einsatz der CIS gemacht wurden. Nach-

dem es aber auch keine Informationen zur Einschulung gibt, stellt sich wieder die Frage, wie die CIS-TrainerInnen einzelne Verhaltensbeschreibungen auslegen.

Schließlich stellt Carl (2007, 26) im Zusammenhang mit der CIS auch die Aktualität der Verhaltensbeschreibungen in Frage: „Because of the more recent research in the 1990's on child development that stresses brain development, caregiver interaction, and the changing cultural composition of children in care, more current literature, such as DAP [Developmentally Appropriate Practice; Anm. M.W.], exists that will aide in the development of an updated CIS.“ Diese Kritik entspricht auch der Auffassung von Qualität als einem dynamischen Konstrukt. Auf diesen Aspekt wird im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen, wenn die theoretischen Hintergründe der Caregiver Interaction Scale aufgezeigt werden.

3 Theoretische Hintergründe zur CIS

3.1 Einleitung

Im letzten Kapitel wurde das Verfahren Caregiver Interaction Scale in seinen Grundzügen vorgestellt. Wie daraus ersichtlich wurde, handelt es sich um ein Forschungsinstrument, durch welches das Erzieherverhalten in den Interaktionen mit den Kindern erfasst werden soll. Um eine theoretische Einbettung des Verfahrens vornehmen zu können, ist es nötig, unterschiedliche Bereiche der pädagogischen Forschung aufzuzeigen. Um den Bereich des „Erzieherverhaltens“ zu thematisieren, wird es vorerst notwendig sein, diesen komplexen Begriff möglichst umfassend zu definieren. Für einen Überblick über diesbezügliche Untersuchungen wird hier vor allem auf die Erziehungsstilforschung Bezug genommen, die den übergeordneten theoretischen Rahmen für das „Erzieherverhalten“ darstellt. In diesem Zusammenhang sollen das typologische sowie das dimensionsorientierte Konzept erläutert und wichtige Vertreter beider Konzepte vorgestellt werden.

Diese Forschung hängt eng mit Untersuchungen zur Interaktion in der Erziehung zusammen. Nachdem die Caregiver Interaction Scale beansprucht, die Erzieher-Kind-Interaktionen zu erfassen, soll in einem kurzen Abschnitt auf diese Thematik Bezug genommen werden.

Die Erziehungsstilforschung sowie Untersuchungen zur Bedeutung der Interaktionen im Betreuungssetting hängen überdies sehr eng mit der Qualitätsforschung zur frühen außерfamiliären Tagesbetreuung von Kindern zusammen. Daher soll auch dieses Forschungsgebiet näher erläutert werden. Neben den Gründen für die aktuellere Qualitätsdebatte sowie deren Entwicklung in den letzten Jahrzehnten soll eine umfassende Definition des Qualitätsbegriffs vorgenommen werden, bevor schließlich verschiedene Möglichkeiten zur Feststellung und Messung von Qualität und insbesondere der Prozessqualität thematisiert werden. Nachdem die einzelnen Theoriebereiche, welche die Caregiver Interaction Scale beeinflussen, aufgezeigt wurden, wird die theoretische Einbettung des Verfahrens vorgenommen werden.

An dieser Stelle soll weiters angemerkt werden, dass die einzelnen Theoriebereiche im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur in sehr kurzer und übersichtsartiger Form dargestellt werden können. Weiters wird teilweise auf ältere Literatur zurückgegriffen, die dem Stand der Forschung zum Zeitpunkt der Entstehung der CIS entspricht.

3.2 Erzieherverhalten

3.2.1 Aspekte des Erzieherverhaltens

Der Begriff Erzieherverhalten beschreibt einen sehr komplexen Vorgang. Um diesen Vorgang genauer analysieren zu können wird in der Forschung zwischen folgenden Aspekten des Erzieherverhaltens unterschieden: Erziehungspraktiken, Erziehungseinstellungen und Erziehungsziele.

Erziehungspraktiken beschreiben „alle Handlungseinheiten, die eine Erzieherperson in Situationskontexten, die einen Bezug zum Kind haben, äußert“ (Novak et al. 1978, 25). Zu den Erziehungspraktiken zählen beispielsweise das Loben und Tadeln des Kindes. Weber (1976, 27) unterscheidet weiters zwischen „direkter Erziehung“ und „indirekter Erziehung“. Die direkte Erziehung bezieht sich auf alle unmittelbaren Einflussnahmen von Erzieherinnen, welche im Rahmen der interpersonalen Kommunikation zwischen Erzieherin und Kind erfolgen, während die indirekte Erziehung die mittelbare Einflussnahme der Erzieherin durch Gestaltung und Bereitstellung einer Lernumwelt bezeichnet. Den Zusammenhang zwischen der indirekten Erziehung und dem Erzieherverhalten beschreibt Nickel (1985, 93) folgendermaßen: „Auch die indirekte Erziehung geht letztlich von einem entsprechenden Verhalten des Erziehers aus. Dieses gewinnt damit zentrale Bedeutung für das Erziehungsgeschehen.“

Die *Erziehungseinstellungen* beruhen auf den Erfahrungen, die man selbst im Laufe der eigenen Erziehung erworben hat. Je nachdem, ob man bestimmte Erziehungspraktiken positiv oder negativ erlebt hat bzw. auch durch die im Zuge der Ausbildung vermittelten Inhalte, werden sich bestimmte Praktiken verfestigen, andere wiederum werden modifiziert. Im Allgemeinen können Erziehungseinstellungen definiert werden als „relativ stabile Verhaltensbereitschaften, die eine Erzieherperson hinsichtlich der Realisierung bestimmter erzieherischer Verhaltensformen besitzt und die daher zu einer bestimmten Klasse von Handlungen in besonderer Weise bereit ist. (...) Erziehungseinstellungen sind alle kindbezogenen Meinungen und Erlebnisreaktionen eines Erziehers“ (Novak et al. 1978, 26).

Die *Erziehungsziele* sind mit den Einstellungen zur Erziehung eng verknüpft und beschreiben die „Sollvorstellungen darüber, was ein Erzieher durch sein Verhalten erreichen will“ (ebd.), also das, was man als Ergebnis eines bestimmten Erzieherverhaltens beim Kind erwartet.

Üblicherweise sind alle drei soeben beschriebenen Aspekte am erzieherischen Handeln in der konkreten Erziehungssituation beteiligt (vgl. Schneewind 1975, 15).

Aufgrund dieser Informationen zu Aspekten des Erzieherverhaltens kann letzteres folgendermaßen umfassend definiert werden: „Unter Erziehungsverhalten verstehen wir die Gesamtheit aller Verhaltensweisen einer Elternperson, die mittelbar oder unmittelbar auf ein bestimmtes Kind geäußert werden (Erziehungspraktiken), sowie die Gesamtheit aller kindbezogenen kognitiven Schemata dieser Elternperson (Erziehungseinstellungen und Erziehungsziele)“ (Filipp 1971, 14).¹⁰

Zusätzlich zur Berücksichtigung der Komplexität des Erzieherverhaltens ist in dieser Begriffsdefinition weiters ein Bezug zu unbewussten Prozessen im Erzieherverhalten und in der Erziehung allgemein enthalten. „Der Erzieher reflektiert jedoch – von Ausnahmefällen abgesehen – in der konkreten Situation seine Zielvorstellungen ebenso wenig wie die sein Verhalten beeinflussenden Einstellungen“ (Nickel 1985, 93). So kann beispielsweise „emotionale Zuwendung (...) kaum methodisch rational eingesetzt werden“ (Novak et al. 1978, 27).

Schneewind (1975, 15) bezieht neben diesen Aspekten des Erzieherverhaltens überdies auch Erlebnisaspekte mit ein. In Anlehnung an seine Definition von elterlichem Erzieherverhalten wurde von Nickel (1985, 93) das professionelle Erzieherverhalten beschrieben als „jegliches Handeln und Erleben einer Erziehungs person, das sich unmittelbar oder mittelbar, gerichtet oder ungerichtet auf die mit ihr in Interaktion stehenden Kinder bezieht“. Die Einbeziehung des Erlebensaspektes impliziert, dass das Erzieherverhalten unter anderem davon abhängt, wie die jeweilige Situation von einer Pädagogin erlebt und interpretiert wird.

Im Zuge der Beforschung des Erzieherverhaltens, welche im folgenden Abschnitt näher erläutert wird, wurden ähnliche Erzieherverhaltensweisen zu verschiedenen Erziehungsstilen zusammengefasst. „Diejenigen erzieherischen Praktiken, die eine erfolgversprechende Erziehung anstreben, sind im Begriff des Erziehungsstils gebündelt. Ihre Betrachtung soll vor allem die komplexen Bedingungen ausleuchten, die jedem Versuch erzieherischer Beeinflussung zu eigen ist“ (Gerspach 2000, 226).

¹⁰ In diesem Zitat definiert Filipp den Begriff Erzieherverhalten nur in Bezug auf die Eltern, allerdings ist diese Definition ebenso zutreffend für andere Personen, die Erziehungsaufgaben übernehmen, zB. professionelle Erzieherinnen in Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder.

3.2.2 Einblick in die Erziehungsstilforschung

In der Erziehungsstilforschung wird grundsätzlich zwischen typologischen und dimensionsorientierten Konzepten unterschieden. Im Folgenden sollen beide Ansätze kurz beschrieben und jeweils wichtige Vertreter vorgestellt werden.

3.2.2.1 Das typologische Konzept

Von Typen oder Typologien der Erziehungsstilforschung spricht man dann, wenn „die Möglichkeiten des Erzieherverhaltens nach einem charakteristischen Merkmal gruppiert und zusammengefasst“ (Hobmair 2008, 213) werden. Eine der am häufigsten zitierten Studien zum Thema Erziehungsstil, welche dem typologischen Konzept zuzuordnen ist, führte Lewin mit seinen Mitarbeitern Ronald Lippit und Ralph White (vgl. Lewin et al. 1939) in den Jahren 1937 und 1938 durch. Sie beforschten an Gruppen von 10- bis 12-jährigen Kindern, welche sich freiwillig für eine Bastelgruppe gemeldet hatten, verschiedene Führungsstile¹¹ von Erwachsenen, welche die Gruppenleitung übernahmen. Diese GruppenleiterInnen sollten gegenüber der Kindergruppe einen ihnen genau vorgegebenen Erziehungsstil praktizieren. Unterschieden wurde zwischen dem autoritären, dem demokratischen und dem laissez-faire Stil. „Die verschiedenen, als Typen konzipierten Erziehungsstile sollten auf ihre Auswirkungen auf die Gruppenatmosphäre hin überprüft werden“ (Novak et al. 1978, 91). Die einzelnen Erziehungsstile und ihre Kennzeichen sollen nun in sehr kurzer Form dargestellt werden¹². Der autoritäre Führungsstil kennzeichnet sich vor allem dadurch, dass alle Regeln durch die GruppenleiterIn bestimmt werden. Die Erzieherperson richtet sich häufig durch Befehle und Anordnungen an die zu Erziehenden und das emotionale Klima ist eher kalt. Im Gegensatz dazu basiert der demokratische Erziehungsstil auf Gruppendiskussionen. Die Regeln werden gemeinsam erarbeitet und die GruppenleiterIn unterstützt diesen Prozess. Die Grundtendenz in der Gruppe ist Partnerschaftlichkeit und Freundlichkeit. Beim laissez-faire Stil hingegen ist vor allem ein Gewährenlassen der Gruppe beobachtbar. Die Gruppe kann bzw. muss selbst alle Entscheidungen treffen, ohne dass die GruppenleiterIn daran teilnimmt oder eingreift.

¹¹ Aufgrund der politischen Bezeichnungen für Lewins Erziehungsstile wird häufig auch von Führungsstilen gesprochen. In diesem Kapitel werden beide Begriffe - in Anlehnung an die Verwendung in der Literatur - synonym eingesetzt.

¹² Für einen umfassenden Überblick zu den Merkmalen der einzelnen Erziehungsstile nach Lewin siehe beispielsweise Lukesch, H. (1975): Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. –Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Die Forscher konnten durch diesen Versuch Folgendes herausfinden: „Das Verhalten des Erwachsenen (Gruppenleiter) stand in engem Zusammenhang mit dem Verhalten und Erleben der Kinder, insbesondere mit ihrem **sozialen Verhalten**, ihren **gefühlsmäßigen Reaktionen** und ihrer **Leistungsbereitschaft**“ (ebd., 92; Herv. i. O.).

Ein häufiger Kritikpunkt an den von Lewin formulierten Erziehungsstilen ist deren Bezeichnung, da die Begriffe autoritär und demokratisch einen politischen Hintergrund aufweisen und eine gewisse Voreingenommenheit mit sich bringen können. Weiters wurde des Öfteren kritisiert, dass die Untersuchung in einer künstlichen Situation stattfand. Die GruppenleiterInnen agierten so, wie es ihnen im Vorhinein vorgegeben wurde, und nicht auf natürliche Weise. Durch den Status eines Experiments war es allerdings möglich, diese Untersuchung zu wiederholen, da dadurch die Rahmenbedingungen genau vorgegeben waren und somit in weiteren Forschungen auf ähnliche Weise bereitgestellt werden konnten. So war es möglich, die gefundenen Ergebnisse auch durch andere Untersuchungen zu bestätigen. Allerdings ist es der Verdienst von Lewin et al., dass die bisher vorherrschende Sichtweise zum Erzieherverhalten, welche darin bestand, dass dieses „in erster Linie als eine Reaktion auf das jeweilige Verhalten des Erzogenen zu verstehen“ (Nickel 1980, 1) sei, revidiert wurde. Denn durch diese Untersuchung konnte gezeigt werden, dass auch das Verhalten der Erzieherinnen Auswirkungen auf die Gruppe sowie auf deren Verhalten hat. „Die größte Bedeutung dieser Typologie liegt in der Anregung zu weiteren Untersuchungen, die eine eingehende Prognose über Auswirkungen von Erzieherverhalten erlauben sollen“ (Novak et al. 1978, 94). Die Untersuchung von Lewin und seinen Mitarbeitern sowie die Unterscheidung von verschiedenen Erziehungsstilen rückte demzufolge die Bedeutung des Erzieherverhaltens in den Fokus des Forschungsinteresses, was wiederum die Grundlage für weitere Studien zu dieser Thematik darstellte. „Für die praktische Erziehungsarbeit bedeutet dies, dass eine Veränderung des Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen zunächst stets eine entsprechende Modifikation des Erzieherverhaltens voraussetzt“ (Nickel 1980, 3). Während die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf den schulischen Bereich immer wieder in Frage gestellt wurde, konnten die von Lewin ermittelten „Befunde (...) zwischenzeitlich auch für die vorschulischen Erziehungssituationen bestätigt werden“ (ebd., 2).

Harold H. Anderson (1937a+b, 1939) führte in Anlehnung an Lewin ähnliche Untersuchungen durch, allerdings veränderte er seine Vorgehensweise und die Bezeichnungen für die Erziehungsstile unter Berücksichtigung der bereits oben genannten Kritikpunkte an Lewins Vorgehensweise. So untersuchte Anderson die natürlichen¹³ Erzieherverhaltensweisen unter Berücksichtigung von sowohl verbalen als auch non-verbalen Äußerungen mittels einer teilnehmenden Beobachtung. Weiters wählte er Typenbezeichnungen, die ihm weniger politisch belastet erschienen. Er unterscheidet zwischen dominantem und integrativem Erzieherverhalten: "Domination is the behavior of a person who is inflexible, rigid, deterministic, who disregards the desires or judgment of others, who himself in the conflict of differences has the answers. (...) The term integrative behavior was chosen to designate behavior leading to a oneness or commonness of purpose among differences" (Anderson 1939, 89). Das dominante Verhalten ist inhaltlich dem autoritären Führungsstil sehr ähnlich. Auch hier ist eine starke Lenkung durch die Erzieherperson beobachtbar, die kaum eigenständige Tätigkeiten der Kinder zulässt. Das integrative Erzieherverhalten gleicht dem demokratischen Führungsstil und ist gekennzeichnet durch ein geringes Ausmaß von Lenkung, Hilfestellungen für das Kind und das gemeinsame Erarbeiten von Problemlösungsstrategien. „In diesem Stil versuchen die Erziehungspersonen, die Kinder dahin zu führen, die eigene Persönlichkeit zu akzeptieren und ihre Wünsche und Aktivitäten zu respektieren“ (Novak et al. 1978, 95). Eine sehr wichtige Erkenntnis von Anderson's Untersuchung war, dass der jeweilige Typus nicht in reiner Form auftritt, sondern dass jeweils Aspekte beider Typen bei den Erzieherpersonen beobachtbar waren. Ausschlaggebend sei das Mischungsverhältnis der Anteile der beiden Typologien, die er als „Integration-Domination-Ratios“ (Anderson et al. 1946, 41) bezeichnete. „Anderson fand also keinen ‚Idealtyp‘, sondern einen ‚Mischtyp‘ aus dominativem und sozial-integrativem Führungsstil, der bei den Kindern wünschenswertes Verhalten hervorrief“ (Novak et al. 1978, 96).

3.2.2.2 Das dimensionsorientierte Konzept

Von Dimensionen des Erziehungsstils wird dann gesprochen, wenn „bestimmte Erzieherverhaltensweisen hinsichtlich Richtung und Stärke gemessen“ (Hobmair 2008, 213) werden. „Unter Dimensionen sind Bündel von Verhaltensweisen (Cluster) zu verstehen, bei denen die einer Dimension zugeordneten einzelnen Verhaltensmerk-

¹³ Es gab in dieser Untersuchung keine Verhaltensanweisungen für die Erzieherinnen wie bei Lewin.

male zwar untereinander kovariieren, aber nicht oder nur schwach mit denen der anderen Dimensionen“ (Nickel 1980, 8). Anstatt von Erziehungs-Typen auszugehen, wurde im dimensionsorientierten Konzept versucht, vorerst möglichst viele Einzelmmerkmale des Erzieherverhaltens zu erfassen, um sie dann in wenige unabhängige Dimensionen einzuteilen. Die Bestimmung der Verhaltensweisen erfolgt auf einer Skala, an deren Polen jeweils gegensätzliche Aspekte angeordnet sind, wie beispielsweise groß – klein oder stark – schwach. Durch die Verwendung einer Skala mit verschiedenen Abstufungen können differenziertere Ergebnisse ermittelt werden.

In Zusammenhang mit Arbeiten zu dimensionsorientierten Konzepten sind vor allem Anne-Marie und Reinhard Tausch zu nennen. Auch sie arbeiteten zu Beginn ihrer Forschung mit den bekannten Typologien, stellten aber bald fest, dass Typenkonzepte nur eine oberflächliche Zuordnung des Erzieherverhaltens zuließen. „Tausch/Tausch entwickelten deshalb ein **Dimensionskonzept**, das es erlaubte, Verhaltensweisen nach bestimmten Hauptdimensionen einzuordnen“ (Hobmair 1993, 240; Herv. i. O.). Diese Hauptdimensionen sind die Lenkungsdimension und die emotionale Dimension. Hypothetisch wird noch eine dritte Dimension genannt, die anregend-stimulierende Aktivität der Erzieherin. „Auch wenn diese drei Hauptdimensionen nicht das Gesamtverhalten des Erziehers repräsentieren, so dürften sie doch einen bedeutsamen Ausschnitt seines erzieherisch relevanten Verhaltens erfassen“ (Nickel 1980, 9). Durch ihre jahrzehntelange Forschungstätigkeit konnte das Ehepaar Tausch den dimensionsanalytischen Ansatz weiterentwickeln, wodurch schließlich fünf Dimensionen, welche das Verhalten der Erzieherinnen umfassend beschreiben sollen, formuliert wurden. Diese fünf Dimensionen sind wie folgt (vgl. Tausch & Tausch 1977; 1998, 100; siehe auch Neuburger et al. 2005, 38):

- Dimension I: Achtung, Wärme, Rücksichtnahme vs. Missachtung, Kälte, Härte
- Dimension II: vollständig einfühlendes Verstehen (Empathie) vs. Kein einfühlen-des Verstehen
- Dimension III: Echtheit vs. Fassadenhaftigkeit
- Dimension IV: viele fördernde, nicht-dirigierende Tätigkeiten vs. Keine fördernden, nicht-dirigierenden Tätigkeiten
- Dimension V: keine Dirigierung-Lenkung vs. Dirigierung-Lenkung

„Es sind die Dimensionen förderlicher Beziehungen von Person zu Person, es sind die humanen Dimensionen“ (Tausch & Tausch 1977, 102). Oftmals ist in der Literatur nur von vier Hauptdimensionen die Rede. Das ist darauf zurückzuführen, dass die fünfte Dimension „Dirigierung-Lenkung“ auch von den anderen vier Dimensionen inhaltlich erfasst und deshalb nicht immer separat genannt wird.

Trotz der Erkenntnisse, welche die Forschung zum Erziehungsstil und zum Erzieherverhalten mit sich brachte, darf nicht übersehen werden, dass es das „ideale“ Erzieherverhalten nicht gibt. Vielmehr ist es abhängig von unterschiedlichen Faktoren wie beispielsweise sozioökonomischen und situationsbezogenen Faktoren, Persönlichkeitsmerkmalen sowie kindbezogenen Faktoren wie Alter und Geschlecht (vgl. Novak et al. 1978, 139). Das macht deutlich, weshalb der Schwerpunkt in der aktuelleren Forschung zu dieser Thematik vermehrt auf den pädagogischen Gesamtprozess gelegt wird. „Die Debatte um die Wahl des ‚richtigen‘ Erziehungsstils vernachlässigt vor allem die Wechselseitigkeit des Interaktionsgeschehens“ (Gerspach 2000, 243). Im Folgenden soll daher kurz das Interaktionsgeschehen im Erziehungsprozess erläutert werden.

3.3 Erziehung und Interaktion

Bevor auf die Bedeutung der Interaktionsforschung für den erzieherischen Prozess eingegangen wird, sollen die Begriffe „soziale“ und „pädagogische Interaktion“ erläutert und voneinander abgegrenzt werden. „Soziale Interaktion gilt als Bezeichnung für das wechselseitig aufeinander bezogene Verhalten zwischen Menschen, für das Geschehen zwischen Personen, die agieren und wechselseitig aufeinander reagieren, sich gegenseitig beeinflussen und steuern“ (Hobmair 2008, 77). Die pädagogische Interaktion ist ein Teilgebiet der sozialen Interaktion. „Soziale Interaktionen, die sich in erzieherischen Situationen abspielen (z. B. in der Schule) werden als *pädagogische Interaktionen* bezeichnet“ (Petermann & Helmsen 2008, 412; Herv. i. O.). Der Begriff pädagogische Interaktion beschreibt im Allgemeinen die wechselseitige Beziehung zwischen Erzieherinnen und den zu Erziehenden.

Wie im letzten Abschnitt dargestellt wurde, hat sich der Forschungsansatz zur Erziehungsstiltheorie in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts grundsätzlich gewandelt. Während man in den Anfangszeiten der empirischen Erziehungsstilforschung

davon ausging, dass das Verhalten der zu Erziehenden das Erzieherverhalten bedingt, konnten ForscherInnen einen gegenteiligen Einfluss belegen. Nichtsdestotrotz gingen auch diese Untersuchungen von einer einseitigen Fragestellung aus. Es wurde nur der Einfluss des Erzieherverhaltens auf das Verhalten der Kinder bzw. Jugendlichen erforscht. Durch die Erkenntnis, dass weder die eine noch die andere Richtung der Beeinflussung des Verhaltens einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit stellen kann, sondern dass vielmehr beide Konzepte gleichzeitig Einfluss haben, ging die Forschungstendenz vermehrt zu einem interaktionistischen Ansatz über, in welchem der Einfluss aller an der Erziehungssituation beteiligten Personen (Erzieherinnen und Kinder bzw. Jugendliche) gleichermaßen berücksichtigt wird. „Damit wird die unipolare Ausrichtung auf die Erziehenden aufgegeben und der Interaktionsbezug in den Mittelpunkt der Handlungstheorien gestellt“ (König 2008, 98).

Der interaktionistische Ansatz wird in der Literatur zuweilen als dritte Richtung in der Erziehungsstilforschung bezeichnet (vgl. z.B. ebd.). Grundlegend für diese Entwicklung war vor allem die bisherige Erziehungsstilforschung und hier vor allem die Forschungstätigkeiten des Ehepaars Tausch, „die einer differenzierten Interaktionsforschung im pädagogischen Handlungsraum den Weg bereitete“ (ebd., 66). Der Unterschied zur Erziehungsstilforschung besteht vor allem darin, dass bei Interaktionsmodellen Ergebnisse nur über Einbeziehung der Wechselwirkung zwischen den Interaktionspartnern ermittelt werden. Diese Forschungstendenz hängt darüber hinaus eng mit dem Erkenntnisstand in der Qualitätsforschung zu außerfamiliärer Kinderbetreuung zusammen, denn im Zuge der Beforschung ebenerjener wurde häufig ein Zusammenhang zwischen der Erzieher-Kind-Interaktion und der Qualität der Betreuung(seinrichtung) ermittelt. Sylva et al. (2003) bezeichnet die Interaktionsqualität sogar als Schlüsselvariable für die Gesamtqualität. Aufgrund dieses Zusammenhangs und weil die CIS beansprucht, einen Aspekt von Qualität zu erfassen, soll im Folgenden auf diese Thematik eingegangen werden.

3.4 Qualität

3.4.1 Gründe für die Qualitätsdiskussion im Bereich der außerfamiliären Kleinkindbetreuung

Die Diskussion um die Qualität außerfamiliärer Betreuung ist keineswegs ein neues Thema. Doch vor allem in den letzten Jahrzehnten hat sie zunehmend an Bedeutung gewonnen. Insbesondere die Debatte um die Fremdbetreuung von Kindern unter drei

Jahren steht in diesem Zusammenhang immer mehr im Zentrum des Interesses. Diese Entwicklung ist vor allem auf die veränderten sozialen Lebensbedingungen in der heutigen, westlichen Gesellschaft und den damit verbundenen demografischen Veränderungen zurückzuführen. So sind immer mehr Frauen berufstätig, und viele steigen schon bald nach der Geburt ihres Kindes wieder ins Berufsleben ein. Weiters gibt es die Institution Großfamilie kaum noch, weswegen für die Betreuung der Kinder immer öfter auf Tagesbetreuungseinrichtungen zurückgegriffen werden muss. Dadurch steigt der Bedarf an Betreuungsplätzen schon für Kleinstkinder. Durch diese erhöhte Nachfrage an Betreuungsplätzen trat auch die Frage nach der Qualität der Betreuung sowie der Einrichtungen vermehrt in den Fokus des Interesses. Nachdem aus wissenschaftlicher Sicht kaum fundierte Informationen zur Definition und Messung von Qualität in Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder vorhanden waren, gab (und gibt) es hier einen großen Nachholbedarf. Badelt (1996) nennt neben diesem wissenschaftlichen Interesse an der Feststellung der Qualität aber auch politische Gründe für das gestiegene Interesse am Qualitätsthema: Zum einen entsteht durch Kürzungen von staatlichen Zuwendungen ein erhöhter Druck auf die Anbieter von sozialen Dienstleistungen, und zum anderen besteht immer größerer Bedarf an qualifizierten Weiterbildungsangeboten für Erzieherinnen (vgl. ebd., 9f.). Durch den vermehrten Bedarf an Betreuungsplätzen und dem gleichzeitigen Fehlen der Bereitstellung von ausreichenden Finanzmitteln von Seiten des Staates wurde befürchtet, dass das Angebot von mehr Betreuungsplätzen mit Qualitätseinbußen verbunden sein würde. Diese Sorge nimmt gerade jetzt in Österreich im Rahmen der Diskussion um Gratis-Kindergartenbetreuung für alle Kinder von null bis sechs Jahren wieder vermehrt zu. In diesem Zusammenhang stellt sich vor allem die Frage, wie es gelingen soll, in so kurzer Zeit genügend Plätze bereitzustellen. Es steht zu befürchten, dass der Ausbau auf Kosten der Qualität geht. So könnte das quantitative Problem beispielsweise durch die Anhebung der Gruppengrößen und des Erzieher-Kind-Schlüssels gelöst werden. Falls nicht auf diese Weise reagiert wird, werden kurzfristig viele zusätzliche Pädagoginnen benötigt, die dann vermutlich durch Kurzlehrgänge ausgebildet werden müssten. Alle diese Vorgehensweisen zur Schaffung neuer Kinderbetreuungsplätze würden vermutlich die Qualität beeinträchtigen. Aktuell wird noch darüber diskutiert, wie die Schaffung neuer Betreuungsplätze verwirklicht werden soll. Umso mehr ist es von Bedeutung, fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse zur Qualität der Betreuung und zu einzelnen Aspekten der Qualität vorweisen zu

können, um Vorgaben dahingehend unterstützen zu können, welche Mindeststandards erfüllt sein sollten, um eine bestmögliche Betreuung und das Wohlbefinden der Kinder zu sichern.

3.4.2 Die Qualitätsforschung in den letzten Jahrzehnten – Ein kurzer Überblick

Hinsichtlich der empirischen Erforschung der Qualität von Kinderbetreuung wird im Allgemeinen von drei Forschungswellen gesprochen, die sich in ihren grundlegenden Fragestellungen unterscheiden. An dieser Stelle sollen diese verschiedenen Forschungstendenzen kurz erläutert werden¹⁴. In der ersten Welle wurde insbesondere der Frage nachgegangen, ob sich eine frühe Fremdbetreuung von Kindern negativ auf deren Entwicklung auswirkt. Dies wurde vor allem durch Vergleiche zwischen fremd- und familienbetreuten Kindern erforscht. Die Frage nach einem möglichen Nutzen der außerfamiliären Betreuung wurde zu Beginn der diesbezüglichen Untersuchungen kaum gestellt. Heute besteht hinsichtlich der außerfamiliären Betreuung von Kindern über drei Jahren weitgehend Konsens über den positiven Einfluss der frühen und gezielten Förderung durch den Kindergarten. Anders hingegen verhält es sich hinsichtlich der Fremdbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Hier wird immer noch über mögliche positive oder negative Auswirkungen diskutiert. Da die Vergleiche zwischen ausschließlich familiär- und fremdbetreuten Kindern jedoch ohne zusätzliche Informationen zur Form der jeweiligen Betreuung nicht aussagekräftig genug schienen, wurden in einer zweiten Forschungswelle vermehrt die unterschiedlichen Betreuungstypen und mögliche Unterschiede von Qualität in der jeweiligen Betreuungsform in den Blick genommen. Dabei wurden zunehmend einzelne Qualitätsaspekte berücksichtigt und auf ihren Einfluss auf die Gesamtqualität untersucht. In der dritten Forschungswelle wird Qualität noch ein Stück weit komplexer betrachtet. Es wurde erkannt, dass die Familie und das Umfeld eines Kindes auch in der Betreuungseinrichtung einen bedeutsamen Einfluss nehmen kann, weswegen diese Faktoren in Forschungen zur Qualität miteinbezogen wurden. Dieser Forschungswelle sind beispielsweise Studien zum Einfluss von Armut im Kindesalter und deren wechselseitigen Zusammenhang mit der Betreuungsqualität zuzurechnen.

Die Qualität von Betreuungseinrichtungen ist demnach seit mehreren Jahrzehnten ein zentrales Thema der pädagogischen Forschung. Der vermehrte Bedarf an Betreuung für Kleinstkinder führte dazu, dass auch in diesem Bereich die Frage nach

¹⁴ Für einen genaueren Überblick siehe beispielsweise Roux 2002; Tietze 1998.

grundlegenden Qualitätsstandards auftrat. Wie komplex die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist, wird deutlich, wenn im folgenden Abschnitt der Begriff „Qualität“ differenzierter betrachtet wird.

3.4.3 Der Qualitätsbegriff

Im letzten Kapitel wurde aufgezeigt, dass der Begriff „Qualität“ in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung von Kindern seit mehreren Jahrzehnten einen zentralen Stellenwert einnimmt. Dennoch scheint es bisher keine einheitliche inhaltliche Definition dafür zu geben. Allgemein wird unter Qualität das verstanden, „was den Anforderungen entspricht“ (Kempfert et al. 2005, 11). Diese Definition ist zwar kurz und bündig, lässt aber auch viele Gesichtspunkte außer Acht. So wäre erst einmal die Frage zu klären, welche Anforderungen dies sind und von wem sie gestellt werden. Die Auffassung darüber, was genau unter qualitativen Tagesbetreuungseinrichtungen bzw. unter qualitativer Betreuung verstanden wird, kann demnach von Person zu Person stark variieren.

Fthenakis (1998 a + b) setzte sich mit dieser Thematik auseinander und versuchte, eine umfassende Definition des Qualitätsbegriffs vorzunehmen. Er meint, dass man unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen muss, um Erziehungsqualität genauer bestimmen zu können. In diesem Zusammenhang nennt er folgende drei Aspekte: „Qualität als relativistisches Konstrukt, Qualität als dynamisches Konstrukt und Qualität als mehrdimensionales, strukturell-prozessuales Konstrukt“ (Fthenakis 1998a, 13).

Der relativistische Zugang geht davon aus, dass die Kriterien der Qualität unterschiedlich sind, je nachdem von welcher Interessensgruppe sie beschrieben werden. So werden Eltern andere Anforderungen an die Qualität einer Betreuungseinrichtung stellen als die Erzieherinnen oder die Kinder, welche dort betreut werden. Es ist demnach „relativ“, was unter Qualität verstanden wird, abhängig davon, aus welcher Perspektive sie betrachtet wird. Einen umfassenden Ansatz zur Bestimmung der Qualität der Erziehung aus relativistischer Sicht entwickelte Katz (1996). Sie beschreibt fünf Perspektiven, welche bei der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff für Kinderbetreuungseinrichtungen berücksichtigt werden sollten:

- 1) Oben-Unten-Perspektive: Hier werden vor allem Qualitätsmerkmale, welche das Programm und das pädagogische Setting betreffen, berücksichtigt. Betont wird

demnach die Perspektive des Personals einer Einrichtung und jene von ihrem Träger.

- 2) Unten-Oben-Perspektive: Hier werden die Bedürfnisse der Kinder und die von ihnen erlebte Lebensqualität in der Betreuungseinrichtung in den Vordergrund gestellt.
- 3) Außen-Innen-Perspektive: Die Einschätzung der Qualität erfolgt hier aus der Sicht der Eltern, wobei vor allem die Eltern-Erzieher-Beziehungen ausschlaggebend sind.
- 4) Innen-Perspektive: Das Erleben von Qualität durch die MitarbeiterInnen in der Betreuungseinrichtung wird durch diese Perspektive betont. Sie beinhaltet kollegiale Beziehungen, MitarbeiterInnen-Eltern-Beziehungen und die Beziehung zum Träger der Einrichtung.
- 5) Außen-Perspektive: Hier werden die Erwartungen und der Nutzen, den eine Betreuungseinrichtung für die Gemeinde und die Gesellschaft hat, berücksichtigt.

Die hier vorgenommene Beschreibung der einzelnen Perspektiven stellt nur einen groben Überblick über die Sichtweisen der einzelnen Personen dar, welche ein Interesse an der Qualitätsbestimmung von Betreuungseinrichtungen haben können. Allerdings soll dadurch deutlich werden, wie schwierig es ist, eine Tagesbetreuungseinrichtung qualitativ so zu gestalten, dass sie alle Beteiligten zufrieden stellt, und in manchen Punkten wird ein Konsens zwischen verschiedenen Perspektiven gar nicht möglich sein (z. B. Öffnungszeiten der Einrichtung). Zusammenfassend kann man Qualität aus relativistischer Sicht demzufolge beschreiben als „Ausbalancierung der unterschiedlichen Bedürfnisse, Überzeugungen und Wertorientierungen von Eltern, Kindern, Familien und Gesellschaft“ (Fthenakis 1998a, 13; vgl. auch Fthenakis 1998b, 55).

Diese Bedürfnisse, Überzeugungen und Wertorientierungen der verschiedenen Interessengruppen sind allerdings nicht immer gleich, sondern sie variieren zwischen unterschiedlichen Generationen und Kulturen. Weiters sind sie auch abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen und von neuen Forschungserkenntnissen. Qualität wird deshalb auch als „dynamisches Konstrukt“ verstanden, das immer wieder neu konzipiert werden muss. „Qualität in diesem Sinne beinhaltet einen sich kontinuierlich

verändernden Prozeß, bei dem die Anliegen unterschiedlicher Interessengruppen in Einklang gebracht werden sollen“ (Fthenakis 1998a, 13; 1998b, 58).

Neben der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven, die keineswegs über die Zeit hinweg konstant sein müssen, wird Qualität zur präziseren Erfassung in verschiedene Dimensionen unterteilt. Die Auffassung von Qualität als „mehrdimensionales Konstrukt“ impliziert, dass sie von verschiedenen Aspekten beeinflusst wird und daher eine Unterteilung in verschiedene Qualitäts-Subbereiche möglich ist. In der Diskussion um Qualität von früher außерfamiliärer Tagesbetreuung von Kindern wird dabei hauptsächlich zwischen folgenden drei Qualitätsdimensionen unterschieden: Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität.

Die Orientierungsqualität „beinhaltet die normativen Orientierungen, Leitideen und Überzeugungen, unter denen das pädagogische Handeln (Prozessqualität) stattfindet bzw. stattfinden soll“ (Tietze 2008, 18). Vorgegeben werden diese Orientierungsrahmen vor allem durch bestehende Curricula oder durch Kriterien, die in den Nationalen Kriterienkatalogen genannt werden (vgl. ebd.).

Aber auch die „einrichtungsspezifischen pädagogischen Konzeptionen, die zunehmend als Orientierungsrahmen für das konkrete pädagogische Handeln in den Einrichtungen gefordert werden“ sowie eine „hinreichende berufsbegleitende Fortbildung des pädagogischen Personals“ (ebd.) zählen zur Orientierungsqualität.

Die Strukturqualität „beinhaltet die von außen vorgegebenen räumlich-materialen, sozialen und personalen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen, die Möglichkeiten für pädagogische Prozesse eröffnen, aber auch Grenzen setzen“ (ebd.). Da diese Faktoren kurzfristig meist nur schwer verändert werden können, gilt die Strukturqualität als „situationsunabhängig“ und „zeitlich stabil“ (ebd., 22). Allerdings ist eine politische Regulierung der strukturellen Aspekte der Qualität meist möglich. Zu den strukturellen Dimensionen der Qualität zählen nach Fthenakis (1998b, 59):

- a) „die Größe der Kindergruppe
- b) der Personalschlüssel
- c) die Professionalisierung der Betreuer
- d) die Stabilität der Betreuung
- e) die Strukturierung des Betreuungsablaufs
- f) die Raumgestaltung und die Größe der Einrichtung“

Weiters werden in der Literatur auch Öffnungszeiten und die Finanzierung einer Einrichtung (vgl. z.B. Stäb 2001, 54) sowie „rechtlich gesicherte Vor- und Nachberei-

tungszeiten für die pädagogische Arbeit“ (Tietze 2008, 18) als strukturelle Aspekte der Qualität genannt.

In der oben angeführten Definition von Strukturqualität wird auf die Möglichkeiten und Grenzen der Strukturen hingewiesen. Die Bedeutung struktureller Aspekte für die Qualität einer Einrichtung sollte nicht unterschätzt werden, „denn sie geben vor, ob Kinder sich frei bewegen können, ob sie sich in der Atmosphäre geborgen fühlen und ob der Personalschlüssel eine individuelle Betreuung und Förderung zulässt“ (Stäb 2001, 55).

Die Strukturqualität hat demnach auch einen Einfluss auf die Prozessqualität, welche die Handlungsvorgänge innerhalb einer Einrichtung beschreibt. Tietze (2008, 18) bezeichnet die Prozessqualität als „die realisierte Pädagogik, die Anregungen, die die Kinder in den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsbereichen erhalten, die Art der Interaktionen zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern wie auch den Kindern untereinander“. Es geht dabei also vor allem um das konkrete pädagogische Handeln der Erzieherinnen und die dadurch von den Kindern täglich in der Betreuungseinrichtung erlebten Interaktions- und Beziehungserfahrungen. Nach Tietze et al. (1998, 225) stellt die Prozessqualität „den Zentralbereich pädagogischer Qualität“ dar, weil durch sie „alle anderen Qualitätsaspekte (...) im Sinne von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben werden“.

Die drei Dimensionen Orientierung, Struktur und Prozesse werden in der Literatur häufig im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion im Bereich der Kinderbetreuung genannt. Tietze bezieht darüber hinaus auch „Organisation und Management“ einer Einrichtung und den übergeordneten „Kontext“ in die Definition pädagogischer Qualitätsbereiche mit ein, da diese die Strukturen, Orientierungen und pädagogischen Prozesse beeinflussen können (vgl. Tietze 2008, 19f.).

Zusammen wird ein Einfluss der Qualität auf die „Outcomes“, also die „Auswirkungen auf den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder in den verschiedenen Bereichen“ (ebd., 19), angenommen.

„Zusammengenommen können damit Kindertageseinrichtungen als pädagogische Dienstleistungsorganisationen betrachtet werden, die unter Nutzung eines bestimmten Inputs an strukturellen (Strukturqualität) und normativen Bedingungen (Orientierungsqualität) – vermittelt über Management- und Organisationsformen – einen be-

stimmt Output pädagogischer Prozesse, d.h. die konkrete Dienstleistung der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder hervorbringen“ (ebd., 20).

Wie man diesen Ausführungen entnehmen kann, hängen die Dimensionen der Qualität sehr eng zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Trotzdem macht diese Unterteilung Sinn, weil sich dadurch gezieltere Aussagen zu den Auswirkungen von sowie den Zusammenhängen zwischen einzelnen Qualitätsaspekten machen lassen. Denn es kann nicht immer von einem linearen Zusammenhang zwischen den einzelnen Qualitätsdimensionen ausgegangen werden, wie dies beispielsweise bei der Ausbildung der Erzieherinnen angenommen wird. So wird eine höhere Ausbildung häufig mit qualitativ besseren Interaktionen mit den Kindern gleichgesetzt, was allerdings – wie die Ergebnisse der dargestellten Studie von Arnett (1989a) gezeigt haben – nicht unbedingt zutreffen muss.

Nach Fthenakis (1998a+b) ist Qualität ein relatives, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt, und diese Begriffsbestimmung gilt derzeit in der Forschung zur Qualität der frühen Tagesbetreuung als zentral, da sie die Komplexität des Qualitätsbegriffs berücksichtigt und aufzeigt. Sehr unterschiedliche Auffassungen bestehen jedoch noch darüber, was unter pädagogischer Qualität zu verstehen ist. In Anlehnung an Tietze kann sie folgendermaßen beschrieben werden „Pädagogische Qualität in einem Kindergarten (oder einer anderen pädagogischen Umwelt wie z.B. Familie, Krippe, Kindertagespflege) ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 2008, 17; vgl. auch Tietze et al. 1998, 20). Die verschiedenen Qualitätsdimensionen müssen demzufolge so ausgerichtet sein, dass das Wohlbefinden, die Entwicklung und die Bildung der Kinder in verschiedenen Bereichen sowohl kurz- als auch langfristig gefördert werden, um eine hohe pädagogische Qualität zu gewährleisten. Auch die Kommunikation und enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist Tietze zufolge ein wichtiger Indikator für pädagogische Qualität.

Die Beschreibung und Erfassung pädagogischer Qualität stellt ein sehr komplexes Gebiet dar. Tietze ist allerdings der Überzeugung, dass „nur wenn pädagogische

Qualität messbar gemacht wird und ihre Beziehungen zum Wohlbefinden und zur Entwicklung von Kindern durchleuchtet werden, (...) entsprechende Änderungen und Verbesserungen begründet initiiert werden [können]“ (Tietze et al. 1998, 10). Diesbezüglich stellt sich die Frage, wie pädagogische Qualität gemessen werden kann, welcher im folgenden Abschnitt nachgegangen wird.

3.4.4 Die Einschätzung der Qualität

Die strukturelle sowie die Orientierungsqualität von Einrichtungen werden großteils über Befragungen der Betreuungspersonen gemessen. Die dafür angewendeten Erhebungsinstrumente werden meist für die jeweilige Untersuchung entwickelt und so konzipiert, dass sie deren spezifische Forschungsfragen berücksichtigen. Während bisher in der Forschung zur Qualität der außerfamiliären Kinderbetreuung zumeist strukturelle Faktoren im Mittelpunkt des Interesses standen, verlagert sich der Schwerpunkt zunehmend auf die zusätzliche Berücksichtigung der Prozessqualität, welche die Interaktionen von Kindern und ihren Erzieherinnen und somit das pädagogische Handeln inkludieren. Grundlage für diese Entwicklung sind Untersuchungsergebnisse, welche zeigen, dass die Prozessqualität und vor allem das Verhalten der Pädagoginnen in ihren Interaktionen mit den Kindern ein erfolgreiches pädagogisches Handeln ausmachen. Die prozessualen Merkmale der Qualität werden zumeist durch Beobachtungsverfahren erhoben. Grundsätzlich können bei diesen Beobachtungsverfahren zwei unterschiedliche Vorgehensweisen unterschieden werden (vgl. Roßbach 2005, 70). Die erste Unterscheidung erfolgt anhand der Ebene, von der aus die Qualität eingeschätzt wird. So wird differenziert zwischen Beobachtungsverfahren, welche die Prozessqualität allgemein aus der Sicht aller davon betroffenen Kinder bewertet („Ebene der Betreuungsform“) und Verfahren, welche die Qualität aus der Sicht von einzelnen Kindern misst („Individualebene“). Eine zweite Unterscheidung kann dahingehend vorgenommen werden, wie breit einzelne Aspekte der Prozessqualität erfasst werden. Es wird also unterschieden zwischen Verfahren, die anstreben, Qualität möglichst umfassend zu ermitteln, sowie welchen, die nur einzelne Aspekte der Qualität genauer erfassen.

Ein Beispiel für ein im internationalen Raum sehr häufig eingesetztes Verfahren zur Erfassung der Qualität ist die „Early Childhood Environment Rating Scale“ (ECERS) von Harms & Clifford (1980) beziehungsweise deren überarbeitete Fassung ECERS-

R (Harms et al. 1998). Diese Verfahren ermitteln „die verschiedenen Aspekte des pädagogischen Geschehens sehr breit und auf der Ebene der Betreuungsform insgesamt“ (Roßbach 2005, 70). Die ECERS bzw. ECERS-R ist speziell auf die Bedürfnisse von Kindern im Kindergartenalter in institutioneller Betreuung abgestimmt. Für Kinder unter drei Jahren wurde ein sehr ähnliches Verfahren entwickelt, die „Infant/Toddler Environment Scale“ (ITERS) (Harms et al. 1990). Auch hier liegt bereits eine revidierte Fassung vor (ITERS-R; Harms et al. 2003). Sowohl die ECERS als auch die ITERS sowie deren revidierte Fassungen sind für den Einsatz in Betreuungseinrichtungen konzipiert worden. Für den Tagespflegebetreuungsbereich wurde von Harms & Clifford (1989) ebenfalls ein eigenes, wiederum sehr ähnliches Verfahren entwickelt, die „Family Day Care Rating Scale“ (FDCRS; Harms & Clifford 1989). Es ist Tietze und seinen MitarbeiterInnen zu danken, dass für jede dieser drei Einschätzskalen mittlerweile auch deutsche Versionen verfügbar sind. Im Kindergartenbereich wird die „Kindergarten-Einschätzskala“ (KES) (Tietze et al. 1997) sowie ihre revidierte Form (KES-R) (Tietze et al. 2005b) eingesetzt, für Kinder unter drei Jahren die Krippenskala (KRIPS bzw. KRIPS-R) (Tietze et al. 2005a) und für Tagesbetreuungseinrichtungen die Tagespflegeskala (TAS) (Tietze et al. 2005c)¹⁵.

Die Caregiver Interaction Scale (CIS) stellt hingegen ein Verfahren dar, welches „Prozessqualität ebenfalls auf der Ebene einer Betreuungsform insgesamt beobachtet, das sich aber (...) auf ausgewählte Aspekte des Verhaltens einer Betreuungsperson bezieht“ (Roßbach 2005, 72). Die CIS erfasst also nur einen speziellen Aspekt der Prozessqualität. Da sich die Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind aber als sehr bedeutsamer Aspekt erwiesen hat, fand dieses Verfahren international sehr oft Anwendung. Nachdem in einem Großteil der Untersuchungen auch die Einschätzung der Gesamtqualität von Interesse ist, wird die CIS häufig in Verbindung mit den oben genannten Skalen eingesetzt. Dies wird in einem späteren Abschnitt der vorliegenden Arbeit noch deutlich werden, wenn der Einsatz der Caregiver Interaction Scale in der bisherigen Forschung thematisiert wird.

¹⁵ Darüber hinaus gibt es auch die Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS; Tietze et al. 2005d), welche auf der School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS; Harms et al. 1996) basiert.

3.5 Zusammenfassung hinsichtlich CIS

Die Caregiver Interaction Scale beansprucht, das Verhalten von Pädagoginnen zu messen, welches sich aus den Aspekten Erziehungseinstellungen, Erziehungszielen und Erziehungspraktiken zusammensetzt.

Die Einstellungen von Pädagoginnen werden mittels der CIS beispielsweise durch folgende Items gemessen (Items aus WIKI):

Item # 2	Scheint den Kindern kritisch gegenüber zu stehen.
Item # 6	Scheint Freude an den Kindern zu haben.

Die Ziele, welche die Pädagoginnen durch ihr Handeln erreichen möchte, können beispielsweise durch folgende Items beschrieben werden:

Item # 4	Legt viel Wert auf Gehorsam.
Item # 19	Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten (teilen, kooperieren,...).

Je nachdem, ob Pädagoginnen als wichtiges Erziehungsziel den Gehorsam von Kindern bzw. ein ausgeprägtes Sozialverhalten ansehen, wird die Erzieherin versuchen, diese Bereiche mehr oder weniger zu fördern. Dementsprechend werden die Werte zu diesen Items höher oder niedriger ausfallen. Der größte Teil der Items beschreibt allerdings verschiedene Erziehungspraktiken, welche die Pädagoginnen einsetzen.

Beispiel-Items hierfür sind:

Item # 7	Erklärt den Kindern, welche Regeln sie brechen, wenn sie sich schlecht benehmen.
Item # 17	Ermahnt oder bestraft die Kinder ohne Erklärung.

Die eingesetzten Praktiken der Pädagoginnen zeigen sich großteils in der direkten Interaktion mit den Kindern. Die Caregiver Interaction Scale beansprucht daher, das Erzieherverhalten aufgrund der Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern zu ermitteln. Allerdings beruht der interaktionistische Ansatz auf der Wechselseitigkeit der Beeinflussung, weswegen der Einfluss aller Personen, die an der Erziehungssituation beteiligt sind, berücksichtigt werden muss. Die Caregiver Interaction Scale hingegen misst nur die Interaktionen der Pädagoginnen gegenüber den Kindern, nicht allerdings den Einfluss, den die Kindergruppe selbst auf die Verhaltens-

weisen der Erzieherinnen hat. Darum sind die Werte, welche durch die CIS ermittelt werden, eher dem dimensionsorientierten als dem interaktionistischen Konzept zuzuordnen. Diese Erkenntnis könnte auch einen Erklärungsansatz dafür darstellen, dass die Caregiver Interaction Scale von vielen ForscherInnen anders bezeichnet wird. Denn der Terminus „Rating Scale of Caregiver Behavior“ beispielsweise beschreibt die Aussagen, die aufgrund der mittels CIS gewonnenen Werte gemacht werden können, treffender. Trotzdem soll in der vorliegenden Arbeit die Original-Bezeichnung Caregiver Interaction Scale (CIS) nach Arnett beibehalten werden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass mittels CIS zwar nicht Interaktionen in dem Sinne, dass die Wechselseitigkeit von allen beteiligten Personen berücksichtigt wird, gemessen werden, doch es können durch die ermittelten Werte Aussagen zum allgemeinen Ton in der Betreuung gemacht werden. Die CIS kann daher eingesetzt werden, um „spezifischer den Charakter und die Färbung der Interaktionen der Erzieherinnen mit den Kindern zu erfassen“ (Tietze et al. 1998, 228). Zusammenfassend kann mit Tietze et al. (ebd., 43) festgehalten werden, dass sich die CIS „der »Färbung« des Erzieherverhaltens und dem »Klima« der pädagogischen Interaktionen“ zuwendet, was eine treffende Beschreibung der Möglichkeiten des Einsatzes der CIS darstellt.

In Hinblick auf die allgemeine Qualitätsdiskussion kann die CIS folgendermaßen eingeordnet werden:

Nachdem die Forschung zur Thematik der Tagesbetreuung in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts begann, sich von der allgemeinen Frage wegzubewegen, ob diese ‚gut oder schlecht‘ für Kinder ist, wurde der Fokus vermehrt auf Dimensionen der Qualität, welche die Erfahrungen von Kindern in der Tagesbetreuungs-Umgebung beeinflussen, gelegt. Arnett (1989a, 541) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die meisten Studien ohne Einbeziehung von Qualitätsdimensionen und in gut geförderten, universitätsgeführten Zentren durchgeführt wurden, ohne Unterschiede von verschiedenen Betreuungstypen und somit unterschiedliche Erfahrungen von Kindern hinsichtlich der Betreuungsqualität zu berücksichtigen. Diese Tendenz ist in der zweiten Welle der aktuelleren Qualitätsforschung zu lokalisieren. Nachdem diese den Zeitpunkt der Entstehung der Caregiver Interaction Scale betrifft, kann man letztere ebenfalls dieser Forschungswelle zuordnen. Im Zusammenhang mit dem verstärkten Fokus auf die Dimensionen der Qualität bezieht sich Arnett vor

allem auf die Ausbildung der Pädagoginnen: „In the increasing focus on dimensions of quality, caregivers' training in child care and child development has emerged as a dimension of particular importance“ (ebd.). Dabei bezieht er sich auf verschiedene Untersuchungen in welchen belegt werden konnte, dass die Ausbildung von Erzieherinnen einen Einfluss auf ihr Verhalten und dadurch auf die Entwicklung der betreuten Kinder hat. Dies macht den Zusammenhang zwischen strukturellen (Ausbildung) und prozessualen (Erzieherverhalten) Aspekten der Qualität sowie deren Auswirkungen auf die Ergebnisqualität (Entwicklung) deutlich. Das Erkennen dieser Zusammenhänge durch die Qualitätsforschung brachte es mit sich, dass in der Forschung neben der strukturellen Dimension von Qualität vermehrt auch die Prozessqualität berücksichtigt wurde. Dadurch entstand weiters der Bedarf an Forschungsinstrumenten, durch deren Einsatz prozessuale Aspekte von Qualität eingeschätzt werden kann. In diesem Kontext entwickelte Arnett die Caregiver Interaction Scale zur Erfassung des Erzieherverhaltens in Interaktionen mit Kindern, welche daraufhin in zahlreichen Projekten Anwendung fand. Einige dieser Studien sollen im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

4 Einblick in den bisherigen Einsatz der CIS in der Forschung

4.1 Einleitung

Wie im letzten Kapitel aufgezeigt wurde, ging die Tendenz in der Forschung zur Qualität von außerfamiliärer Kinderbetreuung von der ausschließlichen Untersuchung struktureller Faktoren dazu über, auch prozessuale Aspekte der Qualität und somit die Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern zu berücksichtigen. Grundlage für diese Entwicklung waren Untersuchungsergebnisse, welche zeigten, dass die Prozessqualität und vor allem das Verhalten der Pädagoginnen in ihren Interaktionen mit den Kindern ein erfolgreiches pädagogisches Handeln ausmachen. Diese Erkenntnis führte dazu, dass vermehrt Instrumente entwickelt und eingesetzt wurden, mit deren Hilfe die Einschätzung der Prozessqualität in einer Einrichtung möglich ist. Ein zu diesem Zweck häufig eingesetztes Forschungsinstrument ist die Caregiver Interaction Scale. Im folgenden Kapitel soll ein Einblick in den bisherigen Einsatz der CIS in der Forschung gegeben werden¹⁶.

Die Literaturrecherche zeigt zunächst die unterschiedliche Verwendung von Bezeichnungen für die Caregiver Interaction Scale. Darum gestaltet es sich schwierig, einen Überblick über Studien zu erhalten, in welchen dieses Forschungsinstrument eingesetzt wurde. Bei einer näheren Analyse von Projektberichten wird weiters deutlich, dass die CIS in unterschiedlichen Varianten eingesetzt wurde, jedoch nur in sehr wenigen Studien Angaben dazu gemacht werden, warum für die Erreichung eines bestimmten Forschungsziels eine Adaption der Originalversion erforderlich erschien und in welcher Weise diese Adaption erfolgte.

Zum größten Teil finden sich Untersuchungen, in denen die CIS angewendet wurde, in der englischsprachigen Literatur, und die meisten davon stammen aus dem amerikanischen Raum. In den Vereinigten Staaten wurden häufig Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und der Struktur- bzw. der Ergebnisqualität sowie mit dem Entwicklungsoutput der Kinder in verschiedenen Betreuungssettings analysiert. Weitere Forschungstendenzen lassen sich im Bereich der institutionellen Betreuung von

¹⁶ Aufgrund der großen Anzahl an recherchierten Studien ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, einen umfassenden Überblick über die vielfältigen Forschungsaktivitäten zu geben, in welchen die CIS zum Einsatz kam. Im Folgenden sollen daher exemplarisch Studien vorgestellt werden, die zu einem relativ detaillierten Einblick in die verschiedenen Forschungskontexte, Adaptionen der CIS und mittels dieser ermittelten Ergebnisse beitragen. Hauptsächlich werden darüber hinaus Studien angeführt, welche in der Literatur häufig im Zusammenhang mit der CIS genannt werden.

Kindern aus einkommensschwachen („low-income“) Familien finden. Hier werden vor allem Zusammenhänge zwischen dem von den Eltern gewählten Einrichtungstyp, der Einrichtungsqualität sowie der sozialen und kognitiven Entwicklung von Kindern untersucht.

In Verbindung mit empirischen Untersuchungen zur Bindung von Kindern an ihre Pädagoginnen und einem möglichen Einfluss des Erzieherverhaltens scheint im amerikanischen Raum vor allem Carollee Howes von großer Bedeutung zu sein. Sie führte viele Untersuchungen über Bindungsbeziehungen sowie sie beeinflussende Faktoren durch. Im deutschsprachigen Raum ist in diesem Zusammenhang vor allem Lieselotte Ahnert zu nennen, die sich ebenfalls sehr intensiv mit der Bindung von Kindern auseinandersetzt. Im Allgemeinen lassen sich im europäischen Raum aber weitaus weniger Studien ausmachen, in denen die Caregiver Interaction Scale zur Erfassung prozessualer Aspekte der Qualität eingesetzt wurde.

Insgesamt jedoch wurde im Zuge der Literaturrecherche eine Vielzahl an Studien gesichtet, in welchen die Caregiver Interaction Scale zum Einsatz kam. Um die Literaturanalyse in Hinblick auf die Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung übersichtlicher zu gliedern, werden im Folgenden mehrere Studien aufgrund von ähnlichen Forschungskontexten thematisch zusammengefasst. Dabei wird zwischen Untersuchungen hinsichtlich eines Zusammenhangs des Erzieherverhaltens (erhoben mittels CIS) mit strukturellen Qualitätsaspekten, mit der Bindung der Kinder an ihre Pädagogin, den Entwicklungsfortschritten der Kinder in verschiedenen Bereichen und mit dem Einfluss der Stressbelastung (gemessen durch Cortisolwerte) unterschieden. Darüber hinaus werden Studien aus Amerika und Europa voneinander getrennt und in chronologischer Reihenfolge aufgezeigt. Die Beschreibung der einzelnen Studien wird sich jeweils in drei Teile gliedern: Im ersten Teil werden Informationen zur Studie und ihren Rahmenbedingungen aufgezeigt. Dabei stehen Angaben zu den teilnehmenden Personen, zur Forschungsfrage und zu den eingesetzten Instrumenten im Zentrum. Im zweiten Teil wird der Fokus auf den Einsatz der CIS in der jeweiligen Studie gerichtet. Informationen zur verwendeten Version, zu den Überlegungen, welche möglicherweise zu einer Adaption der CIS führten sowie angeführte Gründe für ihren Einsatz werden hier dargestellt. Wie ausführlich dieser Teil behandelt wird, variiert je nach dem Ausmaß, in welchem die AutorInnen der jeweiligen Studien Begründungen und Informationen dazu ausgewiesen haben. Im dritten Teil werden schließlich die durch den Einsatz der CIS ermittelten Ergebnisse fokussiert.

Weiters soll analysiert werden, ob diese Ergebnisse mit jenen von weiteren, eventuell eingesetzten Instrumenten verknüpft wurden und ob diesbezüglich Zusammenhänge festgestellt werden konnten. Es wird demnach erhoben, ob Zusammenhänge zwischen dem Phänomen „Erzieherverhalten“ - erhoben mittels CIS - und anderen untersuchten Phänomenen gefunden wurden. Diese Zusammenhänge sollen bei der Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung wieder aufgegriffen werden, um Aussagen über die Art der Ergebnisse machen zu können, zu denen man mit Hilfe der CIS im Rahmen der WIKI-Studie kommen kann.

Die detaillierte und kritische Auseinandersetzung mit den Projektberichten soll demnach vor allem dazu dienen, zu ermitteln, zu welchen Ergebnissen ForscherInnen hinsichtlich verschiedener Forschungskontexte unter Zuhilfenahme der CIS kamen und welchen Beitrag der Einsatz der Caregiver Interaction Scale diesbezüglich leisten konnte.

Zwei der recherchierten Studien lassen sich in der dargestellten Gliederung nicht eindeutig zuordnen, sind aber im Zusammenhang mit dem Verfahren CIS von großer Wichtigkeit. Die erste dieser Studien wurde von Whitebook et al. 1989 publiziert und ist im Zusammenhang mit der CIS aus mehreren Gründen sehr bedeutsam. Zum einen ist hier der erste Einsatz des Instruments¹⁷ zu verorten. Weiters handelt es sich bei dieser Studie um eine sehr groß angelegte mit großen Stichprobenzahlen. Nachdem die Autorinnen viele verschiedene Aspekte untersuchten, sind hier Aufschlüsse über vielfältige Faktoren, die durch das Erzieherverhalten beeinflusst werden, zu vermuten. Nicht zuletzt ist diese Studie für das Verfahren CIS auch wichtig, weil bereits hier bedeutsame Adaptionen vorgenommen wurden, die in weiterer Folge von zahlreichen ForscherInnen übernommen worden sind.

Die zweite Studie unterteilt sich in mehrere einzelne Projektberichte, welche ein länderübergreifendes Forschungsvorhaben beschreiben. So lässt sich in der ECCE- bzw. ICCE-Studie der bisher einzige recherchierte Einsatz der CIS in Österreich verorten. Des Weiteren wurde für den Einsatz der CIS in dieser Studie eine Übersetzung des Instruments ins Deutsche vorgenommen.

Diese beiden Studien werden nun vorweg beschrieben.

¹⁷ Abgesehen von Arnett's Untersuchung, für welche die CIS entwickelt wurde und die bereits in einem früheren Abschnitt detailliert aufgezeigt wurde.

4.2 Bedeutsame Studien in Hinblick auf die CIS

Studie 1 Whitebook, M.; Howes, C.; Phillips, D.A (1989)

Studiendesign

Whitebook, Howes und Phillips publizierten 1989¹⁸ die National Child Care Staffing Study (NCCSS), in der unter anderem die Caregiver Interaction Scale eingesetzt wurde. Die Datenerhebung fand 1988 - also bereits vor Veröffentlichung der Referenzstudie von Arnett zur CIS - statt. Ziel der Studie war herauszufinden, welchen Einfluss das pädagogische Personal in Kinderbetreuungseinrichtungen sowie deren Arbeitsbedingungen auf die Qualität der Betreuung haben. Untersucht wurden dafür 227 Kinderbetreuungseinrichtungen in Atlanta, Boston, Detroit, Phoenix und Seattle. In jeder Einrichtung wurden – sofern dies möglich war – drei Gruppen untersucht: eine Säuglings- (< 1 Jahr), eine Kleinkind- (1 bis 2 Jahre) und eine Vorschulgruppe (> 3 Jahre). In Einrichtungen ohne Säuglingsgruppe wurden - wenn vorhanden - altersgemischte Gruppen in die Untersuchung miteinbezogen. Insgesamt kamen die Forscherinnen zu einer Anzahl von 643 teilnehmenden Gruppen (85 Säuglings-, 151 Kleinkind-, 313 Vorschul- und 94 altersgemischte Gruppen) und 1309 Betreuerinnen (865 Pädagoginnen und 444 Assistentinnen). Neben strukturellen Aspekten (z.B. Ratio, Gruppengröße, Gehalt, Arbeitsbedingungen und -zufriedenheit der Erzieherinnen, deren Ausbildung und Berufserfahrung, Kündigungsrate) wurde das Verhalten der Erzieherinnen sowie die Entwicklung von 255 Kindern¹⁹ (92 Säuglinge, 57 Kleinkinder und 106 Vorschüler) in verschiedenen Bereichen erhoben. Zur Bestimmung der Gesamtqualität in den jeweiligen Gruppen wurden die ECERS bzw. die ITERS eingesetzt und zur Erfassung der Interaktionsqualität die CIS.

Einsatz der CIS

Wie bereits erwähnt, wurde die CIS für diese Studie adaptiert. Whitebook und ihr Forschungsteam führten eine prinzipielle Komponentenanalyse mit den CIS-Items durch und kamen so zu folgenden drei Subskalen: „Sensitivity“ (neun Items), „Harshness“ (neun Items) und „Detachment“ (vier Items). Die „Permissiveness“-Subskala sowie die dazugehörigen vier Items fallen bei dieser CIS-Version weg. Die Subskala „Sensitivity“ ist mit „Positive Interaction“ vergleichbar, wobei diese bei Arnett aus einem Item mehr besteht. Die Subskala „Harshness“ ist vergleichbar mit „Punitiveness“. Dieser wurden jedoch von Whitebook et al. neun Items zugeordnet (im Gegensatz zu acht Items in der Originalversion). Lediglich die Subskala „Detachment“ scheint unverändert. Nachdem allerdings die einzelnen Items in dieser Studie nicht aufgelistet wurden, kann dies anhand des Berichts nicht überprüft werden. Hinsichtlich der Einschätzung der einzelnen Items wurden keine Angaben gemacht.

Ergebnisse

Zwischen den drei Instrumenten zur Erfassung der Qualität konnten Zusammenhänge festgestellt werden, wonach in Gruppen mit hohen ECERS- oder ITERS-Werten auch Erzieherinnen mit hoher Sensibilität sowie niedrigen Harshness- und Detachment-Ergebnissen zu finden waren.

Hinsichtlich der strukturellen Aspekte hatten in allen Gruppen der Erzieher-Kind-Schlüssel sowie die Ausbildung der Erzieherinnen den größten Einfluss auf die CIS-Werte.

¹⁸ Häufig wird diese Studie auch mit dem Publikationsjahr 1990 angeführt.

¹⁹ Die Entwicklung der Kinder in verschiedenen Bereichen wurde nur in den Einrichtungen in Atlanta untersucht. Dafür wurden aus jeder teilnehmenden Gruppe zwei Kinder – vorzugsweise ein Mädchen und ein Junge – ausgewählt.

In Säuglings- und Kleinkindergruppen wirkten sich ein niedrigerer Erzieher-Kind-Schlüssel sowie eine höhere Ausbildung positiv auf die Sensitivity- und die Harshness-Werte aus. In Vorschulgruppen hatte vor allem die Ausbildung der Pädagoginnen einen Einfluss auf die Sensibilität. Ebenfalls erzielten Erzieherinnen mit höherer Ausbildung niedrigere Detachment-Werte. Darüber hinaus hatte die Ratio einen Effekt auf die Harshness-Subskala.

Sowohl in Gruppen für Kleinkinder als auch für Vorschulkinder konnte festgestellt werden, dass die Pädagoginnen sensibler, weniger streng und in geringerem Ausmaß distanziert in ihren Interaktionen mit den Kindern waren, wenn mehr entwicklungsangemessene Aktivitäten beobachtbar waren.

In Gruppen mit höherer Qualität zeigte sich weiters, dass das pädagogische Personal mehr verdiente als in jenen, die hinsichtlich der Qualität niedriger eingeschätzt wurden. Höhere Gehälter hingegen senkten die Rate der Kündigungen seitens der Pädagoginnen. Auch der Status der Einrichtung als For- bzw. Non-Profit-Organisation erwies sich als ein das Erzieherverhalten beeinflussender Aspekt. In Non-Profit-Einrichtungen waren Erzieherinnen sensibler und weniger streng. Weiters konnte festgestellt werden, dass Pädagoginnen mit eigenen Kindern in der Einrichtung insgesamt weniger sensibel gegenüber den Kindern in ihrer Obhut waren. Hinsichtlich der Gruppengröße und der Berufserfahrung konnte in keiner der Gruppen ein signifikanter Einfluss auf die CIS-Werte ermittelt werden.

Whitebook et al. schlussfolgern aus diesen Ergebnissen: „Good teaching therefore cannot occur anywhere; teachers require a supportive structure to interact with children most effectively“ (Whitebook et al. 1989, 91).

Neben der Einschätzung struktureller Variablen wurden auch Erhebungen zur Bindung mittels AQS durchgeführt. Bei der Analyse eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Bindung der Kinder an ihre Pädagogin und deren Erzieherverhalten zeigte sich, dass Kinder mit sicherer Bindung eher Pädagoginnen hatten, die als sensibler sowie weniger streng und distanziert eingeschätzt wurden. Darüber hinaus wurden sicher gebundene Kinder weniger oft von ihren Erzieherinnen ignoriert. Auch Kinder, die mehr Zeit mit zielgerichteten Aktivitäten verbrachten anstatt ziellos herumzuwandern, wurden weniger wahrscheinlich ignoriert und erlebten eher einführende und intensive Interaktionen mit den Pädagoginnen. Diese Kinder wurden darüber hinaus eher von Pädagoginnen betreut, welche niedrigere Werte auf der Harshness-Subskala erreichten. Die Gegenüberstellung der CIS-Werte der Pädagoginnen von sicher vs. unsicher gebundenen Kindern zeigte, dass vor allem die Sensitivity- und Detachment-Werte signifikant positiver beurteilt wurden, wenn eine sichere Bindung festgestellt werden konnte (vgl. ebd., 104).

Hinsichtlich der Frage nach einem Einfluss des Erzieherverhaltens auf die Entwicklung der Kinder konnte ebenfalls ein Zusammenhang festgestellt werden. Kinder mit höheren Sprachentwicklungsmerkmalen - gemessen mittels „Peabody Picture Vocabulary Test“ (PPVT) sowie „Adaptive Language Inventory“ - erlebten eher einfühlsame Erzieher-Kind-Interaktionen und hatten Pädagoginnen, die als sensibler eingeschätzt wurden. Kinder mit höheren Werten auf der Adaptive Language Inventory wurden überdies von Pädagoginnen mit niedrigeren Detachment-Werten betreut.

Hinsichtlich der Kompetenz der Kinder gegenüber Peers konnten für Kleinkinder (Young Toddlers) keine Zusammenhänge mit dem Erzieherverhalten festgestellt werden. Bei etwas älteren Kindern

(Older Toddlers) und Vorschulkindern zeigte sich jedoch, dass sie weniger wahrscheinlich ignoriert wurden und eher einfühlsame Interaktionen mit den Pädagoginnen hatten, wenn bei ihnen eine höhere soziale Kompetenz gegenüber den anderen Kindern beobachtet werden konnte. Pädagoginnen von Vorschülern, die als sozial kompetent gegenüber Peers eingeschätzt wurden, erzielten niedrigere Detachement-Werte. Insgesamt hatten demnach Kinder, deren Kompetenzen als hoch wahrgenommen wurden, eher Pädagoginnen, die weniger distanziert waren als jene von Kindern mit durchschnittlich oder niedrig eingeschätzten Kompetenzen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Zusammenhänge zwischen dem Erzieherverhalten und der Entwicklung der Kinder festgestellt werden konnten: Sensiblere Pädagoginnen hatten eher Kinder in ihrer Obhut, deren Entwicklung in verschiedenen Bereichen besser eingeschätzt wurde. Die Pädagoginnen in dieser Studie wurden wiederum als sensibler bewertet, wenn sie eine höhere Ausbildung sowie Fortbildungen im Bereich der frühen Kindheitsentwicklung vorweisen konnten und höhere Gehälter erhielten. Strukturelle Faktoren wie die Ausbildung und Arbeitsumgebung der Erzieherinnen seien demzufolge wichtige Determinanten für die Betreuungsqualität und die Entwicklung der Kinder (vgl. ebd., 112).

Allerdings weisen die Autorinnen auch darauf hin, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht generalisiert werden können: „Because centers were not sampled randomly from the national population of day care centers, the results could not be expected to proportionally represent all of the different types and qualities of centers across the nation“ (ebd., 17).

Studie 2 ECCE- bzw. ICCE-Projekt

Studiendesign

Bei dieser Studie handelt es sich um einen länderübergreifenden Vergleich von Vorschulerziehung für drei- bis sechsjährige Kinder. „Die Ziele der Studie sind u.a. die Beschreibung der Unterschiede der institutionellen Vorschulerziehungsprogramme und die Charakterisierung der Strukturmerkmale (politisch, kulturell, organisatorisch, etc.), die einen Einfluss auf die Art haben, wie Vorschulerziehungsprogramme zur Verfügung gestellt werden“ (Wetzel et al. 1997, 4). In der bisherigen Literaturrecherche ist dies die einzige gesichtete Studie, in der CIS-Ergebnisse auch für vorschulische Einrichtungen in Österreich ermittelt wurden. Neben Österreich nahmen an diesem international vergleichenden Forschungsprojekt auch Deutschland, Spanien, Portugal und die USA teil. „In den europäischen Ländern des Forschungsverbundes wurde die Studie jeweils nach demselben Forschungsplan umgesetzt. Als europäische Vergleichsstudie firmiert sie unter dem Titel ‚European Child Care and Education Study‘ (ECCE)“ (Tietze et al. 1998, 38). Um Daten aus Amerika miteinbeziehen zu können, wurden Ergebnisse der „Cost, Quality and Child Outcomes Study in Child Care Centers“ (CQO)²⁰ verwendet. „Das Gesamtprojekt unter Einschluß der USA trägt die Bezeichnung ‚International Child Care Education Study‘ (ICCE)“ (Tietze et al. 1998, 38). In dem zitierten Werk von Tietze et al. (1998) sind im Speziellen die Ergebnisse dieser Studie aus Deutschland zusammengefasst. Die österreichspezifischen Ergebnisse wurden von Gottfried Wetzel, Ursula Itzlinger und Volker Krumm (1997) berichtet. Hier wurden in den Bundesländern Salzburg und Oberösterreich 57 Zielkinder aus 37 verschiedenen Einrich-

²⁰ Vgl. dazu auch Studie 3 im Kapitel 4.5.1 in der vorliegenden Arbeit

tungen im städtischen und ländlichen Bereich beforscht. In Deutschland nahmen 103 Einrichtungen teil, in Portugal 88, in Spanien 80 und in den USA 390 (vgl. Tietze et al. 1996, 448).

Für die Feststellung der Prozessqualität wurden die CIS und die KES (bzw. ECERS) eingesetzt. Wetzel et al. (1997) berichten darüber hinaus vom Einsatz der „Observation of Activities in Preschool“ (OAP), mittels welcher ebenfalls Interaktionen sowie Tätigkeiten der Erzieherinnen eingeschätzt werden. Dieses Instrument wird in anderen Projektberichten zu dieser Studie (vgl. Tietze et al. 1996; Cryer et al. 1999) allerdings nicht erwähnt. Strukturelle Charakteristiken wurden mittels Interviews erhoben. Die Datenerhebung fand in Europa im Herbst 1993 bzw. Frühling 1994 statt, in den USA bereits ein Jahr zuvor.

Einsatz der CIS

In dieser Studie wurden in Anlehnung an die zuvor beschriebene Studie von Whitebook et al. (1989) nur drei Subskalen verwendet. „According to past work with the CIS (Whitebook et al., 1989), three subscales were calculated: Sensitivity (9 items), Detachment (4 items), and Harshness (9 items)“ (Tietze et al. 1996, 460). Die ForscherInnen nahmen an diesen Subskalen wiederum Änderungen bezüglich deren Bezeichnung vor: „In addition, to reduce confusion in understanding how to interpret the meaning of subscale scores, we renamed the Harshness subscale as Acceptance and the Detachment subscale as Involvement“ (ebd.). Hinsichtlich der Anzahl der verwendeten Items verwiesen die AutorInnen im obigen Zitat auf eine Itemsumme von 22. Allerdings beschrieben Tietze et al. weiterführend, dass lediglich drei Items der Permissiveness-Subskala aufgrund der dreifaktoriellen Lösung wegfallen: „The three items contained in the authors' Permissiveness subscale were not included because of their unclear factorial structure“ (ebd.). Demzufolge wurden 23 Items verwendet, was auch aus dem Projektbericht von Wetzel et al. (1997, 14) hervorgeht: „Zur Auswertung können die drei Faktoren Sensitivität (10 Items), Akzeptanz (9 Items) und Einbeziehung (4 Items) gebildet werden.“ Der Subskala Sensibilität wurden demnach – wie in der Originalversion von Arnett – zehn Items zugeordnet, während sie bei Whitebook et al. (1989) aus neun Items besteht. Die Einschätzung erfolgte auf einer Ratingskala von 1 bis 4. Um den CIS-Gesamtwert zu erhalten wurden die negativ skalierten Items umgekehrt, sodass ein höherer Wert für bessere Ergebnisse steht (vgl. Tietze et al. 1996, 460). Weiters wurde für diese Studie die CIS in die jeweilige Landessprache der teilnehmenden Länder übersetzt und anschließend die Reliabilität überprüft: „The instrument was translated and field tested by the researchers within each country. Informal reliability checks were completed between observers from the different countries, and no systematic differences were found“ (ebd. 459). Im Zuge dieser Übersetzung wurde von Tietze auch eine deutsche Version der CIS erarbeitet, jedoch veröffentlichte er diese nicht. Ebenso konnten keine Publikationen der anderssprachigen Übersetzungen recherchiert werden.

Ergebnisse

Mittels der KES (bzw. ECERS) wurde festgestellt, dass in Österreich und Portugal keine Einrichtungen teilnahmen, deren Gesamtqualität als minimal oder inadäquat eingeschätzt wurden. Darüber hinaus konnten die österreichischen Einrichtungen den höchsten Prozentanteil an guten bis hervorragenden KES-Werten erzielen, während Portugal hier den niedrigsten Anteil hatte. Hinsichtlich der CIS zeigte sich, dass Erzieherinnen im städtischen Bereich signifikant niedrigere Werte auf den Subskalen Sensibilität und Akzeptanz erreichten (vgl. Wetzel et al. 1997, 14). Die AutorInnen führten dies vor allem

darauf zurück, dass in der Stadt üblicherweise mehr Ganztageskindergarten sind als im ländlichen Bereich, wo häufiger Halbtageseinrichtungen zu finden sind. Insgesamt lagen die durchschnittlichen CIS-Werte in allen teilnehmenden Ländern bei 3.00 oder darüber, was auf einen sensiblen Umgang der Pädagoginnen mit den Kindern schließen lässt. Dennoch schnitten vor allem Österreich (3.30) und Spanien (3.20) insgesamt besser ab als die anderen teilnehmenden Länder, was die AutorInnen hauptsächlich auf die Sensibilitäts-Subskala zurückführen. So waren die durchschnittlichen Werte dieser Subskala mit 3.00 in Österreich und 2.96 in Spanien signifikant höher als in Portugal mit einem Durchschnittswert von 2.72 und den USA mit 2.68 (vgl. Tietze et al. 1996, 462; Wetzel et al. 1997, 15). „Because of the great differences in sample sizes, with the U.S. sample being larger than the four European samples together, a control analysis was completed using a randomly selected subsample (n = 100) of the original U.S. sample. Results did not differ“ (Tietze et al. 1996, 462).

Die einzelnen Strukturmerkmale wurden im Projektbericht von Wetzel et al. lediglich mit den KES-Werten in Verbindung gesetzt. Demnach können keine Zusammenhänge zwischen strukturellen Charakteristiken und der Interaktionsqualität nach CIS aufgezeigt werden. Es wird allerdings darauf verwiesen, dass bei den LeiterInnen der Einrichtungen die Tendenz zu beobachten war, „dass die Zufriedenheit mit der Anzahl der Jahre in der Einrichtung bzw. der Berufserfahrung insgesamt abnimmt. Auch weisen die signifikant niedrigen Werte auf der CIS-Skala (Interaktion mit den Kindern) bei den Leiterinnen darauf hin, dass bei Bedarf hier unterstützende Maßnahmen anzubieten sind“ (Wetzel et al. 1997, 19).

Im Projektbericht von Cryer et al. (1999) wurden strukturelle Charakteristiken der Qualität mit den Werten der CIS in Verbindung gesetzt. Allerdings ist an diesem Bericht zu beachten, dass keine Werte aus Österreich publiziert wurden und dass die angeführten Stichprobenzahlen geringer sind als bei Tietze et al. (1996) angeführt (Deutschland 82, Portugal 80, Spanien 55, USA 288).

Einen signifikanten Einfluss auf die CIS-Werte hatten in den USA die Ausbildung, die Dienstzeit und das Gehalt der Pädagoginnen sowie die Ausbildung der LeiterInnen. Auch die Berufserfahrung der Erzieherinnen hatte einen signifikanten – jedoch geringeren – Einfluss. Negative Auswirkungen auf die CIS-Werte konnten vor allem bei einer hohen Ratio, einer großen Gesamtanzahl an Kindern in einer Einrichtung und bei langen Öffnungszeiten festgestellt werden. In Spanien hatte das Gehalt der LeiterInnen einen starken Einfluss, und die Gruppengröße wirkte sich negativ aus. Auch in Portugal hatte das LeiterInnengehalt einen signifikanten Einfluss. Darüber hinaus wurden hier Zusammenhänge mit dem Alter und dem Gehalt der Erzieherinnen gefunden. In Deutschland wurde festgestellt, dass die Dienstzeit („tenure“) und die Berufserfahrung von Erzieherinnen sowie von LeiterInnen einen hohen negativen Einfluss auf die CIS-Werte hatten (vgl. Cryer et al. 1999, 350ff.).

Zusammenfassend halten Tietze et al. (1996, 468) hinsichtlich der in den verschiedenen Ländern festgestellten Qualität - gemessen durch ECERS (KES) und CIS - Folgendes fest: „It should be noted that in explaining the similarities and differences found in the various countries' performance on the two instruments, the effects of regulation, various structural quality variables, and basic underlying philosophical approaches or social contexts are likely to be playing important roles, but it is likely that other factors are having effects as well“.

Des weiteren wird auf Einschränkungen beim Einsatz der CIS in einem länderübergreifenden Vergleich hingewiesen, die sich vor allem durch die ungenauen Beschreibungen der einzelnen Items ergeben: "However, because ratings on the CIS are not anchored by descriptions at each level, it is possible that results found for this instrument are less comparable between countries than those found for the ECERS. Still, the within country scores are likely to be meaningful assessments of the constructs covered in the CIS. The use of the CIS in cross-country comparisons will require further study if we are to use the instrument to understand how quality of interactions varies in different countries" (ebd.).

4.3 Studien zu strukturellen Aspekten der Qualität

4.3.1 Studien aus Amerika

Studie 1 Layzer, J.I.; Goodson, B.D.; Moss, M. (1993)

Studiendesign

Die "Observational Study of Early Childhood Programs", welche 1989 vom U.S. Department of Education in Auftrag gegeben wurde, hatte zum Ziel, die Erfahrungen von (ökonomisch oder hinsichtlich der Bildung) benachteiligten vierjährigen Kindern in außерfamiliärer Betreuung zu beforschen (vgl. Layzer et al. 1993, i).

Weiters wurde in dieser Studie der Frage nachgegangen, wie die Qualität von Einrichtungen definiert und gemessen werden kann und welche Faktoren diese beeinflussen. Die Stichprobe bestand aus 119 Einrichtungen in fünf verschiedenen Staaten (California, Texas, Florida, New Jersey und Michigan). Hinsichtlich der verschiedenen Einrichtungstypen wurde unterschieden zwischen Head Start Einrichtungen (n = 39), school-sponsored programs (n = 38) und child care centers (n = 42) (vgl. ebd.). Um Einblick in die Erfahrungen der Kinder in ihrer Betreuung zu erlangen wurden detaillierte Beobachtungen durchgeführt. Neben der CIS und der ECERS kamen noch fünf weitere Instrumente – darunter zwei eigens für diese Studie entwickelte Beobachtungsmethoden – zum Einsatz. Eingeschulte RaterInnen verbrachten jeweils eine Woche in jeder Gruppe, um Aktivitäten sowie das Verhalten der Pädagoginnen und der Kinder zu beobachten und zu kodieren.

Einsatz der CIS

In diesem Projektbericht wird die CIS als "Arnett Global Rating Scale" bezeichnet und wurde eingesetzt, „to assess the teacher's emotional tone in her interactions with children, an aspect of the classroom experience not assessed by any of the other instruments used for the study" (Layzer et al. 1993, 81). Die AutorInnen identifizierten fünf Subskalen: „The factor analysis (using the varimax rotation method) identified five factors in the data, with the first four factors accounting for 60 percent of the variance" (ebd., C-4). In weiterer Folge beschreiben sie vier Subskalen: "positive, warm, responsive behavior" mit zehn Items, "harsh, punitive behavior" mit sieben Items, „detachment“ mit vier Items und „firm, controlling behavior“ mit drei Items. Darüber hinaus verweisen sie darauf, dass der fünften Subskala die Items Nr. 9 und 15 zugeordnet werden, beschreiben diese allerdings nicht näher (vgl. ebd.). Die Subskalen „positive, warm, responsive behavior“²¹ und „detachment“ sind identisch mit jenen der

²¹ Von Arnett bezeichnet als „Positive Interaction/Relationship“

Original-CIS. Der Skala „harsh, punitive behavior“²² wurde in diesem Projektbericht ein Item (Nr. 4) weniger zugeordnet als von Arnett. Dieses Item wird hier der „firm, controlling behavior“-Subskala²³ beigefügt. Die beiden Items, welche in dieser Version der fünften Subskala („Loose Control“, vgl. ebd., A-56) angerechnet werden, stammen von der „Permissiveness“-Subskala der Original-Version.

Für die weiteren Analysen verwendeten die AutorInnen dieses Projektberichts nur die ersten beiden Subskalen und somit 17 Items, welche jeweils auf einer Skala von 1 bis 4 eingeschätzt wurden. Mittelwerte für jede dieser Subskala wurden gebildet, indem die Item-Werte summiert und durch die Anzahl der Items dividiert wurden. Des weiteren verweisen Layzer et al. (1993, C-4) darauf, dass die Errechnung eines CIS-Gesamtwertes nicht sinnvoll erscheint: „A total score for the rating scale could not be computed because it was impossible to assign a positive or negative value to each of the individual items on the rating scale.“

Ergebnisse

Für die Pädagoginnen („lead teachers“) konnten zwischen den einzelnen Betreuungstypen signifikante Unterschiede ermittelt werden. So wurden auf der Subskala „Warm/Responsive“ 51.2 % der Pädagoginnen in child care centers als „quite a bit“ warm (Werte zwischen 2.6 und 3.5) eingestuft, und auch in Head Start Programmen wurden die meisten Pädagoginnen (57.9 %) diesem Bereich zugeordnet. In school-sponsored programs waren 41.6 % der Pädagoginnen „quite a bit“ warm. Letztere hatten allerdings in diesen drei Betreuungstypen den größten Anteil (52.8 %) an Werten im höchsten Bereich (3.6 bis 4.0). Als minimal (1.0 bis 1.5) wurden 2.4 % der Pädagoginnen in child care centers eingeschätzt, während in keiner der beiden anderen Betreuungstypen Werte in diesem Bereich festgestellt wurden.

Auch auf der Subskala „Harsh/Punitive“ schnitten Pädagoginnen in school-sponsored programs mit 81.6 % im „Not at all“-Bereich (1.0 – 1.5) am Besten ab, während es 79.5 % in Head Start Einrichtungen und 53.7 % in child care centers waren. In Head Start Einrichtungen wurden darüber hinaus keine Werte über 2.5 ermittelt, und lediglich in child care centers (2.4 %) wurden Werte über 3.5 festgestellt (vgl. Layzer et al. 1993, A-61).

Ein signifikanter Zusammenhang konnte zwischen der Ratio und den CIS-Werten festgestellt werden, wohingegen die Gruppengröße keinen bedeutsamen Einfluss hatte. Hinsichtlich der Ausbildung der Pädagoginnen („Less than B.A.“, n = 53 vs. „B.A. or More“, n = 66) konnten sehr signifikante Unterschiede für die Subskala „Warmth“ und signifikante Unterschiede für „Harshness“ ermittelt werden. Pädagoginnen mit höherer Ausbildung erzielten demnach bessere Werte. Eine Spezialisierung der Pädagoginnen im Bereich Kindererziehung („child-related specialization“) hatte keine signifikanten Auswirkungen auf die Werte der CIS. Auch die Berufserfahrung hatte nur für die Subskala „Warmth“ signifikante Auswirkungen (vgl. ebd., A-63).

Die Werte der CIS wurden mit jenen verglichen, die durch Mikrobeobachtungen in den Bereichen „Aktivitäten und Gruppenbildung“, „Erzieherinteraktionen mit Kindern“ und „Verhalten der Kinder“ (vgl. ebd., 85; Übers. M.W.) ermittelt werden konnten. Es zeigten sich starke signifikante Zusammenhänge mit der Interaktion der Pädagoginnen. Im Einzelnen wirkte sich der prozentuale Anteil der Interaktionszeit sowie der Zeit, in der die Pädagogin den Kindern etwas beibrachte, signifikant auf beide Sub-

²² Von Arnett bezeichnet als „Punitiveness“

²³ Von Arnett bezeichnet als „Permissiveness“

skalen der CIS aus. Auch ein höheres Zeitausmaß, in welcher die Pädagogin kognitive Konzepte fokussierte und positive Lehrmethoden („positive teaching techniques“) anwendete hatten signifikante Effekte. Hinsichtlich des Verhaltens der Kinder wurden starke signifikante Zusammenhänge zwischen der Wärme der Pädagogin und der Zeit, die Kinder mit zielgerichteten Aktivitäten verbringen, festgestellt. Letztere hingen auch signifikant mit der Harshness-Subskala zusammen, jedoch war der Zusammenhang hier nicht so stark (vgl. ebd., A-68).

Eine weitere wichtige Erkenntnis in dieser Studie betrifft die Häufigkeit der Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern. So wurde festgestellt, dass die Fachkräfte sich zwar zu einem großen Teil der Zeit mit den Kindern aktiv befassten, allerdings meist nur mit der ganzen Gruppe. Nur in etwa 10 % der (Beobachtungs-)Zeit fanden Einzelinteraktionen mit Kindern statt, und mehr als 30 % der Kinder einer Gruppe hatten während des Beobachtungszeitraums von einer Woche gar keinen Einzelkontakt mit der Erzieherin (vgl. ebd., iiif.).

Layzer et al. (1993, 100) üben auch Kritik an den eingesetzten Instrumenten: "It is not possible to capture dynamic classroom processes in any detail with any of them, nor is it easy to determine where inadequacy lies – whether it is in the type and amount of equipment, its use or the teacher's behavior, since all three can be packed into a single item" (ebd., 100). Demgegenüber betonen sie den Vorteil von Mikrobeobachtungen, mittels welcher ein konkretes Bild von den Prozessen in der Gruppe nachgezeichnet werden können (vgl. ebd.).

Studie 2 Phillipsen, L.C.; Burchinal, M.R.; Howes, C.; Cryer, D. (1997)

Studiendesign

Ziel dieser Studie war, Zusammenhänge zwischen strukturellen Charakteristiken von Kinderbetreuungseinrichtungen und der Betreuungsqualität zu identifizieren. Dafür wurden in Kalifornien, Colorado, Connecticut und North Carolina 224 Gruppen für Säuglinge und Kleinkinder (Kinder jünger als 30 Monate) und 509 Vorschulgruppen untersucht. Komplette Datensets konnten für 122 Säuglings- und Kleinkindgruppen und für 370 Vorschulgruppen erhoben werden. Aus jeder Gruppe wurden zwei Kinder (ein Junge und ein Mädchen) ausgewählt und beobachtet, um die Involviertheit der Erzieherin mittels der Teacher Involvement Scale (TIS) einzuschätzen. Zur Erhebung der Qualität kamen die CIS sowie die ECERS bzw. ITERS zum Einsatz. Für die Anwendung der Instrumente wurden die RaterInnen eingeschult, bis eine Inter-Rater-Reliabilität von etwa 80 % erreicht wurde. Insgesamt verbrachten für jede Datenerhebung drei Personen zwei Tage in einer Einrichtung. Am ersten Tag der Erhebungen führte eine RaterIn ein Interview mit der LeiterIn durch, um struktureller Variablen zu erfassen. Die Erhebungen am zweiten Tag dauerten fünf bis sechs Stunden und wurden mittels „crossover observations“ (Phillipsen et al. 1997, 286) durchgeführt. Eine von zwei DatenerheberInnen schätzte dabei die ECERS bzw. ITERS und die CIS in einer der beiden Gruppen ein sowie die TIS in der anderen teilnehmenden Gruppe dieser Einrichtung.

Einsatz der CIS

Eine Angabe zur Anzahl der verwendeten Items gibt es in dieser Studie nicht. Die AutorInnen beschreiben drei Subskalen der CIS (Sensitivity, Harshness, Detachment), jedoch wurde in dieser Untersuchung lediglich der CIS-Gesamtwert analysiert. Dafür wurden alle negativ skalierten Items in positiver Richtung kodiert. Der Summenwert aller Einschätzungen wurde errechnet und durch die

Anzahl der Items dividiert. Dieser Wert wurde in der Darstellung der Ergebnisse als Sensibilitäts-Wert angegeben.

Ergebnisse

Ein signifikanter Einfluss von strukturellen Aspekten auf die CIS-Ergebnisse wurde in Vorschulgruppen hinsichtlich des Ausbildungslevels, der Berufserfahrung sowie des Einkommens der Erzieherinnen gefunden. Während die Ratio ebenfalls einen signifikanten Einfluss hatte, konnte kein Zusammenhang zwischen CIS-Werten und der Gruppengröße ermittelt werden. Bezuglich einrichtungsspezifischer Aspekte wirkten sich die Gesamtzahl von Kindern in der jeweiligen Einrichtung sowie der prozentuelle Anteil von Kindern mit staatlichen Förderungen negativ auf die CIS-Gesamtwerte aus. Hinsichtlich der Charakteristiken der LeiterInnen sowie ökonomischer Charakteristiken konnten keine statistisch signifikanten Zusammenhänge ermittelt werden.

In Gruppen für Säuglinge und Kleinkinder konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit der Ausbildung oder Berufserfahrung der Erzieherinnen ermittelt werden. Die Höhe des Gehalts der Erzieherinnen hatte jedoch auch hier einen bedeutenden Einfluss auf die Sensibilität. Wie auch in den Vorschulgruppen bestand ein Zusammenhang zwischen den CIS-Werten und der Ratio und kein Einfluss der Gruppengröße. Einrichtungsbedingte Strukturen wirkten sich hier nicht signifikant aus, mit Ausnahme des prozentuellen Anteils an Kleinkindern in der Einrichtung. Ebenfalls keinen signifikanten Einfluss hatten Charakteristiken der LeiterInnen sowie ökonomische Variablen.

Insgesamt hielten die Autorinnen Folgendes fest: „Overall, process quality was higher in states with more stringent child care regulations, nonprofit centers, and preschool classrooms“ (Phillipsen et al. 1997, 281).

Studie 3 Fiene, R. (2000)

Studiendesign

In dieser Studie wurden einleitende Ergebnisse (Pre-Test) der Evaluation eines Infant-Mentoring-Projektes dargestellt, welches entworfen worden war, um die Qualität von Betreuungsprogrammen für Kinder zwischen null und drei Jahren in Pennsylvania zu verbessern. Die 49 teilnehmenden Pädagoginnen kamen aus 27 Einrichtungen, welche durch das „Department of Public Welfare“ lizenziert waren. Zur Einschätzung wurden neben der CIS („Arnett Caregiver Observation Scale“) die ITERS, die „Bloom Organizational Climate Scale“ (BLOOM) und das „Knowledge of Infant Development Inventory“ (KIDI) eingesetzt.

Einsatz der CIS

In dieser Studie wurde die gesamte, in dieser Studie eingesetzte CIS-Version veröffentlicht, was Vergleiche mit der originalen Variante ermöglicht. Eingeschätzt wurden die 26 Items der Original-Version und fünf weitere Items. Im Folgenden sind die zusätzlichen Items sowie deren durchschnittliche Einschätzung in dieser Studie aufgezeigt (Fiene 2000, 5f.):

„5. Excited about teaching	2.9
16. Negative physical contact	1.1
18. Routine or mechanized teaching style	1.6
24. Positive physical contact	2.6
27. Sincere in tone of voice and manner	3.4“

Alle 31 Items waren dem Autor zufolge in einem akzeptablen Bereich. Lediglich bei den Items 8, 9 und 22 kritisierte Fiene (2000, 6), dass die Ergebnisse (jeweils 2.1) zu niedrig waren: „These are items that subtlety make a difference in the overall quality of a program.“ Die drei oben erwähnten Items sind:

- „8. When children misbehave, explains the reason for the rule they are breaking
- 9. Encourages the children to try different experiences
- 22. Encourages children to exhibit prosocial behavior“ (ebd., 5f.).

Jedoch beschreiben nach Fiene (ebd., 6) diese drei Items Verhaltensweisen, welche durch das „Infant Mentoring Project“ bearbeitet und verändert werden können.

In einer später veröffentlichten Studie verwenden Fiene et al. (2002) dieselbe, adaptierte CIS-Version und beschreiben diese hier genauer. Darin lassen sich folgende zusätzliche Informationen ablesen (vgl. ebd., 47f.): Die hinzugefügten Items 5, 24 und 27 wurden der „Harshness/Sensitivity“-Subskala zugeordnet, die Items 16 und 18 der „Harshness“-Subskala. Abgesehen von den Bezeichnungen dieser beiden Subskalen sowie den zusätzlichen Items sind diese Subskalen identisch mit der „Positive Relationship“- und der „Harshness“-Subskala von Arnett. Auch die Subskalen „Detachment“ und „Permissiveness“ sind identisch mit jenen der Original-CIS, mit dem Unterschied, dass die ihnen zugeordneten Items positiv formuliert wurden und höhere Werte somit für ein günstigeres Erzieherverhalten stehen. Weiters ist hinsichtlich dieser Studie zu erwähnen, dass die ForscherInnen die vierstufige Einschätzskala der CIS insofern adaptiert haben, als zur präziseren Erfassung Prozentwerte verteilt wurden. Diese wurden folgendermaßen aufgeteilt: „not at all/never (0%) = 1; few instances/somewhat (1-30%) = 2; many instances/quite a bit (about 50%) = 3; consistently/very much (60-100%) = 4“ (Fiene et al. 2002, 13). Nachdem die Ergebnisse dieser Studie für die vorliegende Arbeit kaum relevant erschienen, wird diese Studie hier nicht näher erläutert.

Ergebnisse

Die eingesetzten Instrumente wurden miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen. Es zeigte sich, dass die ITERS und die BLOOM in hohem Ausmaß mit der CIS korrelierten. Die Gesamtqualität und das organisatorische Klima einer Gruppe standen demnach in Zusammenhang mit dem Erzieherverhalten.

Das Einkommen der LeiterInnen einer Einrichtung hing signifikant mit den Werten der CIS sowie der ITERS und BLOOM zusammen. Hinsichtlich der Ausbildung der LeiterInnen konnten für die ITERS und BLOOM ebenfalls signifikante Zusammenhänge gefunden werden, nicht jedoch für die CIS. Die Dauer der aktuellen Anstellung hing signifikant mit den Werten der CIS (je länger, desto bessere CIS-Werte) und die Erfahrung im Berufsfeld mit jenen der BLOOM zusammen. Eine Akkreditierung des Programms hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Werte der CIS, ein Zusammenhang wurde diesbezüglich allerdings mit den ITERS-Werten gefunden.

Studie 4 und 5 Fiene, R. (2001a+b)

Studiendesign

Die im Folgenden aufgezeigten Ergebnisse beschreiben jene des Post-Tests der zuvor dargestellten Studie von Fiene (2000). Die beiden Projektberichte aus dem Jahr 2001 werden zusammengefasst, weil beide annähernd denselben Inhalt haben. Bei Fiene 2001a stehen allerdings eher Hintergründe

zum Studiendesign im Zentrum, während bei Fiene 2001b vorrangig die Ergebnisse des Post-Test fokussiert werden.

Das Studiendesign entspricht jenem in der zuvor beschriebenen Studie, mit der Ausnahme, dass in beiden Berichten aus 2001 von 52 teilnehmenden Erzieherinnen berichtet wird, während im Jahr zuvor nur 49 Erzieherinnen teilnahmen. Diese wurden aufgeteilt in zwei Gruppen, wobei in einer eine Intervention stattfand und die zweite als Kontrollgruppe diente. Nach der Erhebung der Pre-Test-Daten wurde jede Pädagogin in der Interventionsgruppe mindestens einmal wöchentlich über einen Zeitraum von vier Monaten von einer Mentorin in der jeweiligen Kindergruppe besucht und erhielt durch diese Anregungen für den Umgang mit den Kindern. „The training provided by the mentors focuses on each caregiver's goals and needs, and so varies from classroom to classroom and caregiver to caregiver“ (Fiene 2001a, 1). Zwischen Pre- und Post-Test entschieden sich 14 Erzieherinnen, nicht mehr an dieser Studie teilzunehmen, was zu einer endgültigen Gesamtstichprobe von 22 Erzieherinnen in der Interventionsgruppe und 16 in der Kontrollgruppe führte.

Ergebnisse

Es zeigte sich, dass in der Trainingsgruppe positivere Veränderungen festgestellt werden konnten als in der Kontrollgruppe. Obgleich die Unterschiede zwischen beiden Gruppen keine statistische Signifikanz erreichten, sah Fiene (2001b, 4) doch einen positiven Trend in den Werten.

Eine wichtige Feststellung in dieser Studie betrifft das Gehalt der Pädagoginnen. Es zeigte sich, dass ein höheres Gehalt dazu beiträgt, dass sie eher in der Einrichtung bleiben. Eine geringere Mitarbeiterfluktuation wiederum wirkt sich positiv auf die Qualität der Betreuung aus. Dementsprechend konnten auch hohe Zusammenhänge zwischen der Höhe des Gehalts und den Werten der ITERS sowie der CIS gefunden werden (vgl. ebd., 3).

Bedauerlicherweise findet man in keiner der beiden Projektberichte von Fiene aus dem Jahr 2001 nähere Angaben zur CIS, wodurch die Frage offen bleibt, ob die drei Items, von denen Fiene 2000 annahm, dass sie durch das „Infant Mentoring Project“ bearbeitet und verändert werden könnten, im Post-Test tatsächlich positiver eingeschätzt wurden.

Studie 6 Whitebook, M.; Sakai, L.; Gerber, E.; Howes, C. (2001)

Studiendesign

Hierbei handelt es sich um eine longitudinale Studie, die auf Beobachtungen der Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen in Kalifornien zu drei Zeitpunkten (1994, 1996 und 2000) basiert. Die Autorinnen erwarteten aufgrund des langen Forschungszeitraums Erkenntnisse zur Mitarbeiterfluktuation in den Einrichtungen, über Charakteristiken von Erzieherinnen, welche die Einrichtung verlassen und jenen, die bleiben bzw. neu hinzukommen sowie zum Einfluss der Fluktuation auf die Qualität der Einrichtung.

Zu den Testzeitpunkten 1994 und 1996 nahmen 92 Einrichtungen an der Studie teil. Sofern es möglich war, wurden Einschätzungen in zwei Gruppen pro Einrichtung durchgeführt. Das Alter der betreuten Kinder war sehr unterschiedlich, in die Untersuchung einbezogen wurden jedoch nur Gruppen mit Kindern zwischen zweieinhalb und fünf Jahren. 1996 wurden Daten von 260 Erzieherinnen ermittelt, im Jahr 2000 waren es jedoch nur noch 42 Pädagoginnen, von denen sowohl Beobachtungsergebnis-

se als auch ein Interview erhoben werden konnten. Weitere 107 Pädagoginnen konnten nur interviewt werden. Die restlichen 111 hatten die jeweilige Einrichtung verlassen.

Neben zahlreichen strukturellen Variablen wurde die Qualität der Interaktionen mittels CIS und die globale Qualität mittels ECERS erhoben. Die sechs DatenerheberInnen, welche alle Erfahrung im Berufsfeld der Kinderbetreuung hatten, wurden in einem fünftägigen Training für den Einsatz der Beobachtungsinstrumente sowie für die Durchführung der Interviews geschult. Darüber hinaus wurden mehrere Trainingseinschätzungen in Einrichtungen durchgeführt, bis eine Inter-Rater-Reliabilität von mindestens 85 % erreicht wurde.

Die Datenerhebung in den teilnehmenden Einrichtungen begann jeweils mit einer etwa zweistündigen Beobachtung zur Einschätzung der CIS sowie der ECERS. Anschließend wurden Interviews mit den Erzieherinnen sowie mit den LeiterInnen zur Erfassung struktureller Charakteristiken durchgeführt.

Einsatz der CIS

Aus den 22 eingesetzten Items der CIS („Arnett Scale of Adult Involvement“) wurden die Subskalen Sensitivity (9 Items), Harshness (9 Items) und Detachment (4 Items) gebildet. Die Einschätzung der Items erfolgte auf einer Ratingskala von 1 bis 4.

Ergebnisse

Die Stichprobe im Jahr 2000 zeigte eine höhere ECERS-Qualität als jene aus dem Jahr 1996 sowie im nationalen Vergleich. Weiters wurden die Pädagoginnen als sensibler sowie weniger streng und distanziert als im Jahr 1996 eingeschätzt. Die durchschnittlichen CIS-Werte betrugen für die Stichprobe im Jahr 2000 für Sensitivity 3.51, für Harshness 1.41 und für Detachment 1.33.

Durch einen Vergleich der Werte zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten konnte festgestellt werden, dass Erzieherinnen eher in ihrem Beruf blieben, wenn ihr Gehalt über dem Durchschnitt lag und wenn viele ihrer Kolleginnen mit guter Ausbildung ebenfalls nicht den Beruf wechselten. Die Sensibilitätswerte der Erzieherinnen wurden in Beziehung gesetzt zu deren Qualifikation durch ihre Ausbildung. Als hoch qualifiziert galten hierbei jene Pädagoginnen, die einen Sensibilitätswert über 3.00 - erhoben durch die CIS - erreicht hatten. Es sollte festgestellt werden, welche Faktoren diese Pädagoginnen dazu bewogen, in der jeweiligen Einrichtung zu bleiben. Durch diese Analyse konnte festgestellt werden, dass zusätzlich zum Gehalt, dem Arbeitsklima, der Verbundenheit mit dem Beruf und der hohen Qualifizierung auch die Stabilität der LeiterInnen einen Einfluss hatte auf die Entscheidung von hochqualifiziertem Personal, in der Einrichtung zu bleiben.

Hinsichtlich der Zertifizierung einer Einrichtung konnte ebenfalls ein Zusammenhang mit den Ergebnissen der CIS festgestellt werden. So hatten Erzieherinnen in beglaubigten Einrichtungen sowohl 1996 als auch 2000 signifikant höhere Werte in Bezug auf ihre Sensibilität und zeigten weniger schimpfendes und strenges Verhalten als in nicht akkreditierten Einrichtungen.

Studie 7 Wilcox-Herzog, A. (2002)

Studiendesign

In dieser Studie wurde der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen von Pädagoginnen in Kinderbetreuungseinrichtungen untersucht. Insgesamt nahmen 47 Pädagoginnen von drei- bis fünfjährigen Kindern aus 22 Betreuungseinrichtungen teil. Das Verhalten der Erzieherinnen wurde durch vier Forschungsinstrumente erfasst: der CIS, einer adaptierten Version der Verbal Inter-

action Scale, der Adult Involvement Scale (AIS) und einer adaptierter Skala zur Einschätzung des Spielverhaltens der Pädagogin. Die Erziehereinstellungen wurden mittels eines Selbstevaluierungsfragebogens erhoben, welcher aufgrund einzelner, adaptierter Items der vier genannten Forschungsverfahren erstellt wurde.

Einsatz der CIS

Die CIS („Arnett Classroom Interaction Scale“) wurde in dieser Studie sowohl zur Einschätzung des Verhaltens der Erzieherinnen eingesetzt, als auch zur Erfassung der Erziehereinstellungen.

Die Einschätzung des Erzieherverhaltens erfolgte mittels einer 26-Items-Version, die auf einer Ratingskala von 1 bis 4 eingeschätzt wurden. Vier Subskalen wurden verwendet: Sensitivity, Punitiveness, Permissiveness und Detachment. Die Bewertung erfolgte aufgrund von zwei halbstündigen Videoaufnahmen der Erzieherin in ihrer Kindergruppe während der Freispielzeit. Die Reliabilität wurde nach den Vorgaben von Arnett eingeschätzt, was bedeutet, dass die Übereinstimmung zwischen zwei RaterInnen bezüglich der einzelnen Subskalen errechnet wurde. Für die Subskala Sensitivity ergab sich eine Reliabilität von 96 %, für Punitiveness und Permissiveness 100 % und für Detachment 84 %. Auch die Einschätzungen zur Ermittlung der Reliabilität erfolgten aufgrund von Videoaufnahmen (vgl. Wilcox-Herzog 2002, 91).

Für die Einschätzung der Erziehereinstellungen wurden von jedem der eingesetzten Instrumente einzelne Items adaptiert und in einem Selbstevaluationsfragebogen zusammengefasst. „For the present questionnaire, the 26 statements on The Arnett Classroom Interaction Scale were reduced and adapted to create 8 new statements reflecting potential teacher behaviors“ (ebd., 88). Sechs dieser Items der CIS wurden als Beispiele angeführt. Diese sind (ebd., 102):

1. When children become upset and act out teachers should observe and see what happens.
2. When children are playing teachers should not interfere.
3. Teachers should expect children to use good manners (e.g., to say please and thank you, not interrupt adults).
4. Teachers should expect children to pick up all of their toys during clean up time.
5. When children hit each other teachers should have them apologize to each other.
6. Teachers should talk to children like adults.”

Die Erzieherinnen wurden gebeten, die einzelnen Aussagen auf einer Skala von 1 (nie) bis 5 (immer) dahingehend zu bewerten, wie oft Erzieherinnen das jeweilige Verhalten ihrer Meinung nach zeigen sollten. Höhere Werte wurden als Hinweis darauf gewertet, dass die Pädagoginnen der Meinung waren, dass ein sensibler Umgang mit den Kindern sehr wichtig ist.

Ergebnisse

Hinsichtlich der Erziehereinstellungen wurde festgestellt, dass die Pädagoginnen in dieser Studie durchschnittlich der Meinung waren, dass sensible Interaktionen mit den Kindern einigermaßen wichtig sind. Von möglichen 40 Punkten für die Einschätzung der acht Items zur Sensibilität wurden im Durchschnitt 21.96 Punkte vergeben. Die Werte lagen im Einzelnen zwischen 11 und 32 Punkten.

Bezüglich des tatsächlich beobachteten Erzieherverhaltens konnte ermittelt werden, dass die Erzieherinnen in dieser Studie durchschnittlich sehr sensibel in ihren Interaktionen mit den Kindern waren. „Teachers in this study scored, on average, 44.38 points out of a possible 48 points on the sensitivity subscale of the Arnett Classroom Interaction Scale (range = 33-48)“ (ebd., 93f.). Die angeführte mögliche Höchstpunktzahl spricht für eine Einschätzung von 12 Items in Zusammenhang mit der Sensibilität der Erzieherinnen. Betrachtet man allerdings Tabelle 1 in diesem Bericht, werden als „possible

range“ Werte zwischen 12 und 56 angeführt (vgl. ebd., 94). Es ist daher nicht genau ersichtlich, ob 12 oder 14 Items der CIS zur Erfassung der Sensibilität eingeschätzt wurden.

Die Anzahl der Jahre, die eine Erzieherin bereits an Berufserfahrung in der Betreuung von Kindern vorweisen konnte, war negativ verbunden mit der Sensibilität und positiv verbunden mit der Involviertheit sowie einem hohen Level an Verbalisation: „When teachers had more experience with children, they were less sensitive, but they more involved and tended to use higher level verbalizations“ (ebd., 96). Es konnten keine direkten Interkorrelationen zwischen der Sensibilität und der höchsten absolvierten Ausbildung sowie einem Zertifikat in ECE (Early Childhood Education) festgestellt werden. Weiters wurden keine Zusammenhänge zwischen den Erziehereinstellungen und dem Erzieherverhalten gefunden, obwohl der Großteil der Erzieherinnen im Selbstevaluierungsfragebogen angegeben hatte, dass sie ihre Einstellungen zur Erziehung in der Praxis meistens umsetzen können.

Studie 8 Whitebook, M.; Phillips, D.; Bellm, D. et al. (2004)

Studiendesign

In diesem Bericht wurden das Betreuungspersonal und die –qualität in Einrichtungen und familienbasierter Kinderbetreuung in Alameda County, Kalifornien, von 2001 bis 2003 beschrieben. Ziel war es, das gesamte Spektrum der möglichen Kinderbetreuungssettings in diesem Verwaltungsgebiet zu untersuchen und so Aussagen über Unterschiede hinsichtlich des Betreuungspersonals sowie deren Intentionen, den Beruf zu wechseln, machen zu können. Die Stichprobe bestand aus 197 Personen, die sich aufteilten in 83 Erzieherinnen und die LeiterInnen aus 42 Betreuungseinrichtungen sowie 60 Tagesmütter und 12 Betreuungspersonen aus dem familiären Umfeld.

Erfasst werden sollten sowohl Informationen zur Einrichtung (z.B. Lern- und Arbeitsumgebung, Interaktionsqualität, Betreuungsstabilität) als auch individuelle Charakteristiken der LeiterInnen und Betreuungspersonen (z.B. Ausbildung, Einkommen, Anzeichen für Depressionen). Dementsprechend wurde eine Vielzahl an Forschungsinstrumenten eingesetzt: ECERS-R, ITERS, FDCRS, Child Care HOME Inventory, Center for Epidemiologic Studies of Depression (CES-D), Document Literacy Scale from the Tests of Applied Literacy Skills (TALS) und das Child-Caregiver Observation System-Revised (C-COS-R). Vor Beginn der Datenerhebung wurden sieben Personen in einem dreiwöchigen Training für den sachgerechten Einsatz der Instrumente eingeschult. „For measures that assessed the quality of provider-child interaction, interrater reliability was established with an average weighted kappa of .94 (.87-.97) on the Caregiver Interaction Scale and an average kappa of .78 (.73- .85) on the C-COS“ (Whitebook et al. 2004, 33).

Einsatz der CIS

Die CIS wurde in Verbindung mit der C-COS-R eingesetzt, um das Erzieherverhalten sowohl im emotionalen Bereich, als auch hinsichtlich verbaler Interaktionen spezifischer erfassen zu können (vgl. ebd., 30f.). Die Autorinnen verwiesen auf die 26 Items der CIS, verwendeten allerdings nur die drei Subskalen Sensitivity, Detachment und „Style, e.g., their degree of harshness, and their level of punitive and critical interactions“ (ebd., 6). Letztere wurde von den Autorinnen in der Darstellung der Ergebnisse als Harshness-Subskala bezeichnet. Die einzelnen Items wurden auf einer Skala von 1 bis 4 eingeschätzt, allerdings ist die Gesamtitemzahl aus diesem Projektbericht nicht ersichtlich.

Ergebnisse

76 % der Erzieherinnen in Einrichtungen und 57 % der Tagesmütter wurden als ziemlich oder sehr sensibel eingeschätzt. In Einrichtungen erreichten Pädagoginnen einen Durchschnittswert von 3.33 und nur 1,2 % hatten Werte unter 2.00. Tagesmütter hatten einen durchschnittlichen Sensibilitätswert von 3.06 und 8,3 % wurden mit Werten unter 2.00 eingeschätzt. Mittels C-COS-R wurde festgestellt, dass alle Betreuerinnen etwa 60 % der Zeit in dyadischen oder gruppenbezogenen verbalen Interaktionen verbrachten.

In weiterer Folge wurde analysiert, ob die Ausbildung der Pädagoginnen sowie Fortbildungsmaßnahmen einen Einfluss auf die Qualität der Betreuung hatten. Dabei wurde festgestellt, dass die Ausbildung signifikant zusammenhing mit der Betreuungsqualität. Weiters konnte ermittelt werden, dass die Teilnahme an einem „Child Development Corps²⁴“ zu zumindest einem Zeitpunkt im Untersuchungszeitraum verbunden war mit qualifizierteren Interaktionen und im speziellen mit der Sensibilität. Auch die ECERS-R- bzw. ITERS-Werte waren in diesem Zusammenhang höher.

In Betreuungseinrichtungen zeigte sich weiters, dass das Level der Ausbildung des gesamten pädagogischen Personals einer Einrichtung die Qualität in einem höheren Ausmaß beeinflusste als die Qualifikation einer einzelnen Erzieherin. Insbesondere der Prozentsatz des Personals mit einem Bachelortitel oder einer höheren Ausbildung beeinflusste die Sensibilität der Erzieherinnen sowie die Ergebnisse der ECERS-R und der ITERS.

Überdies wurde festgestellt, dass die Stabilität der Leitungspersonen Auswirkungen auf die Betreuungsqualität hatte: In Einrichtungen, in welchen die LeiterIn im Zeitraum der Untersuchung wechselte, wurden signifikant niedrigere CIS-Werte ermittelt.

Hinsichtlich der Betreuung durch Personen aus dem familiären bzw. nachbarschaftlichen Umfeld des Kindes konnten Daten zu elf BetreuerInnen erhoben werden. Die Sensibilität wurde bei sechs dieser Betreuungspersonen mit einem Wert von 3.00 oder höher eingeschätzt und bei einer Person wurde ein Wert unter 2.00 festgestellt.

Studie 9 Fuller, B.; Kagan, S.L.; Loeb, S.; Chang, Y.-W. (2004)

Studiendesign

In dieser Studie wurden zwei parallele Fragen untersucht: Erstens sollte festgestellt werden, welches durchschnittliche Qualitätslevel Kinderbetreuungssettings in Gemeinden mit vielen einkommensschwachen Familien haben und inwiefern die Qualität innerhalb dieser Settings variiert. Dafür wurden Erhebungen in 166 Einrichtungen, bei 69 Tagesmüttern und bei 118 privaten Betreuungspersonen aus dem familiären Umfeld in fünf Städten in Kalifornien, Connecticut und Florida durchgeführt. Zweitens wurde der Frage nachgegangen, von welchen Faktoren es abhängt, ob sich Mütter für eine als qualitativ gut eingeschätzte Betreuung entschieden. Dafür wurden 927 Mütter von zumindest einem Kind im Alter von 12 bis 24 Monaten interviewt. An einer Follow-up Befragung 4 bis 18 Monate später nahmen noch 568 Mütter teil. Zur Ermittlung der Qualität der Kinderbetreuung wurden neben der CIS („Arnett Scale of Caregiver Behavior“) auch die ECERS bzw. die FDCRS eingesetzt. Weiters kam das

²⁴ „The Alameda County Child Development Corps is a professional incentive program, similar to programs for public school teachers, social workers and nurses. Its goal and purpose are to improve the recruitment and retention of highly qualified early childhood educators“ (Whitebook et al. 2004, 101).

„Child Caregiver Observation System“ (C-COS) zum Einsatz. Die DatenerheberInnen wurden für den Einsatz dieser Instrumente eingeschult, bis sie eine Inter-Rater-Reliabilität von 90 % für die Subskalen der CIS sowie für die anderen Instrumente erreichten (vgl. Fuller et al. 2004, 512).

Einsatz der CIS

Die CIS wurde sowohl in Betreuungszentren als auch bei Tagesmüttern eingesetzt. Die AutorInnen ermittelten im Rahmen dieser Studie zwei Subskalen für die CIS: Die erste erfasst den positiven Einfluss sowie die Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit der Pädagoginnen und bestand aus elf Items. „The second dimension, comprised of three items, was related to the provider’s explanations and talk with the child, for instance, explaining to the youngster why his or her misbehavior was not appropriate (5 items, alpha = .74)“ (Fuller et al. 2004, 513). Wie aus diesem Zitat ersichtlich wird, geben die AutorInnen für die zweite Subskala zuerst eine Anzahl von drei Items an, dann allerdings verweisen sie noch im selben Satz auf fünf Items. Wie viele Items die zweite Subskala umfasst sowie die Gesamtitemzahl der hier verwendeten CIS-Version kann daher nicht genau angegeben werden.

Ergebnisse

Die höchsten CIS-Werte konnten bezüglich der Betreuungseinrichtungen in San Jose (3.4, n=30) ermittelt werden, bei Tagesmüttern lag der höchste Wert bei 3.1 in Tampa (n=9) und bei Betreuungspersonen aus dem Verwandten- oder Bekanntenkreis lag der höchste Wert bei 3.0 in San Jose (n=35) sowie in Manchester und New Haven (n=44). Die niedrigsten CIS-Werte lagen in Einrichtungen bei 2.6 in Manchester und New Haven (n=11), bei Tagesmüttern bei 2.7 in San Francisco (n=13) und bei Betreuerinnen aus dem Umfeld der Mutter war der niedrigste Wert 2.2 in Tampa (n=15).

Es konnte festgestellt werden, dass sich die Mütter für Pädagoginnen und Betreuungssettings mit stark variierender Qualität entschieden. Letztere hing in erster Linie ab von der jeweiligen Stadt, in welcher die Mutter wohnte. Dieser Faktor hatte einen größeren Einfluss hinsichtlich der Qualität der gewählten Betreuung als mütterliche bzw. familiäre Charakteristiken. Bedeutende Unterschiede konnten diesbezüglich sowohl hinsichtlich der ECERS-Werte und eines Faktors der C-COS, als auch hinsichtlich der zweiten Dimension der CIS (Begründungen und Erklärungen) ermittelt werden.

Weiters wurde festgestellt, dass die Qualität der gewählten Betreuung zusammenhing mit der Wochenarbeitszeit der Mutter. War diese höher, hatte die Pädagogin in der gewählten Einrichtung eher höhere Werte auf der zweiten CIS-Dimension.

Dass die Qualität der Betreuung einen Einfluss auf die Kinder hatte, zeigte sich dadurch, dass diese prinzipiell eher mit etwas beschäftigt und aktiv waren, wenn sie in Einrichtungen mit höheren ECERS- und CIS-Werten untergebracht waren.

Insgesamt kann aufgrund dieser Ergebnisse festgehalten werden, dass die Qualität der von Müttern gewählten Betreuungsform für ihr Kind abhängig war von regionalen Aspekten und den möglicherweise dadurch bedingten unterschiedlichen Regelungen, was sich insbesondere bei unverheirateten Müttern mit geringem Einkommen negativ auswirken kann, da diese in höherem Ausmaß Betreuungseinrichtungen wählen müssen, deren strukturelle Bedingungen am ehesten z.B. mit den Arbeitszeiten der Mutter zusammenpassen.

Studie 10 Gerber, E.B.; Whitebook, M.; Weinstein, R.S. (2007)

Studiendesign

In dieser Studie wurde untersucht, ob und inwiefern sich bestimmte Charakteristiken der Pädagogin sowie des Settings auf die Erziehersensibilität auswirken. Die 69 teilnehmenden Pädagoginnen aus 43 verschiedenen Einrichtungen waren eine Subgruppe der in der NAEYC-Studie (Whitebook et al. 2001)²⁵ untersuchten Stichprobe. Im Jahr 1996 wurden 32 der teilnehmenden Erzieherinnen interviewt und beobachtet, und im Jahr 2000 erfolgte die Untersuchung von 37 weiteren Pädagoginnen. Die von ihnen betreuten Kinder waren in altersgemischten Gruppen und zwischen zweieinhalb und fünf Jahre alt. Neben allgemeinen demografischen Informationen zu jeder teilnehmenden Erzieherin wurden ihr soziales Netzwerk und ihr Wohlbefinden im Rahmen einer Selbsteinschätzung zu depressiven Symptomen erhoben. Zur Einschätzung der Qualität kamen die ECERS-R und die CIS zum Einsatz.

Einsatz der CIS

Die CIS wurde eingesetzt, da sie – im Gegensatz zur ECERS-R, welche die gesamte Struktur einer Klasse, deren Materialien und den vorherrschenden Ton in die Beurteilung der Qualität einbezieht – die Qualität der sozialen und instruierenden Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern fokussiert (vgl. Gerber et al. 2007, 333). Für diese Studie wurden nur zwei Subskalen verwendet: „Attunement“ und „Harshness“. Die Attunement-Subskala umfasst 10 Items und beschreibt das Level der Wärme der Erzieherinteraktionen mit den Kindern und das Engagement der Pädagogin, während die Harshness-Subskala aus 9 Items besteht und das Ausmaß der strafenden und kritischen Interaktionen erfasst. Diese Subskalen wurden den Autorinnen zufolge bereits in früheren Studien verwendet (vgl. Sakai et al. 2003; Whitebook et al. 1990; zit. nach Gerber et al. 2007, 333). Höhere Werte auf der ersten und niedrigere auf der zweiten Subskala waren wünschenswert. Die Einschätzung der 19 Items erfolgte auf einer Skala von 1 bis 4. Eine fünftägige Einschulung sollte die BeobachterInnen auf den sachgemäßen Einsatz der CIS sowie der ECERS-R vorbereiten. Während der Datenerhebungsperiode wurden einige Beobachtungen zu zweit durchgeführt, um die Reliabilität zu sichern. Diese betrug durchschnittlich .80 für die CIS (vgl. ebd., 333f.).

Ergebnisse

Es wurde festgestellt, dass einige der Charakteristiken von Erzieherinnen sowie des Settings mit der Sensibilität der Pädagoginnen zusammenhängen. Hinsichtlich der Erziehercharakteristiken wurde unterschieden zwischen Hintergrundinformationen (z.B. Alter, Aus- und Fortbildung und Berufserfahrung), ökonomischem Status (z.B. Gehalt), Wohlbefinden (depressive Symptome, Selbstwertgefühl) und dem sozialen Netzwerk der Erzieherin (z.B. Familienstand, Anzahl eigener Kinder). Signifikante Zusammenhänge mit der CIS konnten nur für den Bereich Hintergrundinformationen und hier nur für die Anzahl der Stunden an Fortbildung im Kinderbetreuungsbereich (ECE – Early Childhood Education) gefunden werden. Mehr Training in diesem Bereich bewirkte niedrigere Werte auf der Harshness-Subskala. Ein Einfluss konnte auch für die Ausbildung festgestellt werden, jedoch lag dieser nicht im signifikanten Bereich. Für die Attunement-Subskala war die Berufserfahrung der Pädagogin jener Faktor, der den größten Einfluss auf die Werte hatte, allerdings war dieser Zusammenhang ebenfalls nicht signifikant.

²⁵ vgl. auch Studie 6 in diesem Abschnitt.

Bezüglich des jeweiligen Settings wurde unterschieden zwischen Charakteristiken der Gruppe (z.B. Ratio, Gruppengröße, Qualität) und Charakteristiken der Einrichtung (z.B. Größe, Mitarbeiterfluktuation). Bei den Gruppen zeigte sich die Qualität nach ECERS-R als einziger Faktor mit signifikantem Einfluss, und dies konnte für beide CIS-Subskalen festgestellt werden. Hinsichtlich der Einrichtungscharakteristiken konnte ermittelt werden, dass sowohl eine geringere Größe der Betreuungseinrichtung als auch die Art der Zulassung (Accreditation) und das organisatorische Klima signifikant mit besseren Ergebnissen auf der Attunement- und der Harshness-Subskala zusammenhingen.

Weiters konnte ein signifikanter Unterschied zwischen NAEYC-beglaubigten und nicht-beglaubigten Einrichtungen gefunden werden. In nicht-beglaubigten Einrichtungen wurde eine niedrigere Gruppenqualität festgestellt und die Erzieherinnen hatten niedrigere Werte auf der Attunement- und höhere Werte auf der Harshness-Subskala. Es bleibt die Frage offen, ob das Erzieherverhalten deshalb negativ war, weil die Arbeitsumgebung schlechter eingeschätzt wurde, oder ob weniger sensible Erzieherinnen zu einer schlechteren Qualität beigetragen haben.

4.3.2 Studien aus Europa

Studie 1 De Schipper, E.J.; Riksen-Walraven, M.; Geurts, S.A.E. (2006) Studiendesign

Die Autorinnen dieser Studie untersuchten den Effekt der Erzieher-Kind-Ratio auf die Qualität der Interaktionen von 217 weiblichen Erzieherinnen aus 64 Betreuungseinrichtungen. Dafür wurden an einem Vormittag Beobachtungen durchgeführt. Unter anderem wurden zwei strukturierte Spielsequenzen initiiert, wobei einmal drei und einmal fünf Kinder pro Erzieherin anwesend waren. Es stellte sich dabei nicht nur die Frage, inwiefern die Ratio einen Einfluss auf die Interaktionen hat, sondern auch, ob die relativ kurzen, 10-minütigen Spielepisoden die natürliche, alltägliche Situation der Erzieher-Kind-Interaktion reflektieren. Frühere Studien kamen oft zu dem Ergebnis, dass in strukturierten Spielsituationen die Qualität der Interaktionen höher ist als in alltäglichen Situationen. Dieser Aspekt sollte in dieser Studie überprüft werden (vgl. De Schipper et al. 2006, 863). Dafür wurden Korrelationen zwischen den strukturierten Spielsituationen und dem Mittagessen (beide mit derselben Methode untersucht) geprüft, und zusätzlich wurden die Spielepisoden auch mit dem Erzieherverhalten während des restlichen Vormittags (eingeschätzt mittels CIS) verglichen. Sowohl die beiden Spielsequenzen als auch 20 Minuten während des Mittagessens wurden gefilmt und später ausgewertet²⁶. Die betreuten Kinder waren zwischen 10 und 47 Monate alt.

Einsatz der CIS

Für dieses Forschungsvorhaben wurde die Originalversion der CIS adaptiert. Die 26 Items aus Arnett's (1989a) Version wurden zwar verwendet, jedoch wurde bei einigen die Formulierung angepasst, um Unklarheiten zu vermeiden. Weitere acht Items wurden hinzugefügt, wobei sechs davon entwickelt wurden, um entwicklungsförderndes Verhalten der Erzieherinnen in verschiedenen Bereichen einschätzen zu können (zB. „Encourages the children's fantasy“, „Encourages the children to think of solutions for problems“). Ein weiteres neues Item wurde zur Beurteilung eines Mangels an Involviertheit der Erzieherinnen mit den Kindern hinzugefügt (zB. „During activities with the children, there is little attention for the children, e.g. attention is aimed at colleagues instead“). Das letzte neue Item

²⁶ Für nähere Informationen zur Auswertung des Videomaterials vgl. De Schipper et al. 2006, 865f.

dient zur Einschätzung der Kontrolltechniken der Erzieherin (zB. „Unnecessarily interferes with children's activities“) und wurde von einer anderen adaptierten Version der CIS aus einer Studie aus Deutschland übernommen (vgl. Ahnert, Lamb, Seltenheim 2000)²⁷. Jedes Item wurde auf einer Skala von 1 („not at all“) bis 5 („completely“) eingeschätzt, und es wurden fünf Subskalen gebildet, wobei jedes Items nur in einer dieser Subskalen vorkommt (vgl. De Schipper et al. 2006, 866; Übers. M.W.):

1. Skala „Stimulation of development“: beinhaltet 10 Items, die reflektieren, inwiefern die Erzieherin versucht die Entwicklung des Kindes zu fördern („Encourages the children's fantasy“).
2. Skala „Positive Regard“: 11 Items, welche das positive Engagement der Erzieherin gegenüber den Kindern erfassen („Listens attentively when children speak to her“).
3. Skala „Negative Regard“: 6 Items, die den Ausdruck von negativen Emotionen gegenüber den Kindern durch die Erzieherin reflektieren („Speaks with irritation or hostility to the children“).
4. Skala „Positive Control“: 4 Items, die zeigen, in welchem Ausmaß die Erzieherin Kontrolle ausübt wenn es notwendig ist und ob dies auf eine positive Art und Weise geschieht („Exercises firmness when necessary“).
5. Skala „Negative Control“: 3 Items, welche den Einsatz von unnötiger Kontrolle durch die Erzieherin aufzeigen („Seems to prohibit many of the things that children want to do“).

Auch der CIS-Gesamtwert wurde kalkuliert, indem die Werte aller Items summiert und der Durchschnittswert errechnet wurde. Die negativ skalierten Items wurden dafür zuvor umgekehrt (vgl. ebd.).

Ergebnisse

Es konnte festgestellt werden, dass das Wohlbefinden der Kinder und deren Kooperation gegenüber ihrer Erzieherin positiv mit der Qualität des Erzieherverhaltens korrelierte. Die Interaktions-Werte waren höher in Gruppen mit älteren Kindern, wobei ‚älter‘ nicht für eine bestimmte Altersspanne steht, sondern anzeigt, dass das Durchschnittsalter der Kinder in der Gruppe höher war. Im Gegensatz zum durchschnittlichen Alter aller Kinder in einer Gruppe wirkte sich die Altersspanne der betreuten Kinder nicht signifikant auf die Qualität der Interaktionen aus.

Hinsichtlich der Ratio kamen De Schipper und ihr Forschungsteam zu dem Ergebnis, dass bei einem BetreuerIn-Kind-Schlüssel von 3:1 die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktionen höher ist, und dies besonders bei jüngeren Kindern. Wie auch in anderen Studien konnte hier festgestellt werden, dass die Interaktionsqualität während der strukturierten Spielsituation signifikant höher war als in alltäglichen Erziehungssituationen. Allerdings konnte auch ermittelt werden, dass das Erzieherverhalten während der strukturierten Spielsituation jenes in alltäglichen Interaktionen reflektiert. Erzieherinnen, welche die Autonomie der Kinder nicht genügend respektierten, zeigten diesbezügliches Verhalten sowohl in der strukturierten Spielsequenz als auch in alltäglichen Situationen. Ebenfalls zeigte sich ein ähnliches Bild im Umgang mit Strukturierung und dem Setzen von Grenzen. Die Autorinnen kamen letztendlich zu dem Schluss, dass kritische Aspekte der Interaktionen zwischen Pädagoginnen und jungen Kindern durch eine Änderung der Erzieher-Kind-Ratio beeinflusst werden können.

Die festgestellten signifikanten Beziehungen zwischen der Erzieher-Kind-Ratio und dem Alter des Kindes lassen des Weiteren auf einen höheren Einfluss des Betreuungsschlüssels auf jüngere Kinder schließen. Auch ein Effekt der Ratio auf die Gesamtqualität des kindlichen Verhaltens wurde bestätigt.

²⁷ Siehe Studie 1 in Kapitel 4.4.3

Studie 2 De Schipper, E.J.; Riksen-Walraven, M.; Geurts, S.A.E. (2007)

Studiendesign

In dieser Studie über zahlreiche Faktoren von professioneller Kinderbetreuung wurden 237 Pädagoginnen aus den Niederlanden während ihrer Interaktionen mit Kindern zwischen null und vier Jahren beobachtet. Im Einzelnen nahmen 32 Pädagoginnen aus infant groups (0 – 2 Jahre), 34 aus Kleinkindergruppen (2 – 4 Jahre) und 171 aus altersgemischten Gruppen teil (vgl. De Schipper et al. 2007, 315). Um mögliche Einflussfaktoren auf die Qualität von beruflicher Kinderbetreuung in Einrichtungen zu untersuchen wurde das Verhalten der Erzieherinnen gegenüber den Kindern in drei verschiedenen Situationen eingeschätzt. Diese Situationen sind - wie in der zuvor vorgestellten Studie - strukturierte Spielsequenzen, das Mittagessen sowie der restliche Vormittag. Auch das methodische Vorgehen ist dasselbe wie in der zuvor vorgestellten Studie aus dem Jahr 2006.

Einsatz der CIS

Die in dieser Studie eingesetzte CIS-Version ist jene, die bereits in der Studie von De Schipper et al. aus dem Jahr 2006 beschrieben wurde: Auch hier wurden acht neue Items hinzugefügt. Sechs dieser Items erfassen ein entwicklungsförderndes Verhalten der Erzieherin. „These items were added because stimulation of child development was deemed an important aspect of professional caregiving to young children, which was underrepresented in the original CIS; moreover, stimulation of development was also included as an aspect of caregiver behavior in the scales used to rate caregiver behavior during structured play and lunch“ (De Schipper et al. 2007, 316). Ein Item diente der Erfassung eines Mangels an Involviertheit: „During the pilot study, this behavior was observed frequently and it was added as an item because it was thought to be a potentially relevant indicator of caregiving quality“ (ebd.). Das letzte neue Item sollte die Kontrolltechniken der Erzieherinnen berücksichtigen. Die Einschätzung basierte auf einer fünfstufigen Ratingskala: „A five-point scale was applied here because a pilot study revealed such a scale to better capture the variation in observed caregiver behavior than the more limited four-point scale“ (ebd.).

Ergebnisse

Es wurde festgestellt, dass die Qualität der Betreuung vielfach bedingt ist durch Charakteristiken der Erzieherin und der Kinder sowie durch strukturelle Rahmenbedingungen. Geringere Betreuungsqualität wurde vor allem bei jüngeren Pädagoginnen und im Zusammenhang mit jüngeren Kindern festgestellt. Das bedeutet, dass ältere Pädagoginnen bessere Werte auf der CIS erzielten. Einen negativen Einfluss auf die CIS-Gesamtwerte hatte die Anzahl der Kinder unter zwei Jahren in der Gruppe. Ebenfalls traf dies auf Erzieherinnen zu, die von höheren physischen Arbeitsbelastungen berichteten. Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen erklärten mehr Varianz in der Betreuungsqualität als die Unterschiede zwischen einzelnen Erzieherinnen, was auf einen bedeutsamen Einfluss struktureller Aspekte hindeutet.

Kein signifikanter Effekt auf die CIS-Werte konnte hinsichtlich der generellen Stimmungslage der Erzieherin, eventuellen Gesundheitsproblemen oder der Berufserfahrung ermittelt werden. Auch die Ratio sowie die Unterstützung durch Kolleginnen oder Supervision hatten keinen signifikanten Einfluss.

4.3.3 Zusammenfassung und Analyse der Studien zu strukturellen Qualitätsaspekten

Die meisten Studien, in welchen (unter anderem) mittels der CIS Daten erhoben und mit strukturellen Qualitätsaspekten verknüpft wurden, finden sich im amerikanischen Raum. Dieser Aspekt zeigt sich auch in der Anzahl der dazu vorgestellten Projektberichte. Weitaus geringer ist die Anzahl an Untersuchungen, die in Europa unter Zuhilfenahme der CIS durchgeführt wurden. Hier ist vor allem Elles De Schipper zu nennen, die Untersuchungen in den Niederlanden durchführte. Hinsichtlich der Ziele, die in diesen Forschungen verfolgt wurden, lassen sich einige Studien nochmals zusammenfassen. So wird von vielen ForscherInnen die Qualität von Einrichtungen erhoben und in weiterer Folge versucht, mögliche Einflussfaktoren auf diese zu identifizieren (vgl. De Schipper et al. 2006, 2007; Gerber et al. 2007). Auch Vergleiche der ermittelten Qualität zwischen verschiedenen Ländern (vgl. Tietze et al. 1996, 1998; Cryer et al. 1999) bzw. zwischen verschiedenen Staaten (vgl. Phillipsen et al. 1997; Fuller et al. 2004) sowie zwischen unterschiedlichen Betreuungssettings (vgl. Whitebook et al. 2004) lassen sich in der Literatur häufig finden. Oftmals wurden aber auch Untersuchungen durchgeführt, die der Evaluation eines bestimmten Programms oder einer spezifischen Fortbildungsmaßnahme dienen (vgl. Arnett 1989a; Fiene 2000, 2001a+b). In einigen der vorgestellten Projektberichte wurde lediglich der Ist-Zustand zu einem bestimmten Zeitpunkt und in den für die Untersuchung ausgewählten Einrichtungen erhoben, ohne dass Vergleiche mit Daten aus einer späteren Zweitbefragung oder mit einer Kontrollgruppe durchgeführt wurden. Langzeit-Untersuchungen wurden vor allem dann durchgeführt, wenn die Stabilität der Betreuung oder die Effektivität eines Trainingsprogramms beforscht wurden.

In beinahe allen vorgestellten Studien wurde neben der CIS auch die ECERS bzw. die ECERS-R oder für Erhebungen in Einrichtungen mit jüngeren Kindern die ITERS eingesetzt, um die globale Qualität der teilnehmenden Einrichtungen zu erfassen. In einigen der Studien wurden auch Tagesmütter in die Untersuchung einbezogen, weswegen auch die FDCRS zuweilen Verwendung fand.

Die Dauer der Trainingsmaßnahmen für den Einsatz der Instrumente variiert stark und reicht bis zu einem dreiwöchigen Training (vgl. Whitebook et al. 2004). Genaue Angaben zu den Trainingsmaßnahmen werden aber kaum gegeben, weswegen die Dauer der Einschulung nicht sehr aussagekräftig scheint. Teilweise wurden für die Datenerhebungen nur Personen ausgewählt, welche bereits Erfahrung im Bereich der Kinderbetreuung hatten (vgl. Whitebook et al. 2001). Ob dies zu einer

„strengeren“ Einschätzung hinsichtlich einzelner Aspekte des Erzieherverhaltens beträgt oder ob eine Pädagogin „nachsichtiger“ beurteilt wird, wenn die RaterInnen selbst in diesem Berufsfeld tätig sind bzw. waren, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, scheint aber im Hinblick auf weitere Forschungstätigkeiten von Interesse. Durch die Überprüfung der Reliabilität wird jedoch gesichert, dass es diesbezüglich keine allzu großen Abweichungen gibt.

Hinsichtlich der eingesetzten Versionen der CIS in den Studien zum Zusammenhang zwischen strukturellen Qualitätsaspekten und dem Erzieherverhalten kann festgehalten werden, dass die Original-Version der CIS in keinem der vorgestellten Projektberichte zweifelsfrei identifiziert werden konnte. In der Studie von Wilcox-Herzog (2002) wurde vermutlich die Original-Version eingesetzt, obgleich die Subskala „Positive Relationship“ hier mit „Sensitivity“ bezeichnet wird. In manchen Studien fehlen Informationen zur Itemanzahl (vgl. Phillipson et al. 1997), oder aber diese lässt sich aufgrund von unterschiedlichen Angaben nicht genau ermitteln (vgl. Fuller et al. 2004). Sofern die AutorInnen der vorgestellten Projektberichte Angaben zur Einschätzung der Items machten, wurde meistens eine Skala von 1 bis 4 verwendet. Fiene et al. (2002) erweiterte dieses System insofern, als er den einzelnen Werten Prozentangaben zuordnete, welche die Einschätzung der Häufigkeit eines Verhaltens erleichtern sollte. De Schipper und ihr Forschungsteam (2006, 2007) hingegen verwendeten eine Ratingskala, die von 1 bis 5 reichte.

Die Anzahl der eingesetzten Items variiert stark und reicht von 14 bzw. 16 bei Fuller et al. (2004) bis 34 bei De Schipper et al. (2006, 2007). Nur in sehr wenigen Studien findet man Angaben zu den zusätzlichen Items oder sogar eine Auflistung des gesamten Instruments. In den zuvor vorgestellten Studien ist dies nur bei Fiene (2000; Fiene et al. 2002) sowie bei De Schipper et al. (2006, 2007) der Fall. Fiene fragt durch die fünf zusätzlichen Items vor allem nach der Art des physischen Kontaktes zwischen der Pädagogin und den Kindern in ihrer Obhut, nach dem Betreuungsstil sowie nach der „Echtheit“ bzw. der Aufrichtigkeit der Pädagogin in ihrem Verhalten. Nähere Angaben dahingehend, wie es zur Entwicklung dieser Items gekommen ist und welche zusätzlichen Erkenntnisse man sich davon erwartete, werden nicht gegeben.

De Schipper und ihre Kolleginnen (2006; 2007) fügten der Original-Version der CIS acht neue Items hinzu. Bedauerlicherweise werden diese Items nicht einzeln ange-

führt, sondern nur Beispiele genannt, jedoch ist dies eine der wenigen (bzw. die einzige der recherchierten) Studien, in welcher nähere Angaben zu den Gründen für die Adaption gemacht werden. Sechs der neu hinzugefügten Items erfassen ein entwicklungsförderndes Verhalten der Erzieherin. Ein Item dient der Erfassung eines Mangels an Involviertheit. Das letzte neue Item soll die Kontrolltechniken der Erzieherinnen berücksichtigen.

Ebenso wie bei der Gesamtzahl der eingesetzten Items lassen sich auch hinsichtlich der Anzahl sowie der Bezeichnung der Subskalen große Unterschiede finden. Oftmals werden die drei von Whitebook et al. (1989) deklarierten Subskalen Sensitivity, Harshness und Detachment verwendet (vgl. z.B. Phillipson et al. 1997; Whitebook et al. 2001, 2004). Fuller et al. (2004) verwenden hingegen nur zwei Subskalen, die sie mit „Positive Affect & Responsiveness“ und „Explanation & Talk“ bezeichnen, wohingegen De Schipper et al. (2006, 2007) fünf Subskalen unterscheiden, die sich auf positive und negative Aufmerksamkeit und Kontrolle sowie auf Entwicklungsanregungen beziehen. Darüber hinaus wird auch häufig ganz auf die Unterteilung in Subskalen verzichtet und lediglich der CIS-Gesamtwert errechnet, wofür eine Umkehrung der negativ skalierten Items nötig ist (vgl. Phillipson et al. 1997).

Auch hinsichtlich der Bezeichnung des Instruments Caregiver Interaction Scale konnten Unterschiede gefunden werden. So nennen beispielsweise Whitebook et al. (2001) die CIS „Arnett Scale of Adult Involvement“, während Wilcox-Herzog (2002) das Instrument mit „Arnett Classroom Interaction Scale“ bezeichnet. Fuller et al. (2004) hingegen verwendet im zuvor vorgestellten Projektbericht sowohl die Bezeichnung „Arnett Scale of Caregiver Sensitivity“ als auch „Arnett Scale of Caregiver Behavior“ und „Arnett Social Interaction Scale“. Auch in den Studien von Fiene lassen sich unterschiedliche Bezeichnungen finden, wobei er sowohl die ursprüngliche Bezeichnung verwendet (vgl. 2001a) als auch den Namen „Arnett Caregiver Observation Scale“ (vgl. 2000, 2001b). Im Projektbericht von 2002 findet man schließlich beide eben genannten Bezeichnungen. Häufig wird in den Projektberichten auch nur vom Instrument „Arnett“ oder von der „Arnett Scale“ gesprochen. Zwar wirkt sich der Name des Instruments vermutlich nicht auf die Ergebnisse aus, die damit ermittelt werden können, jedoch zeigen die variierenden Bezeichnungen, wie viele Unklarheiten es im Zusammenhang mit der CIS offenbar gibt. Aufgrund der recherchierten Literatur konnten keine Zusammenhänge zwischen einer geänderten Bezeichnung des Instruments und vorgenommenen Adaptionen gefunden werden. Vielmehr scheint

die Betitelung der CIS willkürlich. Worauf die Umbenennung zurückzuführen sein könnte, wurde bereits in einem früheren Kapitel dargelegt. Allerdings handelt es sich dabei nur um eine Annahme, die aufgrund fehlender Angaben zu Gründen für die Umbenennung der CIS nicht belegt werden kann.

Hinsichtlich der Ergebnisse kann festgehalten werden, dass zu den im Zusammenhang mit dem Erzieherverhalten am Häufigsten untersuchten strukturellen Qualitätsaspekten die Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen, die Gruppengröße, die Erzieher-Kind-Ratio, die Berufserfahrung, die Höhe des Gehalts sowie die Stabilität der Betreuung zählen. Jeder dieser Aspekte wird im Folgenden auf der Grundlage der vorgestellten Studien auf seinen Zusammenhang mit dem Erzieherverhalten nach CIS analysiert.

Für die Größe der Gruppen konnte in den vorgestellten Studien zumeist kein signifikanter Einfluss auf das Erzieherverhalten ermittelt werden (vgl. Gerber et al. 2007). Auch Whitebook et al. (1989) und Phillipson et al. (1997) konnten keine Zusammenhänge feststellen. Da dieses Ergebnis in diesen beiden Studien sowohl für Säuglings- und Kleinkindgruppen, als auch für Vorschulgruppen ermittelt werden konnte, kann man daraus schlussfolgern, dass diesbezüglich das Alter der Kinder in der Gruppe kein beeinflussender Faktor zu sein scheint. Lediglich im ICCE-Projekt (Cryer et al. 1999) wurde ein Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und dem Erzieherverhalten ermittelt. Jedoch war der Einfluss nur in Spanien signifikant, was darauf schließen lässt, dass staatliche Regelungen hinsichtlich verschiedener struktureller Aspekte noch nicht ausreichend umgesetzt wurden: „Regulations related to teacher-child ratios, content of education, and characteristics of centers have been introduced, although they are not yet fully implemented“ (Tietze et al. 1996, 456).

Nachdem hinsichtlich der Größe der Gruppen zumeist kein Zusammenhang mit dem Erzieherverhalten gefunden werden konnte, soll nun analysiert werden, ob die Anzahl der Kinder pro Pädagogin als beeinflussender Faktor angesehen werden kann. Dieser Aspekt wurde in zahlreichen Studien untersucht, und in den meisten Fällen konnten diesbezüglich signifikante Zusammenhänge ermittelt werden. Whitebook et al. (1989) fanden in allen teilnehmenden Gruppen Zusammenhänge zwischen der Ratio und dem Erzieherverhalten. Im Einzelnen wirkte sich die Ratio in Säuglings- und Kleinkindgruppen sowohl auf die Sensibilität der Pädagoginnen als auch auf ihr strafendes Verhalten aus, während in Vorschulgruppen vor allem ein Zusammen-

hang mit der Harshness-Subskala gefunden werden konnte. Die Pädagoginnen waren demzufolge in Gruppen mit kleineren Kindern signifikant sensibler und in allen Gruppen weniger streng, wenn sie weniger Kinder betreuen mussten. Auch für die anderen Subskalen der CIS konnten in dieser Studie Zusammenhänge mit der Ratio ermittelt werden, jedoch waren diese geringer. Auch Phillipsen et al. (1997) konnten in allen Gruppen signifikante Zusammenhänge mit der Ratio ermitteln.

De Schipper et al. veröffentlichten 2006 eine Studie, in welcher sie den Einfluss der Ratio experimentell untersuchten. Auch sie konnten einen signifikanten Einfluss auf das Verhalten der Pädagoginnen feststellen. Ihre Erkenntnisse fassen sie wie folgt zusammen: "The present results suggest that critical aspects of the interactions between professional caregivers and young children during structured play in child-care centers, such as caregiver supportive presence and child well-being, can be improved merely by changing the relevant child – caregiver ratios" (De Schipper et al. 2006, 873).

Ein in beinahe allen vorgestellten Studien untersuchter Aspekt ist jener des Einflusses der Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen auf ihr Verhalten gegenüber den Kindern. Auch Arnett (1989a) analysierte den Einfluss eines bestimmten Fortbildungsprogramms auf das Erzieherverhalten und konnte diesbezüglich Zusammenhänge feststellen. Ein Einfluss von Fortbildungsmaßnahmen auf das Verhalten von Pädagoginnen wurde ebenfalls in den Untersuchungen von Whitebook et al. (2004) und Gerber et al. (2007) ermittelt. Keinen Zusammenhang fanden hingegen Wilcox-Herzog (2002). Nachdem es sich jeweils um unterschiedliche Fortbildungsmaßnahmen handelt lassen sich dazu allerdings keine allgemeingültigen Aussagen machen. Vielmehr müsste jeder Fortbildungskurs und seine Inhalte einzeln betrachtet werden, um Aussagen zu seinen Auswirkungen auf das Verhalten der Pädagoginnen machen zu können. Die Untersuchung von Fortbildungsmaßnahmen, welche sich als effektiv erwiesen haben, sowie dessen Inhalte, wäre vor allem in Hinblick auf die Gestaltung bzw. Neugestaltung von Kursen lohnenswert. Diesbezüglich ist vermutlich auch die Zielgruppe von Bedeutung, da nicht alle Pädagoginnen die selbe Ausbildung absolviert haben und somit bestimmte Inhalte schon kennen, was die Effektivität einer Fortbildung vermutlich ebenfalls beeinflusst. Gerade in Studien aus Amerika ist immer wieder die Rede von pädagogischem Personal, welches als höchsten Schulabschluss die High-School angeführt hat. Für diese Zielgruppe ist es wahrscheinlich

sehr effektiv, die Grundlagen der kindlichen Entwicklung zu vermitteln, was hingegen für AbsolventInnen einer spezifischen Ausbildung im Bereich der Kinderbetreuung und –erziehung nicht vorrangiges Ziel ist.

Diese Überlegungen werden auch durch Studienergebnisse bekräftigt, in welchen ein Zusammenhang zwischen der höchsten absolvierten Ausbildung und dem Verhalten der Pädagoginnen gegenüber den Kindern in der Gruppe belegt werden konnte. Von zahlreichen ForscherInnen wurde ein diesbezüglicher Zusammenhang festgestellt (vgl. Whitebook et al. 1989, 2004; Cryer et al. 1999; Phillipsen et al. 1997). Insgesamt konnte festgestellt werden, dass eine höhere Ausbildung der Pädagoginnen zu einem positiveren Erzieherverhalten beitrug.

Phillipsen et al. (1997) konnten des Weiteren feststellen, dass die Ausbildung der LeiterIn ebenfalls einen Einfluss haben kann auf das Verhalten der Pädagoginnen. Darüber hinaus zeigten Whitebook et al. (2001, 2004), dass sich die Stabilität der Leitungsperson auf die CIS-Werte einer Pädagogin auswirken kann. Weitaus öfter als die Stabilität der LeiterIn wurde allerdings untersucht, inwiefern dieser Aspekt hinsichtlich der Pädagoginnen einen Einfluss hat. In mehreren Studien konnte diesbezüglich festgestellt werden, dass die Betreuungsstabilität und die Höhe des Gehalts eng miteinander verknüpft bzw. teilweise voneinander abhängig sind. So trägt ein Gehalt, das über dem Durchschnitt liegt, dazu bei, dass die Pädagoginnen eher in der derzeitigen Einrichtung bleiben, was sich wiederum positiv auf die Gesamtqualität einer Einrichtung sowie auf die Interaktionsqualität nach CIS auswirkt. Zu diesem Ergebnis kamen sowohl Whitebook et al. (1989; 2001) als auch Fiene (2000; 2001a+b). In der Studie von Phillipsen et al. (1997) konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass die Höhe des Gehalts sowohl in Gruppen für Säuglinge und Kleinkinder als auch in Vorschulgruppen einen bedeutsamen Einfluss auf die Werte der CIS hatten.

Bezüglich der Betreuungsstabilität konnten Whitebook et al. (2001) darüber hinaus einen Einfluss der Kolleginnen einer Pädagogin aufzeigen. So blieben Pädagoginnen eher in einer Einrichtung, wenn viele ihrer Kolleginnen mit höherer Ausbildung ebenfalls nicht kündigten. Nachdem dieser Zusammenhang noch nicht näher erforscht worden war, widmeten sich Whitebook et al. diesem auch weiterhin und veröffentlichten im Jahr 2004 eine weitere Untersuchung, in welcher sie zu dem Ergebnis kamen, dass das Ausbildungslevel des gesamten pädagogischen Personals einer Einrichtung einen stärkeren Einfluss auf die CIS-Werte hat als die Qualifikation einer einzel-

nen Pädagogin. Dieser Zusammenhang ist allerdings zu wenig beforscht, um Aussagen zur Allgemeingültigkeit zu erlauben. Diesen Aspekt näher zu untersuchen wäre ein interessanter Ansatz für weitere Forschungen, ebenso wie der umgekehrte Einfluss einer weniger qualifizierten Pädagogin auf ihre besser ausgebildeten Kolleginnen.

Hinsichtlich des Einflusses der Berufserfahrung auf die CIS-Werte variieren die Ergebnisse der Studien sehr stark. So wurde in einigen Untersuchungen kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Erfahrung einer Pädagogin in ihrem Berufsfeld und den Werten der CIS gefunden (vgl. Whitebook et al. 1989; Fiene 2001a+b; De Schipper et al. 2007), während in anderen Studien ein geringer oder sogar signifikanter Zusammenhang festgestellt wurde (vgl. Phillipson et al. 1997; Cryer et al. 1999; Wilcox-Herzog 2002; Gerber et al. 2007). Interessant ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass in jenen Studien, in welchen ein Zusammenhang zwischen diesen Aspekten gefunden wurde, eine längere Berufserfahrung oft verbunden war mit einem negativeren Erzieherverhalten nach CIS (vgl. Cryer et al. 1999; Wilcox-Herzog et al. 2002).

Durch diese Analyse konnte aufgezeigt und bestätigt werden, dass viele verschiedene strukturelle Aspekte das Verhalten der Pädagoginnen beeinflussen können. Wie sie sich im Einzelnen auswirken wird immer abhängig sein von Charakteristiken der jeweiligen Pädagogin sowie von den jeweils gegebenen Arbeitsbedingungen, räumlichen Gegebenheiten, den Kolleginnen und der Leitung.

Zusammenfassend kann mit Whitebook et al. (1989, 113; Herv. i. O.) bezüglich des Einflusses struktureller Charakteristiken auf das Erzieherverhalten Folgendes festgehalten werden:

„Wages was the measure of the adult work environment that best predicted both turnover and the child development environment. Classroom ratio was the measure of the child development environment that best predicted teacher-child interaction, and formal education was the measure of the teacher characteristics that best predicted teacher-child interaction. Each of these best predictors were used to predict the two areas of child care that most affect children's development: teacher turnover and teacher-child interaction.“

4.4 Studien zu Bindung

4.4.1 Exkurs: Einblick in Begriffe und Grundannahmen der Bindungstheorie

„Bindung (attachment) ist die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen. Sie ist in den Emotionen verankert und verbindet das Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg.“ (vgl. Ainsworth 1973, zit. nach Grossmann & Grossmann 2004, 29). Eine Bindung entsteht demzufolge zu Personen, mit denen das Kind wiederholte Beziehungs- und Interaktionserfahrungen macht. Diese Aussage beinhaltet auch, dass ein Kind zu mehr als einer Person eine Bindung entwickeln kann, bevorzugt wird jedoch die primäre Bindungsperson, welche meist die Mutter ist. Die Emotionen, die mit der Bindung an eine Person verbunden sind, variieren - je nach Situation - von Liebe und Zuneigung bis hin zu Angst und Wut. Die negativen Emotionen werden vor allem durch eine Trennung von der Bindungsperson ausgelöst, was zeigt, dass eine Bindung über Raum und Zeit hinweg bestehen bleibt. Schon 1973 beschrieb Mary Ainsworth, dass ein Säugling bestimmte Verhaltensweisen nutzt, um seine Bindungsperson auf sich aufmerksam zu machen. Von Becker-Stoll & Grossmann (2002) wird der Begriff Bindungsverhalten definiert als „Verhalten mit dem Ziel, Nähe zur Bindungsperson zu erlangen, um das Gefühl von Sicherheit zu gewinnen“. Je nachdem, welcher Art die bisherigen Interaktionserfahrungen des Kindes mit seinen Bezugspersonen waren, wird es unterschiedliche Verhaltensstrategien anwenden, um dieses Ziel zu erreichen. „Bindungsqualitäten als emotionale Lebenserfahrung sind im Individuum als Modellvorstellungen von Beziehungen, den sogenannten „Arbeitsmodellen“ („internal working models“, Bowlby, 1973) verinnerlicht.“ (Grossmann 2003, 233). Unter dem Begriff der internalen Arbeitsmodelle versteht man das Bild von der Welt, von anderen Menschen und von sich selbst, das auf bisherigen Erfahrungen beruht. Dadurch entsteht eine gewisse Erwartungshaltung beim Kind, wie die Mutter und auch andere Personen auf seine Äußerungen reagieren werden. Kann sich das Kind der Zuwendung und Verfügbarkeit seiner Mutter sicher sein, wird es eine „sichere Bindung“ zu ihr entwickeln. Ist das nicht der Fall kommt es zu einer „unsicher-vermeidenden“ oder „unsicher-ambivalenten“ Bindung²⁸. Diese verschiedenen Bindungsqualitäten definierte Mary Ainsworth (Ainsworth et al. 1978) ausge-

28 Neben diesen drei Bindungsmustern wurde von Main und Solomon (1986) noch ein weiteres definiert: die „unsicher-desorganisierte“ Bindung. Gekennzeichnet ist diese durch widersprüchliche Verhaltensweisen und Anzeichen von Angst gegenüber der Bindungsperson.

hend von Untersuchungen mit dem von ihr entwickelnden „Strange-Situation-Test“ (vgl. Ainsworth & Wittig 1969).

4.4.2 Studien aus Amerika

Studie 1 Howes, C.; Hamilton, C.E. (1992)

Studiendesign

Carolee Howes und Claire Hamilton untersuchten in dieser Studie die Bindung von Kindern zu ihren Müttern sowie zu ihren Erzieherinnen. Dabei war unter anderem von Interesse, wie sich verschiedene Erzieherverhaltensweisen auf die Bindungssicherheit auswirken. Um diese Frage beantworten zu können, beforschten sie 110 Kinder mit ihren Müttern und 403 Kinder mit ihren Erzieherinnen. Von 72 dieser Kinder konnten sowohl Einschätzungen mit der Mutter als auch mit der Erzieherin durchgeführt werden. Von den an dieser Studie teilnehmenden Kindern hatten 80 % ihren Krippeneintritt schon vor dem ersten Lebensjahr. Eine Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die derzeitige Erzieherin zumindest seit vier Monaten in dieser Gruppe war. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 10 und 56 Monate alt. Diese große Altersspanne ist zurückzuführen auf die Annahme, dass sich die Grundzüge der Beziehung, die „nature of the caregiving relationship“ (Howes & Hamilton 1992, 860) zwischen Kindern und Erwachsenen, mit zunehmendem Alter verändern. Neben der CIS wurde für dieses Forschungsvorhaben der AQS sowie die Adult Involvement Scale (AIS) eingesetzt. Ein Subsample von 23 Kindern wurde darüber hinaus im Alter von 12 Monaten mittels des Strange Situation Tests hinsichtlich der Bindung zu ihrer Mutter eingeschätzt.

Einsatz der CIS

Die CIS („Arnett Scale of Teacher Sensitivity“) wurde – wie bereits erwähnt – vor allem deshalb eingesetzt, weil der Einfluss des Erzieherverhaltens auf die Bindungssicherheit von Kindern ermittelt werden sollte. Um einem möglichen Einfluss des Alters von Kindern Rechnung zu tragen wurden in dieser Studie sowohl sehr kleine, als auch etwas ältere Kinder untersucht. Dadurch war es nötig, ein Instrument einzusetzen, welches für Kinder in unterschiedlichem Alter Gültigkeit hat. Diesen Vorteil scheint die CIS zu bieten. Sie beansprucht, ohne Adaption für Kinder im gesamten Vorschulalter angewendet werden zu können. In dieser Studie wurden CIS-Werte für 217 Kinder ermittelt.

Die CIS und die AIS wurden nach einer 2-stündigen Beobachtungsdauer eingeschätzt. Die verwendeten Subskalen basieren auf der bereits vorgestellten Studie von Whitebook et al. (1989) und sind Sensitivity mit neun Items, Harshness ebenfalls mit neun Items und Detachment mit vier Items. So kommt es zu einer Gesamtzahl von 22 eingeschätzten Items. „Median reliability score for the Arnett scale was kappa = .87“ (Howes & Hamilton 1992, 862).

Ergebnisse

Die Werte der CIS-Subskalen wurden verglichen mit den unterschiedlichen Bindungstypen der Kinder. Es zeigte sich, dass die Erzieherinnen von Kindern mit sicherer Bindung (73 %) eher als jene von unsicher gebundenen Kindern niedrigere Werte auf der Harshness- und der Detachment-Subskala hatten. Kinder mit unsicher-vermeidend klassifizierter Bindung (14%) hatten eher als unsicher-ambivalent gebundene Kinder (13%) Pädagoginnen, welche als streng und distanziert eingeschätzt wurden. Die Erzieherinnen waren demnach am sensibelsten gegenüber Kindern mit sicherer Bindung

und am wenigsten sensibel gegenüber Kindern mit vermeidender Bindung. Die Kinder mit ambivalenter Bindung lagen hinsichtlich des erlebten Erzieherverhaltens zwischen den beiden anderen Bindungskategorien (vgl. ebd., 863f.).

Hinsichtlich des Alters sowie des Geschlechts der Kinder konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit der Bindungssicherheit festgestellt werden.

Aufgrund der Ergebnisse halten die Autorinnen fest, dass Kinder mit unterschiedlichen Bindungskategorien ein unterschiedliches Erzieherverhalten und somit eine variierende Qualität der Betreuung erfahren, was früheren Studien zufolge wiederum einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder habe (vgl. ebd., 864). Die Sensibilität der Pädagoginnen und somit die Betreuungsqualität könnten jedoch durch die Ausbildung sowie durch Fortbildungsmaßnahmen beeinflusst werden. Weiteren Forschungsbedarf sehen die Autorinnen hinsichtlich der Frage, ob das Verhalten einer Erzieherin gegenüber Kindern mit unterschiedlichen Bindungskategorien variiert, also ob sich eine Erzieherin gegenüber einem sicher gebundenen Kind anders verhält als gegenüber einem unsicher gebundenen (vgl. ebd.).

Studie 2 Howes, C. (1997)

Studiendesign:

In dieser Studie wurden unterschiedliche Erklärungsansätze für die Entstehung von komplexem Spiel zwischen Kindern anhand einer Stichprobe von 107 Kindern in Betreuungseinrichtungen (36 Kinder) oder bei Tagesmüttern (71 Kinder) analysiert. Der Einfluss der Bindungssicherheit und der Sensibilität der Erzieherin auf das Spielverhalten der teilnehmenden Kinder wurde zu zwei Zeitpunkten erhoben. Zu Beginn der Datenerhebung waren die Kinder zwischen 10 und 60 Monate alt und seit mindestens zwei und höchstens sechs Monaten in familienergänzender außerfamiliärer Betreuung. Der Post-Test fand sechs bis zwölf Monate nach der ersten Erhebung statt. Neben der CIS wurden der „Attachment-Q-Sort“ (AQS) zur Einschätzung der Bindungssicherheit und die „Revised Peer Play Scale“ zur Erfassung des Spielverhaltens eingesetzt.

Einsatz der CIS

Jede der 107 teilnehmenden Betreuerinnen wurde mittels CIS („Arnett rating scale for caregiver sensitivity“) eingeschätzt. Die Autorin verweist auf 26 Items und drei Subskalen (Sensitivity, Harshness und Detachment), jedoch kommt in dieser Studie nur die Subskala Sensitivity zum Einsatz (vgl. Howes 1997, 45). Die Autorin begründet dies folgendermaßen: „Adult sensitivity was selected as our measure of adult interaction because in several studies it has been linked both to children's emotional security (Howes & Hamilton, 1992) and to children's positive peer interaction (Whitebook, Howes, & Phillips, 1990“ (vgl. Howes 1997, 42). Die einzelnen Items wurden mittels einer vierstufigen Ratingskala eingeschätzt, allerdings ist aus diesem Projektbericht nicht ersichtlich, wie viele Items verwendet wurden.

Ergebnisse

Howes kam zu dem Ergebnis, dass mit zunehmender Zeit in der Betreuungseinrichtung²⁹ die gemeinsamen Spiele der Kinder komplexer und die Werte der Bindungssicherheit sowie der Sensibilität der Erzieherinnen signifikant höher wurden. Bei den Tagesmüttern wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt

²⁹ Zwischen den beiden Datenerhebungen lagen sechs bis zwölf Monate.

ein durchschnittlicher Sensibilitätswert von 2.95 und zum zweiten Zeitpunkt von 3.03 ermittelt, in Betreuungseinrichtungen stieg der Wert von 2.67 auf 2.86. Dabei ist allerdings auch anzumerken, dass 30 der teilnehmenden Kinder aus Betreuungseinrichtungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine andere Erzieherin hatten als beim Ersten, da sie in eine andere Gruppe gewechselt hatten (vgl. Howes 1997, 43). Der Unterschied zwischen den beiden Betreuungsformen war weder hinsichtlich der Sensibilität noch der Bindungssicherheit signifikant.

Bei der Analyse von Zusammenhängen zwischen den Faktoren Spiel, Bindung und Erziehersensibilität wurde festgestellt, dass die Spiele der Kinder komplexer waren, wenn sie eine sicherere Bindung an ihre Erzieherin hatten. Diese war wiederum dann eher sicher, wenn die Erzieherin ein sensibleres Verhalten gegenüber den Kindern zeigte. Das Erzieherverhalten hatte demnach einen indirekten Einfluss auf die Komplexität des Spiels und einen direkten Einfluss auf die Bindungssicherheit. Die Bindungssicherheit hatte wiederum einen direkten Einfluss auf das Spielverhalten der Kinder. Diese Zusammenhänge konnten sowohl in Betreuungseinrichtungen als auch bei Tagesmüttern festgestellt werden.

Howes plädiert abschließend dafür, die Fähigkeit der Kinder zum gemeinsamen Spiel nicht als Anlass zu nehmen, die Interaktionen mit ihnen zu unterbrechen und die Kinder machen zu lassen, was sie wollen. Vielmehr sollte die Erzieherin den Kindern auch weiterhin ihre Aufmerksamkeit schenken und in ihrer Nähe bleiben: „We suspect that the same caregivers whose sensitive responsivity to the children in their care contribute to the construction of secure attachment relationships are the caregivers who monitor and indirectly enhance children's attempts to construct complex peer interaction“ (Howes 1997, 48).

Studie 3 Howes, C.; Galinsky, E.; Kontos, S. (1998)

Studiendesign

Die Autorinnen beschreiben drei verschiedene Untersuchungen, in welchen der Einfluss von Fortbildungsmaßnahmen auf das Erzieherverhalten und in weiterer Folge auf die Bindung der Kinder beforscht wurden. In der ersten Studie gab es keine Fortbildungsmaßnahmen für die Erzieherinnen, und die 55 teilnehmenden Kinder veränderten ihre Bindungssicherheit während des Untersuchungszeitraums nicht. Hier wurde die CIS nicht eingesetzt, weswegen diese Studie in weiterer Folge nicht näher beschrieben wird.

In der zweiten Studie wurden 71 Kleinkinder in Betreuung von Tagesmüttern untersucht. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt waren die Kinder durchschnittlich 22 Monate alt und seit mindestens zwei Monaten in der Betreuung. In der dritten Studie wurden 36 Kinder, die zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung im Durchschnitt 32 Monate alt waren, in ihren Betreuungseinrichtungen untersucht. In beiden Studien nahmen die Erzieherinnen an einem jeweils unterschiedlichen Trainingsprogramm teil, und die Daten wurden in beiden Studien mittels AQS und CIS ermittelt. Der zweite Testzeitpunkt war bei beiden Studien sechs Monate nach Abschluss des Trainings der Betreuerinnen (ca. 8 Monate nach dem ersten Erhebungszeitpunkt bei Tagesmüttern und ca. 15 Monate danach in Einrichtungen).

Einsatz der CIS

Jede Betreuerin wurde mittels CIS – hier bezeichnet als „Arnett rating scale for caregiver sensitivity“ – eingeschätzt. Es wird auf 26 Items der CIS hingewiesen, allerdings wurden nur drei Subskalen ver-

wendet: Sensitivity, Harshness und Detachment. Ob einige Items weggelassen oder auf die drei Subskalen neu verteilt wurden, ist aus diesem Projektbericht nicht ersichtlich.

Ergebnisse

Hinsichtlich der Bindung wurde in der zweiten Studie festgestellt, dass die Sicherheitswerte zum zweiten Erhebungszeitpunkt höher waren. Die Veränderungen der Bindungssicherheit wurden in weiterer Folge dahingehend untersucht, inwiefern eine Veränderung des Erzieherverhaltens einen Einfluss darauf hatte. Bei Betreuerinnen von Kindern, die während des Erhebungszeitraums eine sichere Bindung entwickelt hatten ($n = 17$), wurden höhere Sensibilitäts- und niedrigere Distanzierungswerte ermittelt. Betreuerinnen von Kindern, die zwischen den beiden Testzeitpunkten eine unsichere Bindung entwickelt hatten ($n = 9$), erreichten hingegen zum zweiten Erhebungszeitpunkt niedrigere Sensibilitätswerte und höhere Detachment-Werte. Bei den Tagesmüttern von Kindern, bei welchen im Erhebungszeitraum keine Veränderung der sicheren ($n = 31$) bzw. unsicheren ($n = 12$) Bindung festgestellt wurde, waren auch die Unterschiede in den Werten der einzelnen Subskalen großteils weniger hoch. Die Ergebnisse der dritten Studie waren übereinstimmend mit jenen von Studie 2. Auch hier war die Bindungssicherheit gestiegen, was zurückzuführen war auf eine höhere Sensibilität und geringere Distanz gegenüber den Kindern. Bei zehn Kindern wurde zu beiden Erhebungszeitpunkten eine sichere Bindung und bei vier Kindern eine unsichere Bindung festgestellt. Drei Kinder entwickelten eine unsichere Bindung, was vor allem auf die erhöhten Detachment-Werte zurückgeführt wurde. Dagegen entwickelten 21 Kinder zwischen den beiden Datenerhebungen eine sichere Bindung. Bei den Erzieherinnen dieser Kinder konnten vor allem höhere Sensibilitätswerte ermittelt werden. Für die Harshness-Subskala konnte in keiner der beiden Studien ein signifikanter Zusammenhang mit der Bindungsveränderung festgestellt werden.

Die Autorinnen dieses Projektberichtes konnten aufzeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Erzieherverhalten und der Bindungssicherheit der Kinder in ihrer Obhut gibt: „Those that did change attachment profile, however, also experienced more sensitive and less detached caregiving following intervention. Those that did not change profile did not experience changes in caregiving“ (Howes et al. 1998, 34f.). Nachdem die Kinder häufiger eine sichere Bindung entwickelt hatten als eine unsichere, sahen die Autorinnen dies als Zeichen dafür, dass die Fortbildungsmaßnahmen hinsichtlich der Steigerung der Sensibilität bei vielen Betreuerinnen erfolgreich waren. Gründe dafür, dass das Fortbildungsprogramm bei einigen Erzieherinnen nicht wirksam war, führten sie darauf zurück, dass „... it was probably unable to change the behaviors of caregivers who, for what ever reason, (e.g., depression, stress, state of mind regarding attachment), would be resistant to major changes in their caregiving strategies“ (ebd., 35).

Obwohl in dieser Studie ein Zusammenhang zwischen der Sensibilität der Erzieherinnen und der Bindungssicherheit der Kinder in ihrer Obhut aufgezeigt werden konnte, ist die Repräsentativität dieser Ergebnisse doch in Frage zu stellen. Die Autorinnen verweisen diesbezüglich auf die niedrigen Stichprobenzahlen sowie auf das Fehlen einer Kontrollgruppe (vgl. ebd.).

4.4.3 Studien aus Europa

Studie 1 Ahnert, L.; Lamb, M.E.; Seltenheim, K. (2000)

Studiendesign

In dieser Studie wurde untersucht, ob und inwiefern die Betreuungsmodelle, welche vor der Wiedervereinigung Deutschlands beobachtet werden konnten, gruppen- oder individuumorientiert ausgerichtet sind und ob das jeweilige Betreuungsmodell Auswirkungen auf die Erzieher-Kind-Bindung hat. An dieser Studie, die zwischen 1987 und 1989 durchgeführt wurde, nahmen 40 deutsche Kinder im Alter von 11 bis 13 Monaten teil. Jede teilnehmende Pädagogin wurde mit vier Kindern beobachtet. Der erste Untersuchungszeitpunkt fand ein bis zwei Tage nach Eintritt des Kindes in eine Kinderkrippe statt. Weitere Datenerhebungen fanden zwei bis vier Wochen sowie drei bis vier Monate nach dem Eintritt statt. Nachdem das Kind fünf Monate in der Kinderkrippe war, wurde ein Strange Situation Test mit der Erzieherin als primäre Bezugsperson durchgeführt. Eine Woche vor dem Krippeneintritt wurde ebenfalls ein Strange Situation Test durchgeführt, allerdings mit der Mutter als primäre Bezugsperson und der Erzieherin als fremde Person. Das dyadische Level des Erzieherverhaltens wurde aufgrund einer adaptierten Version von Ainsworth's „Sensitivity Scale“ eingeschätzt. Die Adaption erfolgte, um zu berücksichtigen, dass Pädagoginnen im Gruppengeschehen nicht immer prompt und angemessen auf die Signale von jedem Kind reagieren können (vgl. Ahnert et al. 2000, 201). Zur Einschätzung des gruppenbezogenen Erzieherverhaltens wurde die CIS eingesetzt.

Einsatz der CIS

Angewendet wurde hier nicht die Original-Version der CIS, sondern eine adaptierte Version mit 31 Items. Die AutorInnen kritisierten vor allem die interne Konsistenz der Subskalen der CIS (vgl. ebd., 202). Deswegen entwickelten sie fünf zusätzliche Items und unterteilten alle Items wiederum in vier verschiedene Subskalen. Die erste Subskala nannten sie „Empathy“, welche die „Positive Relationship-Skala“ ersetzt, die „Detachment“-Dimension wurde ersetzt durch „Disinterest vs. Dedication“, die dritte Dimension wurde erweitert zur „Control vs. Permissiveness“-Skala, und die Subskala „Punitiveness“ blieb als einzige gleich. Die Einschätzung der CIS („Global Rating Scale of Caregiver Behaviors“) erfolgte aufgrund von 30-minütigen Videoaufnahmen, welche das Eintreffen des Zielkindes in der Betreuungseinrichtung und einige Zeit danach zeigten. Die Einschätzung der CIS erfolgte - im Gegensatz zur Original-Version - auf einer 5-stufigen Ratingskala (vgl. ebd.) Die Erhebungen wurden von drei Personen durchgeführt, welche hinsichtlich der Bindungsklassifikation der Kinder blind waren. Die CIS-Werte wurden auf vier Stanine-Skalen übertragen, um eine normale Verteilung auf 9-stufigen Skalen zu sichern (vgl. ebd., Übers. M.W.).

Ergebnisse

Unsichere Bindungsmuster kamen bei den teilnehmenden Kindern häufig vor, was vermuten ließ, dass von vielen Kindern eine inadäquate Betreuung erfahren wurde. Eine sichere Bindung zur Mutter (50 %) war wahrscheinlicher als zur Erzieherin (20 %), und bei 10 % der Kinder konnte gar keine Bindung zur Erzieherin festgestellt werden. Zu diesem Ergebnis kamen die AutorInnen, wenn das Kind im zweiten Strange Situation Test mit der Erzieherin kein anderes Verhalten ihr gegenüber zeigte als im ersten Test, in welchem die Erzieherin als fremde Person fungierte. Signifikante Effekte für die Bindung wurden nur für die Empathie-Subskala festgestellt, was bedeutet, dass eine sichere Bindung eher bei empathischer Gruppenführung durch die Erzieherin entsteht.

Studie 2 Ahnert, L.; Lamb, M.E. (2000)

Studiendesign

In dieser Studie wurde untersucht, ob sich die Bindungssicherheit zwischen Kindern und ihren Erzieherinnen vor und nach der Wiedervereinigung Deutschlands verändert hatte. Dafür wurden die Ergebnisse aus der zuvor vorgestellten Studie (Ahnert et al. 2000) herangezogen. Weiters wurde erforscht, inwiefern ein gruppenbezogenes bzw. ein dyadisches Erzieherverhalten Einfluss auf die Bindungssicherheit hat. Im Zeitraum von 1993 bis 1997 wurden dafür 70 Kinder untersucht, die bei der ersten Datenerhebung zwischen 11 und 20 Monate alt waren. Die Kinder wurden in 34 verschiedenen Kinderbetreuungseinrichtungen in vier verschiedenen Teilen von Berlin betreut, und 64 Erzieherinnen nahmen an dieser Untersuchung teil. Die Vorgehensweise sowie die Untersuchungsinstrumente waren dieselben wie in der Untersuchung vor der Wiedervereinigung Deutschlands³⁰.

Einsatz der CIS

Die CIS wurde auf dieselbe Weise und in derselben Version eingesetzt wie in Studie 1 beschrieben worden ist.

Ergebnisse

Auch hier konnte bestätigt werden, dass die Kinder eher eine sichere Bindung an ihre Mutter entwickeln als an ihre Erzieherin, und 12 % der Kinder hatten gar keine Bindung an die Erzieherin. Dies waren acht Kinder, die aus der weiteren Analyse ausgenommen wurden. Signifikante Effekte für Bindung konnten nur für die CIS-Subskala Empathie festgestellt werden. Eine sichere Bindung trat demnach eher bei empathischen Erzieherinnen auf. Im Pre- und Post-Wiedervereinigungsvergleich zeigte sich, dass das Level der Empathie in der zweiten Untersuchung höher war, und demzufolge traten nach der Wiedervereinigung auch häufiger sichere Erzieher-Kind-Bindungen auf. Bei der Mutter-Kind-Bindung blieb die Häufigkeit sicherer Bindungen im Pre- und Post-Test etwa gleich. Der Vergleich von dyadischen und gruppenbezogenen Erzieherverhaltensweisen zeigte, dass individuelle Kontakte keinen Einfluss auf die Bindungssicherheit hatten, während die gruppenbezogene Empathie einer Erzieherin einen signifikanten Einfluss hatte.

4.4.4 Zusammenfassung und Analyse der Studien zur Bindung

In Verbindung mit empirischen Untersuchungen zur Bindung von Kindern stößt man im amerikanischen Raum immer wieder auf den Namen Carollee Howes. Sie führte – teilweise mit KollegInnen – viele Untersuchungen zu Bindungsbeziehungen und ihren Einflussfaktoren durch. Im deutschsprachigen Raum ist in diesem Zusammenhang vor allem Lieselotte Ahnert zu nennen, die sich ebenfalls sehr intensiv mit der Bindung von Kindern auseinandersetzt. Zuweilen verwendeten die ForscherInnen die Caregiver Interaction Scale, um Zusammenhänge zwischen dem Erzieherverhalten und der Bindungssicherheit von Kindern zu untersuchen. Einige dieser Studien wurden zuvor kurz vorgestellt und sollen nun analysiert werden.

³⁰ Vgl. Studie 1 in diesem Abschnitt.

Die Ziele, die in den vorgestellten Studien verfolgt wurden, sind sehr unterschiedlich. In der ersten Studie von Howes und Hamilton (1992) wurde der grundlegenden Frage nachgegangen, wie sich verschiedene Erzieherverhaltensweisen auf die Bindungssicherheit von Kindern auswirken. Im Jahr 1997 untersuchte Howes, wie sich das Erzieherverhalten und die Bindungssicherheit auf die Entstehung von komplexem Spiel zwischen den Kindern auswirken, und 1998 analysierte sie gemeinsam mit Kolleginnen, ob und welchen Einfluss Fortbildungsmaßnahmen auf das Erzieherverhalten und in weiterer Folge auf die Bindungsbeziehung haben. Ahnert und Kolleginnen (2000) untersuchten die Auswirkungen eines individuumorientierten vs. gruppenbezogenen Erzieherverhaltens auf die Bindungssicherheit der Kinder. Aufgrund geschichtlicher Voraussetzungen analysierten sie dies anhand von Werten, die vor und nach der Wiedervereinigung Deutschlands erhoben wurden.

Zur Erfassung des Bindungsverhaltens kamen in den angeführten Studien hauptsächlich der „Strange Situation Test“ und/oder der „Attachment Q-Sort“ zum Einsatz. Hinsichtlich der eingesetzten Versionen der CIS in den Studien zum Zusammenhang zwischen dem Erzieherverhalten und der Bindung kann festgehalten werden, dass in keinem der vorgestellten Projektberichte die Original-Version eingesetzt wurde. In der Studie von Howes et al. (1998) wird zwar auf 26 Items hingewiesen, allerdings werden nur drei Subskalen verwendet, was darauf schließen lässt, dass weniger Items eingeschätzt wurden. Auch in der Studie von Howes & Hamilton (1992) wurden drei Subskalen verwendet, und es wurden dafür 22 Items eingeschätzt. In der 1997 veröffentlichten Untersuchung verwendete Howes nur die Subskala „Sensitivity“.

Eine bedeutsame Adaption der CIS lässt sich bei den beiden Projektberichten von Ahnert et al. (2000) ausmachen. Sie fügten der Original-Version fünf weitere Items hinzu, welche sie auf die vier Subskalen „Empathy“, „Disinterest vs. Dedication“, „Control vs. Permissiveness“ und „Punitiveness“ verteilten. Die Einschätzung erfolgte auf einer 5-stufigen Ratingskala. Diese Adaption basiert laut Ahnert et al. (2000, 202) auf einem Projektbericht von Layzer, Goodson, & Moss (1993)³¹.

Hinsichtlich der Ergebnisse kann festgehalten werden, dass das Erzieherverhalten und die Bindungssicherheit der Kinder grundsätzlich voneinander abhängig sind. Offen bleibt dabei die Frage, ob das Erzieherverhalten die Bindungsklassifikation der Kinder bedingt, oder ob ein umgekehrter Zusammenhang besteht und die Pädagogin

³¹ Vgl. Studie 1 in Kapitel 4.3.1

gegenüber sicher gebundenen Kindern ein anderes Verhalten zeigt als gegenüber unsicher gebundenen. Howes & Hamilton (1992) konnten in ihrem Projektbericht allerdings zeigen, dass eine höhere Sensibilität sowie geringere Distanziertheit und Strenge mit einer signifikant höheren Zahl an sicher gebundenen Kindern einherging, wohingegen unsicher-vermeidend gebundene Kinder signifikant häufiger Pädagoginnen hatten, welche als distanziert und streng eingeschätzt wurden. Weiters stellte Howes (1997) fest, dass die Spiele der Kinder komplexer waren, wenn sie eine sichere Bindung an ihre Pädagogin hatten. Die Bindung hingegen wurde dann häufiger als sicher eingeschätzt, wenn das Verhalten der Erzieherin sensibler war. Demzufolge ging sie von einem indirekten Zusammenhang zwischen dem Erzieherverhalten und der Komplexität der Spiele der Kinder untereinander aus. Darüber hinaus zeigten Howes et al. (1998), dass das Erzieherverhalten durch Fortbildungsmaßnahmen positiv beeinflusst werden kann, sodass sich bei positiveren CIS-Werten auch die Sicherheitswerte der Kinder verbesserten. Dies traf sowohl bei Pädagoginnen in Betreuungseinrichtungen als auch bei Tagesmüttern zu.

Lieselotte Ahnert und ihr Forschungsteam (2000) hingegen stellten fest, dass in Bezug auf die Bindung hauptsächlich die Empathie der Pädagogin ausschlaggebend ist. Darüber hinaus befassten sie sich mit der Frage nach dem Einfluss der Zeit, die eine Pädagogin einem einzelnen Kind bzw. der gesamten Gruppe widmete. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die gruppenbezogene Empathie der Pädagogin ausschlaggebend ist für die Bindungssicherheit der Kinder, wohingegen die individuellen Kontakte zwischen der Erzieherin und einem Kind keinen signifikanten Einfluss hatten.

4.5 Studien zu Outcomes

4.5.1 Studien aus Amerika

Studie 1 Love, J.M. (1993)

Studiendesign

Love beschreibt in seinem Projektbericht eine Untersuchung, in welcher Zusammenhänge zwischen Aspekten von Qualität in Tagesbetreuungseinrichtungen und dem Verhalten der betreuten Kinder untersucht worden sind. Dafür wurden im Herbst 1990 von eingeschulten BeobachterInnen Erhebungen in 122 Gruppen in Kalifornien durchgeführt. Für eine Folgeuntersuchung, bei der festgestellt werden sollte, ob eine Anhebung der Ratio möglich ist, ohne dadurch die Qualität zu beeinflussen, wurde ein Drittel der teilnehmenden Gruppen gebeten, ihren Erzieher-Kind-Schlüssel auf 9:1 und ein weiteres Drittel auf 10:1 zu erhöhen. Die verbleibenden Gruppen sollten die Ratio von 8:1 beibehalten. Zwei

Monate nach dieser Veränderung wurden weitere Erhebungen in 112 Gruppen durchgeführt. In diesem Projektbericht werden lediglich die Ergebnisse der Folgeuntersuchung angeführt.

Beinahe alle teilnehmenden Kinder waren zwischen drei und vier Jahre alt. Neben der CIS kamen auch das „Assessment Profile for Early Childhood Programs“ sowie das „Developmental Practices Inventory“ zum Einsatz. Zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens wurden darüber hinaus der „Preschool Classroom Snapshot“ (Crying, Fighting, Uninvolved), mittels welchem auch strukturelle Faktoren wie die Gruppengröße und Ratio erfasst wurden, das „Child Stress Behavior Instrument“ sowie der „Behavior Problems Index“ eingesetzt.

Einsatz der CIS

Die Werte der CIS („Arnett Scale of Caregiver Behavior“) wurden vor allem mit dem eingeschätzten Verhalten der Kinder verglichen. Zum Einsatz kam eine adaptierte Version der CIS mit folgenden Subskalen: „Attentive and Encouraging“; „Harsh and Critical“; „Detached“ und „Controlling“ (Love 1993, 9). Bedauerlicherweise lassen sich in diesem Artikel keine näheren Informationen zur CIS finden.

Ergebnisse

Die globale Qualität der untersuchten Gruppen war hoch. Das Betreuungspersonal hatte ein vergleichsweise hohes Ausbildungslevel und die Gruppengrößen sowie die Ratio waren gemäß vorgegebener Richtlinien.

In Hinblick auf die CIS-Werte wurde Folgendes festgestellt: Hohe Werte auf der Subskala „Attentive and Encouraging“ führten zu geringerem Stress bei den Kindern, wohingegen hohe Werte bei „Harsh and Critical“ sowie bei „Detached“ das Gegenteil bewirkten. Distanziertere Erzieherinnen hatten überdies Kinder in ihrer Obhut, die sich an gemeinsamen Aktivitäten in der Gruppe weniger beteiligten. Ein übermäßig kontrollierendes Verhalten der Erzieherinnen hing zusammen mit aggressivem Verhalten („Fighting“) der Kinder und mit häufigerem Weinen. Hinsichtlich des Erzieher-Kind-Schlüssels konnte Love (1993, 4) feststellen, dass die Kinder bei einer höheren Ratio eher uninvolviert in Gruppenaktivitäten waren.

Zusammenfassend kommt der Autor zu folgendem Ergebnis: „Classroom dynamics (such as various dimensions of developmentally appropriate or inappropriate practice), which might also be considered to include caregiver behavior, showed stronger relationships with children's behavior than structural variables“ (ebd., 6).

Aufgrund der Ergebnisse zieht Love (ebd., 7) folgende Schlussfolgerungen:

- “Developmentally appropriate practice makes a difference in children's lives while the children are in daycare; we don't have to wait for kindergarten or first grade or later to find evidence to justify developmentally appropriate practices before school starts.
- The behavior of the caregivers is a critical ingredient of developmentally appropriate practice.
- Finally (and particularly important for relating research to practice), all of the aspects of classroom dynamics and caregiver behavior that we found to relate to children's behavior are modifiable – there is every reason we can do something about them through training, education, and staff development, and thereby positively affect children's experience in child care.”

Das Verhalten der Erzieherinnen ist aufgrund dieser Studienergebnisse folglich ein wichtiger Aspekt für die entwicklungsangemessene Betreuung von Kindern und kann durch Trainings- oder Fortbildungsmaßnahmen positiv beeinflusst werden.

Studie 2 Raspa, M.J.; McWilliam, R.A.; Ridley, S.M. (2001)

Studiendesign

Ziel dieser Studie war es, die Beziehung zwischen der Qualität der Kinderbetreuung und dem Verhalten der Kinder zu analysieren. 78 Kleinkinder im Alter von 12 bis 34 Monaten aus 17 Betreuungseinrichtungen in North Carolina wurden beobachtet, um das Ausmaß und die Art der Beschäftigung der Kinder feststellen zu können. „Engagement behaviors are arranged in a developmental hierarchy, with unsophisticated behavior at the lower end and sophisticated engagement at the upper end“ (Raspa et al. 2001, 215). Zur „unsophisticated“ Beschäftigung zählten u.a. undifferenzierte und sich wiederholende Verhaltensweisen, lediglich gelegentliche Aufmerksamkeit oder das gänzliche Fehlen von Tätigkeiten, während zum „sophisticated“ Verhalten beispielsweise differenzierte und zielgerichtete Beschäftigungen, Beharrlichkeit bei der Lösung eines Problems oder Rollenspiele zählten (vgl. ebd., 216). Für diese Untersuchung wurden Betreuungseinrichtungen ausgewählt, in welchen mehr als 30 Kinder bis zum fünften Lebensjahr betreut wurden. Daten konnten in insgesamt 40 Gruppen mit ihren primären Betreuerinnen erhoben werden. Aus jeder Einrichtung nahmen mindestens zwei und maximal sieben Kinder, die seit mindestens drei Monaten in dieser Einrichtung waren, teil. Die Datenerhebung erfolgte mittels ITERS, ECERS-R, CIS, Teaching Styles Rating Scale (TSRS) und Engagement Check II. Weiters wurden die Gruppengröße und die Ratio erhoben. Die Erfassung des kindlichen Verhaltens erfolgte mittels des Engagement Quality Observation System III (E-Qual). Die DatenerheberInnen absolvierten ein Training für den Einsatz der Forschungsinstrumente, bis eine Reliabilität von mindestens 82 % erreicht wurde. Die CIS sowie die TSRS wurden jeweils am Ende eines Erhebungstermins eingeschätzt, die Erhebung mittels Engagement Check II fand an einem separaten Tag statt. Die Daten der E-Qual wurden getrennt von den Qualitätseinschätzungen über einen Zeitraum von fünf Monaten erhoben.

Einsatz der CIS

Die hier verwendete Version besteht aus 26 Items, welche auf einer Skala von 1 bis 4 eingeschätzt wurden. Allerdings wurden nicht die vier Subskalenwerte für die weitere Analyse ermittelt, sondern – „to maximize the stability of the interaction score“ (ebd., 213) – der CIS-Gesamtwert errechnet. Auch die TSRS diente der Einschätzung des Erzieherverhaltens und wurde zusätzlich zur CIS eingesetzt. Die AutorInnen begründen dies folgendermaßen: „Although the CIS has commonly been used as a measure of the degree of teacher-child interactions, it does not address the content of those interactions“ (ebd., 214). Die TSRS hingegen erfasst zwei verschiedene Dimensionen des Verhaltens: „specific interaction behaviors of teachers as well as their affective characteristics“ (ebd.).

Ergebnisse

Insgesamt wurde die Gesamtqualität in den Gruppen als minimal eingeschätzt. Die durchschnittlichen Werte der TSRS-Affect sowie der CIS (3.17) waren jedoch eher hoch, was darauf schließen lässt, dass die Erzieherinnen mit den Kindern im Normalfall warm und sensibel interagierten.

Eine differenzierte („sophisticated“) Beschäftigung der Kinder hing in geringem Ausmaß zusammen mit der globalen Qualität, die durch ITERS bzw. ECERS-R ermittelt wurde, nicht jedoch mit den anderen Verfahren zur Qualitätseinschätzung. Verbindungen zu den meisten eingesetzten Verfahren zur Qualitätseinschätzung wurden bei einem Mangel an Beschäftigung der Kinder gefunden: „Children spent more time in unsophisticated behavior in classrooms of lower global quality, with fewer teacher-

child interactions, less teacher affect, fewer teacher elaboratives, and more teacher directives" (ebd., 220). Pädagoginnen, deren Interaktionen mit den Kindern nicht als warm und emotional eingeschätzt wurden und die wenige Beschreibungen und Erklärungen verwendeten, hatten demnach eher Kinder in ihrer Obhut, deren Beschäftigungen als undifferenziert eingeschätzt wurden.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Art der Beschäftigung eines Kindes verbunden war mit der Gesamtqualität der Gruppe, den Erzieher-Kind-Interaktionen, der Verwendung von Beschreibungen und Erklärungen durch die Pädagoginnen sowie der Ratio. Aufgrund dieser Ergebnisse zogen die AutorInnen folgenden Schluss: "These results provide further support for the importance of the relationship between teacher interactions and children's behavior in child care classrooms" (ebd., 221).

Studie 3 Peisner-Feinberg, E.S.; Burchinal, M.R.; Clifford, R.M. et al. (2001)

Studiendesign

Die hier beschriebene „Study of Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers“ (CQO) ist ein Beispiel für eine groß angelegte Langzeitstudie aus Amerika, die in den Bundesstaaten Kalifornien, Colorado, Connecticut und North Carolina durchgeführt wurde. Wie dem Titel zu entnehmen ist, hat diese Studie das Ziel, die Beziehungen zwischen den Kosten, der Qualität und dem Bildungsprogramm von Betreuungseinrichtungen für Kinder und der kindlichen Entwicklung zu untersuchen. Informationen zu Kosten und Qualität konnten in 401 zufällig ausgewählten Einrichtungen aus den vier US-Staaten erhoben werden, zusätzliche Informationen zur Entwicklung der Kinder wurden in 151 dieser Einrichtungen ermittelt.

Die Datenerhebung begann 1993, als die teilnehmenden Kinder drei bis vier Jahre alt waren, und erfolgte über einen Zeitraum von fünf Jahren. Zu Beginn der Studie nahmen 826 Kinder teil. Die Anzahl der teilnehmenden Kinder reduzierte sich allerdings im Laufe der Zeit, und zum letzten Testzeitpunkt (in der zweiten Klasse der Grundschule) wurden noch 345 Kinder untersucht. Um die Qualität der Einrichtungen zu messen, kamen verschiedene Forschungsinstrumente zum Einsatz. Neben der Caregiver Interaction Scale (CIS) wurden auch die ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), die ECOF (UCLA Early Childhood Observation Form) und die AIS (Adult Involvement Scale) eingesetzt. Zwei DatenerheberInnen aus einem Team von sechs bis acht Personen pro teilnehmendem Staat, welche ein „wochenlanges Training“ (vgl. Peisner-Feinberg et al. 2001, 1537; Übers. M.W.) für den Einsatz der Instrumente absolviert hatten, verbrachten drei bis vier Stunden in jeder Einrichtung, um die Einschätzungen vorzunehmen. Eine dieser ErheberInnen schätzte die ECERS, die CIS und die ECOF ein und die Zweite die AIS (vgl. ebd.).

Einsatz der CIS

In dieser Studie kam eine Version mit 26 Items und einer vierstufigen Einschätzskala zum Einsatz. Die vier Subskalen Sensitivity, Harshness, Detachment und Permissiveness werden in weiterer Folge beschrieben, jedoch wurde für die Analyse der CIS-Gesamtwert verwendet: „Psychometric analyses suggested a single factor most parsimoniously represented our data (...)“ (ebd., 1538). Des Weiteren zeigte sich, dass die vier eingesetzten Beobachtungsinstrumente hoch miteinander korrelierten, weswegen „a single composite index of the quality of classroom practices was computed“ (ebd.). Darum können kaum spezifische CIS-Ergebnisse aus dieser Studie aufgezeigt werden. Nachdem die CQO-

Studie aber im Zusammenhang mit der Anwendung der CIS häufig genannt wird, soll sie an dieser Stelle trotzdem angeführt werden.

Ergebnisse

Die AutorInnen konnten Belege dafür liefern, dass die Betreuungsqualität einen langfristigen Einfluss auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern hat. So zeigten sich beispielsweise bei Kindern, die eine als qualitativ gut eingeschätzte vorschulische Einrichtung besucht hatten, im Durchschnitt höhere kognitive Kompetenzen als bei Kindern, die in weniger guten Einrichtungen untergebracht waren. Auch im Bereich des Sozialverhaltens wurden positive Effekte der Qualität der Einrichtung und damit einhergehend weniger Verhaltensprobleme bei Kindern festgestellt. Bei den Testungen in den Bereichen Sprache, Lesen und Mathematik, denen die Kinder regelmäßig unterzogen wurden, zeigten sich für die Sprach- und die Mathematikleistungen positive signifikante Effekte der Qualität der Vorschule, nicht allerdings bei den Leseleistungen der Kinder (vgl. ebd., 1545). Insgesamt konnte in dieser Studie ein längerfristiger Einfluss von Qualität der Betreuung auf die Entwicklung der Kinder bestätigt werden.

Studie 4 Essa, E.L. (2002)

Studiendesign

Ziel dieser Studie war es, einen Überblick über die Qualität von außerfamiliärer Kinderbetreuung in Nevada zu bekommen. Dafür wurden von 354 EinrichtungsleiterInnen, 1.577 Erzieherinnen, 567 lizenzierten und unlizenzierten Tagesmüttern und 634 Eltern Daten zu strukturellen Bedingungen der Kinderbetreuung erhoben. Darüber hinaus wurden in 103 Gruppen Beobachtungen mittels ECERS und CIS durchgeführt, um Aufschluss über die Qualität der Betreuung zu bekommen. Während dieser Beobachtungstermine wurden weiters 756 Kinder getestet, um Aussagen zu deren Entwicklung machen zu können. Dafür kamen das „Classroom Behavior Inventory, Preschool Form“ (CBI), der „Peabody Picture Vocabulary Test, Third Edition“ (PPVT-III) und Teile des „Woodstock-Johnson Test of Achievement-Revised“ (WJ-R) zum Einsatz.

Einsatz der CIS

Die hier eingesetzte Version besteht aus 26 Items, die in vier Subskalen aufgeteilt werden: Positive Interaction, Punitiveness, Detachment und Permissiveness. Angaben zur Einschätzskala werden nicht gemacht, die aufgezeigten Informationen lassen jedoch darauf schließen, dass die Originalversion der CIS angewendet wurde. Des weiteren verweist die Autorin auf den unkomplizierten Einsatz dieses Verfahrens: „The CIS is administered in a relatively unobtrusive manner by a trained observer“ (Essa 2002, 147).

Ergebnisse

Die Ergebnisse der PPVT waren signifikant verbunden mit den Werten der ECERS sowie der CIS. Je höher also die Gesamtqualität sowie die Betreuungsqualität eingeschätzt wurden, desto bessere sprachliche Kompetenzen konnten bei den Kindern festgestellt werden. Hinsichtlich der CIS-Subskalen zeigte sich, dass höhere Werte bei Positive Interaction und niedrigere bei Punitiveness und Detachment mit höheren sprachlichen Kompetenzen bei den Kindern verbunden waren (vgl. ebd., 73). Mittels dem WJ-R wurden kognitive und schulische Fertigkeiten wie mathematisches Verständnis („pre-math“), Wortschatz („letter-word recognition“) oder Allgemeinwissen („overall knowledge“) getestet.

tet. Kinder mit strengeren Erzieherinnen hatten schlechtere Ergebnisse hinsichtlich ihrer mathematischen Fähigkeiten, und höhere Detachment-Werte der Erzieherinnen hatten bei den Kindern niedrigere Ergebnisse bei Letter-Word Recognition zur Folge (vgl. ebd., 74). An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass die Autorin in der Tabelle, in welcher diese Ergebnisse dargestellt werden (vgl. ebd., 75), statt mathematischer Fähigkeiten das Allgemeinwissen als den von der Punitiveness-Subskala beeinflussten Bereich nennt. Es ist also nicht genau herauszufinden, welche vorschulischen Kompetenzen durch eine übermäßig strenge Erzieherin negativ beeinflusst werden.

Die soziale Entwicklung und das Verhalten der Kinder wurde mittels CBI erhoben. Auch hier wurden Zusammenhänge mit dem Erzieherverhalten gefunden. Pädagoginnen mit höheren Werten auf der Positive Relationship-Subskala hatten Kinder mit besseren Ergebnissen hinsichtlich ihrer „Rücksichtnahme, Aufgabenorientierung und Unabhängigkeit“ in ihrer Obsorge, wohingegen Teilnahmslosigkeit, Feindseligkeit und Ablenkbarkeit“ (ebd., 77; Übers. M.W.) weniger oft festgestellt werden konnten. Ein positiver Interaktionsstil der Pädagoginnen hatte also sozial kompetentere Kinder mit weniger Verhaltensauffälligkeiten zur Folge. Erzieherinnen, welche hohe Punitiveness-Werte erreichten, hatten Kinder in ihrer Obhut, die abhängiger, feindseliger, rücksichtsloser und leichter Ablenkbar waren und weniger sprachliche Fähigkeiten sowie Aufgabenorientierung zeigten (vgl. ebd.). Höhere Detachment-Werte hatten einen negativen Einfluss auf die Unabhängigkeit der Kinder und führten zu mehr Ablenkbarkeit. Insgesamt konnte in dieser Studie demnach ein Einfluss des Erzieherverhaltens auf verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung aufgezeigt werden.

4.5.2 Studien aus Europa

Studie 1 Rhodes, S.; Hennessy, E. (2000)

Studiendesign

In dieser Studie aus Irland wurde der Einfluss eines sechsmonatigen Vorschultrainingskurses auf das Verhalten der teilnehmenden Pädagoginnen sowie auf die Entwicklung der Kinder in ihrer Obhut befasst. Dafür wurden insgesamt 16 Pädagoginnen, welche an dem Kurs teilnahmen, untersucht und mit 17 Pädagoginnen aus einer Kontrollgruppe verglichen. Die Entwicklung der Kinder wurde aufgrund von jeweils zwei Kindern (ein Junge und ein Mädchen im Alter von 3,6 bis 4,2 Jahren) pro Einrichtung erfasst. Insgesamt konnten 66 Kinder hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz mittels „Peer Play Scale“ (PPS) und ihrer kognitiven Kompetenzen mit Hilfe der „Play with Objects Scale“ (POS) getestet werden. Alle Kinder sowie die 33 Pädagoginnen wurden sowohl vor als auch nach der Trainingsinitiative untersucht, wobei im Post-Test nur noch Daten von 12 Pädagoginnen aus der Kontrollgruppe und von 50 Kindern erhoben werden konnten. Die Beobachtungsdauer betrug insgesamt zwei Stunden, wobei 80 Minuten lang die beiden Kinder während der Freispielzeit beobachtet wurden und jeweils 20 Minuten davor und danach die jeweilige Pädagogin. Alle Daten einer Einrichtung wurden von derselben Person erhoben, welche über den Trainingsstatus der jeweiligen Erzieherin informiert war (nicht blind). Die Reliabilitätswerte wurden durch Einschätzungen von Gruppen, welche an dieser Studie nicht teilnahmen, ermittelt. Für die CIS lag die Inter-Rater-Reliabilität bei 75 % (vgl. Rhodes & Hennessy 2000, 567).

Einsatz der CIS

In dieser Studie kam die Original-CIS zum Einsatz.

Ergebnisse

Für die Subskala Positive Relationships konnte bereits im Pre-Test ein signifikanter Unterschied zwischen der Trainingsgruppe (2.84) und der Kontrollgruppe (2.65) festgestellt werden. Nach Abschluss des Kurses erreichten die Pädagoginnen einen signifikant höheren Wert von 3.77. In der Kontrollgruppe waren die Werte zum zweiten Testzeitpunkt ebenfalls höher (2.76), jedoch war diese Veränderung nicht signifikant. Die Werte der Detachment-Subskala waren in der Trainingsgruppe im Post-Test (1.20) signifikant besser als im Pre-Test (1.73). Bei den Subskalen Punitiveness und Permissiveness konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Pre- und Post-Test oder zwischen den beiden Gruppen der Pädagoginnen gefunden werden.

Hinsichtlich der Entwicklung der Kinder konnte festgestellt werden, dass soziale und kognitive Kompetenzen bei Kindern mit Pädagoginnen der Trainingsgruppe signifikant gestiegen waren. Die Autorinnen schlussfolgern aus diesen Ergebnissen, dass die Absolvierung des Trainingskurses das Verhalten der Pädagoginnen und in weiterer Folge die Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst hat.

Einschränkungen dieser Studie ergeben sich v.a. durch die kleine Stichprobenzahl. Die Autorinnen verweisen diesbezüglich jedoch auf die Studie von Arnett (1989a), in welcher ähnliche Ergebnisse ermittelt wurden: „Although the small number of participants in the present study might compromise the generalizability of the findings, it should be noted that the specific changes in trainees' interactions with children in the present study are consistent with Arnett's (1989) findings“ (Rhodes & Hennessy 2000, 572).

Studie 2 Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blachford, I. et al. (2004) Studiendesign

Im Projekt „The Effective Provision of Pre-school Education“ (EPPE) wurden die Auswirkungen der Vorschulerziehung und –betreuung auf die Entwicklung von drei- bis siebenjährigen Kindern in England longitudinal untersucht. Darüber hinaus sollte festgestellt werden, welche strukturellen und prozessualen Aspekte charakteristisch sind für Betreuungssettings, die als effektiv eingeschätzt wurden, sowie der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss Charakteristiken des Kindes und seiner Familie auf die Entwicklung des Kindes haben.

Insgesamt nahmen über 3.000 Kinder ab dem dritten Lebensjahr an dieser Studie teil. Erhoben wurden Entwicklungsprofile der Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten, Informationen zum familiären Hintergrund sowie zur heimischen Lernumgebung und zu den außerfamiliären Betreuungssettings, in welchen die Kinder zusätzlich betreut wurden. „Settings (141) were drawn from a range of providers (local authority day nurseries, integrated centres, playgroups, private day nurseries, nursery schools and nursery classes)“ (Sylva et al. 2004, i). Mit „integrated centers“ werden Einrichtungen beschrieben, welche „fully combine education and care“ (ebd.). Als Vergleichsgruppe wurden Kinder, die bei ihrem Schuleintritt keine bis wenig Erfahrung mit außerfamiliärer Vorschulbetreuung hatten, in die Untersuchung einbezogen.

Zur Erfassung der Prozessqualität kamen neben der CIS die ECERS-R sowie die ECERS-E zum Einsatz. Rund um seinen dritten Geburtstag wurde jedes teilnehmende Kind hinsichtlich kognitiver Kompetenzen in den Bereichen wörtliches Verständnis, Vokabular, erkennen von Ähnlichkeiten in Bildern und Raumbewusstsein getestet. Die Einschätzung der sozialen und emotionalen Anpassung der Kin-

der erfolgte durch jene Pädagogin, die das Kind am Besten kannte (vgl. ebd., 6). Es wurden Informationen zu vier Aspekten der sozialen Entwicklung erhoben: „‘Independence & Concentration’, ‘Co-operation & Conformity’, ‘Peer Sociability’ and ‘Anti-social / Worried behaviour’“ (ebd., 22).

Einsatz der CIS

In dieser Studie kam die Original-Version der CIS mit 26 Items, einer vierstufigen Ratingskala und den vier Subskalen Positive Relationships, Punitiveness, Permissiveness und Detachment zum Einsatz (vgl. ebd., 87).

Ergebnisse

Es konnte festgestellt werden, dass das Erzieherverhalten in den unterschiedlichen Betreuungssettings signifikant variierte. Insgesamt schnitten Playgroups auf der CIS am Schlechtesten ab, während in Integrated Centers sowie in Nursery Classes das positivste Erzieherverhalten beobachtet werden konnte. Lediglich für die Punitiveness-Subskala wurden keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Betreuungssettings festgestellt (vgl. ebd., 19).

Auch zwischen der Entwicklung der Kinder und dem Verhalten der Pädagoginnen konnten signifikante Zusammenhänge gefunden werden. Bezuglich der kognitiven Entwicklung wurde ein positiver Effekt der Subskala Positive Relationships auf die frühen Leseleistungen („pre-reading“³²) gefunden. Je positiver die Beziehungen eingeschätzt wurden, desto höher waren auch die Leistungen der Kinder in diesem Bereich, wohingegen höhere Werte bei den drei negativ skalierten Subskalen der CIS mit geringeren Fortschritten bei den Leseleistungen und darüber hinaus auch beim frühen Zahlenverständnis („early number concepts“) verbunden waren. Diese Ergebnisse waren unabhängig vom soziökonomischen Status der Kinder (vgl. ebd., 26). Der Vergleich mit Kindern ohne vorschulische Betreuungserfahrung zeigte hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen, dass der Besuch einer Betreuungseinrichtung zu besseren Ergebnissen führte (vgl. ebd., 29).

Auch bezüglich der sozialen Entwicklung und dem Verhalten der Kinder konnten signifikante Zusammenhänge mit dem Erzieherverhalten gefunden werden. Die CIS-Werte waren mit drei der untersuchten Bereiche des Sozialverhaltens verbunden (Unabhängigkeit & Konzentration, Zusammenarbeit & Anpassung, Verhalten gegenüber Gleichaltrigen). Lediglich für den Bereich „Anti-social/Worried behaviour“ wurden keine signifikanten Zusammenhänge mit der CIS gefunden. Insgesamt halten die AutorInnen fest: „In particular, where staff-child interactions were rated as more ‘Positive’, better child social/behavioural outcomes are found“ (ebd., 31).

4.5.3 Zusammenfassung und Analyse der Studien zu Outcomes

Die meisten Studien, die sich mit dem Einfluss des Erzieherverhaltens nach CIS auf die Entwicklungsfortschritte der Kinder befassen, stammen aus dem amerikanischen Raum. Häufig wurden Zusammenhänge zwischen der Qualität der vorschulischen Einrichtung und deren Einfluss auf die Entwicklung der Kinder erforscht. In den vorgestellten Studien ist dies bei allen Projekten der Fall, mit Ausnahme jener von Rho-

³² Gesamtwert der Einschätzungen zum phonologischen Bewusstsein der Kinder (Reim und Stabreim) und der Buchstabenerkennung/-erinnerung (vgl. Sylva et al. 2004, 90; Übers. M.W.).

des & Hennessy (2000), in welcher explizit nach dem Einfluss einer Fortbildungsmaßnahme auf das Verhalten der Pädagogin und in weiterer Folge auf die Entwicklung der Kinder gefragt wurde. Hinsichtlich der untersuchten kindlichen Entwicklungsbereiche lässt sich grob unterscheiden zwischen kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder. Zur Erfassung der globalen Qualität einer Betreuungseinrichtung wurde häufig die ECERS (vgl. Peisner-Feinberg et al. 2001; Essa 2002) bzw. die ECERS-R (vgl. Raspa et al. 2001; Sylva et al. 2004) eingesetzt. Für die Ermittlung der kindlichen Entwicklung kamen jeweils unterschiedliche Forschungsinstrumente zum Einsatz.

Hinsichtlich der eingesetzten CIS-Versionen kann festgehalten werden, dass in beinahe allen Studien die Original-CIS zum Einsatz kam. Bei der Auswertung wurden jedoch nicht immer die vier Subskalen ermittelt, sondern zum Teil der CIS-Gesamtwert (vgl. Raspa et al. 2001; Peisner-Feinberg et al. 2001). Lediglich in einer Untersuchung fand eine Adaptierung der CIS statt. So fand Love (1993, 9) die vier Dimensionen „Attentive and Encouraging“; „Harsh and Critical“; „Detached“ und „Controlling“. Inwiefern sich diese von den originalen Subskalen unterscheiden, lässt sich bei diesem Projektbericht nicht feststellen. Möglicherweise handelt es sich dabei um die Original-Version mit veränderten Subskalenbezeichnungen. Um dieser Frage nachzugehen wurden andere Projektberichte von Love herangezogen, in welchen ebenfalls die CIS zum Einsatz kam. Es zeigte sich dabei Folgendes: Im Jahr 1997 beschreibt er die CIS mit 26 Items, welche auf die fünf Subskalen „Positive relationships“, „Punitiveness“, „Detachment“, „Permissiveness“ und „Prosocial interaction“ (vgl. Love et al. 1997, 10f., 78) verteilt werden. In einem Projektbericht aus dem Jahr 2004 hingegen wird der CIS-Gesamtwert errechnet: „We conducted factor analyses at each time point, but since no clear set of similar subscales emerged across time, we report our findings based on the full Arnett score, the average rating across all 26 items“ (Love et al. 2004; 52). Demnach können selbst aufgrund anderer Projektberichte desselben Autors keine Rückschlüsse auf die CIS-Version gezogen werden.

Die untersuchten Bereiche der kindlichen Entwicklung sind sehr vielfältig, weswegen sich kaum Vergleiche der Ergebnisse zwischen den einzelnen Studien ziehen lassen. Peisner-Feinberg et al. (2001) berichten allgemein von positiven Auswirkungen eines qualitativ guten Erzieherverhaltens auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder. Betrachtet man die Ergebnisse der zuvor vorgestellten Studien in Hinblick auf die Zusammenhänge mit den einzelnen Subskalen der CIS zeigt sich folgendes Bild:

Für die Subskala „Positive Relationship“ wurden Zusammenhänge mit gestresstem Verhalten (Love 1993), sprachlichen Kompetenzen, Aufgabenorientierung, Unabhängigkeit, Rücksichtnahme, Feindseligkeit, Ablenkbarkeit und Teilnahmslosigkeit (Essa 2002) sowie mit frühen Leseleistungen (Sylva et al. 2004) gefunden. Zusammenhänge mit der Subskala „Punitiveness“ konnten in den Bereichen gestresstes Verhalten (Love 1993), sprachliche Kompetenzen, Aufgabenorientierung, Unabhängigkeit, Rücksichtnahme, Feindseligkeit, Ablenkbarkeit und Allgemeinwissen bzw. frühe mathematische Kompetenzen (Essa 2002) sowie bei frühen Leseleistungen (Sylva et al. 2004) ermittelt werden.

Die Distanziertheit der Pädagogin („Detachment“) hatte Auswirkungen auf ein gestresstes Verhalten und die Beteiligung an Gruppenaktivitäten (Love 1993) sowie auf den Wortschatz, die Unabhängigkeit und Ablenkbarkeit der Kinder (Essa 2002). Die Subskala „Permissiveness“ hing schließlich zusammen mit einem aggressiveren Verhalten sowie mit der Häufigkeit des Weinens (Love 1993). Sylva et al. (2004) berichten darüber hinaus von einem Zusammenhang der CIS-Werte mit der Unabhängigkeit der Kinder, der Konzentrationsfähigkeit, Zusammenarbeit, Anpassung und dem Verhalten gegenüber Peers. Die Forschungsergebnisse von Rhodes & Hennessey (2000) lassen überdies darauf schließen, dass das Erzieherverhalten durch Fortbildungsmaßnahmen dahingehend beeinflusst werden kann, dass positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder zu erwarten sind.

4.6 Studien zur Stressbelastung (Cortisol)

4.6.1 Studie aus Amerika

Studie 1 Lisonbee, J.A.; Mize, J.; Payne, A.L.; Granger, D.A. (2008)

Studiendesign

In dieser Studie wurden Erzieher-Kind-Beziehungen als Auslöser für Cortisol-Schwankungen untersucht. Dafür wurden 191 Kinder im Alter von 43 bis 67 Monaten untersucht. Zusätzliche Einflussfaktoren wie das Alter, Geschlecht und Temperament des Kindes, die Tageszeit, die Gruppengröße sowie Charakteristiken der ErzieherInnen wurden berücksichtigt. Eingeschätzt wurden diese Einflussfaktoren neben der CIS u.a. mit der Student-Teacher Relationship Scale (STRS), dem Feelings About My School And Teacher - Interview (FAMST), sowie dem Childrens Behavior Questionnaire (CBQ)³³. Änderungen der Cortisol-Werte wurden in zwei verschiedenen Settings festgestellt: Erstens wurden jedem Kind sowohl im Februar als auch im Mai jeweils am Morgen und am Nachmittag Speichelproben entnommen, um Veränderungen während eines „normalen“ Tages ermitteln zu können. Zweitens wurde jedem teilnehmenden Kind vor und nach einer 30-minütigen Situation außerhalb der Gruppe, in

³³ Für nähere Informationen zu den eingesetzten Verfahren vgl. Lisonbee et al. 2008, 1820ff.

welcher das Kind gemeinsam mit der Erzieherin leichte Aufgaben lösen musste, eine Speichelprobe entnommen sowie nach einer daran anschließenden 20-minütigen Interaktionssequenz mit der Erzieherin.

Einsatz der CIS

Die verwendete Version der CIS in dieser Studie besteht wie im Original aus 26 Items, welche auf einer Skala von 1 bis 4 eingeschätzt werden. Allerdings sind die Items hier negativ skaliert, was bedeutet, dass ein maximaler Wert von 4 nicht für maximale Sensibilität steht, sondern im Gegenteil für größtmögliche Unsensibilität. Die Reliabilität zwischen den einzelnen BeobachterInnen wurde für 40 % der untersuchten Gruppen festgestellt und war ausreichend (.81). Die interne Konsistenz war gut und lag bei Alpha = .96 (vgl. Lisonbee et al. 2008, 1821; Übers. M.W.).

Ergebnisse

Die meisten Erzieherinnen wurden mittels CIS als mittelmäßig sensibel eingeschätzt, wobei der Durchschnittswert bei 2.13 lag. Allerdings konnten bei drei Erzieherinnen Werte über 3 festgestellt werden, was anzeigt, dass diese sehr unsensibel gegenüber den Kindern waren. Es konnte aufgezeigt werden, dass Aspekte der Erzieher-Kind-Beziehung Cortisoländerungen sowohl innerhalb der Gruppe, als auch außerhalb - im Einzelseeting - beeinflussten. Selbst nach Berücksichtigung von kind- und klassenbezogenen Variablen, von welchen ein Einfluss auf die Cortisolwerte angenommen wurde, konnte dieser Zusammenhang festgestellt werden. Die Annahme, dass ‚schlechtere‘ Erzieher-Kind-Beziehungen höhere Cortisol-Schwankungen bedingen, konnte aber nicht eindeutig belegt werden. Während ein geringes Konfliktpotential in der dyadischen Interaktions-Sequenz zusammenhing mit abnehmenden Cortisolwerten, waren eine durch die Erzieherin berichtete große Nähe in der Beziehung sowie wenige negative Beziehungsaspekte nur geringfügig mit einer Cortisolverringerung verbunden. Darüber hinaus zeigte sich die Gruppengröße als ein das Stresslevel der Kinder beeinflussender Faktor. So hatten Kinder in größeren Gruppen bis zum Nachmittag einen höheren Cortisolanstieg, was ebenfalls auf das Erzieherverhalten zurückgeführt wurde: „Teachers with larger classrooms were rated by observers as less sensitive to children’s needs. Thus, class size may operate directly and indirectly (through teacher behavior) to influence children’s cortisol“ (ebd., 1828).

4.6.2 Studie aus Europa

Studie 1 De Schipper, E.J.; Riksen-Walraven, M.J.; Geurts, S.A.E. et al. (2009) Studiendesign

In dieser Studie wurde untersucht, ob die Stressbelastung von Erzieherinnen einen Einfluss auf ihre Betreuungsqualität hat. Dafür wurden von 221 weiblichen Pädagoginnen aus 63 Einrichtungen zu drei Zeitpunkten während des Vormittags Speichelproben entnommen, um das Cortisol-Level und somit die Stressbelastung erfassen zu können. Weiters wurden Beobachtungen durchgeführt, welche drei bis vier Stunden dauern und das Mittagessen miteinschließen sollten. Zusätzlich wurden zwei 10-minütige, strukturierte Spielsequenzen durchgeführt und gefilmt, wobei einmal drei und einmal fünf Kinder pro Erzieherin anwesend waren. Die Speichelproben wurden nicht zu exakt vorgegebenen Zeiten entnommen, sondern es wurde berücksichtigt, ob die Pädagogin gerade Zeit dafür hatte. Die erste Speichelentnahme erfolgte um etwa 9:00 Uhr und die zweite nach der ersten zehnminütigen Spielsequenz. Die letzte Speichelprobe wurde kurz nach dem Mittagessen (welches auch gefilmt wur-

de) entnommen. Die drei Videosequenzen wurden später analysiert. Aufgrund des Erzieherverhaltens während des restlichen Vormittags – exklusive der strukturierten Spielsequenzen und der gefilmten Situation beim Mittagessen – wurde die CIS eingeschätzt.

Einsatz der CIS

In dieser Studie wurde jene adaptierte Version der CIS verwendet, die bereits in den zuvor vorgestellten Studien von De-Schipper et al. (2006, 2007) detailliert beschrieben wurden. 18 Einrichtungen wurden von zwei RaterInnen gleichzeitig eingeschätzt, um die Reliabilität ihrer Bewertungen feststellen zu können. Die Korrelationen lagen zwischen 0.94 und 0.98. Ein zusammengesetzter Gesamtqualitätswert wurde aufgrund des Mittelwerts aller Items gebildet. Negativ skalierte Itemwerte wurden zuvor umgekehrt. Insgesamt wurden in dieser Studie drei Gesamtqualitätswerte gebildet: für „strukturierte Spielsequenz und Mittagessen“, für „strukturierte Spielsequenz und CIS“ und für „Mittagessen und CIS“ (vgl. De Schipper et al. 2009, 58; Übers. M.W.). Die Mittelwerte jeder dieser drei Situationen wurden zusammengefasst und ergaben so einen Gesamtwert für das Erzieherverhalten.

Ergebnisse

Wie die Autorinnen erwartet hatten konnte belegt werden, dass höhere Cortisolwerte - vor allem zu Beginn des Arbeitstages - eine niedrigere Betreuungsqualität zur Folge hatten. Entgegen deren Annahmen wurde jedoch kein Zusammenhang zwischen dem Cortisol-Level und dem von den Erzieherinnen selbst berichteten Arbeitspensum und der Anzahl an Kindern unter zwei Jahren in der Gruppe festgestellt: „This suggests that caregivers' cortisol levels contribute independently to the prediction of caregiver behavior, beyond the contribution of the other predictors“ (ebd., 60). Die Ergebnisse lassen demnach den Schluss zu, dass eine niedrigere ermittelte Betreuungsqualität mit höherer Stressbelastung der Erzieherinnen zusammenhängen. Die erste Speichelprobe, die den Erzieherinnen um etwa 9:00 Uhr vormittags entnommen wurde, hatte den stärksten signifikanten Einfluss auf das Erzieherverhalten und erwies sich demnach als Faktor, welcher die Qualität der Betreuung am Besten voraussagen konnte. Auch die zweite Speichelprobe hatte einen signifikanten Einfluss auf das Verhalten der Pädagogin, allerdings war dieser Zusammenhang geringer. Für die dritte Speichelprobe konnte kein signifikanter Zusammenhang mit dem Erzieherverhalten gefunden werden. Die Autorinnen vermuten, dass eine höhere Stressbelastung am Morgen auch zusammenhängt mit weniger positiven Interaktionen mit den Kindern, wodurch das Stresslevel noch weiter steigt: „The effects could therefore be bidirectional, with caregiver stress negatively affecting the capacity to provide high quality care, and the low quality caregiving decreasing the job satisfaction, and thus increasing caregiver stress“ (ebd.). Interessant wäre in diesem Zusammenhang, welche Faktoren zur erhöhten Stressbelastung beigetragen haben, nachdem potenziell belastende Aspekte wie ein erhöhtes Arbeitspensum oder die Anzahl sehr kleiner Kinder nicht mit den Werten korrelierten. De Schipper et al. (2009, 61) schlagen für zukünftige Forschungsvorhaben daher vor, mögliche Störfaktoren (z.B. Aufwachzeit, Aktivitäten, Stimmung) ebenfalls zu erheben und Vergleiche mit dem Cortisollevel an arbeitsfreien Tagen durchzuführen. „It is necessary for controlling for confounders, and would aid the interpretation of cortisol results“ (ebd.).

4.6.3 Zusammenfassung und Analyse der Studien zur Stressbelastung (Cortisol)

Zur Thematik der Stressbelastung – erhoben mittels Cortisolproben – und deren Einfluss auf das Erzieherverhalten konnten lediglich die beiden zuvor vorgestellten Studien recherchiert werden. Nachdem eine intensive – jedoch nicht Anspruch auf Vollständigkeit erhebende – Literaturrecherche durchgeführt wurde, lässt sich daraus schlussfolgern, dass der Zusammenhang zwischen der Stressbelastung und dem Erzieherverhalten nach CIS in der bisherigen Forschung wenig berücksichtigt wurde. Auch der Umstand, dass die beiden recherchierten Studien in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, lässt darauf schließen, dass es sich dabei um einen relativ „neuen“ Forschungsansatz handelt.

In beiden vorgestellten Studien erfolgte die Messung des Stresslevels durch Speichelproben, welche Aufschluss über die Höhe des Hormons Cortisol geben. Diese Vorgehensweise wurde auch im WIKI-Projekt verfolgt. Allerdings wurde nur in der ersten der beiden vorgestellten Studien das Stresslevel der Kinder ermittelt, während in der zweiten Studie eine Messung des Cortisolwertes der Pädagoginnen erfolgte. Lisonbee et al. (2008) untersuchten, inwiefern die Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind als Auslöser für Cortisol-Schwankungen beim Kind betrachtet werden kann. Speichelproben wurden sowohl in alltäglichen als auch in experimentellen Situationen entnommen. Das Forschungsziel von De Schipper et al. (2009) hingegen war zu untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Stressbelastung der Pädagogin und deren Verhalten gibt. Beiden Studien ist gemeinsam, dass Zusammenhänge zwischen dem Erzieherverhalten nach CIS und der Höhe des Hormons Cortisol gefunden werden konnten. Lisonbee et al. (2008) stellten fest, dass Aspekte der Erzieher-Kind-Beziehung - und hier vor allem das Konfliktpotenzial - die Stressbelastung der Kinder sowohl im alltäglichen Gruppengeschehen, als auch im experimentellen Einzelsetting beeinflussten. De Schipper et al. (2009) konnten aufzeigen, dass das Cortisollevel der Pädagogin am frühen Vormittag die Qualität ihrer Betreuung am Stärksten beeinflusste. Diesbezüglich ist allerdings zu kritisieren, dass die dritte Speichelprobe kurz nach dem Mittagessen entnommen wurde, was die Qualität dieser Probe beeinträchtigen könnte³⁴. Zu ermitteln, von welchen Faktoren eine erhöhte Stressbelastung bereits am Morgen abhängig ist, wäre ein interessanter Ansatz für weitere Forschungen. Es wäre denkbar, dass neben privaten Belastungen der Pädagogin die strukturellen Gegebenheiten einer Einrichtung als potenzielle

³⁴ Für nähere Informationen zur Vorgehensweise bei der Messung des Hormons Cortisol vgl. z.B. die Kerndiplomarbeit von Schwarz Loreena (in Vorbereitung).

Stressauslöser gesehen werden können. So konnten Lisonbee et al. (2008) zeigen, dass die Gruppengröße einen Einfluss auf das Erzieherverhalten und in weiterer Folge auf die Stressbelastung der Kinder haben kann. Lohnenswert für weitere Forschungsvorhaben scheint es demnach, weitere Faktoren zu ermitteln, welche einen Einfluss auf die Stressbelastung der Kinder sowie der Pädagoginnen haben können, um diese nach Möglichkeit zu verringern und so zu einer entspannteren Gruppenatmosphäre beizutragen.

4.7 Zusammenfassung

Die detaillierte Auseinandersetzung mit Forschungsberichten, in welchen u.a. das Instrument „Caregiver Interaction Scale“ zum Einsatz kam, zeigt vor allem, wie vielfältig die Einsatzgebiete und Forschungskontexte sind. Auch das Problem der Uneinheitlichkeit des Instruments wird vor dem Hintergrund der häufigen Adaptionen deutlich, da dies dazu führt, dass Ergebnisse kaum miteinander vergleichbar sind. Allerdings konnte auch aufgezeigt werden, dass das Erzieherverhalten nach CIS auf der einen Seite von vielen Faktoren abhängig ist und auf der anderen Seite wiederum viele Faktoren beeinflusst. Die Erkenntnisse der Auseinandersetzung mit dem bisherigen Einsatz der CIS in der Forschung sollen nun in weiterer Folge die Grundlage für die Analyse des Einsatzes des Instruments in der WIKI-Studie darstellen und herangezogen werden, um Überlegungen zu der Art der Ergebnisse, die im Rahmen des speziellen Forschungskontextes ebendieser zu erwarten sind, anstellen zu können.

5 Der Einsatz der CIS in der WIKI-Studie

5.1 Einleitung

Im folgenden Kapitel werden Informationen zum Einsatz der CIS in der Wiener Kinderkrippenstudie gegeben. In diesem Zusammenhang wird das Vorgehen bei der Einschätzung sowie der Auswertung des Forschungsinstruments, zur eingesetzten Version der CIS und zu möglichen Gründen für die Adaption beschrieben. Darüber hinaus sollen Überlegungen zu den Hintergründen für die Erhebung des Erzieherverhaltens sowie zu möglichen Kritikpunkten – sowohl hinsichtlich des Vorgehens im Rahmen der WIKI-Studie, als auch hinsichtlich der Dimensionen, welche durch den Einsatz dieses Instruments in den Blick geraten können – angestellt werden. In einem weiteren Schritt wird anhand einer Definition zu Faktoren gelungener Eingewöhnung aufgearbeitet, was für das Kind in diesem Zusammenhang bedeutsam erscheint und welchen Einfluss das Erzieherverhalten auf das Gelingen der Eingewöhnung hat.

5.2 Grundlegendes zum Einsatz

5.2.1 Vorgehen bei der Einschätzung und Auswertung

Die Einschätzung der CIS in der Wiener Kinderkrippenstudie findet für jedes teilnehmende Projektkind zumindest in den Phasen 1 bis 3 statt. Zu Beginn des Forschungsprojekts³⁵ war es nicht geplant, auch in der Phase 4.1 Erhebungen mit diesem Instrument durchzuführen. Allerdings schien es aus forschungstheoretischen Überlegungen sinnvoll, die Stabilität der Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind (mittels AQS) sowie die Stabilität des Erzieherverhaltens (mittels CIS) zu untersuchen. Dementsprechend werden die Werte der CIS zu vier verschiedenen Zeitpunkten erhoben (vgl. WIKI: Internes Projektmaterial). Eingeschätzt wird im WIKI-Projekt das Verhalten jener Pädagogin, welche in der jeweiligen Gruppe als Bezugspädagogin für das teilnehmende Projektkind angeführt wurde. Der Begriff Bezugspädagogin „ist in unseren Kindergarten nicht gebräuchlich, darum ist es nötig, zu fragen, zu wem das Kind nach Einschätzung der Betreuerinnen bis jetzt den intensivsten Kontakt bzw. die engste Beziehung aufgebaut hat (sofern das nach so kurzer Zeit überhaupt möglich ist). Erfahrungsgemäß suchen sich Kinder aber eine Person aus, die ihnen am meisten liegt und lassen sich von dieser dann auch am ehesten

³⁵ Erste Erhebungsperiode; vgl. Kapitel 1.2

trösten bzw. anregen“ (WIKI: Internes Projektmaterial). In den meisten Fällen wird dies jene Pädagogin sein, welche den Eintritt des Kindes in die Krippe begleitet.

Die BeobachterInnen, welche großteils StudentInnen der Universität Wien sind, wurden für den Einsatz der CIS (sowie der anderen eingesetzten Verfahren) im Vorfeld der Datenerhebung eingeschult. Zur Einschätzung der vielfältigen Daten ist es notwendig, zumindest einen ganzen Vormittag in der Einrichtung zu verbringen. Die Datenerhebung beginnt, wenn das Kind in der Einrichtung eintrifft, und endet zumeist während oder nach dem Mittagessen. Die Übertragung der Beobachtungen auf den Itemkatalog der CIS durch die Vergabe von Werten zwischen 1 und 4 für das jeweilige Item sollte im Rahmen der WIKI-Studie erst unmittelbar nach dem Phasenbesuch durchgeführt werden und nicht währenddessen, was zum Einen dadurch erklärt werden kann, dass die Pädagoginnen über die Einschätzung ihres Verhaltens nicht informiert waren. Zum Anderen sollte für die Bewertung das Verhalten während der gesamten Anwesenheitsdauer in der Einrichtung ausschlaggebend für die Bewertung sein. So lautet die Anweisung, dass „alle Beobachtungen des Kontaktbesuches im Kindergarten in die CIS-Einschätzungen einfließen“ (WIKI: Internes Projektmaterial) sollen. Das in den Items der CIS beschriebene Verhalten der jeweiligen Bezugspädagogin gegenüber der gesamten Kindergruppe wird auf einer Skala von 1 (trifft nie zu) bis 4 (trifft immer zu) eingeschätzt.

Die Auswertung der CIS erfolgt durch Summierung der eingeschätzten Item-Werte jeder Subskala. Aufgrund dieser Summe wird daraufhin der Stanine-Wert ermittelt. Diese Vorgehensweise basiert auf jener von Ahnert et al. (2000)³⁶: „Ratings were transformed to four Stanine scales to assure normal distributions on 9-point scales“ (ebd. 202). Bei der Stanine-Skala – auch bezeichnet als „Standard-Neun“ – handelt es sich um eine Normverteilungsskala. Der Mittelwert der Stanine-Skala liegt bei 5, und auch Werte von 4 bzw. 6 sind dem durchschnittlichen Niveau zuzuordnen. Liegen die ermittelten Werte jedoch darunter, gelten diese als unterdurchschnittlich und kennzeichnen eine Schwäche. Höhere Werte hingegen sind als Stärken zu betrachten. „Die Stanine-Werte geben uns genauere Auskunft darüber, in welchen Merkmalsbereichen die individuellen Ausprägungen als durchschnittlich, über- oder unterdurchschnittlich zu werten sind. Auf dieser Grundlage können dann Schlussfolgerungen über die persönliche Eignung und den Lern- und Entwicklungsbedarf in spezifi-

³⁶ Vgl. Studie 1 & 2 im Kap. 4.5.2

schen Bereichen abgeleitet werden. Für diese Aussagen sind in der Regel die Merkmale mit unterdurchschnittlicher Ausprägung (Stanine-Werte 1-3) von besonderem Interesse“ (Schaarschmidt, Kieschke 2007, 172).

5.2.2 Theoretische Begründungen und kritische Aspekte zum Einsatz der CIS in der WIKI-Studie

Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, warum es bedeutsam erscheint, das Erzieherverhalten im Rahmen der WIKI-Studie zu erheben und welche Aspekte des methodischen Vorgehens ebenjener im Zusammenhang mit dem Einsatz der CIS kritisch zu hinterfragen sind.

Griebel und Niesel (2004, 66) weisen darauf hin, dass „dass Übergangsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems zu verstehen ist“. Sollen Aussagen zum kindlichen Erleben des Krippeneintritts sowie der –betreuung möglich sein, scheint es – in Anlehnung an obiges Zitat sowie an die Ausführungen in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit – unerlässlich, neben anderen Faktoren das Verhalten der Pädagogin zu erfassen. Denn diese nimmt durch ihre Interaktionen und ihren Umgang mit den Kindern Einfluss darauf, welche Atmosphäre in der Gruppe vorherrscht. Die Beschäftigung mit der Qualität der Interaktionen gibt Aufschluss darüber, wie die Kinder die Betreuung erleben mögen und inwiefern sie davon profitieren können. Die Beziehung zu den Bezugspersonen hat darüber hinaus Auswirkungen auf Entwicklungsprozesse des Kindes und auf die Entstehung seiner Persönlichkeit. „In den verschiedenen Theorietraditionen der Psychoanalyse wird einhellig der fundamentale Stellenwert betont, den eine verlässliche soziale Umwelt für die frühkindliche Entwicklung einnimmt“ (Katzenbach 1999, 131).

In der WIKI-Studie wird mittels CIS nicht nur das Erzieherverhalten in Bezug auf das teilnehmende Projektkind eingeschätzt, sondern jenes gegenüber der gesamten Kindergruppe. Dies lässt sich folgendermaßen theoretisch begründen: „Obwohl pädagogische Praxis in aller Regel, d.h. also in der Mehrzahl der Praxisfelder eine Arbeit mit Gruppen ist, wird erstaunlicherweise diesem Tatbestand kaum Rechnung getragen“ (Finger-Trescher 2001, 205). Durch den Einsatz der CIS in der WIKI-Studie soll dem entgegengewirkt werden. Denn das Verhalten der Pädagogin wirkt sich nicht nur direkt auf jenes Kind aus, mit welcher sie in unmittelbarer Interaktion steht, sondern auf

die gesamte Gruppe. Darüber hinaus konnten Layzer, Goodson und Moss (1993)³⁷ zeigen, dass Pädagoginnen sich zwar zu einem großen Teil der Zeit mit den Kindern aktiv befassen, allerdings meist nur mit der ganzen Gruppe. Auch Kontos und Wilcox-Herzog (1997) stellten fest, dass es selbst dann, wenn sich die Pädagogin im Umkreis von nur einem Meter des Kindes befindet, nur in 18 % der Fälle zu einer Einzelinteraktion zwischen den Beiden kommt. Die meisten Interaktionserfahrungen mit der Pädagogin machen Kinder demnach, wenn sie sich an die Gruppe wendet. „Im konsequenten Einbezug der Gruppe und ihrer spezifischen Dynamik eröffnen sich wesentliche Perspektiven der sozialen und pädagogischen Arbeit überhaupt“ (Finger-Trescher 2001, 226).

Die Dauer der Erhebungen ist pro Einrichtung und Erhebungsphase mit einem Vormittag angesetzt. Dadurch ergibt sich aber auch ein möglicher Kritikpunkt am Einsatz der CIS in der Wiener Kinderkrippenstudie. So scheint ein Vormittag im Zeitraum von zwei Monaten nicht sehr aussagekräftig für das Verhalten einer Pädagogin zu sein. Im Vergleich zu der von Arnett vorgeschlagenen Beobachtungszeit von 45 Minuten kann dieser Kritikpunkt allerdings relativiert werden. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Ergebnisse der CIS nur einen kurzen Ausschnitt aus dem Alltagsgeschehen in der Krippe zeigen können, wodurch sich möglicherweise zwischen den einzelnen Phasenbesuchen der WIKI-Studie Schwankungen hinsichtlich der erfassten CIS-Werte ergeben könnten. Derartige Unterschiede könnten auf zweierlei Aspekte zurückgeführt werden: Erstens ist das Verhalten der Pädagoginnen - wie von De Schipper et al. (2009)³⁸ dargestellt wurde - stets von der individuellen Tagesverfassung ebenjener sowie von der spezifischen Situationen abhängig. So kann ein stressiger Start in den Morgen oder private Probleme bzw. Belastungen das Verhalten einer Pädagogin stark beeinflussen. Zweitens beansprucht die CIS – wie in Kapitel 2 dargestellt – für eine große Altersspanne eingesetzt werden zu können. Dies bedeutet allerdings auch, dass die Items sehr offen und allgemein formuliert sind, wodurch viel Raum für subjektive Auslegungen gegeben wird. Auch dieser Aspekt wurde bereits an anderer Stelle ausführlicher diskutiert. Ausgehend von diesen Feststellungen lässt sich jedoch der Schluss ziehen, dass schwankende CIS-Werte zwischen den verschiedenen Phaseneinschätzungen in WIKI sowohl auf subjektiv un-

³⁷ vgl. Studie 1 in Kap. 4.3.1

³⁸ vgl. Kap. 4.7.2

terschiedliche Auffassungen der Items durch die BeobachterInnen³⁹ bzw. auf Wahrnehmungsverzerrungen⁴⁰ zurückgeführt werden können, als auch auf tatsächlich bestehende Unterschiede im Erzieherverhalten, evtl. bedingt durch Aspekte der persönlichen Umgebung der Pädagogin. Dieser Faktor kann im Rahmen der WIKI-Studie allerdings nicht analysiert werden, da die Pädagoginnen nicht darüber informiert werden, dass auch ihr Verhalten beobachtet und eingeschätzt wird. Dies lässt sich zum einen damit begründen, dass sich sonst vermutlich weitaus weniger Pädagoginnen zu einer Teilnahme bereit erklärt hätten. Zum anderen soll diese Vorgehensweise begünstigen, dass die Pädagoginnen ihr tatsächliches Verhalten zeigen und eine Adaption an vermeintlich erwünschte, „gute“ Verhaltensweisen, welche durch die BeobachterInnen evoziert werden könnten, zu vermeiden. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Anwesenheit einer beobachtenden Person einen gewissen Einfluss auf das Verhalten der Pädagoginnen hat. In Anlehnung an Kapitel 3.2.1 kann allerdings festgehalten werden, dass die prinzipiellen Einstellungen zur Erziehung relativ stabil sind. Ist die Pädagogin also der Ansicht, dass es wichtig ist, dass Kinder gehorsam sind und Regeln einhalten, wird sich dies in ihrem Verhalten widerspiegeln. Vertritt die Pädagogin jedoch die Meinung, dass es von großer Bedeutung ist, Kindern eine ungezwungene Umgebung ohne viele Regeln zu bieten, wird auch dies Einfluss auf ihre prinzipiellen Handlungen nehmen.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund dieser Überlegungen festhalten, dass die CIS einen subjektiv gefärbten Einblick in ausgewählte Verhaltensweisen einer Pädagogin gegenüber der gesamten Gruppe in einem eingegrenzten Zeitraum gibt.

5.2.3 Die eingesetzte CIS-Version

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, kommt in der WIKI-Studie nicht die Original-Version der CIS zum Einsatz, sondern eine adaptierte Fassung. Im Folgenden sollen die Unterschiede angeführt und Erläuterungen zu den möglichen Gründen für die Adaption gegeben werden.

Der offensichtlichste Unterschied liegt darin, dass nicht die englische Formulierung der Items sowie der Subskalen verwendet wurde, sondern eine deutsche Überset-

³⁹ Dieser Aspekt sollte durch die gemeinsame Einschulung und die Reliabilitätsüberprüfung zwar weitgehend minimiert sein, kann aber dennoch nicht ausgeschlossen werden.

⁴⁰ „Zu der die Beobachtung verzerrnden, selektiven Perzeption gehört auch die Tatsache, dass gewisse Inhalte bevorzugt registriert werden und auf diese Weise die Aufnahme anderer Inhalte hemmen, d.h. die Wiedergabe der Beobachtung wird beeinflusst durch Ziele und Vorstellungen des Beobachters“ (Lamnek 2008, 557).

zung ebenjener. Darüber hinaus ist die bedeutendste Veränderung jedoch darin zu sehen, dass in der Wiener Kinderkrippenstudie eine erweiterte Version der CIS zum Einsatz kommt. Zu den 26 von Arnett (1986) formulierten Items wurden fünf weitere hinzugefügt. Diese sind:

- 27 Setzt Grenzen im Aktionsbereich und Verhaltensbereich der Kinder.
- 28 Greift insistierend in die kindlichen Aktivitäten ein.
- 29 Achtet auf das Äußere des Kindes (Naseputzen, Kleidung ordnen,...).
- 30 Ordnet Spielsachen zu besseren Verfügbarkeit für die Kinder.
- 31 Wendet Gefahren ab.

(Items aus: WIKI: Internes Projektmaterial).

Die beiden Items 27 und 31 werden der „Permissiveness“- bzw. „Toleranz“-Subskala zugeordnet und die „Punitiveness“- bzw. „Durchsetzungs“-Subskala wird um das Item 29 erweitert. Zwei weitere Items (28 und 30) werden der Subskala „Detachment“ bzw. „Mangelndes Engagement“ beigefügt. Die Items der Subskala „Positive Relationship“ bzw. „Empathie“ bleiben für die WIKI-Studie unverändert. Mittels dieser 31 Items wird demzufolge das Augenmerk darauf gelegt, wie empathisch, durchsetzend, engagiert und tolerant eine Pädagogin gegenüber der Kindergruppe ist.

Durch die Ergänzung der CIS um diese zusätzlichen Items soll erreicht werden, dass Einblick in ein breiteres Spektrum an möglichen Erzieherverhaltensweisen gegeben wird. Diese Adaption wurde allerdings nicht im Rahmen der WIKI-Studie vorgenommen, sondern beruht auf einer von Ahnert et al. (2000) in Deutschland durchgeführten Untersuchung⁴¹. Weitere Veränderungen sind in Hinblick auf die Skalierung einzelner Items zu verorten. So wurden einige Items, welche in der Original-CIS negativ formuliert sind, in positive Aussagen umformuliert und dementsprechend bei der Auswertung anders skaliert. Auf diesen Aspekt wird hier allerdings nicht näher eingegangen, da dies die prinzipiellen Aussagen der jeweiligen Items nicht verändert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang lediglich, dass dies bei der Auswertung berücksichtigt werden muss. Eine weitere bedeutende Veränderung ist jedoch darin zu sehen, dass ein Item einer anderen Subskala zugeordnet wurde als im Original. Diese Tatsache wird im folgenden Kapitel genauer diskutiert, wenn die einzelnen Items sowie die Subskalen der CIS kritisch betrachtet werden.

⁴¹ vgl. Studien 1 & 2 in Kapitel 4.4.3

5.2.4 Kritischer Blick auf die Items und Subskalen der CIS

Bevor analysiert wird, ob und inwiefern die mittels CIS ermittelten Faktoren des Erzieherverhaltens hinsichtlich der Bestimmung von förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren für die Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe einen Einfluss haben können, soll eine differenzierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Subskalen erfolgen, um Auskunft darüber zu erhalten, welche Verhaltensweisen durch diese in den Blick gebracht werden. Zu diesem Zweck sollen auch die diesen Subskalen zugeordneten Items herausgegriffen und kritisch betrachtet bzw. in Bezug auf ihre Gültigkeit für sehr junge Kinder – speziell im Kontext der Eingewöhnungssituation – diskutiert werden. Nachdem die Item-Aussagen sehr kurz gefasst sind und vom Autor keine näheren Beschreibungen zu deren Interpretation gemacht wurden, werden weiters – sofern dies möglich ist – genauere Erläuterungen von anderen ForscherInnen, welche mit der CIS gearbeitet haben, aufgezeigt werden. Im Zuge der Recherche konnten vier Quellen ermittelt werden, auf die zu diesem Zweck zurückgegriffen werden kann (Adams, Buell 2002; Fiene et al. 2002⁴²; König 2008; MLICCI 2007). Weiters wird die Mitschrift zur CIS-Einschulung im Rahmen des WIKI-Projekts herangezogen (Ahnert & Eckstein 2007).

5.2.4.1 Empathie

Eine empathische Erzieherin nach CIS zeichnet sich durch folgende Verhaltensweisen aus:

1. Spricht im warmen Tonfall mit den Kindern.

Fürsorgliche, liebevolle Stimme und Körpersprache (vgl. Fiene 2002, 47). Eine Einschätzung von 3 besagt nach König (2008, 357), dass die Erzieherin keinen strengen Tonfall hat und freundlich ist. Dieses Item scheint uneingeschränkt für alle Altersstufen zu gelten. Zu Differenzieren wäre bezüglich dieses Items jedoch, ob die Körpersprache – wie von Fiene vorgeschlagen – ebenfalls in die Bewertung miteinbezogen werden soll.

3. Hört aufmerksam zu, wenn ein Kind mit ihr spricht.

Schaut die Kinder an; nickt; wiederholt einzelne Kommentare der Kinder; lässt sich auf die Konversation ein (vgl. Fiene 2002, 47). Die Bedeutung dieses Items zeigt sich in folgender Aussage: „Zuhören ist eine Voraussetzung, Kinder kennen zu lernen und zu verstehen. [...] Zuhören drückt Anerkennung aus und nimmt das Kind ernst mit seinen Gefühlen, Gedanken und Ansichten. Wenn jemand interessiert und aufmerksam zuhört, werden Kinder ermuntert, sich zu äußern, zu entfalten, Probleme lösen zu lernen und schöpferische Ideen zu entwickeln“ (Friedrich 2003, 52). Allerdings ergeben sich bei

⁴² Die jeweils unter den Items angeführten Beispiele von Fiene (2002) wurden von der Autorin dieser Arbeit lediglich übersetzt.

diesem Item Schwierigkeiten, wenn Pädagoginnen, welche Kinder im vorsprachlichen Stadium betreuen, eingeschätzt werden sollen. Diesem Aspekt sollte durch eine differenziertere Formulierung Rechnung getragen werden. Das Zuhören könnte beispielsweise definiert werden als Aufmerksamkeit schenken, insbesondere hinsichtlich nonverbaler Äußerungen.

6. Scheint Freude an den Kindern zu haben.

Teilt mit den Kindern Fröhlichkeit durch Kommunikation, Lächeln und Berührungen (vgl. Fiene 2002, 47). Nach König (2008, 357) ist dieses Item dann hoch zu bewerten, wenn die Erzieherin in die Aktivitäten der Kinder involviert ist und Interesse daran zeigt. Auch hier wäre es vonnöten, eine klare Differenzierung dahingehend durchzuführen, welche Verhaltensweisen in diesem Zusammenhang positiv zu betrachten sind, um der Subjektivität der Einschätzung entgegenzuwirken.

7. Erklärt den Kindern, welche Regeln sie brechen, wenn sie sich schlecht benehmen.

Lenkt das Verhalten der Kinder, diskutiert mit ihnen alternative Verhaltensweisen, erklärt Regeln die gebrochen wurden, diskutiert Konsequenzen (vgl. Fiene 2002, 47).

Bei MLICCI (2007) wird geraten, den Begriff „Ungezogenheit“ sehr weit zu fassen und jedes Verhalten, zu dem die Pädagogin „Nein“ sagt, dazu zu zählen. Adams & Buell (2002, 104) meinen, dass auch jedes Fehlverhalten der Kinder, auf das die Pädagogin nicht reagiert, in die Einschätzung dieses Items einbezogen werden sollte. Oftmaliges nicht-eingreifen der Erzieherin würde hier eine schlechtere Bewertung nach sich ziehen. Diesbezüglich scheint es notwendig, die Item-Aussage genauer einzugrenzen, um derartige Unterschiede bei der Einschätzung zu minimieren. Auch die Verständlichkeit der Erklärungen für die Kinder sollte nach Ansicht von Adams & Buell (ebd.) berücksichtigt werden. So weisen sie darauf hin, dass unverständliche Erklärungen die Bewertung dementsprechend verschlechtern sollten. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob es – insbesondere bei sehr kleinen Kindern – immer möglich ist, eine Regel so zu erklären, dass sie für das Kind verständlich ist. Ahnert weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass schon alleine die Mimik und Tonlage beim Erklären eines Fehlverhaltens dem Kind vermittelt, dass sein Verhalten nicht in Ordnung war (vgl. Ahnert & Eckstein 2007). Inwiefern die Verständlichkeit der Erklärungen in die Bewertung einfließen soll und nach welchen Aspekten festgelegt wird, ob eine Erklärung als altersangemessen betrachtet werden kann, wäre hinsichtlich dieses Items näher zu differenzieren, um gleichwertige Einschätzungen zu gewährleisten.

8. Ermutigt die Kinder, Neues zu probieren.

Verlängern von Gesprächen mit einem Kind; Anbieten von besonderen Erfahrungsspielen oder fantasievollen Beschäftigungen (vgl. Fiene 2002, 47). Um hier einen hohen Wert zu erreichen sollte die Erzieherin nicht nur neue Materialien und Spielsachen bereitstellen, sondern diese auch erklären und die Kinder dazu ermuntern, neue Dinge auszuprobieren (vgl. MLICCI 2007). In weiterer Folge sollte die Erzieherin auch darauf achten, dass alle Kinder die Möglichkeit bekommen, das neue Spielzeug auszuprobieren. Ist die Erzieherin den Kindern gegenüber sehr aufdringlich, um sie dazu zu animieren, etwas Neues auszuprobieren, sollte das die Bewertung dieses Items laut Adams & Buell (2002, 104) nicht beeinflussen. Hinsichtlich dieses Items wäre eine Differenzierung dahingehend sinnvoll, inwiefern die von der Pädagogin angebotenen Beschäftigungen an den individuellen Entwicklungs-

stand der Kinder angepasst sind, da zu schwierige Aufgaben diese überfordern, zu leichte Aktivitäten Kinder jedoch langweilen könnten.

11. Erfreut sich an den Aktivitäten und Fortschritten der Kinder.

Lobt die Kinder; zeigt ihnen Anerkennung für ihre Bemühungen, zeigt Interesse durch Fragen und Anmerkungen zu den Tätigkeiten der Kinder (vgl. Fiene 2002, 47). Eine hohe Bewertung dieses Items erfolgt, wenn die Erzieherin die Kinder häufig lobt, sich für sie und ihre Aktivitäten interessiert, wenn sie aufmerksam und engagiert mit den Kindern umgeht und den nötigen Raum für kindliche Aktivitäten bereitstellt. Wichtig dabei ist, dass der allgemeine Ton positiv ist (vgl. Adams & Buell 2002, 105). Dieses Item scheint für alle Altersstufen gleichermaßen zuzutreffen.

14. Behandelt die Kinder als Individuen.

Längere Einzelinteraktionen; spricht mit einzelnen Kindern, verwendet ihre Namen; richtet die Aufmerksamkeit auf prosoziale Verhaltensweisen; macht Kommentare zu den Stärken der Kinder (vgl. Fiene 2002, 48). Die Kinder sollen als Individuen wahrgenommen und auch dementsprechend behandelt werden. Dies kann sich beispielsweise dadurch zeigen, dass die Erzieherin individuelle Beschäftigungsmöglichkeiten anbietet. Dies scheint ein sehr bedeutsames Item zu sein, ist jedoch auch sehr offen formuliert. Deshalb erscheint es bedeutsam, nähere Differenzierungen hinzuzufügen, um klarer zu machen, welche Verhaltensweisen in Zusammenhang mit diesem Item zu berücksichtigen sind.

16. Spricht mit den Kindern auf einem Sprachniveau, dass [sic!] sie verstehen können.

Verwendet Begriffe die den Kindern bekannt sind; fragt nach, ob etwas nicht klar ist (vgl. Fiene 2002, 48). Dieses Item ist derart formuliert, dass es für alle Altersstufen gelten kann.

19. Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten (teilen, kooperieren,...).

Abwechseln beim Spielen, lobt die Kinder für prosoziales Verhalten (vgl. Fiene 2002, 48). Prosoziales Verhalten inkludiert laut MLICCI (2007) sowohl das Verhalten gegenüber Erwachsenen als auch gegenüber den anderen Kindern. Ein hoher Wert wird dann vergeben, wenn die Erzieherin allen Kindern die Möglichkeit bietet, an einem Spiel teilzunehmen oder die Kinder dazu anregt, Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen und zu fragen, ob es sich an einem Spiel beteiligen darf (vgl. König 2008, 357).

25. Begibt sich auf Augenhöhe der Kinder, wenn sie mit ihnen spricht oder spielt.

Ein derartiges Verhalten der Pädagogin scheint für Kinder in allen Altersgruppen bedeutsam.

Die Items dieser Subskala sind großteils so formuliert, dass deren Gültigkeitsanspruch auch für Kleinkinder, wie sie an der WIKI-Studie teilnehmen, gegeben zu sein scheint. Zusammengefasst sollen diese Items Aufschluss über die Empathie der Pädagogin geben. Eine Durchschau von Literatur zu Empathie zeigte, dass es zu diesem Begriff keine einheitliche Definition gibt. Vielmehr reicht die Auslegung darüber,

was unter Empathie zu verstehen sei, von instinktiven über affektive Kompetenzen bis hin zu kognitiven Fähigkeiten. Exemplarisch soll hier eine Definition von Zwick (2004) angeführt werden: „Empathie (...) erfordert als tieferes Verstehen ein Sich-hineinversetzenkönnen in Situation und Gefühlslage eines anderen und geht damit deutlich über ein verbales Verstehen von Mitteilungen hinaus. Empathie bedeutet letztlich, die Perspektive eines anderen übernehmen zu können, sein inneres Bezugssystem erfassen zu können. Empathie ist folglich eine Frage der Wahrnehmungsfähigkeit.“ (Zwick 2004, 90; zit. nach Liekam 2004, 14). Werden in diesem Zusammenhang die oben angeführten Aussagen, welche eine empathische Pädagogin nach CIS auszeichnen, betrachtet, kann angenommen werden, dass durch die CIS die Empathie kaum erfasst werden kann. Denn Aufschluss darüber, ob die Verhaltensweisen der Pädagogin auf die jeweiligen Bedürfnisse eines einzelnen Kindes abgestimmt sind, kann – wenn überhaupt – lediglich das Item „Behandelt die Kinder als Individuen“ geben. Keines der anderen Items ermöglicht es, eine Vorstellung davon zu erhalten, ob sich die Pädagogin in die innere Welt eines Kindes einfühlen, seine affektiven Äußerungen empathisch nachvollziehen und ihre pädagogischen Handlungen darauf abstimmen kann. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde, dient die CIS jedoch auch nicht dazu, individuelle Kontakte zwischen der Pädagogin und einem Kind einzuschätzen, sondern dafür, das gruppenbezogene Verhalten zu erfassen. Ausschlaggebend ist demnach, ob die Pädagogin sich in die Bedürfnisse der Gruppe empathisch einfühlen kann. Dafür scheint es notwendig, dass die Pädagogin jedes einzelne Individuum in der Gruppe und seine Bedürfnisse wahrnimmt, um dementsprechend die Art der Bedürfnisbefriedigung bzw. deren Verweigerung an die gruppenbezogenen Erfordernisse anzupassen. Dem oben angeführten Zitat ist zu entnehmen, dass eine Voraussetzung für Empathie (gegenüber einem Individuum ebenso wie gegenüber der Gruppe) das Wahrnehmen darstellt. Dieser Aspekt scheint Grundlegend, denn wie Schäfer (2003, 77) festhält, „[beginnt] Erkennen (...) mit der Frage nach dem, was wahrgenommen wird. Was nicht wahrgenommen wird, kann auch nicht verarbeitet werden“ (Schäfer 2003, 77). Und auch Bolognini (2003, 194) verweist darauf, wenn er beschreibt, dass einige „grundlegende Faktoren (gute affektive Grundverfassung; große Aufmerksamkeit für alles, was sich in der Beziehung entwickelt; liebevolle Fürsorge für das Objekt; regelmäßige, intensive Nähe) sehr zur Entstehung von Einfühlungsmomenten beitragen“. Insofern lässt sich festhalten, dass mittels der Werte dieser Subskala zwar nicht direkt die Empathie der

Pädagogin (nach obigem Verständnis) erfasst wird, jedoch kann festgestellt werden, ob die Beziehung und der Umgang der Pädagogin mit der Kindergruppe positive Voraussetzungen für empathische Momente schafft. Arnett (1986, 1989a) bezeichnete diese Subskala vermutlich deshalb nicht mit „Empathy“, sondern mit „Positive Relationship“⁴³. Und auch De Schipper et al. (2006, 2007, 2009; Übers. M.W.) tragen diesem Umstand Rechnung, wenn sie diese Subskala mit „Positive Aufmerksamkeit“ bezeichnen⁴⁴.

5.2.4.2 Durchsetzend

Als durchsetzend gilt eine Erzieherin, wenn sie folgende Verhaltensweisen zeigt:

2. Scheint den Kindern kritisch gegenüber zu stehen.

Negative Aussagen über die Kinder oder Sarkasmus (vgl. Fiene 2002, 47). Nach König hingegen bedeutet dieses Item nicht, dass die Erzieherin Kritik an den Kindern übt, sondern dass sie deren Tun hinterfragt. Die Erzieherin „stellt Alternativen zur Verfügung oder stellt etwas in Frage“ (König 2008, 357). Hier zeigt sich deutlich, wie stark die Auslegung der Verhaltensbeschreibung von ForscherIn zu ForscherIn variieren kann. Eine präzisere Formulierung wäre demzufolge sinnvoll.

4. Legt viel Wert auf Gehorsam.

Erwartet von den Kindern, dass sie die Vorstellungen und die Tagesordnung der Erwachsenen einhalten; kann auf tägliche Ereignisse nicht auf eine flexible Weise eingehen (vgl. Fiene 2002, 47). Die Zuordnung dieses Items zur Subskala „Punitiveness“ zeigt, dass es als negativ betrachtet wird, viel Wert auf den Gehorsam der Kinder zu legen. König differenziert diesbezüglich genauer und definiert Gehorsam „im Sinne ‚blind‘ Gehorsams“ (König 2008, 357). Die Einschätzung dieses Items mit einem Wert von 3 oder 4 ist nach Adams & Buell (2002, 104) dann angemessen, wenn die Erwartungen der Erzieherin hinsichtlich der Folgsamkeit des Kindes unangemessen in Bezug auf die altersgemäße Entwicklung der Kinder sind. Ein Wert von 1 wird dann vergeben, wenn die Erzieherin altersangepasste Erwartungen an den Gehorsam der Kinder stellt oder sogar zu wenig Wert darauf legt (vgl. MLICCI 2007). Bedeutsam wäre in diesem Zusammenhang, den Aspekt der Angemessenheit für das Alter des Kindes in der Formulierung zu berücksichtigen.

10. Spricht in ärgerlichem, gereiztem oder feindseligem Tonfall mit den Kindern.

Scharfer Tonfall, erhebt die Stimme (vgl. Fiene 2002, 47). Hier soll vor allem darauf geachtet werden, wie die Erzieherin mit den Kindern spricht bzw. schimpft. In der WIKI-Studie wurde darauf hingewiesen, dass neben der Stimmlage (gereizt, wütend, laut) auch die Körpersprache der Erzieherin (z.B. auf Augenhöhe mit dem Kind) bei der Einschätzung berücksichtigt werden soll (vgl. Ahnert & Eckstein 2007). Um dies für zukünftige Forschungen einheitlich zu gestalten sollte der Aspekt der Körpersprache in der Formulierung des Items berücksichtigt (bzw. dezidiert ausgeschlossen) werden.

⁴³ Andere ForscherInnen verwendeten häufig auch die Bezeichnung „Sensitivity“ (vgl. Kap. 4).

⁴⁴ vgl. Kap. 4.3.2 und 4.6.2

12. Schüchtert die Kinder ein, um sie besser unter Kontrolle zu haben.

Besticht die Kinder und droht mit Strafen (vgl. Fiene 2002, 47). Hier sollte trotz der negativen Formulierung unterschieden werden zwischen dem Einschüchtern im Sinne von Angst machen und dem Ankündigen einer Konsequenz (Strafe) für ein Fehlverhalten der Kinder. Dieses Item scheint für alle Altersstufen gleichermaßen zu gelten. Eine nähere Differenzierung möglicher Verhaltensweisen wäre jedoch anzustreben.

17. Ermahnt oder bestraft die Kinder ohne Erklärung.

Fiene (2002, 48) erweitert dieses Item um den Zusatz „or uses punishment without trying redirection first“, was besagt, dass die Kinder bestraft werden, ohne zuvor den Versuch zu machen, das Fehlverhalten umzulenken. Anhand dieses Items wird bewertet, wie das strafende Verhalten der Erzieherin gefärbt ist. Falls keine derartige Situation beobachtet wurde, schlagen sowohl Adams & Buell (2002, 105) als auch die MLICCI (2007) vor, einen Wert von 1 zu vergeben. Diese Vorgehensweise wurde in der WIKI-Studie allerdings nicht vorgesehen.

20. Nörgelt an den Kindern herum und verteilt Schuldzuweisungen.

Ein derartiges Verhalten einer Pädagogin ist für Kinder in allen Altersstufen als negativ zu betrachten.

22. Verbietet viele Dinge, die die Kinder tun wollen.

Ist nicht sensibel gegenüber den Bedürfnissen der Kinder; richtet sich nach starren Zeitplänen und Tagesordnungen (vgl. Fiene 2002, 48). Bei diesem Item ist es wichtig zu unterscheiden, ob es sich bei den Verboten um Regeln handelt, welche die Kinder vor Gefahren schützen sollen bzw. dem Schutz von anderen Personen oder Gegenständen dienen.

24. Erwartet vom Kind eine gewisse Selbstkontrolle (z.B. still am Tisch auf das Essen warten, Beteiligung an Gruppenaktivitäten,...).

Hier sollte grundlegend in die Einschätzung einfließen, ob die Erwartungen an das Verhalten der Kinder für deren Alter angemessen sind. Oftmals wurde dieser Aspekt von ForscherInnen in der Formulierung dieses Items berücksichtigt und dementsprechend verändert (vgl. z.B. Fiene 2002, 48). Unangemessene Erwartungen der Erzieherin an die Selbstkontrolle des Kindes bedingen eine schlechtere (also hohe) Bewertung. Trifft die Aussage des Items auf das Verhalten einer Erzieherin (beinahe) immer zu, ist ein Wert von 4 zu vergeben.

26. Ist unangemessen streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder etwas verbietet.

Wütender Tonfall; schüttelt Kinder; verwendet physische Bestrafungen; vergibt eine „Auszeit“ ohne Erklärung oder für eine übertrieben lange Zeit (mehr als eine Minute pro Lebensjahr) (vgl. Fiene 2002, 48). Hier kann nach Adams & Buell (2002, 105) sowohl das strafende Verhalten als auch die Sinnhaftigkeit der Regeln in die Bewertung einfließen. Was als unangemessen betrachtet wird kann jedoch zwischen BeobachterInnen variieren, weswegen es sinnvoll erscheint, hier nähere Differenzierungen oder Beispiele (wie von Fiene) anzuführen.

29. Achtet auf das Äußere des Kindes (Naseputzen, Kleidung ordnen,...). [negativ formuliert; Anm. M.W.]

Dieses für die Wiener Kinderkrippenstudie neu hinzugefügte Item scheint hauptsächlich für Einschätzungen im Kleinkindbereich von Bedeutung zu sein, denn jüngere Kinder sind hinsichtlich pflegerischer Aktivitäten noch in höherem Ausmaß auf die Hilfe erwachsener Personen angewiesen. Demnach wird es insbesondere bei sehr kleinen Kindern bedeutsam sein, dass eine erwachsene Person darauf hinweist, dass sich das Kind z.B. die Nase putzen sollte bzw. ihm bei diesen Tätigkeiten hilft, um es dabei zu unterstützen, ein Bewusstsein für seinen eigenen Körper zu entwickeln. „Liebevolle Zugewandtheit bei feinfühliger Pflege und Betreuung stärkt die Beziehung und lässt das Kind seinen Körper als liebens- und schützenswert erleben. Feinfühlige Pflege und Betreuung schafft erst die Voraussetzung für eine frühkindliche Bildungsumwelt“ (Bensel & Haug-Schnabel 2008, 136). Wichtig ist im Zusammenhang mit pflegerischen Tätigkeiten, dass dahingehende Aktivitäten der Pädagogin vom Kind nicht als insistierend⁴⁵ erlebt werden.

Hinsichtlich dieses Items stellt sich jedoch die Frage, inwiefern es die Durchsetzung der Pädagogin betrifft, wenn sie auf das Äußere des Kindes achtet. Nachdem das Item negativ skaliert ist, bedeutet dies, dass es als wünschenswert anzusehen ist, wenn die Pädagogin auf das Äußere des Kindes⁴⁶ achtet und dass diese dann als weniger durchsetzend eingeschätzt wird. Dieses Item könnte m.E. auch der Subskala „Mangelndes Engagement“ zugeordnet werden.

Während in der Literatur Konsens darüber besteht, dass ein empathisches Erzieherverhalten als positiv zu betrachten ist, herrscht hinsichtlich der Durchsetzung der Pädagogin und in weiterer Folge der Art und Weise, wie sie sich durchsetzt (strafendes Verhalten), keine Einigkeit. Vielmehr stellt sich immer wieder die grundsätzliche Frage, wie viel eine Pädagogin den Kindern erlauben soll und in welchem Ausmaß sie sich durchsetzen und auf die Einhaltung von Regeln bestehen darf. VertreterInnen eines autoritären Erziehungsstils fordern beispielsweise ein starkes Maß an Lenkung und Dirigierung, während AnhängerInnen einer antiautoritären Richtung Strafen eher ablehnen. In Anlehnung an Schleiermacher beschreibt Flitner (2004, 118) die Folgen der „totalen“ (bzw. autoritären⁴⁷) Erziehung für die Entwicklung des Kindes folgendermaßen: „In einem Alltag, der durch Lenkung und Überwachung bestimmt ist, kann das Leben mit seinen tatsächlichen Forderungen, mit seinem Wechsel von Regel und Freiheit, von vorgegebenen Zwängen und aufgegebener Selbstgestaltung nicht erlernt werden.“ Allerdings ist der vollständige Verzicht auf Grenzen – im Sinne eines Laissez-Faire-Stils – ebenfalls nicht förderlich für das Kind: „Grenzen für Kinder sind (erstens) dort zu ziehen, wo eindeutig Gefahren drohen. (...) Enge und Weite dieser

⁴⁵ Dieser Aspekt wird (ebenfalls) in der Subskala „Mangelndes Engagement“ eingeschätzt.

⁴⁶ im Sinne von „Naseputzen, Kleidung ordnen,...“ und nicht bezogen auf das Aussehen des Kindes

⁴⁷ vgl. Kap. 3.2.2.1

Grenzen sind freilich (...) eine Sache der Auffassung und der eigenen Ängste der Erwachsenen. (...) Grenzziehung ist (zweitens) dort nötig, wo ohne solche Grenzen Menschen verletzt, geplagt, gekränkt würden“ (ebd., 105). Denn es sei bei Kindern „nicht so, daß sie ihre Konflikte und soziale Abhängigkeiten stets selber regulieren können“ (ebd.). Auch hier ist demzufolge die prinzipielle, subjektive Vorstellung davon, wie Kinder sich entwickeln sollten und inwiefern dafür Lenkung vonnöten ist, ausschlaggebend für das Verhalten der Pädagogin. Eine Aufarbeitung der Anlage-Umwelt-Diskussion soll an dieser Stelle allerdings nicht erfolgen und scheint bei näherer Betrachtung der Items, die dieser Subskala zugeordnet werden, auch nicht erforderlich. Denn diese Items behandeln nicht die Frage, *ob* Grenzen gesetzt werden sollen, sondern vor allem, *wie* mit Konflikten und Fehlverhalten umgegangen wird. Dementsprechend sind die in der CIS zur Durchsetzung angeführten Verhaltensweisen (großteils) als negativ anzusehen. Beschrieben werden Verhaltensweisen, die – in Anlehnung an De Schipper et al. (2006, 2007, 2009) – als negative Aufmerksamkeit und negative Kontrolle bezeichnet werden können. Lediglich hinsichtlich des Items „Verbietet viele Dinge, die die Kinder tun wollen“ sollte zusätzlich die Frage mitgedacht werden, ob diese Verbote eventuell auf strukturelle Gegebenheiten oder Gefahrenquellen zurückzuführen sind. Auch zum Item „Erwartet vom Kind eine gewisse Selbstkontrolle“ sollte überlegt werden, inwiefern diese Anforderungen angemessen sind für das Alter und den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes bzw. der Kindergruppe. In der Original-Version der CIS wird dieses Item der Subskala „Permissiveness“ (bzw. „Toleranz“) zugeordnet. Nachdem diese gewissermaßen das Gegenstück zur Durchsetzung darstellt, kann es auch in dieser Subskala eingeordnet werden. Ein ähnliches Bild ergibt sich demnach für das Item „Legt viel Wert auf Gehorsam“, denn wird eine Pädagogin hinsichtlich dieser Verhaltensweise niedrig eingeschätzt (was bedeutet, dass sie dieses Verhalten nie zeigt), drängt sich die Überlegung auf, ob dies schon als Anzeichen für ein zu hohes Ausmaß an Toleranz zu werten ist. Darauf wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

5.2.4.3 Toleranz

Eine intolerante Pädagogin nach CIS zeigt folgende Verhaltensweisen:

9. Übt keinerlei Kontrolle aus. [negativ formuliert; Anm. M.W.]

Erlaubt Ungezogenheiten ohne einzutreten; lässt die Kinder tun was sie wollen (vgl. Fiene 2002, 47). Kontrolle bedeutet nach König (2008, 357) in diesem Zusammenhang, dass die Erzieherin „wenig Freiraum für das Individuum (sowohl autoritär als auch Überbehütung)“ lässt. Die Zuordnung des

Items zur Subskala „Toleranz“ deutet darauf hin, dass es als negativ betrachtet wird, wenn die Erzieherin nicht viel Kontrolle über die Kinder ausübt. Demnach soll eingeschätzt werden, ob die Erzieherin den Kindern zu viel erlaubt. Wenn die BeobachterInnen zu der Ansicht gelangen, dass das Ausmaß der Kontrolle normal oder sogar zu hoch ist, wird ein Wert von 1 vergeben. Ein Wert von 4 hingegen sagt aus, dass die Erzieherin den Kindern zu viel erlaubt und die Kinder machen können, was sie wollen. Ein zu stark kontrollierendes Verhalten der Pädagogin zeigt sich in der Bewertung dieses Items demnach nicht, was jedoch durch andere Aussagen erfasst wird (vgl. Adams & Buell 2002, 104).

15. Greift ein, wenn Kinder in Konflikte kommen und sich fehlverhalten.

Reagiert die Erzieherin auf Fehlverhalten? Sollte nicht mit UnnachSichtigkeit und Härte verwechselt werden (vgl. Fiene 2002, 48). Der Begriff „reprimand“, wie er im englischen Original verwendet wird, bedeutet soviel wie „rügen, maßregeln“. Nachdem dieser negativ besetzt ist, schlagen Adams & Buell (2002, 105) vor, „reprimand“ durch „respond“ zu ersetzen, was für „darauf reagieren“ steht. So wird nicht die Art, wie die Erzieherin eingreift, bewertet, sondern in erster Linie, ob überhaupt eine Reaktion auf ein Fehlverhalten beobachtet werden kann. Die Einschätzung erfolgt demnach unabhängig davon, ob eine Reaktion der Pädagogin auf ein Fehlverhalten angemessen ist oder nicht. Dieser Aspekt wird durch andere Items erfasst. Hinsichtlich dieses Items scheint es sinnvoll, in Hinblick auf das Alter und somit auf die Konfliktlösungskompetenzen der Kinder in Obhut jener Pädagogin, deren Verhalten eingeschätzt wird, zu differenzieren.

18. Zeigt Entschlossenheit, wenn es nötig ist.

Setzt notwendige Grenzen zum Schutz von Personen und Eigentum; gibt klare und direkte Anweisungen (vgl. Fiene 2002, 48). Ein Eingreifen ist vor allem in Situationen notwendig, die Gefahren für die Kinder oder andere Personen bergen.

27. Setzt Grenzen im Aktionsbereich und Verhaltensbereich der Kinder.

Dieses für die Wiener Kinderkrippenstudie neu hinzugefügte Item kann als Differenzierung von Item 9 angesehen werden, da es noch deutlicher zeigt, ob eine Pädagogin den Kindern Grenzen setzt. Die zum genannten Item angeführten Darstellungen gelten demnach auch hier.

31. Wendet Gefahren ab.

Auch dieses Item stellt eine Ergänzung für die WIKI-Studie dar. Dieses Item kann als Differenzierung von Item 18 gelten, da es dezidiert erfasst, ob ein Eingreifen der Pädagogin in gefährlichen Situationen erfolgt.

Bei dieser Subskala ist vor allem die Bezeichnung sehr irreführend. Zwar werden hier hohe Werte mit positiven Erzieherverhaltensweisen assoziiert (im Gegensatz zur Permissiveness-Subskala der Original-Version, in welcher allerdings die Items auch dementsprechend negativ formuliert sind), jedoch kann die Toleranz nach CIS nicht –

wie im alltäglichen Sprachgebrauch üblich - beschrieben werden als Vorurteilsfreiheit und Geltenlassen von anderen Meinungen und Ansichten, sondern vielmehr als Gewährenlassen – bis hin zur Vernachlässigung. Demnach wird ein möglicher Mangel an Grenzen und Strukturen für die Kindergruppe erfasst. Als positiv gilt in diesem Zusammenhang ein hohes Ausmaß an intolerantem Verhalten der Pädagogin (was hohe Werte in dieser Subskala bedeutet). Eine tolerante Pädagogin stellt somit das Gegenstück zur Pädagogin mit durchsetzendem Verhalten dar, wodurch sich eine ähnliche Argumentationslinie wie zuvor bei der Skala Durchsetzung ergibt. Allerdings scheint es – wiederum in Anlehnung an De Schipper et al. (2006, 2007, 2009) - sinnvoll, für Intoleranz die Bezeichnung positive Kontrolle mitzudenken. So ist es für ein Kind zwar nicht förderlich, wenn ihm zu viele Grenzen gesetzt werden, jedoch kann ein zuwenig zur Überforderung bzw. sogar zur Verwahrlosung führen⁴⁸. Flitner (2004, 88) schreibt hierzu: „Der mangelnden Behütung und Vernachlässigung (»Verwahrlosung«) auf der einen Seite steht die Überbehütung (»overprotection«) auf der anderen Seite gegenüber. Wenn die Eltern das Kind nicht in dem Maße freigeben, in dem es seine eigenen Erfahrungen machen, seine Entscheidungen fällen, seine Wege finden könnte (...), dann schädigen und behindern sie das Kind.“

Die richtige Balance zu finden ist eine Gratwanderung, die in hohem Ausmaß von den empathischen Fähigkeiten der Pädagogin abhängt, darüber hinaus aber auch von gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird: „Behüten ist also, prinzipiell, das rechte Sicheinstellen auf die Sicherung und auf die Freigabe des Kindes. Und es ist zugleich bezogen auf das Alter des Kindes und die damit verbundenen Schritte in die Selbständigkeit. Da liegen nun freilich die Vorstellungen, was ein Kind in welchem Alter selber regeln kann und sollte, in den verschiedenen sozial-kulturellen Milieus und in verschiedenen familiären und religiösen Traditionen sehr weit auseinander“ (ebd.). Grundlegend sind demgemäß wiederum die prinzipiellen Erziehungseinstellungen.

In Anlehnung an obiges Zitat soll ebenfalls noch einmal betont werden, dass das Alter des Kindes ausschlaggebend sein muss für die Enge bzw. Weite der Grenzen. Konkrete Aussagen dazu, auf welche Weise und in welchem Ausmaß sich die Pädagogin durchsetzen muss, und wo demnach die Grenze zwischen positiver und nega-

⁴⁸ Auf den Aspekt des Grenzensetzens und dessen Bedeutung für die Entwicklung des Kindes wird in einem späteren Abschnitt noch näher eingegangen.

tiver Kontrolle zu ziehen ist, lassen sich durch die CIS allerdings nicht treffen, was vermutlich auch bei der Einschätzung zu subjektiv gefärbten Unterschieden führt⁴⁹.

5.2.4.4 Mangelndes Engagement

Mangelndes Engagement der Pädagogin äußert sich schließlich durch folgende Verhaltensweisen:

5. Verhält sich den Kindern gegenüber distanziert.

Berührt die Kinder nicht; kommuniziert nicht mit den Kindern (vgl. Fiene 2002, 47). Nach König (2008, 357) trifft dieses Item dann zu, wenn die Erzieherin keinen Kontakt zu den Kindern aufbaut.

13. Verbringt erhebliche Zeit mit Dingen, an denen die Kinder nicht teilhaben.

Erledigt Aufgaben von Erwachsenen während der Kinderbetreuungszeit ohne mit den Kindern zu interagieren (vgl. Fiene 2002, 47). Dieses Item wird auch dann schlechter eingeschätzt, wenn die Erzieherin mit Tätigkeiten befasst ist, die im weitesten Sinne mit den Kindern zu tun haben, wie beispielsweise Vorbereitungen für Bastelarbeiten oder der Zubereitung von Essen für die Kinder. Wenn die Kinder nicht in diese Aktivitäten inkludiert sind, geht dies mit einer schlechteren Bewertung dieses Items einher (vgl. Ahnert & Eckstein 2007). Adams & Buell (2002, 105) betonen hingegen, dass konstante Interaktionen weder möglich, noch notwendig sind. Allerdings sei wichtig, dass die Erzieherin auf die Kinder fokussiert bleibt. „Lengthy side conversations with other adults or involvement in preparations that would be better completed in the children's absence would lead to ratings of '3' or '4'" (ebd.). Vor allem in Hinblick auf dieses Item ist die Pädagogin in hohem Maße abhängig von den strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung. Wenn sie nicht genug Raum und Zeit zur Verfügung hat, um Vorbereitungen oder wichtige Gespräche mit Eltern in der Abwesenheit der Kinder zu erledigen, muss sie womöglich die Betreuungszeit dazu nutzen. Diesen Raum und die nötige Zeit zur Verfügung zu stellen scheint vor allem für Gruppen mit sehr jungen Kindern und insbesondere in der Eingewöhnungsphase sehr bedeutsam, damit die Erzieherin sich vollends auf das neue Krippenkind konzentrieren kann. Damit sich eine tragfähige Beziehung entwickeln kann, muss das Kind die Erfahrung machen, sich jederzeit an die Erzieherin wenden zu können. Dieses Item scheint daher besonders im Rahmen der WIKI-Studie von großer Bedeutung zu sein.

21. Ist nicht interessiert an den kindlichen Aktivitäten.

Nimmt nicht an den Aktivitäten der Kinder teil; spricht nicht mit den Kindern und erweitert ihre Konversationen nicht (vgl. Fiene 2002, 48). Hier handelt es sich um ein Item mit doppelter Negation. Ein Wert von 1 wird vergeben, wenn die Erzieherin immer an den Aktivitäten der Kinder interessiert ist. Die Bedeutung des in diesem Item beschriebenen Verhaltens wird in folgendem Zitat deutlich: „Mangelndes Interesse wird von Kindern häufig als Geringschätzung ihrer ganzen Person erlebt“ (Friedrich 2003, 60).

⁴⁹ Dieser Aspekt wurde bereits in früheren Abschnitten dieser Arbeit ausführlicher diskutiert.

23. Leitet die Kinder mit viel Engagement an. [negativ skaliert, Anm. M.W.]

Sieht mögliche Probleme nicht voraus und kann das Verhalten der Kinder nicht effektiv regulieren⁵⁰ (vgl. Fiene 2002, 48). Was als engagierte Anleitung betrachtet wird kann zwischen BeobachterInnen variieren, weswegen es sinnvoll erscheint, hier nähere Differenzierungen anzuführen.

28. Greift insistierend in die kindlichen Aktivitäten ein.

Als insistierend wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass die Pädagogin in kindliche Tätigkeiten eingreift, ohne dem Kind zu erklären, warum sie das tut (vgl. Ahnert & Eckstein 2007). Dieses Item wurde für die WIKI-Studie beigefügt, scheint jedoch auch im Zusammenhang mit älteren Kindern sehr bedeutsam zu sein.

30. Ordnet Spielsachen zu besseren Verfügbarkeit für die Kinder. [negativ skaliert, Anm. M.W.]

Auch hierbei handelt es sich um ein Item, welches in der Original-CIS nicht vorkommt. Dieses Item gibt Auskunft darüber, ob die Pädagogin bemüht ist, die Umgebung der Kinder zu strukturieren, was auf ein gewisses Engagement hindeutet.

Eine Pädagogin, die mangelndes Engagement nach CIS zeigt, weist den Kindern gegenüber insgesamt ein distanziertes und uninteressiertes Verhalten auf. Das kann dazu führen, dass eine für Einfühlung notwendige Nähe nicht entstehen kann. Denn wie schon bei den Ausführungen zur Subskala Empathie erläutert wurde, ist es grundlegend für die Entstehung empathischer Momente, dass die Pädagogin aufmerksam gegenüber den Äußerungen der Kinder ist und sich regelmäßig sowohl mit dem Kind als Individuum, als auch mit der Gruppe insgesamt auseinandersetzt. Nur aufgrund der intensiven Beobachtung sowie dem Sich-Einlassen auf die Gruppe sind Einschätzungen darüber möglich, was das einzelne Kind und was in weiterer Folge die Gruppe braucht. „Am Anfang steht die Bereitschaft, Aufmerksamkeit zu schenken, zuzuhören, zu beobachten und mit allen unseren Sinnen aufzunehmen, was uns mitgeteilt wird“ (Salzberger-Wittenberg et al. 1997, 85). Eine Pädagogin mit mangelndem Engagement nach CIS wird zu eben beschriebenem Verhalten kaum bereit sein, wodurch ein empathisches Eingehen auf die Kinder und deren Bedürfnisse unwahrscheinlich sein dürfte. Dies scheint vor allem – wenn auch nicht ausschließlich – in der Situation der Eingewöhnung von kleinen Kindern sehr bedeutsam, da diese in hohem Ausmaß auf die Verfügbarkeit und emotionale Erreichbarkeit einer erwachsenen Bezugsperson angewiesen sind, um sich in der neuen Situation und Umgebung zurechtfinden zu können.

⁵⁰ Hier verwendet Fiene negative Beispiele, da das Item im englischen Original negativ formuliert ist.

5.3 Die Bedeutung des Erzieherverhaltens für das Gelingen der Eingewöhnung

Um Aussagen dazu machen zu können, inwiefern das Erzieherverhalten nach CIS im Kontext der Eingewöhnung sowie bei der Bestimmung von hilfreichen bzw. hemmenden Faktoren hilfreich sein kann, muss zuerst die Frage erörtert werden, wodurch sich eine gelungene Eingewöhnung kennzeichnet. Zur Bearbeitung dieses Aspekts wird auf einen Artikel von Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010, in Druck) Bezug genommen, der sich intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzt. Darin werden Überlegungen dazu angestellt, was für die Qualität einer gelungenen Eingewöhnung ausschlaggebend ist und zugleich über einen traumaprophylaktischen Zugang hinausgeht. Diese Überlegungen wurden zu folgenden drei Qualitätskriterien zusammengefasst:

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

- sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.
- Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.
- es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse (...) zu treten“ (Datler et al. 2010, in Druck).

Demzufolge scheint es Grundlegend, dass man sich im Zusammenhang mit gelungener Bewältigung der Eingewöhnung sowie des Getrenntseins von den Eltern mit der Entwicklung von emotionalen bzw. affektiven⁵¹, kognitiven und sozialen Kompetenzen bei Kleinkindern auseinandersetzt. Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Pädagogin durch ihr Verhalten (nach CIS) einen Ein-

⁵¹ In dieser Arbeit wird keine Unterscheidung zwischen Emotionen und Affekten vorgenommen. Die beiden Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet.

fluss auf diese Entwicklungsbereiche und somit auf die Bewältigung der Eingewöhnung ausüben kann⁵².

5.3.1 Entwicklung emotionaler/affektiver Kompetenzen

Zu den emotionalen bzw. affektiven Kompetenzen zählen nach Frech (2008, o.S.; Herv. i. O.) „*Emotionen mimisch ausdrücken, Emotionen bei anderen erkennen, Emotionen sprachlich ausdrücken, Emotionen verstehen und Emotionen selbst regulieren*“ zu können. Diese Bereiche der emotionalen Kompetenz „bauen aufeinander auf und sind miteinander verbunden; sie sind die *Bausteine der emotionalen Kompetenz*. Im Laufe seiner Entwicklung erlernt ein Kind die oben genannten Fähigkeiten (Bausteine), welche die Voraussetzungen für eine hohe emotionale Kompetenz sind“ (ebd.). Nun stellt sich die Frage, wie eine Pädagogin das Kind bei der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützen kann. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

Häufig wird eine positive affektive Entwicklung von Kindern mit deren Bindungssicherheit⁵³ gleichgesetzt. Untersuchungen zu den unterschiedlichen Bindungsmustern lassen darauf schließen, dass bei einer unsicher-vermeidenden Bindungsstrategie die Nähe zur Bezugsperson großteils vermieden wird und eine übermäßige Konzentration auf die Sachumwelt besteht. Negative Affekte werden kaum gezeigt. Bei der unsicher-ambivalenten Bindung kommt es hingegen zu mangelnder explorierender Erforschung der Umwelt, da beständig versucht wird, die Nähe zur Bindungsperson aufrecht zu erhalten. Liegt eine sichere Bindung vor, sind das Bindungs- und Explorationsverhalten ausbalanciert. Das Kind zeigt seine negativen Affekte, wodurch es der Bindungsperson möglich ist, darauf einzugehen und diese zu regulieren, so dass das Kind sich anschließend wieder seinem Explorationsdrang widmen kann (vgl. Gloger-Tippelt 2002, 121).

Den Einfluss der Eltern bzw. der Pädagogin auf die Qualität der Bindung verorten Bindungstheoretiker in den Interaktionserfahrungen, welche das Kind mit der jeweiligen Bezugsperson macht. In diesem Zusammenhang wird von der Bedeutsamkeit mütterlicher Feinfühligkeit gesprochen, worunter nach Ainsworth et al. (1974) verstanden wird, dass die Mutter die Signale ihres Kindes wahrnimmt, sie richtig inter-

⁵² Die im Folgenden vorgestellten Theorien können im Rahmen dieser Arbeit nur in sehr komprimierter und überblicksartiger Form dargestellt werden und sind weitaus differenzierter als hier aufgezeigt.

⁵³ Die Grundlagen der Bindungstheorie wurden bereits im Kapitel 4.4.1 dargestellt.

pretiert und angemessen sowie prompt auf diese reagiert. Nun stellt sich die Frage, inwiefern sich dieses Konzept der Bindungsentstehung auf den Kontext der WIKI-Studie übertragen lässt. Denn die Pädagogin findet in der Gruppe andere Bedingungen vor, als dies zwischen Mutter und Kind der Fall ist. Sie kann kaum alle Bedürfnisse der Kinder wahrnehmen, und eine richtige Interpretation verlangt oftmals, dass sie das Kind gut kennt, was gerade in der Eingewöhnungsphase kaum möglich ist. Weiters bedeutet Feinfühligkeit auch eine prompte und angemessene Reaktion auf die Bedürfnisäußerungen des Kindes. Auch hier steht die Pädagogin vor der Schwierigkeit, dass sie nicht die Bedürfnisse von allen Kindern stets erfüllen kann. Die Angemessenheit der Reaktion wird darüber hinaus abhängen von den Möglichkeiten, die eine Pädagogin im Rahmen von institutionellen Gegebenheiten (Tagesrhythmus, Räumlichkeiten) sowie unter Berücksichtigung der Anforderungen der Gruppe hat. Höger (2006, 15) führt in Anlehnung an Ainsworth jedoch eine erweiterte Sichtweise dieser Thematik aus, wonach eine Reaktion dann angemessen ist, wenn „diese a) den Signalen und damit den Bedürfnissen des Kindes, b) der Situation und c) seinem Entwicklungsstand und damit den Kompetenzen des Kindes gerecht wird“. Dies lässt darauf schließen, dass sich die Definition dessen, was unter Feinfühligkeit zu verstehen sei, nicht nur in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation, sondern auch mit zunehmendem Alter des Kindes verändert und somit an seinen Entwicklungsstand angepasst werden muss. Weiters konnten Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) durch eine Meta-Analyse von 40 wissenschaftlichen Studien zeigen, dass in der Gruppensituation eine gruppenspezifische Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit der Pädagogin sowie ein empathisches Erzieherverhalten als Voraussetzung für die Entstehung einer sicheren Bindung anzusehen ist. Ein derartiges Verhalten der Pädagogin macht es dem Kind zunehmend möglich, „sich mit einem wohlwollend zugewandten, zugleich aber eigenständigen Sozialpartner auseinander zu setzen und damit nicht zuletzt auch seine Kompetenzen zur Lebensbewältigung zu erweitern“ (Höger 2006, 16). Demzufolge hat eine altersangemessene und zugleich gruppenspezifische Feinfühligkeit der Pädagogin Einfluss auf die Entstehung einer sicheren Bindung des Kindes zu ebenjener.

Allerdings bedeutet das Vorliegen einer unsicheren Bindung nicht zwangsläufig, dass die Entwicklung des Kindes gefährdet ist: „Lieg eine unsichere Bindung im Sinne eines generalisierten inneren Arbeitsmodells für den Umgang mit der Bindungsperson in Krise und Gefahr vor, können wir allenfalls von einem erhöhten Entwicklungs-

risiko im Vergleich zur sicheren Bindung sprechen, es liegt jedoch keineswegs bereits eine pathologische Entwicklung vor“ (Romer 2003, 213f.). Umgekehrt bedeutet dies allerdings auch, dass ein sicheres Bindungsmuster nicht „in unzulässiger Weise mit »psychischer Gesundheit« und »umfassend geglückter Entwicklung« gleichgesetzt“ werden darf, wie Datler (2003a, 72) betont. Das Vorhandensein einer sicheren Bindung reicht dementsprechend nicht aus, damit „sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und (...) es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben“ (Datler et al. 2010, in Druck).

In Hinblick auf die oben aufgezählten Bereiche der emotionalen Kompetenz scheint es naheliegend, sich mit dem Aspekt der Affektregulation auseinanderzusetzen. Mit Affektregulation ist das „Verlangen gemeint, unangenehme Affekte zu lindern bzw. zu beseitigen und angenehme Affektzustände zu stabilisieren, zu steigern oder herbeizuführen“ (Datler 2004, 52). Säuglinge bedürfen in hohem Ausmaß der Unterstützung einer erwachsenen Bezugsperson, um ihre Affekte effektiv regulieren zu können. Dies geschieht zumeist in der direkten face-to-face-Interaktion mit der primären Bezugsperson durch Affektspiegelung. Letztere bezeichnet „die mimischen, vokalen und gestischen elterlichen Antworten, mit denen diese auf die kommunikativen und sonstigen Äußerungen ihrer kleinen Kinder reagieren“ (Dornes 1999, 48). Als bedeutsam wird in diesem Zusammenhang erachtet, dass die Spiegelung übertrieben – also „markiert“ – wird, damit das Kind seine eigenen Anteile darin erkennen kann: „Durch die Markierung des gespiegelten Affektausdrucks durch die erwachsenen Personen erkennt das Kind, dass es selbst diesen ausgelöst hat“ (Niedergesäß et al. 2007, 165). Fonagy und Target (2002, 842) vertreten die Annahme, dass die Affektspiegelung „bei der Entstehung sekundärer Emotionsrepräsentationen am Ende des ersten Lebensjahres eine wichtige ursächliche Rolle [spielt]“. Die Häufigkeit der direkten face-to-face-Interaktionen mit der Mutter nimmt in diesem Alter, bedingt durch den erweiterten Bewegungsradius des Kindes, ab, und seine Kompetenzen erweitern sich auch in anderen Bereichen. Etwa ab diesem Alter gerät das Kind auch in die Lage, seine Affekte – zumindest zum Teil – selbst zu regulieren. Die eben beschriebene Form der Affektregulation ist demnach für jene Kinder, die an der WIKI-Studie teilnehmen, nicht (mehr) von zentraler Bedeutung. Es ist der Verdienst von Fonagy et al. (2002; Fonagy/Target 1996, 2000; Target/Fonagy 1996, zit. nach Dornes 2008,

180ff.), diese Theorie der Affektspiegelung durch die „Playing with Reality“-Theorie fortgeführt zu haben⁵⁴.

„Die zentrale Behauptung der »Playing with Reality«-Theorie ist, daß das symbolische Spiel in der Zeit zwischen eineinhalb und vier Jahren denselben Stellenwert einnimmt, den die Affektspiegelung im ersten Lebensjahr hatte“ (Dornes 2008, 180). Hinsichtlich des „symbolischen Spiels“ wird unterschieden zwischen dem „Als-ob-Modus“, in welchem alltägliche Situationen im Spiel nachgestellt werden, und dem „Modus psychischer Äquivalenz“, in dem die Gedanken des Kindes von ihm als real wahrgenommen werden (ebd., 180ff.). Bis etwa zum vierten Lebensjahr, wenn diese beiden Modalitäten integriert werden, existieren sie parallel nebeneinander. Ausschlaggebend für die Affektregulation ist in dieser Zeit vor allem der Umgang der erwachsenen Bezugspersonen mit den Äußerungen des Kindes in diesen beiden Modalitäten. „Die Kommentare der Eltern zu den Spielhandlungen sind implizite Kommentare zu den im Spiel dargestellten und externalisierten Selbstzuständen des Kindes und werden verinnerlicht wie vorher die in den Gesichtsausdrücken und Vokalisierungen zutage tretenden Kommentare der Eltern“ (ebd., 182). Auch hier sind die Eltern bzw. die Pädagoginnen demzufolge aufgefordert, „im spielerischen Modus“ und „markiert“ zu reagieren und dem Kind so zu signalisieren, „daß man mit den eigenen Impulsen und Wünschen spielen kann, ohne daß sie eine Auswirkung auf die Realität haben“ (ebd.). Dementsprechend ist es notwendig, dass sich die Pädagogin auf die Gedanken und Spiele der Kinder einlassen kann, was wiederum eine hohe Einfühlungsgabe sowie großes Engagement voraussetzt. Eine Pädagogin hingegen, die gereizt oder ärgerlich auf eine spielerische Äußerung der Kinder reagiert, vermittelt ihnen dadurch, dass aus den spielerischen Impulsen in der Realität negative Affekte entstehen können und trägt dadurch nicht zur Affektregulation bei. Weiters scheint es in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Spiele selbst zu gestalten und dass die Pädagogin ihnen diesen Freiraum schafft und zugesteht⁵⁵, aber trotzdem an den Aktivitäten der Kinder beteiligt (im Sinne von antwortbereit, verfügbar) bleibt. Im Äquivalenzmodus hingegen ist es neben dem Akzeptieren und Teilen der kindlichen Wahrnehmung überdies wichtig, dem Kind durch die Reaktionen „gleichzeitig die Möglichkeit einer anderen Perspektive“ aufzuzeigen und so eine „Distanz zur kindlichen Perspektive“ zu schaffen (ebd.,

⁵⁴ Nach Dornes (2008, 180) sind diese beiden Theorien unabhängig voneinander entstanden, weswegen die Playing-with-Reality-Theorie genaugenommen nicht die *Fortführung* der Affektspiegelungstheorie darstellt.

⁵⁵ Vgl. dazu Item 22: Verbietet viele Dinge, die die Kinder tun wollen.

184). Dementsprechend ist es notwendig, dass die Pädagogin die kindlichen Äußerungen nicht nur wahrnimmt, sondern dem Kind gleichzeitig auch vermittelt, dass sie seine Ängste versteht. Darüber hinaus muss sie dem Kind eine differenzierte, erwachsene Sichtweise seiner Gedanken in kindgerechter Form zur Verfügung stellen. Auf Seiten der Pädagogin scheint dafür wiederum ein hohes Ausmaß an Empathie sowie großes Engagement Voraussetzung zu sein. Aufmerksames Zuhören und Beobachten ist grundlegend dafür, dass die Pädagogin die kindlichen Äußerungen wahrnimmt, während sich Distanz, viele Aktivitäten ohne die Kinder oder Desinteresse an kindlichen Aktivitäten nachteilig darauf auswirken. Nur wenn die kindlichen Äußerungen bemerkt werden, können dem Kind andere Sichtweisen angeboten werden. Hierbei ist es von Bedeutung, dass dies in kindgerechter Form und in einem warmen Tonfall passiert.

Einem ähnlichen Konzept wie jenem der Affektregulation folgt auch das Modell „Container-Contained“ von Bion (1962, zit nach Leuzinger-Bohleber 2009, 242): „Die Mutter nimmt nach dieser Vorstellung die noch überwältigenden, »unverdaulichen«, der Symbolisierung nicht zugänglichen affektiven Regungen und Körperempfindungen ihres Kindes (»Beta-Elemente«) in sich auf, verarbeitet sie auf ihre erwachsene, symbolisierende Weise und gibt sie in metabolisierter (»verdauter«) Form als »Alpha-Elemente« an das Kind zurück“. Die Mutter bzw. die Pädagogin nimmt im Idealfall also die das Kind überfordernden Affekte wahr und verarbeitet sie stellvertretend für das Kind, bevor sie diese zurückgibt – sie sozusagen spiegelt. Dem Kind wird dadurch ein Gefühl von Sicherheit und Halt gegeben, weil es erleben kann, dass überwältigende Affekte ausgehalten und verarbeitet werden können. Es macht die Erfahrung, dass es negative Affekte zeigen darf und trotzdem bedingungslos angenommen wird. Nach Fonagy (1998, 359) stellt erfolgreiches Containment die Grundlage für eine sichere Bindung dar, wodurch er die Annahme der Bindungstheorie, dass die Feinfühligkeit des Verhaltens der Bezugsperson ausschlaggebend für die Bindungssicherheit des Kindes ist, erweitert.

5.3.2 Entwicklung kognitiver Kompetenzen

In Anlehnung an die zuvor dargestellten Kriterien gelungener Eingewöhnung wird unter kognitiven Kompetenzen in den folgenden Ausführungen verstanden, dass „Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder

explorierend zu untersuchen“ (Datler et al. 2010, in Druck). Die Pädagogin hat als Bezugsperson und Interaktionspartnerin für die Kinder einen erheblichen Einfluss auf deren Entwicklung: „Die Entwicklungsaufgaben der ersten Lebensjahre sind nur in der Interaktion in Bindungs- und Spielbeziehungen zu lösen. Es ist die Aufgabe der Betreuungspersonen, dem Kind mit entsprechenden Interaktionsangeboten die Lösung der entwicklungsabhängigen Aufgabenstellung zu ermöglichen“ (Griebel & Niesel 2004, 64). Diesem Zitat ist der Hinweis darauf zu entnehmen, dass die Pädagogin nicht nur als Spielpartnerin wichtig für das Kind ist, sondern auch als Bindungsfigur. Bereits im letzten Abschnitt wurde die Bedeutung der Regulation von negativen Affekten, die mit der Trennung von den Eltern durch den Krippenbesuch einhergehen, aufgezeigt. Die erfolgreiche Regulation stellt darüber hinaus einen grundlegenden Aspekt für den Explorationsdrang des Kindes dar. So kann sich das Kind seiner Umwelt nur dann explorierend zuwenden, wenn sein Bindungsverhaltenssystem nicht aktiviert ist. „Erkunden, Spielen, Nachahmen und phantasievolles Gestalten finden nur im »entspannten Feld« statt, wenn das Kind keine Angst hat, nicht von Kummer gebremst wird oder überfordert ist“ (Bensel & Haug-Schnabel 2008, 127). Für oben genannte Annahme einer gelungenen Eingewöhnung ist es also fundamental, dass das Kind nicht von negativen Affekten überschwemmt wird. Nur eine Pädagogin, welche die Kinder und deren Aktivitäten sensibel und aufmerksam beobachtet und wahrnimmt, wird bemerken, wenn ein Kind seine Exploration einstellt, weil es das Bedürfnis nach Nähe und Schutz hat. Damit das Kind jedoch weitgehend explorieren kann, ohne dabei von Gefühlen der Angst überschwemmt zu werden, benötigt es die Rückversicherung seiner Bezugsperson. Durch die Möglichkeit, sich jederzeit zu ihr ‚retten‘ zu können oder ihren Blick als Informationsquelle über mögliche Gefahren zu werten, kann das Kind seine Neugierde ausleben, weil es weiß, dass im ‚Notfall‘ jemand für es da sein wird. Dieses Phänomen beschrieb Mary Ainsworth als sichere Basis („secure base“, Ainsworth 1967). „Der Kern der sicheren Basis ist, dass sie ein Sprungbrett für Neugierde und Explorationsverhalten darstellt. Wenn uns Gefahr droht, klammern wir uns an unsere Bindungspersonen. Wenn die Gefahr vorüber ist, ermöglicht es uns ihre Anwesenheit, zu arbeiten, zu entspannen und zu spielen“ (Holmes 2002, 91). Dass die Pädagogin zur sicheren Basis wird ist demnach sehr wichtig für das Wohlbefinden, für Lernerfahrungen und für die Entwicklung des Kindes. Ist dies nicht der Fall, wird das Kind seine Trauer über die Trennung nicht überwinden können und sich seinem Kummer hingeben. Das Kind ist dann weder in

der Lage, sich von den Erzieherinnen trösten zu lassen, noch kann es Spielangebote annehmen. Denn solange das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert ist und keine Bindungsperson dem Kind dabei helfen kann, seine Trauer aufzufangen und es zu trösten, kann es sich nicht seinem Explorationsverhalten widmen.

Die Feinfühligkeit der Pädagogin ist demnach auch für das Explorationsverhalten des Kindes grundlegend. Datler (2004) erweitert dieses Konzept, indem er von „stimulierender Feinfühligkeit“ spricht. Er ergänzt damit Ainsworths Feinfühlungsbegriff um den Aspekt der Bedürfnisweckung, was bedeutet, dass durch den feinfühligen Umgang mit dem Kind und abgestimmt auf die kindlichen „Äußerungen und Erlebnisweisen“ bei diesem „entsprechende Wünsche“ überhaupt erst geweckt werden, um so neue Interessensgebiete und „Spielräume zu eröffnen“ (ebd., 58). Darüber hinaus kann dies auch zur Fähigkeit zur Affektregulation beitragen, da dem Kind die Erfahrung möglich wird, dass es „- zum Teil mit Unterstützung anderer – auch selbst einiges zur Befriedigung von Wünschen und somit zur Herbeiführung, Stabilisierung oder gar Steigerung von angenehmen Affektzuständen beitragen kann“ (ebd. 58f.).

Ein ähnliches Konzept verfolgt Vygotskys „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE). „Nach diesem Konzept setzt die Erziehung im optimalen Fall an dem Grenzwert der Entwicklung ein, den der sich entwickelnde Mensch von seinem jeweils aktuellen Entwicklungsstand aus als nächstes, höheres Niveau (bei entsprechender Anstrengung) erreichen könnte“ (Weber 1996, 190). Auch hier wird das Kind behutsam zu neuen Erfahrungen und Herausforderungen angeleitet, die zwar über seinem derzeitigen Entwicklungsstand liegen, jedoch vom Kind nicht als Überforderung empfunden werden. „Hauptziel gemeinsamer Aktivitäten von Fachkräften und Kindern ist laut dem Ansatz von Wgotski⁵⁶ die Vermittlung der Sprache sowie kulturell bedeutsamer Wissensbestände, Werte, Denkweisen etc. Zugleich sollen Lernmotivation, Neugier, Erkundungsdrang, Freude am Forschen und ähnliche Grundhaltungen gefördert werden, die zur kognitiven Entwicklung beitragen“ (Textor 1999). Dieses Konzept findet sich auch in aktuelleren Bildungs- und Entwicklungsplänen, wenn die Aufgabe der Pädagoginnen definiert wird als „Impuls gebende und unterstützende Begleitung, durch einfühlsame Zuwendung und reflektierte Beobachtung“ (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2003, 21; zit. nach Griebel, Niesel 2004, 39f.).

⁵⁶ Beide Schreibweisen (Vygotsky und Wgotski) werden in der Literatur verwendet.

In diesen Ausführungen spiegelt sich die Annahme von der Entwicklung des Kindes als ko-konstruktiver Prozess, in welcher die Bedeutung der Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenem und dem „Lernen durch Zusammenarbeit“ (Fthenakis 2009) herausgestrichen werden. „Beim ko-konstruktiven Lernen kommt es mehr auf die Erforschung von Bedeutung an als auf den Erwerb von Wissen. Der Schlüssel dieses pädagogisch-didaktischen Ansatzes ist die soziale Interaktion“ (ebd., 8). Das bedeutet allerdings auch, dass das Kind über weite Strecken davon abhängig ist, wie feinfühlig der Erwachsene auf das Kind eingehen kann und wie viel er ihm an Kompetenz zuschreibt. Hier ist wiederum die genaue Beobachtung und Wahrnehmung der Kinder durch die Pädagogin sowie das Eingehen auf deren Individualität – auch im Gruppenkontext – gefragt. Werden die Kinder und ihre Aktivitäten sich selbst überlassen, kann der positive Effekt der „stimulierenden Feinfühligkeit“, der Förderung in der „Zone der nächsten Entwicklung“ oder die Erfassung von Bedeutungen im „ko-konstruktiven Prozess“ nicht genutzt werden. Eine Pädagogin mit mangelndem Engagement oder hoher Intoleranz im Sinne von CIS wird die Kinder nicht in diesem Sinne fördern können. Vielmehr scheint es bedeutsam, dass – selbst in den wichtigen Freispielzeiten – die Pädagogin an den Aktivitäten der Kinder beteiligt bleibt und sich diesen interessiert zuwendet, allerdings ohne übermäßig in die Spiele der Kinder einzugreifen oder diese (ab-)wertend zu kommentieren. „Der Erwachsene sollte präsent sein, beobachten, unterstützen und notfalls schützen, ohne selbst oder anstelle des Kindes zu handeln“ (Bensel & Haug-Schnabel 2008, 131). Zu erkennen, wann ein Kind überfordert ist und die Hilfe eines Erwachsenen benötigt, setzt wiederum ein hohes Maß an Aufmerksamkeit der Pädagogin voraus. Agiert eine Pädagogin jedoch im Sinne der Subskala Durchsetzung und strukturiert demnach die Aktivitäten der Kinder zu stark bzw. greift sogar insistierend in diese ein, „geht für das Kind die Chance verloren, die Lösung selbst zu finden und das Ergebnis seiner eigenen Kompetenz zuzuschreiben“ (ebd.). Die Pädagogin muss demnach immer wieder auf empathische Weise ihr Verhalten abstimmen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und „die Balance finden zwischen Gewährenlassen und Anregungengeben, zwischen *Selbst-herausfinden-Lassen* und dem *Aufzeigen von Lösungswegen*“ (Dreier et al. 2004; zit. nach Bensel & Haug-Schnabel 2008, 131).

Nachdem nun beschrieben wurde, auf welche Weise die Pädagogin die kognitive Entwicklung der Kinder im Sinne der Explorationsförderung unterstützen kann, soll

im Folgenden auf ein Thema Bezug genommen werden, das eng mit der zunehmenden Exploration zusammenhängt, auf den ersten Blick jedoch sehr widersprüchlich zu obigen Ausführungen erscheint: nämlich auf die Explorations- und Verhaltenseinschränkung durch das Setzen von Grenzen.

Wie bereits im letzten Abschnitt erläutert wurde, muss die Betreuung des Kindes an seinen Entwicklungsstand und seine Kompetenzen angepasst werden. Ahnert & Gappa (2008, 79) schreiben hierzu: „In dem Maße, wie das Verhalten des Kindes komplexer und auch unabhängiger von der Bindungsperson wird, benötigt es Betreuungspersonen, die seine Aktivitäten begleitend assistieren und vor allem seine Exploration unterstützen, die aus neugierigem Entdecken und Erkunden besteht.“ Diese wachsende Unabhängigkeit und der größer werdende Aktionsradius des Kindes führen aber auch dazu, dass vermehrt Grenzen gesetzt werden (müssen). Vorrangig sollten sich diese Grenzen daran orientieren, Gefahren zu vermeiden und dem Kind Exploration in einem geschützten Rahmen zu ermöglichen. Aber auch grundlegende Grenzen zum sozialen Verhalten werden dem Kind in diesem Alter zunehmend vermittelt. In Anlehnung an Brazelton und Greenspan (2002) hält Maywald (2008, 41) fest: „Damit Kinder Freiräume erobern und sich gefahrlos entwickeln können, brauchen sie sinnvolle Begrenzungen und Regeln. Wohlwollende erzieherische Grenzsetzung fordert die Kinder auf liebevolle Weise und fördert beim Kind die Entwicklung innerer Strukturen.“ Mit dem „Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung“ setzen sich auch Trescher und Finger-Trescher (1995) auseinander. Sie halten diesbezüglich fest: „Wenn äußere Struktur gesichert vorhanden ist, wenn sie Überschaubarkeit und Sicherheit vermittelt, dann führt dies zur Stabilisierung innerer Struktur“ (Trescher & Finger-Trescher 1995, 93). Um äußere Struktur zu sichern scheint es grundlegend, dass die Pädagogin konsequent handelt. Eine Pädagogin, welche nach CIS mangelndes Engagement oder Intoleranz zeigt, wird den Kindern diese Strukturen kaum bieten können. Die Durchsetzung von Regeln und Grenzen durch die Pädagogin ist demnach von Bedeutung, damit Kinder innere Strukturen entwickeln können. Trescher & Finger-Trescher (ebd., 109) merken dazu an, dass „auch Psychoanalytische Pädagogik (...) zwangsläufig auf äußere Struktur bestehen und Grenzüberschreitungen sanktionieren [muß], will sie zu einer inneren Strukturbildung beitragen“. Die zuvor erwähnte, nötige Durchsetzung der Pädagogin ist allerdings nicht so zu verstehen, dass eine hohe Wertung auf dieser

Subskala der CIS als positiv anzusehen sei. Vielmehr ist es von Bedeutung, dass Regeln und Grenzen verständlich und nachvollziehbar sind und dem Kind auch so vermittelt werden. Denn nach Kindler & Werner (2006, 8) „scheint es Kindern dann am besten zu gelingen, Regeln anzunehmen und sie auch zu verinnerlichen, wenn sie insgesamt zugewandte, auf sie eingehende Bindungspersonen erleben, Regeln einfach und konsistent formuliert werden und häufig mit Erklärungen bzw. einer Förderung des kindlichen Einfühlungsvermögens verbunden werden“. Eine kritische, ärgerliche, unangemessen strenge oder sogar einschüchternde Haltung der Pädagogin wäre demzufolge nachteilig für die Verinnerlichung von Grenzen und somit für die Entstehung innerer Strukturen.

Im Zusammenhang mit dem Thema Regeln und Grenzen sowie dem diesbezüglichen Verhalten der Pädagogin soll auch auf das Konzept der „Haltung der verantworteten Schuld“ nach Figdor (1999/2003, 2006, 2007) hingewiesen werden. Grundlegend ist dabei, „zu begreifen, daß ich als Mutter, Vater, Pädagoge nicht darum herum komme, immer wieder Bedürfnisse meines Kindes zu frustrieren und demnach vom Kind auch immer wieder als »böse«, »gemein«, versagend erlebt zu werden“ (Figdor 2003, 51). Denn das Setzen von Grenzen ist für das Kind mit Frustration und Kränkung verbunden und führt somit unweigerlich zu Konflikten. Schafft es der Erwachsene jedoch, in diesem Konflikt eine Haltung einzunehmen, in der er sich sowohl seiner Schuld an der Kränkung, als auch der Verantwortbarkeit der Grenze bewusst ist, wird die Grenzsetzung zu einer emotionalen Atmosphäre beitragen, die auf Wiedergutmachung der Frustration basiert (vgl. Figdor 2003, 49ff.). Im Zusammenhang mit der Verantwortbarkeit einer Grenze betont Figdor (2007, 38f.), dass es wichtig ist zwischen „Entwicklungs-“ und „Alltagsbedürfnissen“ des Kindes zu unterscheiden, wobei erstere „tatsächlich eine weitestgehende Befriedigung verlangen“. Dazu zählt „geliebt“, „anerkannt und respektiert“ zu werden sowie die „eigenen Gefühle spüren und ausdrücken zu können“ (ebd. 38). Die „Haltung der verantworteten Schuld“ ermöglicht es dem Erwachsenen, sich auch mit dem wütenden, schreienden, frustrierten Kind zu „identifizieren“, was ihm dabei hilft, dem Kind liebevoll zugewandt zu bleiben (vgl. Figdor 2003, 51f.; 2006, 121). Diese Haltung einzunehmen wird demnach nicht nur einen Einfluss auf das Verhalten der Pädagogin haben, sondern in weiterer Folge auch darauf, wie das Kind diese wahrnimmt und wie sicher und wohl es sich in der Krippe fühlt.

Datler (2001b) stellt in seiner Auseinandersetzung mit der „Bedeutung von Grenzen und Grenzsetzungen in der Pädagogik“ fest, dass aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht immer auch das Erleben und die innere Welt des Kindes mitgedacht werden müssen, um nicht nur das grenzüberschreitende Verhalten wahrzunehmen, sondern auch die Beweggründe des Kindes dafür. Darüber hinaus sollte eine Pädagogin auch reflektieren, welche Bedeutung das Bedürfnis nach einer Sanktionierung für sie selbst hat und wie sich diese auf „das bewusste und unbewusste Erleben“ des Kindes auswirken mag (vgl. ebd., 49).

5.3.3 Entwicklung sozialer Kompetenzen

Die Ausbildung sozialer Kompetenzen hängt eng mit der affektiven sowie der kognitiven Entwicklung zusammen: „Gerade in Spielsituationen mit Erwachsenen und Kindern entwickeln Kinder unter drei Jahren die sozialen Fähigkeiten, die für gelingende, koordinierte soziale Interaktionen nötig sind. Ebenso wie Bindungsbeziehungen entwickeln sich auch Spielbeziehungen durch vielfache und sich wiederholende interaktive Erfahrungen“ (Griebel & Niesel 2004, 59). So sind die in den letzten beiden Kapiteln aufgezeigten theoretischen Bezüge zu einem großen Teil auch in diesem Abschnitt bedeutsam.

Das Kind hat in der Kinderkrippe die Möglichkeit, soziale Kontakte sowohl zu seiner Bezugspädagogin auszubilden, als auch zu den anderen Erwachsenen in der Einrichtung und natürlich zu den anderen Kindern (Peers). Zu Beginn der Krippenbetreuung wird das Kind sich vermutlich hauptsächlich an seine Bezugspädagogin wenden, welche nach und nach Peer-Kontakte initiieren kann. „Die ersten spielerischen Interaktionen hat das Kind in der Regel mit Erwachsenen. Erst mit wachsenden Kompetenzen verlagern sich die Interaktionen zunehmend in die Welt der Peers. Die Spielbeziehung zwischen Erzieherin und Kleinkind kann durch positive oder negative Erfahrungen für die Kinder zu einer entsprechenden Orientierung für spätere Peer-Interaktionen beitragen“ (Griebel & Niesel 2004, 58). Damit das Kind Vertrauen zur Pädagogin aufbauen und eine Beziehung mit ihr eingehen kann, bedarf es gerade in der ersten Zeit in der Krippe einer intensiven Zuwendung. Grundlegend für die Bindungsqualität sind die Interaktionserfahrungen, welche das Kind mit seiner Bezugspädagogin macht. „Auf der Grundlage dieser konkreten Interaktionserfahrungen formen sich (...) »innere Arbeitsmodelle«, grundlegende Erwartungen bezüglich der Verlässlichkeit der Welt, bezüglich der angemessenen Form, eigene negative Gefühle

zum Ausdruck zu bringen, bezüglich der Verfügbarkeit von Hilfe in Streßsituationen und bezüglich der eigenen Einschätzung, entsprechender Zuwendung überhaupt wert zu sein“ (Göppel 1999, 29). In diesem Zusammenhang scheint es von großer Bedeutung, dass die Erfahrungen, die das Kind – gerade zu Beginn der Betreuung, aber natürlich auch später – mit seiner Bezugspädagogin macht, von einer empathischen, wohlwollenden Aufmerksamkeit geprägt sind. Obigem Zitat zufolge ist dies grundlegend für den Umgang mit Affekten und für die Entstehung eines Selbstbewusstseins. Wie bereits in Kapitel 5.3.1 soll hier auf Fonagy hingewiesen werden, welcher im erfolgreichen Containment die Grundlage für sichere Bindung sieht. Auch auf die Entstehung von sozialen Kompetenzen hat erfolgreiches Containment einen bedeutsamen Einfluss. Datler (2003a) fasst die Erkenntnisse Fonagys zusammen und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass das Kind durch erfolgreiche Containment-Erfahrungen nicht nur zunehmend lernt, seine eigenen Gefühle zu verstehen, sondern darüber hinaus die „Fähigkeit und Bereitschaft, andere zu verstehen und über das Erleben anderer nachzudenken“ (ebd., 101) entwickelt. Dies sei zurückzuführen auf die Mentalisierungsfähigkeit, deren Entstehung ebenfalls von erfolgreichem Containment abhängt und bewirkt, „dass auch die Handlungen anderer als Folge oder Ausdruck von mentalen Zuständen und Prozessen (also von Gefühlen, Wünschen oder Absichten) begriffen werden“ (ebd.). Dies wiederum stellt die Grundlage dafür dar, „dass über die innere Welt anderer in verstehender Absicht überhaupt nachgedacht werden kann“ und dass ein „Interesse an den mentalen Zuständen anderer“ prinzipiell erst entsteht (ebd.). Der Umgang der Pädagogin mit den negativen Affekten des Kindes beeinflusst demzufolge, wie das Kind selbst damit umzugehen lernt und wie es sich in weiterer Folge anderen Menschen gegenüber verhält. Auch in anderen Bereichen dienen wichtige Bezugspersonen als Vorbild für das Kind. Petermann (1999b, 161) weist darauf hin, dass es für Kinder sehr wichtig ist, positive Vorbilder zu haben, „die kooperative Problemlösung, angemessene Selbstbehauptung und empathisches Verhalten »vorleben«. Diese positive Vorbildwirkung (...) muss mit einem angemessenen Erziehungsverhalten (...) verbunden sein“. In diesem Zusammenhang beschreiben Tausch & Tausch (1998, 31) das Wahrnehmungslernen⁵⁷ als sehr bedeutsam für die Erziehung. „Das Erleben und

⁵⁷ „Unter Wahrnehmungslernen ist kein bewußtes Nachahmen zu verstehen, auch kein sog. Reflektieren über das wahrgenommene Verhalten. Es ist kein bewußtes willentliches Anstreben eines Vorbildes oder das Kopieren einer Rolle. Deshalb ist der Begriff Wahrnehmungslernen angemessener als die Begriffe Imitationslernen, Identifikationslernen, Nachahmungslernen“ (Tausch & Tausch 1998, 32).

Verhalten von Personen wird bedeutsam beeinflußt und ändert sich dadurch, daß sie das Verhalten anderer Personen wahrnehmen. Hierdurch wird ihr Erleben und Verhalten dem wahrgenommenen Verhalten anderer Personen teilweise ähnlicher. Die Art, wie Menschen sich sozial, gefühlsmäßig und intellektuell verhalten sowie die Art ihres Erlebens ist wesentlich beeinflußt durch das Wahrnehmungslernen“ (Tausch & Tausch 1998, 31). In weiterer Folge beschreiben sie, welche Bedingungen für das Wahrnehmungslernen gegeben sein sollten, wozu beispielsweise zählt, dass „das Wahrnehmungsmodell (...) ein freundliches, zugewandtes Beziehungsverhältnis zur wahrnehmenden Person [hat]“, dass es „für sein Verhalten positive Bestätigungen [erhält]“ und dass „der Wahrnehmende (...) das wahrgenommene Verhalten in seiner Umgebung leben und ausprobieren [kann]“ (ebd. 32f.). Dieser Theorie zufolge können Erzieherinnen positive Verhaltensweisen wie beispielsweise prosoziales Verhalten bei den Kindern fördern, indem sie ihnen dies vorleben: „Personen, die prosoziales Verhalten bei anderen wahrnehmen, verhalten sich in größerem Ausmaß prosozial als Personen ohne derartige Wahrnehmungen“ (Tausch & Tausch 1998, 33). Wichtig ist demzufolge, dass die Erzieherin die Kinder nicht nur dazu anleitet, sich anderen gegenüber prosozial zu verhalten, sondern dies den Kindern auch alltäglich vorlebt. Letzteres scheint in der CIS nur unzureichend berücksichtigt zu sein⁵⁸. Tausch & Tausch (ebd.) beschreiben prosoziales Verhalten folgendermaßen: „Unter prosozialem Verhalten ist ein hilfreiches Verhalten für und zum Nutzen anderer zu verstehen, ein Verhalten mit der Absicht, anderen Personen Erleichterung und Besserung ihrer Lebenssituation zu verschaffen.“ Diese Definition scheint zu beschreiben, was man sich im Allgemeinen von den Pädagoginnen erwartet, nämlich dass sie sich hilfreich verhalten und die Bedürfnisse der Kinder – soweit dies möglich ist – befriedigen. Besonderes Augenmerk sollte hinsichtlich des Wahrnehmungslernens auch auf den Umgang der Erzieherin mit strafendem Verhalten und ihren Umgang mit Konflikten gerichtet werden, denn auch negatives Verhalten kann durch Wahrnehmungslernen gefördert werden. So beschreiben Tausch & Tausch, dass unsoziales aggressives Verhalten „dadurch gefördert oder ausgelöst [wird], daß Personen das unsoziale aggressive Verhalten anderer wahrnehmen, insbesondere dann, wenn prosoziales Verhalten anderer nur gering oder gar nicht wahrnehmbar ist“ (ebd. 35). Vor allem hinsichtlich aggressiver Verhaltensweisen bei Kindern wurde die Bedeutung des Erzieherverhaltens bereits vielfach untersucht. Sturzbecher & Großmann

⁵⁸ Vgl. CIS-Item Nr. 19: „Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten (teilen, kooperieren,...)“

(2007, 47) fassen den Einfluss des Verhaltens folgendermaßen zusammen: "Kinder, deren Bedürfnis nach Selbstständigkeit von stark lenkenden und kontrollierenden Eltern dauernd frustriert wird, neigen zu ständiger Opposition und aggressiven Verhaltensweisen. Aber auch für Kinder, die keine Grenzen erfahren und aufgrund fehlender sozialer Kontrolle mit Normverletzungen Erfolg haben, besteht die Gefahr, dass sich aggressive Verhaltensweisen verfestigen.“ Auch Ulrike und Franz Petermann (2002, 61) halten fest: „Ein Erziehungsstil, in dem klare Grenzen und Regeln vorherrschen, fördert die Internalisierung von Normen und prosozialem Verhalten sowie die Selbstregulationsfähigkeit eines Kindes.“ Auch hier ist wiederum zu unterscheiden zwischen positiver und negativer Kontrolle, denn es ist - wie bereits mehrfach ausgeführt - weder ein Zuviel, noch ein Zuwenig an Grenzen hilfreich für das Kind. Darüber hinaus ist es auch wichtig, dass auf die Einhaltung der vorgegebenen Grenzen konsequent geachtet wird, was nur möglich ist, wenn Pädagoginnen die Kinder sowie deren Aktivitäten wahrnehmen. In Anlehnung an das Konzept des Wahrnehmungslernens sowie an das Modell der inneren Arbeitsmodelle von Beziehungen kann davon ausgegangen werden, dass ein aggressionsförderliches Erzieherverhalten sich auch auf die sozialen Kontakte zu Peers und anderen wichtigen Menschen auswirkt: „Verschiedene Autoren sehen als mögliche Folge harter Disziplinierungsmethoden fehlangepasste soziale Informationsverarbeitungsprozesse und aggressives Verhalten auf Seiten des Kindes. Dies scheint auf andere Beziehungen zu generalisieren und unter anderem zu Konflikten mit Gleichaltrigen und zu weniger Beliebtheit in der Peer-Gruppe zu führen“ (Petermann & Petermann 2002, 62). Deshalb scheint es von großer Bedeutung zu sein, dass Grenzen gesetzt werden, dass diese jedoch „auf Zuwendung und Fürsorge, nicht auf Angst und Strafe aufbauen. Denn mit dem Wunsch des Kindes, den Menschen, die es liebt, Freude zu bereiten, gelingt ihm Schritt für Schritt die Verinnerlichung von Grenzen, die es als notwendig zu akzeptieren lernt“ (Maywald 2008, 41). Von großer Bedeutung ist demnach eine Gruppenatmosphäre, die auf wohlwollender, liebevoller Zuwendung und kindgerechten Erklärungen basiert und in welcher die Frustration der Kinder, welche durch das Setzen von Grenzen entsteht, von der Pädagogin im Sinne der Haltung der verantworteten Schuld wiedergutzumachen versucht wird. In einer derart positiven Atmosphäre werden sich auch die Kontakte der Kinder untereinander eher durch Wohlwollen und positive Aufmerksamkeit auszeichnen, was für das Wohlbefinden des Kindes in der Kinderkrippe von großer Bedeutung ist.

Abschließend soll im Zusammenhang mit dem Einfluss des Erzieherverhaltens auf die soziale Entwicklung ein einzelnes Item der CIS näher betrachtet werden, nämlich Nr. 14 „Behandelt die Kinder als Individuen“. Dieser Aspekt scheint vor allem im Gruppengeschehen von Bedeutung zu sein. Figdor (2006, 117f.) verweist darauf, dass es sehr wichtig ist, dass „die besonderen Eigenschaften und Stärken der Kinder in den Gruppenalltag eingebaut werden (...), wobei es nicht nur darum gehen soll, dass sich das einzelne Kind in seiner Individualität anerkannt und bestärkt fühlt, sondern darüber hinaus Individualität zu einer selbstverständlichen Kategorie der Selbst- und Fremdwahrnehmung wird“. Auch in der Gruppe als Individuum mit eigenen Stärken und Schwächen anerkannt zu werden hilft dem Kind demnach dabei, sich selbst und in weiterer Folge auch andere Personen differenzierter wahrzunehmen. Denn dies trägt zur Entwicklung einer eigenen Identität bei, was wiederum Voraussetzung für die Abgrenzung von Anderen ist. Die Pädagogin hat für die Kinder eine Vorbildwirkung indem sie ihnen vermittelt, dass jedes Kind der Gruppe individuelle Talente, Schwächen und Eigenheiten hat und dass diese angenommen und anerkannt werden. Indem das einzelne Kind jedoch die Gefühle und Verhaltensweisen anderer von den eigenen abgrenzen kann, ist es wahrscheinlicher, dass es versucht, sich in eine andere Person hineinzuversetzen, um deren Beweggründe für bestimmte Äußerungen nachvollziehen zu können. So kann die Empathie der Kinder gefördert werden, und darüber hinaus „bringt die sich allmählich einstellende Selbstverständlichkeit, sich und andere in ihrer Individualität wahrzunehmen, nicht nur narzisstischen Gewinn und die Verringerung der Gefahr, sich (als ganze Person) unterlegen oder minderwertig zu fühlen, mit sich, sondern verringert natürlich auch die Neigung, eigene Defizite oder abgewehrte Aspekte des Selbst aggressiv und ausgrenzend auf andere zu projizieren“ (ebd. 118). Dies wirkt sich positiv auf die Kontakte zwischen den Kindern sowie zu den Erwachsenen in der Gruppe aus.

Zusammenfassend kann zum Einfluss des Erzieherverhaltens auf die Entwicklung von affektiven, kognitiven und sozialen Kompetenzen beim Kind mit Bensel und Haug-Schnabel (2008, 136) Folgendes festgehalten werden:

„Das Verhalten der Erzieherinnen hat nicht nur einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der von ihnen betreuten Kinder, sondern auch auf die Interaktionen zwischen den Kindern. Positives, sensibles und responsives Erzieherinnenverhalten hat auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder einen wesentlichen Ein-

fluss, diese wiederum hat Effekte auf deren Kontaktaufnahme und Umgang mit anderen Kindern in Form äußerst geschickter Interaktionen der Kinder untereinander. Werden die positiven Peerinteraktionen von den Betreuungspersonen wahrgenommen und sowohl sprachlich wie auch mit Ideen unterstützt, steigt die Kompetenz der Gruppe.“

6 Diskussion der Ergebnisse

6.1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, wie das Forschungsinstrument „Caregiver Interaction Scale“ aufgebaut ist und eingesetzt wird, wo es theoretisch zu verorten ist, welche Erkenntnisse durch seinen Einsatz in der bisherigen Forschung gewonnen werden konnten sowie was mithilfe der CIS aus methodenkritischer Sicht überhaupt in den Blick geraten kann und wo somit deren Grenzen liegen. Darüber hinaus wurde beschrieben, auf welche Art dieses Instrument in der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt wurde und welche Ergebnisse sich dadurch erwarten lassen. In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, welche Kompetenzen einem Kind dabei helfen können, die Eingewöhnung in einer qualitativ anspruchsvollen Weise zu bewältigen und welchen Einfluss das Verhalten der Pädagogin diesbezüglich hat. Im folgenden Abschnitt sollen die Erkenntnisse der letzten Kapitel nun zusammengefasst und diskutiert werden. Dadurch wird gleichzeitig auch die diplomarbeitsleitende Fragestellung beantwortet und soll daher an dieser Stelle noch einmal angeführt werden:

Welche Aussagen können aus methodenkritischer Sicht über die Art der Ergebnisse getroffen werden, zu denen man im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mit Hilfe des Einsatzes des Forschungsinstruments „Caregiver Interaction Scale“ kommt?

Im Folgenden wird demnach analysiert, zu welchen Erkenntnissen man durch die Erhebung des Erzieherverhaltens mittels CIS im Kontext der WIKI-Studie kommen kann. Dazu wird - in Anlehnung an die im letzten Kapitel angeführten Kriterien einer gelungenen Eingewöhnung - Bezug genommen auf die Entwicklung affektiver, kognitiver und sozialer Kompetenzen sowie auf den Einfluss, den eine Pädagogin durch ihr Verhalten darauf nehmen kann, um Überlegungen dahingehend anstellen zu können, inwiefern das Erzieherverhalten nach CIS zur Bestimmung von förderlichen bzw. hemmenden Faktoren für die Bewältigung des Krippeintritts beitragen kann. Weiters werden Überlegungen zur pädagogischen Relevanz sowohl für die praktische Arbeit in der Kinderbetreuung, als auch für zukünftige Forschungsvorhaben angestellt.

6.2 Förderliches und hemmendes Erzieherverhalten – Aussagen über die Art der Ergebnisse, zu denen man im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mit Hilfe des Einsatzes der „Caregiver Interaction Scale“ kommen kann

Es kann davon ausgegangen werden, dass eine als empathisch und engagiert eingeschätzte Pädagogin nicht nur zu einer Gruppenatmosphäre beiträgt, in welcher die Kinder ihre negativen Affekte äußern können und sich dennoch angenommen fühlen, sondern die diese Affekte auch aufnimmt und stellvertretend für das Kind verarbeitet, sie also contained, wodurch es die Erfahrung machen kann, dass überwältigende Gefühle ausgehalten und verarbeitet werden können. Darüber hinaus wird dadurch die Entstehung seiner eigenen Fähigkeiten zur Regulation von Affekten unterstützt und das Kind kann sich selbst als zunehmend kompetenter erleben. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Stressbelastung von Kindern abnimmt, wenn ihre Affekte erfolgreich reguliert werden, was zum Wohlbefinden und in weiterer Folge zur Neugier eines Kindes auf seine Umwelt beiträgt. Love (1993) sowie Lisonbee et al. (2008) konnten durch ihre Untersuchungen aufzeigen, dass die Stressbelastung und somit das Wohlbefinden von Kindern mit dem Erzieherverhalten (nach CIS) zusammenhängen. Die Analyse in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit machte jedoch auch deutlich, dass affektive Faktoren im Zusammenhang mit der CIS bisher (beinahe) ausschließlich auf der Grundlage der Bindungsqualität untersucht wurden. Positive Zusammenhänge zwischen dem Erzieherverhalten und der Bindungsqualität konnten in zahlreichen Studien festgestellt werden (vgl. Whitebook et al. 1989; Howes & Hamilton 1992; Ahnert et al. 2000; Ahnert & Lamb 2000). Darüber hinaus konnten Howes, Galinsky und Kontos (1998) aufzeigen, dass Fortbildungsmaßnahmen das Erzieherverhalten derart beeinflussen können, dass die Wahrscheinlichkeit sicherer Bindungsmuster steigt. Häufig wird jedoch fälschlicherweise angenommen, dass bei Bestehen einer sicheren Bindung zur Pädagogin davon ausgegangen werden kann, dass das Kind sich wohlfühlt und seine Entwicklung problemlos verläuft. Aber obwohl ein sicheres Bindungsmuster als vorteilhaft angesehen werden kann, wurde in den letzten Kapiteln dieser Arbeit versucht aufzuzeigen, dass dies allein nicht ausschlaggebend für die Bewältigung der Eingewöhnung und des Getrenntseins von den Eltern und in weiterer Folge für das Wohlbefinden eines Kindes in der Krippe ist. Dieses Defizit an Forschungen zur affektiven Entwicklung von Kindern im Zusammenhang mit dem Einsatz der CIS kann vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass

dieser Aspekt mittels diesem Instrument nicht in ausreichendem Maße beforscht werden kann.

Zusammenfassend scheint es sowohl möglich, dass Kinder unter der Obhut einer Pädagogin mit positivem Erzieherverhalten nach CIS mit zunehmender Anwesenheit in der Kinderkrippe zunehmend mehr positive Affekte zeigen und die negativen Affekte zugleich abnehmen, als auch, dass die Kinder durch die Sicherheit, auch dann geliebt und anerkannt zu werden, wenn sie offen negative Affekte zeigen, keine Scheu davor haben unangenehme Empfindungen auszudrücken, wodurch die Häufigkeit von negativen Affektäußerungen gleich bleiben bzw. vielleicht sogar ansteigen kann. Letzteres könnte dadurch erklärt werden, dass die Situation der Eingewöhnung in die Krippe und die damit verbundene Trennung von den Eltern zwangsläufig mit dem Empfinden von negativen Affekten verbunden ist. Dementsprechend kann eine Abnahme an beobachtbaren negativen Affekten auch bei einem überkontrollierenden, von negativer Kontrolle und Distanziertheit gekennzeichneten Erzieherverhalten feststellbar sein. Denn hat ein Kind die Erfahrung gemacht, dass das Äußern seiner negativen Affekte mit negativen Reaktionen der Pädagogin verbunden ist, wird es vermutlich vermeiden, diese zu zeigen.

Um Aussagen hinsichtlich der Bewältigung der Eingewöhnung auf der Grundlage der affektiven Gestimmtheit eines Kindes machen zu können scheint es folglich von Bedeutung, ob und wie es von seiner Pädagogin getröstet wird und ob es sich dann wieder auf die Exploration seiner Umwelt und auf Spiele einlassen kann.

Die affektive Ausgeglichenheit von Kindern scheint folglich Grundlegend für eine konzentrierte und freudige Exploration der neuen Umgebung und Materialien. Auch aufgrund des Spielverhaltens der Kinder lassen sich demnach Schlüsse darauf ziehen, ob deren Affekte effektiv reguliert werden. Nur wenn ein Kind sich auf lustvolle Weise beschäftigt ist davon auszugehen, dass es sich in der Krippe wohlfühlt. Wandert es hingegen ziellos im Krippenraum umher, zieht sich zurück oder ist ständig darauf bedacht, Nähe zur Pädagogin herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten, lässt dies darauf schließen, dass es emotional nicht in der Krippe „angekommen“ ist. Dass das Verhalten der Pädagogin einen bedeutsamen Einfluss auf die Aktivitäten der Kinder sowie die Komplexität der kindlichen Spiele hat, konnte in zahlreichen Studien aufgezeigt werden (vgl. Howes 1997, Fuller et al. 2004, Raspa et al. 2001). Whitebook et al. (1989) kamen darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass sensiblere sowie

weniger strenge und distanzierte Pädagoginnen eher entwicklungsangemessene Aktivitäten für die Kinder in deren Obhut anbieten. Weiters kann angenommen werden, dass Pädagoginnen mit höherem Engagement eher bereit sind, derartige Aktivitäten vorzubereiten und anzubieten.

Damit ein Kind seine Umgebung langsam kennenlernen und erkunden kann scheint es gerade zu Beginn der Betreuung hilfreich, wenn die Pädagogin ihm Spielmaterialien und Beschäftigungsmöglichkeiten in kleinen Portionen vorstellt. So soll vermieden werden, dass das Kind sich durch die vielfältigen neuen Eindrücke und Möglichkeiten überfordert fühlt. Auch das Näherbringen der Gruppenregeln und des vorgegebenen Tagesrhythmus sollte in kindgerechter Weise erfolgen. Erst wenn sich das Kind sicherer fühlt sollte die Pädagogin versuchen, neue Interessen bei ihm zu wecken und ihm auch Aufgaben stellen, die ihm – im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE) – die Erfahrung zunehmender Kompetenz ermöglichen.

Wird eine Pädagogin als empathisch und engagiert eingeschätzt und ist deren Durchsetzungsverhalten im Sinne positiver Kontrolle ist davon auszugehen, dass sie - in Abstimmung auf die jeweiligen Bedürfnisse eines Kindes - dessen Aktivitäten derart beeinflusst, dass das Kind weder über- noch unterfordert wird. Daher ist bei einem positiv eingeschätzten Erzieherverhalten davon auszugehen, dass das explorierende und erkundende Interesse der Kinder immer mehr zunimmt. Nachdem aber auch der Versuch eines Kindes, Distanz zu einer Pädagogin herzustellen, die von ihm als feindselig, gereizt oder Angst einflößend erlebt wird, (zumindest oberflächlich betrachtet) zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit der materiellen Umgebung führen kann, ist hier vor allem darauf zu achten, ob die Beschäftigungen der Kinder freudig durchgeführt werden, ob sie sich der Exploration konzentriert widmen und ob positive oder negative Affektausdrücke dabei überwiegen. Hierbei ist auch von Bedeutung, dass die Pädagogin nicht übermäßig stark in die Spiele der Kinder eingreift, aber dennoch verfügbar bleibt, deren Aktivitäten (sprachlich) begleitet und in eventuell auftretende Konflikte mit anderen Kindern eingreift.

Durch die Förderung und Unterstützung des Explorationsverhaltens von Kindern hat die Pädagogin auch die Möglichkeit, positive Interaktionen mit ihnen zu gestalten und darüber hinaus Peerkontakte zu initiieren. So nimmt ihr Verhalten auch Einfluss darauf, wie soziale Austauschprozesse mit anderen Personen gestaltet werden. Im Sinne des Modell- bzw. Wahrnehmungslernens übt der Umgang der Pädagogin mit dem Kind selbst, aber auch mit den anderen Erwachsenen und Kindern in der Krippe

einen Einfluss darauf aus, wie das einzelne Kind sich gegenüber Anderen verhält. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass ein hohes Maß an Empathie auf Seiten der Pädagogin zu positiveren sozialen Austauschprozessen zwischen den Kindern beiträgt. Ist eine Pädagogin hingegen übermäßig streng (im Sinne der CIS), trägt dies vermutlich zu einer konfliktreicheren Grundatmosphäre bei, wodurch auch die Kommunikation mit anderen anwesenden Personen negativer gefärbt sein wird. Vor allem im Zusammenhang mit der affektiven Gestimmtheit eines Kindes kann man in diesem Fall annehmen, dass es kaum die Möglichkeit hat, seine negativen Affekte, welche durch die negativen Interaktionen mit der übermäßig strengen Pädagogin entstehen, erfolgreich zu regulieren, sodass der aufgestaute Ärger und die Aggressionen gegen andere Personen bzw. gegen sich selbst gerichtet werden. Aber auch wenn eine Pädagogin in Konflikte zwischen den Kindern zu wenig oder nicht eingreift – wenn sie also hohe Toleranz nach CIS zeigt – wird dies zur Überforderung der Kinder und in weiterer Folge vermutlich zu einem erhöhten Aggressionslevel und somit zu weniger positiven Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen beitragen. Diesbezüglich sind neben einem Einfluss auf die affektive Gestimmtheit und auf die sozialen Kontakte eines Kindes auch Auswirkungen auf seine Exploration zu erwarten. Denn Konflikte tragen zur Aktivierung des Bindungssystems bei, was wiederum verhindert, dass das Kind seinem Explorationsdrang nachgehen kann. Auch bezüglich der Toleranz ist demnach das richtige Maß von großer Bedeutung für das Wohlbefinden der Kinder.

Betrachtet man im Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz von Kindern die in Kapitel 4 vorgestellten Studien, findet man ebenfalls Hinweise darauf, dass das Erzieherverhalten nach CIS einen Einfluss auf diesen Entwicklungsbereich hat. So konnte Essa (2002) aufzeigen, dass ein positiver Interaktionsstil einer Pädagogin mit höherer sozialer Kompetenz der Kinder in ihrer Obhut sowie mit einem geringeren Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten zusammenhängt, während ein hohes Maß an strafendem bzw. distanziertem Verhalten mit höherer Abhängigkeit, Feindseligkeit, Rücksichtslosigkeit und Ablenkbarkeit der Kinder verbunden ist. Auch in anderen Untersuchungen konnten Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz sowie positiven Peerkontakte und dem Verhalten der Pädagogin festgestellt werden (vgl. Howes et al. 1992, Howes 1997, Sylva et al. 2004). In der Studie von Whitebook et al. (1989) hingegen wurden signifikante Zusammenhänge zwischen der Peerkompetenz und dem Erzieherverhalten zwar für Kinder im Vorschulalter, nicht jedoch für

Kleinkinder festgestellt. Vermutlich kann dies darauf zurückgeführt werden, dass Interaktionen zu Beginn der Betreuung hauptsächlich mit der Pädagogin stattfinden und Peerkontakte erst mit zunehmender Zeit in der Einrichtung bzw. mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen. Dennoch kann angenommen werden, dass es sich bereits im Kleinkindalter förderlich auf die Gruppenerfahrung und auch auf die einzelnen Peer-Kontakte auswirkt, wenn eine Pädagogin es schafft, die ganze Gruppe zu „halten“, zusammenzuhalten, so dass jedes Kind in der Gruppe sich wichtig und erwünscht fühlt, und wenn sie aufkeimende Konflikte in einer Art lösen kann, die die Autonomie und Individualität der Kinder nicht einschränkt. „In welcher Weise die unmittelbaren Betreuungscharakteristiken Einfluss auf das Peer-Verhalten nehmen, ist allerdings bisher weitgehend ungeklärt geblieben“ (Ahnert 2008, 390). In diesem Bereich besteht demnach noch vermehrter Forschungsbedarf. Durch die Auswertung der Daten, welche in der Wiener Kinderkrippenstudie erhoben werden, lassen sich jedoch weitere Erkenntnisse in diesem Zusammenhang erwarten.

Abschließend ist festzuhalten, dass eine extreme Ausprägung sowohl positiver als auch negativer Erzieherverhaltensweisen eher unwahrscheinlich ist. Vielmehr werden in der Praxis Mischformen beobachtbar sein, deren Ausprägung zusätzlich beeinflusst ist durch die jeweilige Tagesverfassung einer Pädagogin. Daher scheint es aufgrund der aufgezeigten Faktoren, welche die Bewältigung des Krippeneintritts sowie der Trennung von den Eltern maßgeblich beeinflussen, von Bedeutung, dass die Pädagogin sich prinzipiell einfühlsam gegenüber den Kindern verhält, nicht distanziert oder abweisend ist und hinsichtlich der Regeln und Grenzen, die sie setzen muss, auf die Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse der Kinder Rücksicht nimmt. Insgesamt sollten das Erzieherverhalten und die Interaktionen auf das Alter und den Entwicklungsstand sowie auf die Individualität jedes Kindes abgestimmt sein und dabei die Bedürfnisse der Gruppe nicht aus den Augen verlieren. Inwiefern den zuvor aufgezeigten Erkenntnissen praxisleitende Bedeutung zugesprochen werden kann wird im nächsten Abschnitt aufgezeigt.

6.3 Pädagogische Relevanz dieser Ergebnisse

Nachdem zuvor aufgezeigt wurde, welches Erzieherverhalten Kinder dabei unterstützen kann, die Eingewöhnung in qualitativ anspruchsvoller Weise zu bewältigen, sollen nun Überlegungen dazu angestellt werden, wie das als förderlich identifizierte

Erzieherverhalten begünstigt werden kann, um in der Praxis bestmögliche Bedingungen für die Bewältigung der Trennung von den Eltern durch den Krippenbesuch schaffen zu können. Weiters wird analysiert, welche Aspekte dieses förderlichen Erzieherverhaltens mittels CIS nicht oder nur unzureichend erfasst werden und welche Konsequenzen sich dadurch möglicherweise für die künftige Forschungspraxis ergeben.

6.3.1 Relevanz für die pädagogische Praxis

In der Wiener Kinderkrippenstudie kann aufgrund der erhobenen Daten beforscht werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Erzieherverhalten und der Bewältigung der Eingewöhnung, wie er in den letzten Kapiteln dieser Arbeit aufgezeigt wurde, besteht. Kann ein derartiger Zusammenhang aufgrund der WIKI-Daten festgestellt werden, lassen sich daraus zahlreiche Forderungen für die pädagogische Praxis und für die Aus- und Weiterbildung von Kleinkindpädagoginnen ableiten. Diese sollen im Folgenden unter Bezugnahme auf theoretische Hintergründe sowie auf Ergebnisse in der bisherigen Forschung zusammenfassend aufgezeigt werden.

In Kapitel 3.2.1 wurde dargestellt, dass sich das Erzieherverhalten aus den Faktoren Erziehungsziele, -praktiken und -einstellungen zusammensetzt.

Die Ziele, die eine Pädagogin durch ihr Verhalten zu erreichen versucht, werden zum Einen durch sie selbst gesetzt, zum Anderen werden diese aber auch durch institutionelle und gesellschaftliche Vorgaben maßgeblich beeinflusst. Die Erziehungspraktiken, welche die Pädagogin zur Erreichung der Ziele einsetzt, stehen wiederum in Zusammenhang mit ihren eigenen Erfahrungen mit Erziehung sowie mit in der Ausbildung vermittelten Methoden.

Ausschlaggebend für die eigenen Anteile hinsichtlich der Erziehungsziele sowie hinsichtlich der eingesetzten Praktiken scheinen jedoch die grundlegenden Einstellungen zur Erziehung zu sein. Diese basieren auf eigenen Erfahrungen mit Erziehung und sind einer Pädagogin keineswegs stets bewusst⁵⁹, dürften jedoch ihr Erleben und in weiterer Folge ihr Verhalten maßgeblich beeinflussen. Darüber hinaus ist es einer Pädagogin in konkreten Alltagssituationen, die zumeist eine rasche Reaktion erfordern, kaum möglich, ihre eigenen Gefühle und Motive immer derart zu reflektie-

⁵⁹ Auf die weitgehende Unbewusstheit der Erziehungseinstellungen verweisen auch die Studienergebnisse von Wilcox-Herzog (2002), welche keinen Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen und dem Verhalten von Pädagoginnen feststellen konnte (vgl. Studie 7 in Kapitel 4.3.1).

ren, dass eine „angemessene“ Reaktion im Sinne eines positiven Erzieherverhaltens erfolgt. Von Relevanz für die pädagogische Praxis scheint daher die Frage, wie eine prinzipielle Einstellung zur Erziehung gefördert werden kann, die auf einem empathischen Umgang mit den Kindern beruht und somit die Individualität jedes Kindes und dessen Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigt.

In früheren Abschnitten der vorliegenden Arbeit wurde bezüglich der Einstellungen beschrieben, dass diese – zumindest teilweise - durch die Ausbildung verändert werden können. So wurde die Bedeutung der Ausbildung für das Erzieherverhalten auch in diversen Studien festgestellt, wie den Ausführungen in Kapitel 4 dieser Arbeit zu entnehmen ist. In Hinblick auf die Debatte über die Professionalisierung von PädagogInnen hält Datler (2003b, 243) jedoch fest, „dass die Differenz zwischen »Wissen und Können« beziehungsweise zwischen »Wissen und Handeln« im Regelfall markanter zu Tage tritt, als gemeinhin gehofft und angenommen wird: Pädagoginnen und Pädagogen, die sich – mitunter durchaus differenzierte – Kenntnisse über bestimmte Theorien angeeignet haben und sich auch vornehmen, diesen Theorien gemäß zu arbeiten, handeln »in der Praxis« nur zu oft in einer Weise, die von diesen Theorien und Vorhaben (oft empfindlich) abweicht“. In diesem Zusammenhang betont er weiters, dass es grundlegend ist, sich mit dem „Aspekt des Erlebens“ zu befassen (ebd. 243f.). Denn jener trägt maßgeblich dazu bei, wie eine Situation von einer Pädagogin wahrgenommen wird, was sie dabei empfindet und wie sie demnach reagiert. Datler (2003b) beschäftigt sich weiterhin auch mit der Frage, wie die Ausbildung von Pädagoginnen demzufolge aufgebaut sein müsste und beschreibt in diesem Zusammenhang die „Beobachtungsseminare, die am Tavistock Center in London entwickelt wurden“ (ebd., 248f.) sowie das „Konzept der »work paper discussion«“ (ebd., 249f.). Zusammenfassend plädiert er dafür, „dass die Auseinandersetzung mit den praxisleitenden Aspekten des Erlebens von (angehenden) Pädagogen unverzichtbar ist für die gezielte Entfaltung von pädagogischer Professionalität“ (ebd., 259), verweist jedoch auch auf die eingeschränkten Möglichkeiten, dies in der Ausbildung umzusetzen (ebd., 259ff.).

Zu fordern wäre demzufolge für die Ausbildung von Pädagoginnen, dass affektive Kompetenzen – sowohl in Hinblick auf deren Entwicklungsförderung bei den betreuten Kindern, als auch bei den Pädagoginnen selbst – vermehrt in den Fokus gerückt werden müssten. „Die Fähigkeit, Emotionen und deren Bedeutung nicht bloß bei anderen, sondern auch bei sich selbst ausmachen, kontrollieren und zum Gegenstand

des inneren Verstehens, »Verdauens« und somit bewussten Nachdenkens machen zu können, stellt aus psychoanalytischer Perspektive überdies ein unverzichtbares Moment von pädagogischer Professionalität dar“ (ebd., 247f.). Denn die Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung einer Pädagogin mit ihren eigenen Gefühlen scheint die Grundlage dafür zu sein, dass ein empathischer Umgang mit den Kindern - ein Einfühlen in deren innere Welt - überhaupt möglich ist. Die große Bedeutung einer empathischen Grundhaltung der Pädagogin gegenüber den Kindern wurde bereits in früheren Abschnitten der vorliegenden Arbeit ausführlich erläutert und zeigte sich auch in bisherigen Studien (vgl. Kapitel 4) stets als wichtiger Faktor für eine entspannte Atmosphäre und für das Wohlbefinden von Kindern.

Nun stellt sich allerdings auch die Frage, wie eine empathische Grundhaltung nicht nur in der Ausbildung, sondern auch nach längerer Berufstätigkeit gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang drängt sich die Forderung nach regelmäßiger Supervision⁶⁰ auf. So scheint es von Bedeutung für die Pädagoginnen und deren Umgang mit problematischen und belastenden Situationen zu sein, dass sie genügend Zeit und Raum zur Verfügung gestellt bekommen, um darüber zu diskutieren und diese zu reflektieren. Denn durch die gemeinsame Aufarbeitung eines Problems mit anderen kompetenten Personen werden sowohl der Blickwinkel als auch die Handlungsmöglichkeiten erweitert, und die betroffene Pädagogin fühlt sich dadurch vermutlich weniger allein gelassen und hilflos. Grundlegend dafür scheint eine positive Grundstimmung unter den Kolleginnen, die auf Achtung und Vertrauen basiert.

Es ist auch anzunehmen, dass regelmäßige Supervision und die damit verbundene Unterstützung für Pädagoginnen sowohl deren Engagement, als auch deren Stress-level positiv beeinflusst. Letzteres konnte ebenfalls als Faktor identifiziert werden, der das Erzieherverhalten grundlegend beeinflussen kann. „Supervision ist allerdings kein Allheilmittel; sie benötigt auch eine genaue Indikation. Supervision kompensiert weder Personalmangel, veraltete Verwaltungsstrukturen oder Kürzungen des Bildungsetats“ (Belardi o.J., 6). Daher ist zu fordern, dass auch strukturelle Gegebenheiten derart angepasst werden, dass diese nicht als zusätzliche Stressoren wirken. Als Beispiel soll hier der Betreuungsschlüssel genannt werden, welcher in diversen Studien als bedeutsam für das Erzieherverhalten identifiziert werden konnte. Vor al-

⁶⁰ „Supervision ist heute eine berufsbezogene, phänomenologische, interdisziplinäre Beratungswissenschaft. Im Mittelpunkt von Supervision stehen vor allem Beziehungs-, Kommunikations- und Organisationsfragen des jeweiligen beruflichen Feldes und weniger die rein fachlichen Themen“ (Belardi o.J., 2).

lem in Bezug auf die Eingewöhnung scheint es von grundlegender Bedeutung zu sein, dass die Pädagogin sich auf das neue Kind konzentrieren kann und ihre Aufmerksamkeit nicht durch vielfältige andere Aufgaben von diesem abgelenkt wird.

Von großer Bedeutung für das Wohlbefinden von Kindern erwies sich auch, dass die Pädagogin das rechte Maß zwischen Durchsetzung und Toleranz nach CIS findet. Eine übermäßige Ausrichtung in eine der beiden Richtungen wirkt sich auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder unvorteilhaft aus, wie die Darstellungen in früheren Kapiteln zeigten. So trägt eine starke Kontrolle der Kinder zur Einschränkung ihrer Entwicklung bei, während eine übermäßige Toleranz zur Überforderung führen kann. Dies erinnert auch an die in Kapitel 3.2.2.1 beschriebenen Ausführungen von Lewin et al. (1939) zum Erziehungs- bzw. Führungsstil von Erzieherpersonen. Besonders in der Eingewöhnungssituation, die für jedes Kind mit einer Vielzahl an neuen Eindrücken und Anforderungen verbunden ist, wird es nicht zum Wohlbefinden und somit zum „Ankommen“ eines Kindes in der Krippenbetreuung beitragen, wenn die Pädagogin von ihm als übermäßig streng empfunden wird. Aber auch eine übermäßige Toleranz von Fehlverhalten ist nicht förderlich, da ein Kind die Pädagogin in diesem Fall nicht als sichere, beschützende Basis erleben kann. Vor allem Konflikte mit anderen Kindern sowie gefährliche Situationen müssen mit einer Reaktion der erwachsenen Person verbunden sein, damit das Kind sich in der Einrichtung behütet fühlen kann. In Anlehnung an De Schipper et al. (2006; 2007; 2009) wurde bereits an früherer Stelle empfohlen, zwischen positiver und negativer Kontrolle zu unterscheiden, und Fgidor (2007) verfolgt eine ähnliche Richtung, wenn er davon spricht, dass zwischen Alltags- und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern differenziert werden muss. Diese grundlegende Unterscheidung muss schon in der Ausbildung von Pädagoginnen vermittelt werden, um zur konsequenten Sicherung von äußeren Strukturen beizutragen. Denn wie ebenfalls schon an anderer Stelle ausgeführt, tragen diese entscheidend zur Entstehung innerer Strukturen bei. Darüber hinaus würde das Wissen um die Bedeutung grundlegender Strukturen vermutlich auch ein Stück weit dazu beitragen, dass die Pädagogin ihre Rolle als mitunter auch strafende und Grenzen setzende Instanz weniger frustrierend empfindet, was sich langfristig wiederum positiv auf ihr Engagement und ihre Freude im Umgang mit Kindern auswirken kann. Das Engagement einer Pädagogin wird aber auch davon abhängig sein, ob bzw. wie sehr ihre Tätigkeit von der Gesellschaft im Allgemeinen und von

ihrem privaten sowie beruflichen Umfeld im Besonderen anerkannt und wertgeschätzt wird. Im Kapitel 4.3 konnte darüber hinaus aufgezeigt werden, dass sich strukturelle Faktoren wie z.B. die Höhe des Gehalts positiv auf das Engagement von Pädagoginnen auswirken können. Auch vom Aspekt der von Tietze (2008, 18) geforderten Bereitstellung von „rechtlich gesicherte[n] Vor- und Nachbereitungszeiten für die pädagogische Arbeit“ ist ein Einfluss auf das berufliche Engagement der Pädagogin und somit auf die Qualität der Betreuung und die Förderung von Kindern zu erwarten. Denn sind diese nicht gegeben, muss die Pädagogin Vor- und Nachbereitungen während ihrer Freizeit durchführen, oder aber sie erledigt diese Arbeiten während der Dienstzeit, wodurch sie weniger Zeit und Aufmerksamkeit den Kindern widmen kann. Im schlimmsten Fall jedoch wird die Pädagogin kaum noch Vorbereitungen treffen, wodurch wiederum zu befürchten steht, dass die Betreuungsqualität sowie die Stimulation von Entwicklungsfortschritten bzw. die gezielte Förderung von Kindern beeinträchtigt wird.

Im folgenden Abschnitt soll nun bezüglich Bezug darauf genommen werden, inwiefern die CIS dazu geeignet erscheint, das im Zusammenhang mit der Eingewöhnung als förderlich identifizierte Erzieherverhalten zu erfassen, wo Einschränkungen feststellbar sind und wie sich dies auf die zukünftige Forschungspraxis auswirken könnte.

6.3.2 Einschränkungen der CIS und Konsequenzen für die zukünftige Forschungspraxis

In Anlehnung an Kapitel 2.4 kann festgehalten werden, dass es für zukünftige Forschungen sicherlich sinnvoll wäre, das Forschungsinstrument Caregiver Interaction Scale zu standardisieren, um die Einheitlichkeit der Anwendung und somit die Vergleichbarkeit von Ergebnissen dieses Instruments zu erreichen. Dafür wäre es – wie in Kapitel 5.2.4 aufgezeigt - notwendig, die Items mit genaueren Beschreibungen zu versehen, um die Weite der Interpretationsmöglichkeiten einzuschränken. Darüber hinaus wäre es überlegenswert, die Einschätzskala zu erweitern, da diese in der Originalversion kaum Unterscheidungen zwischen überdurchschnittlich qualifizierten Pädagoginnen und guten Pädagoginnen zulässt.

Weiters müsste die CIS an neuere Erkenntnisse angepasst und somit erweitert werden. So ist der Aspekt der stimulierenden Feinfühligkeit bzw. der Anregung von Entwicklungsfortschritten bei Kindern, welcher hinsichtlich eines unterstützenden Erzie-

herverhaltens als sehr bedeutsam identifiziert werden konnte, in der CIS kaum bis gar nicht berücksichtigt. Tatsächlich weist nur das Item „Ermutigt die Kinder, Neues zu probieren“ direkt darauf hin, dass Explorationsförderung von Bedeutung ist. Inwiefern diese Ermutigungen als „stimulierend feinfühlig“ gelten können und auf die ZNE des jeweiligen Kindes abgestimmt sind bleibt allerdings offen.

Auch für das tröstende Verhalten der Pädagogin scheint dies zuzutreffen.

Darüber hinaus konnte durch die Analyse des Einsatzes der CIS in der Wiener Kinderkrippenstudie festgestellt werden, dass ein Erzieherverhalten, welches Rückschlüsse über die Förderung affektiver Kompetenzen bei den Kindern zulässt, mittels diesem Instrument kaum identifiziert werden kann. So zeigte auch die Aufarbeitung des bisherigen Einsatzes der CIS in der Forschung ein Defizit an Studien zur Förderung der affektiven Entwicklung. Figidor (2006, 106) weist ebenfalls auf dieses Defizit hin, wenn er am (österreichischen) Kindergartensystem kritisiert, dass „Entwicklung tendenziell als kognitives Geschehen betrachtet wird“, womit er nicht nur darauf aufmerksam machen möchte, dass „der kognitiven gegenüber der affektiven Entwicklung ein höherer Stellenwert beigemessen“ wird, sondern vor allem darauf, „dass die affektive Entwicklung in der Praxis mit Begriffen beschrieben wird, die den Affekt, die Gefühle gewissermaßen zu einem kognitiven Problem reduzieren“. Diese Tendenz stehe in Zusammenhang mit einem „verinnerlichten Behaviorismus“, welcher die Vorstellung beinhaltet, dass ein Kind „lernen [muss], sich »richtig« zu verhalten“ (ebd.). Dies wiederum führe „zu einer fatalen Fehleinschätzung der affektiven Möglichkeiten des Kindes und die eingesetzten »didaktischen« Methoden (Erklärung, Verweis auf Modelle und Vorbilder, positive und negative Verstärkung) mitunter zu einer völligen Überforderung des kindlichen Ichs“ (ebd.). Gerade in Hinblick auf die in den letzten Kapiteln herausgestrichene Bedeutung der affektiven Entwicklung von Kindern scheint es demnach von großer Bedeutung, Verfahren einzusetzen, mittels welcher diese Aspekte erfasst werden können. Weiters sollten diesbezüglich Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung sowie in der pädagogischen Praxis angestrebt werden. Dieser Aspekt wurde bereits im vorherigen Abschnitt erläutert.

In der bisherigen Forschung wurden kaum Studien ausgemacht, in welchen der Einfluss des Erzieherverhaltens nach CIS auf Kleinkinder untersucht wurde. In den meisten Projektberichten, die in diesem Zusammenhang recherchiert werden konnten, waren die teilnehmenden Kinder im Kindergarten- bzw. Vorschulalter. Dies kann

darauf zurückgeführt werden, dass die Beforschung der Kleinkindbetreuung erst in den letzten Jahrzehnten durch demografische, gesellschaftliche und politische Veränderungen in den Fokus des Interesses trat (vgl. Kapitel 3.4.1). Dass die Aussagen der CIS zu einem großen Teil tatsächlich auch für den Bereich der Betreuung von Kleinkindern gelten können wurde durch die detaillierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Items aufgezeigt, (ebenso wie der damit verbundene Aspekt der Weite der Interpretationsmöglichkeiten). Durch die Auswertung der Daten, welche in der Wiener Kinderkrippenstudie erhoben werden, können weitere Erkenntnisse zum Einfluss des Erzieherverhaltens auf Kleinkinder erwartet werden.

Aufschlussreich scheint im Zusammenhang mit der Untersuchung des Erzieherverhaltens auch eine Vorgehensweise, welche mehrere Pädagoginnen derselben Gruppe miteinbezieht. Denn auf diese Weise könnten Unterschiede aufgrund struktureller und gruppenspezifischer Gegebenheiten weitgehend minimiert und somit der Einfluss des Erzieherverhaltens genauer untersucht werden. Wie schon zuvor ausgeführt, können sich strukturelle Faktoren mehr oder weniger stark auf das Verhalten der Pädagoginnen auswirken. Und auch das Zusammenspiel der jeweiligen Gruppe mit ihren Einzelindividuen sowie mit der Persönlichkeit (und den Einstellungen) ihrer Pädagogin ist ein Faktor, der in jeder teilnehmenden Einrichtung anders gelagert ist. Diese Vorgehensweise würde auch Rückschlüsse darüber zulassen, ob die primäre Bezugsperson des Kindes zu Beginn der Krippenbetreuung eher jene Pädagogin ist, die den intensivsten Kontakt zum einzelnen Kind hat (also jene Pädagogin, welche den Eintritt des Kindes in die Krippe begleitet und moderiert), oder ob es jene ist, die das positivste Erzieherverhalten gegenüber der gesamten Gruppe zeigt⁶¹. In früheren Studien wurde letzteres als bedeutsamer ausgemacht (vgl. Ahnert & Lamb 2000). Inwiefern dies auch für den Kontext der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zutrifft wäre ein interessanter Forschungsansatz, um Aussagen dazu machen zu können, was für ein Kind insbesondere zu Beginn der außерfamiliären Betreuung von größerer Bedeutung ist.

Interessant scheint darüber hinaus zu untersuchen, ob für frühe Gruppenerfahrungen ähnliche Effekte bestehen wie für die Mutter-Kind-Bindung im ersten Lebensjahr, ob also ein „internales Arbeitsmodell“ von Gruppenerfahrungen gebildet wird. Dies wür-

⁶¹ Natürlich ist dies nur unter der Voraussetzung möglich, dass dies nicht dieselbe Pädagogin ist.

de bedeuten, dass sich eine sichere Gruppen(ein)bindung in der Kinderkrippe im weiteren Leben positiv auswirken könnte. Denn verinnerlicht ein Kind - dieser Annahme zufolge - die positiven Erfahrungen beim Krippeneintritt, wird es auch in späteren Gruppensituationen darauf zurückgreifen können. Ähnlich wie eine sichere Mutter-Kind-Bindung Auswirkungen auf die späteren Beziehungen hat, kann gemutmaßt werden, dass sich auch eine sichere Gruppen(ein)bindung in späteren Gruppenerfahrungen positiv auswirkt. Dieser Aspekt kann allerdings nicht durch empirische Befunde belegt werden und bedarf daher weiterer Untersuchungen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der vorliegenden Arbeit versucht wurde, Wirkungszusammenhänge zwischen dem Erzieherverhalten und der Bewältigung des Krippeneintritts aufgrund theoretischer Hintergründe sowie in der bisherigen Forschung identifizierter Zusammenhänge aufzuzeigen, um Analysen hinsichtlich der Art der Ergebnisse, die mittels der Caregiver Interaction Scale in der Wiener Kinderkrippenstudie ermittelt werden können, zu erleichtern. Die in den letzten Kapiteln aufgezeigten Ergebnisse lassen sich vermutlich zu einem großen Teil verallgemeinern, jedoch muss die Individualität jedes Kindes sowie der Pädagoginnen in diesem Zusammenhang immer mitgedacht werden. Am Ende dieser Arbeit soll daher ein Zitat von Griebel & Niesel (2004, 44) stehen, das diesen Aspekt noch einmal hervorhebt: „Forschungsergebnisse zeigen, dass allgemeine Aussagen darüber, ob Kinderkrippen schaden oder nützen, nicht möglich sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003, S. 38ff.). Vielmehr ist es das Zusammenspiel von Fachwissen und Berufserfahrung, von persönlichem Engagement und Prozessen im Team sowie der konkreten Arbeitsbedingungen (Personal-Kind-Schlüssel, Verfügungszeiten etc.), das die Qualität entstehen lässt, die entscheidend für das Wohlergehen der Jüngsten ist. (...). Für Krippe und Kindergarten geht es um den Abbau von Beliebigkeit und die Einführung von Überprüfbarkeit des fachlichen Handelns, Evaluation und Selbstevaluation als aktuelle Forderungen an die Praxis (Irsken & Vogt, 2000).“

Quellenverzeichnis

Achenbach, T.M. (1992): Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 Profile. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry

Adams, J.H.; Buell, M. (2002): Project CREATE: Caregiver Recruitment, Education, and Training Enhancement: Final report. URL: <http://www.udel.edu/cds/downloads/projectcreate01.pdf> (letzter Zugriff: 3.09.09)

Ahnert, L.; Eckstein, T. (2007): Die Erforschung von Verhaltens- und Beziehungsmustern in pädagogischen Einrichtungen für Kleinkinder. Proseminar an der Universität Wien im SS 2007

Ahnert, L. (2008): Entwicklung in kombinierter familiärer und außfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung. In: Hasselhorn, M.; Silbereisen, R.K. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. [Sonderdruck aus Enzyklopädie der Psychologie Serie V, Bd. 4]. Hogrefe: Göttingen u.a.

Ahnert, L., Lamb, M.E. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. In: Infant Behavior & Development 23, 211-222

Ahnert, L., Lamb, M.E., Seltenheim, K. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. In: Infant Behavior & Development 23, 197-209

Ahnert, L.; Pinquart, M.; Lamb, M.E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: Child Development 74 (3), 664 – 679

Ahnert, L.; Gappa, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim u.a., 74-95

Ainsworth, M.D.S. (1967): Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love. Johns Hopkins University Press: Baltimore

Ainsworth, M.D.S. (1973): Introductory remarks to the symposium on Anxious Attachment and Defensive Reactions. Symposium at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia, March 30, 1973.

Ainsworth, M.D.S. & Wittig, B.A. (1969): Attachment and the exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In: Foss, B.M. (Hrsg.): Determinants of infant behavior 4. Methuen: London, 113-136. (dt.: Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In: Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (Hrsg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung. Klett-Cotta: Stuttgart, 112-145

Ainsworth, M.D.S.; Bell, S.M.; Stayton, D.J. (1974): Infant-mother attachment and social development: »Socialization« as a product of reciprocal responsiveness to signals. In: Richards, M.P.M. (Hrsg.): The integration of a child into a social world. Cambridge University Press: New York, 99-135

Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; Waters E.; Wall, S. (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Erlbaum: Hillsdale, NJ.

Anderson, H.H. (1937a): Domination and integration in the social behavior of young children in an experimental play situation. In: Genetic Psychology Monographs 19, 341-408

Anderson, H.H. (1937b): An experimental study of dominative and integrative behavior in children of preschool age. In: *Journal of Social Psychology* 8, 335-345

Anderson, H.H. (1939): The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. In: *Child Development* 10 (2), 73-89

Anderson, H.H.; Brewer, J.E.; Reed, M.F. (1946): Studies of Teachers' Classroom Personalities, III. Follow-up Studies of the Effects of Dominative and Integrative Contacts on Children's Behavior. In: *Applied Psychology Monographs* 11, 3-156

Arnett, J. (1986): The Caregiver Interaction Scale (CIS). Unveröffentl. Manuskript.

Arnett, J. (1989a): Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter? In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 10, 541-552

Arnett, J. (1989b): Issues and Obstacles in the Training of Caregivers. In: Lande, J.S.; Scarr, S.; Gunzenhauser, N. (Hrsg.): *Caring for Children. Challenge to America*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey, 241-255

Badelt, C. (1996): Qualitätssicherung aus gesamtwirtschaftlicher und sozialpolitischer Perspektive. In: Maelicke, B. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Betrieben und Unternehmen*. Nomos: Baden-Baden, 9.23

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2003): *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung*. Beltz: Weinheim u.a.

Becker-Stoll, F.; Grossmann, K.E. (2002): Bindungstheorie und Bindungsforschung. In: Frey, D. & Irle, M. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialpsychologie*, Band II. Huber: Bern, 247-274

Belardi, N. (ohne Jahr): Was kann Supervision für den Kindergarten und die Schule leisten? URL: http://www.schule.suedtirol.it/pi/downloads/nando_belardi.pdf (letzter Zugriff: 21.11.10)

Beller, K.E.; Beller, S. (2006): *Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Modifizierte Fassung Juli 2000*. Freie Universität Berlin: Berlin, 6. Aufl.

Belsky, J.; Sternberg, L. (1978): The effects of day care: A critical review. In: *Child Development* 49, 929-949

Bensel, J.; Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Beltz: Weinheim u.a., 103-142

Bion, W.R. (1962): *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp: Frankfurt/Main (1990).

Bolognini, S. (2003): *Die psychoanalytische Einfühlung*. Psychosozial-Verlag: Gießen

Brazelton T.B.; Greenspan S.I. (2002): *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. Beltz: Weinheim u.a.

Carl, Barbara (2007): *Child Caregiver Interaction Scale*. Dissertation, Indiana University of Pennsylvania. URL: <http://dspace.lib.iup.edu:8080/dspace/bitstream/2069/53/1/Barbara+Carl.pdf> (letzter Zugriff: 22.02.09)

Cryer, D.; Tietze, W.; Burchinal, M. et al. (1999): Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. In: *Early Childhood Research Quarterly* 14 (3), 339-361

Danner, H. (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Reinhardt Verlag: München u.a., 4. überarb. Aufl.

Datler, W. (2001a): Zur Frage nach dem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M.; Trescher, H.-G. (Hrsg.): *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Beltz: Weinheim u.a.

lytischen Pädagogik. [Psychoanalytische Pädagogik 13]. Psychosozial-Verlag: Gießen, unveränd. Neuaufl. der Ausg. des Matthias-Grünwald-Verl. 1993, 100-129

Datler, W. (2001b): Zur Bedeutung von Grenzen und Grenzsetzungen in der Pädagogik: Ein Beitrag aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. In: Zigmund, W. (Hrsg.): Erziehung – oder „Wo Reibung ist, da ist Wärme!“ Österr. Pädagog. Gesellschaft: Wien, 39-50

Datler, W. (2003a): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. [Psychoanalytische Pädagogik 16]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 71-108

Datler, W. (2003b): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M.; Göppel, R.: Bildung der Gefühle. [Psychoanalytische Pädagogik 17]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 241-264

Datler, W. (2004): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfähigkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Ahrbeck, B.; Rauh, B. (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Kohlhammer: Stuttgart, 45-69

Datler, W. (2008/09): Einführung in das Studium der Bildungswissenschaft. Vorlesung an der Universität Wien im WS 2008/2009

Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung - Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109

Datler, W., Trunkenpolz, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 233-253

Datler, W.; Hover-Reisner, N.; Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F.; Kalicki, B.; Berkic, J.: Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin (erscheint im Herbst 2010).

De Schipper, E.J. et al. (2006): Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. In: Child Development 77 (4), 861-874

De Schipper, E.J.; Riksen-Walraven, M.; Geurts, S.A.E. (2007): Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers. In: Early Childhood Research Quarterly 22, 312-326

De Schipper, E.J.; Riksen-Walraven, M.J.; Geurts, S.A.E.; De Weerth, C. (2009): Cortisol levels of caregivers in child care centers as related to the quality of their caregiving. In: Early Childhood Research Quarterly 24 (1), 55-63

Dornes, M. (1999): Spiegelung – Identität – Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung. In: Datler, W.; Büttner, C.; Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Die frühe Kindheit. Psy-

choanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre. [Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 48-62

Dornes, M. (2008): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer: Frankfurt/Main, Orig.-Ausg., 2. Aufl.

Dreier, A.; Preissing, C.; Ramseger, J.; Zimmer, J. (2004): PONTE – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen Teil II: Ergänzende Materialien. Fassung vom 16.09.2004. Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin

Dreßler, U. (1999): Konstruktion eines Live-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Erzieher-Kind-Interaktion im Vorschulalter. Univ. Dipl.-Arb.: Wien

Ereky-Stevens, K. (2008): WIKI Projekt. Seminarunterlagen zum Seminar: Forschungsmethoden zur Untersuchung von frühen Interaktionen und Bildungsprozessen.

Essa, E.L. (2002): Who care's for Nevada's children?: A profile of the demographic, economic, and quality aspects of child care in Nevada: Key findings from the Nevada Child Care Workforce Study. University of Nevada, Reno, Department of Human Development and Family Studies: Reno. URL: http://www.unr.edu/hcs/hdfs/eva_essa%5Cchildcareworkforcestudy.pdf (letzter Zugriff: 4.02.09)

Fiene, R. (2000): The effectiveness of an infant mentoring project: Preliminary findings. URL: <http://ecti.hbg.psu.edu/docs/publication/mentoringpaper.doc> (letzter Zugriff: 4.02.09)

Fiene, R. (2001a): How On-Site Mentoring Improves the Quality of Infant and Toddler Child Care Providers. A Summary of the Program and Evaluation. URL: http://ecti.hbg.psu.edu/docs/publication/mentoring_article.doc (letzter Zugriff: 4.09.09)

Fiene, R. (2001b): The Effectiveness of an Infant Mentoring Project. URL: <http://ecti.hbg.psu.edu/docs/publication/mentoringpaperpost2.doc> (letzter Zugriff: 01.11.10)

Fiene, R.; Greenberg, M.; Bergsten, M.; Fegley, C. et al. (2002): Early care and education: The keystone of Pennsylvania's future: Preparing our children for success. URL: <http://www.prevention.psu.edu/ece/docs/qualityfinal.pdf> (letzter Zugriff: 4.09.09)

Figdor, H. (1999/2003): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W.; Figdor, H.; Gstach, J. (Hrsg): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. [Psychoanalytische Pädagogik 5]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2. Aufl., 32-60

Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, K.; Büttner, C.; Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15]. Psychosozial-Verlag: Gießen; S. 97-126

Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. [„Psychoanalytische Pädagogik 24]. Psychosozial-Verlag: Gießen

Figdor, H. (2008): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Das Wiener Konzept. In: Figdor, H. (Hrsg.) (2008): “Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen...” (J.W. von Goethe). Festschrift zum 10jährigen

Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Empirie Verlag: Wien, 39-70

Filipp, U.-D. (1971): Psychologische und soziologische Determinanten in Eltern-Kind-Beziehungen. Forschungsbericht 9 des Sonderforschungsbereiches 22 des sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg.

Finger-Trescher, U. (2001): Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Muck, M.; Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. [Psychoanalytische Pädagogik 13]. Psychosozial-Verlag: Gießen, unveränd. Neuaufl. der Ausg. des Matthias-Grünewald-Verl. 1993, 205-236

Flitner, A. (2004): Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Beltz: Weinheim u.a.

Fonagy, P. (1998): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. In: Psyche 52, 349-367

Fonagy, P.; Target, M. (1996): Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. In: International Journal of Psycho-Analysis (77), 217-233

Fonagy, P. and Target, M. (2000). Playing with reality III: The persistence of dual psychic reality in borderline patients. In: International Journal of Psycho-Analysis (81), 853-873

Fonagy, P.; Target, M. (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicott's Konzept des »falschen Selbst«. In: Psyche 56, 839-862

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. et al. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart

Frech, V. (2008): "Erkennen, fühlen, benennen..." Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter. In: Kindergarten-Pädagogik Online Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1944.html> (letzter Zugriff: 4.11.10)

Friedrich, H. (2003): Beziehungen zu Kindern gestalten. Beltz: Weinheim u.a., 3. erw. Aufl.

Fthenakis, W.E. (1998a): Einleitung. In: Fthenakis, W.E.; Eirich, H. (Hrsg.): Erziehungsqualität im Kindergarten: Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 13-21

Fthenakis, W.E. (1998b): Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In: Fthenakis, W.E.; Textor, M.R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. [Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung Bd. 2]. Beltz: Weinheim u.a., 52-74

Fthenakis, W.E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. In: Kinderzeit 3, 8-13

Fullard, W.; McDevitt, S.C.; Carey, W.B. (1984): Assessing temperament in one- to three-year-old children. In: Journal of Pediatric Psychology 9 (2), 205-217

Fuller, B.; Kagan, S.L.; Loeb, S.; Chang, Y.-W. (2004): Child care quality: centers and home settings that serve poor families. In: Early Childhood Research Quarterly 19, 505-527

Gerber, E.B.; Whitebook, M.; Weinstein, R.S. (2007): At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. In: Early Childhood Research Quarterly 22, 327-346

Gerspach, M. (2000): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Kohlhamer: Stuttgart u.a.

Gloge-Tippelt, G. (2002): Beitrag der Bindungsforschung zur klinischen Entwicklungspsychologie der Familie. In: Rollet, B.; Werneck, H. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. Hogrefe : Göttingen u.a., 118-141

Göppel, R. (1999): Die Bedeutung der frühen Erfahrungen oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben? In: Datler, W.; Büttner, C., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre. [Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 15-36

Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. [Beiträge zur Bildungsqualität]. Beltz: Weinheim u.a., 1. Aufl.

Grossmann, K.E. (2003): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Organisation der Gefühle. In: Dörr, M.; Göppel, R. (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? [Psychoanalytische Pädagogik 17]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 123-145

Grossmann, K. & Grossmann, K.E (2004): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta: Stuttgart

Halle, T.; Vick, J. (2007): Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures. Washington, DC: Prepared by Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. URL: http://www.childtrends.org/Files//Child_Trends-2007_12_10_FR_CompleteCompendium.pdf (letzter Zugriff: 18.04.09)

Harms, T.; Clifford, R.M. (1980): Early Childhood Environment Rating Scale. Columbia University, Teachers College Press: New York

Harms, T.; Clifford, R.M. (1989): Family Day Care Rating Scale. NY: Teachers College Press: New York.

Harms, T.; Cryer, D.; Clifford, R.M. (1990): Infant-Toddler Environment Rating Scale. Columbia University, Teachers College Press: New York

Harms, T.; Jacobs, E. V.; White, D. R. (1996). School-age environment rating scale. Teachers College Press: New York

Harms, T.; Clifford, R.M.; Cryer, D. (1998): Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition. Columbia University, Teachers College Press: New York

Harms, T.; Cryer, D.; Clifford, R.M. (2003): Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition. Columbia University, Teachers College Press: New York

Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2007): Die Eingewöhnung – ein Qualitätsstandard. In: Kindergarten heute spezial: Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern, 3. Aufl., 30-40

Hobmair, H. (Hrsg.) (1993): Pädagogik. Verlag H. Stam: Köln

Hobmair, H. (Hrsg.) (2008): Pädagogik. Bildungsverl. EINS, Stam: Troisdorf, 4. vollst. überarb. Aufl.

Hock, E.; McBride, S.; Gnezda, M.T. (1989): Maternal separation anxiety: Mother-infant separation from the maternal perspective. In: Child Development 60, 793-802

Höger, D. (2006): Hat die Bindungstheorie die Psychotherapie verändert? In: Strauß, B.; Geyer, M. (Hrsg.): Grenzen psychotherapeutischen Handelns. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 15-24

Holmes, J. (2002): John Bowlby und die Bindungstheorie. E. Reinhardt Verlag: München, Basel

Howes, C. (1997): Teacher Sensitivity, Children's Attachment and Play with Peers. In: *Early Education & Development* 8 (1), 41-49

Howes, C.; Hamilton, C.E. (1992): Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. In: *Child Development* 63 (4), 859-866

Howes, C.; Galinsky, E.; Kontos, S. (1998): Child Care Caregiver Sensitivity and Attachment. In: *Social Development* 7 (1), 25-36

Katz, L. (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, W. (Hrsg.). *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. Luchterhand: Berlin, 226-239

Katzenbach, D. (1999): Kognition, Angstregulation und die Entwicklung der Abwehrmechanismen. Ein Beitrag zum Verständnis behinderter Lernfähigkeit. In: Däbler, W.; Büttner, C., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): *Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre. [Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10]*. Psycho-sozial-Verlag: Gießen, 124-145

Kempfert, G.; Rolff, H. G. (2005). Qualität und Evaluation. Beltz: Weinheim u.a., 4. überarb. und erw. Aufl.

Kindler, H., Werner, A. (2006): Wie verläuft eine altersgemäße kognitive und sozio-emotionale Entwicklung? In: Kindler, H., Lillig, S., Blüml, H. et al. (Hrsg.): *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*. Deutsches Jugendinstitut e.V.: München, Kapitel 15, 1-15. URL: http://db.dji.de/asd/F015_Kindler_Werner_Iv.pdf (letzter Zugriff: 04.08.2010)

Kirschbaum C. (1991): Cortisolmessung im Speichel – Eine Methode der Biologischen Psychologie. Verlag Ernst Huber: Bern

König, A. (2008): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. VS-Verlag: Dortmund

Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1997): Teachers' interactions with children: Why are they so important? In: *Young Children*, 52 (2), 4-12

Laewen, H.J.; Andres, B.; Hédervári, E. (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Ein-gewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Beltz: Weinheim u.a., 4. unveränd. Auflage.

Lamnek, S. (2008): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz: Weinheim u.a., 4. vollst. überarb. Aufl. (Nachdruck)

Layzer, J.I.; Goodson, B.D.; Moss, M. (1993): Observational Study of Early Childhood Programs. Final Report, Volume 1: Life in Preschool. Department of Education: Washington, D.C. URL: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/41/26.pdf (letzter Zugriff: 18.01.10)

Leuzinger-Bohleber, M. (2009): Frühe Kindheit als Schicksal? Trauma, Embodiment, Soziale Desintegration. Psychoanalytische Perspektiven. Kohlhammer: Stuttgart.

Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: *Journal of Social Psychology* 10, 271-299

Liekam, S. (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Fakultät

für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.
 URL: <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/> (letzter Zugriff: 24.07.10)

Lisonbee, J.A.; Mize, J.; Payne, A.L.; Granger, D.A. (2008): Children's Cortisol and the Quality of Teacher – Child Relationships in Child Care. In: *Child Development* 79 (6), 1818 – 1832

Love, J.M. (1993): Does Children's Behavior Reflect Day Care Classroom Quality? Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/a5/11.pdf (letzter Zugriff: 3.10.09)

Love, J.M.; Meckstroth, A.; Sprachman S. (1997): Measuring the Quality of Program Environments in Head Start and Other Early Childhood Programs: A Review and Recommendations for Future Research. [Working Paper No. 97-36]. National Center for Education Statistics: Washington, D.C. URL: <http://nces.ed.gov/pubs97/9736.pdf> (letzter Zugriff: 16.11.09)

Love, J.; Constantine, J.; Paulsell, D. et al. (2004): The role of Early Head Start programs in addressing the child care needs of low-income families with infants and toddlers: Influences on child care use and quality. U.S. Administration for Children and Families: Washington DC. URL: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/ehs_resrch/reports/role_ehs_cc/role_ehs_cc.pdf (letzter Zugriff: 31.10.10)

Maccoby, E.; Martin, J: (1983): Socialization in the context of the family. In: Mussen, P.H. (Hrsg.): *Handbook of child development* [Bd. 4]. Wiley: New York u. a.

Main, M.; Solomon, J. (1986): Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for the classification of behavior. In: T. Brazelton, T.B.; Yogman, M.W. (Hrsg.): *Affective development in infancy*. Ablex: Norwood, NJ, 95–124

Maywald, J. (2008): Krippenerziehung in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Beltz: Weinheim u.a., 10-47

McCartney, K., Scarf, S., Phillips, D., et al. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's levels of intellectual, language, and social development. In: Zigler, E.F. & Gordon, E.W. (Hrsg.): *Day Care: Scientific and social policy issues*. Auburn House: Boston, 126-151

MLICCI (Mississippi Low-Income Child Care Initiative) (2007): Caregiver Interaction Scale. URL: <http://www.mschildcare.org/caregiverscale.php> (letzter Zugriff: 31.10.10)

Neuburger, L.; Koch, J. (2005): Kindzentrierte Interaktionsprozesse im Kindergarten. Ein Modellprojekt mit Erzieherinnen zur Anwendbarkeit des personenzentrierten Ansatzes von Carl R. Rogers und der Interaktionsforschung von Reinhard und Anne-Marie Tausch in vorschulischen Einrichtungen. *ibidem*-Verlag: Stuttgart

Nickel, H. (Hrsg.) (1980): Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern in Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten: Erzieherverhalten [Bd. 2]. Inst. für Entwicklungsforschung und Entwicklungspolitik: Düsseldorf

Nickel, H. (Hrsg.) (1985): Sozialisation im Vorschulalter: Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung. [Ergebnisse der pädagogischen Psychologie; Bd. 4]. Edition Psychologie, VCH: Weinheim u.a.

Niedergesäß, B.; Hämel-Heid, P. (2007): Der Einfluss der Phantasien von Eltern über ihr Kind auf Spiegelungsprozesse und die Bindungsentwicklung im ersten Lebensjahr – untersucht im Rahmen einer Kindergruppe. In: Eggert-Schmid No-

err, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. [Psychoanalytische Pädagogik 26]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 163-188

Novak, F. (1978): Pädagogik. Aufbauwissen: Erzieherverhalten, Sozial- und Sonderpädagogik, Medienpädagogik. [Bd. 2]. Hueber-Holzmann: München

Peisner-Feinberg, E.S.; Burchinal, M.R.; Clifford, R.M. et al. (2001): The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. In: *Child Development* 72 (5), 1534-1553

Petermann, F. (1999a): Kinderängste. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.): Handbuch Elternbildung Band 2: Wissenswertes im zweiten bis vierten Lebensjahr des Kindes. Leske + Budrich: Opladen, 149-156

Petermann, F. (1999b): Aggression und Gewalt. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.): Handbuch Elternbildung Band 2: Wissenswertes im zweiten bis vierten Lebensjahr des Kindes. Leske + Budrich: Opladen, 157-164

Petermann F. & Petermann, U. (2002): Biopsychosoziale Perspektiven der Entwicklungspsychopathologie. In: Rollet, B.; Werneck, H. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. Hogrefe: Göttingen u.a., 46-68

Petermann, F.; Helmsen, J. (2008): Aggressives Verhalten im Unterricht. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. VS Verlag: Wiesbaden, 2. vollst. überarb. Aufl., 395-434

Phillipsen, L.C.; Burchinal, M.R.; Howes, C.; Cryer, D. (1997): The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care. In: *Early Childhood Research Quarterly* (12), 281-303

Raspa, M.J.; McWilliam, R.A.; Ridley, S.M. (2001): Child Care Quality and Children's Engagement. In: *Early Education & Development* 12 (2), 209-224

Rhodes, S.; Hennessy, E. (2000): The Effects of Specialized Training on Caregivers and Children in Early-Years Settings: An Evaluation of the Foundation Course in Playgroup Practice. In: *Early Childhood Research Quarterly* 15, 559-576

Romer, G. (2003): Anwendungen der Bindungstheorie bei präventiven psychotherapeutischen Interventionen im Kindes- und Jugendalter. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. [Psychoanalytische Pädagogik 16]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 211-227

Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Ahnert, L.; Roßbach, H.-G.; Neumann, U. et al.: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. [Materialien zum 12. Kinder und Jugendbericht, Bd. 1]. Verlag DJI: München, 55-174

Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa: Weinheim u.a.

Sakai, L.M.; Whitebook, M.; Wishard, A.; Howes, C. (2003): Evaluating the early childhood environment rating scale (ECERS): Assessing the differences between the first and revised edition. In: *Early Childhood Research Quarterly* 18 (4), 427-445

Salzberger-Wittenberg, I.; Henry-Williams, G.; Osborne, E. (1997): Die Pädagogik der Gefühle: emotionale Erfahrung beim Lernen und Lehren. WUV-Univ.-Verl.: Wien

Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz: Weinheim u.a.

Schäfer, G.E. (2003): Die Bedeutung emotionaler und kognitiver Dimensionen bei frühkindlichen Bildungsprozessen. In: Dörr, M.; Göppel, R. (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? [Psychoanalytische Pädagogik 17]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 77-90

Schaefer, E.; Edgerton, M. (1981): Parental modernity in childrearing and educational attitudes and beliefs. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.

Scheithauer, H.; Petermann, F.; Niebank, K. (2002): Frühkindliche Risiko- und Schutzbedingungen: Der familiäre Kontext aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: Rollet, B.; Werneck, H. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. Hogrefe: Göttingen u.a., 69-97

Schneewind, K.A. (1975): Elterliche Erziehungsstile: Einige Anmerkungen zum Stand der Forschung. In: Tack, W.H. (Hrsg.): Bericht 29. Kongreß DGfPs, Salzburg 1974. Hogrefe: Göttingen

Stäb, B. (2001): Wo bleiben die Kinder? Die Qualitätsoffensive in Tageseinrichtungen für Kinder. [Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Bd. 15]. LIT: Münster

Sturzbecher, D.; Großmann, H. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht des Kindes im Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, F.; Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Verlag: Berlin u.a., 42-57.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P. et al. (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-school Period. Institute of Education: University London. URL: <http://www.pac.gov.je/documents/docs/S-9175-13573-3152007.pdf> (letzter Zugriff: 31.10.10)

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. et al. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. URL: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf (letzter Zugriff: 11.10.09)

Target, M., Fonagy, P. (1996): Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. In: International Journal of Psychoanalysis 77, 459-479

Tausch, R.; Tausch, A.-M. (1977): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. –Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag; 8. gänzlich neugestaltete Aufl.

Tausch, R.; Tausch, A.-M. (1998): Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person. Hogrefe: Göttingen u.a., 11. korrigierte Aufl.

Textor, M.R. (1999): Lew Vygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: klein & groß 11/12, 36-40 oder in: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik Online Handbuch: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html> (letzter Zugriff: 17.04.10)

Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Beltz: Weinheim u.a., 16-35

Tietze, W.; Cryer, D.; Bairrao, J. et al. (1996): Comparisons of Observed Process Quality in Early Child Care and Education Programs in Five Countries. In: Early Childhood Research Quarterly 11, 447-475

Tietze, W.; Schuster, K.M.; Roßbach, H.G. (1997): Kindergarten-Einschätzskala (KES). (Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford). Luchterhand: Neuwied

Tietze, W. (Hrsg.); Meischner, T.; Gänsfuß, R. et al. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin

Tietze, W.; Bolz, M.; Grenner, K. et al. (2005a): Krippen-Skala. Revidierte Fassung; (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Beltz: Weinheim u.a., 1. Aufl.

Tietze, W.; Schuster, K.-M.; Grenner, K.; Rossbach, H.-G. (2005b): Die Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin, 3. überarb. Aufl.

Tietze, W.; Knobeloch, J.; Gerszonowicz, E. (2005c): Tagespflege-Skala (TAS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege. Beltz: Weinheim u.a., 1. Aufl.

Tietze, W.; Rossbach, H.-G.; Stendel, M. (2005d): Hort und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten. Beltz: Weinheim u.a.

Trescher, H.-G.; Finger-Trescher, U. (1995): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U.; Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, 3. Aufl., 90-116

Trunkenpolz, K., Hover-Reisner, N. (2008): Psychoanalytische Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsinstrument: An Application of Infant Observation. Eine kommentierte Auswahlbibliographie. URL: <https://phaidra.univie.ac.at/o:616> (letzter Zugriff: 31.10.10)

Waters, E.; Deane, K. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In: Bretherton, I.; Waters, E. (Hrsg.): Monographs of the Society for Research in Child Development 50 (1-2), 41-65. URL: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/waters_deane.pdf (letzter Zugriff: 25.07.09)

Weber, E. (1976): Erziehungsstile. Auer: Donauwörth, 6. Aufl.

Weber, E. (Hrsg.) (1996): Pädagogik 1: Grundfragen und Grundbegriffe. Ontogenetische (entwicklungspsychologische und lebensgeschichtliche) Voraussetzungen der Erziehung – Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung (Teil 2). Auer: Donauwörth, 8. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. (Neuausgabe)

Wetzel, G.; Itzlinger, U.; Krumm, V. (1997): Struktur- und Prozessqualitäten von Kindergärten – österreichspezifische Befunde aus einer international vergleichenden Studie zwischen fünf Ländern. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2, 66-86. URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/sbg_ecce.htm (letzter Zugriff: 31.10.10)

Whitebook, M.; Howes, C.; Phillips, D.A (1989): Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Executive summary of the National Child Care Staffing Study. Child Care Employee Project: Oakland, CA:, URL: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED323031> (letzter Zugriff: 31.10.10)

Whitebook, M.; Sakai, L.; Gerber, E.; Howes, C. (2001): Then and Now. Changes in Child Care Staffing, 1994-2000. Technical Report. Center for the Child Care Workforce: Washington DC. URL: <http://www.ccw.org/storage/ccworkforce/documents/publications/thennowfull.pdf> (letzter Zugriff: 31.10.10)

Whitebook, M.; Phillips, D.; Bellm, D. et al. (2004): Two Years In Early Care And Education: A Community Portrait of Quality and Workforce Stability. Center for the Study of Child Care Employment: University of California, Berkeley. URL: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED485798> (letzter Zugriff: 31.10.10)

WIKI: Internes Projektmaterial. Unveröffentl. Dokumente der Wiener Kinderkrippenstudie. Universität Wien

Wilcox-Herzog, A. (2002): Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors? In: Early Education & Development 13 (1), 81-106

Zwick, E. (2004). Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. [Reform und Innovation, Bd. 1]. Lit: Münster

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Monika Wolf
Geburtsdatum	17. August 1983
Geburtsort	Zwettl
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildungsweg:

2002	Matura an der Bundeshandelsakademie Waidhofen/Thaya
2002 – derzeit	Studium Pädagogik in Wien mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik und Sozialpädagogik
Seit 2007	Laufend arbeitsbezogene Fortbildungen

(Studiumsrelevante) Praxiserfahrungen:

Februar 2004	Praktikum im Landespensionisten und –pflegeheim Waidhofen an der Thaya
Wintersemester 04	Wissenschaftspraktikum an der Universität Wien
Juli/August 2005	Praktikum im Kolping-Wohnhaus für geistig und mehrfach behinderte Menschen Waidhofen an der Thaya
Sept. 2005	Praktikum im Landespensionisten und –pflegeheim Waidhofen an der Thaya
Juli 2006 - Juni 2007	Kindergruppenbetreuerin, Babysitterin und Ausflugsbegleitperson im Mutter-Kind-Heim des Vereins Rat und Hilfe in Wien
August 2007	Praktikum in der WG Maria Frieden in Wien
2007 - 2008	Studentische Projektmitarbeit bei der Wiener Kinderkrippenstudie, einem Forschungsprojekt der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien
Oktober 2007 – Mai 2008	Hortassistentin im Evangelischen Tagesheim Karlsplatz, Wien
Oktober 2009 – Februar 2010	Begleitung einer Vorschulgruppe im Evangelischen Tagesheim Karlsplatz, Wien
Juni 2008 – lfd.	Hortpädagogin im Evangelischen Tagesheim Karlsplatz, Wien