



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Kindliche Trennungsbewältigung bei Krippeneintritt –

Eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Interaktion der Pädagoginnen
mit den Kindern und deren Bewältigungsprozess im Rahmen der Wiener
Kinderkrippenstudie

Verfasserinnen

Jelica Klaric und Carina Kronberger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Danksagung

An erster Stelle möchten wir uns herzlich bei Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die Betreuung dieser vorliegenden Diplomarbeit bedanken und bei Mag. Antonia Funder, unserer Mitbetreuerin, für die hilfreichen Inputs und Denkanstöße, die uns dabei halfen, den Durchblick zu behalten.

Ein weiterer besonderer Dank gilt unserer Gegenleserin Mag. Birgit Zuba, die uns mit viel Motivation, Engagement und mit ihren zahlreichen Verbesserungsvorschlägen jederzeit tatkräftig bei der Vollendung unserer Diplomarbeit zur Seite stand.

Darüber hinaus möchten wir uns herzlich bei unseren Familien und Freunden bedanken, die uns in der teilweise sehr anstrengenden Zeit des Verfassens mit viel Geduld, Unterstützung, Motivation und Verständnis begegneten und uns halfen das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Und schließlich möchten wir auch einander danken für die gute Zusammenarbeit und die gegenseitige Begleitung auf dem auch teilweise etwas holprigen Weg bis zur Vollendung der Diplomarbeit.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche ausgewiesen haben. Die wissenschaftliche Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift

Unterschrift

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie verfasst und beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern das Verhalten der Pädagoginnen, das sich in ihren Interaktionen mit den Kindern äußert, mit der Trennungsbewältigung von Kindern bei Krippeneintritt in Zusammenhang steht. Den theoretischen Bezugsrahmen zur Bearbeitung der Forschungsfrage bieten psychoanalytische Theorien, aus denen die Bedeutung der Pädagogin für das kindliche Wohlbefinden, seinen Explorationsdrang und sein Sozialverhalten hervorgeht.

Im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie wurden 104 eineinhalb- bis zweieinhalbjährige Kinder in außerfamiliären Institutionen beobachtet und ihr Verhalten sowie das der Bezugspädagoginnen mithilfe von Videoaufnahmen eingeschätzt. Um die Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit zu beantworten, wurden unter anderem Korrelationen zwischen den Variablen, die das Verhalten der Pädagogin beschreiben (Affektive Haltung, Förderung, Feinfühligkeit) und jenen, die zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens eingesetzt wurden (Positiver und negativer Affekt, Interesse, Sozialer Austausch mit Pädagogin und Peers), berechnet.

Die Ergebnisse der Berechnungen zeigten, dass entgegen psychoanalytischer Theorien, das Pädagoginnenverhalten innerhalb der Pädagogin-Kind-Interaktion nicht als ein förderlicher Faktor für die kindliche Trennungsbewältigung des Kindes bei Krippeneintritt ausgemacht werden kann. Einerseits konnten lediglich Teilaspekte des Pädagoginnenverhaltens (Förderung, Feinfühligkeit) mit Teilaspekten des kindlichen Verhaltens (positiver Affekt, sozialer Austausch mit der Pädagogin) in Zusammenhang gebracht werden, weshalb der Großteil der aufgestellten Hypothesen verworfen werden musste. Andererseits wurde festgestellt, dass die Kriterien für einen gelungenen Bewältigungsprozess (Anstieg des positiven Affekts, des Interesses und des sozialen Austauschs, Rückgang des negativen Affekts), wie sie vom Forschungsteam der Wiener Kinderkrippenstudie festgelegt wurden, bei den an der Studie teilnehmenden Kindern größtenteils nicht erfüllt waren. Es zeigte sich, dass der positive Affekt und das Interesse der Kinder im Verlauf der Eingewöhnung nicht signifikant anstiegen, der negative Affekt leicht sank und der soziale Austausch mit der Pädagogin und Peers keinen durchgehenden Anstieg aufwies. Deshalb kann nicht von einer eindeutig erfolgreichen Trennungsbewältigung gesprochen werden.

Abstract

The following thesis was written in the context of the Viennese research project “Toddlers’ Adjustment to Out-of-Home Care“ and seeks to approach the issue to what extent the behavior of the nursery teachers within the teacher-child-interactions is connected to the children’s coping with the separation by entering nursery school. Psychoanalytical theories provide the theoretical frame of reference to answer the research question by pointing out the meaning of the nursery teacher for the children’s well-being, his exploratory and social behavior.

Therefore 104 children at the age of 1 ½ to 2 years were observed in nursery schools and their behavior as well as the teacher’s behavior was rated based on the videotapes. The data that was collected through video analysis was determined statically by calculating correlations between the variables regarding the teacher’s behavior (affect, encouragement, empathy) and the children’s behavior (positive and negative affect, interest, social interaction with the teacher and peers).

The results of the calculations show contrary to the psychoanalytical theories that the teacher’s behavior shown in teacher-child-interactions cannot be identified as a beneficial factor for the children’s coping process by entering nursery school. On the one hand only partial aspects of the teacher’s behavior (encouragement, empathy) correlate with partial aspects of the children’s behavior (positive affect, social interaction with the teacher) wherefore the greatest part of the established hypotheses had to be rejected. On the other hand it was found that the criteria for a successful coping process (increase of positive affect, interest and social interaction, decrease of negative affect) as established by the research team were not met for the most part by the children participating in the project. The children’s positive affect and interest did not increase significantly during the adjustment period. The negative affect decreased slightly and the social interaction with the teacher and peers showed no continuous increase. Therefore the children’s coping process cannot be called entirely successful.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	XIII
Einleitung (Carina Kronberger).....	1
1. Forschungsgrundlagen (Jelica Klaric).....	7
1.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen	7
1.1.1 Forschungshintergrund	8
1.1.2 Untersuchungsvorhaben.....	9
1.1.3 Untersuchungszeitpunkte und Untersuchungsmethoden	11
1.2 Forschungsstand	13
1.2.1 Studien zur Interaktion zwischen Kind und Pädagogin.....	13
1.2.2 Krippeneintritt und Eingewöhnung	20
1.2.3 Die Bedeutung der Pädagogin für die Bewältigung von Trennung bei Krippeneintritt.....	24
1.2.4 Zusammenfassung zum aktuellen Stand der Forschung.....	27
1.3 Forschungslücke und Forschungsfrage	29
1.4 Disziplinäre Anbindung	33
1.5 Zusammenfassung	35
2. Außerfamiliäre Betreuung im Kontext von Trennung und Bewältigung (Jelica Klaric)	37
2.1 Ein Blick in die Geschichte der außerfamiliären Betreuung und aktuelle Entwicklungen.....	37
2.2 Der Übergang in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung.....	41
2.3 Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe	44
2.4 Trennungserleben bei Krippeneintritt.....	51
2.4.1 Trennungserleben bei Krippeneintritt aus bindungstheoretischer Sicht	52
2.4.2 Trennungserleben aus psychoanalytischer Sicht	54
2.5 Bewältigung von Trennung.....	57
2.5.1 Die Bedeutung der Pädagogin für die Trennungsbewältigung aus bindungstheoretischer Sicht.....	58

2.5.2. Die Bedeutung der Pädagogin für die Trennungsbewältigung aus psychoanalytischer Sicht	59
2.5.2.1 Affektregulierung	59
2.5.2.2 Containment	62
2.5.2.3 Spiegelungstheorie nach Dornes	64
2.5.3 Bewältigung der Trennung nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie	67
2.6 Zusammenfassung.....	70
3. Die Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion (Carina Kronberger).....	71
3.3 Charakteristika von Pädagogin-Kind-Interaktionen	76
3.3.1 Wohlwollende Haltung der Pädagogin	77
3.3.2 Förderliches Erzieherinnenverhalten für die kindliche Entwicklung.....	81
3.3.3 Feinfühliges Zuwendung	88
3.4 Zusammenfassung.....	95
4. Untersuchungsinstrumente: Videographie und Videoanalyse (Carina Kronberger).....	96
4.1 Videographie in der psychoanalytischen Kleinkindforschung	97
4.2 Möglichkeiten und Einschränkungen der Videographie.....	100
4.3 Forschungsablauf: Aufnahme, Analyse, Interpretation.....	103
4.4 Einsatz von Videographie und Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie.....	106
4.4.1 Kindliche Aktivitätsbereiche.....	109
4.4.1.1 Affekt	109
4.4.1.2 Entdeckendes und erkundendes Interesse	111
4.4.1.3 Sozialer Kontakt.....	112
4.4.2 Verhaltensaspekte der Pädagoginnen in der Interaktion mit den Kindern...	113
4.4.2.1 Affekt	113
4.4.2.2 Intendierte Förderung.....	114
4.4.2.3 Feinfühligkeit	115
4.5 Zusammenfassung.....	119
5. Hypothesen (Jelica Klaric)	120
5.1 Forschungsfrage	120

5.2 Hypothese	121
5.3 Subhypothesen	122
5.3.1 Affektiv getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber und kindliche Affekte	122
5.3.2 Affektiv getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber und entdeckendes und erkundendes Interesse des Kindes.....	125
5.3.3 Affektive getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber und sozialer Kontakt des Kindes.....	127
5.3.4 Intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin und kindliche Affekte	129
5.3.5 Intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin und entdeckendes und erkundendes Interesse des Kindes.....	130
5.3.6 Intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin und sozialer Kontakt des Kindes	131
5.3.7 Feinfühligkeit der Pädagogin und kindliche Affekte.....	132
5.3.8 Feinfühligkeit der Pädagogin und entdeckendes und erkundendes Interesse des Kindes.....	135
5.3.9 Feinfühligkeit der Pädagogin und sozialer Kontakt des Kindes.....	136
6. Analyse (Carina Kronberger).....	138
6.1 Stichprobe.....	139
6.2 Berechnung von kindlichen Verhaltensänderungen im Verlauf der Eingewöhnung.....	141
6.3 Korrelationsberechnungen zur Überprüfung der Subhypothesen	151
6.3.1 Zusammenhänge zwischen der affektiv getönten Haltung der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes	154
6.3.2 Zusammenhänge zwischen der intendierten Förderung durch die Pädagogin und dem Verhalten des Kindes	155
6.3.3 Zusammenhänge zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes	157
7. Diskussion der Ergebnisse (Jelica Klaric)	159
7.1 Interpretation der Ergebnisse aus den Berechnungen zu den Subhypothesen	160
7.1.1 Analyse der fehlenden Zusammenhänge	160

7.1.1.1 Komplexität der Daten	161
7.1.1.2 Komplexität des Verhaltens	162
7.1.2 Interpretation der Ergebnisse zur affektiv getönten Haltung der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes.....	166
7.1.3 Interpretation der Ergebnisse zur intendierten Förderung durch die Pädagogin und dem Verhalten des Kindes.....	168
7.1.4 Interpretation der Ergebnisse zur Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes	172
7.2 Die Bedeutung der Veränderung des kindlichen Verhaltens in Hinblick auf eine gelungene Trennungsbewältigung	175
7.3 Rückbezug der Ergebnisse auf die Forschungsfrage	186
8. Zusammenfassung (Carina Kronberger).....	191
Literaturverzeichnis.....	199
Anhang	217

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erhebungszeitpunkte der WiKi-Studie (Interne Projektpapiere)

Tabelle 2: Die eingesetzten Verfahren/Forschungsinstrumente in der WiKi-Studie (Interne Projektpapiere)

Tabelle 3: Anzahl der fehlenden Werte des Pädaginnenverhaltens auf die Gesamtzahl von 104

Tabelle 4: Deskriptive Statistik: Veränderung des kindlichen Verhaltens von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 (Change Score)

Tabelle 5: Friedman-Test „Positive affektive Stimmung des Kindes“

Tabelle 6: Mittlere Ränge „Positive affektive Stimmung des Kindes“

Tabelle 7: Deskriptive Statistik: Positive affektive Stimmung des Kindes

Tabelle 8: Friedman-Test „Negative affektive Stimmung des Kindes“

Tabelle 9: Mittlere Ränge „Negative affektive Stimmung des Kindes“

Tabelle 10: Deskriptive Statistik: Negative affektive Stimmung des Kindes

Tabelle 11: Friedman-Test „Interesse des Kindes“

Tabelle 12: Mittlere Ränge „Interesse des Kindes“

Tabelle 13: Deskriptive Statistik: Interesse des Kindes

Tabelle 14: Friedman-Test „Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin“

Tabelle 15: Mittlere Ränge „Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin“

Tabelle 16: Deskriptive Statistik „Dynamischer Austausch mit der Pädagogin“ zu den Untersuchungszeitpunkten 1, 2 und 3

Tabelle 17: Friedman-Test „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“

Tabelle 18: Mittlere Ränge „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“

Tabelle 19: Deskriptive Statistik „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“

Tabelle 20: Interpretation des Korrelationskoeffizienten (Schwetz, Mayr, Prenner et al. 2008, 164f.)

Tabelle 21: Korrelation nach Spearman: Zusammenhänge zwischen den Werten der intendierten Förderung und dem Verhalten des Kindes

Tabelle 22: Korrelation nach Spearman: Zusammenhänge zwischen den Werten der intendierten Förderung und dem Verhalten des Kindes

Tabelle 23: Korrelation nach Spearman: Zusammenhänge zwischen den Werten der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

Einleitung

„Der Übergang aus der Familie in die Tagesbetreuung [...] bedeutet für jedes Kind, vor allem aber für Kinder in den ersten drei Lebensjahren eine besondere Herausforderung an ihre bisherigen Lebensgewohnheiten und an ihr Bindungs- und Trennungsverhalten“ (Hédervári-Heller 1999; zit. n. Hédervári-Heller 2007, 95). „Sie müssen sich auf eine neue Umgebung, auf einen veränderten Tagesablauf, auf noch fremde Betreuerinnen und auf eine sich tagtäglich wiederholende Trennung von den Eltern einstellen“ (Hédervári-Heller 2007, 95).

Mit diesen Worten macht Hédervári-Heller darauf aufmerksam, dass der Krippeneintritt für Kleinkinder ein einschneidendes Ereignis darstellt, das eine Veränderung der Lebensgewohnheiten und Unsicherheit mit sich bringt und die Kinder all dies innerhalb kurzer Zeit emotional verarbeiten müssen.

Weiters gilt es zu berücksichtigen, dass ein ganztägiges Getrenn-Sein von den Eltern in den ersten drei Lebensjahren für Kinder eine besonders große psychische Belastung bedeuten kann. In einem Beitrag der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung (2008, 202) wird diese Periode als eine sensible Entwicklungsphase beschrieben, in der „die Grundlage für die seelische Gesundheit eines Menschen gelegt“ wird. Ausschließlich „demographische, bildungs- und arbeitsmarktpolitische“ Fragen zu stellen, ist nach der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung in der Diskussion über Krippenbetreuung nicht ausreichend, deshalb sollten Aspekte des kindlichen Trennungserlebens dabei nicht außer Acht gelassen werden. Um eine gesunde Entwicklung von Kleinkindern zu gewährleisten, sehen es die Autoren des Artikels als erforderlich, „ein gesellschaftliches und individuelles Bewusstsein für die Bedeutung früher Trennungserfahrungen“ auszubilden, damit entwicklungsgefährdende Faktoren identifiziert und deren Auswirkungen gemildert werden können.

Die Warnung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung vor einer einseitigen Diskussion über Krippenbetreuung erscheint berechtigt, wenn man die aktuelle Debatte rund um die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren betrachtet, bei der es auf medialer Ebene vor allem um einen quantitativen Ausbau der Krippenplätze geht. Durch diese Diskussionen bedingt, stieg das allgemeine Interesse an institutioneller

Kleinkindbetreuung sowohl in der Bevölkerung als auch in Fachkreisen an. So steht nicht nur nach Datler et al. die Anzahl der Krippenplätze zur Diskussion, sondern auch die Qualität der Einrichtung und die Frage, welche Merkmale eine Einrichtung vorweisen muss, um als Bildungseinrichtung für Kinder unter drei Jahren zu gelten (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 161f.). Dieses gesteigerte Interesse an der außerfamiliären Betreuung zeichnet sich auch in der Fachliteratur und in Studien im Rahmen der Kleinkindforschung ab.

Mit der Thematik des Krippeneintritts und der damit verbundenen sogenannten Eingewöhnungsphase beschäftigt sich aktuell die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi-Studie), die im nachfolgenden Kapitel genauer vorgestellt wird. Die vorliegende Diplomarbeit wird im Rahmen dieses seit April 2007 laufenden Forschungsprojektes zur Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen verfasst. Das Projekt ist am Institut für Bildungswissenschaft im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik an der Universität Wien angesiedelt. Das Ziel der Studie ist es, Faktoren zu identifizieren, die sich förderlich beziehungsweise hemmend auf die sogenannte Eingewöhnung auswirken. Dafür wurden 104 Kinder im Alter von etwa eineinhalb bis zweieinhalb Jahren in außerfamiliären Institutionen in Wien untersucht. Durch den Einsatz verschiedener Verfahren über einen Zeitraum kurz vor Krippeneintritt bis ein Jahr nach Krippeneintritt sollte das Erleben und Verhalten von Kleinkindern bei Eintritt in die Krippe, in den ersten Wochen und in den Monaten danach erforscht werden (Interne Projektpapiere).

Durch die aktive Mitarbeit an dieser Studie – durch das Kennenlernen und die Anwendung verschiedener Forschungsmethoden – und an den begleitenden Seminaren wurde unser Interesse an der Kleinkindforschung, insbesondere im Zusammenhang mit dem Krippeneintritt, geweckt.

In Verbindung mit dem Krippeneintritt und der Eingewöhnung spielen neben der Anpassung an die äußeren Rahmenbedingungen auch die Trennung und deren Bewältigung für die betroffenen Kinder eine bedeutende Rolle, so auch in der Wiener Kinderkrippenstudie (vgl. Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008). Die Trennung von den Eltern verlangt Kleinkindern die große emotionale Leistung ab,

Bewältigungsstrategien zu entwickeln, um mit dieser Trennung fertig zu werden. Dabei könnten ihm Pädagoginnen¹ sowie das Krippenpersonal² aktiv Unterstützung bieten. Die Unterstützung von Kindern bei der Bewältigung der Trennung durch die Pädagogin ist in unserer Diplomarbeit zentrales Thema. Im Speziellen wird die Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern, beziehungsweise in welcher Weise das Zusammenspiel dieser Interaktion zur Trennungsbewältigung von Kindern beiträgt, behandelt. Konkret lautet unsere Forschungsfrage:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit den Kindern, die anhand des Pädagoginnenverhaltens untersucht wird, und dem Bewältigungsprozess der Kinder bei Krippeneintritt?

Pädagoginnen können eine wesentliche Unterstützung für die emotionale Entwicklung und den Sozialisationsprozess von Kindern darstellen, wie etwa Becker-Stoll und Textor hervorheben: „In der Interaktion mit der Erzieherin erfährt das Kind emotionale Sicherheit und Geborgenheit, wird sozialisiert, kann seine Kompetenzen weiterentwickeln und sich neue Kenntnisse aneignen“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 11). Becker-Stoll und Textor weisen zudem darauf hin, dass Kinder nicht in der Lage sind, allein emotionale Selbstregulierungsstrategien zu entwickeln und zu erlernen, sie benötigen dazu die Unterstützung von Erwachsenen – zu Hause die der Eltern und in der Krippe die der Pädagoginnen (Becker-Stoll, Textor 2007, 83). Auch Fonagy et al. betonen, „wenn die Bezugsperson die Signale, durch die der Säugling seine momentanen Zustandsveränderungen anzeigt, versteht und beantwortet und den Affekt auf diese Weise reguliert“, so lernt das Kind³, „daß Erregungen in Anwesenheit der Bezugsperson nicht zu einer Desorganisation führen muß, die seine Copingfähigkeiten überfordert“ (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 45).

¹ Es wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung der Sprache zwecks flüssiger Lesbarkeit verzichtet, wobei stets beide Formen inbegriffen sind. Weiters war das an der WiKi-Studie teilnehmende Krippenpersonal (Pädagoginnen, Assistentinnen) hauptsächlich weiblich. Auch in der von uns verwendeten Literatur ist überwiegend von Pädagoginnen und Erzieherinnen die Rede.

² Im Textverlauf wird auf die Erwähnung des Personals (Helferinnen) zwecks flüssiger Lesbarkeit verzichtet, es ist aber immer inbegriffen, wenn von der Pädagogin die Rede ist, da das Krippenpersonal ebenfalls mit dem Kind in Interaktion steht.

³ In Fonagys Ausführungen ist meist von der Beziehung zwischen dem Säugling und seiner Mutter die Rede. Diese Art der Interaktion und die Dynamiken, die dabei entstehen lassen sich auch auf Kleinkinder in der Interaktion mit anderen Bezugspersonen, mit denen sie in intensivem Kontakt stehen, wie etwa der Krippenpädagogin, übertragen.

Wie Kinder Bewältigungsstrategien erlangen können, erklären Fonagy et al. folgendermaßen: „Wir haben den Prozeß zu identifizieren versucht, durch den das Verstehen des Selbst als mentaler Urheber aus interpersonalen Erfahrungen und insbesondere aus den primären Objektbeziehungen hervorgeht“ (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002; zit. n. Fonagy, Target 2006, 364). Durch die Interaktion mit der Bezugsperson⁴ könne das Kind nicht nur selbstreflexive Kompetenzen entwickeln, sondern lerne auch seine innerpsychischen Vorgänge von denen der anderen zu unterscheiden. Dies ermögliche dem Kind seine Affekte zu regulieren (Fonagy, Target 2006, 365).

Die anwesende Bezugsperson übernehme die Aufgabe, beim Auftreten von beunruhigenden Gefühlen das emotionale Gleichgewicht wiederherzustellen. Dadurch lerne das Kleinkind, dass es sich in für ihn unkontrollierten Erregungszuständen auf die Bezugsperson verlassen kann. Durch solche Erfahrungen werde es in ähnlichen Situationen die Nähe der Bezugsperson suchen. Im Zuge dessen erwarte das Kind Trost von seiner Bezugsperson und die Wiederherstellung des innerpsychischen Gleichgewichts (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 45). Wird davon ausgegangen, dass die Pädagogin eine Beziehung zum Kind aufbaut und in der Interaktion sein Wohlbefinden, sein Interesse am Krippengeschehen und seinen sozialen Austausch mit anderen Kindern fördert, so kann diese Beziehung als ein wesentlicher Beitrag zur Affektregulierung des Kindes gesehen werden.

In unserer Diplomarbeit wollen wir deshalb Pädagogin-Kind-Interaktionen in Hinblick auf den Trennungs- und Bewältigungsaspekt untersuchen, im Konkreten inwiefern das Verhalten der Pädagoginnen in diesen Interaktionen dazu beitragen kann, dass Kinder das Getrennt-Sein von ihren Eltern erfolgreich bewältigen können. Die empirischen Grundlagen zu diesen Überlegungen stellen die Daten dar, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie erhoben wurden, die wir vorwiegend auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien, wie die Affektregulierungstheorie von Fonagy und Dornes, oder die Containment-Theorie von Bion, stützen. Das beobachtete Verhalten der Kinder

⁴ „Bezugspersonen [...] sind Menschen, die das Kind wiedererkennt und von denen es eine innere Vorstellung hat, Menschen die das Kind in einer bestimmten Rolle erlebt und die in das Leben des Kindes eingreifen, Menschen an denen das Kind Erwartungen richtet und denen es Gefühle und Bindungswünsche entgegenbringt“ (du Bois 1995, 56).

soll dabei Aufschluss über ihr Erleben im Krippenalltag und ihre Trennungsbewältigung geben.

In unserer Arbeit werden in den ersten Kapiteln psychoanalytische Theorien zu konkreten Themen des Kleinkindalters, wie Krippeneintritt, Trennung und Trennungsbewältigung dargestellt, die die theoretische Grundlage für unsere empirische Untersuchung bieten. Anschließend werden die Rahmenbedingungen und die Ergebnisse unserer Untersuchung vorgestellt und in einem abschließenden Kapitel in Hinblick auf unsere Forschungsfrage diskutiert.

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen, unter denen diese Diplomarbeit zustande gekommen ist. Konkret wird dabei die Wiener Kinderkrippenstudie näher beleuchtet, der aktuelle Forschungsstand sowie die daraus ersichtliche Forschungslücke und die theoretische Anbindung unserer Untersuchung an die Psychoanalytische Pädagogik thematisiert.

Das zweite Kapitel widmet sich der Thematik der außerfamiliären Betreuung, dem Übergang und der Eingewöhnung in eine Institution für Kinder unter drei Jahren. Im Zusammenhang damit werden auch das Trennungserleben bei Krippeneintritt, sowie der Eingewöhnungs- und der Bewältigungsprozess behandelt.

Des Weiteren wird im dritten Kapitel das Hauptaugenmerk auf die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind gelegt, im Besonderen auf das Verhalten der Pädagoginnen den Kindern gegenüber unter den Aspekten des Wohlwollens, der Förderung und der Feinfühligkeit.

Im vierten Kapitel wird der Einsatz der Untersuchungsmethoden Videografie und Videoanalyse im Rahmen unserer Untersuchung dargestellt und die Kategorien erläutert, nach denen das Pädagoginnenverhalten und das der Kinder eingeschätzt wurden.

Die Fragestellung und die daraus resultierenden Hypothesen, die die zuvor beschriebenen Kategorien beinhalten, werden im fünften Kapitel behandelt und erarbeitet.

Das sechste Kapitel umfasst die Darstellung der Stichprobe, die Vorgehensweise bei den statistischen Berechnungen, die zur Überprüfung der Hypothesen angestellt wurden sowie die Ergebnisse, die zur Beantwortung unserer Forschungsfrage führen.

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse in Hinblick auf unsere Forschungsfrage diskutiert, indem sie zu den in den ersten Kapiteln angeführten psychoanalytischen Theorien in Bezug gestellt werden.

Das achte Kapitel bietet eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus den vorhergehenden Kapiteln dieser Forschungsarbeit.

1. Forschungsgrundlagen

In diesem Kapitel werden die Hintergründe und die Grundlagen dieser Diplomarbeit vorgestellt. Zum einen die Wiener Kinderkrippenstudie, die uns die Daten für unsere Untersuchung bietet und zum anderen präsentieren wir den aktuellen Stand der Forschung im Bereich des Krippeneintritts und der Krippeneingewöhnung, woraus wir die bestehende Forschungslücke ableiten und mit dieser Arbeit beitragen wollen, sie zu füllen. Im letzten Unterkapitel geht es um die disziplinäre Anbindung an psychoanalytische Theorien im Bereich der Kleinkindforschung.

1.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen

Die Wiener Kinderkrippenstudie, kurz WiKi-Studie, ist ein an der Universität Wien von April 2007 bis voraussichtlich April 2012 laufendes Forschungsprojekt zur Thematik der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen⁵. Das Projekt wird am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt. Es ist im Speziellen der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler zugeordnet und wird in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Lieselotte Ahnert, vom Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik und Dr. Katharina Ereky-Stevens durchgeführt. Die Studie wird von Mag. Nina Hover-Reisner koordiniert und mit Hilfe von weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern⁶ werden die Daten ausgewertet, vorhandene quantitative Daten berechnet und in verschiedenen Arbeiten dargestellt. Die Studie wird durch den Fond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) drittmittelfinanziert (Interne Projektpapiere).

⁵ Eine Kinderkrippe besuchen Kinder von null Jahren bis zum vollendeten dritten Lebensjahr (<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/krippe/index.html>).

⁶ Mag. Antonia Funder, Mag. Maria Fürstaller, Dipl.-Rehapsych. (FH) Tina Eckstein, Dr. Margit Datler, Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, Mag. Dr. Michael Wininger, Jenny Hellenschmidt. Aufgrund dessen, dass das Forschungsteam vorwiegend aus weiblichem Personal besteht, wird zwecks flüssiger Lesbarkeit in den weiteren Ausführungen auf die männliche Bezeichnung verzichtet, wobei das männliche Personal immer miteinbezogen ist.

1.1.1 Forschungshintergrund

Im Bereich der Kleinkindforschung und der außerfamiliären Betreuung wurden vor allem im nordamerikanischen Raum viele Studien durchgeführt (vgl. NICHD). Aufgrund des steigenden Bedarfs an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren und der wachsenden Bedeutung der Betreuungsqualität dieser Zielgruppe besteht eine Notwendigkeit für Untersuchungen im deutschsprachigen und vor allem im österreichischen Raum.

Aus den Ergebnissen der durchgeführten Studien zur außerfamiliären Betreuung (vgl. Fein, Gariboldi, Boni 1993; Lee 2006; Gevers Deynoot-Schaub, Riksen Walraven 2007), die in Kapitel 1.2 Forschungsstand näher dargestellt werden, lässt sich schließen, dass qualitativ hochwertige außerfamiliäre Betreuung in Beziehung zum Entwicklungsfortschritt und zum häuslichen Umfeld des Kindes steht. Zudem geht aus den Ausführungen des WiKi-Teams zu den bisherigen Forschungen hervor, dass die mütterliche Feinfühligkeit ein weiterer Aspekt ist, der die Entwicklung des Kindes begünstigt, vor allem wenn das Kind viel Zeit in der außerfamiliären Betreuung verbringt. Das Team rund um die Wiener Kinderkrippenstudie hält fest, dass diese zwei Aspekte die stimmigsten und einheitlichsten Ergebnisse aus den bereits publizierten Studien sind. Demnach wurde die Thematik des Übergangs, als welcher der Eintritt in die Kinderkrippe zu verstehen ist und auch, wie sich ein solcher Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung auf die weitere Entwicklung des Kindes auswirkt, in bisherigen Studien wenig untersucht. Ebenso gibt es noch kaum Forschungen und zu geringe Erkenntnisse über die Fragen, wie sich die ersten Wochen und Monate für Kleinkinder in Kinderkrippen gestalten und welche Faktoren sich als ausschlaggebend für das Gelingen beziehungsweise Misslingen von Eingewöhnung erweisen. Diese Erkenntnisse und die bestehende Forschungslücke zu dieser Thematik bilden den Forschungshintergrund der Wiener Kinderkrippenstudie (Interne Projektpapiere).

1.1.2 Untersuchungsvorhaben

Die an der WiKi-Studie teilnehmenden Kinder besuchten Krippen im Raum Wien. Auswahlkriterien für die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder waren, dass sie zum Zeitpunkt des Eintritts in die außerfamiliäre Betreuung zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahren alt waren, dass sie im weitesten Sinne gesund waren (keine Frühgeborenen) und dass zumindest ein Elternteil der deutschen Sprache mächtig war. Hinzu kam, dass die Kinder vor Krippeneintritt noch in keiner Art der außerfamiliären Betreuung, wie zum Beispiel die Betreuung durch eine Tagesmutter, waren. Eine Unterstützung bei der Pflege und Fürsorge des Kindes in der familiären Umgebung durch eine zusätzliche Person, wie die Großeltern oder einen Babysitter wurde nicht als außerfamiliäre Betreuung gesehen, da sich die Kinder bei einer solchen Form in ihrer gewohnten Umgebung aufhielten und nicht in einer für sie fremden Institution. Auch in Hinblick auf die Intensität der Betreuung ist diese Art von der Kinderkrippe zu unterscheiden, da die Kinder meist nicht regelmäßig für mehrere Stunden von ihrer Bezugsperson getrennt waren, was ein weiteres Kriterium der Studie war. Zudem wurde von dem Projektleiter und seinen Mitarbeiterinnen darauf geachtet, dass eine möglichst ausgeglichene Geschlechtermischung zustande kam und auch eine ausgewogene Aufteilung der Kinderkrippen der unterschiedlichen Organisationen, auch Träger genannt, vorherrschte. Beteiligte Trägereinrichtungen waren Wiener Kindergärten MA 10 (ein öffentlicher Träger), Kindergärten von Kinder in Wien (KIWI), katholische Pfarrkindergärten und elterverwaltete Kindergruppen (die letzten drei Einrichtungen werden von privaten Trägern organisiert) (Interne Projektpapiere).

Zentral wird in der Studie der Frage nach dem Erleben der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Kinderkrippe beziehungsweise dem Kindergarten nachgegangen. Es wird im Rahmen der Untersuchung von 104 Kindern erforscht, „ob und inwiefern ihr Verhalten während der Eingewöhnungszeit in Beziehung steht zu der Qualität der jeweiligen Einrichtung, den jeweiligen Interaktionserfahrungen mit Betreuerinnen und Peers, dem Verhalten der Eltern vor und während des Verabschiedens von den Kindern und des Verlassens der Einrichtung, sowie dem neurobiologischen Stresslevel der Kinder“ (Interne Projektpapiere).

Darüber hinaus wird untersucht, ob diese eben genannten Faktoren Einfluss auf die Veränderung der Verhaltens- und Beziehungsmuster haben, die zu Beginn der sogenannten Eingewöhnungsphase gezeigt wurden.

Unter Bezugnahme auf internationale Forschungsergebnisse wird davon ausgegangen, dass Kinder beim Krippeneintritt durch die Trennung von den Eltern einer emotionalen Belastung ausgesetzt sind, die sie zu bewältigen haben.

Die Trennungsbewältigung „bezeichnet in diesem Zusammenhang einen Prozess, der es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere).

In der Studie wird jedoch nicht nur die Bedeutung der Interaktion mit der Pädagogin als förderlich für die Bewältigung der Trennung gesehen, sondern es wird davon ausgegangen, dass auch der Kontakt zu den Peers in der Gruppe von den Kindern aktiv gehalten wird.

Die Haupthypothesen der Wiener Kinderkrippenstudie werden folgendermaßen formuliert:

„Die ersten Reaktionen von Kindern beim Eintritt in die Kinderkrippe und ihre Eingewöhnung hängen ab von:

- der generellen Qualität der jeweiligen Einrichtung und den dyadischen Erfahrungen in Interaktion mit den PädagogInnen der Einrichtung;
- dem Verhalten der Eltern bei der Ankunft in die Einrichtung und dem Abschied vom Kind;
- den physikalischen Stress-Indikatoren beim Kind“ (Interne Projektpapiere).

Das primäre Ziel der Studie besteht darin, anhand der sich ergebenden Zusammenhänge, „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich in Hinblick auf die Eingewöhnung von Kindern in Kinderkrippen als förderlich beziehungsweise hemmend auswirken. Weiters sollen daraus Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Kleinkindpädagoginnen abgeleitet werden und hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit diskutiert werden“ (Interne Projektpapiere).

1.1.3 Untersuchungszeitpunkte und Untersuchungsmethoden

In Kapitel 1.1.1 wurden die Forschungsfragen und Hypothesen zur Studie vorgestellt. Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, wurden die 104 an der Studie teilnehmenden Kinder aus drei verschiedenen Perspektiven⁷ zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten untersucht, die in den Tabellen 1 und 2 dargestellt werden.

Tabelle 1: Erhebungszeitpunkte der WiKi-Studie (Interne Projektpapiere)

Zeitpunkt 0 (T0)	Etwa 2-4 Wochen vor Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung	Hausbesuch
Zeitpunkt 1 (T1)	Zwei Wochen nach dem ersten Besuch in die außerfamiliäre Betreuung	Besuch in der Einrichtung
Zeitpunkt 2 (T2)	Zwei Monate nach T1	Besuch in der Einrichtung
Zeitpunkt 3 (T3)	Zwei Monate nach T2	Besuch in der Einrichtung
Zeitpunkt 4.1 und 4.2 (T4.1, T4.2)	Sechs Monate und ein Jahr nach Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung	Besuch in der Einrichtung und Hausbesuch
Sondertermin	Im Laufe der ersten sechs Monate des Krippen- oder Kindergartenbesuches	Besuch in der Einrichtung zur Qualitätseinschätzung (KRIPS-R)

„In parallel verlaufenden Erhebungsschienen werden

- empirisch-quantitative Daten (z.B. ratingbezogene Videoanalyse)
- empirisch-qualitative Daten und (Young Child Observation)
- Informationen zur Qualität der Betreuungseinrichtungen (Krippeneinschätzskala)

erhoben und trianguliert“ (Interne Projektpapiere).

⁷ Perspektive 1: Beobachtungen, Fragebögen, Interviews, Videoanalyse und Speichelentnahme. Der Fokus liegt auf dem Kind.
Perspektive 2: KRIPS-R – Krippeneinschätzskala. Der Fokus liegt auf der Institution.
Perspektive 3: Young Child Observation. Der Fokus liegt auf dem (Beziehungs-) Erleben des Kindes (Interne Projektpapiere).

Tabelle 2: Die eingesetzten Verfahren/Forschungsinstrumente in der WiKi-Studie (Interne Projektpapiere)

Toddlers Temperament Scale (TTS) (Temperamentfragebogen)	Fragebogen	Zeitpunkt 0
Interview mit den Eltern	Leitfadengestütztes Interview	Zeitpunkt 0
Infant/Toddler Environment Rating Scale (Iters) Krippeneinschätzungsskala (KRIPS-R)	Einschätzungsskala	Ein mehrstündiger Besuch der Einrichtung innerhalb der ersten sechs Monate
Child Caregiver Interaction Scale (CIS) Erzieherverhalten	Einschätzungsskala	Zeitpunkt 1 Zeitpunkt 2 Zeitpunkt 3
Attachment Q-Sort	Beobachtungsverfahren	Zeitpunkt 1 Zeitpunkt 2 Zeitpunkt 3
Entwicklungstabellen nach Kuno Beller	Einschätzungsskala	Zeitpunkt 0 Zeitpunkt 1 Zeitpunkt 2 Zeitpunkt 3
Videoaufnahmen des Kindes während der morgendlichen Bringsituation sowie während des Spielens im Laufe des Vormittags	Beobachtungsverfahren	Zeitpunkt 1 Zeitpunkt 2 Zeitpunkt 3
Entnahme von Speichelproben des Kindes zur Analyse des Cortisolspiegels und Erstellung von Cortisolprofilen zu vier Zeitpunkten im Laufe des Tages	Verfahren zur Einschätzung der kindlichen Stressbelastung anhand physiologischer Parameter	Zeitpunkt 0 Zeitpunkt 1 Zeitpunkt 2 Zeitpunkt 3
Interviews mit den Kleinkindpädagoginnen im Anschluss an den Besuch in der Einrichtung	Leitfadengestütztes Interview	Zeitpunkt 1 Zeitpunkt 2 Zeitpunkt 3
Kleinkindbeobachtungen nach Esther Bick von elf der insgesamt 104 untersuchten Kindern (qualitatives Element der Studie)	Young Child Observation Beobachtungsverfahren	Wöchentlich innerhalb der ersten vier Monate, sowie zwei weitere Beobachtungen nach sechs beziehungsweise acht Monaten nach Krippeneintritt
Child Behaviour Checklist	Fragebogen	Zeitpunkt 4.1 und 4.2 per Post an die Eltern bzw. Kleinkindpädagoginnen

In der Wiener Kinderkrippenstudie werden verschiedene Methoden und Verfahren eingesetzt, um Aufschluss über das Erleben und Verhalten von Kindern bei Krippeneintritt zu bekommen. Wie bereits beschrieben, gibt es mehrere Studien, vor allem im englischsprachigen Raum, die sich mit der Thematik „frühe außerfamiliäre Betreuung“ beschäftigen (vgl. Weßels 1995; Lee 2006; Gevers Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2007; Fein, Gariboldi, Boni 1993; Arnold 2006; Bailey 2008). In der Wiener Kinderkrippenstudie stellt vor allem die in vielen Studien vernachlässigte

Problematik der ersten Trennung und deren Bewältigung einen wesentlichen Aspekt des Forschungsinteresses dar.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit liegt der Fokus auf der Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind, die vom Verhalten der Pädagoginnen innerhalb dieser Interaktionen abhängt, und deren Zusammenhang mit der Bewältigung der Trennung des Kindes von seiner primären Bezugsperson beim Eintritt und während der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung. Bereits durchgeführte und publizierte Forschungen zu diesem Thema werden im nächsten Unterkapitel vorgestellt.

1.2 Forschungsstand

Bedingt durch den in den letzten Jahren steigenden Bedarf an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren (vgl. Statistik Austria 2010), stieg auch die Anzahl an Studien zur außerfamiliären Betreuung für Unterdreijährige. Vor allem im englischsprachigen Raum haben sich in der Vergangenheit viele Forscher mit den Auswirkungen früher Fremdbetreuung, mit der Bedeutung der Pädagogin und der Peers für die Entwicklung des Kindes, aber auch mit der Qualität der Institutionen beschäftigt. Im Rahmen dieser Diplomarbeit sind sowohl die Eingewöhnung, wie auch die Rolle der Pädagogin, aber auch das Trennungserleben des Kindes bei Krippeneintritt von Bedeutung. Daher wird in den kommenden Unterkapiteln auf Studien zur Thematik Interaktion, Eingewöhnung und zum Trennungserleben des Kindes Bezug genommen.

1.2.1 Studien zur Interaktion zwischen Kind und Pädagogin

Der Begriff Interaktion leitet sich von den lateinischen Wörtern „inter“ und „actio“ ab und „beschreibt den Prozess des Handelns zwischen Individuen“ (König 2009, 67). Dabei werde der Prozess der Interaktion nicht als abgetrennt von den sozialen und strukturellen Bedingungen gesehen, sondern für die Erforschung von Interaktionsprozessen sei die Umwelt von zentraler Bedeutung. König bezieht sich auf Lewins Person-Umwelt-Modell, das besagt, dass „das Verhalten eine Funktion des Menschen zu seiner Umwelt“ darstellt. Nach diesem Modell „hat die

Situationswahrnehmung und –interpretation der Individuen einen hohen Einfluss auf den Interaktionsprozess. Interaktionsforschung kann sich daher nicht nur auf die Interaktion beziehen, sondern muss, um die Angemessenheit des Handelns einschätzen zu können, stets die Situation, in der gehandelt wird, mit berücksichtigen“ (ebd.).

In Bezug auf die pädagogische Interaktion bedeutet dies, dass sie „external über das Verhalten der Individuen und internal über ihre kognitiven Konzepte, wie z. B. Erziehungsziel, Erziehungseinstellungen, pädagogische Rahmenbedingungen etc., bestimmt“ werde. Eine pädagogische Interaktion sei durch eine pädagogische Situation gekennzeichnet, damit ist „das Handlungsfeld der Erziehung“ gemeint (ebd., 68). Nach König (ebd.) ist „die Abhängigkeit der pädagogischen Interaktion von der sozialen Beziehung der handelnden Subjekte“ von großer Bedeutung.

Schaub und Zenke verstehen unter Interaktion ein Wechselspiel der gegenseitigen Beeinflussung (Schaub, Zenke 1995; zit. n. König 2009, 67). König führt diesen Gedanken noch weiter aus und beschreibt Interaktion als einen Prozess, bei dem „sich Subjekte wechselseitig aufeinander beziehen, das heißt eine Reziprozität vorliegt, die an das gegenseitige Verstehen geknüpft ist und sich nicht nur durch eine Addition von Handlungen bestimmt“ (König 2009, 67). Auf Interaktionsprozesse in der außerfamiliären Betreuung bezogen, würde dies bedeuten, dass in einer Interaktion zwischen der Pädagogin und dem Krippenkind nicht nur die Pädagogin auf das kindliche Verhalten Einfluss nimmt, sondern auch die Verhaltensweisen des Kindes sich auf das Pädagoginnenverhalten auswirken würden. Ausgehend von diesen Ausführungen würden demnach beide Interaktionspartner Einfluss auf den Interaktionsprozess nehmen (ebd., 68).

Die Betreuungsqualität und die Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern werden von manchen Forschern anhand des Betreuer-Kind-Schlüssels, der Personalfluktuationen oder auch anhand der Ausstattung und der Verfügbarkeit von Räumlichkeiten gemessen, wie zum Beispiel, ob den Kindern altersadäquates Spielzeug zur Verfügung steht. Weitere zentrale Merkmale für die Einschätzung der Qualität waren in bisher durchgeführten Studien die Sensitivität der Pädagoginnen oder deren Verfügbarkeit, was deutlich werden lässt, dass das Verhalten der Pädagoginnen zum Großteil an situationsspezifischen Merkmalen gemessen wurde (Weßels 1996, 114). Diese Zugangsweise lässt den aktiven Austausch zwischen Pädagoginnen und Kindern und die kindlichen Reaktionen auf das Verhalten der Erzieherinnen außer Acht.

In einer 1995 von Weßels durchgeführten Studie wurden Verhaltensaspekte und Erziehungseinstellungen von Betreuerinnen gegenüber Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen untersucht. Weßels bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Studie von Tzelepis, Giblin und Agronow (1983), die herausfanden, dass die Häufigkeit von Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern Auswirkungen auf das gesamte Gruppengeschehen haben. Sie zeigten, dass das Ausmaß der Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Kindern auch Einfluss auf die Interaktionshäufigkeiten zwischen den Kindern hat (ebd.).

Mit der Untersuchung hat Weßels zwei Hauptziele verfolgt: (1) „alltägliche Interaktionen von Betreuerinnen und Kindern zu klassifizieren und miteinander in Beziehung zu setzen“, und (2) „das Betreuerverhalten sowohl auf der Basis situationspezifischer als auch situationsunspezifischer Merkmale zu erklären beziehungsweise vorherzusagen“ (Weßels 1996, 125). Dabei wurde davon ausgegangen, dass „zwischen dem Verhalten der Betreuerin und dem des Kindes ein direkter, situationsgebundener Zusammenhang besteht“ (ebd., 116). Für das zweite Hauptziel wurde angenommen, dass nicht nur das Verhalten der Kinder und die Erziehungseinstellungen der Pädagogin relevant seien, sondern dass ein Zusammenspiel beider zusätzlich Aufschluss über das Verhalten von Pädagoginnen gäbe. Diese Annahme konnte durch die Studie bestätigt werden, denn für vier von fünf analysierten Verhaltensmustern der Pädagoginnen konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Kinder und dem der Pädagoginnen ausgemacht werden (ebd., 125f.). Weßels hat seinen Schwerpunkt auf die Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern in der Krippe gelegt. Allerdings sah er diese Interaktion nicht als Wechselspiel zwischen Kind und Pädagogin, sondern betrachtete das Verhalten der Kinder als einen Aspekt, der sich auf das Erzieherinnenverhalten auswirkt. Zudem führte er seine Untersuchung während des Krippenjahres durch. Der Krippeneintritt und die damit verbundene Eingewöhnungsphase sowie die Thematik des Getrennt-Seins, die in unserer Diplomarbeit einen wichtigen Aspekt einnehmen, wurden in den angeführten Studien außer Acht gelassen.

Seung Yeon Lee (2006) führte eine Studie zum Beziehungsaufbau zwischen Pädagoginnen und Kindern in der Krippe durch und begann mit ihren Beobachtungen, als die Kinder in die Krippe kamen. Dabei untersuchte sie drei Kinder im Alter von sechs bis zehn Monaten. Sie ging den Fragen nach, wie sich die Interaktion zwischen

den Pädagoginnen und den Kindern im Laufe der Zeit entwickelt beziehungsweise verändert und zudem, welche Faktoren den Entwicklungsprozess des Beziehungsaufbaus beeinflussen (Lee 2006, 136). Dafür beobachtete sie drei Kinder ein Semester lang und führte zusätzlich Interviews mit den beteiligten Pädagoginnen durch.

Ein zentrales Ergebnis ihrer Studie ist, dass sich zwischen den von ihr untersuchten Kindern und den Pädagoginnen eine beständige, enge und sichere Beziehung aufbaute, dies jedoch ein Prozess war, der sich über etwa sechs bis elf Wochen erstreckte (ebd., 138). Zudem betont Lee, dass beide, sowohl die Pädagoginnen als auch die Kinder, ihre Persönlichkeit, ihre bisherigen Erfahrungen mit Beziehungen und Interaktionen und ihre Art sich auszudrücken in den Prozess des Beziehungsaufbaus mit einbringen und dass dies eine große Rolle für die Entwicklung der Beziehung spielt (ebd., 141).

Nach Lee ist beim Aufbau einer Beziehung wichtig, dass beide ausreichend Zeit haben, sich dem anderen anzunähern, sich kennen zu lernen und dabei nicht gedrängt werden. Auch hat sich im Laufe der Studie die Rolle der Pädagoginnen während des Prozesses des Beziehungsaufbaus verändert. Zu Beginn war sie eine Fremde für das Kind, nach und nach wurde sie zu einer Hauptbezugsperson des Kindes in der außerfamiliären Betreuung und gegen Ende der Beobachtungen zur Spielpartnerin (ebd., 145).

Anhand dieser Studie von Lee (2006) wird ersichtlich, dass sich die Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern über die Zeit hinweg verändert und dass sich der Beziehungsaufbau nicht in kurzer Zeit vollzieht, sondern ein Prozess ist, der sich über Wochen erstreckt und sich in stetiger Entwicklung befindet. Bei dieser Studie ist jedoch zu bedenken, dass nur drei Kinder beobachtet wurden und somit die Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinerbar sind. Im Gegensatz zur Studie von Weßels (1996) hat Lee (2006) auch schon die ersten Tage in der Kinderkrippe berücksichtigt, allerdings wurde auch in dieser Studie die Thematik des Getrennt-Seins außer Acht gelassen.

In den Niederlanden führten Gevers Deynoot-Schaub und Riksen-Walraven 2007 eine Studie zu zwei Untersuchungszeitpunkten mit 70 Kindern zur Thematik der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind sowie zwischen Eltern und Kind durch. Der erste Untersuchungszeitpunkt fand statt, als die Kinder 15 Monate alt waren. Beobachtet wurde eine strukturierte Spielsituation mit jeweils einem Kind und einer Pädagogin in der Kindertagesstätte sowie mit einem Elternteil im familiären Umfeld. Zusätzlich wurde diese Spielsituation mit Hilfe einer Videokamera aufgenommen. Neben der

Pädagogin waren während der angeleiteten Spielsituation noch drei weitere Kinder aus der Kindergruppe anwesend, die etwa im selben Alter wie das zu beobachtende Kind waren. Bei den Aufnahmen zu Hause wurden nur der Elternteil und das Kind beobachtet. Die Pädagoginnen wie auch die Eltern bekamen dieselben Anweisungen für die Spielsituation. Beide hatten die Aufgabe, innerhalb der zwölf Minuten andauernden Sequenz vier aufeinanderfolgende Interaktionen für jeweils drei Minuten zu initiieren, zum Beispiel zuerst ein Puzzle zu bauen, anschließend ein Buch zu lesen, darauffolgend mit Bausteinen zu spielen und zum Schluss etwas zu zeichnen. Die Pädagoginnen wurden vor der Videoaufzeichnung aufgefordert, sich vor allem auf die Untersuchungskinder zu konzentrieren. Weiters wurde ihnen freigestellt, in die Interaktionen beziehungsweise in die Spielprozesse der Kinder einzugreifen. Die Vorgehensweise der Datenerhebung war beim zweiten Untersuchungszeitpunkt (acht Monate später) mit dem ersten ident, jedoch waren die Kinder im Alter von 23 Monaten (Gevers Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2007, 183).

Von den Forscherinnen wurde zum einen angenommen, dass die Qualität der Interaktion zwischen den Pädagoginnen und Kindern während des Untersuchungszeitraums von acht Monaten ansteigt und zum anderen, dass sie niedriger ist als die zwischen den Eltern und den Kindern. In Hinblick auf die erste Annahme wurde herausgefunden, dass die Interaktion mit den Pädagoginnen vom ersten Untersuchungszeitpunkt zum zweiten zunahm. Die zweite Annahme konnte für den ersten Untersuchungszeitpunkt (mit 15 Monaten) auch bestätigt werden. Weiters wurde festgestellt, dass beim zweiten Untersuchungszeitpunkt die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind gleichwertig mit der zwischen den Eltern und den Kindern war, unter manchen Gesichtspunkten sogar höher. Interessant war auch, dass die beobachteten Kinder ihren Eltern gegenüber mehr negative Emotionen zum Ausdruck brachten als gegenüber den Pädagoginnen (ebd., 181). Dieses Ergebnis in Bezug auf den Beziehungsaufbau zwischen Pädagoginnen und Kindern zeigt Parallelen zu dem Ergebnis von Lee (2006), die in ihrer Studie herausfand, dass sich der Beziehungsaufbau langsam entwickelt und im Laufe der Zeit die Qualität der Interaktion zunimmt.

De Shipper, Riksen-Walraven und Geurts führten 2006 eine Studie zur Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern in Kindertageseinrichtungen durch. Besonderes Augenmerk legten die Forscher auf den Betreuer-Kind-Schlüssel, das heißt

sie untersuchten, ob die Größe der Kindergruppe mit der Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern zusammenhängt. Dafür wurden 217 Pädagoginnen einen Vormittag lang auf Video aufgezeichnet (de Shipper, Riksen-Walraven, Geurts 2006, 861). Im Speziellen wurde der Blick auf zwei zehnmündige Interaktionssequenzen zwischen den Pädagoginnen und den Kindern gelegt. Bei der ersten Interaktionssequenz wurde eine Pädagogin mit drei Kindern aus ihrer Gruppe in einem Nebenraum während der Interaktion gefilmt. Bei der zweiten Interaktionssequenz wurde dieselbe Pädagogin mit fünf Kindern, zu den vorherigen drei Kindern kamen noch zwei hinzu, gefilmt. (ebd., 864). Die Videobänder wurden hinsichtlich acht Variablen kodiert. Sechs dieser acht Variablen bezogen sich auf die Pädagoginnen: (1) unterstützende Anwesenheit/emotionale Verfügbarkeit, (2) Respekt gegenüber der kindlichen Autonomie, (3) Angemessenheit der Strukturen und der gesetzten Grenzen, (4) Qualität der Anweisungen, (5) Beachtung und Reaktion auf geäußerte und gezeigte negative Emotionen sowie (6) Beachtung und Reaktion auf geäußerte und gezeigte positive Emotionen. Die beiden Variablen, die dazu dienten, die Reaktion und das Verhalten der Kinder zu messen, waren (7) der Ausdruck von positiven Emotionen/das Wohlbefinden und (8) die Bereitschaft mit der Pädagogin zusammenzuarbeiten und mit ihr in Interaktion zu treten. Die Variablen wurden auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt, wobei der Wert eins als sehr niedrig und der Wert sieben als sehr hoch eingestuft wurde. Für die Auswertung wurden die Pädagoginnenvariablen mit den Kindvariablen korreliert. Weiters wurden auch die Pädagoginnenvariablen untereinander sowie auch die der Kinder korreliert (ebd. 865).

Generell konnte herausgefunden werden, dass die Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern höher war, je älter die Kinder waren (vgl. Gevers Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2007). Zudem hat die Untersuchung ergeben, dass die Qualität der Interaktion bei dem Betreuer-Kind Schlüssel von 1:3 höher war als bei 1:5. Der Betreuer-Kind Schlüssel war bei den jüngeren Kindern von größerer Bedeutung, vor allem in Hinblick auf die Variablen (1), (4) und (6). Das Wohlbefinden der Kinder, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und das Einlassen auf Interaktionen mit den Pädagoginnen korrelierten positiv mit der Qualität des Verhaltens der Pädagoginnen. Daraus ist ersichtlich, dass sich zum einen das Verhalten der Kinder auf das der Pädagoginnen auswirkte, zum anderen auch das Verhalten der Pädagoginnen für die Befindlichkeit der Kinder eine Rolle spielte, also eine wechselseitige Beeinflussung zwischen den Pädagoginnen und den Kindern stattfand. Weiters zeigten die Ergebnisse,

dass kleinere Gruppen (diese setzten sich aus einer Pädagogin und drei Kindern zusammen) bei den Kindern für mehr Wohlbefinden sorgten und die Bereitschaft Interaktionen mit anderen Kindern und den Pädagoginnen einzugehen und aufzubauen in den kleinen Gruppen höher war (ebd., 866ff.). Allgemein war die Bereitschaft zur Kooperation mit den Pädagoginnen in den kleinen Gruppen höher als in der größeren Kleingruppe. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass es zwar für beide Untersuchungszeitpunkte einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern gibt, dieser aber nicht von hoher Signifikanz ist und daher als nicht sehr bedeutsam beziehungsweise aussagekräftig eingestuft werden muss (ebd., 872).

Aus den Ergebnissen dieser Studie lässt sich ableiten, dass sich die Kinder und die Pädagoginnen in ihrem Verhalten wechselseitig beeinflussten, und dass es aus diesem Grund wichtig ist, sich innerhalb einer Studie nicht nur auf das Verhalten einer Person (entweder das Verhalten der Pädagogin oder nur das kindliche Verhalten) zu konzentrieren. Weiters gibt die Studie Aufschluss darüber, dass neben der gegenseitigen Beeinflussung, auch das Alter der Kinder sowie die Gruppengröße für die Qualität der Interaktion von Bedeutung sind (ebd., 866ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Weßels in seiner 1995 durchgeführten Studie, die zeigt, dass das Verhalten der Kinder ein Indikator für das Pädagoginnenverhalten ist. Im Gegensatz zu der eben skizzierten Studie nahm Weßels jedoch nicht an, dass sich auch das Pädagoginnenverhalten auf das Wohlbefinden und die Befindlichkeit der Kinder auswirkt.

Die angeführten Studien zeigen, dass sich bereits einige Wissenschaftler in jüngster Zeit mit der Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern beschäftigt haben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den Studien ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und der Qualität der Interaktion zwischen Kindern und Pädagoginnen festgestellt werden konnte und dass die Qualität der Interaktion im Laufe der Zeit zugenommen hat (vgl. Lee 2006; Gevers Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2007; de Shipper, Riksen-Walraven, Geurts 2006).

Zum Teil wurde in den angeführten Studien auch der Krippeneintritt bei der Erhebung der Daten berücksichtigt (vgl. Lee 2006). Für die Beantwortung unserer Forschungsfrage ist der Krippeneintritt von zentraler Bedeutung. Daher beschäftigt sich das folgende Unterkapitel mit der Thematik Krippeneintritt und der sogenannten Eingewöhnungsphase.

1.2.2 Krippeneintritt und Eingewöhnung

Die Eingewöhnung in die Krippe kann für Kinder eine große Herausforderung darstellen. Nach Fein stehen Kleinkinder in dieser Situation vor der Aufgabe, sich ohne ihre Bezugsperson in einer neuen Umgebung zurechtfinden zu müssen (Fein 1995, 80). Die Zeit zwischen dem sechsten und 24. Lebensmonat gilt nach Hédervári-Heller (2008, 99) als eine kritische Entwicklungsphase. Kinder, die in diesem Alter in eine Krippe oder eine andere Form der außerfamiliären Betreuung eingewöhnt werden, würden besonders sensibel auf die Veränderungen reagieren. Bedeutend für die Bewältigung der Trennung von der primären Bezugsperson sieht die Autorin die Intensität und die Qualität der Interaktion mit den Pädagoginnen während der Abwesenheit der primären Bezugsperson, wobei das Verhalten und die Persönlichkeit der Pädagoginnen hierbei eine wichtige Rolle spielen (ebd., 98). Die Bedeutung der Eingewöhnung beziehungsweise die Notwendigkeit eines sanften Übergangs wird deutlich, wenn bedacht wird, dass mehrstündige Trennungen von den Eltern für Kinder in den ersten Lebensjahren eine besondere psychische Belastung bedeuten können. Die Deutsche Psychoanalytische Vereinigung sieht es daher als umso bedeutender an, einen allmählichen Wechsel zwischen der Familie und der Institution zu gestalten, damit sich die Kinder langsam an die neue Umgebung und die neuen Betreuungspersonen gewöhnen können (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 202).

Laewen (1989) führt Ergebnisse unterschiedlicher Studien (vgl. Blehar 1977; Hock 1984; Haefele, Wolf-Filsinger 1986) an, die den Krippeneintritt zum Thema hatten. Die Gestaltung der Übergangssituation stellte sich als ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der Kinder heraus (Laewen 1989, 869; 871). „[...] Mängel in der Qualität der Tagesbetreuung, ihre tägliche Dauer und das Eintrittsalter“ würden sich ungünstig auf die kindliche Entwicklung auswirken (ebd., 871). Zum allgemeinen Vorwurf einer Entwicklungsschädigung beziehungsweise zur Erwartungshaltung einer heilsamen Wirkung, die der frühen Tagesbetreuung entgegengebracht wird, äußern sich Belsky und Steinberg (1978) folgendermaßen: „Krippenbetreuung von hoher Qualität hat 1. weder heilenden noch zerstörerischen Einfluß auf die intellektuelle Entwicklung von Kindern und zerreißt 2. nicht das emotionale Band zwischen Mutter und Kind und erhöht das Ausmaß sowohl positiver als auch negativer Interaktionen des Kindes mit Gleichaltrigen“ (Laewen 1989, 871).

Hédervári-Heller sieht nicht primär die Dauer des anfänglichen Aufenthalts in der Einrichtung während der Eingewöhnung in eine außerfamiliäre Betreuung als ausschlaggebend, sondern viel bedeutender sei die Qualität der Erfahrungen der Kinder, die sie in der Interaktion mit den Pädagoginnen vor allem in der Zeit der so genannten Eingewöhnungsphase mache. Durch eine qualitativ gute Interaktion könne die Pädagogin den Kindern Sicherheit vermitteln, um ihnen so zu ermöglichen, sich vorerst für einige Stunden von ihrer primären Bezugsperson zu trennen (Hédervári-Heller 2008, 98).

Fein, Gariboldi und Boni (1993, 1) führten eine Untersuchung in Italien durch, in der das Verhalten von Kindern und deren Pädagoginnen bei Eintritt in die Krippe (Phase 1) und drei Monate danach (Phase 2) sowie sechs Monate später (Phase 3) Gegenstand der Untersuchung war. Beobachtet wurde das Interesse der Kinder, die Peer Interaktionen, die Interaktionen mit Erwachsenen und der negative wie auch positive Affekt. Insgesamt wurde pro Phase an zwei Tagen für je 40 Minuten beobachtet (ebd., 5f.).

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass in den ersten sechs Monaten das Interesse und der soziale Kontakt mit Peers zunahm, wogegen der negative Affekt und die Interaktion mit den Pädagoginnen abnahmen. Signifikante Unterschiede zwischen der Phase zwei (nach drei Monaten) und der Phase drei (nach sechs Monaten) konnten bei den Variablen „Interesse“ und „Peer Interaktion“ ausgemacht werden. Am stärksten nahmen der negative Affekt und der Kontakt mit den Pädagoginnen in den ersten drei Monaten ab. In den letzten drei Monaten zeigten diese beiden Variablen nur geringe Veränderungen (ebd., 7).

Zudem fanden die Forscher einen Zusammenhang zwischen der Interaktion mit den Pädagoginnen und dem negativen Affekt der Kinder. Pädagoginnen wendeten sich vermehrt den Kindern zu, die „Distress“ äußerten, also gesteigerten negativen Affekt zum Ausdruck brachten. Dieses Verhalten konnte über alle drei Phasen beobachtet werden. Erst in Phase 3 beschäftigen sich die Pädagoginnen zunehmend auch mit den positiv affektiv gestimmten Kindern. Die, vor allem in den ersten drei Monaten, hohe Zuwendung zu den negativ gestimmten Kindern wurde dadurch erklärt, dass die Pädagoginnen womöglich diese Anfangsphase als sehr sensibel und belastend für die Kinder betrachteten und sich deshalb besonders um sie kümmerten (ebd., 9). In Phase 2 zeichnete sich eine Veränderung des Pädagoginnenverhaltens den negativ gestimmten Kindern gegenüber ab. Als ob sie schon einen baldigen Erfolg in der Eingewöhnung

erwartet hätten, zeigten sie weniger physischen Kontakt, tröstendes Verhalten und Nähe zu diesen Kindern. Der Wechsel von der tröstenden zur spielerischen Interaktion könnte für diesen Erfolg förderlich gewesen sein (ebd., 12).

An den Ergebnissen dieser Studie von Fein, Gariboldi und Boni (1993) wird ersichtlich, dass zu Beginn der Eingewöhnung die Interaktion mit den Pädagoginnen eine bedeutende Rolle spielt, aber im Laufe der Eingewöhnung und der weiteren Zeit in der Krippe die Interaktionen mit den Peers an Bedeutung gewinnen und in Folge dessen die Interaktion mit den Pädagoginnen abnimmt. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass vor allem in der Anfangszeit in der außerfamiliären Betreuung der Interaktion mit den Pädagoginnen eine wichtige Rolle zukommt.

Auch Cummings (1980) und Cummings und Beagles-Ross (1984) kamen zu dem Schluss, dass die Beziehung zur Pädagogin beim Krippeneintritt von Bedeutung sei. Bei einer bereits längeren Beziehungsdauer zur Betreuerin kämen die Kinder besser mit der Trennung von den Eltern zurecht (Laewen 1989, 874).

Dalli (1999) kritisiert in ihren Ausführungen die geringe Anzahl von Studien, die sich mit dem Krippeneintritt und der sogenannten Eingewöhnungsphase beschäftigen. Weiters bemängelt sie die Tatsache, dass die Pädagoginnen dabei weniger Teilhaberinnen am Eingewöhnungsgeschehen waren, sondern eher die Funktion von Informantinnen zur kindlichen Eingewöhnung inne hatten (Dalli 1999, 1). Sie führte in Neuseeland eine Studie zu Krippeneintritt durch. Ihr Ziel war es, die Anfangszeit in der Krippe aus der Sicht der Kinder anhand von Beobachtungen, Videoaufzeichnungen, Interviews mit den Eltern wie auch mit den Pädagoginnen sowie mithilfe der von den Eltern und den Pädagoginnen formulierten Protokollen zu beschreiben. Dafür untersuchte sie insgesamt fünf Kinder im Alter von 15 bis 25 Monaten gemeinsam mit einem Elternteil oder einem anderen Erwachsenen und den Bezugspädagoginnen. Die an der Studie teilnehmenden Kinder waren alle in verschiedenen Einrichtungen, die sich auch hinsichtlich der Arbeitsmethoden, der pädagogischen Strukturen und der Gestaltung der Eingewöhnung unterschieden (ebd., 7f.). In einer Einrichtung wurde dem Projektkind Nina gleich eine Bezugspädagogin zur Seite gestellt, was mit der pädagogischen Überzeugung begründet wurde, dass bei der Eingewöhnung der Beziehungsaufbau zu einer Bezugspädagogin von großer Bedeutung sei (ebd., 6f.). Die zweite Einrichtung vertrat den Grundsatz, dass sich alle Mitarbeiter um alle Kinder kümmern sollen, um das Gefühl von Stress bei den Kindern zu verhindern, wenn ihre

Bezugspädagogin nicht anwesend ist. Deshalb bekam das Projektkind Julie auch keine Bezugspädagogin zugeteilt (ebd., 15). Eine dritte Institution verfolgte kein bestimmtes pädagogisches Konzept, sondern forderte die Pädagoginnen auf, mit jedem Kind individuell „mitzugehen“, in diesem Fall mit Maddi (ebd., 6).

Es wurde nur ein Ausschnitt aus ihrer Studie vorgestellt, nämlich die Berichte über die ersten sechs Wochen von drei (Nina, Julie, Maddi) der fünf Kinder. Bei der Auswertung der Daten stützte sie sich auf die Arbeiten von Pramling und Lindahl (1991, 1994), um Erkenntnisse über das Erleben des Krippeneintritts aus der Sicht des Kindes in Anlehnung an Daniel Sterns (1985, 4) und Stainton Rogers' und Stainton Rogers' (1992, 18) Annahmen zur gelebten Realität von Kleinkindern bei Beginn einer außerfamiliären Betreuung zu gewinnen (Dalli 1999, 5). Anhand ihrer detaillierten Beobachtungen konnte herausgefunden werden, dass die Interaktionen der Kinder mit den Erwachsenen durch zwei Komponenten beeinflusst wurden. Zum einen spielen die Handlungsansätze der Einrichtung eine Rolle und zum anderen die individuellen pädagogischen Einstellungen der Pädagoginnen zur Arbeit mit den Kindern. Dies impliziert, dass es einen Zusammenhang zwischen den kindlichen Erfahrungen im Rahmen von Interaktionen mit den Pädagoginnen und der Art, wie die Pädagoginnen ihre Rolle in der Eingewöhnung verstehen, gibt. Das Verhältnis zwischen den Kindern und den Pädagoginnen kann als Co-Konstruktion betrachtet werden, bei der sowohl die Kinder wie auch die Pädagoginnen am Prozess beteiligt sind (ebd., 27f.). Im Fall der einzelnen Projektkinder bedeutet das, dass das Bezugspädagoginnensystem bei Nina förderlich für ihre Eingewöhnung zu sein schien. Das Eingehen auf das Kind und die ihm entgegen gebrachte Aufmerksamkeit hätten nach Dalli zu einer engen Pädagogin-Kind-Beziehung geführt (ebd., 25). Julie hatte keine Bezugspädagogin, sondern wurde angehalten mit dem gesamten Personal gleichermaßen zu interagieren. Es konnte beobachtet werden, dass sie sich nach und nach in das System fügte (ebd., 25), jedoch ihr Bedürfnis nach spezieller Zuneigung von einer bestimmten Pädagogin dabei außer Acht gelassen wurde (ebd., 18). Bei Maddi war ursprünglich auch keine Bezugspädagogin vorgesehen, da sie aber eine Betreuerin zu bevorzugen schien, stellte sich das Personal auf die Wünsche des Kindes ein (ebd., 25f.).

Diese Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung einer Bezugspädagogin für Kinder in der sogenannten Eingewöhnungsphase, und dass Kinder aktiv eine Beziehung zu einer bestimmten Betreuerin suchen.

Auch andere psychoanalytische Studien (vgl. Janis 1964; Meltzer 1984; Robbins 1997) bestätigen, dass Kinder für die Bewältigung der Trennung von der Mutter eine feste und sicherheitsgebende Beziehung zu den Pädagoginnen in den Einrichtungen brauchen (ebd., 3f.).

Der Krippeneintritt stellt im Zusammenhang mit der Qualität der Interaktion zwischen den Kindern und den Pädagoginnen einen wichtigen Teil unserer Arbeit dar. Aus den vorgestellten Studien zur Eingewöhnung und zum Krippeneintritt wird ersichtlich, dass der Wechsel von der familiären zur außerfamiliären Betreuung für Kinder mit vielen Veränderungen verbunden ist, und dass der Pädagogin für die Eingewöhnung eine wichtige Rolle zukommt. So zeigten unter anderem die Ergebnisse der Studie von Fein et al. (1993), dass sich das Verhalten der Kinder von Krippeneintritt bis sechs Monate danach veränderte. Jedoch wurde in diesem Zusammenhang nicht auf das Erleben der Trennung von den Eltern eingegangen, genauso wenig wie auf die Trennungsbewältigung. Diese stellt für uns einen wichtigen Aspekt im Zusammenhang mit dem Krippeneintritt und der Qualität der Interaktion dar. Aus diesem Grund beschäftigt sich das nächste Unterkapitel mit den Untersuchungen zu dieser Thematik und der Rolle, die die Pädagoginnen dabei spielen.

1.2.3 Die Bedeutung der Pädagogin für die Bewältigung von Trennung bei Krippeneintritt

In den beiden vorhergehenden Unterkapiteln waren die Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern und die sogenannte Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe die vorherrschenden Themen. Die Eingewöhnung in eine außerfamiliäre Betreuung ist für Kinder mit einer Trennung von ihren primären Bezugspersonen verbunden. Für ein Kind bedeutet dies laut Deutscher Psychoanalytischer Vereinigung einen bedrohlichen Verlust der Lebenssicherheit. Vor allem die noch nicht vollständige Entwicklung der Sprache sowie das begrenzte Zeitverständnis können zusätzlich zu Verwirrung und Angst bei Kindern führen. Die Kinder seien psychisch noch nicht in der Lage, eine solche Trennung von den Eltern alleine zu bewältigen. Anhand der kindlichen Reaktionen auf die Trennung könne eine mögliche seelische Überforderung durch das Gefühl des Alleingelassenseins erkannt werden und durch besondere

Zuwendung und verständnisvolles Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder von Seiten der Pädagoginnen gemildert werden (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 202f.).

Mit der Anpassung von Kindern an eine institutionelle Betreuung beschäftigte sich Bailey (2008) in einer ihrer Studien. Sie untersuchte vier Kinder anhand von Beobachtungen und dokumentierte, wie die Kinder das Aufgenommenwerden in die Kinderkrippe erlebten. Dabei legte Bailey ein besonderes Augenmerk auf die Beobachtungsdaten, die die Interaktionen der Kinder mit den Eltern und Pädagoginnen beinhalteten (Bailey 2008, 156).

Anhand der gewonnenen Daten konnte Bailey vier Phasen der Anpassung identifizieren. Die erste Phase stellt das Sammeln von Informationen aller Beteiligten dar. In der zweiten Phase spricht sie von „Internalisierung der Betreuungserwartung des Kindes in der neuen Umgebung“ (ebd., 157). Die dritte Phase ist durch die Entwicklung von Bindungsbeziehungen zur neuen Bezugsperson charakterisiert. In der abschließenden vierten Phase festigt sich nach Bailey das Sicherheitsgefühl womit auch das allmählich selbstständige und unabhängige Explorationsverhalten sowie der zunehmende Kontakt mit Peers zusammenhängen. Die vier Kinder wurden über drei Monate beobachtet. Daraus kann geschlossen werden, dass die Anpassung des Kindes an die Krippe nach Bailey einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt und nicht innerhalb weniger Tage abgeschlossen ist.

Ein zentraler Punkt bei Bailey ist, dass alle vier beobachteten Kinder eine Vielzahl an „Verlusterfahrungen machten, die in jedem Fall das Sicherheitsgefühl [...] des Kindes [...] erschütterten und den Anpassungsprozess vorübergehend zum Entgleisen brachten. Eine gesunde Anpassung an die Tagesbetreuung konnte erst wieder in Gang kommen, wenn diese Verlusterfahrungen in ausreichendem Maß durch die neuerliche einfühlsame Reverie⁸ der Bezugsperson und/oder einen entwicklungsmäßigen Fortschritt aufgefangen wurde“ (ebd., 158).

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde, ähnlich wie bei Lee (2006) herausgefunden, dass sich das Kind nicht in wenigen Tagen an die neue Umgebung anpassen kann,

⁸ Im Sinne des „Containment“ Konzepts bezeichnet Bion „[d]en mentalen Zustand, den die Mutter [...] braucht, um als „Container“ fungieren zu können, als einen Zustand der „mütterlichen Reverie“. In diesem quasi „träumerischen“ Zustand nimmt die Mutter die „projizierten Gefühle des Schreckens“ des Babys in sich auf und wird dadurch vom Baby als ein Objekt wahrgenommen, das seine Gefühlszustände „containen“, also aufbewahren kann und sie nach und nach verstehen lernt“ (Lazar 1993, 75).

sondern sich der Anpassungsprozess, vergleichbar mit dem Prozess der Interaktionsentwicklung (Lee 2006), über einen längeren Zeitraum erstreckt. Bei Bailey wurde auch die zentrale Rolle der Pädagoginnen deutlich. Durch die Verlusterfahrungen, die die Kinder bei dem Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung machen, werde das Sicherheitsgefühl des Kindes erschüttert. Die Überwindung dieser Verlusterfahrungen gehe nach den Beobachtungsdaten unter anderem mit einer einfühlsamen Pädagogin einher. Auch die Erkenntnisse aus den Beobachtungen der Pädagoginnen und der Eltern, dass „eine verringerte Verfügbarkeit der Erzieherinnen sich negativ auf die Kinder auswirkte“, zeigt die Bedeutung der Pädagogin für das Kind bei Krippeneintritt (Bailey 2008, 160). Bei einem Kind konnte Bailey beobachten, dass durch eine Reduktion des Kontakts von Seiten der Bezugspädagogin dessen Interaktionsbedürfnisse nicht mehr befriedigt wurden und es sich stattdessen Gleichaltrigen oder anderen anwesenden Personen oder Objekten zuwandte (ebd., 164).

Die Verfügbarkeit der Betreuerinnen ist nicht nur für die Überwindung der Verlusterfahrung sondern auch für die Art und Weise, wie die Trennung von den Eltern bewältigt wird, von Bedeutung. Parritz (1996) differenziert zwischen Bewältigungsstrategien, „die um das Selbst organisiert sind“, wie zum Beispiel Aufmerksamkeitsregulierung und jenen, die „die Bezugsperson in Anspruch nehmen“ (Glöggner 2005, 34). Bei einer von ihm durchgeführten Studie untersuchte er jeweils 36 zwölf- und achtzehnmonatige Kinder in Hinblick auf ihre Fähigkeit der Selbstregulation. Dabei stellte sich heraus, dass 18 Monate alte Kinder häufiger „Selbstberuhigungsverhalten und selbständige aktiv-problemorientierte Verhaltensweisen“ zeigten als die erst zwölf Monate alten. Dies lässt den Schluss zu, dass um das zweite Lebensjahr herum ein wichtiger Fortschritt im Bereich der Regulation der eigenen Emotionen stattfindet (ebd.).

Auch Gianino und Tronick (1988) haben sich mit der Selbstregulierung von Kleinkindern beschäftigt und zwischen verschiedenen Arten von Regulation unterschieden. Zum einen führen sie die Selbstregulation an, was die „Modulation des eigenen affektiven Zustands“ bedeutet und zum anderen die „gegenseitige Regulation, womit die Beeinflussung der Interaktion gemeint ist“. Diese beiden Formen der Regulierungsstrategien sind keineswegs nur separat zu sehen, sondern können sich auch gegenseitig ergänzen. In einer Stresssituation könne ein Kleinkind, dass sich auf die

Unterstützung seiner Bezugsperson verlassen kann, auch in Momenten, in denen diese nicht zur Verfügung steht, seine Affekte selbst regulieren, sich also selbst beruhigen und sei anschließend in der Lage, sich erneut seinem wieder vorhandenen Interaktionspartner zuzuwenden. In solchen Situationen würden Kinder lernen, auf unterschiedliche „Copingstrategien“ zurückzugreifen und diese auszuweiten. Im Gegensatz dazu können Kinder, die in Stresssituationen nie auf ihre Bezugsperson vertrauen konnten, ausschließlich aus ihrem bestehenden Repertoire an Selbstregulierungsstrategien schöpfen (Gianino, Tronick 1988; zit. n. Glöggner 2005, 48f.).

Dies scheint auch Garmezy zu bestätigen, indem sie betont, dass es durch die Unterstützung der kindlichen Handlungen zu einer Stärkung der Kompetenzen komme, wodurch Kinder wiederum lernen würden, sich in Frustrationssituationen selbst zu regulieren. Damit gehe auch die Fähigkeit der Kinder einher, in belastenden Situationen Bewältigungsstrategien selbst zu finden (Garmezy 1993; zit. n. Ahnert, Gappa 2008, 79).

Die Ergebnisse der Studien stimmen mit der Überzeugung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung überein, dass Kleinkinder aufgrund ihrer körperlichen und seelischen Verletzlichkeit auf eine schützende und stabile Umgebung angewiesen sind. Diese könne ihnen eine einführende und verständnisvolle Bezugsperson (im Sinne einer Pädagogin) bieten, bei der sie sich auch in Abwesenheit der Eltern angenommen und gut aufgehoben fühlen (siehe Studie von Bailey 2008). Der unausweichliche Verlust, der durch die Trennung von den Eltern entsteht, könnte dann besonders schwerwiegend werden, wenn die Kinder in ihrer Trauer von den Pädagoginnen wenig Unterstützung und Bestätigung erhalten (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 202f.).

1.2.4 Zusammenfassung zum aktuellen Stand der Forschung

Allen hier angeführten Studien ist gemein, dass sie die Bedeutung der Pädagogin für das emotionale Wohlbefinden von Kindern bei Krippeneintritt aufzeigen.

Die Studie von Weßels (1995) zur Interaktion zwischen den Pädagoginnen und den Kindern zeigte, dass das Verhalten der untersuchten Kinder mit dem Verhalten der Pädagogin in einem Zusammenspiel steht, und dass nicht nur situationspezifische

Merkmale für das Verhalten der Pädagogin ausschlaggebend sind, sondern auch das Verhalten der Kinder einen Aspekt darstellt, der ihr Verhalten beeinflusst.

Die Komplexität der Pädagogin-Kind-Beziehung wurde in der Untersuchung von Lee (2006) deutlich. Außerdem vollziehe sich der Aufbau der Beziehung in einem längeren Prozess und nicht innerhalb weniger Tage.

Die von Gevers Deynoot-Schaub und Riksen-Walraven durchgeführte Studie (2007) hatte die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind im Fokus. Dabei stellte sich heraus, dass die Qualität der Interaktion ebenfalls einen Prozess durchläuft und langsam anwächst und mit der Zeit sogar mit der zwischen Eltern und Kind verglichen werden kann.

De Shipper und ihre Kollegen fanden bei ihrer Untersuchung 2006 heraus, dass das Wohlbefinden des Kindes, seine Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Interaktion mit der Pädagogin im Zusammenhang mit der Qualität des Verhaltens der Pädagogin steht. Je älter die Kinder waren, desto höher war die Qualität der Interaktion.

Die Untersuchung zur Krippeneingewöhnung von Fein et al. (1993) brachte aufschlussreiche Ergebnisse. Das Interesse und der soziale Kontakt mit den Peers nahmen in den ersten sechs Monaten zu, während der negative Affekt und die Interaktion mit der Pädagogin abnahmen. Letzteres erklärte sie durch den Zusammenhang zwischen dem negativen Affekt des Kindes und der stärkeren Zuwendung von Seiten der Pädagogin, da beides zu Beginn der Eingewöhnung stark vorhanden war. Durch die Abnahme des negativen Affekts und durch die größere Zuwendung zu den Peers nahm auch die Interaktion zur Pädagogin ab.

Dalli (1999) fand in ihrer Studie mit fünf Krippenkindern heraus, dass die pädagogischen Konzepte einer Einrichtung und des Personals von großer Bedeutung für den Beziehungsaufbau und im weiteren Sinne für den Verlauf der Krippeneingewöhnung sein können. Die Beobachtungen zeigten, dass die Kinder allmählich lernten, sich den Strukturen der jeweiligen Institution anzupassen, jedoch ein Bedürfnis nach individueller Betreuung durch eine Bezugsperson äußerten.

Auch Baileys Untersuchung (2008) ergab, dass eine einfühlsame Pädagogin bei der Überwindung der Verlusterfahrung durch die Trennung förderlich sein kann.

All diese Untersuchungen brachten wichtige Ergebnisse hervor, allerdings machen sie auch deutlich, dass es sehr wenige Studien gibt, die sich explizit mit der Trennungsbewältigung der Kinder bei Krippeneintritt beschäftigen. Bailey hingegen

untersuchte, wie sich Kleinkinder an eine außerfamiliäre Betreuung anpassen. Hier muss aber, ähnlich wie bei Lee (2006), bedacht werden, dass nur vier Kinder untersucht wurden und somit die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können.

Die Bedeutung der Pädagoginnen für die kindliche Trennungsbewältigung wurde in den Ergebnissen von den Untersuchungen von Parritz (1996) und Gianino und Tronick (1988) ersichtlich. Kinder, die im Alltag eine verlässliche Bezugsperson zur Seite haben, können belastende Situationen auch ohne die Hilfe eines Erwachsenen besser bewältigen, als jene, die fast ausschließlich auf sich allein gestellt sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in allen drei Bereichen – Interaktion, Eingewöhnung und Trennungsbewältigung – bereits wichtige und informative Studien durchgeführt wurden. Aber auch in diesen Studien blieben Fragen offen, beziehungsweise können anhand der kleinen Stichproben manch interessante Ergebnisse nicht verallgemeinert werden.

Welche Fragen nun in Bezug auf unser Forschungsvorhaben offen geblieben sind, wird im nächsten Kapitel erarbeitet.

1.3 Forschungslücke und Forschungsfrage

Im Lauf unserer Recherchen sind wir auf einige wenige Studien gestoßen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und anhand unterschiedlicher Methoden mit der Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern beschäftigen, und im weiteren Sinne damit, inwiefern die Pädagoginnen zur Trennungsbewältigung der Kinder und somit zu einer erfolgreichen Eingewöhnung in die Krippe beitragen können.

In einem Artikel von Bailey (2008) behandelt sie die Problematik, dass die Erzieherinnen-Kind-Interaktion im Kontext der Eingewöhnung bisher nur von wenigen Forschern untersucht wurde. Im Konkreten gibt es laut Bailey „nur drei Studien (Lee 2006; Meltzer 1984; Thyssen 2000), die den Schwerpunkt auf eine einigermaßen umfassende Beschreibung der täglichen Interaktion unter den Beteiligten (Kinder, Eltern und Erzieherinnen) legten, und nur eine einzige Studie (Bensel 1992), die sich mit dem Trennungsleid der Kinder befasste. Nirgendwo sonst in der Literatur zur Tagesbetreuung wird die Variable „Verlust“ direkt angesprochen und der näheren

Untersuchung für Wert gehalten. Fehlende Einstimmung und Betreuungskontinuität können als eine Form von Verlust angesehen werden, und die Folge von Verlust ist Trennungsangst, aber in der Literatur ist dieser Zusammenhang bislang noch nicht hergestellt worden“ (Bailey 2008, 155f.). Doch gerade der Aspekt der Trennung in Hinblick auf den Wechsel von der familiären zur außerfamiliären Betreuung ist ein bedeutender. Der Eintritt in die Krippe oder in eine andere institutionelle Betreuung bedeutet für das Kind nach Bailey einen zeitweiligen Verlust der ihm bekannten Umgebung und den Verlust von Vater und Mutter (ebd., 158).

Scheerer ergänzt, dass die Krippe oft als Möglichkeit gesehen wird, eine frühe Trennung zwischen Mutter und Kind beziehungsweise Vater zu erreichen. Dabei kritisiert sie, dass die Bedeutung der Trennung für das Kind gänzlich außer Acht gelassen werde. Ihrer Ansicht nach müsse genau diese Trennungserfahrung in den Mittelpunkt der Krippendiskussion gestellt werden, um „im Sinne des Kindeswohls über die Qualität von Betreuungsarten und –institutionen und unter Anwendung psychoanalytischen Wissens über die Folgen früher Trennungserfahrungen“ reflektieren zu können (Scheerer 2008, 118).

Der Aspekt der Trennung in der sogenannten Eingewöhnungsphase, wie das Kind diese Trennung erlebt und bewältigen kann, werden sowohl nach Bailey (2008) als auch nach Scheerer (2008) in der Forschung wie auch in der Krippendiskussion stark vernachlässigt. Aufgrund dessen erscheint es für uns als essentiell, sich im Rahmen einer Studie zur Eingewöhnung auch mit dem Aspekt der Trennung und der Trennungsbewältigung auseinanderzusetzen.

Neben der Thematik der Trennungsbewältigung und wie Kinder bei dieser Trennung, die bedingt durch einen Eintritt in die Kinderkrippe entsteht, unterstützt werden können, wollen wir im Rahmen dieser Diplomarbeit herausfinden, wie die Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern, die durch das Verhalten der Pädagogin innerhalb dieser Interaktionen gekennzeichnet ist, mit der Trennungsbewältigung im Zusammenhang steht.

Auch hier ergibt sich aus dem bisherigen Forschungsstand, dass sich zwar einige Forscher mit der Thematik Interaktion im Bereich Kindergarten und Kinderkrippe beschäftigten, jedoch zum Beispiel nur den Prozess der Entwicklung der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern ab dem Krippeneintritt betrachteten (Lee 2006), oder wie Fein et al. (1993) für das Erleben der Eingewöhnung nur das kindliche

Verhalten heranzogen, sich also meist nur auf eine Sichtweise beschränkten und damit die innerpsychische Dimension des Kindes außer Acht ließen.

Laut König (2009, 99) sehen viele Forscher die Qualität der Interaktion zum Teil in engem Zusammenhang mit dem Erziehungsstil und den Erziehungseinstellungen einer Pädagogin (vgl. Weßels 1995). Eine Interaktion sei nach König dadurch charakterisiert, dass sich zwei Personen (in unserem Fall die Pädagogin und das Kind) auf einander beziehen, das heißt sich in einer Wechselwirkung beeinflussen (König 2009, 67). Lee (2006) und auch Gevers Deynoot-Schaub und Riksen-Walraven (2007) zeigen in ihren Studien auf, dass die Entwicklung einer Interaktion zwischen Pädagogin und Kind einige Zeit in Anspruch nimmt. Für Bensel und Haug-Schnabel ist der Aufbau einer qualitativ hochwertigen Interaktion zwischen Pädagogin und Kind notwendig, damit sich das Kind von Anfang an in der Einrichtung wohl und angenommen fühlt (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 127).

Damit sich das Kind in der Krippe von Beginn an wohl fühlt, spielt die Gestaltung des Übergangs und der sogenannten Eingewöhnungsphase eine entscheidende Rolle. In der Fachliteratur wird im Zuge dessen von einer sanften Eingewöhnung gesprochen, die nach Becker-Stoll et al. sicherstellen soll, dass sich das Kind, ausgehend von der sicheren Basis seiner primären Bezugsperson, an die vorerst noch fremde Umgebung mit noch fremden Kindern und Erwachsenen gewöhnen kann (Becker-Stoll, Niesel, Wertfein 2009, 47f.).

Aufgrund dieser Ausführungen kann geschlossen werden, dass unter einigen Autoren und Forschern der Konsens besteht, dass Kinder Zeit brauchen, um sich an die neue Umgebung und die neuen Erwachsenen wie auch Kinder zu gewöhnen. Bei der Planung der Eingewöhnung in der Krippe und in Studien zur Eingewöhnung und Interaktion wird allerdings wiederum der Aspekt der Trennung und deren Bewältigung außer Acht gelassen. Somit gibt es auch keine aufschlussreichen Ergebnisse, ob und inwiefern die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind in der sogenannten Eingewöhnungsphase mit dem Erleben der Trennung in Zusammenhang steht. Daher ergibt sich für uns folgende Forschungsfrage: „Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit den Kindern, die anhand des Pädagoginnenverhaltens untersucht wird, und dem Bewältigungsprozess der Kinder bei Krippeneintritt?“

Die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind wird anhand des Verhaltens der Pädagoginnen gemessen und bewertet, das sie den Kindern entgegenbringen und das nach bestimmten Kriterien im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingeteilt wurde („Affektive Haltung“, „Intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“). Dies geschieht stets vor einem psychoanalytisch-theoretischen Hintergrund. Der Blick auf die innerpsychische Dimension, das innere Erleben des Kindes bei Krippeneintritt, stellt einen zentralen Aspekt unserer Arbeit dar. Der Rückschluss vom beobachteten Verhalten des Kindes auf sein inneres Erleben wurde bei den zuvor erwähnten Studien nicht hergestellt, was die Frage nach dem kindlichen emotionalen Befinden bei Krippeneintritt offen lässt. Das heißt, die einzelnen Aspekte des Verhaltens der Pädagoginnen und der Kinder sollen betrachtet werden und daraus Rückschlüsse auf das kindliche Erleben gezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bisherigen Untersuchungen zur außerfamiliären Betreuung nur einen Teil dessen beleuchtet haben, was wir in unserem Diplomarbeitvorhaben klären wollen, dies teils mithilfe anderer Methoden, vor dem Hintergrund anderer Theorien, oder im Rahmen kleinerer Stichproben. Anhand dreier Merkmale können die Besonderheiten unserer Arbeit herausgearbeitet werden:

1. Wir untersuchen die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind (anhand der vom WiKi-Forschungsteam festgesetzten Kriterien, siehe Kapitel 4.4.2 „Verhaltensaspekte der Pädagoginnen in der Interaktion mit den Kindern“) und setzen sie in Zusammenhang zum kindlichen Bewältigungsprozess der Trennung von den Eltern bei Krippeneintritt (siehe Kapitel 2.5 „Bewältigung von Trennung“).
2. Wir bedienen uns der Videografie und Videoanalyse, an deren Kategorien und Variablen die Hypothesen gebunden sind (siehe Kapitel 4.4 „Einsatz von Videographie und Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie“), um die Qualität der Interaktion zu untersuchen.
3. Wir stützen unsere Annahmen vorwiegend auf psychoanalytische Theorien (siehe Kapitel 1.4 „Disziplinäre Anbindung“).

1.4 Disziplinäre Anbindung

In unserer Diplomarbeit wollen wir die Pädagogin-Kind-Interaktion in Zusammenhang mit der kindlichen Trennungsbewältigung von verschiedenen Seiten beleuchten und stützen uns dabei vorwiegend auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien, wie Fonagys Affektregulierungstheorie, Dornes' Spiegelungstheorie oder Bions „Containment“-Theorie. Unser Augenmerk liegt hierbei auf dem Verhalten des Kindes, woraus sich Rückschlüsse auf sein Erleben und seine Trennungsbewältigung ziehen lassen. Datler spricht sich für eine klare Verbindung zwischen dem Verhalten und dem inneren Erleben aus, indem er beschreibt, dass „die Art, in der ein Mensch in von außen beobachtbarer Weise ‚in Erscheinung tritt‘, in nicht beobachtbaren inneren Aktivitäten“ begründet liegt. Verhalten bedeutet für ihn das „In-Erscheinung-Treten“ (Datler 2004a, 116). Diese Verbindung stellt sowohl für das psychoanalytisch-pädagogische Praxisfeld, wie auch für die Forschung in diesem Rahmen einen äußerst relevanten Aspekt dar. Dornes meinte in diesem Kontext: „Wie Menschen ihre persönlichen Erfahrungen verarbeiten und repräsentieren, beschäftigt die Psychoanalyse seit ihren Anfängen“ (Dornes 2004, 175).

Die in letzter Zeit vorherrschende Diskussion rund um die Erweiterung der Krippenplätze für Kinder unter drei Jahren bedingte auch ein verstärktes Interesse an Entwicklungsprozessen bei Kleinkindern. Dadurch wurde auch die Qualität der angebotenen Betreuung zum Bestandteil der Diskussion und zudem auch die Thematik, wie eine Einrichtung zu einer Bildungseinrichtung für Kinder unter drei Jahren wird (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 161f.).

Aktuell gibt es wenige Studien, die sich mit dem kindlichen Erleben bei Krippeneintritt beschäftigen und dies in Zusammenhang mit frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen setzen. Einigkeit besteht in der Kleinkindforschung allerdings darüber, dass der Krippeneintritt für alle Beteiligten mit Veränderungen und Umstellungen einhergeht und sich belastend auf das Kind und die Bezugspersonen auswirkt (ebd., 162). Datler und Kolleginnen gehen davon aus, dass sich Kleinkinder im Krippenalter in einer Phase der Loslösung von ihren primären Bezugspersonen innerhalb der Familie befinden und die Unterstützung der Eltern benötigen, um ihr Wohlbefinden dabei aufrecht zu erhalten. Deshalb erscheint es nachvollziehbar, dass

Kleinkinder nicht das Bedürfnis haben, für mehrere Stunden von ihren Eltern getrennt zu sein, von Menschen umgeben, die sie nicht kennen und dies an einem für sie fremden Ort. Den Krippenpädagoginnen komme die verantwortungsvolle Aufgabe zu, die Kinder derart zu betreuen, dass sie das Getrennt-Sein von den Eltern zusehends als weniger schmerzvoll und den Krippenalltag als angenehm erfahren (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 5). Weiters wird Eingewöhnung als gelungen gesehen, wenn Kinder vermehrt Interesse an ihrem Umfeld zeigen und aktiv den Kontakt zu Betreuerinnen und anderen Kindern suchen. Dies entspreche auch dem Bildungsauftrag von Kinderkrippen. Eine erfolgreiche Eingewöhnung werde demnach auch als Bedingung für die Entwicklung von Bildungsprozessen gesehen (ebd., 6).

Für Kinder zwischen ein und zwei Jahren gibt Viernickel (2008) drei Dimensionen des Bildungsprozesses an (soziale Dimension, persönlichkeitsbildende Dimension und Handlungsdimension), die in ihrer Wechselwirkung zueinander, aber auch einzeln, betrachtet werden sollen. Für unser Diplomarbeitvorhaben ist vor allem die soziale Dimension des Bildungsprozesses von Bedeutung. Im Alter zwischen ein und zwei Jahren vollzieht sich Viernickel zufolge Bildung durch Beziehung, also auf der sozialen Ebene. Der Aufbau von Beziehungen kann schon als Bildung gesehen werden (Viernickel 2008, 196). Die Qualität der Interaktionen zwischen dem Kind und der Pädagogin sowie den Peers sei als beziehungsbildender Faktor zu sehen (ebd., 199) und biete dem Kind Entwicklungsanregung. Die Fähigkeit, in Interaktion mit anderen zu treten, sei auch für das Weiterführen von Spielvorgängen und für das Einbringen von eigenen Spielideen bedeutsam (ebd., 201).

Wenn man die Beziehung zur Pädagogin dahin gehend betrachtet, dass sie dem Kind Bildung im Sinne von Lernen über sich selbst vermitteln kann, bietet Viernickels Bildungsansatz hier einen guten Anknüpfungspunkt. Wenn die Pädagogin das Kind dabei unterstützt, sich seiner Gefühle bewusst zu werden und diese im Sinne von Fonagys Affektregulierungstheorie (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002) zu regulieren, kann sie ihm auf diese Weise zu einem Gefühl des Verstandenseins und in weiterer Folge zum relativen Wohlbefinden verhelfen. Sie kann zur Affektregulierung des Kindes beitragen, indem sie die Angst machenden Affektzustände des Kindes nachzuempfinden und zu verstehen versucht, was im Kind vor sich geht, um ihm dies rückzumelden. Eine Bezugsperson ist nach Fonagy et al. bei der Affektregulierung

insofern von großer Bedeutung, als das Kind nicht allein in der Lage ist, die in ihm entstehenden Affekte zu kontrollieren und deshalb eine erwachsene Person benötigt, die ihm seine Gefühle widerspiegelt und besonders bedrohliche, im Sinne Bions, zu „containen“ vermag und in abgeschwächter Form rückmeldet (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 51). So kann das Kind mit seinen Emotionen, positiver wie negativer Natur, in Verbindung treten, ohne dass es von diesen völlig überwältigt wird, da es eine Bezugsperson hat, die diesen Gefühlen ihren bedrohlichen Charakter nimmt oder ihn zumindest reduziert. Diese Theorie lässt die Annahme zu, dass die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind für die emotionale Entwicklung des Kindes und in weiterer Folge für die Trennungsbewältigung von großer Bedeutung sein kann. Denn wenn das Kind durch die Beziehung mit der Pädagogin seine Gefühle besser versteht, so kann angenommen werden, dass der bedrohliche Charakter von negativen Gefühlen wie dem Verlassensein, Angst oder Unsicherheit abnimmt und das Kind besser mit den Situationen des Getrennt-Seins umzugehen lernt.

Nach Zwettler-Otte (2006) müssen Kinder bei Krippeneintritt Strategien der Trennungsbewältigung entwickeln, um den Krippeneintritt zu meistern, der für Kinder ein in hohem Maße belastendes Ereignis darstellen kann. Diese Strategien benötigen Kinder, um ihre Emotionen selbst regulieren zu können und den Sicherheitsverlust durch die Abwesenheit der primären Bezugsperson zu bewältigen (Zwettler-Otte 2006). Bildungsprozesse, wie sie in Kinderkrippen stattfinden, können dazu beitragen, dass Kinder lernen, Bewältigungsstrategien zu entwickeln (Viernickel 2008, 196).

1.5 Zusammenfassung

Der dargestellte aktuelle Stand der Forschung macht deutlich, dass sich in jüngster Zeit viele Forscher mit der Thematik der frühen außerfamiliären Betreuung auseinandergesetzt haben. Dies zeigt zum einen die Aktualität und die Bedeutung des Gegenstandes und zum anderen, dass in diesem Bereich immer noch viele Fragen offen sind, vor allem was die Thematik der Eingewöhnung und des damit verbundenen Trennungserlebens und der Trennungsbewältigung anbelangt.

Die Wiener Kinderkrippenstudie hat zum Ziel unter anderem offene Fragen in Hinblick auf das kindliche Erleben der Krippeneingewöhnung zu beantworten. Im Zuge der

Forschung sollen Faktoren identifiziert werden, die sich in Bezug auf die Eingewöhnung und die damit einhergehende Trennung förderlich beziehungsweise hinderlich auswirken. Bailey merkt an, dass sich im Bereich der außerfamiliären Forschung nur wenige Studien auf die Trennungserfahrung und deren Bewältigung beziehen (Bailey 2008, 156). Ähnlich kritisiert Scheerer, dass der Krippe oft die Funktion zukommt, eine frühe Trennung zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson zu ermöglichen. In der Diskussion rund um die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren wird jedoch der Aspekt der Trennung und das Erleben von Trennung außer Acht gelassen (Scheerer 2008, 118). Gerade die Erfahrung des Getrennt-Seins kann für ein Kind in den ersten Lebensjahren mit großen psychischen Belastungen verbunden sein. Daraus wird die Bedeutung für einen sanften und langsamen Übergang von der familiären zu einer außerfamiliären Betreuung ersichtlich, um für das Kind ein schrittweises Eingewöhnen und Einleben in die neue Umgebung zu gewährleisten (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 202). Hédervári-Heller (2008) macht darauf aufmerksam, dass im Rahmen der Eingewöhnung nicht die Aufenthaltsdauer des Kindes in der Einrichtung ausschlaggebend für die Bewältigung und das Gelingen der Eingewöhnung ist, sondern die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Pädagogin (Hédervári-Heller 2008, 98). Eine Pädagogin, die das Kind in seinen Aktivitäten und Handlungen unterstützt, stärke dadurch die Kompetenzen des Kindes. Durch diese Unterstützung lerne das Kind wiederum, sich in Frustrationssituationen selbst zu regulieren und ist immer mehr in der Lage, allein Bewältigungsstrategien zu entwickeln und zu finden (Garmezy 1993; zit. n. Ahnert, Gappa 2008, 79).

In unserer Diplomarbeit wollen wir der Frage nach dem Trennungserleben bei Krippeneintritt nachgehen und dabei im Besonderen den Aspekt der Trennungsbewältigung im Zusammenhang mit der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind beleuchten. Die mit Hilfe des Videoanalyseverfahrens erworbenen Daten der WiKi-Studie liefern uns die Grundlagen für die Erforschung der Beziehungsqualität zwischen den untersuchten Kindern und ihren Bezugspädagoginnen in der Krippe. Bei der Bearbeitung unserer Forschungsfrage stützen wir uns auf psychoanalytische Theorien, die den Hintergrund für die Untersuchungsmethoden, die Hypothesenbildung und die Interpretation unserer Forschungsergebnisse bilden.

2. Außerfamiliäre Betreuung im Kontext von Trennung und Bewältigung

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass sich bereits einige Studien mit der Thematik der außerfamiliären Betreuung auseinander setzten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Eingewöhnung in die Krippe ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes darstellt und der Pädagogin hierbei eine wichtige Funktion zukommt. Vielfach vernachlässigt wurden in den Studien allerdings die Überlegungen zu dem kindlichen Befinden in dieser Zeit. Die Trennung von den Eltern bei Krippeneintritt und im Speziellen die Trennungsbewältigung stellen im Rahmen dieser Diplomarbeit einen bedeutenden Aspekt dar und werden aufgrund dessen in den folgenden Kapiteln näher erläutert. Einen ersten Überblick über den Gegenstand der außerfamiliären Betreuung bietet die Darstellung ihrer Entwicklung. Weiters werden der Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung und die daran anschließende sogenannte Eingewöhnungsphase näher erörtert. Da dieser Lebensabschnitt mit Trennung verbunden ist, wie aus den bisherigen Untersuchungen schon hervorging, wird in den weiteren Unterkapiteln auch auf dieses Thema und auf die kindliche Bewältigung dieses Trennungserlebens näher eingegangen.

2.1 Ein Blick in die Geschichte der außerfamiliären Betreuung und aktuelle Entwicklungen

Ein Blick auf die Entwicklung der Menschheit zeigt, dass die Betreuung von Kindern nie allein die Aufgabe der Mütter gewesen ist. Es ist anzunehmen, dass die „Geschichte der nicht-mütterlichen Betreuung weit älter ist als 4000 Jahre, vermutlich so alt wie die Menschheit selbst“ (Harsch 2008, 110). Betreuungsformen, die die Eltern in der Erziehung und Pflege unterstützen, stellen laut Lamb (1990) und Silverstein (1991) eine der frühesten Sozialisationsformen für Kinder dar. In manchen Epochen habe die rein mütterliche Betreuung der Kinder dominiert und in anderen sei die nicht-mütterliche Pflege angesehenener gewesen (Lamb 1990; Silverstein 1991; zit. n. Lamb, Ahnert 1997, 528).

Die Pflege des Kindes durch einen Verwandten oder durch ältere Geschwister stellt die ursprüngliche Form der nicht-mütterlichen Betreuung da und ist häufig durch eine dauerhafte Beziehung der Betreuerin zur Familie gekennzeichnet, so Grossmann und Grossmann (1998, 69). Diese unterscheidet sich erheblich von der Form der heutigen außerfamiliären Betreuung, die meist durch eine vorerst fremde Person übernommen werde, wie zum Beispiel die Krippenpädagogin, die Tagesmutter oder auch eine Babysitterin. In wenigen Fällen werde das Kind während der Abwesenheit der Mutter⁹ von einem Verwandten oder einer anderen Person aus dem näheren sozialen Umfeld betreut. Die Pädagogin in der Kinderkrippe oder auch die Tagesmutter komme in den seltensten Fällen aus dem sozialen Netzwerk der Familie, was wiederum die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind auf die Dauer der täglichen Betreuung in der Krippe beschränke (Grossmann, Grossmann 1998, 69f.).

Die außerfamiliäre Betreuung von Kindern ab dem vierten Lebensjahr hat im Gegensatz zur institutionellen Betreuung von Kindern unter drei Jahren in der Gesellschaft seit längerem Akzeptanz gefunden und gehört zum Lebensalltag. Die Entscheidung, ein Kleinkind in die außerfamiliäre Betreuung zu geben, hängt nach Harsch (2008) mit dem Ausmaß der Unterstützung zusammen, die die Mutter in der Betreuung des Kindes erhält und wie viel Wertschätzung ihr entgegengebracht wird. Eine Frau brauche das Gefühl, dass sie trotz der Betreuung und der Erziehung eines Kindes nicht von anderen Bereichen der Gesellschaft ausgeschlossen wird. Alizade (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einem „non-maternal psychic space“, einem nicht mütterlichen psychischen Raum. Im Speziellen meint Alizade damit „den emotionalen Bereich und die geistigen Funktionen einer Frau, die nicht mit Mutterschaft verbunden bzw. von den biologischen und sozialen Determinanten der Mutterschaft frei sind“ (Alizade 2006; zit. n. Harsch 2008, 110f.). Sie beschreibt diesen Bereich weiter als ein Verlangen der Frau nach Unabhängigkeit und Autonomie, das neben dem natürlichen „präödiptalen Bedürfnis nach Bindung“ in jeder Frau existiert, das heißt, dass die Frau neben dem Bedürfnis Mutter zu sein, auch ein Verlangen hat, mehr als „nur“ Mutter zu sein. Diese Forderung nach mehr sei bei manchen Frauen ausgeprägter als bei anderen (ebd., 111). Die zunehmende Emanzipation der Frau spiegle sich auch in der Entwicklung der

⁹ Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird hauptsächlich Bezug auf die Mutter genommen, da nicht nur bei Grossmann und Grossmann (1998), sondern auch in der übrigen von uns recherchierten Fachliteratur fast ausschließlich die Mutter als erste Bezugsperson Erwähnung findet.

Lebensweise der Frauen in den letzten 40 Jahren wider. Sie konzentrieren sich neben der Betreuung des Kindes vermehrt auch auf Tätigkeiten, die nicht mit der Mutterrolle in Verbindung stehen (ebd., 114). Aus dieser Perspektive betrachtet, ist der Wunsch einer Frau nach Anerkennung und Zuspruch für Leistungen, die nicht unmittelbar mit dem Mutterdasein in Verbindung stehen, nachvollziehbar.

Der Trend zur frühzeitigen Rückkehr in die Arbeitswelt nach einer kurzen Karenzzeit zeigt sich in der steigenden Anzahl von Kindern, die vor ihrem dritten Geburtstag eine außerfamiliäre Einrichtung besuchen. Laut Statistik Austria (2010) waren 2006/07 in Österreich 16 037 Kinder unter drei Jahren in Institutionen für Unterdreijährige und im Jahr 2010 ist diese Zahl auf 20.767 gewachsen. Weiters zeigen Statistiken, dass die Zahl der Kinderkrippen österreichweit vom Jahr 2000/01 bis zum Jahr 2009/10 von 572 auf 1117 angestiegen ist und sich demnach nahezu verdoppelt hat (Statistik Austria 2010). Auch in Deutschland ist eine ähnliche Tendenz erkennbar. Dem deutschen Bundestag zufolge stieg die Zahl der Kinder, die vor dem dritten Geburtstag außerfamiliär betreut wurden, innerhalb eines Jahres um 55 000 an. Im März 2009 besuchten 408 000 Kinder eine Krippe oder ähnliche Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren und im darauffolgenden Jahr waren es bereits 472 000 Kinder. Somit waren 2010 mehr als ein Fünftel der deutschen Kleinkinder in einer Krippe oder einer ähnlichen Institution untergebracht (Deutscher Bundestag 2010).

Bedingt durch den Anstieg der Nachfrage nach Krippenplätzen und der damit einhergehenden politischen wie auch medialen Diskussionen zur Betreuung von Kindern unter drei Jahren stiegen auch das Interesse und die Beachtung der Thematik der außerfamiliären Betreuung in der Forschung (siehe Kapitel 1) und das Wissen um Entwicklungsprozesse von Kleinkindern an. Jedoch stehen nach Datler et al. sowohl die Diskussionen rund um die außerfamiliäre Betreuung, als auch die empirischen Untersuchungen zur Thematik dieser erst am Anfang (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 162).

In der Fachliteratur wie auch in den öffentlichen Diskussionen (wie zum Beispiel in den Medien) gibt es allerdings unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf die Fremdbetreuung. Nach Schölmerich und Leyendecker sind vor allem fünf Überlegungen bei der Diskussion rund um die außerfamiliäre Betreuung relevant: (1) in Bezug auf die Entwicklung der Bindung sei noch nicht klar bewiesen, ob sich ein früher

Krippeneintritt negativ auf die Bindungsentwicklung zwischen Mutter und Kind auswirkt. Bindungsforscher gehen davon aus, dass die Entwicklung der Bindung zur Mutter im ersten Lebensjahr eine zentrale und wichtige Entwicklungsaufgabe des Kindes darstellt; (2) weiters weiche eine außerfamiliäre Betreuung durch eine fremde Person von der Betreuung durch einen Verwandten ab (dieser Punkt wurde bereits an anderer Stelle ausgeführt). In der Soziobiologie spricht man von einer höheren emotionalen „Investitionsbereitschaft“ bei der Betreuung des Kindes durch Personen aus dem engen familiären Umfeld. In Bezug auf die Betreuung in der Krippe stelle sich aber die Frage, inwieweit man dies auch in einem finanzierten Arbeitsverhältnis erwarten kann; (3) des Weiteren gelte es zu überlegen, ob durch die außerfamiliäre Betreuung die kognitiven, wie auch die sprachlichen Fähigkeiten altersgerecht gefördert werden, und ob sich diese gemeinsam mit der Förderung, die das Kind zu Hause erhält, günstig auf die Entwicklung des Kindes auswirken; (4) in der Kinderkrippe werde das Kind mit mehreren Kindern gemeinsam betreut. Die Bedeutung der Gleichaltrigen und Erwachsenen in der Kinderkrippe würde vor allem für die soziale Entwicklung einen relevanten Aspekt darstellen; (5) die aktuelle Integrationsdiskussion, die in allen Lebensbereichen präsent ist, müsse auch in die Debatte über die Betreuung für Kinder unter drei Jahren miteinbezogen werden. Ist eine frühe Konfrontation mit der Kultur und der Sprache der neuen Heimat für das Kind und auch für die Familie förderlich? Kann die Krippe diesen Anforderungen gerecht werden? (Schölmerich, Leyendecker 1982, 710f.)

Neben diesen fünf Überlegungen von Schölmerich und Leyendecker sind die Überlegungen von Tietze et al. zur Qualität von außerfamiliärer Betreuung in die allgemeine Krippendiskussion einzubeziehen. Nach Tietze et al. zeichnet sich pädagogische Qualität in Kinderkrippen dadurch aus, dass in der Krippe „das Kind körperlich, emotional, sozial und intellektuell“ gefördert wird und somit „seinem Wohlbefinden sowie seiner gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dient und damit auch die Familie in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortlichkeit unterstützt“ (Tietze, Bolz, Grenner et al. 2005, 6; zit. n. Schölmerich, Leyendecker 1982, 713). Diese Beschreibung der Krippenqualität verdeutlicht, welche große Verantwortung den Kleinkindpädagoginnen zukommt. Um all diese umfangreichen Anforderungen erfüllen zu können, ist, so Schölmerich und Leyendecker weiter, eine gute Ausbildung notwendig, in der angehende Krippenpädagoginnen lernen, ihre

Erfahrungen und ihr Engagement in die Krippe einzubringen und zwischen sich und den Kindern ein positives Interaktionsgefüge herzustellen. Für die Erfüllung der hier angeführten Aufgaben würden neben dem Engagement der Pädagogin auch die strukturellen Merkmale der Einrichtung eine Rolle spielen, wie zum Beispiel die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, Materialien, aber auch wie viele Kinder eine Pädagogin betreuen muss (Schölmerich, Leyendecker 1982, 713).

Dieser geschichtliche Rückblick verdeutlicht, dass die Betreuung der Kleinkinder durch andere Personen neben der Mutter, wie Verwandte oder pädagogisch ausgebildetes Personal, schon seit Jahrtausenden die Alltagsrealität darstellt, jedoch erst seit wenigen Jahren Thema der öffentlichen Diskussion ist. Neben Fragen zur Qualität der Einrichtung, die vor allem strukturelle Gegebenheiten zum Inhalt haben, wird auch die Frage nach der Betreuungsqualität in die Debatte mit einbezogen. Es wird dabei jedoch kaum Bezug auf die Kinder selbst, deren Erleben in der Krippe oder den Krippeneintritt und die damit verbundene sogenannte Eingewöhnungsphase genommen. Die Krippe stellt für Kinder nicht nur einen zeitweiligen Wechsel ihres gewohnten Umfeldes dar, sondern der Eintritt ist, wie im folgenden Kapitel näher ausgeführt wird, mit einer großen Veränderung verbunden.

2.2 Der Übergang in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung

Der Übergang ist nach Cowan et al. durch „Veränderungen der Identität, der Rollen, der Beziehungen, das Auftreten starker Emotionen und das Erleben von Stress“ gekennzeichnet (Cowan et al. 1994; zit. n. Griebel, Niesel 2007, 3). Fthenakis hebt hervor, dass Kinder im Laufe ihrer Entwicklung eine Vielzahl an verschiedenen Übergängen zu bewältigen haben, die sich in ihrer Art und Bedeutung unterscheiden. Zum einen seien dies sogenannte normative Übergänge, die bedingt durch den Entwicklungsverlauf auftreten, wie zum Beispiel der Schuleintritt. Zum anderen müssten Kinder in der heutigen Gesellschaft vermehrt auch nicht normative Übergänge bestreiten, die häufig durch eine Veränderung in der Familienstruktur entstehen, wie etwa die Scheidung der Eltern (Fthenakis 1998; zit. n. Griebel, Niesel 2007, 3). Griebel und Niesel ergänzen, dass auch der Krippeneintritt als ein nicht normativer Übergang gesehen werden kann (Griebel, Niesel 2007, 3).

Die Autoren führen weiter aus, dass ein Übergang, wie der von der familiären zur außerfamiliären Betreuung, für das Kind auch einen ständigen Wechsel zwischen zwei unterschiedlichen Lebensumwelten bedeutet, von denen eine für das Kind zunächst noch völlig fremd ist. Das Kind muss sich, in Bezug auf innerpsychische und zwischenmenschliche Veränderungen, neu organisieren und kann dies nach Griebel und Niesel nicht zur gleichen Zeit vollziehen. Innerhalb dieser Neuorganisation könne es zu Gefühlen der Unsicherheit, des Kontrollverlustes oder auch der Unordnung kommen. Das Kind benötige Zeit, um diese Gefühle zu stabilisieren, sie zu reorganisieren und ein innerpsychisches Gleichgewicht wiederzufinden. Eine erfolgreiche Bewältigung solcher nicht normativer Übergänge könne die Kompetenzen der Person steigern und für das Gelingen nachfolgender Übergänge von Bedeutung sein (Griebel, Niesel 2007, 3f.).

Griebel und Niesel nehmen stark Bezug auf die Veränderungen und die Vielfalt der Emotionen, die für das Kind mit einem Übergang verbunden sind. Jedoch besteht ein allgemeiner Konsens unter verschiedenen Autoren, dass der Übergang von der Familie in eine institutionelle Betreuung nicht nur für das Kind, sondern für alle Beteiligten, auch die Familie und die Betreuungsinstitution, zu einer großen Umstellung führt, die eine Anpassung an die neue Situation erfordert (Griebel, Niesel 2007, 3f.; Viernickel 2008, 199; Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 162). Zudem kann ein Übergang, der „Umgestaltungs- und Veränderungsprozesse“ mit sich bringt, nach Datler et al. auch einen „krisenhaften Charakter“ aufweisen (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 162). Emotionen wie Unsicherheit und Hilflosigkeit treten nach Griebel und Niesel bedingt durch den Wechsel und die damit einhergehenden Veränderungen sowohl beim Kind, wie auch bei den Eltern und der Pädagogin auf. Aufgrund der Vielzahl an Affekten, die mit dem Übergang verbunden sind, könne weder vom Kind noch von den beteiligten Erwachsenen erwartet werden, dass sie den Übergang in die außerfamiliäre Tagesbetreuung von einem Tag auf den anderen bewältigen. Er stelle viel mehr einen längerfristigen Prozess dar, der schon bei den Vorbereitungen vor Eintritt in die Krippe beginnt und mit der gelungenen Eingewöhnung endet. In einer Untersuchung fanden Griebel und Niesel heraus, dass Pädagoginnen noch nach 10 Monaten bei den Kindern Auffälligkeiten in ihrem Verhalten beobachten konnten, die darauf hindeuteten, dass die Eingewöhnung noch nicht vollständig abgeschlossen war (Griebel, Niesel 2007, 3f.). Aufgrund dessen kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Kind innerhalb weniger Wochen den Wechsel von der familiären zur außerfamiliären Betreuung

bewältigen kann, sondern dass dies, wie auch Untersuchungen von Fein et al. (1993) und Dalli (1999) zeigten, einen längeren Zeitraum beansprucht.

Die Veränderung und die Belastungen beim Übergang in die Krippe machen für ein Kind nach Rauh und Ziegenhain eine fürsorgliche, feinfühlig und vertrauensvolle Unterstützung von Seiten einer erwachsenen Bezugsperson unentbehrlich. Ohne diese sei das Kind der Gefahr ausgesetzt, traumatische Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Krippeneintritt und der damit verbundenen Trennung von den Eltern zu machen (Rauh, Ziegenhain 1996, 97). Dies hängt nach Datler et al. auch damit zusammen, dass „Kleinkinder (selbst im Kontext früher Prozesse der Individuation und Loslösung) in hohem Ausmaß auf die Verfügbarkeit vertrauter Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich bei Bedarf wenden können, um belastende Gefühle lindern, und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163). Ohne die Anwesenheit einer dem Kind vertrauten Person zu Beginn des Krippeneintritts, so Datler et al. weiter, „drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenseins, der Verzweiflung oder auch der Wut überschwemmt zu werden, ohne die Möglichkeit zu haben, sich von diesen Gefühlen zu befreien“ (ebd.). Héderváris Erläuterungen zum Übergang in eine außerfamiliäre Betreuung bieten eine Erklärung, warum dieser für ein Kind so belastend sein kann. Ein solcher Übergang sei für ein Kind neben den Veränderungen im sozialen Umfeld auch mit „Bindungs- und Trennungsprozessen“ verbunden (Hédervári 1995; zit. n. Hédervári-Heller 2008, 98). Ein gut geplanter und durchgeführter Übergang mit einer angemessenen Eingewöhnungszeit gebe dem Kind die Chance, sich an die neue erwachsene Person zu gewöhnen und Sicherheit und Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu gewinnen. Dieses Vertrauen biete dem Kind die Gewissheit, dass jemand da ist, wenn es sich von schmerzenden Gefühlen überwältigt fühlt. Auf die Kinderkrippe übertragen würde dies bedeuten, dass das Verständnis für die innere Welt des Kindes während dieser kritischen Übergangsphase von Seiten der Pädagogin von großer Bedeutung ist. Datler et al. weisen darauf hin, dass die dafür benötigten Rahmenbedingungen und Konzeptualisierungen in einem Eingewöhnungsmodell bedacht und erarbeitet und in der so genannten Eingewöhnungsphase umgesetzt werden müssten. Dabei werden hohe Anforderungen an die professionellen Kompetenzen der Pädagoginnen gestellt. Sie haben die Aufgabe, die oft schwer erkennbaren Emotionen von Kindern richtig zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren, um sie so bei der Bewältigung der

Trennung von den Eltern zu unterstützen (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163). Suess und Burat-Hiemer merken an, dass eine vertrauensvolle Pädagogin und eine angenehme Atmosphäre dem Kind das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermitteln (Suess, Burat-Hiemer 2009, 148). Ein sanfter Übergang und eine langsame Eingewöhnung können laut Deutscher Psychoanalytischer Vereinigung einem Kind helfen, das neue Umfeld kennenzulernen und der Pädagogin, der neuen Betreuungsperson, ohne Verlustangst zu begegnen und mit ihr vertraut zu werden (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 202). Auch Suess und Burat-Hiemer messen der Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind eine besondere Bedeutung zu. Sie führen an, dass der Beziehungsaufbau zur Pädagogin und den Peers in der Gruppe ein Kind psychisch stabilisieren und somit zur Bewältigung der Trennung von den Eltern und in weiterer Folge zum Gelingen von Eingewöhnung beitragen kann (Suess, Burat-Hiemer 2009, 148).

2.3 Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe

Im vorigen Kapitel wurde die Bedeutung des Übergangs von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung diskutiert, der einen Wechsel von der gewohnten Lebensumwelt zu einer neuen darstellt und mit dem Eintritt in die Kinderkrippe beginnt, an den eine Eingewöhnungsphase anschließt. In diesem Kapitel zur Eingewöhnung, wollen wir zum einen an das vorhergehende Kapitel zur Thematik des Übergangs in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung anknüpfen und zum anderen darstellen, was unter Eingewöhnung, vor allem im Kontext der Kinderkrippe, verstanden wird und welche Bedeutung sie für das Kind aber auch die Pädagogin hat.

Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe stellt nach Beller für alle Beteiligten meist eine neue Situation dar, die häufig mit Stress verbunden ist (Beller 2002, 1). Anna Freud beschreibt drei Anforderungen, mit denen Kinder bei der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung konfrontiert werden: „1. die Fähigkeit zur zeitweiligen Trennung von der Mutter; 2. angemessenes Benehmen im Kindergarten; 3. die Fähigkeit, am Gruppenerleben teilzunehmen und Freude daran zu finden“ (Freud, A. 1960, 562; zit. n. Hover-Reisner, Funder 2009, 180). Diese drei, von Anna Freud angeführten Aspekte, die bei Krippeneintritt auf ein Kleinkind zukommen, machen

deutlich, welche komplexe Anforderungen an das Kleinkind und seine Kompetenzen gestellt werden. Die Diskrepanz, die sich aus der Lebensrealität und diesen Anforderungen ergibt, ist leicht erkennbar. In dem Ausgesetzt-Sein einer hohen Belastung wird einem Kleinkind abverlangt, mit diesem Stress umzugehen, sich den Umständen in der Krippe anzupassen und sich aktiv und freudig am Geschehen zu beteiligen. Ob ein Kleinkind all dies erfüllen kann, hängt nach Anna Freud mit dem Ausmaß der „Komplikationen zwischen äußeren Lebenserfahrungen und den inneren Seelenvorgängen des Kindes“ zusammen. Die Bewältigung dieser Aufgaben sei immer als Ergebnis von Entwicklungen zu betrachten, „die mehreren Entwicklungslinien folgen“ (ebd.). Ein Kleinkind sei aber noch nicht in der Lage, diese erworbenen Fähigkeiten auf Dauer aufrechtzuerhalten und daher bestehe in Situationen der Niedergeschlagenheit, Unzufriedenheit oder auch der Angst die Möglichkeit, dass ein Kleinkind in eine vorherige Entwicklungsstufe zurückfällt (Hover-Reisner, Funder 2009, 180). Damit eine Entwicklung stattfinden und ein Kleinkind diese an ihn gestellten Anforderungen bewältigen kann, ist es nach Beller von großer Bedeutung, dass die Eingewöhnung als ein Prozess gesehen wird, bei dem das Kleinkind von seiner primären Bezugsperson und der Pädagogin unterstützt wird. Eine Eingewöhnungsphase von mehreren Wochen ermögliche dem Kind, sich auf die neue Umgebung, die neuen Erwachsenen und Kinder einzustellen (Beller 2002, 1).

Die Bedeutung der Pädagogin für das Gelingen von Eingewöhnung betont Becker-Stoll. Sie plädiert für eine sanfte, langsame Eingewöhnung, die die Eltern, aber auch die Pädagogin mit einbezieht, den Aufbau einer sicherheitsgebenden Beziehung ermöglicht und eine bewusste Gestaltung des Abschieds beinhaltet (Becker-Stoll 2010, 17). Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Pädagogin und Kind ist nach Becker-Stoll für die kindliche Entwicklung und für das Annehmenkönnen der Bildungsangebote in der Krippe von Bedeutung. Damit ein Kind diese auch nutzen und „exploratives Verhalten zeigen kann“, benötige es „eine sichere emotionale Basis, eine feste Bezugsperson“ (ebd.). Die primäre Aufgabe der Eingewöhnungsphase besteht darin, so die Autorin weiter, dass „das Kind ausgehend von der sicheren Basis seiner primären Bindungsperson die zunächst fremde Umgebung der Krippe kennenlernen und zu seiner Bezugserzieherin Vertrauen fassen kann“ (ebd.). Wenn sich dieser Vertrauensaufbau vollzieht, könne beobachtet werden, dass sich Kinder allmählich ins Gruppengeschehen einfügen und sich in „misslichen und bedrohlichen Situationen“ an

ihre Pädagogin wenden, um sich trösten zu lassen und erneut Sicherheit zu gewinnen (ebd., 18). Demnach kommt der Pädagogin, in der für ein Kind intensiven Zeit der Eingewöhnung, eine bedeutende Rolle zu. In einer vertrauensvollen und sicherheitsgebenden Beziehung zur Pädagogin könnte sich ein Kind in belastenden Situationen auf ihre Unterstützung verlassen und hätte so auch mehr Zutrauen, um sich auf den Krippenalltag, die anwesenden Personen und die stattfindenden Ereignisse einlassen zu können.

Für den Aufbau einer Vertrauensbasis zur Pädagogin, für die erste Kontaktaufnahme und den Versuch eines Beziehungsaufbaus zwischen Pädagogin und Kind, ist es nach Suess und Burat-Hiemer erforderlich, dass die Pädagogin im Rahmen der Eingewöhnung den Interaktionsrhythmus von Mutter und Kind beobachtet und übernimmt (Suess, Burat-Hiemer 2009, 146; vgl. van Diken 2002, 39). Für Brodin und Hylander zeigt eine Pädagogin, die um einen Beziehungsaufbau zu einem Kind bemüht ist, die Bereitschaft, sich auf das Kind einzustellen, ihm je nach Bedarf die Zeit und den Raum zu geben, bis es bereit ist, aktiv und von sich aus den Kontakt zu ihr zu suchen (Brodin, Hylander 2002, 130f.). Hédervári-Heller sieht die Feinfühligkeit der Pädagogin, die sie ab dem ersten Tag in der Krippe in Hinblick auf die kindlichen Signale zeigt, als einen wesentlichen Aspekt an, der sich auf das Erleben und Gelingen der Eingewöhnung und auf die Qualität der Beziehungen zwischen Pädagogin und Kind auswirkt. Bedeutend für die Qualität der Interaktion sei zudem nicht die Dauer, die das Kind in der Einrichtung und somit auch mit der Pädagogin verbringt, sondern die Stärke und das Ausmaß der Erfahrungen, die das Kind innerhalb der Interaktionen mit der Pädagogin macht (Hédervári-Heller 2008, 98).

Neben der Bedeutung der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind ist nach Viernickel die Kontinuität in der Gestaltung des Krippengeschehens ein weiterer Faktor, der zu einer erfolgreichen Eingewöhnung beiträgt. Der Tagesablauf sei so zu strukturieren, dass er Kindern Orientierung bietet, dies vor allem bei Bring- und Abholsituationen, in der Zeit vor und nach dem Mittagsschlaf und bei „Übergangssituationen während des Tages“. „Rituale sowie räumliche und zeitliche Kontinuität helfen ihnen, Situationen als vertraut erleben zu können und sich sicher zu fühlen. Die Zeit des Getrenntseins von der Familie wird dann nicht nur ertragen, sondern mit Spiel- und Erkundungsverhalten ausgefüllt“ (Viernickel 2008, 199). Als ungünstige Faktoren für die Stressverarbeitung

bei Kindern beschreiben Raven-Sieberer, Wille und Settertobulte gänzlich fehlende oder wenige kontinuierliche Tagesabläufe und vor allem das Fehlen von für Kinder antizipierbare Aufenthalts- oder Abholzeiten (Raven-Sieberer, Wille, Settertobulte 2007; zit. n. Buchebner-Ferstl, Dörfler, Kinn 2009, 56). Betreuungsformen, die von „Diskontinuität“ gekennzeichnet sind, würden „dem Bedürfnis des Kindes nach Kontinuität und Stabilität entgegen“ stehen. Diese vorherrschenden Unregelmäßigkeiten in Institutionen für Kinder unter drei Jahren würden zu einer Ausdehnung der Eingewöhnungsphase führen (Buchebner-Ferstl, Dörfler, Kinn 2009, 56).

Aufgrund der verschiedenen Faktoren, die unter anderem von Anna Freud (1960), Becker-Stoll (2010), Beller (2002) und Viernickel (2008) angeführt wurden, die bei der Planung und Durchführung der Eingewöhnung einer Berücksichtigung bedürfen, wie die Rahmenbedingungen, die Verfügbarkeit der Bezugsperson, aber auch der Einfluss der Pädagogin auf den Verlauf der Eingewöhnung, kann in Bezug auf die Dauer der Eingewöhnung nicht von einem allgemein gültigen Richtwert für alle Kinder gesprochen werden. Nach Burat-Hiemer hängt die Dauer der Eingewöhnung stark mit dem Alter und dem Entwicklungsstand des Kindes zusammen. So würden Kinder, die zwischen dem vierten und achten Lebensmonat in eine außerfamiliäre Betreuung eingewöhnt werden, einer eher kurzen und unkomplizierten Eingewöhnungsphase bedürfen. Der Grund dafür sei das Bindungsverhalten des Kindes, das im diesen Alter biologisch vorgegeben ist. Rund um den achten Lebensmonat entstehe die Objektpermanenz¹⁰, weshalb ein Kind in dieser Entwicklungsphase einer besonders feinfühligem Pädagogin bedarf, der bewusst ist, dass dadurch die Eingewöhnung eine längere Zeitspanne in Anspruch nimmt (Burat-Hiemer 2008; zit. n. Buchebner-Ferstl, Dörfler, Kinn 2009, 50).

Mitentscheidend für eine längere Eingewöhnungsphase ist nach Grossmann und Grossmann auch die zunehmende Entwicklung der Fortbewegung (Grossmann, Grossmann 1998, 71). Damit beginne auch die Angst vor fremden Menschen. Ab diesem Zeitpunkt blicke sich das Kleinkind im Rahmen seiner Erkundungen immer

¹⁰, Nach Piaget entwickelt das Kind in den ersten eineinhalb Lebensjahren eine differenzierte Vorstellung davon, dass es eine Welt außerhalb seiner selbst gibt, eine Welt die von Objekten und Personen bevölkert ist, welche unabhängig von seinen Handlungen und Wahrnehmungen existieren. Objektpermanenz meint, dass Objekte für das Kind (ab etwa 8 Monaten) weiterexistieren, auch wenn es sie mit seinen Sinnen gerade nicht wahrnehmen kann“ (Rauh 1982, 190).

wieder nach seiner primären Bezugsperson um, um sich eine Rückversicherung zu holen, dass diese anwesend ist. Zudem beginne es seine Bezugsperson aktiv zu suchen, wenn sie sich aus dem Blickfeld des Kindes entfernt (ebd.). Haug-Schnabel et al. ergänzen, dass es für Kinder im Alter von 12 bis 18 Monaten besonders schwierig ist, sich in eine außerfamiliäre Institution einzugewöhnen, da in diesem Altersabschnitt der „primäre Bindungsprozess noch im Gang“ ist. Sie sprechen sich für einen „Betreuungsbeginn nach dem 24. Monat“ aus (Haug-Schnabel, Bensel, Kirkilionis, 1997; zit. n. Buchebner-Ferstl, Dörfler, Kinn 2009, 50). Hédervári-Heller bezeichnet die Zeit zwischen dem sechsten und 24. Monat als einen kritischen Lebensabschnitt. In dieser Zeit würden Kinder aufgrund der sich entwickelnden Bindungsbeziehungen zu den Eltern besonderes sensibel auf einen Wechsel von der familiären zur außerfamiliären Betreuung reagieren (Hédervári-Heller 2008, 99). Nach der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung kann im Allgemeinen davon ausgegangen werden: „je jünger ein Kind ist, je geringer sein Sprach- und Zeitverständnis ist, je kürzer die Eingewöhnungszeit in Begleitung der Eltern, je länger der tägliche Aufenthalt in der Krippe, je größer die Krippengruppe, je wechselhafter die Betreuungen, desto ernsthafter ist die mögliche Gefährdung seiner psychischen Gesundheit“ (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 204).

Weiters kam die Deutsche Psychoanalytische Vereinigung zu dem Schluss, dass ein Kleinkind in den ersten 36 Lebensmonaten bedingt durch seine physische und psychische Empfindlichkeit besonders auf ein verlässliches und beständiges Umfeld angewiesen ist. Der Säugling binde sich an Menschen, die ihm zu Beginn seines Lebens in Bezug auf seine Bedürfnisbefriedigung zuverlässig zur Verfügung stehen. Deshalb sei die Bindung des Kleinkindes an seine primäre Bezugsperson lebensnotwendig und unter anderem für den Aufbau weiterer Beziehungen sowie für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Sicherheit ausschlaggebend. Ebenso begünstige eine sichere Bindung die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes. Auch die Bildung des „Urvertrauens“¹¹ werde durch ein einfühlsames Eingehen auf seine Bedürfnisse, durch eine verlässliche Verfügbarkeit der Bezugsperson und durch kontinuierliche Alltagsstrukturen gefördert (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 202). Aus

¹¹ „Erikson betont, daß diese Prozesse interpersonale Muster entstehen lassen, die sich auf die soziale Modalität des Nehmens und des Festhaltens an Objekten konzentrieren, und definiert das Urvertrauen als Fähigkeit, das anzunehmen, was einem gegeben wird“ (Erikson [1959] 1966; zit. n. Fonagy, Target 2006, 90).

Forschungsarbeiten im Rahmen der Entwicklungspsychopathologie ist bekannt, dass ein Säugling, der keine Bindung zu einer Person aufbaut, keine gesunde Entwicklung im emotionalen oder sozialen Bereich durchläuft (Spitz 1945; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 69). Aufgrund dessen müsste bei einer Diskussion rund um die außerfamiliäre Betreuung vorausgesetzt werden, dass der Säugling in der Lage ist, eine Bindung zur Mutter, zum Vater oder zu einer anderen Bezugsperson aufzubauen beziehungsweise bereits aufgebaut hat, um den Eingewöhnungsprozess in die Krippe erfolgreich bewältigen und den Krippenalltag als angenehm erleben zu können.

Bei der Gestaltung der Eingewöhnung in die Kinderkrippe spielen, wie sich aus den bisherigen Darstellungen gezeigt hat, das Alter des Kindes, die Pädagogin und die Begleitung durch die primäre Bezugsperson des Kindes eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus hebt Niedergesäß in seinen Ausführungen hervor, dass aufgrund der emotional belastenden Situation die Problematik der Trennung und deren Bewältigung bei der Planung und Durchführung eines Eingewöhnungsprozesses besonders zu berücksichtigen sind (Niedergesäß 2005, 6). Grossmann und Grossmann beschreiben bei manchen Kindern ein Verhalten, durch das sie den Anschein erwecken, den Krippeneintritt ohne größeren Trennungsschmerz bewältigen zu können. Sie würden der Pädagogin durch ihr Verhalten das Signal geben, keine intensive Zuwendung zu brauchen (Grossmann, Grossmann 1998, 76). Daraus resultiere, dass die Pädagogin, die meist mehrere Kinder in die Einrichtung gleichzeitig eingewöhnen muss, ihre Aufmerksamkeit vermehrt Kindern widmet, die nach außen hin ihren Trennungsschmerz offener zeigen. Dadurch entgehe dem nicht protestierenden Kind die Zuwendung und somit würde es das Wohlwollen der Pädagogin in geringerem Ausmaß erfahren. Das erschwere den Beziehungsaufbau zur Pädagogin wie auch zu den anderen Kindern. Bevor das Kleinkind in der Lage ist, sich mittels Worte auszudrücken, benütze es seine Gefühle, um seine Bedürfnisse anderen mitzuteilen. Das nicht Zeigen von Trennungsleid und die anscheinend problemlose Verarbeitung des Wechsels in eine neue Umgebung würden dazu führen, dass Eltern und Pädagoginnen die Eingewöhnung bei diesen Kinder kürzer gestalten, als bei solchen, die ihren Unmut deutlicher zum Ausdruck bringen. Grossmann und Grossmann weisen zudem darauf hin, dass diese Kinder, denen eine sehr kurze Eingewöhnungsphase zugesprochen wird und denen zu wenig Zeit gegeben wird, um sich auf das neue Umfeld einzustellen, verstärkt ein oberflächliches und destruktives Spielverhalten zeigen. Ergebnisse aus der

Bindungsforschung lassen die Annahme zu, dass Kinder unter dem Verlust ihrer primären Bezugsperson leiden. Um diesen Verlust bewältigen zu können, sei es wichtig, Kindern genügend Zeit zu geben, um sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden und die neuen Kinder und Erwachsenen kennenzulernen (ebd., 76f.).

Entgegen diesen Ergebnissen steht laut Beller die allgemeine Auffassung vieler Eltern und Pädagoginnen, dass eine rasche Eingewöhnung und somit eine schnelle Trennung von den Eltern die Kinder vor einer bewussten Erfahrung des Schmerzes schützen würde. Allerdings werde dem Kind in einer längeren Phase der Eingewöhnung ermöglicht, seinem natürlichen Drang nach Erkundung und Exploration nachzugehen (Beller 2002, 1f.). Es ist leicht nachvollziehbar, dass aufgrund vieler emotional überschwemmender Erfahrungen beim Übergang und bei der Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung ein Kind auch dementsprechend Zeit benötigt, um diese Eindrücke aufzunehmen, zu verarbeiten und zu integrieren.

Die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern in Eingewöhnungsphasen beschreiben Griebel und Niesel in ihren Ausführungen zum Thema Eingewöhnung und deren Bewältigung. Kinder würden bei der Verabschiedung von der primären Bezugsperson zu Beginn häufig Trennungsprotest zeigen und in der Gruppe oft einen beobachtenden Part einnehmen. Sie würden sich eher am Rand des Geschehens platzieren, schüchtern wirken und den Tag noch ziellos verbringen. Zudem würden die Kinder eher den Kontakt zur Pädagogin als zu den Kindern suchen. Die Autoren führen an, dass viele der zu Beginn gezeigten Verhaltensweisen nach etwa zwei Wochen abklingen. Ab diesem Zeitpunkt seien die Kinder um Eingliederung bemüht. Anfangs würden sie noch eher parallel zu den anderen Kindern spielen, aber mit der Zeit würden sie beginnen, die Aufmerksamkeit dieser auf sich zu ziehen, um mit ihnen gemeinsam zu agieren (Griebel, Niesel 2007, 9f.). Als abgeschlossen betrachtet Niedergesäß den Eingewöhnungsprozess, wenn „das positive Grundgefühl des Kindes zur Gruppe seine schmerzlichen Gefühle aufgrund der Trennung von der Familie auf Dauer überwiegt“ (Niedergesäß 2005, 2).

Der Übergang und die Eingewöhnung in eine Krippe sind für das Kind unvermeidbar mit einer Vielzahl an Veränderungen, mit unterschiedlichen Emotionen und mit einer Trennung von der primären Bezugsperson verbunden. Bereits aus diesen Ausführungen zur Bedeutung der sogenannten Eingewöhnungsphase kann der Schluss gezogen

werden, dass das Verhalten der Pädagogin einen maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen von Eingewöhnung haben kann. Von den Autoren werden unterschiedliche Aspekte angeführt, die für das kindliche Erleben bei Krippeneintritt und in der Eingewöhnungsphase eine Rolle spielen. Ein bedeutender Einflussfaktor für das Erleben ist neben der primären Bezugsperson die Krippenpädagogin, die das Kind in der Eingewöhnung unterstützen kann. Es wurden in den vorhergehenden Absätzen unterschiedliche Einflussfaktoren für das Gelingen von Eingewöhnung ausgemacht, wie die Feinfühligkeit der Pädagogin und das Wissen über die kindliche Entwicklung, um dadurch präzise auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren und entsprechende Bildungsangebote anbieten zu können. Hédervári-Heller (2008), Becker-Stoll (2010) und Suess und Burat-Hiemer (2009) betonen vor allem die Bedeutung der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind für das Gelingen der Eingewöhnung.

Wie zuvor beschrieben, sah Anna Freud die Trennung von der Mutter als eine der drei Anforderungen, die bei Krippeneintritt auf das Kind zukommen (vgl. Ziegenhain, Rauh, Müller 1998; Beller 2002; Niedergesäß 2005; Griebel, Niesel 2007). Im Rahmen unserer Diplomarbeit stellt die Thematik der Trennung und deren Erleben einen zentralen Punkt dar. Daher wird im anschließenden Unterkapitel die Problematik der Trennung mit Bezug auf die bindungstheoretische und auf die psychoanalytische Perspektive genauer erläutert.

2.4 Trennungserleben bei Krippeneintritt

Die Eingewöhnung in die Krippe ist, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, ein Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, Veränderungen für alle Beteiligten mit sich bringt und eine zeitweilige Trennung der Kinder von den Eltern bedeutet. Für Ziegenhain, Rauh und Müller stellt das Trennungserleben von Kindern bei Krippeneintritt ein „wesentliches, psychologisch kritisches Ereignis“ dar (Ziegenhain, Rauh, Müller 1998, 85). Die Autoren sehen die Organisation der Eingewöhnungsphase und deren Qualität als wesentliche Merkmale an, die sich auf das Erleben der Trennung eines Kindes auswirken. So könne eine qualitativ hochwertige Eingewöhnung das negative Trennungserleben mindern und dem

Kind die Möglichkeit geben, das Angebot in der Krippe in lustvoller und intensiver Weise zu erfahren (ebd.).

Im Zusammenhang mit Trennung beschreibt Bowlby anschaulich, welche Gefühle in solchen Situationen im Menschen aufkommen. Er hält fest, dass „die stärksten und beunruhigendsten, durch einen Verlust hervorgerufenen Affekte die Angst, verlassen zu werden, die Sehnsucht nach der verlorenen Person und die Wut, sie nicht finden zu können“, Emotionen sind, „die auf der einen Seite mit einem Drang, die verlorene Person zu suchen, verknüpft sind und auf der anderen Seite mit einer Tendenz, jedem wütende Vorwürfe zu machen, der in den Augen des Hinterbliebenen für den Verlust verantwortlich ist oder die Wiedergewinnung der verlorenen Person verhindert“, verbunden sind (Bowlby 1979/1980, 119). Dieses Zitat von Bowlby zeigt, auf die Trennung durch den Krippeneintritt übertragen, die Vielfalt von unterschiedlichen und oft auch widersprüchlichen Gefühlen, mit denen ein Kleinkind bei der Trennung von seinen Eltern zu kämpfen hat.

Die Trennung und das Trennungserleben bei Krippeneintritt werden im Folgenden aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, um diese komplexe Thematik systematischer darstellen zu können. Zum einen sind dies die bindungstheoretische und zum anderen die psychoanalytische Perspektive. Diese beiden Zugangsweisen erweisen sich für die Heranführung an und die Beantwortung unserer Forschungsfrage aufgrund der Überlegungen zum kindlichen Erleben als am effektivsten. Bei der Bindungstheorie spielt die Beziehung zur Betreuungsperson eine große Rolle, worauf wir auch in unserer Untersuchung den Fokus richten, wobei wir allerdings nur wenig auf den Bindungsaspekt eingehen. Bei den psychoanalytischen Überlegungen stehen die kindlichen Erfahrungen und sein Erleben in Trennungssituationen im Vordergrund, was für uns von zentralem Interesse ist, weshalb wir in unseren Ausführungen hauptsächlich auf psychoanalytische Theorien zur Trennung Bezug nehmen.

2.4.1 Trennungserleben bei Krippeneintritt aus bindungstheoretischer Sicht

Der Krippeneintritt fällt nach Ansicht der Bindungstheoretiker mit einer empfindlichen Entwicklungsphase zusammen, in der sich das Bindungsverhalten des Kindes ausbildet

und allmählich stabilisiert. Grossmann und Grossmann postulieren, dass ein Kind im ersten Lebensjahr noch nicht in der Lage ist, spontane Trennungsreaktionen zu zeigen, da die Bindung zur primären Bezugsperson noch nicht vollständig entwickelt ist und der Säugling geistig noch nicht in der Lage ist, eine abwesende Person zu vermissen (Grossmann, Grossmann 1998, 71). Aufgrund dessen werde oft fälschlicherweise angenommen, dass Kleinkinder im ersten Lebenshalbjahr einen Betreuungswechsel problemlos meistern würden. Grossmann und Grossmann weisen jedoch darauf hin, dass ein früher Betreuungswechsel für ein Kleinkind „eine gravierende Veränderung, die eine hohe Anpassungsleistung erfordert“, bedeutet (ebd.). Die Autoren ergänzen, dass der Krippeneintritt gegen Ende des ersten Lebensjahres für Kinder einen markanten Sicherheitsverlust bedeutet (ebd., 73).

LaGasse konkretisiert die Ausführungen von Grossmann und Grossmann und bezeichnet den Krippeneintritt als ein einschneidendes Ereignis, das für die meisten Kinder mit der ersten längeren Trennung von der primären Bezugsperson verbunden ist. Diese bedeute für das Kind die sichere Basis, die es bei seinem Explorationsverhalten unterstützt, ihm Halt in Situationen der Angst und Unsicherheit gibt und ihm bei der Regulation seiner Emotionen hilft (LaGasse 1989; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 73; vgl. Reite, Field 1985, 72). Werde die Pädagogin der Funktion einer neuen Sicherheitsbasis nicht gerecht, dann ziehe sich das Kind bei Traurigkeit, Angst oder Leid zurück und stelle sein Explorationsverhalten und sein Spiel ein (Grossmann, Grossmann 1998, 74). Das Vertrauen in die neue Bezugsperson, in die Krippenpädagogin, dass sie kommt, wenn das Kind nach ihr ruft, um ihm zu helfen, gebe einem Kind Sicherheit, so Bowlby, seine negativen Gefühle zu äußern. Dies ermögliche ihm zu lernen, mit kleinen Enttäuschungen umzugehen und sie zu akzeptieren. Dem Kind könnten in Situationen, in denen es ihm nicht gut geht, die Spielangebote oder auch die Spielpartner in der Krippe als Unterstützung dienen. Die neue Bezugsperson, also die Pädagogin, sei nach einem gelungenen Beziehungsaufbau in der sogenannten Eingewöhnungsphase in der Lage, das Kind bei Schmerz, Angst oder auch Gefühlen der Wut zu beruhigen. Ihre Anwesenheit und eine prompte und situationskonforme Reaktion auf seine Gefühle würden ihm helfen, diese bedrohlichen Emotionen zu mildern und erträglich zu machen. Dadurch würden die Kinder lernen, mit ihren Gefühlen umzugehen und sie angemessen auszudrücken. Nehme das Kind die Pädagogin nicht als Sicherheitsbasis in Abwesenheit der primären Bezugsperson an, so

fehle ihm der „externe Regulator, der seine intensivsten Gefühle am Besten regulieren kann“ (Bowlby 1979; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 72).

Bindungstheoretiker betonen stark die Funktion und die Bedeutung der sicheren Basis für das Erleben von Trennung und deren Bewältigung. Die Verfügbarkeit beziehungsweise die Abwesenheit der sicheren Basis wird demnach als entscheidender Faktor für das Entstehen von möglichen Konsequenzen für die weitere Entwicklung des Kindes gesehen.

Im Zusammenhang mit den bindungstheoretischen Ausführungen sieht die Deutsche Psychoanalytische Vereinigung den Aufbau von Bindungen, deren Gestaltung sowie die Bewältigung von Trennungen als Aufgaben, die lebenslang die größten Herausforderungen für einen Menschen darstellen. Vor allem in den ersten Lebensjahren bedürfen diese Aufgaben einer hohen Sensibilität von Erwachsenen und eines umfassenden Wissens über die Empfindlichkeit der frühen kindlichen Entwicklung (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 205). Anhand dieser Aussage der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung wird deutlich, dass Psychoanalytiker ähnlich wie Bindungstheoretiker die Bindung zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson als einen Faktor beim Erleben von Trennung sehen. In psychoanalytischen Theorien zur Trennung spielen Bindungen und die Funktion der sicheren Basis der Kinder allerdings nur eine sekundäre Rolle. Hierbei wird von verschiedenen Faktoren für das Erleben und den Umgang mit Trennung ausgegangen. Im nächsten Subkapitel werden Aspekte der Trennung, wie die Trennungsangst bei Krippeneintritt, aus der psychoanalytischen Sicht beschrieben.

2.4.2 Trennungserleben aus psychoanalytischer Sicht

Trennung stellt nach Figdor einen wesentlichen Aspekt dar, der beim Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung mitberücksichtigt werden muss. Dabei differenziert er zwischen der Bedeutung der Trennung für die Institution und der für das Kind. Für die Einrichtung, so Figdor, ist „die Trennung nur ein Randproblem“. Die Institution, wie auch die Pädagogin, seien mit der Trennung allenfalls bei der morgendlichen Verabschiedung des Kindes von seiner primären Bezugsperson und in den ersten Tagen und Wochen im Rahmen der Eingewöhnung konfrontiert. Für das

Kind sei „die Trennung jedoch das, was den Kindergarten hauptsächlich ausmacht“. Das Kind sei ihr hilflos ausgeliefert, sie kehre jeden Tag in der Früh aufs Neue wieder und habe somit für das Kind etwas „Endgültiges“ an sich. Der Autor führt weiter aus, dass die Trennung und die außerfamiliäre Betreuung deshalb für das Kind unmittelbar miteinander verbunden sind. „Damit aber wird der Kindergarten bzw. das, was das Kind im Kindergarten erlebt, zu einem Teil seiner primären Objektbeziehungserfahrungen. Wenn das stimmt, haben wir es bei der eigentlich recht harmlos klingenden Frage: ‚Wie hat das Kind den Eintritt in den Kindergarten verarbeitet?‘ mit einer der wichtigsten entwicklungspsychologischen Variablen zu tun“ (Figdor 2006, 110).

Die Thematik der Trennung von den Eltern und die damit verbundenen Trennungsängste behandelt Margaret Mahler in ihrer Arbeit zur „Separation- und Individuationsphase“ (Mahler o.J., Anm. d. V.; zit. n. Charlier 2010, 2). Der Krippeneintritt falle meist in die Phase der Wiederannäherung, die zwischen dem 15. und 18. Monat beginnt und ungefähr im dritten Lebensjahr endet. In dieser Phase wird sich das Kind nach Mahler „seiner Getrenntheit bewusst“, was in Trennungssituationen zu Trennungsangst führen kann. Diese aktiviere in weiterer Folge „ein gesteigertes Bedürfnis, bei der Mutter“ zu sein (Mahler, Pine, Bergman 1975; zit. n. Fonagy 2001, 75). Dies verdeutlicht, dass der Krippeneintritt eine doppelte Problematik mit sich bringt. Zum schmerzlichen Getrennt-Werden von den Eltern kommt hinzu, dass dies meist in einer ohnehin sensiblen Entwicklungsphase geschieht. Sigmund Freud führte diesbezüglich an, dass eine Unterscheidung zwischen einer kurzzeitigen und einer dauerhaften Trennung für ein Kleinkind aufgrund des noch nicht vollständig entwickelten Zeitgefühls nicht möglich ist (Freud 1926d, 306; zit. n. Datler, Ereky, Strobl 2002, 68). Deshalb könne der allmorgendliche Abschied von den Eltern vom Kind als traumatisch erlebt werden. Zwettler-Otte beschreibt in Bezug auf die Trennungsängste von Kleinkindern, welche Impulse und Emotionen in solch einer belastenden Trennungssituation in ihnen geweckt werden. Sie betrachtet „die Trennung von einem Liebesobjekt“, das Verlassenwerden, die damit verbundene Hilflosigkeit und Unsicherheit und die Reihe von unbefriedigten Bedürfnissen und Wünschen, mit denen sich ein Kind alleingelassen fühlt, als die größten Ängste. Die Trennungsangst sei deshalb eine Art Schutzreaktion, um diese gefährliche Situation und den Trennungsschmerz zu verhindern (Zwettler-Otte 2006, 23; 27). Auch Anna Freud betrachtet die Verlustangst, die durch das Getrennt-Sein von Liebesobjekten entsteht,

als eine Angst vor absoluter Hilflosigkeit oder gar Vernichtung (Freud, A. 1970a; zit. n. Fonagy, Target 2006, 117). Sie sieht die normale Entwicklung als gefährdet, „wenn dem Kind die Unterstützung der Eltern allzu früh entzogen wird und wenn es mit archaischen Ängsten, etwa vor dem Alleinsein oder vor der Dunkelheit, alleingelassen wird. Solche Ängste kann es nur bewältigen, wenn ihm eine erwachsene Person als Hilfs-Ich zur Verfügung steht“ (Freud, A. 1974, 1983; zit. n. Fonagy, Target 2006, 120). In seinen Ausführungen in „Hemmung, Symptom und Angst“ bezeichnet Sigmund Freud (1926d) „Angst als einen Zustand, in dem sich das Ich hilflos gegenüber einer drohenden Gefahr fühlt in Analogie zur psychischen und biologischen Hilflosigkeit des Kleinkindes in Abwesenheit seiner Mutter“. Angst ist nach Freud ein Produkt der Phantasien, „die aus Erfahrung von Trennung und Objektverlust resultieren“ (Freud 1926d; zit. n. Charlier 2010, 1f.). Anhand dieser Ausführungen ist ersichtlich, dass beim Kind in dieser empfindlichen Entwicklungsphase in unsicheren und bedrohlichen Situationen Trennungsängste entstehen können, wenn es für mehrere Stunden täglich von den Eltern getrennt wird.

Zu dem von Freud beschriebenen Mangel an Zeitgefühl bei Kindern kommt nach Fonagy (2009, 44) ein weiterer Mangel hinzu. Ein zwei- bis dreijähriges Kind könne noch nicht zwischen der inneren und äußeren Welt unterscheiden und gehe davon aus, dass seine Gedanken und Gefühle ebenso in der physischen Welt vorhanden sind. Fonagy und Target nennen diesen Mangel an Unterscheidungsfähigkeit „physische Äquivalenz“. „Mentale Zustände werden als äquivalent zur physischen Realität erlebt“ (Fonagy, Target 1996; zit. n. Fonagy 2009, 44). Auf eine Trennungssituation übertragen wird es noch klarer, warum die Trennung von den Eltern für ein Kleinkind so bedrohlich sein kann. All seine Ängste werden in seiner Vorstellung auch in der physischen Welt real und übersteigen seine psychischen Kompetenzen, damit umzugehen. Erst allmählich lernt ein Kind, so Freud, dass der Abschied von den Eltern nicht endgültig ist, und dass es auf ihre spätere Rückkehr vertrauen kann (Freud 1926d, 306; zit. n. Datler, Ereky, Strobl 2002, 68). Diese Annahme von Freud impliziert wiederum einen länger andauernden Prozess und schließt aus, dass die Bewältigung in kurzer Zeit abgeschlossen ist. Laut der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung entwickelt ein Kind erst nach und nach die Fähigkeit, sich an die Eltern trotz ihrer Abwesenheit zu erinnern und diese Nicht-Anwesenheit innerseelisch zu verkräften. Es wird weiter erläutert, dass Trennungen, die plötzlich eintreten, beim Kind in der frühen

Kindheit zu einem Verlust der Lebenssicherheit führen würden. Das Kind sei aufgrund seines Sprach- und Zeitverständnisses nicht in der Lage, eine lange und unerwartet eingetretene Trennung von den Eltern zu verarbeiten und die auftretende Verwirrung und Angst ohne Unterstützung zu mildern. So kann eine Trennung, die ohne Übergang beziehungsweise Vorbereitung und ohne angemessene Eingewöhnungszeit stattfindet, nach der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung vom Kind als ein „innerseelisches Desaster“ erlebt werden, das seine Bewältigungsmöglichkeiten übersteigt. Anzeichen dafür seien zum Beispiel „verzweifelter Weinen, anhaltendes Schreien, oder später auch resigniertes Verstummen“ (Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008, 202). In diesen Situationen bedürfe es Bezugspersonen, die das Kind auffangen, ihm verstärkt Zuwendung widmen und Verständnis für seine Situation aufbringen. Kinder, die sich in solchen Situationen zurückziehen und keinen nach außen hin leicht erkennbaren Protest zeigen, würden besondere Unterstützung brauchen. Bei diesen Kindern werde die Überforderung, die für sie in der Trennungssituation entsteht, oft nicht bemerkt (ebd., 202f.). Daraus wird die Bedeutung der Pädagogin als Vertrauensperson ersichtlich. Sie stellt die Ansprechperson dar, die dem Kind in Situationen der Unsicherheit und des Verlorenseins Unterstützung anbietet und ihm dabei hilft seinen Trennungsschmerz zu lindern, was zu einer erfolgreichen Bewältigung der Trennung beiträgt.

2.5 Bewältigung von Trennung

Im Kapitel zum Trennungserleben bei Krippeneintritt wurde aufgezeigt, dass ein Kind beim Übergang in eine außerfamiliäre Einrichtung oftmals mit der ersten längeren Trennung von seiner primären Bezugsperson konfrontiert wird. Die Trennung ist für Figdor (2006) ein wesentliches Merkmal von außerfamiliärer Betreuung und ruft in erster Linie beim Kind Unsicherheit und Angst hervor. Das Kind sieht sich nun mit diesen Gefühlen konfrontiert und muss lernen, mit ihnen umzugehen und sie zu verarbeiten. Dieses Kapitel befasst sich damit, wie die alltäglichen Trennungen von Kindern bewältigt werden können und welche Rolle der Pädagogin in Hinblick auf die Unterstützung bei der Trennungsbewältigung zukommt. Dabei wird, ähnlich wie im vorangegangenen Subkapitel, ein kurzer Überblick über die Bedeutung der Pädagogin aus bindungstheoretischer Sicht gegeben und daran anschließend der psychoanalytische Blickwinkel ausführlicher beschrieben. Hierbei werden wir unser Hauptaugenmerk vor

allem auf psychoanalytische Konzepte richten, die sich mit dem Aufbau und der Entwicklung von Kompetenzen von Kindern beschäftigen, die für die Bewältigung von Trennung notwendig sind und anhand derer die Bedeutung der Pädagogin für die Trennungsbewältigung aufgezeigt wird.

2.5.1 Die Bedeutung der Pädagogin für die Trennungsbewältigung aus bindungstheoretischer Sicht

Bei der Bewältigung von belastenden Situationen sind nach Greve persönliche Kompetenzen und Ressourcen erforderlich, aber auch der soziale Aspekt spielt bei der Problemlösung eine wichtige Rolle. Eine Krise könne oft erst durch soziale Unterstützung gemeistert werden, da sich mithilfe anderer der Wahrnehmungshorizont erweitere, die Person möglicherweise aktiver an das Problem herangehe, besser ihre Ressourcen nutze und die Situation neu bewerte, so dass es zu einer Reduzierung der Belastung kommt (Greve 1982, 912; 915). Übertragen auf die Situation bei Krippeneintritt bedeutet dies, dass eine dem Kind wohlgesinnte Bezugsperson eine „protektive Ressource“ darstellt, die für eine günstige Entwicklung und somit für die Bewältigung von bedrohlichen Situationen förderlich sein kann (ebd., 923). Demnach wäre eine Pädagogin, auf die das Kind vertrauen kann, die Interesse an seiner Person zeigt und die ihm mit einer positiven Grundstimmung gegenübertritt, in der Lage, das Kind bei der Bewältigung der Trennung bei Krippeneintritt und bei der Ausbildung von Bewältigungsstrategien zu unterstützen. Durch die Wahrnehmung des kindlichen Gefühlszustandes und durch eine angemessene Reaktion auf die kindlichen Bedürfnisse kann eine einfühlsame Pädagogin nach Grossmann und Grossmann das Kind bei der Bewältigung des Getrennt-Seins von den Eltern unterstützen. Sie postulieren drei Kriterien, die für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Pädagogin und Kind von Bedeutung sind: (1) Die Pädagogin wird durch ein freundliches Auftreten, ein verständnisvolles Verhalten gegenüber dem kindlichen Verhalten und seinen Äußerungen zu einer feinfühligem Spielpartnerin. (2) Weiters stellt die Erzieherin auch eine Trostspenderin dar, die dem Kind bei kleinen Frustrationen zur Seite steht, ob beim Spielen, bei Auseinandersetzungen oder bei Hunger und Müdigkeit. (3) Für den Vertrauensaufbau zur Pädagogin ist es gleichzeitig notwendig, dass sich das Kind darauf verlassen kann, dass seine Eltern wiederkommen werden. Deshalb ist die

Trennung von den Eltern zu Beginn sehr kurz zu halten und kann erst allmählich verlängert werden, wenn sich das Kind in der Gegenwart der Pädagogin sicher fühlt. Wenn dies der Fall ist, kann nach Grossmann und Grossmann angenommen werden, dass das Kind in der Lage ist, das Getrennt-Sein von den Eltern zu verarbeiten und zu bewältigen, was sich in der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und dem Spielverhalten des Kindes widerspiegelt (Grossmann, Grossmann 1998, 73). „Hat ein Kind in einer Erzieherin jedoch keine Sicherheitsbasis gefunden, wird es bei Leid, Angst oder Traurigkeit sein Spiel- und Erkundungsverhalten einstellen, sich vielleicht in eine Ecke zurückziehen, keine Spielangebote mehr annehmen und eventuell weinen oder nur teilnahmslos dasitzen“ (ebd., 74).

2.5.2. Die Bedeutung der Pädagogin für die Trennungsbewältigung aus psychoanalytischer Sicht

In den kommenden Unterkapiteln werden verschiedene psychoanalytische Konzepte dargestellt, mit deren Hilfe die Bedeutung einer Bezugsperson für die kindliche Trennungsbewältigung bei Krippeneintritt aufgezeigt wird sowie welche innerpsychischen Abläufe im Kind stattfinden, damit es zu einer erfolgreichen Bewältigung kommen kann.

2.5.2.1 Affektregulierung

Für die Sicherstellung einer erfolgreichen Entwicklung einer Person, beziehungsweise um die Gefährdung dieser zu verhindern, ist es nach Greve von großer Bedeutung belastende und beunruhigende Gefühlsregungen regulieren zu können (Greve 1982, 924). Auch Fonagy und Target sehen die Fähigkeit zur Affektregulierungen als einen essentiellen Aspekt an, der für die Bewältigung von Trennung von Bedeutung ist. Unter Affektregulierung verstehen sie „die Fähigkeit, emotionale Zustände zu regulieren“ (Fonagy, Target 2006, 365). Um das bewerkstelligen zu können, sei es notwendig, dass sich die Person in zwischenmenschlichen Beziehungen und Erfahrungen als mentaler Urheber erlebt (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002; zit. n. Fonagy, Target 2006, 364). Für Fonagy und Target beinhaltet diese Fähigkeit, dass eine Person in der Lage ist,

Vorstellungen davon zu entwickeln, „was andere Personen denken, wollen oder fühlen und umfaßt somit das Begreifen und Erkennen geistiger Prozesse, wie Gedanken, Überzeugungen, Wünsche und Ansichten“ (Fonagy, Target 2003, 32). Es wird allerdings betont, dass die Kompetenz nicht auf einen rein kognitiven Prozess zu reduzieren sei, sondern dass dabei selbstreflexive und interpersonale Aspekte zum Tragen kommen. Das Kind lerne in der Auseinandersetzung mit seinem inneren Erleben und mit Hilfe von interpersonalen Inputs zwischen der inneren und äußeren Realität zu unterscheiden, das heißt, die eigenen innerpsychischen, emotionalen Vorgänge von den interpersonalen zu trennen (Fonagy, Target 2006, 364f.). Das Begreifen der eigenen psychischen Prozesse und die seiner Mitmenschen trage auch zugleich zur Veränderung der Affektregulierung bei. Es finde dann nicht nur eine Anpassung der Affektzustände statt, sondern eine Regulierung des Selbst (Fonagy, Target 2006, 365).

Bei Kindern werde die Fähigkeit zur Affektregulierung ungefähr im dritten Lebensjahr erkennbar, wodurch sie die zeitweilige Trennung von der primären Bezugsperson leichter bewältigen können. Ab diesem Alter würden sie nicht nur Reaktionen auf andere und ihr Verhalten zeigen, sondern sich dabei auch Gedanken über den Anderen im Gesamten, was seine „Gefühle, Haltungen, Wünsche, Hoffnungen, Kenntnisse, Absichten, Pläne“ betrifft, machen (Baron-Cohen 1995; zit. n. Fonagy, Target 2003, 31). Da diese Kompetenz für die Wahrnehmung und Benennung der eigenen psychischen Erlebniswelt von Bedeutung ist, stehe sie in starkem Zusammenhang „mit der Gefühlsregulierung, der Affektkontrolle, der Selbstbeobachtung und der eigenen Handlungssicherheit“ (Fonagy, Target 2003, 31). Dies verdeutlicht, welche komplexe Vorgänge Kinder bewerkstelligen müssen, um das Getrennt-Sein von den Eltern zu bewältigen.

Für die Trennung bei Krippeneintritt bedeutet dies, dass Kinder durch die Fähigkeit zur Affektregulierung lernen, ihre eigenen Emotionen, die sie bei der Trennung verspüren, zu regulieren, um nicht von den schmerzlichen Gefühlen überwältigt zu werden. Weiters werde es dem Kind durch die Regulierung seiner Emotionen möglich, seine Gefühle und sein Erleben zu benennen, die Trennung zu bewältigen und in weiterer Folge den Krippenalltag nicht mehr als bedrohlich, sondern als angenehm zu empfinden. Aus dem vorigen Kapitel zum Trennungserleben ist hervorgegangen, dass bei der Eingewöhnung in die Kinderkrippe die Angst das vorherrschende Gefühl sein

kann. Datler beschreibt, dass eine Situation, die Angst hervorruft als gefährlich erlebt wird. Der stärkste Impuls in einer solchen Situation ist, vor der Gefahr zu fliehen oder diese zu bannen. Auf der anderen Seite besteht bei einem Gefühl der Zufriedenheit der Wunsch, diese Situation aufrecht zu erhalten. „Das Verlangen, bestimmte Situationen und damit verbundene Zustände zu stabilisieren oder zu verändern, gründet in der Art und Weise, in der ein Mensch aktuell gegebene Gefühle als angenehm oder unangenehm erlebt: Menschen sind beständig bestrebt, unangenehme Gefühle zu lindern oder zu beseitigen sowie angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen. Das Verlangen, das darin zum Ausdruck kommt, ist das Verlangen nach Affektregulation“ (Datler 2004a, 122f.). Das bedeutet, dass ein Kleinkind, das in der Krippe Angst empfindet, lernen muss, seine Gefühle zu regulieren, wenn es seine negativen Gefühle beseitigen und Zufriedenheit empfinden möchte.

Selbstregulierungsabläufe sind von sehr komplexer Natur, deshalb haben Kleinkinder aufgrund ihrer bisherigen Entwicklung noch Einschränkungen in ihren Regulierungskompetenzen und in ihrem Handeln, so Sroufe (1996; zit. n. Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005, 87f.). Die Selbstregulierung stelle eine doppelte Aufgabe dar, die sowohl den Ausdruck als auch die Beherrschung von Impulsen, Wünschen und Gefühlen beinhalte. Die Regulierung und die Kontrolle ihrer Impulse bedeute für Kleinkinder eine große Herausforderung, die sie nicht ohne entsprechende Hilfe bewältigen können. Ohne angemessene Unterstützung wären die Kinder permanent unkontrolliert oder gehemmt, weiters könne der Erfolg beziehungsweise Misserfolg von Affektregulierungsversuchen tiefgreifende Konsequenzen für die weitere Entwicklung des Kindes haben (Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005, 106). Nach Mahler et al. kann die Pädagogin dem Kind in der außerfamiliären Betreuung die notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und eine schützende Umgebung anbieten (Mahler, Pine, Bergman 1975; zit. n. Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005, 107), in der sich Kleinkinder frei entfalten und neue Fähigkeiten, wie die Selbstregulierung, ausbilden können (Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005, 107). Mit Hilfe einer einfühlsamen und emotional empfänglichen Pädagogin könnten die Kinder lernen ihre Emotionen zu kontrollieren und sich anzupassen. Die angeborenen Reflexe und die entstehenden Kompetenzen, die Aufmerksamkeit und das Engagement betreffend, wären so konzipiert, dass sie sich in ein bestehendes soziales System eingliedern können. Durch Lächeln, das Zeigen von Aufmerksamkeit, oder auch durch ein

ängstliches Verhalten würden Kleinkinder der Pädagogin signalisieren, dass sie auf ihre regulierende Unterstützung angewiesen sind. Die Pädagogin könne nun durch gezieltes und förderliches Reagieren auf das kindliche Verhalten und auf seine Interessen die Aufmerksamkeitsspanne des Kindes erweitern und gleichzeitig seine Regulierungskapazitäten steuern (Sroufe 1996; zit. n. Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005, 87f.). Das legt die Annahme nahe, dass ein Kind in einer Krippensituation nicht mehr gezwungen wäre, seine Energie auf das Gefühl der Trennungsangst und den verzweifelten Versuch, gegen diese Gefühle anzukämpfen, zu konzentrieren, sondern emotional frei wäre, sich spielerisch seiner Umgebung zu widmen.

Ergänzend zu den Ausführungen von Sroufe zeigen auch Fonagy et al. die Bedeutung einer für das Kind vertrauensvollen Bezugsperson ganz klar auf, wenn sie sagen: „Das Kind, das seinen Distress zu bewältigen versucht, findet in der Reaktion der Bezugsperson eine Repräsentation seines eigenen mentalen Zustandes, die es internalisieren und als Teil einer Affektregulierungsstrategie höherer Ordnung benutzen kann. Die sichere Bezugsperson beruhigt das Kind, indem sie ihr spiegelndes Verhalten mit Äußerungen verbindet, die dem Affekt des Kindes zuwiderlaufen (und so vielleicht implizieren, dass sie ihn zu bewältigen vermag)“ (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 51). Ist die Pädagogin für das Kind zu einer vertrauensvollen Bezugsperson geworden, könne sie es in der außerfamiliären Betreuung bei der Regulierung seiner schmerzlichen Gefühle, die es bei der Trennung verspürt, unterstützen, um so in weiterer Folge die Trennungsbewältigung zu fördern. Dieses Verständnis von Feinfühligkeit, das Fonagy et al. hier anführen, hat Ähnlichkeiten mit dem Containment-Konzept des Psychoanalytikers Wilfred Bion, das im nächsten Unterkapitel dargestellt wird.

2.5.2.2 Containment

Leuzinger-Bohleber et al. betont, dass ein Kind für die Bewältigung von belastenden Situationen der Unterstützung einer erwachsenen Bezugsperson bedarf, die ihm korrigierend, zuverlässig und emotional zur Verfügung steht, um die dafür benötigten Kompetenzen zu entwickeln (Leuzinger-Bohleber, Fischmann, Lebigler-Vogel 2009, 23; 31). Nach Lazar erhält der Säugling die für die Bewältigung der Trennung notwendige Unterstützung in Beziehungen zu Erwachsenen, die ihm „Halt“ im Sinne von Winnicott

und „Containment“ im Sinne von Bion“ geben (Lazar 1987, 47; zit. n. Datler, Ereky, Strobl 2002, 68). Das Container-Konzept von Bion führen Fonagy et al. folgendermaßen weiter aus: „Bion beschrieb die Fähigkeit der Mutter, den für das Baby unerträglichen Affektzustand in sich aufzunehmen, zu ‚containen‘, und den mentalen Zustand des Kindes durch ihre körperlichen Handreichungen anzuerkennen und gleichzeitig seine überwältigenden Gefühle zu dämpfen“ (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 51). Brazelton, Kowsloski und Main beschreiben eine Container-Situation zwischen Mutter und Kind folgendermaßen: „She holds the infant with her hands, with her eyes, with her voice and smile, and with changes from one modality to another as he habituates to one or another“. Durch diese Handlungen und die Mimik der Mutter, die die Autoren hier anführen, werde es dem Kind zusehends möglich, sich seiner Emotionen bewusst zu werden und sie selbst zu regulieren (Brazelton, Kowsloski, Main 1974; zit. n. Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005, 87).

Das Konzept von Bion „schließt die Begleitung durch zumindest eine empathische, ausreichend psychisch verfügbare, mit-fühlende und mit-denkende Person mit ein“, die in der Lage ist „die bedrohliche Angst und den Schmerz“, die ein Kind in Trennungssituationen verspürt, „mit zu übernehmen, um ihm zu helfen“, solche Gefühle „besser aushalten zu können“. Diese Person müsse in diesem Sinne „in der Lage sein, das Kind in seiner Not zu erkennen und seine gewaltigen Projektionen annehmen zu können. Nur dadurch kann diese Not zum Ausdruck kommen, kann gefühlt werden, ohne daß sie ebenso gewaltig abgewehrt oder in der Persönlichkeit zurückgehalten werden muß, wo sie sehr große Schäden anrichten kann“ (Lazar 1987, 54f.; zit. n. Datler, Ereky, Strobel 2002, 68f.). Übertragen auf das Trennungserleben bei Krippeneintritt würde dies bedeuten, dass das Kind in der außerfamiliären Betreuung einer Person bedarf, die ihm in der Abwesenheit seiner primären Bezugsperson hilft, seine Emotionen zu regulieren und ihm in Interaktionen Sicherheit und Stabilität zu geben. Innerhalb solcher sicherheitsgebenden Interaktionen wird nach Lazar dem Kind auch ein Gefühl des Vertrauens vermittelt, was einen weiteren Aspekt für die Trennungsbewältigung darstellt. Nach seiner Einschätzung wird durch das Vertrauen in die Kompetenzen des Kleinkindes, wie das Durchstehen von kurzen Trennungen und die eingeschränkte Möglichkeit der Selbstberuhigung, die Fähigkeit zur Bewältigung von Trennungen gefördert (Lazar 1987; zit. n. Datler, Ereky, Strobl 2002, 69).

Bäck et al. beschreiben eine dem Mutter-Kind-Austausch analoge Interaktion zwischen Pädagogin und Kind. Nach ihren Ausführungen signalisiert die Pädagogin dem Kind durch das Zeigen von Verständnis für seine Gefühle und Ängste, dass es diese zulassen und äußern darf, was eine Bewusstmachung und Akzeptanz seiner Gefühle und in weiterer Folge die Entwicklung von Bewältigungsstrategien ermöglicht (Bäck, Bayer-Chisté, Hajszan 2002, 24). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Pädagogin während der Abwesenheit der Hauptbezugsperson des Kindes das Kind dabei unterstützen kann, die bedrohliche Zeit der Trennung zu bewältigen und so den Krippenalltag allmählich als lustvoll zu erleben.

Containment kann zusammenfassend als ein Prozess verstanden werden, bei dem die Bezugsperson dem Kind signalisiert, dass „sie seine Affekte versteht, aufnimmt und modifiziert“ (Dornes 2000, 76). Dadurch werde es dem Kind allmählich möglich, seine Emotionen selbst zu regulieren und die zeitweilige Trennung von seiner primären Bezugsperson bei Krippeneintritt zu bewältigen. Ähnlich dem Containmentkonzept von Bion ist die Spiegelungstheorie von Dornes, die nachfolgend präziser dargestellt wird.

2.5.2.3 Spiegelungstheorie nach Dornes

Die dritte Theorie, die das Zustandekommen von Bewältigungsprozessen nachvollziehbar macht, beinhaltet das Spiegeln, das einen sehr starken intersubjektiven Charakter hat und die Interaktion zwischen einem Kind und seiner Bezugsperson in den Vordergrund stellt.

Mit Spiegeln bezeichnet Dornes „die mimische, gestische und vokale elterliche Antwort“, mit der Eltern die kindlichen Informationen erwidern (Dornes 2000, 177). Seiner Auffassung nach ist es nicht allein ausreichend, dass eine Bezugsperson die Affekte des Kindes nur spiegelt, sondern es ist erforderlich, dass sie innerhalb des Spiegelungsprozesses die Emotion des Kindes auch modifiziert (ebd., 76f.). Das Gesicht und die Stimme der Eltern „imitieren, modifizieren und modulieren“ die Äußerungen des Kindes und können daher als „eine affektive Form der Kommunikation“ gesehen werden, die dem Kind Auskunft gibt, „wie andere ihn wahrnehmen“ (ebd.). Ein Kleinkind ist sich nach Dornes seines Gefühlszustands zunächst nicht bewusst, daher benötigt es für die Regulierung und Wahrnehmung seiner

Affekte die Hilfe von außen. Den Eltern oder einer anderen Bezugsperson komme die Aufgabe zu, die Emotionen des Säuglings in sich aufzunehmen, sie zu „spiegeln“, um ihm so seine Gefühle zu verdeutlichen (ebd., 202f.). Dornes führt in seiner Arbeit folgendes Beispiel an: Die Bezugsperson erfasst den Affekt des Kindes etwa anhand seines Gesichtsausdrucks, spiegelt diesen Affekt und gibt ihn auf eine andere Art wieder, zum Beispiel sprachlich durch die Stimmlage, wodurch eine Veränderung des Affektzustandes bewirkt wird (ebd., 77). So lerne der Säugling, dass diese Emotionen, die er in dieser Spiegelungssituation wahrnimmt, seine eigenen sind (ebd., 193). Die Mimik der Bezugsperson „wird so zu einem Bild oder einer (sekundären) Repräsentanz eigener Gefühlszustände“. Die Repräsentanzen haben im weiteren Verlauf der Entwicklung die Aufgabe, das Kleinkind über stattfindende Verläufe aufzuklären und zur Regulierung der eigenen Emotionen beizutragen. „Durch Verinnerlichung der zunächst externen Repräsentanzen ist es schließlich möglich, dass der Säugling [...] nicht mehr die Mutter [...] braucht, um sich seiner Affekte [...] bewußt zu werden, sondern dass die Aktivierung der Repräsentanzen denselben Zweck erfüllt wie zuvor die externe Darstellung“ (ebd., 202f.). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass Säuglinge aus der Mimik ihrer Bezugsperson „nur dann ein einigermaßen unverzerrtes Bild ihrer eigenen Regungen entnehmen“ können, wenn die Bezugsperson zum einen auf eine „kongruente“ und zum anderen auf eine „markierte Weise“ auf den kindlichen Emotionsausdruck antwortet (Dornes 2006, 176). Kongruent meint in diesem Zusammenhang ein Reagieren mit einer ähnlichen Emotion, so folgt auf ein Lächeln auch ein Lächeln oder ein ähnlicher positiver Affekt. Mit dem Begriff „markiert“ bezieht er sich auf die Art der Reaktion, die unbeschwert aber trotzdem deutlich sein soll (ebd.). Damit sich ein Kind in der Krippe wohlfühlen kann, obwohl es ohne seine primären Bezugspersonen auskommen muss, bedürfe es nach der Spiegelungstheorie von Dornes einer weiteren Bezugsperson, die es bei dem Umgang mit seinen Gefühlen unterstützt. Denn wie aus dem Trennungskapitel deutlich hervorging, stellt eine Trennungssituation einen schmerzlichen Einschnitt im Leben eines Kindes dar. Alleine ist es mit der Bewältigung überfordert, da es seine Gefühle noch nicht richtig zu deuten und mit ihnen nicht umzugehen weiß. Wenn die Pädagogin dem Kind emotional zur Seite steht, die Emotionen des Kindes in sich aufnimmt und sie spiegelt und ihm somit hilft, seine Affekte zu verstehen, dann könnte daraus geschlossen werden, dass ein Kind immer besser mit seinen überwältigenden Gefühlen umzugehen lernt und immer weniger von ihnen vereinnahmt wird. Durch die Abschwächung der negativen und der

Steigerung der positiven Emotionen werde es dem Kind zusehends möglich, die Trennung von seiner primären Bezugsperson langsam zu bewältigen und sich mehr auf den Krippenalltag zu konzentrieren und in weiterer Folge das in der Krippe Gegebene in angenehmer und lustvoller Weise zu erleben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Kleinkind Sicherheit beim Erleben der inneren Welt benötigt (Fonagy 2001, 106). Auch in Dornes' Konzept der Spiegelung und in Bions Container-Konzept ist das Gefühl der Sicherheit für das Erlernen der Selbstregulierung und der Bewältigung für den Säugling von großer Bedeutung. Durch eine Rückmeldung von der Bezugsperson auf negative wie auch positive Emotionen werde dem Kleinkind ermöglicht, zu verstehen, was es empfindet (Gergely, Watson 1996; zit. n. Fonagy 2001, 106). Weiters werde ihm vermittelt, dass die Bezugsperson die Situation unter Kontrolle hat und sie meistern kann (Fonagy, Steele, Steele et al. 1995a; zit. n. Fonagy 2001, 106). „Die sichere Bezugsperson kann Trost spenden, indem sie die seelische Verfassung des Kindes exakt spiegelt und dies mit einem Gefühlsausdruck verbindet, der nicht zu dem des Kindes passt“ (Fonagy 2001, 106). In seinem Artikel zum Thema Sicherheit beschreibt Sandler beim Umgang mit der Angst, dass es nicht primär darum geht, diese zu vermeiden, sondern vielmehr darum, Sicherheit zu steigern und ein Gefühl von Wohlbefinden zu erlangen (Sandler 1960a; zit. n. Fonagy, Target 2006, 143). In Bezug auf den Krippeneintritt, die Trennung und deren Bewältigung würde dies bedeuten, dass ein Verhalten von Seiten der Pädagogin, dass einem Kind Sicherheit vermittelt, förderlich für seine Entwicklung in der Krippe sein könnte, in dem Sinne, dass es allmählich mit der Krippe ein Gefühl des Wohlbefindens verbindet.

Diese dargestellten Theorien zur Trennungsbewältigung skizzieren sehr gut die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern, wenn es ihnen gelingt, das Gefühl des Getrennt-Seins zu bewältigen. Sroufe et al. (2005) betonen hierbei, dass erfolgreiche Selbstregulierung Kindern in weiterer Folge ermöglicht, sich in soziale Systeme einzugliedern. Dies erscheint als eine sehr bedeutende Kompetenz für Kinder in einer Kinderkrippe, nämlich soziale Gefüge einzuschätzen und ihren Platz darin zu finden, indem sie dabei Unterstützung von der Pädagogin erfahren. Weiters ist es naheliegend anzunehmen, dass ein Kind, das sich von seiner Betreuerin im Sinne des Containments emotional gehalten fühlt, sich wohler in seiner neuen Umgebung fühlt und diese als

angenehm empfinden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine „affektive Form der Kommunikation“, wie Dornes das Spiegeln bezeichnet, ebenfalls zur Steigerung dieses Wohlbefindens in der Krippe beitragen kann, da dem Kind von Seiten der Pädagogin signalisiert wird, dass sie seine Gefühle ernst nimmt und bereit ist, auf sie einzugehen.

Im nachfolgenden Kapitel wird das Verständnis von Bewältigung unter den für die Wiener Kinderkrippenstudie relevanten Aspekten betrachtet, das den Ausgangspunkt unserer Untersuchung darstellt. Vor dem Hintergrund dieses Bewältigungsbegriffes wurde unsere Forschungsfrage entwickelt und das Untersuchungsvorgehen geplant.

2.5.3 Bewältigung der Trennung nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie

In der Wiener Kinderkrippenstudie stellt die Bewältigung der Trennung und des Getrennt-Seins von der primären Bezugsperson im Rahmen einer gelungenen Eingewöhnung den zentralen Aspekt dar. Die bereits dargestellten Ausführungen zur Thematik der Eingewöhnung, der Trennung und deren Bewältigung, aber auch zur außerfamiliären Betreuung machen deutlich, warum die Überlegungen in der Wiener Kinderkrippenstudie zur Qualität der pädagogischen Arbeit in der Frühbetreuung einen besonderen Fokus auf dem kindlichen Erleben haben. Das Verständnis von Bewältigung im Rahmen der WiKi-Studie unterscheidet sich von den bisherigen Ausführungen insofern, als hier in erster Linie der Fokus auf die besondere Trennungssituation bei Krippeneintritt und in der weiteren sogenannten Eingewöhnungsphase gelegt wird. Weiters geht es darum, wie Kleinkinder diese Trennung erleben und in der Interaktion mit den Pädagoginnen lernen, damit umzugehen. Die WiKi-Forscherinnen legen nahe, die Qualität einer Krippe nicht nur an materiellen Ressourcen und äußeren Rahmenbedingungen zu messen, sondern vor allem daran, inwiefern es im Rahmen der Eingewöhnung gelingt, das Kind bei der Bewältigung der negativen und belastenden Gefühle durch das Erleben der Trennung und des Getrennt-Seins zu unterstützen. Im Vorfeld der Untersuchungen wurden vor allem drei Punkte für das Gelingen von Eingewöhnung beziehungsweise für die Bewältigung von Trennung ausgearbeitet.

Erstmal wird davon ausgegangen, dass Kinder bei Krippeneintritt meist zum ersten Mal mit einer täglichen und einer längerfristigen Trennung von ihrer primären Bezugsperson konfrontiert werden. Diese Trennung steht einerseits in Verbindung mit dem „Zustandekommen oder Verhindern von traumatischen Trennungserfahrungen“ und andererseits mit dem kindlichen Erleben dieser und welche „Bedeutung [...] die Begegnung mit neuem außerhalb des Kontextes von Familie“ für die Kinder hat (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 164). Im Zuge der Eingewöhnung und der Konfrontation mit der neuen Umgebung könnten sich Kinder von negativen Gefühlen überschwemmt fühlen und die Krippe somit als bedrohlichen Ort erleben (ebd.).

„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 zusehendes gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder sogar lustvoll zu erleben. In diesem Sinn ist davon auszugehen, dass ein Glücken von Eingewöhnung auf Seiten des Kindes mit einer Steigerung seiner Kompetenzen im Bereich der Affektregulierung einher geht“ (ebd.).

Weiters stellt in der Wiener Kinderkrippenstudie das Ausmaß, in dem Kinder die neue Umgebung erkunden, einen Faktor dar, der darauf hindeutet, inwiefern Kinder in der Lage sind, die Trennung von der primären Bezugsperson zu bewältigen. Zu Beginn der sogenannten Eingewöhnungsphase würden Kinder vermehrt das Verlangen verspüren, sich in der Nähe einer vertrauten Person aufzuhalten und sich den Angeboten in der Krippe vorerst eher passiv und zögernd zuwenden. Hinzu kommt, dass die Beschäftigung beziehungsweise die Auseinandersetzung mit dem in der Krippe Gegebenen vorerst unter dem Aspekt der Linderung des Trennungsschmerzes stehe und sich erst allmählich ein echtes Interesse für die Personen und Dinge um sie herum entwickle. Der Kinderkrippe als Bildungseinrichtung komme hier nun die Aufgabe zu, Kinder in der Linderung ihres Trennungsschmerzes zu unterstützen und das Interesse für die Subjekte und Objekte in der Einrichtung zu wecken (ebd.).

„Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen“ (ebd., 164f.).

Zusätzlich zu den zwei bereits angeführten Aspekten für die Bewältigung der Eingewöhnung und der damit verbundenen Trennung sei die Art der sozialen Kontakte der Kinder ein weiterer essentieller Punkt. Die Forscherinnen der Wiener Kinderkrippenstudie gehen davon aus, dass die Trennung von der primären Bezugsperson anfangs „etwas Belastendes darstellt“ (ebd.). Aufgrund dessen sei in Bezug auf das Sozialverhalten des Kindes zunächst zu beobachten, dass mit den restlichen Kindern und Erwachsenen der Kindergruppe kaum „dynamische soziale Austauschprozesse“ entstehen, „die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Austauschprozesse auszeichnen, die zwischen den Interaktionspartnern permanent neu vorzunehmen sind“ (ebd., 165). Durch das allmähliche Eingehen solcher Austauschprozesse, wie dem gemeinsamen Spiel, werde es dem Kind zusehends möglich, die Bildungsangebote in der Kinderkrippe anzunehmen und in weiterer Folge für seine Entwicklung zu nutzen. Demnach ist nach dem Verständnis der Wiener Kinderkrippenstudie ein Anzeichen für eine erfolgreiche Eingewöhnung unter anderem das Eingehen von Kontakten mit anderen Krippenkindern und Betreuerinnen, die sich durch eine Wechselseitigkeit der Interaktionspartner auszeichnen und das Eingehen auf Interaktionsaufforderungen beinhalten (ebd.).

„Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse der eben skizzierten Art zu treten“ (ebd.).

Nach dem Verständnis von Bewältigung im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie zeigt sich Bewältigung durch einen erfolgreichen Umgang mit der Trennung von den Eltern. Eine erfolgreiche Bewältigung des Getrennt-Seins ist durch das vermehrte Zeigen von positiven Gefühlsäußerungen, Freude am in der Krippe Gegebenen und der Suche nach und dem Aufrechterhalten von sozialen Kontakten zu den Erwachsenen und Peers.

2.6 Zusammenfassung

Ein Blick auf die Statistik Austria (2010) zeigt, dass die Anzahl der unter dreijährigen Kinder, die eine Krippe besuchen in den letzten Jahren stark angestiegen ist. Die außerfamiliäre Betreuung ist allerdings keine Erfindung des letzten Jahrhunderts, sondern hat eine lange Tradition. Dennoch fand diese Thematik erst in den letzten Jahren vermehrt mediale und politische Beachtung.

Der Eintritt in die Krippe ist nach Bowlby (1979) wie für viele andere Kleinkindforscherinnen und –forscher unvermeidbar mit einer zeitweiligen Trennung verbunden und geht mit einer Vielzahl an Emotionen einher, die ein Kind zu bewältigen hat. Griebel und Niesel führen an, dass während der Eingewöhnung in eine Krippe, sowohl die Eltern als auch die Pädagoginnen, aber vor allem Kinder mit Gefühlen der Unsicherheit, Hilflosigkeit und Machtlosigkeit konfrontiert werden (Griebel, Niesel 2007, 3f.) Aufgrund dieser Vielzahl an Gefühlen, die ein Kind beim Übergang empfindet, sei es essentiell, dass es sich während der Eingewöhnungsphase auf seine primäre Bezugsperson verlassen kann. Die Begleitung durch diese sei so lange erforderlich, bis das Kind ein Gefühl von Sicherheit gewonnen und in der Pädagogin eine neue Sicherheitsbasis gefunden hat (Suess, Burat-Hiemer 2009, 146; vgl. Brodin, Hylander 2002, 30f.). Die Deutsche Psychoanalytische Vereinigung (2008, 205) ergänzt, dass Trennung und die Trennungsbewältigung zwei Aufgaben sind, mit denen Menschen ein Leben lang konfrontiert werden. Bei Kleinkindern werde laut Freud diese Aufgabe noch zusätzlich durch das noch fehlende Zeitverständnis erschwert, das einer Person ermöglicht, zwischen einer kürzeren und einer längeren Trennung zu unterscheiden. Zusammen mit der begrenzten Sprachkompetenz würden unerwartet eingetretene Trennungen zu einem Verlust der Lebenssicherheit führen (Freud 1926d; vgl. Zwettler-Otte 2006).

Für die Bewältigung der Trennung benötige das Kind einerseits seine primäre Bezugsperson, die es während der Eingewöhnungsphase unterstützt, und andererseits die Pädagogin, die im Laufe der Eingewöhnung zu einer zusätzlichen Bezugsperson wird (Grossmann, Grossmann 1998, 74; vgl. Bowlby 1979). Im Laufe der Eingewöhnungszeit lerne das Kind auf das Wohlwollen und das Feingefühl der Pädagogin zu vertrauen. Dadurch würde es ihm leichter fallen, die Trennung von den Eltern zu ertragen und seine Aufmerksamkeit spielerischen Aktivitäten oder anderen

Kindern zu widmen (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163). Grossmann und Grossmann fügen hinzu, dass die Pädagogin dem Kind bei der Bewältigung der Trennung behilflich sein kann, in dem sie das Kind aufmerksam beobachtet, seine Bedürfnisse wahrnimmt und angemessen darauf reagiert. Durch das Gefühl, in der Pädagogin eine vertrauensvolle neue Sicherheitsbasis gefunden zu haben, sei das Kleinkind in der Lage die Krippe als lustvoll zu erleben (Grossmann, Grossmann 1998, 74).

Die Forscherinnen der Wiener Kinderkrippe sehen im kindlichen Verhalten Anzeichen dafür, ob Kinder das Getrennt-Sein von den Eltern bewältigt haben. Im Speziellen sind drei Aspekte als maßgeblich für die Bewältigung der Trennung und für das Gelingen der Eingewöhnung anzusehen: (1) das Zeigen und Verspüren von negativen Affekten wird geringer und die Kinder fühlen sich in der Krippe wohl und begegnen den Situationen in der Krippe positiv; (2) das Interesse der Kinder, die neuen Gegenstände und Materialien in der Krippe zu erkunden und zu erforschen, steigt an; und (3) zudem suchen die Kinder verstärkt Kontakt zu den Pädagoginnen und den Peers in der Krippe.

In Rahmen dieser Diplomarbeit gehen wir der Frage nach, inwiefern die Interaktionsqualität zwischen Pädagoginnen und Kindern, Kinder bei der Trennungsbewältigung bei Krippeneintritt unterstützen kann. Im nachfolgenden Kapitel wird daher die Thematik Interaktion, im Speziellen die Qualität der Interaktion zwischen Pädagoginnen und Kindern, aber auch die Peerinteraktionen, näher behandelt. Zudem werden wir die Aspekte, die Interaktionsqualität ausmachen, näher ausführen und erläutern.

3. Die Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion

Im vorangegangenen 2. Kapitel wurde die Thematik der außerfamiliären Betreuungsinstitutionen sowohl in Bezug auf die Gestaltung und das Gelingen der Eingewöhnung, aber auch die Trennungsbewältigung betreffend, bearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass der Pädagogin, sowie der Interaktion, in der für ein Kind herausfordernden Zeit – der Trennung von den Eltern und der Eingewöhnung in die Krippe – eine große Bedeutung zukommt. Es stellte sich heraus, dass mehrere Autoren

darüber übereinstimmen, dass die Pädagogin als bedeutende Ansprechperson in der Einrichtung gilt, die ein Kind bei der Bewältigung des Krippenalltags unterstützen kann. Darauf aufbauend wird folgend die Thematik der Pädagogin-Kind-Interaktion und deren Bedeutung für die Bewältigung des Getrennt-Seins und für die Eingewöhnung in die außerfamiliäre Betreuung präziser erläutert.

Kleinkinder streben von ihren ersten Lebenstagen an nach Interaktionen mit ihrem sozialen Umfeld (Kieferle 2010, 219; Fairbairn 1952a; zit. n. Fonagy 2001, 102). Kinder lernen innerhalb von Interaktionen, wie mehrere Autoren ausführen, Vertrauen in ihr soziales Umfeld aufzubauen, sich selbst und auch die Personen um sich herum besser kennen, sowie die Emotionen anderer zu verstehen (WHO 1997; zit. n. Kieferle 2010, 218; Guntrip 1969; zit. n. Fonagy 2001, 103). Diese Aspekte, wie der Aufbau von Vertrauen, der Kompetenzentwicklung und der wachsenden Bewusstseinsentwicklung für die eigenen Wünsche und Bedürfnisse sowie zunehmendes Verständnis für die Gefühle und Bedürfnisse anderer Personen, können mit den Ausführungen aus dem vorangegangenen 2. Kapitel in Verbindung gebracht werden und lassen den Rückschluss zu, dass diese Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich innerhalb von Interaktionen entwickeln, für die Bewältigung der Trennung und des Getrennt-Seins bei Krippeneintritt förderlich sein können. Die Aussage von Fairbairn (1952a), es komme innerhalb von Interaktionen mit dem sozialen Umfeld zu „Lust und Angstreduzierung [...], wenn die erstrebte Beziehung zwischen Selbst und Anderem erreicht sei“, unterstreicht noch einmal die mögliche Bedeutung der Interaktion des Kindes mit seinem sozialen Umfeld für die Bewältigung der Trennungserfahrungen bei Krippeneintritt (Fairbairn 1952a; zit. n. Fonagy 2001, 102).

Kieferle (2010, 217) beschreibt drei große Bereiche, die sich innerhalb von Interaktionen stets aufeinander beziehen: die Emotion, die Kognition und die Kommunikation. Sie spricht hier drei Bereiche an, die in der Interaktion zum Tragen kommen und die des Weiteren zur Entwicklung von Kompetenzen des Kindes beitragen, die übertragen auf die Situation des Krippeneintritts für die Bewältigung der Trennung in der sogenannten Eingewöhnungsphase unterstützend sein könnten. Ausgehend von diesen Ausführungen von Kieferle würde ein Kind in Interaktionen lernen sich emotional und kognitiv auf eine andere Person zu beziehen, wobei es sich mit seinen Gedanken und Gefühlen ebenso wie mit denen des Interaktionspartners

auseinandersetzen müsste. Bei der Eingewöhnung in eine Krippe könnte es sich dadurch weniger überwältigt fühlen, da es seine und die Emotionen der anderen besser einschätzen und sich so in der Krippe besser zurechtfinden könnte. Bei dem Austausch mit anderen könnten gut ausgebildete kommunikative Kompetenzen dazu beitragen, ein Gefühl der Hilflosigkeit zu vermeiden, indem leichter Lösungen gefunden und Kompromisse geschlossen werden können. Weiters könnte auch angenommen werden, dass kommunikativere Kinder möglicherweise mehr Unterstützung von Seiten der Pädagogin bekommen, da sie eher äußern, wenn sie Hilfe benötigen.

Die Interaktion zwischen einer Pädagogin und einem Kind kann nach Ahnert, gleichsam wie die Mutter-Kind-Interaktion, einen bindungsähnlichen Charakter aufweisen, der von „zuwendenden, sicherheitsgebenden und stressreduzierenden Aspekten“ gekennzeichnet ist. Zudem würden Kinder dadurch in ihrem Explorationsverhalten und in ihrer Entwicklung gefördert und unterstützt werden (Ahnert 2007, 31). Auch Siraj-Blatchford et al. sehen in einer vertrauensvollen Pädagogin-Kind-Beziehung ein hohes Förderungspotenzial. Ein Kind wird ihrer Ansicht nach durch eine qualitativ hochwertige Interaktion in seiner Sprach- und kognitiven Entwicklung gefördert (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock et al. 2002; zit. n. Viernickel 2008, 199). Auch hier wird wie bei Becker-Stoll (2010) die Bedeutung der Förderung des Explorationsverhaltens und der kindlichen Entwicklung betont. Kieferle (2010, 217) legt bei der Förderung den Fokus auf ein besonderes Merkmal – die Intention. Die Pädagogin agiere intentional indem sie die Aufmerksamkeit des Kindes innerhalb einer Interaktion auf ein bestimmtes Ziel lenkt und somit sein Interesse bewusst fördert.

Neben der Förderung des kindlichen Erkundungsverhaltens kann die Pädagogin nach Becker-Stoll und Textor eine wesentliche Unterstützung für die emotionale Entwicklung und den Sozialisationsprozess des Kindes darstellen. „In der Interaktion mit der Erzieherin erfährt das Kind emotionale Sicherheit und Geborgenheit, wird sozialisiert, kann seine Kompetenzen weiterentwickeln und sich neue Kenntnisse aneignen“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 11). Hier kommt der soziale Aspekt in der kindlichen Entwicklung zum Tragen, der schon in den vorigen Kapiteln angesprochen wurde. Ein Kind könne sich demnach nur im sozialen Kontext mit der Unterstützung einer ihm wohlgesinnten und feinfühligem Bezugsperson erfolgreich entwickeln.

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen eines Kindes nachkommen zu können bedarf es nach Bensel und Haug-Schnabel einer wandlungsfähigen Pädagogin. Ein Kleinkind brauche eine Beziehung zu einer Pädagogin, die bereit ist, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, wie in die der Spielgefährtin, der Animateurin, der Unterstützung bietenden Partnerin oder auch nur der Beobachterin, die es in seinem Tun und seiner Entwicklung verfolgt. Der Aufbau einer solchen Beziehung vollziehe sich nicht in einem einmaligen Akt, wie auch Becker-Stoll (2010) festgestellt hat. Die Beziehung müsse durch alltägliche Interaktionen aufrechterhalten und intensiviert werden (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 136). Dies verdeutlicht, dass die Bedürfnisse von Kleinkindern nur durch eine flexible Pädagogin befriedigt werden können, die bereit ist, sich je nach Situation an den Entwicklungsstand, die Anliegen und Interessen jedes Kindes einzeln anzupassen.

Interaktion ist schwer ohne Sprache vorzustellen, deshalb kommt ihr nach Ennulat in der Pädagogin-Kind-Interaktion eine besondere Rolle zu, auch wenn sich die Kommunikationspartner nicht auf der gleichen sprachlichen Entwicklungsstufe befinden. Für die Förderung der kindlichen Bewusstseinsentwicklung, aber auch für die Unterstützung im Ausdruck von Gedanken, Gefühlen und Absichten, sei es von enormer Bedeutung, dass die Bezugspersonen innerhalb der Interaktionen sprachlich kommentieren, was die Kinder mitteilen möchten (Ennulat 2007, 3). Dieses Eingehen auf die kindlichen Äußerungen könnte auf unterschiedliche Weise als ein wichtiges Element zum Beziehungsaufbau interpretiert werden. Durch Nachfragen oder Zusammenfassen des vom Kind Gesagten oder Angedeuteten könnte ihm die Pädagogin signalisieren, dass sie sich für seine Ideen und Bedürfnisse interessiert, was bei ihm ein Gefühl des Wahr- und Ernstgenommenwerdens auslösen würde. Weiters könnte ihm ihre Rückmeldung dabei helfen, sich über seine Gefühle und Wünsche klarer zu werden. Ennulat spricht hier, ähnlich wie Bensel und Haug-Schnabel (2008) und Becker-Stoll (2010), an, dass für den Aufbau von Interaktionen und die Förderung der kindlichen Entwicklung, im Speziellen die emotionale Entwicklung, das persönliche Engagement einer Pädagogin, das Zeigen von Verständnis für die kindlichen Bedürfnisse und ihre emotionale Offenheit, von Bedeutung sind.

Neben der förderlichen Wirkung einer qualitativen Interaktion auf die kindliche Entwicklung führt König Aspekte an, die die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind beeinflussen, so zum Beispiel die Qualität der pädagogischen

Ausbildung, oder auch die Gruppengröße und die Anzahl der Kinder, die eine Pädagogin alleine zu betreuen hat (König 2009, 113). Auch Becker-Stoll und Textor beschreiben eine kleine Gruppengröße und Stabilität innerhalb der Gruppe als Bedingungen für eine qualitativ hochwertige Pädagogin-Kind-Beziehung. So könne sich die Pädagogin gezielter den Bedürfnissen der einzelnen Kinder zuwenden (Becker-Stoll, Textor 2007, 9f.). Darüber hinaus sieht Kieferle persönliche Charaktereigenschaften, wie „den Grad an Emotionalität, Engagement, Problemlösungs- und Anleitungsverhalten, ihr sensibles Sprachvermögen“, als weitere Punkte an, die sich auf die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind auswirken (Kieferle 2010, 217). Diese zahlreichen Aspekte von Interaktionsqualität, die sich zum einen auf die Rahmenbedingungen, wie Gruppengröße, und zum anderen auf die persönlichen Eigenschaften einer Pädagogin, wie Einfühlungsvermögen, beziehen, machen die Komplexität der Pädagogin-Kind-Beziehung deutlich. Ein Kind hat unterschiedliche Bedürfnisse und auch Entwicklungsmöglichkeiten, ist allerdings, wie viele Autoren schon festgestellt haben, damit überfordert, seine Bedürfnisse allein zu befriedigen und Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen und benötigt dabei die Unterstützung von Seiten der Pädagogin. Es hat sich in den Äußerungen gezeigt, dass die Interaktion zwischen der Pädagogin und dem Kind entscheidend für die kindliche Bildung, Entwicklung und die Ausbildung von verschiedenen Kompetenzen sein kann.

Aufbauend auf diesen Ausführungen, dass Kinder von ihren ersten Lebenstagen an an Interaktionen mit ihrer sozialen wie auch materiellen Umwelt interessiert sind und auf eine Beziehung mit der Pädagogin in der außerfamiliären Betreuung angewiesen sind, geht es in den nachfolgenden Kapiteln darum einen genauen Blick auf die Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Kindern zu werfen. Im Konkreten werden die Verhaltensmerkmale der Pädagogin beleuchtet, die sie innerhalb von Interaktionen mit dem Kind zeigt und wie sie sich auf das kindliche Verhalten auswirken. Denn die Verhaltensweisen der Pädagogin, werden im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie als maßgeblich für das Gelingen der Eingewöhnung und der Bewältigung der Trennung bei Krippeneintritt angesehen (vgl. Kapitel 2.5.3 „Bewältigung der Trennung nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie“).

3.3 Charakteristika von Pädagogin-Kind-Interaktionen

Wir haben die vielen Aspekte, die ausgehend von der Fachliteratur die Qualität von Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind beschreiben, charakterisieren und anhand des Pädagoginnenverhaltens beobachtet werden können, unter drei wesentliche Punkte zusammengefasst. Die drei Punkte, die in den kommenden Unterkapiteln näher dargestellt werden, haben wir mit „Wohlwollende Haltung der Pädagogin“, „Förderliches Erzieherinnenverhalten für die kindliche Entwicklung“ und „Feinfühliges Zuwendung“ betitelt, die im Folgenden kurz dargestellt und in den nachfolgenden Unterkapiteln genauer beschrieben werden.

Bensel und Haug-Schnabel (2008) nennen verschiedene Rollen, die eine Pädagogin in ihrer Arbeit mit Kindern einnimmt, eine davon ist die der Spielgefährtin. Dies erfordert ein aufmerksames Beobachten der Kinder beim Spielen und ein Reflektieren darüber, wie Becker-Stoll (2010) erläutert. Kieferle (2010) gibt an, dass Emotionalität, was sich als emotionale Zuwendung, Wohlwollen und Zuneigung gegenüber einem Kind beschreiben ließe, sowie sensibles Sprachvermögen, das heißt ein sanfter Tonfall und ein freundlicher Umgang, bedeutend für die Beschreibung von Interaktionsqualität sind. All diese Komponenten sind ausschlaggebend für die Charakterisierung von qualitativen Interaktionen und werden unter der Bezeichnung „Wohlwollende Haltung der Pädagogin“ zusammengefasst und im nächsten Unterkapitel genauer dargestellt.

Die Unterstützung beim kindlichen Erkunden und bei Bildungsprozessen (Becker-Stoll 2010) und die Förderung des Explorationsverhaltens (Ahnert 2007) wurden als weitere Punkte genannt, die eine qualitative Interaktion ausmachen. Kinder benötigen eine Pädagogin, die ihnen bei Problemen zur Seite steht und sie bei Bedarf anleitet und ihnen dabei hilft, Lösungen zu finden, so Kieferle (2010). Diese Merkmale machen einen weiteren und einflussreichen Aspekt aus, der kennzeichnend für die Qualität von Interaktionen ist. Dieser wird in Kapitel 3.3.2 „Förderliches Erzieherinnenverhalten für die kindliche Entwicklung“ näher erläutert.

Das dritte Unterkapitel und somit der dritte Aspekt, der sich als bedeutend für die Qualität von Interaktionen herauskristallisiert hat, beschäftigt sich mit der feinfühligem

Zuwendung, die die Pädagogin Kindern entgegenbringt und Schlagwörter wie „emotionale Sicherheit“ und „Geborgenheit“ (Becker-Stoll, Textor 2007) oder „zuwendend“ und „sicherheitsgebend“ (Ahnert 2007) beinhaltet. Damit ist gemeint, dass sich eine Pädagogin in feinfühligster Art und Weise dem Kind und seinen Bedürfnissen zuwendet, um ihm so ein Gefühl des Verstandenwerdens und der Sicherheit zu geben.

3.3.1 Wohlwollende Haltung der Pädagogin

Die Art der Beziehung, die zu Kindern aufgebaut wird, hat laut mehreren Studien in der Kleinkindforschung Einfluss auf Interaktionsprozesse von Kindern (Pianta, Nimetz 1991; Howes, Phillips, Whitebook 1992; Elikier, Fortner-Wood 1995; Kugelmass, Ross-Bernstein 2000). Dabei hat sich vor allem herauskristallisiert, dass die Emotionalität der Pädagogin einen bedeutenden Aspekt darstellt, der für die Interaktionsqualität in der außerfamiliären Betreuung ausschlaggebend ist (Tausch et al. 1973; Brandt, Wolf 1985; Wolf 1987; 1999; Ahnert 2004; zit. n. König 2009, 115). In welcher Art und Weise die emotionale Haltung der Pädagogin von Bedeutung ist, fand Wolf in ihrer Studie (1987) heraus. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine „emotionale Beziehung“ der Pädagogin zum Kind einen großen Einfluss auf die Bildungsprozesse eines Kindes hat und zudem mit einer „kindorientierten Anregung“ in enger Verbindung steht. Weiters würden Pädagoginnen, die Kindern gegenüber ein affektiv positives Erziehungsverhalten zeigen, stärker mit ihnen in Interaktion treten (Wolf 1987; zit. n. König 2009, 115).

Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind finden nach Suess und Burat-Hiemer auf sprachlicher und nichtsprachlicher Ebene statt. Nicht nur durch Worte und die Stimme, sondern auch durch die Mimik, die Gestik und die gesamte Körperhaltung signalisiert die Pädagogin, wie sie zu dem Kind steht (vgl. Ennulat 2007). Während der Kommunikation kommen all diese Elemente parallel und automatisch zum Tragen, sodass die Authentizität der gesendeten Signale entscheidend sei, da Kinder ein Gespür für die Stimmigkeit des Gesprochenen und der darin enthaltenen Emotionen haben (Suess, Burat-Hiemer 2009, 175). Die Autoren haben weiters anhand von Beobachtungen in Kindertagesstätten festgestellt, dass die Haltung der Pädagogin, die durch ihre affektive Stimmung zum Ausdruck kommt, ausschlaggebend für den

Beziehungsaufbau mit einem Kind ist. Ihre Bereitschaft zu Interaktion und zu einer Beziehung zum Kind zeigt sie, indem sie ihm folgendes signalisiert:

- „Ich interessiere mich für dich.
- Ich möchte dich kennenlernen.
- Ich will dich verstehen.
- Ich will wissen, welche Bedürfnisse du hast.
- Ich möchte dich dabei begleiten, diese Bedürfnisse zu erfüllen.
- Ich möchte herausfinden, was zurzeit dein Interesse weckt“ (ebd., 178).

Es kann davon ausgegangen werden, dass dies ein positives Gefühl bei Kindern hervorruft, dass sie sich wertgeschätzt und akzeptiert fühlen, weshalb sie wahrscheinlich in weiterer Folge vermehrt die Nähe dieser Pädagogin suchen. Raschke und Weber betonen explizit, dass die affektive Haltung der Pädagogin das Kind zusätzlich anregen kann, vermehrt sozialen Kontakt mit Peers zu suchen. Ausschlaggebend dafür sei die emotionale Wärme und individuelle Zuwendung, die die Pädagogin dem Kind entgegenbringt. Dadurch sei auch das Kind eher bereit, anderen Kindern diese Zuwendung und emotionale Wärme entgegenzubringen, ihnen zu helfen und mit ihnen das Spielzeug zu teilen (Raschke, Weber 1998, 120). Daraus wird ersichtlich, dass die emotionale Stimmung der Pädagogin nicht nur auf den Interaktionsprozess zwischen ihr und einem Kind, mit dem sie konkret im Austausch steht, Einfluss nimmt, sondern dass ihre affektive Haltung auch in Hinblick auf Interaktionen zwischen den Kindern untereinander förderlich sein kann.

Weitere förderliche Aspekte für den Beziehungsaufbau zwischen der Bezugspädagogin und dem Kind sind Kieferle zufolge aufmerksames Beobachten des Kindes und unterstützendes Agieren bei seinen Aktivitäten. Dabei begegne ihm die Betreuerin freundlich und entspannt in ihrer Mimik und Gestik, wende sich ihm auch körperlich zu und spreche in einem sanften Tonfall mit ihm. Dadurch sende sie Signale, die dem Kind die Sicherheit geben, dass es wahrgenommen und angenommen wird (Kieferle 2010, 221). Dieser Austausch mit der Pädagogin, der von ehrlichem Wohlwollen geprägt ist, was sich in einem authentischen Ausdruck widerspiegelt und in ihrer Freude über seine Anwesenheit, könnte dazu beitragen, dass das Kind den Krippenalltag allmählich als angenehm und anregend erlebt. Ahnert hebt hervor, dass Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind, die beide als positiv erleben, durch angemessenes und rasches Reagieren auf die kindlichen Signale gekennzeichnet sind (Ahnert 2007, 34). Daran

schließen Viernickels Überlegungen an, dass Kinder, die auf eine „emotional zugewandte Person“ vertrauen können, voller Neugier, Begeisterung und Ausdauer ihre Umwelt erkunden (Viernickel 2008, 208). Die Autorin postuliert somit, dass sich eine affektiv positiv gestimmte Haltung der Pädagogin förderlich auf das Erkundungs- und Explorationsverhalten des Kindes auswirkt.

Die affektive Stimmung der Bezugsperson hat nach Dornes darüber hinaus auch Einfluss auf die affektive Stimmung des Kindes. Dies beschreibt er anhand der Mutter-Kind-Interaktion. Ein Säugling nehme mit einem Lächeln als Reaktion auf das Lächeln der Mutter unweigerlich denselben Affektzustand wie die Mutter an, da die Mimik der Mutter im Kind ein der Situation entsprechendes Gefühl auslöst (Dornes 2000, 198f.). Dieses Phänomen erklärt er dadurch, dass die Mimiken „der sogenannten Basisinformationen Ärger, Furcht, Traurigkeit, Ekel und Freude mit den entsprechenden Gefühlen verknüpft sind“ (ebd.). Aufgrund dieser sensiblen kindlichen Wahrnehmung kann daraus geschlossen werden, dass Kinder einer emotional zugänglichen und wohlgesinnten Bezugsperson bedürfen, um mögliche negative Affekte abschwächen und positive fördern zu können. Es ist leicht nachvollziehbar, dass sich dieses Bedürfnis nicht ausschließlich auf den familiären Kontext reduzieren lässt, sondern auch in der außerfamiliären Betreuung gleichermaßen vorhanden sein muss.

Forschungen aus den Bereichen Affekt und Interaktion zeigen nach Datler, dass innerpsychische Prozesse sehr schnell erfolgen und durchwegs auf äußerlich wahrnehmbare Gefühlsäußerungen einwirken. Durch eine Veränderung der kindlichen Emotionen komme es auch zu einer Veränderung der Mimik des Kindes. Die positive Stimmung einer Person würde sich demnach auch in ihrem Gesichtsausdruck widerspiegeln. Gleiches gelte für eine negative Grundstimmung. Diese Veränderungen im Ausdruck würden unmittelbar vom Interaktionspartner wahrgenommen werden und hätten durch ein aufmerksames Aufnehmen dieser Abweichungen unmittelbar Einfluss auf den Interaktionsprozess (Datler 2004a, 127). Somit könnte eine positiv gestimmte und emotional verfügbare Pädagogin im Austausch mit Kindern den kindlichen Gefühlszustand anhand des Gesichtsausdrucks erfassen und darauf reagieren. Das aufmerksame Wahrnehmen erscheint vor allem bei negativen Affekten bedeutend, da das Kind mithilfe der Pädagogin lernen könnte, diese negativen Gefühle nach und nach zu bewältigen.

Die Bedeutung von Gefühlsäußerungen der Bezugsperson, in diesem Fall der Mutter, für die kindliche Entwicklung erklärt Fonagy anhand der Ausführungen von Call (1984) und Emde (1980a). In den ersten Lebensmonaten übernehme die Mutter durch ihren emotionalen Ausdruck eine „tröstende oder haltende Funktion [...], die das Wiederherstellen der Homöostase und des emotionalen Gleichgewichts erleichtert“ (Fonagy 2001, 64). Mit der zunehmenden Fähigkeit zur Fortbewegung benütze das Kleinkind vermehrt den affektiven Ausdruck der Mutter als eine Art Signal, um mögliche Bedrohungen zu erkennen und in weiterer Folge, um die Fähigkeit zu entwickeln, neue und unbekannte Situationen selbst einzuschätzen. Im Laufe der weiteren Entwicklung „wird die affektive Reaktion internalisiert und Teil der eigenen emotionalen Reaktion des Kindes, mit der es Sicherheit und Gefahr signalisiert“ (Call 1984; Emde 1980a; zit. n. Fonagy 2001, 64f.). Der affektive Ausdruck der Bezugsperson ist demnach nicht nur für das emotionale Wohlbefinden des Kindes wichtig, sondern bietet ihm Orientierung, um eine neue oder bedrohliche Situation besser zu beurteilen.

Dornes (2000), Datler (2004a) und Fonagy (2001) heben die Bedeutung der affektiven Haltung der Bezugsperson für die emotionale Stimmung des Kindes hervor. Alle drei postulieren, dass die Mimik der Bezugsperson, sei es die Mutter oder die Pädagogin in der außerfamiliären Betreuung, für das Kind sowohl als Informationsquelle für die Stimmung der Bezugsperson dient, aber auch dem Kind Auskunft über seinen eigenen Gefühlszustand gibt. Bei der Eingewöhnung in eine Kinderkrippe erscheint dieser Aspekt besonders wichtig, wenn man davon ausgeht, dass ein Kleinkind, das seine primäre Bezugsperson entbehren muss, auf eine wohlgesinnte Pädagogin angewiesen ist, die ihm auch klar signalisiert, wie sie zu ihm steht. Aus der Position heraus, auf ihr Wohlwollen vertrauen zu können, kann angenommen werden, dass ein Kind sich eher zutraut seine Gefühle zu erforschen und sich mit ihnen auseinander zu setzen – insbesondere mit Gefühlen der Unsicherheit und der Angst, die mit der Trennung von den Eltern zusammenhängen und den Krippenalltag als bedrohlich erscheinen lassen könnten.

Damit stehen auch Ennulats Überlegungen im Zusammenhang, wonach es für die pädagogische Arbeit bedeutend ist, dass eine Pädagogin ihr Verhalten den Kindern gegenüber reflektiert, da sie wie die Kinder ihre Emotionen, ihren Gemütszustand mit

einbringt, das heißt, sie „trägt [...] den inneren Zustand unbewusst mit sich und kommuniziert mit den Stimmungen und Gefühlen der anderen“ (Ennulat 2007, 2).

Aus diesen Ausführungen ist ersichtlich, dass die wohlwollende Haltung der Pädagogin förderlich für das Erleben von negativen wie auch positiven Gefühlen ist. Daraus kann wiederum der Schluss gezogen werden, in Anlehnung an das 2. Kapitel zur Trennung und Trennungsbewältigung, dass die affektive Haltung der Pädagogin für die Bewältigung der negativen Affekte, die bei Krippeneintritt durch die zeitweilige Trennung von der primären Bezugsperson auftreten können, förderlich ist.

Mehrere Autoren haben angeführt, dass dem Kind durch die positive affektive Stimmung des Interaktionspartners ein Gefühl von Sicherheit, Wertschätzung und Angenommensein vermittelt wird. Diese stabilitätsvermittelnden Gefühle führen des Weiteren dazu, dass Kinder zum einen die Wärme und Zuwendung auch anderen Kindern in Interaktionen entgegenbringen und zum anderen, dass sie unbeschwerter und entspannter ihre neue Umgebung erkunden können.

3.3.2 Förderliches Erzieherinnenverhalten für die kindliche Entwicklung

Kinder sind nach Ostermayer von Geburt an mit „unterschiedlichen Anlagen und Prädispositionen“ ausgestattet. Durch Interaktionen und Beziehungen mit ihren Bezugspersonen, wie den Eltern und den Pädagoginnen in der Krippe, würden sie unabhängig von ihren angeborenen Anlagen am meisten gefördert werden (Ostermayer 2006, 79). Der Pädagogin in der Krippe komme demnach die Aufgabe zu, „die Eigenart des Kindes und seine Entwicklung – und damit auch die Dimension seiner Selbstbildung – wahrzunehmen und zu beobachten“, um anhand der Beobachtungen gezielte, entwicklungs- und bildungsfördernde Angebote für das Kind zu setzen (ebd., 40). Viernickel betont die Rolle der Pädagogin in diesen förderlichen Interaktionen. Sie könne dem Kind durch ihre Reaktion auf seine Entdeckungsversuche ein Gefühl von Vertrauen in seine Fähigkeiten vermitteln und somit bekäme das Kind „ein profundes Bewusstsein eigener Handlungsfähigkeit und das grundlegende Gefühl des Geachtet-Werdens“ (Viernickel 2008, 207). Anhand der Ausführungen von Ostermayer (2006) und Viernickel (2008) ist erkennbar, dass Pädagoginnen, die die Bereitschaft zeigen, die Kinder zu beobachten und sie entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten innerhalb

von Interaktionen zu fördern, sie in ihrem Explorationsverhalten, beim Erkunden ihres Umfeldes und beim Aufnehmen von neuem Wissen unterstützen können. Ostermayer führt weiter aus, dass die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind nur funktioniert, wenn sie dialogisch stattfindet. Das heißt, Interaktionen wirken sich erst dann förderlich auf die kindliche Entwicklung aus, wenn die Pädagogin es zulässt, dass das Kind eigene Erfahrungen, Interessen und Gefühle in die Interaktion mit einbringt. Was das Kind in die Interaktion mit einfließen lässt, sei stets Ausdruck seines Inneren. Durch das Wahrnehmen, Aufnehmen und Begreifen dessen, werde es der Pädagogin möglich, innerhalb von Interaktionen das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen (Ostermayer 2006, 45).

Diese Unterstützung könne durch entsprechende Angebote von der Pädagogin in der Krippe, die auf die Entwicklung und die Interessen des Kindes abgestimmt sind, stattfinden. Die Pädagogin gebe dem Kind ferner das Gefühl, vor allem in unbekanntem und angstauslösenden Situationen, wenn nötig, als helfende Person zur Verfügung zu stehen (Ostermayer 2006, 45). Ostermayer skizziert drei Dimensionen, die die Arbeit einer Pädagogin darstellen und die innerhalb von Interaktionen besonders zum Ausdruck kommen:

- „die Erzieherin ist Kooperationspartnerin und Initiatorin von Konstruktionsprozessen
- die Erzieherin ist verlässlicher Anker, Beobachterin und Entwicklungsbegleiterin
- die Erzieherin ist Impulsgeberin und Gestalterin von Lernumgebung und Lernarrangements“ (ebd., 80f).

Wie diese drei Punkte von Ostermayer darlegen, können Pädagoginnen durch ihr Verhalten innerhalb der Interaktion mit dem Kind einen bedeutenden Einfluss auf dessen Bildungs- und Explorationsverhalten haben, indem sie in Interaktionen Initiative zeigen, als Anker und Entwicklungsbegleiterin Hilfe und Sicherheit anbieten und ihm neue Impulse geben (ebd., 88). Ähnliche Ansichten hat auch Viernickel, die in der Interaktion die Chance sieht, dem Kind Neues zu zeigen, Anreize zu geben und das Interesse für Neues im Kind zu wecken, um so die Erkundungs- und Entdeckungslust zu fördern (Viernickel 2008, 199).

Neben der förderlichen Wirkung einer aufmerksamen Pädagogin auf das Explorationsverhalten verändern Kinder durch eine engagierte Pädagogin nach Ahnert und Gappa auch ihr eigenes Verhalten. Durch tägliche Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind werde „das Verhalten des Kindes komplexer und auch unabhängiger von der Bindungsperson“, also von den Eltern (Ahnert, Gappa 2008, 79). Die Aufgabe der Pädagogin bestehe nun darin, dieses Verhalten des Kindes zu bestärken, indem sie es in seinen Aktivitäten unterstützt und seinen Explorationsdrang fördert (ebd.). Dadurch könnte das Interesse am Geschehen in der Krippe und an den vorhandenen Gegenständen und Spielmaterialien beim Kind geweckt und gefördert werden. Eine positive Wirkung von Interaktionen in außerfamiliären Institutionen auf die kindliche Entwicklung beschreibt auch Pramling. Dabei betont sie, dass vor allem die Qualität dieser Interaktionen eine wesentliche Rolle für den positiven Effekt auf das Lernverhalten des Kindes hat (Pramling 1990; zit. n. Kieferle 2010, 217).

Das Engagement, die aktive Beteiligung an den Aktivitäten des Kindes und die Bereitschaft zur Förderung der kindlichen Entwicklung von Seiten der Pädagogin fasst Datler unter dem Begriff der Fähigkeit zur stimulierenden Feinfühligkeit¹² zusammen. Um ein Kind im Sinne der stimulierenden Feinfühligkeit optimal zu fördern, sei es erforderlich, dass sich die Betreuerin intensiv mit dem Kind auseinandersetzt und seine Interessen und Fähigkeiten kennt, um ihm diese rückzumelden. Dabei bezieht sich Datler im Konkreten auf das im Rahmen einer Einzelfallstudie beobachtete Kind Paul, das weiter unten genauer beschrieben ist. Er beschreibt, in welcher Weise stimulierende Feinfühligkeit für das beobachtete Kind und für Kinder im Allgemeinen förderlich sein kann. Die stimulierend feinfühligkeitsvolle Pädagogin könne ihn dabei unterstützen

- „herauszufinden, was für ihn reizvoll ist“ (Maass 1993, 310; zit. n. Datler 2004b, 58)
- „im Zuge dessen zu entdecken, dass die Welt um ihn herum interessant ist
- in Verbindung damit differenzierter zu verspüren und auszudrücken, was er in einzelnen Situationen fühlt und wie er diese Situation erlebt

¹² Durch ein feinfühliges Verhalten würden die Wünsche des Kindes befriedigt oder auch eine Befriedigung auf einfühlsame Art vorenthalten werden. Bei der stimulierenden Feinfühligkeit geht es nach Datler nicht nur um die Befriedigung der Bedürfnisse, sondern es werden Wünsche und Bedürfnisse im Kind geweckt. Des Weiteren gelingt es der Pädagogin durch stimulierende Feinfühligkeit dem Kind neue Spielräume zu eröffnen (Datler 2004b, 58).

- und mehr und mehr zu erleben, dass er - 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“ (Datler 2004b, 58f.).

Diese von Datler (2004b) beschriebenen Aspekte, die stimulierende Feinfühligkeit auszeichnen, wurden von ihm im Zuge einer Untersuchung zur Thematik „das interaktive Wechselspiel zwischen Frühförderinnen, Kleinkindern und anderen Bezugspersonen“ erarbeitet (Datler 2004b, 47). Im Rahmen seiner Ausführungen bezieht sich Datler auf eine Einzelfallanalyse eines Kindes namens Paul¹³. Anhand der im Laufe der Beobachtung und Nachbesprechung angefertigten Protokolle konnte herausgefunden werden, dass Paul aufgrund der Erfahrungen, die er von seiner Frühförderin im Sinne der stimulierenden Feinfühligkeit erhalten hat, „in stärkerem Ausmaß verschiedene Verlangen – insbesondere nach Kontaktaufnahme und Exploration“ – empfand und weiteres „in verschiedenster Weise nun aktiv“ wurde und seiner Umgebung vermittelte, dadurch sein „Verlangen zu befriedigen und ein generell höheres Ausmaß an Lebendigkeit und Lebensenergie zu verspüren“ (Datler 2004b, 59). Durch Zuwendung und Versuche das Interesse zu wecken, werde ein Kind stimuliert, „neue sinnliche Erfahrungen zu machen und sich mit dem, was es erfährt in sensorischer, taktiler, motorischer und mentaler Form eingehender zu befassen“ (ebd., 57). Von der Pädagogin werde gefordert, das Kind dabei genau zu beobachten, es in einer feinfühligsten Weise wahrzunehmen und seine Reaktion auf sie und das Spiel- und Fördermaterial zu erkennen. Dadurch werde es möglich, Tätigkeiten explizit auf die Bedürfnisse und Neigungen des Kindes anzupassen (ebd., 58). Datler beschreibt im Zuge der Einzelfalldarstellung von Paul weiter, dass dieser gegen Ende der Frühförderung immer häufiger auch an unbelebten Objekten Interesse zeigte. Dieses steigende Interesse an Gegenständen begründet er mit der förderlichen Beziehung zwischen Paul und seiner Betreuerin (Datler 2004b, 61).

Auf die Situation in außerfamiliären Einrichtungen bezogen, würde dies bedeuten, dass Pädagoginnen, die während der Interaktionen stimulierende Feinfühligkeit zeigen, Kinder auf unterschiedliche Weise fördern. Zum einen würden sie in ihrem

¹³ Eine Einzelfallanalyse im Rahmen des Projekts „Das Erleben von Kleinkindern in Prozessen der Frühförderung und Familienbegleitung“ (Datler 2004b, 47).

Explorationsverhalten, zum anderen auch in ihrer sozialen Entwicklung gefördert werden. Weiters könnte auch die Regulierung der affektiven Stimmung des Kindes begünstigt werden. Es könnte angenommen werden, dass Kinder durch die Erfahrung, von den Pädagoginnen auf diese Weise gefördert zu werden, der neuen Situation mit mehr Interesse und Freude begegnen und verstärkt in der Lage sind, mit den Betreuerinnen und anderen Kindern Interaktionen einzugehen.

Textor führt in diesem Zusammenhang an, dass sogenannte „Selbstbildungsprozesse“ bei Kleinkindern nicht durchgehend stattfinden, sondern auch zeitweise stagnieren. Das heißt, trotz intensiver Bemühungen von Seiten der Pädagoginnen die Kinder bei der Entdeckung und Erkundung der Umgebung und auch beim Eingehen neuer sozialer Kontakte zu unterstützen, wirken die Kinder „desinteressiert, gelangweilt und unaufmerksam, starren vor sich hin, laufen ziellos im Raum herum oder stören andere Kinder bei ihren Aktivitäten“. In diesen Situationen der Lustlosigkeit könne die Pädagogin innerhalb von Interaktionen nach der Ursache für den Stillstand suchen und durch Beobachtungen der Kinder gezielte Aktivitäten setzen und ihnen neue Anreize geben, um so ihr Interesse wieder zu wecken (Textor 2007, 80f.). Textor spricht hier die Intentionalität pädagogischen Handelns an. Auch wenn der Erkundungswille und das Interesse an der Umgebung in der kindlichen Natur stark verankert zu sein scheinen, so hat sich aus den bisherigen Ausführungen herauskristallisiert, dass die Eingewöhnung in die Krippe eine für das Kind belastende Erfahrung darstellt. Überwältigt von Gefühlen der Angst und Unsicherheit aufgrund der Trennung von der primären Bezugsperson wäre ein Kind möglicherweise nicht in der Lage seinen Explorationsdrang frei zu entfalten und würde sich deshalb gehemmt und zurückhaltend verhalten. Deshalb erscheint es als bedeutend, dass die Pädagogin in der Interaktion zielgerichtete Inputs setzt, die den Erkundungswunsch des Kindes stimulieren.

Neben den beschriebenen Komponenten wie Beobachtung, Unterstützung und stimulierende Feinfühligkeit hebt Goltsche eine weitere hervor, nämlich die sprachliche Komponente in der Pädagogin-Kind-Beziehung, die für die Förderung des Kindes von Bedeutung ist. Dabei gehe es nicht um den sprachlichen Ausdruck des Kindes, sondern um den der Pädagogin, der sich der kindlichen Sprachverständnisstufe entsprechend anpasst (Goltsche 2009; zit. n. Kieferle 2010, 219). Indem sie alles artikuliert, was sie beim Kind wahrnimmt, was ihr dabei auffällt und welche Gedanken dazu in ihr

entstehen, mache sie sich und ihr Verhalten für das Kind transparent, begreiflich und einschätzbar. Dieses Benennen des kindlichen Verhaltens oder seiner möglichen Empfindungen in bestimmten Situationen von Seiten der Pädagogin würde bei Kindern ein Gefühl des Wahrgenommenwerdens und Angenommenseins hervorrufen und in weiterer Folge zu mehr innerer Sicherheit führen. Dadurch könnten sie sich auch aufmerksamer den Dingen in ihrer Umgebung widmen und wären angeregt, Neues zu erkunden (ebd., 220). Insbesondere bei der Kontrolle ihrer Aufmerksamkeit bräuchten Kleinkinder Hilfe von Seiten der Erwachsenen. Die Unterstützung bei der „Aufmerksamkeitssteuerung“ könne so aussehen, dass die Pädagogin durch das Artikulieren und Benennen von Dingen und Ereignissen den Fokus des Kindes darauf lenkt. So könnten die Interaktionspartner dieses Erlebnis gemeinsam erfahren und der Wortschatz des Kindes würde erweitert werden (Kieferle 2010, 222).

Schenkt die Pädagogin einem Kind hingegen nicht genügend Aufmerksamkeit, sodass sie seine Bestrebungen und Versuche, eine Tätigkeit alleine zu bewältigen, nicht wahrnimmt und würdigt, so würde sich das Kind nicht als angenommen erleben und sich unsicher und unverstanden fühlen. Deshalb ist es nach Kieferle besonders wichtig, bei Misserfolgen auch ein positives Feedback und von diesem ausgehend dann weitere Informationen und Inputs zu geben (ebd., 220).

Kieferle führt weiter aus, dass ein Gefühl der Freiheit ausschlaggebend ist, damit sich Kinder in einer Einrichtung wohl fühlen. Einem Kind sei es freizustellen, womit es sich beschäftigen oder über welches Thema es sich unterhalten möchte. Die Pädagogin könne ein Kind während einer Interaktion bei seinen Unternehmungen beobachten, seinen Interessen und Initiativen folgen und es dabei unterstützen, seinem Wissens- und Forschungsdrang nachzugehen (Kieferle 2010, 221). Diese zurückhaltende Position der Bezugsperson impliziert, wie von Fonagy hervorgehoben, dass der Erwachsene davon absieht die gemeinsamen Aktivitäten steuern zu wollen (Fonagy 2001, 170).

Ähnlich wie Fonagy und Kieferle sieht Viernickel die pädagogische Haltung einer Pädagogin als maßgeblich dafür verantwortlich, inwieweit dem Kind Handlungsspielräume zur Entfaltung seiner Selbstbildungsprozesse zugestanden werden. Pädagoginnen, die Kindern einen großen Freiraum für die persönliche Entfaltung zur Verfügung stellen, würden diesen auch viel Interesse und Beachtung entgegenbringen und instinktiv passende und angemessene Förderungen mit

entsprechenden Spiel- und Erkundungsangeboten innerhalb von Interaktionen anbieten (Viernickel 2008, 202). Die Pädagogin habe demnach einen großen Einfluss auf die Entwicklung und auf die Art und Weise, wie das Kind aktuelle und nachfolgende Beziehungen gestaltet. Weiters habe die Art der Beziehung Auswirkungen auf das Explorationsverhalten eines Kindes. Kinder hätten von Geburt an ein Verlangen Neues und noch Unbekanntes zu entdecken und möchten möglichst viele Informationen in sich aufnehmen. Sie begegnen neuen Situationen mit viel Aufmerksamkeit, „die auch als Neugiermotivation bezeichnet wird“ (ebd., 198). Werden die kindlichen Bedürfnisse von der Bezugsperson gestillt, dann trete bei Kindern „das Explorationssystem in den Vordergrund und die Kinder erkunden neugierig und offen ihre Umwelt“ (ebd.). Durch eine sicherheitsgebende Beziehung, die durch qualitativ gute Interaktionen aufgebaut wird, werde dem Kind demnach ermöglicht, sich voll und ganz auf seine neue Umgebung zu konzentrieren (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Engagement und die Eigeninitiative einer Pädagogin, die sie in Interaktionen mit dem Kind einbringt, einen bedeutenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung in Bezug auf das Explorationsverhalten, die soziale Entwicklung sowie für die Regulierung der kindlichen Affekte hat. Zu Beginn der Eingewöhnungsphase würden einige Kinder ein gehemmtes Verhalten in Bezug auf ihre Erkundungen und Explorationen zeigen und verunsichert sein. Aus den Ausführungen geht hervor, dass Pädagoginnen, die die Kinder aufmerksam beobachten und sie entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen fördern und zielgerichtete Aktivitäten setzen, dem Kind das Gefühl von Wertschätzung, Angenommensein, und in angstausslösenden und unbekanntem Situationen für es da zu sein, geben können. Der Krippeneintritt und die damit verbundene Eingewöhnungsphase stellen das Kind vor große Herausforderungen, die es, wie aus den Ausführungen hervor geht, mit der Unterstützung einer aufmerksamen und engagierten Pädagogin besser bewältigen kann. Zudem könne sich das Kind dadurch freier entfalten, das Gegebene in der Krippe annehmen und seine Affekte, seien sie positiver oder negativer Natur, zeigen. Denn wenn das Kind spürt, dass es von der Pädagogin respektiert und angenommen wird, und dass seine Interessen wahrgenommen und verstärkt werden, so spiegelt sich dies auch in dem emotionalen Ausdruck des Kindes wider. Für die Bewältigung der Trennung bei Krippeneintritt und für das Gelingen von Eingewöhnung bedeutet dies, dass ein förderliches

Pädagoginnenverhalten für die Trennungsbewältigung förderlich sein kann (vgl. Kapitel 2.5.2).

Wie mehrere Autoren betont haben, ist es von großer Bedeutung dass die Pädagogin innerhalb von Interaktionen dem Kind Freiräume zur Entfaltung seiner Interessen und Wünsche lässt und es dabei nicht zu sehr einschränkt. Dieses Feingefühl der Pädagogin, wann Grenzen zu setzen sind und wann es besser ist, das Kind selbst entscheiden zu lassen, führt zum dritten Aspekt, der ausgehend von der Fachliteratur als charakteristisch für eine qualitative Pädagogin-Kind-Interaktion gesehen wird.

3.3.3 Feinfühligke Zuwendung

In den beiden vorangegangenen Unterkapiteln wurden bereits zwei der drei Aspekte, die sich anhand der Literatur als charakteristische Eigenschaften der Pädagogin für die Interaktion herauskristallisierten, beschrieben. Der dritte Aspekt, das feinfühligke Verhalten einer Pädagogin, wird in diesem Kapitel näher erläutert. Zu Beginn wird kurz dargestellt was im Allgemeinen in der Fachliteratur unter dem Begriff „Feinfühligke“ verstanden wird.

Nach Ainsworth et al. (1974) zeichnet sich Feinfühligke dadurch aus, dass die Eltern, in diesem Zusammenhang die Pädagoginnen, die „(1) Signale des Kindes richtig wahrnehmen und (2) richtig interpretieren sowie (3) auf diese prompt reagieren und (4) angemessen reagieren“ (Ainsworth, Bell, Stayton 1974; zit. n. Ahnert, Gappa 2008, 78). Dies setzt voraus, dass sich die Pädagogin über das Verhalten des Kindes und mögliche Bedürfnisse, die hinter diesem Verhalten stecken könnten, Gedanken macht, um adäquat darauf reagieren und somit zur Befriedigung der kindlichen Wünsche und Bedürfnisse beitragen zu können.

Etwas anders beschreiben Buchebner-Ferstl et al. Feinfühligke und beziehen sich dabei auf Textor, Ennulat und Maywald. Textor (2008) und Ennulat (2007) verstehen unter dem Begriff „die Fähigkeit und Bereitschaft, in einfühlsamer, zugewandter Weise mit dem Kind zu kommunizieren“. Weiters charakterisieren sie Feinfühligke als eine Kompetenz der Betreuungsperson, sich an die emotionale Befindlichkeit und die beschränkten Möglichkeiten des Kindes zur Artikulation anzupassen. Demnach könne

die Pädagogin das Kind dabei unterstützen, sich in der Gruppe zu orientieren und ihm durch das Kommentieren ihrer und seiner Tätigkeiten sprachlich zur Seite stehen (Textor 2008; Ennulat 2007; zit. n. Buchebner-Ferstl, Dörfler, Kinn 2009, 49). Eine feinfühligke Pädagogin könne demnach dazu beitragen, dass sich das Kind in der Krippe angenommen und wohl fühlt, und im weiteren Sinne die Trennung von der primären Bezugsperson bewältigt. Somit kann ein feinfühliges Verhalten der Pädagogin für das Gelingen von Eingewöhnung förderlich sein. Die Bedeutung von Feinfühligkeit der Pädagogin beschreiben sie sowohl in Bezug auf die sprachlichen, als auch auf die emotionalen wie sozialen Fähigkeiten.

Das Verhalten einer feinfühligke Pädagogin skizziert Maywald folgendermaßen:

„Die Erzieherinnen begegnen Kindern, Eltern und Kolleginnen mit Respekt vor den Unterschieden und Eigenarten jeder Person. Sie sind aufmerksam, feinfühlig und antwortbereit, d.h., sie nehmen die Bedürfnisse jedes Kindes wahr, interpretieren diese richtig und reagieren darauf altersangemessen und prompt. Die Kinder werden nach dem Prinzip der beziehungsvollen Pflege an den Pflegehandlungen und an allen sonstigen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife beteiligt. Die Erzieherinnen schaffen den Kindern Freiräume für ihre ungestörte Entwicklung und setzen die Grenzen dort, wo die Kinder diese benötigen“ (Maywald 2008, 214)

Anhand dieser Ausführung von Maywald ist ersichtlich, dass er Feinfühligkeit ähnlich wie Ainsworth et al. als eine Eigenschaft definiert, auf die Bedürfnisse des Kindes unmittelbar, korrekt und auf seine Entwicklung abgestimmt zu reagieren. Eine feinfühligke Pädagogin kann Maywald zufolge einerseits dem Kind Handlungsfreiräume, in denen es sich altersgemäß seinen Interessen und Neigungen widmen kann, zugestehen und gleichzeitig Grenzen setzen, wo sie notwendig sind. Vor allem in der Phase der Eingewöhnung, in der sich das Kind zum Teil verunsichert und in seinem Verhalten gehemmt fühlt (vgl. Kapitel 2.2; 2.3), könne es von besonderer Bedeutung sein, dass eine Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind feinfühlig handelt, damit das Kind allmählich Vertrauen zur Pädagogin aufbauen und in weiterer Folge den Krippenalltag als angenehm erleben und die Trennung von seiner primären Bezugsperson bewältigen kann.

Keller und Meyer charakterisieren Feinfühligkeit mit Hilfe von drei Grundaspekten näher – Kontingenz, Konsistenz und Kontinuität. Kontingenz bezieht sich auf die

Promptheit der Reaktion der Betreuungsperson auf die Äußerungen des Kindes. Mit Konsistenz ist die Art der Reaktion gemeint. Mit einem adäquaten Reagieren auf das jeweilige kindliche Verhalten lerne ein Kind sein Umfeld besser einzuschätzen und bestimmte Verhaltensweisen vorauszusetzen. Damit sich ein Kind darauf verlassen kann, dass es von seiner Bezugsperson eine prompte und angemessene Reaktion auf sein Verhalten bekommt, sei die Kontinuität von Bedeutung. Ein stabiles Verhalten von Seiten der Mutter oder Pädagogin über einen längeren Zeitraum signalisiere dem Kind, dass es sich auf sie verlassen kann (Keller, Meyer 1982; zit. n. Glöggner 2005, 53f.). Kontingenz in pädagogischen Interaktionen erscheint als bedeutend, damit das Kind das Gefühl bekommt, die Aufmerksamkeit der Pädagogin zu besitzen und von ihr wahrgenommen zu werden. Konsistentes Verhalten der Pädagogin könnte einem Kind vermitteln, dass Verhaltensweisen einschätzbar sind, was bei Interaktionen ein Sicherheitsgefühl bewirken kann. Kontinuität könne das Vertrauen in die Pädagogin steigern, dass sie ihm auch in Zukunft als Interaktionspartnerin und Bezugsperson zur Verfügung steht. Es ist leicht nachvollziehbar, dass eine gelingende Interaktion ohne diese drei Aspekte kaum vorstellbar ist. Für die Situation der Eingewöhnung und der Bewältigung der Trennung von der primären Bezugsperson sind genau diese Aspekte ebenso von Bedeutung (vgl. Kapitel 2). Wie aus den Ausführungen des 2. Kapitels ersichtlich, braucht das Kind Stabilität, Vertrauen und Sicherheit um sich auf die Gegebenheiten und Möglichkeiten in der Krippe einlassen zu können.

Das Verhalten einer feinfühligen Bezugsperson konkretisieren Fonagy und Target. Nach ihren Ausführungen ist es erforderlich, dass sie das Kind als ein eigenständiges Individuum ansieht, das eigene Vorstellungen, „Überzeugungen, Gefühle und Wünsche“ hat. Die Autoren veranschaulichen dies anhand des folgenden Beispiels:

Wenn der Säugling weint und die Mutter ihn aufnimmt, geht ihr die Frage durch den Kopf: „Möchtest du vielleicht eine frische Windel haben?“, „Möchtest du ein bisschen schmusen?“ Eine feinfühligere Betreuungsperson wird sich der Situation wahrscheinlich nicht widmen, ohne dabei innerlich den Säugling als Person zu denken. Das heißt, sie wird sich kaum selbst die Frage stellen: „Hast du einen nassen Popo?“, oder „Bist du zu lange allein gewesen?“ (Fonagy, Target 2006, 368).

Die Autoren beschreiben zudem die Bedeutung dieser Haltung der Bezugsperson für die weitere Entwicklung des Kindes, denn ein Kleinkind sei noch nicht in der Lage, zwischen der äußeren Welt und seiner inneren Realität zu unterscheiden. Es gehe davon

aus, dass diese zwei identisch sind (ebd., 369). Durch die Vorstellungen der Betreuerin von dem Kind gelange es zu einem „Bild seiner selbst als Person mit Überzeugungen, Gefühlen und Intentionen“ (ebd., 372) und lerne zu differenzieren, dass diese Eigenschaften ihm eigen sind und sich nicht auf die äußere Welt übertragen lassen (ebd., 369; vgl. Fonagy, Target 1997). Wenn das Kind lernt, Vorstellungen von den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu entwickeln und zwischen den eigenen und fremden zu unterscheiden, so könnte ihm das in vielfacher Weise hilfreich sein, den Krippenalltag zu meistern. Diese Unterscheidungsfähigkeit erscheint bei Interaktionen ebenso bedeutend wie beim Umgang mit dem Getrennt-Sein von den Eltern. Wie aus den Ausführungen hervorgeht, lernt dies das Kleinkind vor allem in von Feinfühligkeit gekennzeichneten Interaktionen mit der Pädagogin.

Wenn von Feinfühligkeit von Seiten der Bezugsperson – bei Fonagy et al. die Eltern, in unserer Untersuchung die Pädagogin – die Rede ist, dann ist der Aspekt der Intentionalität ein bedeutender, so Fonagy et al. Dieser beziehe sich auf „eine intentionale Haltung gegenüber einem noch intentionslosen Kind“. Damit heben sie hervor, dass es die Aufgabe der Bezugsperson ist, sich bewusst um die Bedürfnisse des Kindes und seine innere Erlebniswelt zu kümmern, wie auch um die eigene (Fonagy, Steele, Moran et al. 1991a; zit. n. Fonagy 2001, 35). Eine feinfühligkeitsvolle Pädagogin könne demnach das Kind vor allem in seinem Explorationsverhalten fördern und unterstützen, indem sie bewusst spielerische Aktivitäten inszeniert und so das Bedürfnis beim Kind weckt und befriedigt, Neues zu entdecken und zu lernen.

Auch Wilcox-Herzog und Ward (2004) betonen die Wichtigkeit von Interaktionen zwischen der Pädagogin und den von ihr betreuten Kindern. Sie merken an, dass sich feinfühligkeitsvolle Pädagoginnen durch einen hohen Grad an Sensibilität und Involviertheit im Gruppengeschehen auszeichnen und sie des Weiteren verstärkt in Interaktion mit den Kindern treten und sich in das Gruppengeschehen einbringen (Wilcox-Herzog, Ward 2004; zit. n. König 2009, 116). Im vorigen Subkapitel wurde förderliches Erzieherinnenverhalten ausführlich dargestellt. Hier zeigt sich die Vielzahl an komplexen Interaktionselementen, die miteinander verknüpft sind. Die Ausführungen oben zeigen deutlich, dass Förderung immer eng mit feinfühligem Verhalten von Seiten der Pädagogin in Zusammenhang steht.

Feinfühliges Verhalten der Pädagogin sieht auch Viernickel als Voraussetzung für die Förderung des kindlichen Explorationsverhaltens. Sie akzentuiert, dass Kinder auf eine beständige, rasche und abgestimmte „Befriedigung ihrer grundlegenden psychischen, physischen und sozialen Bedürfnisse“ angewiesen sind. Weiters führe ein promptes Reagieren auf die kindlichen Bedürfnisse „zu geistigen Repräsentationen von sozialen Beziehungen als zuverlässig und tragfähig und zu einem Bild von sich selbst als emotional kompetent und selbstwirksam“ (Viernickel 2008, 198). Dies stelle die Grundlage für die weitere Entwicklung des Explorationsverhaltens sowie der Regulationsfähigkeit der eigenen Emotionen dar. Darüber hinaus würde dies dazu beitragen, dass Kinder das Vertrauen in ihre Bezugsperson aufbauen und sich so ihrer beständigen Verfügbarkeit sicher werden. Seien diese „grundlegenden positiven Bindungs- und Beziehungserfahrungen“ nicht vorhanden, dann „haben Kinder Schwierigkeiten, sich selbstbewusst neues Terrain zu erobern und sich intensiv auf die Exploration der Umwelt einzulassen“ (ebd.). Auch aus diesen Darstellungen wird deutlich, dass Feinfühligkeit dazu beiträgt, dass sich das Kind in der Krippe wohl fühlt und seinem Explorationsdrang befriedigen kann. Das Interesse an dem in der Krippe Gegebenen und die Fähigkeit zur Affektregulierung sind vor allem auch in Hinblick auf die Eingewöhnung und die Bewältigung der Trennung notwendig.

Dornes knüpft bei der Regulierungsfähigkeit an und sieht im feinfühligem Verhalten der Bezugsperson die Möglichkeit, die Affekte des Kindes zu begreifen, zu integrieren und umzuwandeln. Demnach würden feinfühligere Bezugspersonen „die Affekte ihrer Kinder nicht nur spiegeln, sondern zugleich mit dem Spiegelungsprozeß¹⁴ signalisieren, dass sie die Affekte auch verändern“. Dies könne die Bezugsperson mit Hilfe ihrer Mimik und Stimme bewerkstelligen, indem sie durch ihren Gesichtsausdruck das Unwohlsein des Kindes widerspiegelt, jedoch sprachlich versucht, es durch eine beruhigende und sanfte Stimmlage zu besänftigen (Dornes 2000, 76f.). Auf die Situation in der außerfamiliären Betreuung übertragen würde dies bedeuten, dass feinfühligere Pädagoginnen die affektive Stimmung des Kindes positiv beeinflussen und dadurch zu einer Steigerung positiver Gefühle, beziehungsweise zur Abschwächung negativer Gefühle beitragen können, die während der Eingewöhnung und bei der Trennung von der primären Bezugsperson auftreten können. Bion betont, dass die in Kapitel 2.5.2.2 dargestellte

¹⁴ Im Kapitel 2.5.2.3 wurde bereits auf die Spiegelungstheorie nach Dornes Bezug genommen.

Containmenttheorie die Fähigkeit zu feinfühligem Verhalten von Seiten der Pädagogin und das Vorhandensein von Feinfühligkeit in der Betreuer-Kind-Beziehung impliziert. Wenn ein Kleinkind von seinen Ängsten und Erfahrungen überwältigt ist, so benötige es einen Erwachsenen, von dem es sich emotional gehalten, verstanden und unterstützt fühlt (Bion 1962a; zit. n. Fonagy 2001, 97f.). Diese Aussage von Bion lässt die Annahme zu, dass feinfühliges Verhalten der Pädagogin in der außerfamiliären Betreuung das Kind bei der Bewältigung der Trennung von seiner primären Bezugsperson unterstützen kann.

Auch Fonagys Beschreibung feinfühliger Fürsorge nach Melanie Klein weist darauf hin, dass Feinfühligkeit ein bedeutender Aspekt für die Trennungsbewältigung bei Krippeneintritt sein kann. Er stellt feinfühliges Verhalten in dem Sinne dar, „daß die Betreuungsperson die seelische Erfahrung des Kindes aufnehmen und in umgewandelter („metabolisierter“) Form zurückgeben kann, indem sie die überwältigenden Gefühle durch ihre emotionale Reaktion und durch körperliche Zuwendung abschwächt“ (Fonagy 2001, 97f.). Die beiden Psychoanalytiker Bion und Fonagy sprechen davon, dass eine feinfühlige Pädagogin die Emotionen des Kindes in sich aufnehmen kann und sie im Sinne von Container-contained in modifizierter und reduzierter Form an das Kind zurück gibt, sodass das Kind seine schmerzlichen Gefühle, die es unter anderem bei der Trennung bei Krippeneintritt empfindet, in abgeschwächter Form erfährt. Dadurch wäre es dem Kind in weiterer Folge, wie bereits im Kapitel 2.5 ausführlicher dargestellt, möglich, die Trennung von der primären Bezugsperson zu bewältigen und das in der Krippe Gegebene aktiv und in lustvoller Weise zu erleben.

Ähnlich wie Bion und Fonagy argumentieren auch Grossmann und Grossmann. Sie betonen, dass die Bedeutung einer feinfühligten Betreuung nicht nur in Situationen des Wohlbefindens wichtig ist, sondern ebenso in Situationen, in denen sich das Kind in einem Zustand des Unwohlseins befindet. Würde die Pädagogin in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt, keinen feinfühligten Umgang mit ihm zeigen, so wäre das Kind mit seinem Leid allein und könnte nur schwer damit umgehen und hätte keine Gelegenheit das Leid und den Schmerz zu verarbeiten (Grossmann, Grossmann 1998, 78).

Neben dem positiven Einfluss von Feinfühligkeit auf das kindliche Explorationsverhalten und das Wohlbefinden des Kindes erhalte ein Kind, so König, durch eine empathiefähige Pädagogin zudem die Chance, in der außerfamiliären Betreuung neben den vor allem dyadischen Interaktionen im familiären Umfeld Erfahrungen in Gruppeninteraktionen zu machen. Durch eine feinfühlig und empathische Begleitung des Kindes im Gruppengeschehen könne die Pädagogin das Kind bei der Befriedigung seiner sozialen Bedürfnisse unterstützen. „Jede Interaktion basiert auf einer sozial-emotionalen Beziehung und in jeder Interaktion liegt das Potenzial, Vertrauen aufzubauen“ (König 2009, 115). Für das Wohlbefinden des Kindes in der Krippe und für die Befriedigung seines Explorationsverhaltens ist es nach König unerlässlich, dass das Kind Vertrauen zur Pädagogin aufbaut (ebd.). In ihrem feinfühligem Umgang könnte die Pädagogin demnach das Kind dabei unterstützen, das Interaktionspotenzial in der Krippe wahrzunehmen und mit anderen Kindern in Beziehung zu treten. Dieser soziale Aspekt stellt in der Wiener Kinderkrippenstudie ein Merkmal gelingender Eingewöhnung dar.

Anhand dieser zahlreichen Ausführungen verschiedener Autoren ist ersichtlich, dass feinfühliges Verhalten der Pädagogin mit der kindlichen Entwicklung, im Konkreten der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie dem Explorationsverhalten, in Zusammenhang steht. Eine feinfühlig Pädagogin könnte dazu beitragen das Wohlbefinden des Kindes zu steigern, indem sie es bei der Selbstregulierung unterstützt, wie von Dornes (2000) und Viernickel (2008) dargestellt. Dies ist vor allem in Hinblick auf die Bewältigung der Trennung von der primären Bezugsperson bei Krippeneintritt von besonderer Bedeutung, da sich ein Kleinkind, das mit seinen negativen und belastenden Emotionen allein gelassen wird, überfordert fühlt und in weiterer Folge seine Emotionen nicht regulieren und somit den Krippenalltag nicht als lustvoll sondern als belastend erlebt. Eine feinfühlig Pädagogin kann nach Viernickel (2008), Wilcox-Herzog und Ward (2004) und König (2009) weiters auf das Explorationsverhalten aber auch auf den Aufbau weiterer Interaktionen mit den Personen in der Einrichtung förderlich wirken.

3.4 Zusammenfassung

Bereits ab den ersten Lebenstagen sind Kleinkinder daran interessiert, in Interaktion mit ihrer Umwelt zu treten. Die hier angeführten Autoren sind sich durchwegs einig, dass sich qualitativ-hochwertige Interaktionen positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken. Innerhalb dieser Interaktionen werden sowohl die kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen des Kindes als auch seine Bewusstseinsentwicklung gefördert (Becker-Stoll, Textor 2007; WHO 1997; Kieferle 2010; König 2009; Guntrip 1969). Dabei findet Interaktion auf unterschiedlichen Ebenen statt, sowohl auf der sprachlichen, als auch auf der nichtsprachlichen, auf der mit Hilfe von Mimik und Gestik kommuniziert wird (Kieferle 2010).

Die angestellte Literaturrecherche zur Thematik der Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion zeigte, dass im Konkreten drei Verhaltensmerkmale für Interaktionsqualität kennzeichnend sind, die zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung von Bedeutung sind:

- (1) Wohlwollende Haltung der Pädagogin
- (2) Förderliches Erzieherinnenverhalten für die kindliche Entwicklung
- (3) Feinfühliges Zuwendung

Durch ihre wohlwollende Haltung zeigt die Pädagogin, wie sie zu dem Kind steht, so dass es sich angenommen fühlen kann (Kieferle 2010; Viernickel 2008). Förderliches Erzieherinnenverhalten könne dazu beitragen, dass ein Kind seinen Explorationsdrang entwickelt und sich in lustvoller Weise dem Krippengeschehen widmet (Datler 2004a; Ostermayer 2006; Viernickel 2008). Feinfühliges Zuwendung könne dem Kind Sicherheit vermitteln, sodass es sich in der Krippe wohl fühlt (Keller, Meyer 1982; Fonagy, Steele, Moran et al. 1991a). Darüber hinaus wurden drei Aspekte der kindlichen Entwicklung ausgemacht, die durch eine Pädagogin gefördert werden können und von allen drei oben angeführten Verhaltensmerkmalen beeinflusst werden können. Diese wären

- (1) Emotionalität
- (2) Explorationsdrang

(3) Bereitschaft des Kindes soziale Kontakte mit seinem Umfeld einzugehen.

Diese drei Aspekte der kindlichen Entwicklung, die verstärkt von einer qualitativen Pädagogin-Kind-Interaktion profitieren, sowie die in diesem Kapitel dargestellten Verhaltensmerkmale einer Pädagogin stellen im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie die wesentlichen Aspekte dar, anhand derer die Interaktionsqualität untersucht wird. Im folgenden Kapitel werden die Forschungsinstrumente Videografie und Videoanalyse dargestellt, mit denen das Pädagoginnenverhalten anhand der angeführten Verhaltensmerkmale und das Verhalten der untersuchten Kinder durch die drei dargestellten Aspekte beobachtet, aufgezeichnet und ausgewertet werden konnte.

4. Untersuchungsinstrumente: Videographie und Videoanalyse¹⁵

Im vorigen Kapitel wurden Verhaltensmerkmale von Pädagoginnen charakterisiert, die kennzeichnend für eine qualitative und förderliche Pädagogin-Kind-Interaktion sind und es wurde dargestellt, welche Bedeutung diese Merkmale und die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind für das kindliche Erleben des Krippenalltags in der Eingewöhnungszeit haben. In diesem Kapitel geht es um die Überlegung, wie das Verhalten der Pädagogin und des Kindes, das sie innerhalb von Interaktionen zeigen, beobachtet, erfasst und messbar gemacht werden kann. In Kapitel 1 „Forschungsgrundlagen“ wurde schon kurz darauf eingegangen, dass in der Wiener Kinderkrippenstudie von den untersuchten Krippenkindern mithilfe unterschiedlicher Methoden Daten erhoben wurden. Eine der Methoden war die Videobeobachtung, die für die Einschätzung des Pädagoginnenverhaltens und des kindlichen Verhaltens gewählt wurde. Aufgrund der Tatsache, dass „innerhalb der quantitativen Forschung nur wenige Verfahren zu finden“ sind, „die es erlauben, nichtsprachliche frühkindliche Ausdrucksweisen angemessen zu erfassen und zu interpretieren“, wie Mey (1997, 713) bekundet, erscheint diese Methode als eine der adäquatesten. Im Einsatz der

¹⁵ An dieser Stelle wird auf die Diplomarbeit von Katharina Eder (2011) verwiesen, die die Methode Videographie und deren Einsatz im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie näher erörtert hat.

Videographie erkennt Mey die Chance, insbesondere über „komplexe Interaktionsmuster und Handlungsbezüge“ Aufschluss zu erhalten (Mey 2005, 164). Ähnliche Ansichten vertritt auch Kreppner, der die Videographie als Möglichkeit „zum Erfassen komplexer Beziehungsmuster oder Entwicklungen“ sieht (Kreppner 2001; zit. n. Huhn 2005, 430).

Für ein besseres Verständnis des Untersuchungsinstruments wird in den nachfolgenden Unterkapiteln auf die in den letzten Jahren verstärkt aufkommende Verwendung der Videographie in der Kindheitsforschung, wobei der Schwerpunkt in den Ausführungen im nächsten Unterkapitel auf der psychoanalytischen Kindheitsforschung liegt, näher eingegangen. Weiters werden die Möglichkeiten, aber auch Nachteile, die diese Methode bietet und deren Gebrauch präziser erörtert. Anschließend daran wird der Einsatz der Videographie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie dargestellt.

4.1 Videographie in der psychoanalytischen Kleinkindforschung

In unserem Nachdenken über das Erleben von Kindern stoßen wir in der Praxis auf Hindernisse, da ein direkter Zugang zur inneren Erlebniswelt von Kleinkindern nicht möglich ist. Auf sprachlichem Wege erhalten Forscher nach Heinzl (2000, 26) oft nicht die gesuchten Antworten auf ihre Fragen, da sich Kleinkinder aufgrund ihrer noch nicht vollständigen Sprachentwicklung häufig nonverbal, also durch ihre Mimik, Gestik und durch ihr Verhalten, ausdrücken. Die in den letzten Jahren und Jahrzehnten gewonnen Einsichten über die kindliche Entwicklung könnten dazu geführt haben, dass sich die Perspektive, die nach Mey für die Kindheitsforschung bisher bestimmend war, verändert hat. So wird nicht mehr „über Kinder“ geforscht, sondern die „Perspektive der Kinder“ wird in den Blick genommen (Mey 2005, 151). Der Oberbegriff dieser Forschungsperspektive ist allgemein unter dem Namen „neue Kindheitsforschung“ bekannt, die sich mit Hilfe der Soziologie und Erziehungswissenschaft weiter verbreitet hat (ebd.). Auch Heinzl (2000, 26) hebt die von Mey bezeichnete „Perspektive der Kinder“ hervor, indem sie postuliert: „Kindheitsforschung verlangt die Fähigkeit zur empathischen Verbalisierung der Bedürfnisse und Gefühle von Kindern durch die Forschenden“. Dieser Blickwinkel ist für diese Untersuchung ebenfalls von großer Bedeutung, denn ausgehend vom beobachtbaren kindlichen Verhalten wird die Frage,

wie Kinder den Übergang in die Krippe und die Trennung von der primären Bezugsperson in der sogenannten Eingewöhnungsphase erleben, bearbeitet.

Eine ähnliche Entwicklung in der Kindheitsforschung wie Mey beschreibt auch Appelsmeyer vor allem in Hinblick auf den Einsatz der Videographie. Durch die im letzten Jahrhundert entstandenen technischen Fortschritte und die dadurch immer vielseitigeren und detaillierteren Anwendungsmöglichkeiten von Videoaufnahmen veränderte sich die Art, wie Säuglinge und Kleinkinder gesehen werden. Diese neue Sichtweise scheint „der traditionellen psychoanalytischen Sichtweise zu widersprechen“ (Appelsmeyer 2005, 129). Die Betrachtungsweise veränderte sich von einem vom „(Betreuungs-)Objekt“ angewiesenen hin zu einem selbstständigen und unabhängigen Säugling, der von seinen ersten Lebenstagen an in der Lage ist, mit seinen Sinnen seine Umwelt zu erkunden und aktiv an Interaktionen mit seinem Umfeld teilzunehmen (ebd.; vgl. Kapitel 3). Dies führte nach Appelsmeyer zu einem neuen Schwerpunkt in der psychoanalytischen Forschung, bei dem das Interesse vermehrt im Rahmen psychoanalytischer Untersuchungen auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion gelegt wurde (Appelsmeyer 2005, 130). Wie in Kapitel 1.2 „Forschungsstand“ dargestellt, wurde dieser Schwerpunkt vor dem Hintergrund der Diskussion zur außerfamiliären Betreuung auch auf die Frage nach der Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion ausgeweitet.

Das Besondere an der neueren Art der Säuglingsforschung ist nach Stern (1992) darin zu sehen, dass durch die enorme Weiterentwicklung der Forschung „ganze Komplexe neuer Informationen über Säuglinge“ hervorgebracht wurden, durch die „neue experimentelle Methoden zur Erforschung ihres inneren Erlebens“ entstanden sind (Stern 1992, 16). Allerdings, so die Kritik von Stern, wurde bisher versäumt, „aus den neuen Beobachtungsdaten Rückschlüsse auf das subjektive Leben des Säuglings zu ziehen“ (ebd.) Seiner Ansicht nach würde eine eingeschränkte Perspektive, die sich nur auf die gewonnenen Daten aus „der Beobachtungs- und Experimentalpsychologie“ konzentriert, und dabei „auf sprunghaft abgeleitete Schlussfolgerungen („Inferenzsprünge“) über den Charakter subjektiven Erlebens“ verzichtet, keine aufschlussreichen Folgerungen über das Erleben des Kindes entstehen lassen (ebd.). Appelsmeyer stimmt diesen Aussagen von Stern insofern zu, als sie ebenfalls die Auffassung vertritt, dass eine Anhäufung von gewonnenen Daten für die Forschung und

die Weiterentwicklung des Wissens über die Kindheit wenig Nutzen hat. Ein Nutzen entstehe erst, wenn Rückschlüsse aus den Beobachtungsdaten gezogen werden (Appelsmeyer 2005, 138). In unserer Untersuchung kommen die Auffassungen von Stern und Appelsmeyer insofern zum Tragen, als beobachtbares Verhalten von Pädagogin und Kind zur Informationsgewinnung herangezogen wird, das aber stets vor dem Hintergrund des kindlichen Trennungserlebens bei Krippeneintritt und der Erfahrungen mit der Pädagogin in der Interaktion zu interpretieren ist.

In den Ausführungen zur Pädagogin-Kind-Interaktion in Kapitel 3 wurde darauf hingewiesen, dass sich die Interaktionspartner nicht auf der gleichen sprachlichen Ebene befinden, weshalb die körpersprachlichen Ausdrücke, wie Mimik und Gestik, einen sehr hohen Stellenwert beim Austausch zwischen Pädagogin und Kind haben. In Hinblick darauf hebt Appelsmeyer (2005, 141) die Relevanz der Säuglingsforschung hervor, da sie das Augenmerk auf präverbale Bereiche lenkt, die in der qualitativen Forschung kaum Beachtung zu finden scheinen, da diese nach Mey (1997, 713) besonders auf Verbales fixiert ist. Auch Heinzl (2000, 26) kritisiert diese Fixierung auf Sprache von manchen Forschern. Diese seien deshalb oft nicht in der Lage, ihre Beobachtungen richtig zu begreifen, zum Beispiel wenn sich Kinder auf nonverbaler Ebene ausdrücken, wie durch „Gesten, Zeichnungen oder Spiele“. Innerhalb der Säuglingsforschung wird daher nach Appelsmeyer die generelle Berücksichtigung der nonverbalen Erfahrungsbereiche nahegelegt, in denen Affekte eine wichtige Rolle spielen, die wiederum mit Hilfe von psychoanalytischen Theorien zu erklären sind (Appelsmeyer 2005, 141f.). Aus den Ausführungen von Appelsmeyer (2005), Mey (1997) und Heinzl (2000) lässt sich folgern, dass mit Hilfe von Videobeobachtungen und Videoanalyse besonders nonverbale Verhaltensäußerungen des Kindes erfasst und für Außenstehende begreifbar gemacht werden und weiters Rückschlüsse auf seine innere Erlebniswelt gezogen werden können. In Hinblick darauf erscheint die Videobeobachtung und anschließende Kodierung als geeignete Methode für diese Untersuchung, da die beobachteten Kinder zwischen 1½ und 2½ Jahren alt sind, also in einem Alter, in dem die sprachlichen Kompetenzen noch gering entwickelt sind, weshalb die nonverbalen Äußerungen besonderer Beachtung bedürfen.

Neben der Perspektivenänderung und der Berücksichtigung des Nonverbalen fanden nach Appelsmeyer in der psychoanalytischen Kleinkindforschung in den letzten

Jahrzehnten weitere Entwicklungen statt. So werde von Seiten der Forscher weniger in das Forschungssetting selbst eingegriffen, die Untersuchung finde vielfach im gewohnten Umfeld der Kinder statt und die Objektivität werde stärker betont. Weiters kamen mehr Untersuchungsschritte hinzu, indem die Auswertung der gewonnenen Daten und vor allem die Einteilung in spezielle Kategorien erst in einem zweiten Arbeitsschritt erfolgten (Appelsmeyer 2005, 134). Diese Entwicklungen wurden auch im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie berücksichtigt, was im Laufe dieses Kapitels genauer dargestellt wird.

In diesem Unterkapitel wurde der Einzug der Videographie in die Kindheitsforschung dargestellt, der wohl mit den zahlreichen Vorteilen und Möglichkeiten dieser Untersuchungsmethode zusammenhängt, die nachfolgend näher beschrieben werden.

4.2 Möglichkeiten und Einschränkungen der Videographie

Die Beobachtungsmethode Videographie findet nach Huhn (2005) vor allem Einsatz, wenn menschliches Handeln untersucht wird. Sie ermögliche, menschliches Verhalten präzise zu beobachten, das in der sozialwissenschaftlichen Forschung im Zentrum des Interesses steht (Huhn 2005, 418). Unser Forschungsinteresse orientiert sich ebenfalls am menschlichen Verhalten, weshalb für die Beantwortung unserer Forschungsfrage die Methode der Videoaufzeichnung herangezogen wurde. Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie kamen Videoaufnahmen zum Einsatz, um das Verhalten der Pädagogin innerhalb der Interaktionen mit den Kindern sowie das soziale und explorative Verhalten und die Äußerungen der kindlichen Emotionen präzise beobachten zu können.

Huhn konkretisiert, welche Vorteile der Einsatz von Videographie in der sozialwissenschaftlichen Forschung mit sich bringt. Das soziale Leben könne „wenig gefiltert und ohne viel Informationsverlust weitgehend objektiv abgebildet und ‚aufbewahrt‘ werden“ (ebd., 414f.). Ähnlich argumentiert Knoblauch, indem er anmerkt, dass mit Hilfe der Videokamera eine enorme Menge an Daten gesammelt wird und der Alltag der Gesellschaft und das soziale Verhalten der Menschen „in einer nie gekannten Detailliertheit und Komplexität“ aufgezeichnet werden kann (Knoblauch

2004, 123). Dabei betont er aber auch, „dass die Aufzeichnung keineswegs eine einfache Abbildung des Aufgezeichneten“ wiedergibt (ebd.). Damit macht er deutlich, dass Videoaufzeichnungen keine Abbilder der Wirklichkeit darstellen, da die Auswahl der Untersuchungssituation und der Fokus, der dabei gelegt wird sowie die Reaktionen der Untersuchten auf die forschende Person und Kamera die Wirklichkeit verfälschen und eine exakte Darstellung unmöglich machen (ebd.). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass an die Methode der Videographie keineswegs der Anspruch gestellt werden kann, die Wirklichkeit „einzufangen“. Sie erscheint jedoch als geeignet, um das Verhalten von Personen zu beobachten und festzuhalten, da viele Elemente und Feinheiten aufgezeichnet werden, die in der Untersuchungssituation in diesem Ausmaß nicht erfasst werden können. Deshalb betrachten wir die Videographie als eine geeignete Methode zur Untersuchung des Verhaltens von Kindern und der anderen in der Krippe agierenden Personen, um bedeutende Verhaltensäußerungen, wie Gesichtsregungen und Blicke, zu erfassen, die nur einen Augenblick andauern und mit dem bloßen Auge in der Situation selbst oft übersehen werden.

Die von Knoblauch (2004) angesprochene Möglichkeit der detaillierten und komplexen Aufzeichnung menschlichen Verhaltens hängt sicherlich mit der stetigen Weiterentwicklung im technischen Bereich der Videographie zusammen, die nach Appelsmeyer (2005) vor allem in den letzten Jahrzehnten stattfand. Dieser Fortschritt sei auch maßgeblich dafür verantwortlich, dass die „Aufzeichnungs- und Auswertungsmöglichkeiten“ ausgebaut und neue Formen entdeckt wurden, wie die Erfindung von tragbaren Videokameras sowie die unzähligen Möglichkeiten der Technik, wie zum Beispiel mehrere Bilder zeitgleich anzusehen oder die Bänder beliebig oft vor- und zurückspulen zu können (Appelsmeyer 2005, 137). Der Fortschritt in der Technik der Videographie, sowohl die Aufzeichnung als auch die Auswertung betreffend, ist für die Untersuchung von Interaktionen von großer Bedeutung, so Appelsmeyer. Weiters ermögliche die enorme technische Weiterentwicklung, „präverbale Erlebnisbereiche zu untersuchen und unser Wissen über frühe Formen des Erlebens voranzutreiben“ (ebd.). Diese letzten Aspekte wurden im vorigen Unterkapitel bereits erläutert.

Die technischen Fortschritte ermöglichen, wie bereits von Appelsmeyer angeführt, einen vielfältigen Einsatz von Videographie. Die Möglichkeit, die Videobänder

unzählige Male vor- und zurückzuspulen, führen Huhn et al. (2000) näher aus. Eine Sequenz könne beliebig oft angesehen werden, um sie dadurch genau analysieren zu können, ohne dabei einen Verlust an aufgenommenen Daten entstehen zu lassen. Mit Hilfe der Videoaufnahmen werde eine große Menge an Bildzeichen sowie verschiedene Komponenten von Sprache eingefangen, wie die Körperhaltung, der Ausdruck, die Mimik oder auch die Gestik, was vergleichbare Beobachtungsmethoden nicht bieten können (Huhn, Dittrich, Dörfler et al. 2000, 186). Dieser Vorteil in Verbindung mit der beliebig wiederholbaren Wiedergabe von Sequenzen ermögliche eine exaktere Auswertung und Kategorisierung der Daten. Huhn et al. betonen aber auch, dass der technische Fortschritt, der viele Vorteile für die Forschung mit sich bringt, die Person, die die Kamera bedient, verstärkt zur Verantwortung zieht, sich im Vorfeld Gedanken über die vielfältigen Möglichkeiten und die daraus für den entsprechenden Forschungskontext resultierenden Konsequenzen zu machen (ebd., 187).

Die zuvor als Vorteil erwähnte Möglichkeit, Sprache und Bildzeichen in einem großen Umfang erfassen zu können, kann sich nach Huhn et al. auch als Nachteil herausstellen. Sie betonen, dass „Videofilme nur reduzierte, abstrahierte Zeichensysteme darstellen gegenüber der komplexen menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit und Erfahrungswelt“ (Huhn, Dittrich, Dörfler et al. 2000, 187). Im Konkreten meinen Huhn et al. damit die eingeschränkten Möglichkeiten in Bezug auf das „Blickfeld“ der Kamera, die „Räumlichkeit der Tonaufnahme“, den begrenzten „zeitlichen Abschnitt“ und die „Reduzierung auf nur zwei Sinne“ (ebd.). Während einer Analyse von Videobändern befindet sich der Forschungsmitarbeiter nach Huhn et al. in der Situation, auf dem Videoband zwar Hintergrundgeräusche wahrzunehmen, kann sich aber nicht, wie in einer Feldbeobachtung, umdrehen, um Klarheit über die Situation zu bekommen. Er müsse die mögliche Ablenkung des beobachteten Kindes hinnehmen, ohne dabei Aufschluss über den Grund zu erhalten. Dies zeige die Einschränkung bei den Aufnahmen von Videobändern auf, da keine Rundumbilder aufgenommen werden können, was während der Analyse zu Unklarheiten führen kann.

Huhn et al. bezeichnen die Videoaufnahme als ein „Protokoll einer subjektiven Wahrnehmung“ (Huhn, Dittrich, Dörfler et al. 2000, 187). Sie sehen beim Einsatz von Videographie die Aufgabe der Person, die hinter der Kamera steht und sie bedient,

darin, die Situation immer wieder neu zu bewerten, „um im Rahmen der technischen Begrenzungen das Gemeinte der eigenen Wahrnehmung darzustellen und als bildliche Interpretation von Realität zu formulieren“ (ebd.). Dies lässt einen Bezug zur von Knoblauch (2004) angesprochenen und zuvor angeführten Problematik der Wirklichkeitsdarstellung erkennen. Huhn (2005) betont in diesem Zusammenhang, dass die Videobänder vor allem „als konstante Daten für einen interpretativen Zugang“ Verwendung finden (Huhn 2005, 431). Dieser Gesichtspunkt erscheint auch bei den Videobeobachtungen im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie als ein bedeutender. Mit den zuvor dargestellten Möglichkeiten und Einschränkungen ist es leicht nachvollziehbar, dass die Bedeutung des kindlichen Verhaltens nur auf interpretativem Wege erschlossen werden kann, indem nach den Gründen und Ursachen für ein bestimmtes Verhalten gefragt wird.

Nachfolgend werden drei Schritte des Forschungsablaufs beim Einsatz von Videographie dargestellt.

4.3 Forschungsablauf: Aufnahme, Analyse, Interpretation

Beim Einsatz der Videokamera innerhalb einer Untersuchung empfehlen Huhn et al. (2000) vorab eine gründliche Vorbereitung. Neben praktischen Überlegungen zur „Qualität der Tonaufnahme“, zum Zeitaufwand, zur Sicherung von Originalaufnahmen und zur Aufgabenverteilung sei die methodische Vorgehensweise gründlich zu planen (Huhn, Dittrich, Dörfler, et al. 2000, 191f.). Sie beschreiben Vorbereitungs- und Arbeitsschritte, die speziell auf die Situation in Kindertagesstätten angepasst sind:

1. „Erarbeitung der Fragestellung und Begründung für die gewählte Art der Arbeit mit Video
2. Recherche im Feld vor dem Einsatz von Video
3. Recherche und Datenerhebung mit Video
4. Vertextung der Videoszenen, die ausgewertet werden sollen
5. Kodierung und Auswertung ausgewählter Videoszenen
6. Darstellung/Veröffentlichung der Ergebnisse“ (ebd., 192).

Auch im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie fanden in etwa diese Untersuchungsschritte statt, wobei in Bezug auf den Schritt vier eine andere Art der

Auswertung gewählt wurde. Statt einer Vertextung des Videomaterials wurden die Videobänder in Bezug auf konkrete Kategorien, die in einem Handbuch, verfasst von WiKi-Mitarbeiterinnen, festgelegt und beschrieben wurden, kodiert und anschließend in die SPSS-Datenbank eingegeben.

Den Aufnahmevorgang der Videobänder beschreiben Huhn et al. als einen Prozess, den sie „Ikonografieren“ nennen. Diesen Prozess unterteilen sie in folgende miteinander verbundene Handlungen: „die Verabredungen und Reflexionen über Ziele, Mittel und Interessen vor dem Aufnehmen mit Video, das Aufnehmen selbst und die diskursive Überprüfung der Annahmen, gemessenen an den selbstgesteckten Zielen“. Dieser von Huhn et al. beschriebene Prozess der Ikonografie kann auf verschiedene Situationen, in denen mit Hilfe der Videographie geforscht wird, übertragen werden (Huhn, Dittrich, Dörfler et al. 2000, 188). Weiters erläutert Huhn (2005) in seinen Ausführungen die weitere Verarbeitung der Daten. Üblicherweise werden die „Bildaussagen mit Hilfe von Verbalisierung, Kategorienbildung oder mathematischen Verfahren systematisiert“, um Ergebnisse zu erhalten, die sich auf allgemeine Situationen übertragen lassen (Huhn 2005, 431).

Ähnlich dem von Huhn et al. beschriebenen Prozess liefen die Vorbereitungen für den Einsatz der Videographie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie. Zu Beginn ergab sich die Frage, was mit Hilfe der Kamera aufgenommen und beobachtet werden soll. Zeitgleich dazu standen Überlegungen zur Dauer der Aufnahmen, welche Situationen in den Blick genommen werden und worauf der Fokus beim Filmen gelegt wird, im Mittelpunkt der Planung (Interne Projektpapiere). An diese Gedanken anschließend beschäftigten sich die Forscherinnen der Wiener Kinderkrippenstudie mit der Videoanalyse und den damit verbundenen Kategoriedefinitionen und Beschreibungen, bevor das Instrument in den außerfamiliären Institutionen zum Einsatz kam. Die zu den drei Untersuchungszeitpunkten entstandenen Videoaufnahmen wurden nachfolgend von einem von den Mitarbeiterinnen gebildeten Kodierteam, nach den zuvor erarbeiteten Kategorien, analysiert (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 4f.)

Huhn et al. sind der Ansicht, dass die Abmachungen, die vor den Aufnahmen beschlossen werden – wie zum Beispiel, was mittels der Videographie erforscht werden soll – bereits bestimmen, was im Anschluss der Aufnahmen analysiert wird. Sie bezeichnen dies als ein Festlegen der „Kategorien in sprachlicher Form“, anhand derer „die inhaltliche Beliebigkeit des möglichen Materials“ eingegrenzt wird und dadurch

auch die „filmischen Mittel“ dezimiert werden (Huhn, Dittrich, Dörfler et al. 2000, 188).

Zusammenfassend halten Huhn et al. fest, dass das Essentielle bei der Untersuchung und dem Sammeln der Daten „nicht das Abbilden von Geschehenem, das Einfangen von komplexer Realität“ ist, „sondern das Erzeugen von Daten in der Realität, die für die Auswertung von Interesse sein können. Damit dient die Videokamera nicht mehr nur dazu, Verhalten zu ‚dokumentieren‘, sondern Bilder zu erzeugen, um zu etwas Sichtbaren zu kommen, zu einem visuell statischen Muster, das Verhalten repräsentiert“ (Huhn, Dittrich, Dörfler et al. 2000, 421).

In Bezug auf die Analyse steht für Knoblauch „die Interpretation von visuellem Material“ im Mittelpunkt (Knoblauch 2004, 129). Mit dem Begriff „Video-Interaktions-Analyse“ beschreibt er die Möglichkeit, im Rahmen von Videoaufnahmen Interaktionen zu erfassen, zu beschreiben und sie zu analysieren (ebd.). Das Interesse an Interaktionen hat nach Knoblauch eine bereits längere Tradition, die in die 40er und 50er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückgeht (ebd., 130).

Durch die Fortschritte im Bereich der Technik, die bereits von Appelsmeyer (2005) ausführlich dargestellt wurden, bestehe das zentrale Augenmerk bei den Analysen auf dem Sichtbaren. Aufgrund der technischen Weiterentwicklung beim Aufnahmevorgang sowie bei der Analyse der Videobänder, wird nach Knoblauch „nicht mehr nur eine Analyse von Bildern“ durchgeführt, sondern das Hauptaugenmerk liegt auf dem „Visuellen selbst“, das heißt durch die Technik können „Bilder und Bildsequenzen“ rascher „markiert, geschnitten und nebeneinander gestellt werden“ (Knoblauch 2004, 131). Es erfolge demnach eine „Analyse mit Bildern“ (Bohnsack 2005, zit. n. Knoblauch 2004, 131). Das Ziel der Interpretation der Videobilder besteht nach Knoblauch „darin, den intrinsischen Zusammenhang der Interaktionen zu verstehen und dieses Verstehen zu rekonstruieren“ (Knoblauch 2004, 131). Mit dem „intrinsischen Zusammenhang“ meint der Autor, dass bei der Interpretation der Daten aus den Videobändern nur auf das tatsächlich durch die Videoaufnahmen sichtbare Verhalten und auf die Handlungen Bezug genommen wird und dabei die privaten und individuellen Hintergründe der Personen, wie Familienstand, Wohnsituation, etc. außer Acht zu lassen sind (ebd., 132). Weiters spiele der zeitliche Aspekt bei der Interpretation eine Rolle. Da die gefilmte Situation aus einer „Abfolge von Bildern“

besteht, die Ereignisse zeigt, die stets miteinander im Zusammenhang stehen und sich aufeinander beziehen, müsse die Analyse der Aufnahmen ebenfalls diesen Zusammenhängen folgen und sei deshalb in einer chronologischen Reihenfolge zu vollziehen (ebd., 131).

Die bisherigen Ausführungen zur Videographie und Videoanalyse bieten Aufschluss über die Bedeutung, die Möglichkeiten und Nachteile von Videoaufnahmen in der Kleinkindforschung sowie über den Ablauf einer videounterstützten Untersuchung. Im Folgenden wird der Einsatz dieser Methode innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie dargestellt und die für unsere Untersuchung relevanten Kategorien ausgeführt.

4.4 Einsatz von Videographie und Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie

Um Daten zum Verhalten der Pädagogin und zum kindlichen Verhalten zu erhalten, wurden im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie Videobeobachtungen durchgeführt. Während der Videoaufnahmen und der anschließenden Kodierung der Videobänder lag der Fokus zum einen auf drei Aspekten des Pädagoginnenverhaltens, die im Rahmen dieser Untersuchung für die Pädagogin-Kind-Interaktion kennzeichnend sind und zum anderen auf den Affekten, dem Explorations- und dem Sozialverhalten der Kinder, die sich durch das Verhalten der Kinder äußerten. In den vorangegangenen Unterkapiteln waren vor allem der Einsatz und die Möglichkeiten der Methode Videographie die vorherrschenden Thematiken. In diesem Unterkapitel geht es darum, den Einsatz dieser Methode im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie und die Bedeutung der einzelnen Kategorien der Untersuchung näher zu erläutern.

Die Rahmenbedingungen der Wiener Kinderkrippenstudie und weitere Untersuchungsmethoden wurden in Kapitel 1.1 „Die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi). Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ schon dargestellt, weshalb darauf nicht erneut eingegangen wird. Aus der Tabelle 2 in Kapitel 1.1.1 „Untersuchungszeitpunkte/Untersuchungsmethoden“ ist ersichtlich, zu welchen Zeitpunkten welche Untersuchungsverfahren zum Einsatz kamen. Die Videoaufnahmen fanden zu drei Zeitpunkten (T1, T2, T3) statt, T1 ungefähr zwei Wochen nach der ersten

Trennung des Kindes von der primären Bezugsperson in der außerfamiliären Betreuung, T2 circa zwei Monate nach T1 und T3 etwa zwei Monate nach T2.

Die Videokamera kam am jeweiligen Untersuchungstag zweimal zum Einsatz. Gefilmt wurden die Verabschiedung der 104 an der Studie teilnehmenden Kinder von ihren Bezugspersonen (wird als „Abschiedssequenz“ bezeichnet) und eine volle Stunde im Laufe des Vormittags, beginnend meist mit einem angeleiteten Spiel durch die Pädagogin in der Einrichtung (wird hier unter dem Begriff „Vormittagssequenz“ angeführt). Die an der Studie teilnehmenden Kinder wurden am Morgen in die Krippe gebracht und nach der Verabschiedung wurde noch zwanzig Minuten weiter gefilmt, um die Reaktionen der Kinder auf die Trennung weiter beobachten zu können. Dabei wurden vor allem das Geschehen in der Krippe und das Verhalten der Kinder und der Pädagogin in den Blick genommen (Interne Projektpapiere).

Für unsere Untersuchung ziehen wir ausschließlich die Daten aus den Interaktionen zwischen den Pädagoginnen und den Kindern in den Vormittagssituationen heran. In den Abschiedssequenzen ist neben den Pädagogin-Kind-Interaktionen auch die Verabschiedung der Eltern von den Kindern zu beobachten. Da in unserer Untersuchung der Fokus auf den Austausch zwischen der Pädagogin und den Kindern liegt, untersuchen wir lediglich die Vormittagssequenzen, in denen die Eltern nicht vorkommen. Dieser Umstand macht die Pädagogin zur einzigen erwachsenen Bezugsperson für das Kind, weshalb ihre Beziehung im Vordergrund steht und nicht durch die Anwesenheit der Eltern beeinflusst wird.

Einen weiteren Grund für den Verzicht auf die Analyse der Abschiedssequenzen stellt die Dauer der Aufnahmen dar. Die Vormittagssequenzen mit 60 Minuten Videomaterial ermöglichen es eher, mehrere Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind zu beobachten, auch in Hinblick darauf, dass die meisten vom WiKi-Team untersuchten Kinderkrippen angeleitete Spielphasen im Laufe des Vormittags vorsahen.

Nach den Videoaufnahmen durch die sogenannten „Fieldworkerinnen“ folgt als nächster Schritt die Kodierung des Videomaterials durch sogenannte „Kodiererinnen“, die die Kinder zuvor nicht in der Krippe beobachtet haben. So soll mehr Objektivität gewährleistet werden, weil dadurch mögliche vorgefasste Meinungen der „Fieldworkerinnen“ beziehungsweise Eindrücke, die sie während der Erhebungen in der Krippe über die Kinder und andere beobachtete Personen gewonnen haben, nicht in die

Kodierung einfließen können. Das WiKi-Forschungsteam hat im Vorfeld zu den Videoaufnahmen Kategorien erstellt, anhand derer das Verhalten der Kinder, der Pädagoginnen und der Eltern¹⁶ eingeschätzt werden soll. Die zwei für uns relevanten Kategorien lauten:

- Kindliche Aktivitätsbereiche
- Qualität der Interaktion der Pädagoginnen und des Personals der Krippe mit dem Kind

Die kindlichen Aktivitätsbereiche werden in 5-Minuten-Sequenzen kodiert, das heißt, dass das Verhalten der Kinder eingeteilt in die nachfolgenden Kategorien jeweils in fünfminütigen Einheiten eingeschätzt wurde. Die zweite Kategorie, das Verhalten der Pädagoginnen innerhalb der Pädagogin-Kind-Interaktion, wurde über die gesamten 60 Minuten kodiert.

Die zwei Kategorien lassen sich in weitere Subkategorien unterteilen, die wiederum anhand einzelner Variablen eingeschätzt werden. Diesen Variablen wird jeweils ein Wert von 1 bis 5 zugeordnet, wobei der Wert 1 bedeutet, dass ein Verhaltensmerkmal nicht charakteristisch ausgeprägt ist und 5 stark charakteristisch ausgeprägt.

Die drei Subkategorien und die sieben Variablen, die die kindlichen Aktivitätsbereiche ausmachen, lauten:

1.1 Affekt

1.1.1 Positive affektive Stimmung

1.1.2 Negative affektive Stimmung

1.2 Entdeckendes und erkundendes Interesse

1.2.1 Ausmaß und Intensität

1.2.2 Motiviertheit

1.2.3 Gerichtetheit

1.3 Sozialer Kontakt

1.3.1 Dynamisch interaktiver Austausch mit Pädagoginnen und anderem Personal der Einrichtung

1.3.2 Dynamischer interaktiver Austausch mit Peers

¹⁶ Da für unsere Untersuchung das Verhalten der Eltern nicht relevant ist, wird diese Kategorie nicht näher erläutert. In diesem Zusammenhang wird auf die Diplomarbeit von Barbara Neunteufel (2011) verwiesen, die die Bedeutung des elterlichen Abschiedsverhaltens für das kindliche Erleben von Trennung untersucht hat.

Die drei Subkategorien und die vier Variablen, die das Verhalten der Pädagoginnen in der Interaktion mit den an der Studie teilnehmenden Kindern betreffen, lauten:

1.1 Affekt

1.1.1 Affektiv getönte Haltung gegenüber Kind

1.2 Intendierte Förderung

1.2.1 Intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe

1.3 Feinfühligkeit

1.3.1 Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist (oder kein Unwohlsein zum Ausdruck bringt)

1.3.2 Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 6)

Im Weiteren werden die einzelnen Subkategorien und Variablen näher dargestellt. Dabei wird insbesondere auf die Merkmale der Variablen eingegangen, auf die die „Kodiererinnen“ beim Betrachten und Kodieren der Videos zu achten hatten, um eine möglichst exakte Einschätzung des Pädagoginnenverhaltens und das des Kindes in der Interaktion vornehmen zu können.

4.4.1 Kindliche Aktivitätsbereiche

Nachfolgend werden die Subkategorien – Affekte, entdeckendes und erkundendes Interesse, sozialer Kontakt – die unter dem Begriff „Kindliche Aktivitätsbereiche“ zusammengefasst wurden, näher erläutert.

4.4.1.1 Affekt

Die Subkategorie „Affekt“ beinhaltet sowohl die positive wie auch die negative affektive Stimmung des Kindes. Beides wird auf einer Skala von eins bis fünf eingeschätzt. Eins bedeutet „nicht charakteristisch ausgeprägt“ und fünf „stark charakteristisch ausgeprägt“.¹⁷ Entscheidend für die Einschätzung auf der fünfteiligen

¹⁷ Die hier beschriebene Art der Skalierung gilt für alle weiteren Skalen, wenn nicht anders beschrieben.

Skala sind die Dauer, die Intensität und die Frequenz der gezeigten affektiven Stimmung des Kindes (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10; 13).

Unter positiver affektiver Stimmung ist der Ausdruck „des Wohlbefindens, des Vergnügens, der Zufriedenheit und der Freude des Kindes hinsichtlich der Situation im Gesamten“ zu verstehen und zeigt sich „durch Lächeln, Lachen, positiven und warmen Tonfall, enthusiastischen/freudvollen Körperausdruck und Körperspannung“. Hoch skalierte Einschätzungen sind charakterisiert durch „sehr klare, starke, intensive und/oder länger andauernde Formen der vom Kind zum Ausdruck gebrachten Freude, seines Wohlbefindens oder der kindlichen Zufriedenheit“. Niedrig im Ausdruck der positiven affektiven Stimmung werden jene Kinder eingeschätzt, die „keine Zeichen des Wohlbefindens, des Vergnügens, der Zufriedenheit oder der Freude“ oder deutliches Unwohlsein zeigen. Diese Kinder lächeln und lachen nicht und wirken unsicher, angespannt und gehemmt und ziehen sich möglicherweise zurück. Weiters ist für die Skalierung von großer Bedeutung, ob das Kind seine affektive Stimmung authentisch vermittelt oder ob diese eher als unecht einzustufen ist (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10f.).

Auf der anderen Seite signalisiert eine negative affektive Stimmung Unwohlsein, Unzufriedenheit, Widerwillen, Trauer, Rückzug oder Unbehagen des Kindes, die sich durch Weinen, angespannten Körperausdruck, Stirnrunzeln, lautstarke Zeichen des Unmutes, negativ gefärbte Aufregung etc. äußern (ebd., 12f.). Dabei gilt es zu erfassen, „wie unglücklich, traurig das Kind zu sein scheint, oder wie negativ sich das Kind in seinem Verhalten zeigt“ (ebd., 13). Eine hohe Skalierung im Bereich der negativen affektiven Stimmung erhält ein Kind auch, wenn es „sehr starke und intensive negative Affektäußerungen“ zeigt, auch wenn diese nicht über die gesamte fünfminütige Kodierungssequenz andauern. Aber auch wenn die Intensität der negativen Affekte nicht stark ausgeprägt ist, diese Stimmung jedoch über die gesamte Kodierungssequenz anhält, wird der negative Affekt des Kindes hoch skaliert. Eine niedrige Einschätzung findet statt, wenn ein Kind Unwohlsein eventuell nur einmalig und wenig intensiv zum Ausdruck bringt und somit den Anschein erweckt, dass es prinzipiell nicht unzufrieden ist. Allgemein kann festgehalten werden, dass in dieser Kategorie nur die negativen Affekte bewertet und eingeschätzt werden (ebd.).

Die Skalierung und die Einschätzung des positiven wie auch negativen Affekts sind demnach stark davon abhängig, „wie lange, wie intensiv und wie häufig“ dieser vom Kind gezeigt wurde (ebd.). Die Verfasserinnen der Kodierungsanleitung versuchten somit, „sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Einschätzung“ zu erreichen. Damit wurde die Herstellung eines Gleichgewichtes zwischen der Stärke der kindlichen Emotionen und deren relativer Häufigkeit im Rahmen der fünfminütigen Kodierungssequenz beabsichtigt (ebd.).

4.4.1.2 Entdeckendes und erkundendes Interesse

Die Kategorie „Interesse“ beinhaltet das Ausmaß und die Intensität des erkundenden und entdeckenden Interesses. Es wird erfasst, inwiefern sich das Kind seiner Umgebung (Menschen, Dinge, Aktivitäten) interessiert und aufmerksam zuwendet. Diese Kategorie wird ebenfalls auf einer Skala von eins bis fünf eingeschätzt (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 15). Eine hohe Skalierung des kindlichen Interesses erfolgt, wenn erkennbar ist, dass das Kind seine Umwelt und die Gegenstände in seinem Umfeld intensiv untersucht und sich bemüht, all dies in sich aufzunehmen. Kinder, die sich aufmerksam mit ihrer Umgebung beschäftigen, zeigen „dies durch konzentriertes Schauen, mit gewisser Spannung im Blick und mit einer gewissen Körperspannung“. Die Kinder sind dabei derart mit einem Gegenstand beschäftigt, dass sie alles andere um sich herum zu vergessen scheinen. Auch ein Austesten und Erproben eines Objektes wird hoch skaliert. Die Art und Weise, also die Modalität, wie das Kind sein Interesse an dem Geschehen zeigt, hat für diese Skalierung keine Bedeutung (ebd.).

Das kindliche Interesse äußert sich „durch Ansehen, durch Betasten, durch Ausprobieren unterschiedlicher Funktionen [...], oder durch das Gespräch über etwas“ (ebd.). Dabei spielt es allerdings keine Rolle, ob die Pädagogin das Interesse des Kindes auf einen bestimmten Gegenstand oder ähnliches weckt, oder ob die Initiative vom Kind ausgeht. Bedeutend für die Skalierung ist allein „die Intensität und Ausdauer, mit der das Kind Interesse zeigt“ (ebd.).

Eine niedrige Einschätzung erfolgt, wenn die kindliche „Aufmerksamkeit nicht in konzentrierter Art und Weise auf Personen, unbelebte Dinge oder Objekte“ gerichtet ist. Zum Ausdruck bringt dies ein Kind, indem es sich distanziert, oder ins Leere blickt,

ohne wahrzunehmen, „was rundherum vor sich geht und geboten wird“. Eine geringe Skalierung erfolgt auch, wenn sich das Kind dabei ganz auf sich selbst konzentriert (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 16). Ausschlaggebend für die Kodierung dieser Kategorie „ist nicht die Modalität des erkundenden und entdeckenden Interesses [...], sondern die Intensität, mit der das Kind an etwas interessiert ist“ (ebd.)

4.4.1.3 Sozialer Kontakt

Dieser Kategorie sind die Variablen „Dynamisch interaktiver Austausch mit Pädagogin und anderem Personal der Einrichtung“ und „Dynamisch interaktiver Austausch mit Peers“ zugeordnet. Sie werden gleichermaßen wie die zuvor erwähnten Variablen auf einer Skala von eins bis fünf eingeschätzt. Der „soziale Kontakt“ zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind mit der Pädagogin und den Peers interagiert, indem es mit ihnen gemeinsam an Aktivitäten teilnimmt, seine Aufmerksamkeit den gleichen Dingen wie seine Interaktionspartner widmet und sich dabei mit ihnen abstimmt (ebd., 22f.).

Eine hohe Einschätzung dieser Kategorie erfolgt, wenn „der Austausch von den miteinander interagierenden Personen“ – zwischen den Peers oder mit zumindest einem Erwachsenen (ausgenommen sind davon die Eltern des Kindes) – „in einem dynamischen Wechselspiel aufrechterhalten“ wird (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 22). Das Interesse innerhalb der Interaktionen ist auf eine gemeinsame Beschäftigung, entweder ein Spiel oder ein Objekt, wie zum Beispiel eine Puppe oder ein Bilderbuch, gerichtet. Für eine hohe Skalierung zeichnet sich eine Interaktion durch ein „Miteinander [...], durch ein Geben und Nehmen“ aus (ebd.). Dabei „stimmen die interagierenden Personen ihre Aktivitäten kontinuierlich aufeinander ab. Dies bedeutet, dass die Signale und das Verhalten des Anderen wahrgenommen werden, und infolgedessen Reaktionen [...] jeweils an die vorhergehende Aktivität des Anderen anknüpfen“ (ebd.).

Eine Einschätzung am unteren Ende der Skala erfolgt, wenn das zu untersuchende Kind, „in keinem Austausch“ mit den Erwachsenen oder den Kindern in der Institution steht (ebd.). Das Kind nimmt die Angebote der Personen nicht an, „wendet sich ab, oder

ignoriert die Gesten und Signale“ (ebd.). Diese Kontakte sind nicht durch ein Wechselspiel, sondern durch Einseitigkeit gekennzeichnet.

4.4.2 Verhaltensaspekte der Pädagoginnen in der Interaktion mit den Kindern

Die „Qualität der Interaktion der Pädagogin und des Personals der Krippe mit dem Kind“ ist durch drei Verhaltensaspekte der Pädagogin gekennzeichnet, die in der Interaktion mit dem Kind eingeschätzt werden: „Affekt“, „Intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“. Bei der Einschätzung der Pädagoginnenvariablen wurde darauf geachtet, dass eine Einschätzung dieser Kategorien nur erfolgte, wenn sich die Pädagogin mit dem untersuchten Kind in Interaktion befand.

4.4.2.1 Affekt

Mithilfe dieser Variable wird angestrebt, „das emotionale Klima, erzeugt durch die Art und Weise, wie PädagogInnen dem Kind gegenüber auftreten und auf diese Weise Einfluss auf den kindlichen Bewältigungsprozess von Trennung und Getrenntsein – hinsichtlich der drei Bereiche Affekt, Interesse und sozialer Kontakt des Kindes – haben können“, zu erfassen (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 28). Im Konkreten beschreibt die Variable des Affekts die affektiv getönte Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind. „Bewertet wird, in welchem Ausmaß und mit welcher Intensität die PädagogInnen und das Personal der Einrichtung dem Kind mit Freude, Wärme, Zuneigung, Geduld und Wohlwollen begegnen. Dies kann zum Beispiel Ausdruck finden durch:

- „einen warmen Tonfall, durch Kosewörter und -namen
- körperliche Nähe, Umarmungen, streicheln, küssen usw.
- lächeln und gemeinsames Lachen mit dem Kind
- sichtbare Begeisterung über das Kind und sein Tun
- Loben des Kindes
- generelle Freude am Zusammensein mit dem Kind (offenkundig hinsichtlich Dauer, Intensität oder Rhythmus)
- aufmerksames Zuhören und Zusehen und Verfolgen der kindlichen Aktivitäten

- geduldiges Tun und Sein mit dem Kind“ (ebd.).

Pädagoginnen, die diese Charakteristika in hohem Maße aufweisen, werden hoch eingeschätzt, da dies als eine stark positiv gefärbte Haltung gegenüber dem Kind gesehen wird. Auf der anderen Seite werden Pädagoginnen, die stark negative Stimmung durch „feindselige, irritierende, ungeduldige und ablehnende Verhaltensweisen gegenüber dem Kind“ zum Ausdruck bringen, niedrig skaliert (ebd., 29).

Relevant für die Einschätzung und die Skalierung dieser Kategorie sind die „Intensität, Dauer und Häufigkeit“ der beschriebenen Verhaltensweisen. „Die Einschätzung [...] erfolgt sowohl durch eine quantitative als auch durch eine qualitative Einschätzung, beides schlägt sich in der Struktur der Skalierung nieder“ (ebd.).

4.4.2.2 Intendierte Förderung

Die Subkategorie „Intendierte Förderung“ beinhaltet die Förderung des kindlichen Interesses und der kindlichen Teilhabe am Geschehen in der Krippe. „Anhand dieser Variable wird erfasst, inwieweit die PädagogInnen (und das Personal der Einrichtung) Aktivitäten setzen, die darauf abzielen, die kindliche Aufmerksamkeit in Richtung Einrichtung/Geschehen in der Einrichtung zu lenken, Interesse zu wecken und die kindliche Teilnahme am Geschehen in der Krippe zu wecken, zu fördern, zu intensivieren und/oder aufrechtzuerhalten“ (ebd., 31). Das Augenmerk bei der Skalierung auf der fünfteiligen Skala „liegt auf der Häufigkeit und der Qualität der Aktivitäten, die gesetzt werden, um das kindliche Interesse und die kindliche Teilhabe am Geschehen in der Krippe zu wecken, zu erhalten oder zu fördern“ (ebd., 33).

Durch folgende Verhaltensweisen der Pädagogin werde das Interesse des Kindes verstärkt geweckt:

1. „Zeigen und Benennen, Beschreiben oder Reichen von Gegenständen, von Vorgängen und Tätigkeiten in der Einrichtung
2. Gespräche mit dem Kind darüber, was in der Einrichtung vor sich geht, was dort vorzufinden ist
3. dem Kind zeigen, was man mit einem bestimmten Gegenstand machen kann, oder wie es funktioniert

4. dem Kind vorschlagen, an bestimmten Aktivitäten mit anderen Kindern teilzunehmen
5. dem Kind zeigen, was andere Kinder/Personen in der Einrichtung machen
6. Aktivitäten mit Gegenständen in der Einrichtung/mit anderen Kindern starten und das Kind einladen daran teilzunehmen
7. das Spiel des Kindes unterstützen, indem neue Vorschläge gemacht werden, indem gezeigt wird, was noch alles mit einem Spielzeug gemacht werden kann
8. wenn das Kind Interesse zeigt oder die Aufmerksamkeit auf das Geschehen in der Einrichtung lenkt, dann teilen die PädagogInnen die Aufmerksamkeit/das Interesse des Kindes, und wirken unterstützend, in sie in Worte fassen, was das Kind sieht/erlebt oder vorschlagen, inwiefern das Kind am Geschehen teilhaben könnte
9. wenn das Kind emotionale Beteiligung zum Ausdruck bringt, greifen die PädagogInnen dies auf und reflektieren das emotionale Erleben des Kindes
10. wenn die PädagogInnen ihr Tun kommentieren, um das Kind für etwas oder für jemanden zu interessieren
11. Regeln für die Gruppe, die darauf abzielen, das Kind für etwas zu interessieren“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 32)

Das Hauptaugenmerk dieser Variable liegt darauf, zu erfassen, inwiefern von den Pädagoginnen Bemühungen ausgehen, Angebote zu setzen, die das Interesse des Kindes wecken und es in das Gruppengeschehen einbinden. Zudem wird festgehalten, inwieweit das Kind gefördert und ermutigt wird, sodass sein Interesse länger Bestand hat. Dabei ermöglicht die Pädagogin dem Kind, in gewissem Ausmaß seine eigenen Ideen und Bedürfnisse einzubringen (ebd.).

4.4.2.3 Feinfühligkeit

Feinfühligkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, „inwieweit PädagogInnen die sozialen und affektiven Signale, Gesten und Ausdrücke des Kindes wahrnehmen und auf diese reagieren“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 35; 38). Ein zentrales Charakteristikum „einer feinfühlig Interaktion ist die Abgestimmtheit auf das Kind“ (ebd.). Die Forscherinnen der Wiener Kinderkrippenstudie betrachten ein Verhalten der

Pädagogin als auf das Kind abgestimmt, wenn sie „die kindlichen Bedürfnisse, Emotionen, Interessen und Fähigkeiten“ des Kindes erkennt, und wenn das Verhalten der Pädagogin auf die „inneren Zustände des Kindes“ abgestimmt ist (ebd.). Bei der Kodierung dieser Variable wird weiters unterschieden zwischen der gezeigten (1) „Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens ist“ und der (2) „Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt“ (ebd.).

(1) Feinfühligkeit bei Wohlbefinden des Kindes

Anhand folgender Ausführungen wird klar, was die Verfasserinnen des Kodierungshandbuchs unter Feinfühligkeit bei Wohlbefinden und der „Angemessenheit einer Reaktion“, die „nur in Abhängigkeit vom Verhalten des Kindes bewertet werden“ kann, verstehen (ebd.):

„[W]enn das Kind nicht am Geschehen teilnimmt, nehmen sich die PädagogInnen Zeit, um das Kind in einer Weise am Geschehen zu beteiligen, die der Stimmung des Kindes angepasst ist. Wenn das Kind gelangweilt oder passiv wirkt oder frustriert ist, bieten feinfühligkeitsvolle PädagogInnen Angebote, um das Kind zu involvieren oder zu stimulieren; wenn ein Kind sich zufrieden und interessiert mit Spielzeug beschäftigt, dann geben feinfühligkeitsvolle PädagogInnen dem Kind Raum, um selbstständig zu erforschen und explorieren. Im Spiel mit dem Kind überstimulieren die PädagogInnen das Kind nicht“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 35).

Im Rahmen der Kodierung dieser Variable wird erfasst, inwieweit die Pädagoginnen den Kindern Feinfühligkeit in Situationen entgegenbringen, in denen sich die Kinder in einem Zustand des Wohlbefindens befinden. Hauptkriterien für feinfühliges Verhalten der Pädagoginnen sind die Angemessenheit der Reaktionen sowie die zeitliche Abstimmung auf die Kinder.

„Zeichen von Feinfühligkeit beinhalten z.B.:

1. den Affektausdruck des Kindes wahrzunehmen, anzuerkennen, und Raum zu geben,
2. kontinuierlich zu vokalisieren,
3. Hilfe zu leisten bei der Bewegung von Objekten und die Bewegung des Kindes zu unterstützen,
4. den Fokus der Aufmerksamkeit angemessen zu setzen,

5. gute zeitlicher [sic!] Abstimmung zu schaffen, die angepasst ist an das kindliche Interesse und Erregungsniveau etc“ (ebd., 36).

Bezeichnend für diese Kategorie ist, dass die Pädagogin ihr Verhalten stets auf die Befindlichkeiten des Kindes abstimmt und darauf eingeht. Das bedeutet allerdings nicht, dass feinfühligere Pädagoginnen fortwährend in Interaktion mit den Kindern stehen, sie zeigen jedoch Interesse an den Kindern und stets die Bereitschaft für die Kinder da zu sein.

Eine feinfühligere Interaktion zeichnet sich anhand dieser Ausführungen dadurch aus, dass „sie zeitlich gut abgestimmt ist“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 36). Das heißt, die Pädagoginnen passen sich dem Tempo der Kinder an, lassen ihnen Freiräume und Chancen aktiver Mitgestalter der Interaktion zu sein und die Möglichkeit diese bei Bedarf auch abubrechen (ebd.).

Nach diesem Verständnis sind feinfühligere Pädagoginnen in der Lage einzuschätzen, „was das jeweils richtige Ausmaß an Stimulierung für das Kind ist“, um so des Weiteren die Ausbildung und Entwicklung der „kindlichen Regulierungsprozesse“ zu fördern und zu bestärken (ebd.).

(2) Feinfühligkeit bei Unwohlsein

Für die Einschätzung auf der fünfstufigen Skala der Variable „Feinfühligkeit bei Unwohlsein“ sind die nachstehenden drei Merkmale ausschlaggebend:

1. „die Proportion der Ausdrücke von Unwohlsein, auf welche PädagogInnen reagieren;
2. die Promptheit, in der die Reaktion der PädagogInnen erfolgen – in Abhängigkeit mit der Intensität des kindlichen Affektausdrucks;
3. die Angemessenheit der Reaktion“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 38)

Bei der Beurteilung des feinfühligeren Verhaltens der Pädagogin ist weiters zu beachten, dass die Reaktion der Pädagogin „der Intensität und der Ursache des Affektausdrucks des Kindes“ entsprechend angepasst ist. Bei der Wertung auf der fünfteiligen Skala wird zudem das Ausmaß der „Affektänderung“ mitberücksichtigt. Dabei ist aber die Beruhigung des Kindes nicht zwingend notwendig, sondern ausschlaggebend ist die feinfühligere Initiative, die die Pädagogin dem Kind in diesen Situationen entgegenbringt.

Folgende Aspekte des Verhaltens der Pädagogin gelten als charakteristisch für die Feinfühligkeit bei kindlichem Unwohlsein:

- „empathisches Sprechen mit dem Kind (den Schmerz des Kindes in Worte fassen, darüber sprechen, dass die Mama arbeiten gegangen ist, wann sie wieder kommt, was in der Krippe passiert, wer aller da ist, was es alles zu sehen gibt etc.)
- auf das Kind zugehen und körperlichen Kontakt aufnehmen (streicheln, aufheben, halten, schaukeln)
- Hilfe anbieten
- Aktivitäten und Spielzeug anbieten etc.“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 39)

Die zuvor angesprochene Motivation der Pädagogin, trotz nicht gelingender Beruhigung, feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen, wird bei der Skalierung mitberücksichtigt. Für die Einschätzung auf der Skala ist es nach den Autorinnen wichtig, dass die Pädagogin das Kind tröstet, für es da ist, mit ihm einfühlsam spricht und ihm das Gefühl von Zuwendung vermittelt. Eine hohe Skalierung für den Wert Feinfühligkeit in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zum Ausdruck bringt, erfolgt unter anderem dann, wenn „ein ‚Mentalisieren‘ durch die Pädagogin“ stattfindet. Dies erkennt man daran, dass die Pädagogin versucht, die „inneren Zustände“ des Kindes in Worte zu fassen (ebd.).

Charakteristisch für die Qualität und die Einschätzung des feinfühligsten Verhaltens der Pädagogin, wenn sich das Kind in einem Zustand des Unwohlseins befindet, ist demnach „der Grad der Abstimmung, die Angemessenheit und das zeitliche Mitgehen mit dem Kind und seinem Erleben“ (ebd.). Es erfolgt sowohl eine „quantitative als auch qualitative“ Einschätzung. „Die Proportion der kindlichen Ausdrücke des Unwohlseins, auf die reagiert wird, und die Promptheit der Reaktion werden im Verhältnis zu der Einschätzung der Qualität (Angemessenheit) der Reaktion beurteilt“ (ebd.).

4.5 Zusammenfassung

Die Videoanalyse eignet sich besonders als Forschungsmethode, um Interaktion zu beobachten und zu untersuchen, wie Mey (2005) und Kreppner (2001) anführen. In unserem Forschungskontext handelt es sich dabei speziell um die Interaktionen zwischen den Pädagoginnen und den Kindern in der Kinderkrippe. Von Appelsmeyer (2005), Mey (1997) und Heinzl (2000) wird vor allem die Möglichkeit, nonverbale Verhaltensmuster mit Hilfe von Videoaufnahmen zu erfassen, betont. Vor allem in Hinblick auf den Einsatz dieser Methode in der Kinderkrippe erweist sich dies als bedeutend, da sich bei den Kindern dieser Altersstufe die Kommunikation noch vorwiegend auf der nonverbalen Ebene abspielt.

Mit Hilfe der Videographie und der anschließenden Analyse wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie versucht, das kindliche Verhalten zu erfassen und zu analysieren, um Aufschluss darüber zu erhalten, „welche Verhaltensweisen, Aktionen oder Reaktionen Kinder auf den unmittelbaren Eintritt in die Krippe zeigen und welche Veränderungen sich über einen bestimmten Zeitraum hinsichtlich bestimmter Aktivitätsbereiche ausmachen lassen, und welche Verbindung dabei zu Faktoren der Eingewöhnungsphase und des kindlichen Bewältigungsprozesses bezüglich Trennung und Getrenntsein auszumachen sind“ (Interne Projektpapiere). Zudem wird das Verhalten der Pädagogin, das sie innerhalb von Interaktionen mit dem Kind zeigt, erfasst.

Die vom WiKi-Forschungsteam entwickelten Kategorien und Variablen, die das Verhalten der Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind und das Verhalten des Kindes näher beschreiben, dienen dazu, mögliche Zusammenhänge zwischen den Verhaltensweisen der beobachteten Personen, also der Kinder und der Pädagoginnen, in Interaktionen zu untersuchen. Im anschließenden Kapitel werden die Hypothesen dargestellt, die diese möglichen Zusammenhänge überprüfen sollen.

5. Hypothesen

Die im 4. Kapitel vorgestellten Kategorien und Aspekte, die das Verhalten der Pädagogin und das kindliche Verhalten in Interaktionen betreffen, und die mit Hilfe der Videographie erhoben und ausgewertet wurden, stellen die Basis für die Bearbeitung der Forschungsfrage sowie für die Erstellung der Hypothesen und Subhypothesen dar. Das Verhalten des Kindes wird von den Mitarbeiterinnen der Wiki-Studie als wichtige Informationsquelle angesehen, um Aussagen darüber machen zu können, wie wohl sich ein Kind in der Krippe fühlt und wie gut ihm die Eingewöhnung gelingt. Weiters wird davon ausgegangen, dass die Pädagogin als Bezugsperson für das Gelingen der Eingewöhnung und der Bewältigung der Trennung von der primären Bezugsperson eine wichtige Rolle spielt und dabei vor allem innerhalb von Interaktionen dem Kind Unterstützung bieten kann (siehe Kapitel 2.3 „Die Eingewöhnung in die Kinderkrippe“ und 2.5.3 „Bewältigung nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie“). Auf dieser Grundannahme aufbauend wurden die Hypothesen erarbeitet, die anschließend dargestellt werden. Zu Beginn gehen wir erneut kurz auf unsere Forschungsfrage ein, um sie dem Leser noch einmal ins Gedächtnis zu rufen.

5.1 Forschungsfrage

Aus dem in Kapitel 1 dargestellten Forschungsstand und der aufgezeigten Forschungslücke ergibt sich folgende Forschungsfrage für diese Diplomarbeit:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit den Kindern, die anhand des Pädagoginnenverhaltens untersucht wird, und dem Bewältigungsprozess der Kinder bei Krippeneintritt?

Die Qualität der Interaktion der Pädagoginnen mit den Kindern äußert sich nach der Auffassung der WiKi-Mitarbeiterinnen durch das Verhalten der Pädagoginnen, das sie den Kindern entgegenbringen, was im vorigen Kapitel erläutert wurde. In Kapitel 2.5.3 „Bewältigung der Trennung nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie“

wurden die Charakteristika dargestellt, anhand derer eine erfolgreiche Eingewöhnung in die Krippe, die eine gelingende Bewältigung der Trennung von den primären Bezugspersonen voraussetzt, gemessen werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass sich anhand des kindlichen Verhaltens beobachten lässt, ob ein Kind das Krippengeschehen als angenehm erlebt, ob es sich in interessierter Weise seiner Umgebung widmet und ob es in einen sozialen Austausch mit den Pädagoginnen und Peers in der Krippe tritt.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird zuerst untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktion der Pädagogin mit dem Kind und den sogenannten kindlichen Aktivitätsbereichen (positiver und negativer Affekt, Interesse und sozialer Kontakt mit Pädagogin und mit Peers) besteht, was detaillierter in der Hypothese und den Subhypothesen ausgeführt wird.

5.2 Hypothese

Bereits im an den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) gestellten Forschungsantrag ist die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen, das die Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion ausmacht, und dem kindlichen Verhalten als Ziel der Wiener Kinderkrippenstudie festgehalten worden. Die Projektleitung, Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, hat gemeinsam mit einem Team aus wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen¹⁸ in weiterer Folge Hypothesen und Subhypothesen sowie deren Argumentation erarbeitet.

Folgender Auszug aus dem Forschungsantrag gibt die vom WiKi-Team angenommene Hypothese wieder:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen innerhalb der Pädagoginnen-Kind-Interaktionen und den ersten kindlichen Reaktionen auf den Krippeneintritt sowie dem kindlichen Verhalten während der ersten Monate in der Einrichtung.

¹⁸ Namentliche Auflistung siehe Kapitel 1.1

Diese Hypothese bildet die Grundlage für die Erarbeitung unserer Subhypothesen, die nachfolgend näher ausgeführt werden.

5.3 Subhypothesen

Die nachstehenden Subhypothesen setzen sich aus einer Variable, die einen Verhaltensaspekte der Pädagogin darstellt, (Affektiv getönte Haltung; Intendierte Förderung; Feinfühligkeit) und einer Variable, die einen Verhaltensaspekt des Kindes darstellt, (Positive und negative affektive Stimmung; Interesse; dynamischer Austausch mit der Pädagogin und Peers) zusammen.

Die Ausführungen zu den Subhypothesen enthalten vom WiKi-Team ausgearbeitete Annahme zu den einzelnen Subhypothesen sowie Darstellungen von Studien und psychoanalytischen Theoriestücken, die diese Annahmen stützen.

5.3.1 Affektiv getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber und kindliche Affekte

Je höher die affektiv getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

Die WiKi-Mitarbeiterinnen gehen davon aus, dass die positiv affektiv getönte Haltung der Pädagogin bedeutsam ist, um „eine Atmosphäre in der Gruppe zu etablieren, in der sich das Kind grundsätzlich und in basaler Weise bedingungslos angenommen fühlen kann. Wenn das Kind das prinzipielle Wohlwollen der Pädagogin als weitgehend unabhängig von seinem Verhalten und seiner Gestimmtheit erleben kann, so werde es sich ermutigt (oder zumindest nicht gehemmt) fühlen, Affekte – ob positiver oder negativer Natur – zum Ausdruck zu bringen“ (Interne Projektpapiere). Durch das Aneignen von Bewältigungsstrategien nehme der negative Affekt von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 ab, weshalb er vom Kind auch weniger zum Ausdruck

gebracht werde (ebd.). Diese Ausführungen lassen deutlich werden, dass von einer Veränderung über die drei Untersuchungszeitpunkte ausgegangen wird. In Übereinstimmung mit dem WiKi-Team nehmen wir an, dass sich das Kind im Laufe der Eingewöhnung in der neuen Umgebung zunehmend wohler fühlt, was sich zum Beispiel in ansteigenden Werten des positiven Affekts und in den sinkenden Werten des negativen Affekts von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 hin zeigen würde.

Im Zuge unserer Literaturrecherche zeigte sich, dass in der psychoanalytischen Fachliteratur der wohlwollenden Haltung der Betreuungsperson eine Bedeutung für das kindliche Wohlbefinden zugesprochen wird. Brodin und Hylander (2002, 92) haben die ansteckende Natur von Fröhlichkeit hervorgehoben, indem sie ausführen, dass der Ausdruck von positiven Gefühlen keiner großen Anstrengungen bedarf, sondern etwas Natürliches und Selbstverständliches ist. Positiv gestimmte Pädagoginnen würden ihre Stimmung auf die Kinder übertragen, die dadurch selbst fröhlicher werden und ihrer Heiterkeit freien Lauf lassen können. Fonagy et al. sprechen dabei von „kausaler Effekanz“, wenn das Kind die Erfahrung macht, affektspiegelnde Äußerungen seiner Bezugsperson erzeugen und kontrollieren zu können. Dieses Gefühl der sogenannten Kontingenzkontrolle löse in ihm Wohlbefinden aus (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 180f.). Deshalb könnte eine entspannte und fröhliche Atmosphäre, um die die Pädagogin bemüht ist, in der Krippe als ein ausschlaggebender Faktor für das Wohlbefinden des Kindes gesehen werden.

Dieses gegenseitige Anstecken konnte auch Stern in seiner Untersuchung zum „Interaktionsspiel“ zwischen Mutter und Kind beobachten. Mit dem Begriff bezeichnet er das spielerische Verhalten der Mutter und des Kindes, bei dem es darum geht, die gegenseitige Aufmerksamkeitspanne aufrecht zu erhalten, was sich ebenso in der Interaktion mit anderen Betreuungspersonen beobachten lässt. Die Mutter könne durch ein anregendes und spannendes Verhalten die Aufmerksamkeit des Kindes gewinnen und Freude bei ihm hervorrufen. Die Freude erkenne man an der kindlichen Mimik, Gestik und seinen Lautäußerungen. Durch diese Äußerungen des Kindes fühle sich die Mutter in ihrem Verhalten bestätigt und empfinde selbst Freude über das Vergnügtsein ihres Kindes, sodass sie weitere Bemühungen unternehme, um sein positives „Aufmerksamkeits- und Erregungsniveau zu halten“ (Stern 1979, 91f.). „So streben sie beide dem gleichen Ziele zu – dem Beibehalten einer Reihe optimaler Bereiche, die mit

den Erfahrungen gegenseitigen Interesses und wechselseitigen Vergnügens und des Miteinanders im Tanzmuster übereinstimmen“ (ebd., 92). Übertragen auf die Situation in der Kinderkrippe würde dies bedeuten, dass die Pädagogin durch eine positive, offene und anregende Haltung, die das Interesse des Kindes weckt, die kindliche Stimmung verändern kann.

Einen weiteren förderlichen Aspekt der wohlwollenden Haltung der Bezugsperson hat Bowlby (1979/1980) für die Affektregulierung und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in seinem Werk „Das Glück und die Trauer“ herausgearbeitet. Die von der Bezugsperson geäußerte Zuneigung gegenüber dem Kind ermögliche ihm nicht nur, sich geborgen zu fühlen und dies zu externalisieren, sondern gäbe ihm auch die Sicherheit, seinen Unmut, seine Ängste und Unsicherheiten zu zeigen. So könne es sich mit all seinen Affektäußerungen – sowohl positiver wie auch negativer Natur – angenommen fühlen. Im Kontext der außerfamiliären Betreuung würde dies bedeuten, dass eine Pädagogin, die dem Kind in der Krippe signalisiert, dass sie seine Wut und Aggression ertragen kann, dadurch eine beruhigende und mildernde Wirkung auf den für das Kind emotional bedrohlichen Zustand haben kann. In diesem Zusammenhang kann auch auf den Aspekt der Kontingenzkontrolle von Fonagy et al. Bezug genommen werden. Demnach könne das Kind die hervorgerufene affektive Äußerung der Mutter oder einer anderen Bezugsperson und „die nachfolgende Regulierung des emotionalen Zustandes als aktiver Urheber erleben“ und auch „die sich einstellende positive Modifizierung seines negativen Affektzustandes“ wahrnehmen (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 181). Bezüglich der Bedeutung der Affektregulierung vertreten sie eine ähnliche Annahme wie Bowlby, indem sie ausführen, dass die Psychoanalyse und die Bindungstheorie darin übereinstimmen, dass die Affektregulierung zur „Herstellung einer Balance zwischen positivem und negativem Affekt“ beiträgt (ebd., 100). Weiters fügen sie an: „[I]nsbesondere halten sie (die Psychoanalyse und die Bindungstheorie, Anm. d. Verf.) am Wert des negativen Affekts fest – im Gegensatz zu radikal anderen Sichtweisen, die es für notwendig erachten, ihn auszumerzen“ (ebd.). Dies entspricht auch unserer Annahme, dass der negative Affekt in der Eingewöhnungsphase eine wichtige Rolle spielt, da davon ausgegangen werden kann, dass für ein Kind eine Trennung von den Eltern eine belastende Erfahrung darstellt, die negative Gefühle hervorruft. Deshalb erachten wir es als essentiell, dass diese Gefühle auch geäußert werden, sodass sie von der Pädagogin wahrgenommen werden können, damit sie darauf

reagieren und diese mildern kann. Dies würde im Sinne des WiKi-Teams dazu beitragen, dass die Eingewöhnung gelingt, da der Rückgang von negativen und der Anstieg von positiven Gefühlen einen Aspekt erfolgreicher Eingewöhnung darstellt.

5.3.2 Affektiv getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber und entdeckendes und erkundendes Interesse des Kindes

Je höher die affektiv getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber gewertet wird, desto höher skaliert der Wert in der Kategorie entdeckendes und erkundendes Interesse des Kindes hinsichtlich Ausmaß und Intensität zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung.

Es wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie folgendes angenommen: „Je weniger „Ressourcen“ das Kind aufwenden muss, um sich des Wohlwollens der Pädagogin zu versichern oder dieses herbeizuführen, desto mehr innerpsychischer Raum steht dem Kind zu Verfügung, um sich in erkundender und entdeckender Weise den Angeboten der Gruppe zuzuwenden“ (Interne Projektpapiere).

Der Krippeneintritt ist LaGasse zufolge für Kleinkinder durch die Trennung von den Eltern mit einem Angstgefühl verbunden. Diese Angst habe einen stark hemmenden Effekt auf den natürlichen Explorationsdrang von Kindern, weshalb sie diesem auch nicht nachgehen können und davor zurückschrecken ihre Umwelt zu erkunden (LaGasse 1989; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 73f.). Wenn sich das Kind des Wohlwollens der Pädagogin sicher sein kann, dann verspüre es auch genügend Sicherheit, um das vielfältige Angebot der Krippe zu erforschen und „sich voller Enthusiasmus und Energie all den interessanten Dingen“ zu widmen (Viernickel 2008, 208). Diese Ausführungen von LaGasse und Viernickel heben ganz klar die neugierige und interessierte Natur des Kindes hervor, die in Situationen der Angst zwar gehemmt ist, aber durch eine wohlwollende Haltung der Bezugsperson gefördert werden kann.

Um aufzuzeigen, wie wichtig eine entspannte Atmosphäre für das Erkundungsverhalten von Kindern sein kann, führt Dornes die Erkenntnisse aus Untersuchungen in der Säuglingsforschung, die sich mit dem Lernverhalten von Säuglingen in

unterschiedlichen Spannungszuständen beschäftigten, an. Dabei wurde zwischen „high-tension-learning“ und „low-tension-learning“ unterschieden. Unter „high-tension-learning“ wird das Lernen in hohen Spannungszuständen und anhand intensiver Erlebnisse verstanden. Im Gegensatz dazu bezeichnet „low-tension-learning“ das Lernen in Zuständen niedriger Spannung, wie zum Beispiel in alltäglichen, spannungsfreien Interaktionen zwischen Mutter und Kind. Nicht nur ein Großteil der Interaktionen zwischen Mutter und Kind, „auch ein guter Teil der explorativen Aktivität des Kindes findet in solchen Zuständen niederer Spannung statt“ (Dornes 1993, 71). Säuglingsforscher sind der Meinung, dass „low-tension-learning“ eine mindestens genauso große Bedeutung wie „high-tension-learning“ für die psychische Strukturbildung des Kindes hat, wenn nicht gar eine größere (ebd.). Köhler (1985, 123f.; zit. n. Dornes 1993, 71f.) gebraucht in Zusammenhang mit dem „low-tension-learning“ den Begriff „Spielraum“. Darunter versteht er einen „privaten Raum in der Zeit, in dem das Kind eine Wahlmöglichkeit hat und nicht von innen oder außen determiniert ist“. Innerhalb dieses Spielraums könne das Kind seinen Interessen und dem, was seine Aufmerksamkeit weckt, nachgehen. Dadurch lerne es viel über das Selbst und die Welt der Objekte (Köhler 1985; zit. n. Dornes 1993, 72). Ein solcher Spielraum, in dem es seinen Interessen frei nachgehen kann, könne dem Kind dadurch ermöglicht werden, dass ihm seine Bezugsperson eine wohlwollende Haltung entgegenbringt. Dann sei das Kind in seinem Verhalten nicht so sehr von Ängsten determiniert, die sich um die aus der Sicht des Kindes fehlende Zuneigung der Bezugsperson drehen (Dornes 1993, 72). Obwohl sich die Ausführungen von Dornes zum „high- und low-tension-learning“ auf Säuglinge beziehen, kann davon ausgegangen werden, dass auch bei Kindern im Alter von eineinhalb bis zweieinhalb Jahren Lernen in Zuständen niederer Spannung eine wichtige Rolle spielt. Wir nehmen weiters an, dass Kinder leichter in einen solchen Zustand, in dem sie sich interessiert ihrer Umgebung zuwenden, gelangen, wenn sie sich des Wohlwollens der Pädagogin gewiss sind, als wenn die affektiv getönte Haltung der Pädagogin einen Unsicherheitsfaktor für sie darstellt.

In den vorangegangenen Ausführungen zur affektiven Haltung der Pädagogin wurde auf das Interaktionsspiel nach Stern Bezug genommen. Er führt an, dass die Mutter durch ein stimulierendes und anregendes Verhalten Aufmerksamkeit und Freude beim Kind hervorrufen kann (Stern 1979, 91). Auch in der außerfamiliären Betreuung könnte eine

Pädagogin, die dem Kind positiv und mit einer inspirierenden Haltung gegenübertritt, nicht nur förderlich für die positive affektive Stimmung, sondern auch für den Explorationsdrang des Kindes sein.

5.3.3 Affektive getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber und sozialer Kontakt des Kindes

Je höher die affektiv getönte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des sozialen Kontaktes des Kindes zur Pädagogin und zu den Peers in der Einrichtung zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung.

„Die wohlwollende/positive Haltung der Pädagogin signalisiert dem Kind, dass sie als Bindungsperson zur Verfügung steht bzw. bereit ist, in Beziehung zu treten und diese aufrecht zu erhalten. Das Kind fühlt sich dadurch eingeladen/ermutigt, sich der Pädagogin zuzuwenden. Gelingender sozialer Kontakt mit der Pädagogin ermöglicht es dem Kind, Beziehungsangebote in der Krippengruppe als (potentiell) lustvoll, befriedigend, hilfreich und stützend zu erleben. Diese Erfahrung begünstigt die kindliche Erwartungshaltung, dass der soziale Kontakt mit anderen erwachsenen Personen in der Krippe (Personal) ähnlich angenehm, befriedigend oder hilfreich verlaufen wird. Kinder, die in positivem sozialen Kontakt mit ihrer Pädagogin stehen, sind folglich auch für die Kontaktversuche anderer Personen empfänglicher bzw. initiieren sozialen Kontakt selbst häufiger“, so die Argumentation des Teams der Wiener Kinderkrippenstudie (Interne Projektpapiere).

Aus der Literatur geht hervor, dass der Pädagogin eine große Verantwortung und eine wichtige Bedeutung für das soziale Geschehen einer Gruppe zukommt. Die wohlwollende Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind würde sich nicht nur als ausschlaggebend für den Beziehungsaufbau zu den einzelnen Kindern erweisen, sondern auch für die sozialen Kontakte der Kinder untereinander. Weßels (1996, 115) erläutert dies anhand der Untersuchung von Tzelepis, Giblin und Agronow (1983), die zeigte, „dass möglicherweise schon die schlichte Interaktionshäufigkeit von Betreuerinnen mit den Kindern in der Gruppe einen Einfluss auf das Gruppengeschehen

haben kann: In einer Einrichtung mit relativ wenigen Interaktionen der Betreuerinnen entwickelten auch die Kinder geringere Interaktionshäufigkeiten untereinander, während in einer Einrichtung mit relativ mehr Erwachsenen-Kind-Interaktionen auch die Kinder untereinander mehr Kontakt hatten“. Das würde nahe legen, dass die Pädagogin in der Interaktion mit den Kindern eine Vorbildfunktion für soziales Verhalten ausübt, das die Kinder nachzuahmen scheinen. Sei es, dass sie dynamischen Austausch mit den Kindern pflegt und diese dazu anregt, oder ihn eben meidet und dadurch vielleicht signalisiert, dass er nicht erwünscht ist, Kinder würden sich jedenfalls am Verhalten der Pädagogin orientieren. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Pädagogin die Rahmenbedingungen dazu schaffen kann, dass diese Peerinteraktionen zustande kommen, indem sie sie bestärkt, fördert und bei Konflikten schlichtend zur Seite steht, so kann sie als ein bedeutender Faktor für Peerbeziehungen gesehen werden.

Kinder zeigen nach Kieferle (2010, 219f.) von ihren ersten Lebenstagen an, dass sie an Interaktion interessiert sind und Kontakt zu anderen aufbauen möchten. Durch ein liebevolles Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes, durch herzliches Sprechen mit dem Säugling, so Kieferle weiter, bekommt es ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen. Ein nicht Reagieren des Erwachsenen auf diese Versuche der Kontaktaufnahme könne ein negatives Verhalten, wie Niedergeschlagenheit oder Freudlosigkeit, beim Kind hervorrufen. Allein das Verstehen und Reagieren auf die kindlichen Bedürfnisse kann nach Kieferle als Kommunikation und im weiteren Sinne als Interaktion bezeichnet werden. Im Laufe seiner Entwicklung lerne der Säugling durch diese Art der Interaktionen, dass seine Äußerungen eine Wirkung haben. Ein Lächeln erzeuge auch ein Lächeln bei seiner Bezugsperson. Dadurch erfahren Kleinkinder, dass ihre Botschaften beim Erwachsenen etwas auslösen und möglicherweise etwas Neues entstehen lassen. Eine frühe emotionale Interaktion zwischen einem Baby und seiner Bezugsperson stelle die Voraussetzung für die Gestaltung und das Gelingen späterer Interaktionen und Beziehungen dar. Es kann angenommen werden, dass Kinder, wenn die Pädagogin in der außerfamiliären Betreuung auf dieses kindliche Bedürfnis nach Austausch mit anderen Personen eingeht, sich dazu aufgemuntert fühlen, diesem Bedürfnis nachzugehen.

5.3.4 Intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin und kindliche Affekte

Je höher die intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der Teilhabe am Geschehen in der Krippe durch die Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

Die Forscherinnen der Wiener Kinderkrippenstudie sind der Ansicht, dass eine „(geglückte) Förderung des kindlichen Interesses auf Seiten des Kindes zu einem erhöhten Maß an positiver Affiziertheit (etwa im Sinne von lustvoller Neugierde oder gespannter Erwartung)“ förderlich ist. „Im Gegenzug werden vom Kind demzufolge die mit der Trennung verbundenen negativen Affekte weniger intensiv wahrgenommen, respektive erlebt“ (Interne Projektpapiere).

Bereits im vierten Kapitel zur Thematik des förderlichen Erzieherinnenverhaltens wurde auf den Begriff der stimulierenden Feinfühligkeit von Datler Bezug genommen. Dieses Konzept bietet uns im Zusammenhang mit dieser Subhypothese die theoretische Basis, um einen Zusammenhang zwischen dem förderlichen Verhalten der Pädagogin und der affektiven Stimmung des Kindes anzunehmen.

In seinen Ausführungen erläutert Datler, dass eine Person, deren Verhalten sich durch stimulierende Feinfühligkeit auszeichnet, ein Kind dabei unterstützen kann, seine positiven wie auch negativen Affekte, „differenzierter zu verspüren und auszudrücken“ (Datler 2004b, 58). Darüber hinaus lerne das Kind, in belastenden, aber auch angenehmen Situationen zu verbalisieren, wie es sich fühlt und wie es die Situation erlebt. Weiters werde das Kind dadurch zusehends fähiger, selbst Aktivitäten zu setzen, die zur Befriedigung seiner Bedürfnisse und Wünsche beitragen und für sein Wohlbefinden förderlich sind (ebd., 58f.). Dies legt für uns den Schluss nahe, dass förderliches Verhalten von Seiten der Pädagogin dazu beitragen kann, dass sich ein Kind in der Krippe willkommen und angenommen fühlt, indem sie signalisiert, dass sie seine Interessen wahrnimmt und auf diese eingeht.

Mit der Bedeutung von förderlichem Pädagoginnenverhalten hat sich auch Kieferle (2010, 220) beschäftigt, was schon in Kapitel 3.2.3 „Förderliches Erzieherinnenverhalten für die kindliche Entwicklung“ dargestellt wurde. In ihren Ausführungen machte sie deutlich, dass die Aufmerksamkeit und die Anerkennung der Leistung des Kindes und positives Feedback, vor allem bei Misserfolgen, maßgeblich für das Wohlbefinden des Kindes seien, damit es sich angenommen, sicher und verstanden fühlen kann. Das von Kieferle beschriebene Verhalten der Pädagogin hebt besonders eindrücklich den intentionalen Aspekt dieser Art von Förderung hervor, die ein bewusstes und aufmerksames Eingehen auf die kindlichen Aktivitäten darstellt.

5.3.5 Intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin und entdeckendes und erkundendes Interesse des Kindes

Je höher die intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der Teilhabe am Geschehen in der Krippe durch die Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des entdeckenden und erkundenden Interesses hinsichtlich Ausmaß und Intensität zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie werden die Aktivitäten der Pädagogin, die sie in der Krippe setzt und anbietet, „die darauf abzielen, das kindliche Interesse und die Teilhabe am Geschehen in der Krippe zu wecken, zu fördern und/oder aufrechtzuerhalten“, als Möglichkeit für das Kind gesehen, „sich verstärkt in entdeckender/erkundender Art und Weise und konzentriert mit den Angeboten der Krippe auseinanderzusetzen“. Weiters werden diese „in kreativer und anhaltender Weise realisiert“, wobei sie sich dabei „in permanenter Abstimmung mit dem kindlichen Erleben und der kindlichen Bedürfnislage befindet“ (Interne Projektpapiere). Vor allem „vor dem Hintergrund, dass Kinder beim Eintritt in die Krippe mit einer Fülle von (Sinnes-) Eindrücken konfrontiert sind, die tendenziell als überfordernd, ängstigend und überstimulierend erlebt werden, bedarf es einer Pädagogin, die durch Strukturierung und Moderierung der Gegebenheiten gezielt das Interesse lenkt beziehungsweise dem Kind dabei hilft, Interesse zu halten“ (Interne Projektpapiere).

Der Begriff der stimulierenden Feinfühligkeit von Datler impliziert mit dem Wort „stimulierend“, dass eine Pädagogin, die motiviert ist und aktiv Interesse an den kindlichen Neigungen zeigt, das Kind in seinem Explorationsverhalten fördern kann. Dabei sei es allerdings von großer Bedeutung, dass die Pädagogin das Kind im Vorfeld beobachtet, die Interessen und Wünsche des Kindes wahrnimmt und erkennt, um angemessen darauf reagieren zu können. Demnach werden im Sinne der stimulierenden Feinfühligkeit nicht nur die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes gestillt, sondern darüber hinaus neue Interessen im Kind geweckt. Eine Pädagogin, die im Rahmen von Interaktionen im Sinne der stimulierenden Feinfühligkeit auf das Kind eingeht, könne ihm zudem weitere Spielräume für die Ausbildung verschiedener Kompetenzen und für das Voranschreiten der kindlichen Entwicklung eröffnen (Datler 2004b, 58f.). Daraus lässt sich schließen, dass eine Pädagogin im Sinne einer intendierten Förderung das kindliche Explorationsverhalten begünstigen und unterstützen kann, das heißt, dass das Kind, angeregt durch eine feinfühlige Pädagogin, mehr entdeckendes und erkundendes Interesse entwickeln kann. Dem stimmt auch Viernickel (2008, 198) zu, indem sie darlegt, dass Kinder mit der entsprechenden Unterstützung ihrem naturgegebenen Erkundungsdrang ohne Vorbehalte nachgehen können.

5.3.6 Intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin und sozialer Kontakt des Kindes

Je höher die intendierte Förderung des kindlichen Interesses und der Teilhabe am Geschehen in der Krippe durch die Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des sozialen Kontaktes des Kindes zur Pädagogin und zu den Peers in der Einrichtung zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung.

Die intendierte Förderung durch die Pädagogin bedeutet nach den Überlegungen des WiKi-Teams nicht zuletzt auch, „dass sie gezielt die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Personal der Einrichtung lenkt und auf diese Weise die Voraussetzung für beginnenden sozialen Kontakt herstellt. Werde der soziale Austausch vom Kind durch die Unterstützung der Pädagogin als lustvoll erlebt, kann angenommen werden, dass das Kind auch von sich aus vermehrt versuchen wird, soziale Situationen mit Erwachsenen

in der Krippe herzustellen. Materialien und Angebote, auf die die Pädagogin die kindliche Aufmerksamkeit intendiert lenkt, können zum Gegenstand und geteilter Aufmerksamkeit werden. Das Entfalten von geteilter Aufmerksamkeit bilde die Voraussetzung für wechselseitigen, komplexen und dynamischen Austausch“ (Interne Projektpapiere).

In Anlehnung an das Konzept der stimulierenden Feinfühligkeit ist es zudem naheliegend anzunehmen, dass eine Pädagogin, die in ihrer fördernden Rolle das Kind die Gegebenheiten in der Krippe als lustvoll erleben lässt, gleichermaßen auch selbst zum Objekt kindlichen Interesses wird und dadurch zur potenziellen Partnerin sozialen Austausches.

Zusätzlich zur förderlichen Wirkung auf das Explorationsverhalten des Kindes kann sich nach Datler ein stimulierend-feinfühliges Verhalten der Betreuungsperson auch positiv auf den sozialen, interaktiven Austausch des Kindes mit seiner Umgebung auswirken, indem ein stimulierender, feinfühliges Umgang mit dem Kind in ihm verstärkt das Bedürfnis nach Kontaktaufnahme weckt (Datler 2004b, 59).

5.3.7 Feinfühligkeit der Pädagogin¹⁹ und kindliche Affekte

Je höher die Feinfühligkeit der Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

„Unter Feinfühligkeit wird in diesem Kontext verstanden, dass die Pädagogin die kindlichen Affektäußerungen aufmerksam und sensibel wahrnimmt und somit zu einem angemessenen Bild der inneren Welt des Kindes gelangt, welches in ihrem pädagogischen Tun handlungsleitend wird. Erlebt das Kind, dass seine affektive Stimmung – ob positiv oder negativ – von der Pädagogin aufmerksam registriert, aufgegriffen und angemessen beantwortet wird, wird es sich ermuntert fühlen, Emotionen und Affekte zum Ausdruck zu bringen. In einem Klima, in dem sich das

¹⁹ Mit Feinfühligkeit im Kontext der Subhypothesen ist das feinfühliges Verhalten der Pädagogin gemeint, dass sie dem Kind in Situationen entgegenbringt, in denen es sowohl Wohlbefinden als auch Unwohlsein zum Ausdruck bringt.

Kind sowohl positiv als auch negativ erleben kann und dies auch zeigen darf, wird sich der Bewältigungsprozess umso positiver gestalten“ (Interne Projektpapiere).

Zur Frage, wie das emotionale Wohlbefinden von Kindern gefördert werden kann, führten Arnold und ihr Forschungsteam im Pen Green Center von 2000 bis 2004 eine Untersuchung durch. Mit Hilfe von Videobeobachtungen im Kindergarten wurden Daten erhoben, und zwar morgens, wenn die Kinder in die Einrichtung gebracht wurden und nochmals im Laufe des Vormittages gemeinsam mit den Pädagoginnen (Arnold 2006, 139). Sterns Überlegungen zur Affektabstimmung bildeten einen Teil der theoretischen Grundlage zur Erfassung des emotionalen Wohlbefindens und der Resilienz²⁰ von Kindern. Im Zuge der Untersuchungen konnte das Forscherteam rund um Arnold vier Verhaltensweisen von Erwachsenen festmachen, die nach ihren Überlegungen das emotionale Wohlbefinden fördern und zur Steigerung der Resilienz des Kindes beitragen:

1. „Der Erwachsene spiegelt die Mimik und die verbale Intonation des Kindes und zeigt damit, dass er sich in die Emotionslage des Kindes einfühlt.
2. Der Erwachsene überprüft die Bedeutung der vom Kind verwendeten Begriffe
3. Der Erwachsene begleitet und unterstützt verbal die Aktivitäten des Kindes
4. Der Erwachsenen akzeptiert die Gefühle des Kindes, indem er sie verbal benennt“ (ebd., 141).

Diese vier von Arnold und ihrem Forschungsteam erarbeiteten Aspekte ähneln dem Verständnis einer feinfühligen Pädagogin im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie. Das WiKi-Team geht, wie in Kapitel 4 in den Ausführungen zur Feinfühligkeit erwähnt, davon aus, dass durch aufmerksames Wahrnehmen der kindlichen Affekte und durch eine angemessene Verbalisierung des Wahrgenommenen von Seiten der Pädagogin das Kind dazu ermutigt wird, all seine Affekte, seien sie positiver oder negativer Natur, auszudrücken. Dadurch erfahre das Kind, dass es seine Affekte erleben und zeigen darf, dass es Unterstützung von der Pädagogin erhält, was sich des Weiteren als förderlich für den Eingewöhnungs- sowie den Bewältigungsprozess erweisen kann.

²⁰ Resilienz ist die zunehmende Fähigkeit, schwierige und belastende Situationen zu bewältigen und seine Ängste zu regulieren. Sie stellt eine psychische Widerstandsfähigkeit dar, die sich durch sichere Bindungsbeziehungen herausbildet und das Kind bei Rückschlägen etc. vor psychischer Labilität schützt (Ahnert, Gappa 2008, 79).

Die Annahme, dass feinfühliges Verhalten einer Pädagogin gegenüber dem Kind förderlich und unterstützend für seine Trennungsbewältigung sein kann, wird durch Fonagys Affektregulierungstheorie gestützt, bei der die Bedeutung der Feinfühligkeit folgendermaßen beschrieben wird: „In der sicheren Beziehung gewährleistet die Feinfühligkeit der Bezugsperson, daß der Säugling selbst herausfinden kann, was er empfindet, und sich infolge dessen immer besser verstanden fühlt“ (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 379). Dadurch werde dem Kind in weiterer Folge ermöglicht, seine Gefühle nicht nur besser zu verstehen, sondern sie auch selbst regulieren und vor allem negative Affekte reduzieren zu lernen und sich somit selbst Trost zu spenden (ebd., 209).

Fonagy et al. (2002, 182) beschreiben als faszinierenden Aspekt der mütterlichen Affektspiegelung, dass „die Mutter, deren Baby sich in einem negativen Zustand befindet, ein negatives Gefühl widerspiegelt, während sie den Säugling erfolgreich tröstet.“ Es ist anzunehmen, dass es auch einer feinfühligen Pädagogin gelingt, durch die Spiegelung der negativen Affekte des Kindes seinen „Gefühlszustand [...] in positiver Richtung zu verändern“ (ebd.). Eine feinfühligke Pädagogin würde dem Kind somit nicht nur seine positiven Affektäußerungen, sondern auch seine negativen widerspiegeln. Sie könne einen Raum schaffen, in dem das Kind die Möglichkeit hat, seine Unlust, seinen Frust und seine Ängste zu externalisieren. Eine Externalisierung negativer Affekte ist notwendig, um zu lernen, sie zu regulieren (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002, 298). Demnach benötigt ein Kleinkind nach Fonagy die Unterstützung einer Bezugsperson, um Affektregulierungsstrategien entwickeln zu können. Die Bezugsperson übernehme dabei die Aufgabe, die Angst machenden Affektzustände im Sinne Bions zu „containen“, damit das Kind diese Affekte in verdauter Form bewältigen kann (Fonagy, Gergely, Jurist et al. 2002).

Dies könne eine feinfühligke Pädagogin bewerkstelligen, indem sie sich zur Verfügung stellt, „um alle noch nicht bewußten und (noch) unintegrierbaren Affekte und Empfindungen [...] (z.B. Wut und Angst) eine Zeitlang in sich zu bewahren, in sich stellvertretend zu verarbeiten, um so das Kind vor einem Überflutetwerden von diesen Affekten zu schützen und ihm ein Gefühl der Kontinuität seiner Existenz in Beziehung zu seiner Umwelt zu ermöglichen“ (Finger-Trescher, Sann 2007, 205f.). Aus diesen Ausführungen von Fonagy et al. (2002) und Finger-Trescher und Sann (2007) wird klar, dass die Feinfühligkeit einer Pädagogin für die Bewältigung von negativen Affekten,

die bei Krippeneintritt und bei der Trennung von der primären Bezugsperson auftreten könne, beitragen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Feinfühligkeit der Pädagogin, die sie in den Interaktionen mit dem Kind zeigt, sowohl für die Linderung und Bewältigung von negativen wie auch für die Verstärkung und Aufrechterhaltung von positiven Gefühlen förderlich sein kann.

5.3.8 Feinfühligkeit der Pädagogin und entdeckendes und erkundendes Interesse des Kindes

Je höher die Feinfühligkeit der Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert beim entdeckenden und erkundenden Interesse des Kindes hinsichtlich Ausmaß und Intensität zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung.

Eine feinfühlige Pädagogin ist nach dem Verständnis der WiKi-Studie in der Lage,

- den Fokus der kindlichen Aufmerksamkeit angemessen zu lenken
- gute zeitliche Abstimmung zu schaffen, die angepasst ist an das kindliche Interesse und Erregungsniveau
- das Tempo zu ändern, wenn das Kind überstimuliert oder müde wirkt
- das kindliche Interesse an Spielzeug oder Aktivitäten wahrzunehmen und darauf zu reagieren
- die kindlichen Bemühungen und Bestrebungen zu unterstützen und zu fördern.

Dadurch werde der Prozess der Entfaltung des entdeckenden und erkundenden Interesses des Kindes begünstigt und dem Kind zusehends möglich, sich dem in der Krippe Vorfindbaren in interessierter und lustvoller Weise neugierig zuzuwenden (Interne Projektpapiere).

Um zu zeigen, inwieweit eine Bezugsperson das Explorationsverhalten eines Kindes steuern und beeinflussen kann, führt Dornes einen Versuch mit Kleinkindern an. Wenn diese „mit einem interessanten, aber Unsicherheit erzeugenden Objekt, z.B. einem blinkenden und piepsenden Roboter“ konfrontiert werden, „so schwanken sie zwischen

Furcht und Neugier und schauen zur Mutter“. Die Reaktion der Mutter auf den Roboter sei in diesem Fall entscheidend für das weitere Verhalten des Kindes. Signalisieren ihre Gesichtszüge Furcht, so werde sich das Kind ebenfalls fürchten und nicht mit dem Roboter spielen wollen, zeige sie allerdings Freude und lächle, so werde sich das Kind ermuntert fühlen, auf das Spielzeug zuzugehen (Dornes 1993, 153). Dies verdeutlicht, wie wichtig das Verhalten der Bezugsperson für die Steuerung des kindlichen Explorationsverhaltens sein kann. Daraus kann geschlossen werden, dass eine Krippenpädagogin durch feinfühliges Wahrnehmen des kindlichen Verhaltens maßgeblich dazu beitragen kann, das Interesse des Kindes entsprechend zu fördern oder es bei mangelndem Feingefühl zu hemmen.

Stern führt aus, dass die Bezugsperson dem Kind nicht nur bei der Regulierung seiner Affekte behilflich sein kann, sondern auch seine Aufmerksamkeit, Neugier und kognitive Anteilnahme an der Welt regulieren kann. „Die Betreuungsperson übt durch ihre Vermittlerrolle einen bedeutenden Einfluß auf den Erkundungseifer des Säuglings und seine Fähigkeit zu staunen aus“ (Stern 1992, 150). Übertragen auf die Situation in der Kinderkrippe kann angenommen werden, dass es einer feinfühliges Pädagogin bedarf, um diese Vermittlerrolle zu übernehmen und die Aufmerksamkeit und Neugier des Kindes angemessen zu lenken.

5.3.9 Feinfühligkeit der Pädagogin und sozialer Kontakt des Kindes

Je höher die Feinfühligkeit der Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des sozialen Kontaktes des Kindes zur Pädagogin und zu den Peers in der Einrichtung zu den drei Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung.

„Wenn die emotionale Befindlichkeit des Kindes durch die Pädagogin im sozialen Kontakt angemessen wahrgenommen und beantwortet wird, so begünstigt dies“ nach der Auffassung des WiKi-Teams, „dass das Kind den sozialen Kontakt mit der Pädagogin in lustvoller, befriedigender und emotional entlastender Weise erleben kann. Das Kind macht die Erfahrung, dass es durch die Äußerung seiner emotionalen Befindlichkeit Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann. Der soziale Kontakt zur Pädagogin ermöglicht dem Kind insofern die lustvolle und anregende Erfahrung von

Selbstwirksamkeit. Gestärkt durch diese Erfahrung, wird sich das Kind ermuntert fühlen, auch zu anderen erwachsenen Personen der Einrichtung und zu den Kindern in sozialen Kontakt zu treten“ (Interne Projektpapiere).

Die zeitliche Abgestimmtheit mit dem Kind, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie ein wesentliches Merkmal von feinfühligem Verhalten darstellt, wie in Kapitel 4 in den Ausführungen zur Variable Feinfühligkeit bereits erläutert wurde, wurde auch von Dornes als ein bedeutender Aspekt innerhalb der Interaktionen zwischen der Bezugsperson und dem Kind identifiziert. Dazu führt er aus: „Wenn die Mutter mit freundlicher Stimme spricht, so paßt der Tonfall ihrer Stimme, der weich und rund ist, zu den sanften und ruhigen Bewegungen, mit denen sie das Kind aus dem Bettchen nimmt; und er paßt zu den ruhigen motorischen und sensorischen Empfindungen, die das Kind hat, wenn es allmählich hochgenommen wird“ (Dornes 1993, 85). Was Dornes hier in der Interaktion zwischen Mutter und Kind beschreibt, kann auch für jede andere Betreuungsperson im Umgang mit Kindern als wichtig erachtet werden – nämlich die Stimmigkeit zwischen den verbalen und nonverbalen emotionalen Äußerungen. Kommt es nicht zu dieser Abgestimmtheit, wie in einem von Dornes (2006, 82) geschilderten Versuch, in dem die Bezugsperson angeleitet wird, eine Minute lang keine Gefühlsäußerungen zu zeigen und nicht auf das Kind zu reagieren, so fühlt sich das Kind irritiert und versucht den Kommunikationsfluss wieder anzutreiben, bevor es frustriert aufgibt. Durch die Enttäuschung des kindlichen Bedürfnisses nach sozialer Interaktion, kommt es nach Weinberg und Tronick zu dieser Irritation (Weinberg, Tronick 1996, 905; zit. n. Dornes 2006, 82). Bei der Abstimmung der Bezugsperson auf das Verhalten des Kindes wird nach Meltzoff und Moore (1998, 360; zit. n. Dornes 2006, 98) „die größtmögliche gefühlsmäßige Nähe zweier Partner erreicht“. Wie in Kapitel 3 „Die Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion“ dargestellt wurde, empfindet ein Kind in der Krippe ein Bedürfnis nach gefühlsmäßiger Nähe zu seiner Pädagogin, worauf es allerdings bei nicht feinfühligem Verhalten der Pädagogin verzichten muss.

Ein Mangel an Feinfühligkeit von Seiten der Bezugsperson gegenüber einem Kind kann nach Fonagy et al. (2002, 296) zu einer negativen Entwicklung sozialer Interaktion führen. Hat das Kind mit einer Bezugsperson zu tun, die seine Affekte nicht in angemessener Form spiegeln kann, so lerne es nicht, seine Emotionen zu regulieren und

diese zu äußern. Es wird nach Fonagy et al. deshalb soziale Kontakte meiden, die für die Ausbildung emotionaler Selbstregulierungsstrategien aber unbedingt notwendig sind, da Kinder im Austausch mit ihrer Bezugsperson über ihren eigenen Gefühlszustand lernen, wie in Kapitel 2.5 in den Ausführungen zur Affektregulierung näher dargestellt wurde. Deshalb kann angenommen werden, dass sich feinfühliges Verhalten der Pädagogin positiv auf den sozialen Kontakt zu Erwachsenen und Kindern in der Krippe auswirkt.

6. Analyse

In diesem Kapitel werden die Berechnungen zu den im 5. Kapitel vorgestellten Subhypothesen vorgenommen, um Aufschluss über unsere Haupthypothese bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Pädagoginnenverhalten und dem kindlichen Verhalten bei Krippeneintritt zu erhalten. Außerdem werden mögliche Veränderungen im kindlichen Verhalten im Verlauf der Eingewöhnung ermittelt, was in weiterer Folge Aussagen über den Eingewöhnungs- und Bewältigungsprozess der an der Studie teilnehmenden Kinder ermöglicht. Mit Hilfe der Aussagen über das Verhalten der Pädagogin und den Verlauf des Bewältigungsprozesses des Kindes möchten wir unsere Forschungsfrage beantworten, die den Zusammenhang dieser beiden Aspekte behandelt. Die Daten aus den Videobeobachtungen und der anschließenden Kodierung wurden zu drei Untersuchungszeitpunkten (T1, T2, T3) und in drei Stichproben gewonnen. Insgesamt wurden Daten von 104 Kindern (siehe Kapitel 1.1.2 „Untersuchungsvorhaben“) und von bis zu 5 Pädagoginnen pro Einrichtung erhoben. Die Kategorien und Variablen, anhand derer zum einen das kindliche Verhalten und zum anderen die Verhaltensaspekte der Pädagoginnen eingeschätzt wurden, die die Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion charakterisieren, sind bereits in Kapitel 4 „Untersuchungsinstrumente: Videographie und Videoanalyse“ beschrieben worden. Ausgehend von diesen Variablen wurden unsere Haupthypothese sowie die Subhypothesen formuliert und in Kapitel 5 dargestellt. Die Überprüfung der angenommenen Zusammenhänge erfolgte mit Hilfe von SPSS²¹, indem die Ratings aus der Videoanalyse (siehe Kapitel 4.4 „Einsatz von Videographie und Videoanalyse im

²¹ SPSS steht für die Abkürzung für „Superior Performing Software System“ (Görl, o.J., <http://www.uni-potsdam.de/u/soziologie/methoden/mitarbeiter/goerl/1b/SPSS-Dateneingabe.pdf>). Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die SPSS Version 19.0 für die Auswertung der Daten verwendet.

Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie“) in die SPSS-Datenbank eingegeben und anschließend die Korrelationskoeffizienten berechnet wurden.

6.1 Stichprobe

Wie oben schon beschrieben, handelt es sich bei der Stichprobe um 104 Kinder aus meist unterschiedlichen Einrichtungen, die von bis zu fünf Pädagoginnen betreut wurden. Jedem Kind wurde eine Bezugspädagogin zugeteilt, die zu allen drei Untersuchungszeitpunkten anwesend war und auch die Ansprechperson der WiKi-Fieldworkerin darstellte, die das Kind in der Krippe filmte. In manchen Einrichtungen gab es zusätzlich zur Bezugspädagogin (P1) noch bis zu vier weitere Betreuerinnen, die in der Datenbank mit den Kürzeln P2, P3, P4 und P5 versehen wurden. Die Betreuungspersonen P2, P3, P4 und P5 waren nicht alle zu jedem Untersuchungszeitpunkt, das heißt zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen, anwesend beziehungsweise handelte es sich nicht immer um dieselbe Pädagogin wie bei dem vorherigen Untersuchungszeitpunkt. Das bedeutet, dass die Bezeichnung P2, die zum Untersuchungszeitpunkt 1 einer Pädagogin zugeteilt wurde, möglicherweise zum Untersuchungszeitpunkt 2 einer anderen gegeben wurde. Diese Tatsachen führten zu dem Entschluss, bei den Berechnungen den Fokus auf die Bezugspädagoginnen zu legen, die zu allen drei Untersuchungszeitpunkten dieselben waren, was uns ermöglichte, die Entwicklung der Interaktion zwischen ihnen und den beobachteten Kindern zu untersuchen. Weiters stellte sich heraus, dass allein die Stichprobe der Bezugspädagoginnen eine ausreichende Größe (zwischen 70 und 103) aufwies, um Berechnungen anstellen zu können, aus denen statistisch signifikante und aussagekräftige Ergebnisse hervorgehen können. Aus diesen Gründen wurden die Pädagoginnen 2 bis 5 nicht in unsere Berechnungen mit einbezogen.

Um die tatsächliche Stichprobengröße zu ermitteln, mit der wir unsere weiteren Berechnungen anstellten, wurden die fehlenden Videokodierungswerte der kindlichen Aktivitätsbereiche berechnet. Die Werte umfassen die Vormittagssequenz zu allen drei Untersuchungszeitpunkten. Alle nachfolgenden Werte, Berechnungen und Ergebnisse beziehen sich stets auf die Vormittagssequenz. Wie in Kapitel 4 schon dargelegt wurde, wird die Abschiedssequenz für die Beantwortung unserer Forschungsfrage nicht

herangezogen, weshalb auch die Daten aus dieser Sequenz in unserer Untersuchung nicht berücksichtigt wurden.

Bei allen fünf kindlichen Verhaltensaspekten (positive und negative affektive Stimmung, Interesse, dynamischer Austausch mit der Pädagogin und Peers) wurde ein fehlender Wert zum Untersuchungszeitpunkt 3 ermittelt. Der Change Score zeigte bei allen fünf kindlichen Variablen ebenfalls einen fehlenden Wert auf. Dies lässt sich dadurch erklären, dass zum Untersuchungszeitpunkt 3 bei einem Kind keine Videobeobachtung in der Einrichtung mehr stattgefunden hat und somit auch keine Einschätzung der kindlichen Aktivitätsbereiche nach dem Videokodierungshandbuch für diesen Zeitpunkt erfolgen konnte. Deshalb lässt sich auch der Change Score, das heißt eine mögliche Veränderung des kindlichen Verhaltens von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 für dieses Kind, nicht ermitteln, da der dritte Wert nicht vorhanden ist. Auf den Change Score und seine Bedeutung für unsere Untersuchung wird nachfolgend näher eingegangen.

Die fehlenden Videokodierungswerte des Pädagogenverhaltens variieren deutlich zu den drei Untersuchungszeitpunkten und werden zur leichteren Übersicht tabellarisch dargestellt.

Tabelle 3: Anzahl der fehlenden Werte des Pädagogenverhaltens auf die Gesamtzahl von 104

Variablen	Anzahl der fehlenden Werte
Affektiv getönte Haltung – T1	1
Förderung: Interesse und Teilhabe – T1	1
Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden – T1	1
Feinfühligkeit bei kindlichem Unwohlsein – T1	88
Affektiv getönte Haltung – T2	4
Förderung; Interesse und Teilhabe – T2	4
Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden – T2	4
Feinfühligkeit bei kindlichem Unwohlsein – T2	94
Affektiv getönte Haltung – T3	6
Förderung: Interesse und Teilhabe – T3	7
Feinfühligkeit bei kindlichem Wohlbefinden – T3	6
Feinfühligkeit bei kindlichem Unwohlsein – T3	100

Die Tabelle 3 zeigt, dass verstärkt bei den Pädagoginnen fehlende Werte auftreten. In unserer Untersuchung, sowie auch in der Wiener Kinderkrippenstudie, wird das

Pädagoginnenverhalten stets in Hinblick auf die Interaktion mit dem Kind betrachtet. Das heißt, die Variablen wurden nicht eingeschätzt, wenn die Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt zwar anwesend war, sich aber nicht in Interaktion mit dem Kind befand. Dadurch lässt sich die variierende Anzahl der Stichprobengröße bei den Pädagoginnenvariablen erklären.

Auffallend ist auch, dass es viele fehlende Werte in Bezug auf die Variable „Feinfühligkeit der Pädagogin bei kindlichem Unwohlsein“ gibt. Dies hängt damit zusammen, dass nur selten Situationen beobachtet und kodiert wurden, in denen Kinder Unwohlsein zum Ausdruck brachten. Aufgrund der vielen fehlenden Werte ist es nicht möglich, im Rahmen dieser Untersuchung weitere Berechnungen mit dieser Variable anzustellen, da die Stichprobe zu klein ist, um allgemein gültige und wissenschaftlich fundierte Aussagen über mögliche Zusammenhänge treffen zu können.

6.2 Berechnung von kindlichen Verhaltensänderungen im Verlauf der Eingewöhnung

Aus der Formulierung der Subhypothesen ist erkennbar, dass eine Veränderung des kindlichen Verhaltens im Verlauf der Eingewöhnung angenommen wird. Anhand der Werte des „Change Scores“²² lässt sich erkennen, ob eine Veränderung zwischen den Untersuchungszeitpunkten 1 und 3 stattgefunden hat. Ob die Veränderung, die der Change Score angibt, allerdings signifikant ist, wird anhand der Rangvarianzanalyse mittels des Friedman-Tests überprüft. Dies macht es wiederum möglich, Aussagen über den Verlauf der Eingewöhnung zu machen, was für die Beantwortung unserer Forschungsfrage von Relevanz ist. Nach unserem und dem Verständnis des WiKi-Teams ist eine Veränderung des kindlichen Verhaltens im Laufe der Eingewöhnung erforderlich, um von einem gelungenen Bewältigungsprozess sprechen zu können, und zwar in dem Sinne, dass die positive affektive Stimmung, das Interesse und der Austausch mit der Pädagogin und den Peers in der Krippe ansteigt und der negative Affekt sinkt. Hierbei gilt es zu prüfen, inwieweit eine Bewältigung²³ der Trennung von den Eltern in der sogenannten Eingewöhnungsphase stattgefunden hat und inwiefern die

²² Der Change Score ergibt sich aus der Differenz zwischen den Werten zum Untersuchungszeitpunkt 1 und 3.

²³ vgl. Kapitel 2.5.3 „Bewältigung nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie“

Pädagogin dabei unterstützend wirken kann. Nachfolgend werden in der Tabelle 4 die Veränderungen der kindlichen Aktivitätsbereiche in Form von deskriptiver Statistik dargestellt.

Tabelle 4: Deskriptive Statistik: Veränderung des kindlichen Verhaltens von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 (Change Score)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Kind, Positive affektive Stimmung, Change Score, (T1-T3)	103	-1,29	1,04	,0713	,50231
Kind, Negative affektive Stimmung, Change Score, (T1-T3)	103	-1,25	,75	-,0907	,26957
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Change Score (T1-T3)	103	-1,67	1,58	,0283	,56822
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, Change Score, (T1-T3)	103	-1,69	1,32	-,1225	,55465
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Change Score (T1-T3)	103	-1,21	1,83	,1742	,48111
Gültige Werte (Listenweise)	103				

Aus der Tabelle 4 lässt sich anhand der Höhe des Mittelwertes das durchschnittliche Ausmaß der Veränderung der kindlichen Werte im Verlauf der Eingewöhnung ablesen. Wie aus den Zahlenwerten ersichtlich, lassen sich sowohl positive als auch negative Veränderungen erkennen, das heißt die negative affektive Stimmung des Kindes sowie der dynamische Austausch des Kindes mit der Pädagogin sinken zwischen dem Untersuchungszeitpunkt 1 und 3, wohingegen die anderen drei Werte der kindlichen Verhaltensaspekte eine Steigung aufweisen.

Als nächstes gilt es mit Hilfe des Friedman-Tests zu überprüfen, ob die Veränderungen, auf die der Change Score hinweist, als signifikant erachtet werden können, indem berechnet wird, ob es signifikante Unterschiede beim kindlichen Verhalten zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten gibt. Dann können Aussagen hinsichtlich statistisch signifikanter Veränderungen im Verlauf der Eingewöhnung, im Konkreten zwischen dem Untersuchungszeitpunkt 1, also etwa zwei Wochen nach Krippeneintritt, und dem Untersuchungszeitpunkt 3, etwa vier Monate nach Krippeneintritt, getätigt werden.

Der Friedman-Test kommt bei nicht normalverteilten Daten zur Anwendung. Die Überprüfung der Normalverteilung²⁴ mit Hilfe des K-S-Tests²⁵ ergab, dass die meisten Variablen nicht normalverteilt sind, weshalb der Friedman-Test zur besseren Vergleichbarkeit bei allen Variablen angewendet wurde.

Der Friedman-Test für die positive affektive Stimmung des Kindes zeigt auf, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten gibt (siehe Tabelle 5). Demnach kann von keiner signifikanten Veränderung im Verlauf der Eingewöhnung, das heißt über die drei Untersuchungszeitpunkte, gesprochen werden, auch wenn die mittleren Ränge (Tabelle 6) auf Unterschiede zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten hindeuten – der positive Affekt nimmt zum zweiten Untersuchungszeitpunkt zu und zum dritten hin wieder ab. Die Mediane (Tabelle 7) weisen sogar einen leichten Anstieg des positiven Affekts zum Untersuchungszeitpunkt 3 auf. Die Diskrepanz zwischen den mittleren Rängen und den Medianen zum dritten Untersuchungszeitpunkt lässt sich daraus ableiten, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten ermittelt werden konnten und es deshalb zu Abweichungen in den Ergebnissen kommt.

Tabelle 5: Friedman-Test „Positive affektive Stimmung des Kindes“

Statistik für Test^a

N	103
Chi-Quadrat	3,812
df	2
Asymptotische Signifikanz	,149

a. Friedman-Test

²⁴ Die genaue Darstellung der Normalverteilung ist in Kapitel 6.3 zu finden sowie die Ergebnisse des K-S-Tests im Anhang.

²⁵ Kolmogorov-Smirnov-Goodness of Fit-Test

Tabelle 6: Mittlere Ränge „Positive affektive Stimmung des Kindes“

Ränge

	Mittlerer Rang
Kind, Positive affektive Stimmung, T1	1,85
Kind, Positive affektive Stimmung, T2	2,10
Kind, Positive affektive Stimmung, T3	2,04

Tabelle 7: Deskriptive Statistik: Positive affektive Stimmung des Kindes

		Statistiken		
		Kind, Positive affektive Stimmung, T1	Kind, Positive affektive Stimmung, T2	Kind, Positive affektive Stimmung, T3
N	Gültig	104	104	103
	Fehlend	0	0	1
Mittelwert		2,1866	2,2491	2,2573
Median		2,0833	2,1458	2,1667
Standardabweichung		,42369	,33596	,33287
Minimum		1,08	1,70	1,75
Maximum		3,83	3,58	3,08
Perzentile	25	2,0000	2,0000	2,0000
	50	2,0833	2,1458	2,1667
	75	2,3352	2,4167	2,4167

Der Friedman-Test zur negativen affektiven Stimmung des Kindes zeigt eine signifikante Veränderung von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 auf. An den mittleren Rängen lässt sich erkennen, dass der negative Affekt über die Untersuchungszeitpunkte stetig abnimmt. Allerdings ist aus dem Median (siehe „Deskriptive Statistik“, Tabelle 10) abzulesen, dass der negative Affekt von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 2 abnimmt, wobei er zwischen Untersuchungszeitpunkt 2 und 3 gleich bleibt. Um zu ermitteln zwischen welchen Untersuchungszeitpunkten eine signifikante Veränderung stattgefunden hat, wurde der Wilcoxon-Test durchgeführt. Der Test ergab, wie aufgrund der deskriptiven Statistik angenommen wurde, dass es zwischen dem Untersuchungszeitpunkt 1 und 2 einen signifikanten Unterschied ($p = 0,001$), zwischen Zeitpunkt 2 und 3 keinen signifikanten Unterschied ($p = 0,609$) und zwischen Untersuchungszeitpunkt 1 und 3 wiederum einen signifikanten Unterschied ($p = 0,001$)

gibt. Dies erklärt auch die Abweichungen zwischen den mittleren Rängen und den Medianen, da zwischen Untersuchungszeitpunkt 2 und 3 kein signifikanter Unterschied gefunden werden konnte. Daraus lässt sich schließen, dass die negative affektive Stimmung der untersuchten Kinder etwa zwei Monate nach Krippeneintritt signifikant abgenommen hat, zwei Monate später aber keine weitere Veränderung festgestellt werden konnte. Es kann allerdings bestätigt werden, dass ungefähr vier Monate nach Krippeneintritt der negative Affekt niedriger war als noch zu Krippeneintritt.

Tabelle 8: Friedman-Test „Negative affektive Stimmung des Kindes“

Statistik für Test^a

N	103
Chi-Quadrat	13,979
df	2
Asymptotische Signifikanz	,001

a. Friedman-Test

Tabelle 9: Mittlere Ränge „Negative affektive Stimmung des Kindes“

Ränge

	Mittlerer Rang
Kind, Negative affektive Stimmung, T1	2,25
Kind, Negative affektive Stimmung, T2	1,92
Kind, Negative affektive Stimmung, T3	1,83

Tabelle 10: Deskriptive Statistik: Negative affektive Stimmung des Kindes
Statistiken

		Kind, Negative affektive Stimmung, T1	Kind, Negative affektive Stimmung, T2	Kind, Negative affektive Stimmung, T3
N	Gültig	104	104	103
	Fehlend	0	0	1
Mittelwert		1,1581	1,0803	1,0689
Median		1,0833	1,0000	1,0000
Standardabweichung		,22122	,14915	,13433
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		2,25	1,75	1,75
Perzentile	25	1,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0833	1,0000	1,0000
	75	1,2500	1,0833	1,0833

Die Ergebnisse des Friedman-Tests für die Variable „Interesse des Kindes“ ergaben, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten festgestellt werden konnte, wie aus der Tabelle 11 ersichtlich ist. Die mittleren Ränge deuten zwar auf einen Anstieg des Interesses zum Untersuchungszeitpunkt 2 und ein Sinken zum Zeitpunkt 3 hin. Die Mediane weichen wiederum etwas von dieser Tendenz ab, wie aus der Tabelle 13 erkennbar, was sich dadurch erklären lässt, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungszeitpunkten gefunden werden konnten. Deshalb kann von keiner signifikanten Veränderung des kindlichen Interesses im Verlauf der Eingewöhnung ausgegangen werden, was auch der niedrige Change Score andeutet.

Tabelle 11: Friedman-Test „Interesse des Kindes“

Statistik für Test^a

N	103
Chi-Quadrat	,546
df	2
Asymptotische Signifikanz	,761

a. Friedman-Test

Tabelle 12: Mittlere Ränge „Interesse des Kindes“

Ränge

	Mittlerer Rang
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T1	1,97
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T2	2,06
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T3	1,98

Tabelle 13: Deskriptive Statistik: Interesse des Kindes

		Statistiken		
		Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T1,	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T2,	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T3,
N	Gültig	104	104	103
	Fehlend	0	0	1
Mittelwert		3,0005	3,0566	3,0288
Median		3,0000	3,0833	3,0833
Standardabweichung		,43263	,43156	,43903
Minimum		1,92	1,92	2,00
Maximum		4,00	4,36	4,33
Perzentile	25	2,7330	2,8220	2,6667
	50	3,0000	3,0833	3,0833
	75	3,2500	3,3333	3,3333

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zum dynamischen Austausch mit der Pädagogin (Tabelle 14) zeigen auf, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen mindestens zwei Untersuchungszeitpunkten gibt. Aus der Tabelle 16 ist anhand der Mediane eine interessante Entwicklung festzustellen. Der dynamische Austausch scheint zum Untersuchungszeitpunkt 2 hin zu sinken und zum Zeitpunkt 3 wieder etwas zu steigen. Diese Tendenz ist auch aus den mittleren Rängen erkennbar. Ob diese Veränderungen statistisch signifikant sind, wurde wiederum mit Hilfe des Wilcoxon-Tests überprüft. Die Ergebnisse bestätigen die Entwicklung, die aus den Medianen und mittleren Rängen abgelesen werden konnte. Es konnte zwischen allen drei Untersuchungszeitpunkten ein signifikanter Unterschied ermittelt werden, zwischen Untersuchungszeitpunkt 1 und 2 ($p = 0,000$), zwischen 2 und 3 ($p = 0,000$) und zwischen 1 und 3 ($p = 0,020$). Daraus

kann geschlossen werden, dass der dynamische Austausch des Kindes mit der Pädagogin bei Krippeneintritt am stärksten ist, zwei Monate später abnimmt und zwei Monate danach wieder zunimmt.

Tabelle 14: Friedman-Test „Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin“

Statistik für Test^a

N	103
Chi-Quadrat	39,060
df	2
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Friedman-Test

Tabelle 15: Mittlere Ränge „Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin“

Ränge

	Mittlerer Rang
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1	2,42
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2	1,56
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3	2,02

Tabelle 16: Deskriptive Statistik „Dynamischer Austausch mit der Pädagogin“ zu den Untersuchungszeitpunkten 1, 2 und 3

Statistiken

	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3
N	104	104	103
Gültig			
Fehlend	0	0	1
Mittelwert	2,5576	2,1441	2,4324
Median	2,6667	2,1667	2,4167
Standardabweichung	,44374	,40885	,41942
Minimum	1,25	1,17	1,33
Maximum	3,86	3,70	3,58
Perzentile			
25	2,3333	1,8523	2,1667
50	2,6667	2,1667	2,4167
75	2,8333	2,4167	2,7500

Der Friedman-Test zum dynamischen Austausch des Kindes mit Peers (Tabelle 17) ergab auch bei dieser Variable einen signifikanten Unterschied zwischen den Untersuchungszeitpunkten. Anhand der mittlere Ränge und der Mediane lässt sich eine Tendenz erkennen, dass der Austausch mit den Peers komplementär zu dem mit der Pädagogin zum zweiten Untersuchungszeitpunkt hin zunimmt und schließlich wieder abnimmt. Dies gilt es wiederum mit dem Wilcoxon-Test zu überprüfen. Dieser bestätigt einen signifikanten Unterschied zwischen allen drei Untersuchungszeitpunkten, zwischen Zeitpunkt 1 und 2 ($p = 0,000$), zwischen 2 und 3 ($p = 0,004$) und zwischen 1 und 3 ($p = 0,000$). Das bedeutet, dass der dynamische Austausch mit den Peers bei Krippeneintritt am geringsten ist, zwei Monate später zunimmt und zwei Monate danach abnimmt.

Tabelle 17: Friedman-Test „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“

Statistik für Test^a

N	103
Chi-Quadrat	29,990
df	2
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Friedman-Test

Tabelle 18: Mittlere Ränge „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“

Ränge

	Mittlerer Rang
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1	1,61
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2	2,36
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3	2,03

Tabelle 19: Deskriptive Statistik „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“

Statistiken

		Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3
N	Gültig	104	104	103
	Fehlend	0	0	1
Mittelwert		2,0411	2,4021	2,2157
Median		2,0833	2,5000	2,1667
Standardabweichung		,36426	,48134	,36105
Minimum		1,08	1,08	1,45
Maximum		2,83	3,42	3,25
Perzentile	25	1,8333	2,0833	1,9167
	50	2,0833	2,5000	2,1667
	75	2,2500	2,8295	2,4167

Die Ergebnisse der vorhergehenden Berechnungen weisen signifikante Veränderungen bei drei der fünf kindlichen Verhaltensaspekte auf. Die signifikanten Veränderungen sind dahingehend von Bedeutung, als sie Aussagen darüber erlauben, ob ein Bewältigungsprozess bei den beobachteten Kindern im Sinne der Wiener Kinderkrippenstudie stattgefunden hat, was einen Grundaspekt unserer Forschungsfrage darstellt. Die Bedeutung der Ergebnisse in Hinblick auf den Bewältigungsprozess wird im siebten Kapitel diskutiert.

Des Weiteren werden nun zur Überprüfung der Hypothesen die Zusammenhänge zwischen dem Pädagoginnenverhalten und den kindlichen Aktivitätsbereichen innerhalb der drei Untersuchungszeitpunkte berechnet. Um die in den Hypothesen angenommenen Zusammenhänge zu überprüfen, werden Korrelationen berechnet. Dabei werden die Werte des Pädagoginnenverhaltens zum einen mit dem Change Score und zum anderen mit den Mittelwerten des kindlichen Verhaltens zu den drei Untersuchungszeitpunkten korreliert.

6.3 Korrelationsberechnungen zur Überprüfung der Subhypothesen

Eine „operationale Hypothese“ soll nach Bortz und Döring „eine Vorhersage für ein konkretes Untersuchungsergebnis“ bieten. Ergänzend „zu der operationalen Hypothese ist die passende statistische Alternativhypothese (H1) zu formulieren und durch eine komplementäre statistische Nullhypothese (H0) zu einem Hypothesenpaar zu ergänzen“ (Bortz, Döring 1984, 494). Atteslander hält fest, dass die Nullhypothese die Grundlage zur Überprüfung von Hypothesen ist. Wird die Nullhypothese aufgrund der Berechnung „der Stichprobe abgelehnt, kann die Alternativhypothese akzeptiert werden“ (Atteslander 1969, 284).

Die Alternativhypothese (H1) lautet wie folgt:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen innerhalb der Pädagoginnen-Kind-Interaktionen und den ersten kindlichen Reaktionen auf den Krippeneintritt sowie dem kindlichen Verhalten während der ersten Monate in der Einrichtung.

Die komplementäre Nullhypothese (H0) dazu lautet:

Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen innerhalb der Pädagoginnen-Kind-Interaktionen und den ersten kindlichen Reaktionen auf den Krippeneintritt sowie dem kindlichen Verhalten während der ersten Monate in der Einrichtung.

Der angenommene Zusammenhang wird mittels der Berechnungen von bivariaten Korrelationen überprüft. Diese Art der Berechnung ermöglicht uns, durch „einen Korrelationskoeffizienten die Enge und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen“ zu bestimmen (Bortz, Döring 1984, 507). Der Korrelationskoeffizient gibt im Speziellen „das Maß des statistischen Zusammenhangs an und reicht von 1 (100% Zusammenhang) bis 0 (kein Zusammenhang)“. Bei einer negativen Korrelation ist zu beachten, dass dieses Maß ebenso gilt, allerdings in umgekehrter Richtung (Schwetz, Mayr, Prenner et al. 2008, 164f.). Die genaue Interpretation des Korrelationskoeffizienten wird in der folgenden Tabelle 20 dargestellt.

Tabelle 20: Interpretation des Korrelationskoeffizienten (Schwetz, Mayr, Prenner et al. 2008, 164f.)

Korrelationskoeffizient r	Interpretation des Korrelationswertes
r = 0,8 bis 1	sehr hoher positiver Zusammenhang
r = 0,6 bis 0,8	hoher positiver Zusammenhang
r = 0,4 bis 0,6	mittlerer positiver Zusammenhang
r = 0,2 bis 0,4	geringer positiver Zusammenhang
r = bis 0,2	sehr geringer positiver Zusammenhang
r = bis -0,2	sehr geringer negativer Zusammenhang
r = -0,2 bis -0,4	geringer negativer Zusammenhang
r = -0,4 bis -0,6	mittlerer negativer Zusammenhang
r = -0,6 bis -0,8	hoher negativer Zusammenhang
r = -0,8 bis -1	sehr hoher negativer Zusammenhang

Nach den Ausführungen von Bortz und Döring zeigt „ein bivariater positiver Zusammenhang [...], dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen“ (Bortz, Döring 1984, 508). Im Gegensatz dazu besagt ein bivariater negativer Zusammenhang, dass „hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit niedrigen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal“ einhergehen (ebd.).

Bevor allerdings die Zusammenhänge berechnet werden können, wird zuvor mittels des K-S-Tests festgestellt, ob die Werte der Variablen normalverteilt sind oder nicht, um aufgrund der Ergebnisse ein geeignetes Verfahren zur Berechnung von Korrelationen auswählen zu können. Die Überprüfung der Normalverteilung ergab, dass folgende Variablen normalverteilt sind:

- Kindliches Interesse: Ausmaß und Intensität (T1, T2, T3)
- Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin (T2, T3)
- Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers (T1, T2, T3)
- Positive affektive Stimmung des Kindes (Change Score)
- Kindliches Interesse: Ausmaß und Intensität (Change Score)
- Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin (Change Score)
- Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers (Change Score)

Folgende Variablen wurden als nicht normalverteilt eingestuft:

- Affektiv getönte Haltung der Pädagogin (T1, T2, T3)
- Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin (T1, T2, T3)
- Feinfühligkeit der Pädagogin bei kindlichem Wohlbefinden (T1, T2, T3)
- Positive affektive Stimmung des Kindes (T1, T2, T3)
- Negative affektive Stimmung des Kindes (T1, T2, T3)
- Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin (T1)
- Negative affektive Stimmung des Kindes (Change Score)

Aus den Ergebnissen des K-S-Tests ist ersichtlich, dass nicht alle für die Berechnung relevanten Variablen eine Normalverteilung aufweisen. Damit für die Berechnungen der Korrelationstest nach Pearson herangezogen werden kann, müssen die Variablen die Voraussetzung einer Normalverteilung erfüllen. Für die Variablen, die die Voraussetzung einer Normalverteilung nicht erfüllen, wird für die Berechnungen der Korrelationstest nach Spearman herangezogen, da die Normalverteilung der Daten für diesen Test keine Bedingung darstellt. Der Korrelationstest nach Spearman findet also Anwendung, wenn beide, beziehungsweise eine der Variablen die Voraussetzung der Normalverteilung nicht erfüllen.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Korrelationsberechnungen ist wiederum die Signifikanz der Werte zu beachten. Ist $p \leq 0,05$, so ist der Wert signifikant und das bedeutet, dass ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen besteht, was die Alternativhypothese bestätigt. Die Höhe und die Gerichtetheit des Zusammenhangs gibt der Korrelationskoeffizient r an (siehe Tabelle 20). Liegt die Signifikanz des Ergebnisses bei $p \geq 0,05$, so gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den zwei Variablen, weshalb die Alternativhypothese verworfen und die Nullhypothese beibehalten werden muss. Demnach stellt nach Bortz und Döring die Signifikanz eines Ergebnisses „eine standardisierte statistische Methode dar, um auf der Basis von empirisch-quantitativen Stichprobendaten zu entscheiden, ob die Alternativhypothese anzunehmen ist oder nicht“ (Bortz, Döring 1984, 26).

In die Korrelationsberechnungen zu allen Subhypothesen wurden alle drei Untersuchungszeitpunkte und der Change Score des Kindes miteinbezogen. Um dem Leser die Übersicht über die Ergebnisse zu erleichtern, werden im Folgenden nur jene

Korrelationskoeffizienten in tabellarischer Form²⁶ dargestellt, die einen signifikanten Zusammenhang zwischen einem Verhaltensaspekt der Pädagoginnen und einem der Kinder aufweisen.

Die Überprüfung der Normalverteilung ergab, dass alle Daten der Pädagoginnen keine Normalverteilung aufweisen, weshalb die Korrelationen immer nach Spearman berechnet werden müssen.

6.3.1 Zusammenhänge zwischen der affektiv getönten Haltung der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

Dieses Unterkapitel widmet sich den Ergebnissen aus den Berechnungen zu den Subhypothesen aus den Kapiteln 5.3.1 bis 5.3.3. Darin wurden Zusammenhänge zwischen einem Verhaltensaspekt der Pädagogin, der affektiv getönten Haltung gegenüber dem Kind, und dem Verhalten des Kindes, das den positiven und negativen Affekt, das Interesse und den sozialen Austausch mit der Pädagogin und Peers umfasst, angenommen. Die Subhypothesen werden wie folgt zusammengefasst:

Je höher die affektiv getönte Haltung der Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes, des entdeckenden und erkundenden Interesses, des sozialen Kontaktes des Kindes mit den Pädagoginnen und Peers zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

Die Berechnungen zur affektiven Haltung der Pädagogin haben keine Zusammenhänge mit dem kindlichen Verhalten ergeben. Die Bedeutung dieses Ergebnisses wird im nachfolgenden siebten Kapitel diskutiert.

²⁶ Die gesamten Ergebnisse der Korrelationsberechnungen sind im Anhang dieser Diplomarbeit aufgelistet.

6.3.2 Zusammenhänge zwischen der intendierten Förderung durch die Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse zu den Korrelationsberechnungen präsentiert, in denen überprüft wurde, ob ein Zusammenhang zwischen der intendierten Förderung des Kindes durch die Pädagoginnen und dem kindlichen Verhalten besteht. Zusammenfassend lauten die Subhypothesen dazu aus den Kapiteln 5.3.4 bis 5.3.6 wie folgt:

Je höher die intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes, des entdeckenden und erkundenden Interesses, des sozialen Kontaktes des Kindes mit den Pädagoginnen und Peers zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

In den Tabellen 21 und 22 werden die signifikanten Ergebnisse zu diesen Subhypothesen dargestellt.

Tabelle 21: Korrelation nach Spearman: Zusammenhänge zwischen den Werten der intendierten Förderung und dem Verhalten des Kindes

		Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T1	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T3
Kind, Positive affektive Stimmung, T3	Korrelations- koeffizient	-0,021	,257*
	Sig. (2-seitig)	0,836	0,011
	N	102	97
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1	Korrelations- koeffizient	,306**	0,122
	Sig. (2-seitig)	0,002	0,232
	N	103	97

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**.. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 22: Korrelation nach Spearman: Zusammenhänge zwischen den Werten der intendierten Förderung und dem Verhalten des Kindes

		Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T3
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3	Korrelationskoeffizient	,304**
	Sig. (2-seitig)	0,002
	N	97

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Ein erster Blick auf die beiden Tabellen zeigt, dass sich drei Korrelationen zwischen der intendierten Förderung durch die Pädagogin und dem Verhalten des Kindes ergaben. Im Konkreten sind dies signifikante Zusammenhänge zwischen der intendierten Förderung durch die Pädagogin und (I) der positiven affektiven Stimmung des Kindes und (II) dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin. Diese Ergebnisse werden in den folgenden Unterpunkten präziser ausgeführt.

I. Intendierte Förderung und positive affektive Stimmung des Kindes

Für die positive affektive Stimmung des Kindes ergab sich eine schwache signifikante, positive Korrelation mit der intendierten Förderung der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 3:

Je höher die intendierte Förderung der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 3 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven affektiven Stimmung des Kindes zum Untersuchungszeitpunkt 3 ($r = 0,257$).

II. Intendierte Förderung und dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin

Für diese Variablen konnten zwei signifikante Korrelationen ausgemacht werden, die für die Untersuchungszeitpunkte 1 und 3 geltend gemacht werden konnten. Für den Untersuchungszeitpunkt 1 zeigte sich eine signifikante Korrelation zwischen der intendierten Förderung der Pädagogin und dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin. Folgendes kann demnach angenommen werden:

Je höher die intendierte Förderung der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des dynamischen Austauschs des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 ($r = 0,306$).

Die Variable „Intendierte Förderung“ weist zum Untersuchungszeitpunkt 3 eine weitere signifikante Korrelationen mit dem dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin auf. Folgende Annahme konnte demnach bestätigt werden:

Je höher die intendierte Förderung der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 3 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des dynamischen Austauschs des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 3 ($r = 0,304$).

Abschließend kann für diese Subhypothesen festgehalten werden, dass sich für zwei von fünf Verhaltensaspekten des Kindes signifikante Zusammenhänge mit der intendierten Förderung durch die Pädagogin ergaben, nämlich mit der positiven affektiven Stimmung und dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin. Wie aus den Tabellen 21 und 22 und den Ausführungen ersichtlich, konnten nicht alle angenommenen Zusammenhänge für diese Subhypothese ermittelt werden, daher lässt sich die Subhypothese nicht vollständig, sondern nur für einzelne Bereiche bestätigen.

6.3.3 Zusammenhänge zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

Im Rahmen dieses Unterkapitels wird nun der dritte Bereich des Pädagoginnenverhaltens, die Feinfühligkeit, der für die Qualität der Pädagogin-Kind-Interaktion als charakteristisch gesehen wird, in Zusammenhang mit dem kindlichen Verhalten gebracht und dargestellt. Die angenommenen Zusammenhänge wurden in Subhypothesen in den Kapiteln 5.3.7 bis 5.3.9 dargestellt und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Je höher die Feinfühligkeit²⁷ der Pädagogin in Situationen, in denen das Kind Wohlbefinden zum Ausdruck bringt, gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes, des entdeckenden und erkundenden Interesses, des sozialen Kontaktes des Kindes mit den Pädagoginnen und Peers zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht

Die Ergebnisse zu dieser Subhypothese werden nachfolgend in der Tabelle 23 dargestellt.

Tabelle 23: Korrelation nach Spearman: Zusammenhänge zwischen den Werten der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

		Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T1
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1	Korrelations- koeffizient	,223*
	Sig. (2-seitig)	0,024
	N	103

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Ausgehend von den Ergebnissen aus der Tabelle 23 konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem dynamischen Austausch des Kindes ausgemacht werden. Demnach konnte folgende Annahme bestätigt werden:

Je höher die Feinfühligkeit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des dynamischen Austauschs des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 ($r = 0,223$).

Wie schon erwähnt, konnten entgegen unserer Erwartungen nur insgesamt vier signifikante Korrelationen zu zwei Subhypotesengruppen ermittelt werden. Weiters

27 Wie aus dem Kapitel 4 „Einsatz von Videographie und Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie“ ersichtlich, wurde die Feinfühligkeit der Pädagogin sowohl in Situationen, in denen das Kind Wohlbefinden zum Ausdruck bringt, als auch in Situationen, in denen das Kind Unwohlsein zeigt, eingeschätzt. Allerdings ist die Stichprobe für die Variable „Feinfühligkeit bei Unwohlsein“ so klein, dass eine korrekte statistische Auswertung und Interpretation nicht möglich ist und daher bei den Berechnungen und der anschließenden Interpretation nicht berücksichtigt wird.

konnten keine Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagogin und dem Change Score des kindlichen Verhaltens gefunden werden. Die Ergebnisse unserer Korrelationsberechnungen, die hier in tabellarischer und beschreibender Form dargestellt wurden, werden nun im folgenden siebten Kapitel in Hinblick auf die von uns in den vorhergehenden Kapiteln vorgestellten Theorien zur Pädagogin-Kind-Interaktion und zur Thematik der Trennungsbewältigung interpretiert und diskutiert und weiters in Bezug zum Bewältigungsprozess und zum Gelingen der Eingewöhnung und schließlich zu unserer Forschungsfrage gestellt.

7. Diskussion der Ergebnisse

Im vorigen Kapitel wurden die berechneten Korrelationen tabellarisch und in beschreibender Form dargestellt. In diesem Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für unsere Forschungsfrage in drei Schritten diskutiert. Bevor näher auf die Interpretation und Diskussion der signifikanten Ergebnisse eingegangen wird, werden zu Beginn dieses Kapitels Überlegungen zu den fehlenden Korrelationen angestellt.

Anschließend werden in einem ersten Schritt zur Beantwortung unserer Forschungsfrage die berechneten signifikanten Korrelationen in Hinblick auf die Hypothesen genau beleuchtet und erörtert, um Aufschluss über die mögliche Bedeutung der Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen und dem der Kinder für die Bearbeitung unserer Forschungsfrage zu erhalten. Dabei wird auf die psychoanalytischen Theorien Bezug genommen, die schon in den Ausführungen zur Trennung, Trennungsbewältigung, Interaktionsqualität und zu den einzelnen Subhypothesen herangezogen wurden.

Im nächsten Schritt wird die Veränderung des kindlichen Verhaltens über die drei Untersuchungszeitpunkte dahingehend diskutiert, ob von einem gelungenen Prozess der Trennungsbewältigung von der primären Bezugsperson und von einer erfolgreichen Eingewöhnung in die Krippe gesprochen werden kann. Auf diese beiden Schritte aufbauend, folgt der letzte Schritt. Dieser umfasst die Diskussion über die Bedeutung des Pädagoginnenverhaltens in der Pädagogin-Kind-Interaktion für den kindlichen Bewältigungsprozess des Getrennt-Seins von den Eltern bei Krippeneintritt, was das zentrale Interesse unserer Forschungsarbeit darstellt.

7.1 Interpretation der Ergebnisse aus den Berechnungen zu den Subhypothesen

Dieses Unterkapitel wird sich zu Beginn mit den Subhypothesen beschäftigen, für die keine signifikanten Korrelationen ausgemacht werden konnten. Anschließend werden die berechneten Zusammenhänge, die signifikante Ergebnisse hervorbrachten, in Hinblick auf psychoanalytische Theorien, die im Rahmen dieser Diplomarbeit vorgestellt wurden, interpretiert und diskutiert.

7.1.1 Analyse der fehlenden Zusammenhänge

In Kapitel 5 „Hypothesen“ wurden 15 Subhypothesen formuliert, das heißt, es wurden 15 Annahmen von Zusammenhängen getätigt, die mittels Korrelationsberechnungen nach Spearman nicht alle bestätigt werden konnten. Im Konkreten konnten nur zu drei Subhypothesen signifikante Zusammenhänge gefunden werden. Zwischen folgenden Variablen ließen sich keine für die Beantwortung unserer Forschungsfrage relevanten Zusammenhänge ermitteln:

1. Affektive Haltung der Pädagogin und positive affektive Stimmung des Kindes
2. Affektive Haltung der Pädagogin und negative affektive Stimmung des Kindes
3. Affektive Haltung der Pädagogin und Interesse des Kindes
4. Affektive Haltung der Pädagogin und dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin
5. Affektive Haltung der Pädagogin und dynamischer Austausch des Kindes mit den Peers
6. Intendierte Förderung durch die Pädagogin und negative affektive Stimmung des Kindes
7. Intendierte Förderung durch die Pädagogin und Interesse des Kindes
8. Intendierte Förderung durch die Pädagogin und dynamischer Austausch des Kindes mit den Peers
9. Feinfühligkeit der Pädagogin und positive affektive Stimmung des Kindes
10. Feinfühligkeit der Pädagogin und negative affektive Stimmung des Kindes
11. Feinfühligkeit der Pädagogin und Interesse des Kindes

12. Feinfühligkeit der Pädagogin und dynamischer Austausch des Kindes mit den Peers

Die in Kapitel 1.2 „Forschungsstand“ dargestellten Studien und Untersuchungen sowie die in den Kapiteln 2 und 3 angeführten psychoanalytischen Theorien zur Trennung, zur Trennungsbewältigung und zur Interaktionsqualität zwischen Pädagogin und Kind legen einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen in der Krippe und dem Verhalten der von ihnen betreuten Kinder nahe. Deshalb gilt es nach möglichen Gründen zu suchen, warum sich die erwarteten Ergebnisse im Rahmen dieser Untersuchung nicht bestätigen ließen. Nachfolgende werden zwei Faktoren angeführt, die zu dem Umstand geführt haben, dass nicht mehr statistisch signifikante Korrelationen ermittelt werden konnten.

7.1.1.1 Komplexität der Daten

Ein Faktor für das Fehlen der Korrelationen könnte die Komplexität der Videoanalysedaten und die starke Vereinfachung dieser Daten im Laufe des statistischen Vorgehens sein. Die Reduktion der Daten begann schon beim Kodieren der Videos, indem etwa den einzelnen Variablen, die das Verhalten der Pädagogin beschreiben, je ein Wert für die gesamten beobachteten 60 Minuten in der Vormittagssequenz zugeteilt wurde. Dabei wurde das Verhalten der Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind in einem Wert für die gesamte Beobachtungszeit zusammengefasst, auch wenn es in den einzelnen Situationen auf der fünfstufigen Skala sehr variierte. Das Verhalten des Kindes wurde zwar in 5-Minuten-Einheiten eingeschätzt, allerdings wurde die Reduktion dann in der SPSS-Datenbank vorgenommen, indem die bis zu 12 Werte der Vormittagssequenz zu einem Mittelwert gefasst wurden. Die vorgenommenen Berechnungen dieser Daten mit Hilfe von SPSS konnten deshalb möglicherweise nur bedingt signifikante Zusammenhänge vorweisen. Eine weitere Reduktion fand dann noch bei den Korrelationsberechnungen nach Spearman im SPSS statt. Dabei wurde wieder mit den zuvor beschriebenen Mittelwerten gerechnet. Dies lässt die Vermutung zu, dass die angewandte Art der Korrelationsberechnungen der Komplexität der Daten nicht gerecht wird und es deshalb

auch komplexerer statistischer Verfahren bedarf, um entsprechende Ergebnisse zu erhalten.

Beim Betrachten der fehlenden Zusammenhänge ist eines besonders interessant, nämlich, dass sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Verhalten und dem Verhaltensaspekt der Pädagogin „Affektive Haltung“ ergaben. Neben der schon beschriebenen Problematik der Datenreduktion, könnte ein weiterer Grund sein, dass es nicht möglich ist, allein zwischen der affektiven Haltung der Pädagogin und den Verhaltensaspekten des Kindes Zusammenhänge zu ermitteln. Möglicherweise lässt sich diese Variable nicht isoliert von anderen Verhaltensweisen behandeln. Die Tatsache, dass sich drei von vier Zusammenhängen mit dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin ergaben, könnte diese Annahme indirekt bestätigen. Es erscheint plausibel anzunehmen, dass die isolierte Betrachtung der affektiven Haltung der Pädagogin und die Reduktion der komplexen Daten ein Aufdecken von Zusammenhängen verhindert haben könnte, wenn man betrachtet, wie viele Elemente (Gestik, Mimik, Affekte etc.) innerhalb einer Interaktion zusammenspielen. Die gefundenen Zusammenhänge mit dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin implizieren, dass das Kind im Rahmen dieser Interaktionen Wohlwollen, Förderung und Feinfühligkeit erfahren hat, Aspekte der Pädagogin-Kind-Interaktion, was den Austausch mit der Pädagogin erstrebenswert macht. Daraus lässt sich schließen, dass die Einzelaspekte des Verhaltens der Pädagoginnen in der Interaktion mit dem Kind bedeutend sind, auch wenn der Zusammenhang zwischen den einzelnen Elementen nicht ausgemacht werden kann.

7.1.1.2 Komplexität des Verhaltens

Ein weiterer Grund für die mangelnden statistisch signifikanten Zusammenhänge lässt sich in der Komplexität des menschlichen Verhaltens und der Interaktionen finden.

In diesem Zusammenhang beschreiben Fürstaller et al. Ergebnisse aus der ratingbezogenen Videoanalyse und von Einzelfallstudien im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie, die ergaben, dass die Eingewöhnung der beobachteten Kinder sehr individuell und unterschiedlich verlief und auf Grund der weiten Streuung keine Typenbildung möglich war. Außerdem würden manche Kinder mehr Zeit als andere

benötigen, um sich in die Krippen einzugewöhnen, und auch noch Monate nach dem Krippeneintritt stark unter der Trennung von den Eltern leiden (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 25). Aufgrund dieser Heterogenität im Eingewöhnungsprozess erscheint es schwierig, Faktoren zu identifizieren, die für alle Untersuchungskinder gleichermaßen förderlich sein könnten. Hinzu kommt noch das Verhalten der Pädagogin in der Eingewöhnungszeit, das genauso individuell ist, wie das der Kinder. Wie aus den recherchierten Studien in Kapitel 1.2. „Forschungsstand“ hervorging, verhalten sich die Pädagoginnen jedem Kind gegenüber unterschiedlich, je nach seinen Bedürfnissen. Die Kinder, die besonders auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen sind, erhalten möglicherweise mehr Unterstützung als die, die selbständiger erscheinen. Diese Verhaltensweisen der Kinder und der Pädagoginnen, die sich womöglich gegenseitig beeinflussen, lassen sich deshalb schwer auf ihren Ursprung zurückführen. All diese Einzelaspekte müssen bei der Frage nach den fehlenden Zusammenhängen berücksichtigt werden.

Besonders auffallend bei den Aspekten des kindlichen Verhaltens ist, dass die Variablen „Negative affektive Stimmung“, „Interesse“ und „Dynamischer Austausch mit Peers“ keine signifikanten Korrelationen mit den Variablen „Intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“, die das Verhalten der Pädagogin beschreiben, aufwiesen. Dies könnte ebenso mit der zuvor erwähnten Reduktion der Daten in Verbindung stehen. Zudem wäre eine Erklärung darin zu finden, dass der Beziehungsaufbau zwischen Pädagogin und Kind nach Becker-Stoll (2010, 17) einen längeren Prozess darstellt, bei dem das Kind nach und nach Vertrauen in die Pädagogin gewinnt und sich allmählich des Wohlwollens und der ständigen Verfügbarkeit der Pädagogin sicher wird. In diesem Zusammenhang sind die Ausführungen von Bowlby (1979) und Fonagy et al. (2002) zu erwähnen. Nach Bowlby braucht das Kind ein Gefühl von Sicherheit, um ohne Hemmung seine Affekte zu zeigen, seien sie positiver oder negativer Natur (Bowlby 1979; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 72). Sowohl Bowlby als auch Fonagy sprechen dem negativen Affekt eine bedeutende Rolle dabei zu, in dem Sinne, dass es notwendig ist, positive wie auch negative Gefühle zuzulassen, um seine Affekte erfolgreich regulieren zu können. Die Bezugsperson könne dabei unterstützend wirken, indem sie dem Kind signalisiert, dass sie die negativen Gefühlsäußerungen annehmen und ertragen kann. Betrachtet man die Ergebnisse vor diesem Hintergrund, insbesondere die Tatsache, dass sich keine Zusammenhänge zwischen den

Verhaltensaspekten der Pädagogin und der negativen affektiven Stimmung des Kindes ergaben, so kann daraus geschlossen werden, dass die vorhin beschriebene Vertrauensbasis zwischen Pädagogin und Kind noch nicht derart gefestigt waren und die Kinder ihre positiven wie negativen Gefühle noch nicht frei zeigen konnten. Was sich möglicherweise auch in den fehlenden Zusammenhängen bei diesen Verhaltensaspekten der Kinder zeigt. Aus der Tabelle 10 des 6. Kapitels ist ersichtlich, dass der negative Affekt der Kinder am häufigsten mit dem Wert 1 eingeschätzt wurde, denn drei Viertel aller Kinder wurden mit einem Wert bis 1,25 zum Untersuchungszeitpunkt 1 (T2 und T3 liegen darunter) eingeschätzt. Das bedeutet, sie zeigten kaum negativen Affekt. Auch die Datenwerte der positiven affektiven Stimmung des Kindes lassen die Vermutung zu, dass die Kinder meist mit relativ niedrigen Werten bei der Kodierung eingestuft wurden. Die Perzentile gibt an, dass 75% der Kinder bei der Einschätzung ihrer positiven affektiven Stimmung zum Untersuchungszeitpunkt 2 und 3 (T1 liegt darunter) einen Wert bis 2,41 erhielten. Höhere Werte als 3 wurden nur vereinzelt vergeben. Die Tatsache, dass die Kinder sowohl wenig positiv, als auch wenig negativ gestimmt zu sein schienen, deutet darauf hin, dass sie sich noch nicht sicher genug fühlten, beziehungsweise die Vertrauensbasis zur Bezugspädagogin noch nicht ausreichend gefestigt war, um ihre Affekte frei zu zeigen.

In Kapitel 4.4.1.1 „Affekt“ wurde beschrieben, nach welchen Kriterien der negative Affekt des Kindes bei der Videokodierung eingeschätzt wurde. Dabei handelt es sich um klare körperliche Ausdrucksformen, wie Weinen oder körperliche Anspannung, anhand derer die negative affektive Stimmung des Kindes abgelesen werden kann. Jedoch gibt es nach Grossmann und Grossmann (1998) auch Formen von negativem Affekt, die unauffälliger sind und auch nicht immer unmittelbar wahrgenommen und erfasst werden können. Darüber hinaus wurde das Verhalten der Pädagoginnen im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie nur dann eingeschätzt, wenn sie sich in Interaktion mit den Kindern befanden. Daher wurden Situationen nicht erfasst, in denen das Kind zwar negative Affekte zum Ausdruck brachte, die Bezugspädagogin auf diese Situationen jedoch nicht reagierte, beziehungsweise ihre Aufmerksamkeit anderen Aufgaben widmen musste und sich eine andere Pädagogin (P2, P3, P4 oder P5), die in diesen Berechnungen nicht berücksichtigt wurde, um die Bedürfnisse des Kindes kümmerte.

Aufgrund der Tatsache, dass nicht jeder negative Affekt von der Bezugspädagogin immer als solcher erkannt werden konnte, wurde mit der Methode der Videoanalyse und der Form der anschließenden Kodierung unter Umständen eine Vielzahl an negativen Emotionen nicht erfasst. Darüber hinaus stand die Bezugspädagogin nicht die gesamte Aufnahmezeit in Interaktion mit dem Kind, weshalb sie auch nicht auf jede seiner negativen Regungen reagieren konnte.

Die fehlenden Zusammenhänge zwischen den Verhaltensaspekten der Pädagoginnen und den Variablen „Interesse“ und „Dynamischer Austausch mit Peers“, die das Verhalten des Kindes beschreiben, legen nahe, dass es nicht möglich ist, einzelne Aspekte des Pädagoginnenverhaltens isoliert festzumachen, die förderlich für das kindliche Interesse und die Interaktion zwischen dem Untersuchungskind und den Peers sein könnten. Das kindliche Interesse wird möglicherweise durch das Verhalten der Pädagogin angeregt, das aus einer Vielzahl an Einzelaspekten besteht, die erst in Kombination miteinander zum Tragen kommen, sodass sie getrennt voneinander nicht als förderliche Faktoren festgemacht werden können. Weiters könnte eine mögliche Erklärung für die fehlenden Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen und der Kinder darin liegen, dass den Kindern in der Interaktion mit den Pädagoginnen zu wenig Sicherheit und Stabilität vermittelt wurde, um sich ihrem Erkundungs- und Explorationsdrang ungehemmt hingeben zu können.

Wie die Mediane der Kindvariable zum dynamischen Austausch mit Peers erkennen lassen, könnte die Entwicklung der Pädagogin-Kind-Interaktion als komplementär zur Interaktion zwischen den Untersuchungskindern und den Peers bezeichnet werden. Das bedeutet, dass wenn die Kinder vermehrt den Kontakt zu den Peers in der Krippe suchten, sie umso weniger mit der Pädagogin in Interaktion standen und umgekehrt. Dies legt auch den Schluss nahe, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Pädagoginnenverhalten und dem dynamischen Austausch der Kinder mit den Peers nicht nachgewiesen werden kann, wenn während des Austauschs mit den Peers kein oder kaum Kontakt zur Pädagogin bestanden hat. Im weitesten Sinne kann aber durchaus angenommen werden, dass der Pädagogin eine Rolle bei der Kontaktaufnahme zwischen den Untersuchungskindern und den Peers zukommt, indem sie möglicherweise die Rahmenbedingungen dafür schafft, etwa Spielmöglichkeiten in der Gruppe anbietet oder die Kinder animiert, miteinander zu spielen.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die in den Subhypothesen angenommenen Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagogin und den Veränderungen des kindlichen Verhaltens, die aus dem Change Score hervorgehen, ebenfalls nicht bestätigt werden konnten. Die Annahme dieses Zusammenhangs kann aus der Formulierung „im Verlauf der Eingewöhnung“ erschlossen werden, da der Change Score die Veränderung des kindlichen Verhaltens in der sogenannten Eingewöhnungsphase von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 angibt, die erforderlich ist, um von einer gelungenen Bewältigung sprechen zu können. Dieses Ergebnis ist entscheidend für die Beantwortung unserer Forschungsfrage und wird in Kapitel 7.3 in Verbindung mit den Veränderungsberechnungen der einzelnen Verhaltensaspekte des Kindes näher diskutiert.

Ausgehend von der Darstellung der fehlenden Zusammenhänge, werden im nächsten Unterkapitel die berechneten signifikanten Korrelationen der Subhypothesen in Hinblick auf die im Zuge dieser Diplomarbeit erarbeiteten Theorien interpretiert und diskutiert.

7.1.2 Interpretation der Ergebnisse zur affektiv getönten Haltung der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wird die Diskussion der Ergebnisse in drei Schritten getätigt. Der erste umfasst die Interpretation der Ergebnisse, die sich aus den Berechnungen der angenommenen Subhypothesen aus dem Kapitel 5 „Hypothesen“ ergaben.

In den Subhypothesen 5.3.1 bis 5.3.3 geht es um den Zusammenhang zwischen der affektiven Haltung der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes. Diese lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Je höher die affektiv getönte Haltung der Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes, des entdeckenden und erkundenden Interesses und des sozialen Kontaktes des Kindes mit den Pädagoginnen und Peers zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

Auf die fehlenden signifikanten Zusammenhänge für die Subhypothesen und die möglichen Erklärungen wurde bereits im vorigen Unterkapitel eingegangen. Dabei stellte sich heraus, dass mittels der angestellten Berechnungen kein signifikanter Zusammenhang zwischen der affektiven Haltung der Pädagogin und der positiven wie negativen affektiven Stimmung des Kindes, dem Interesse des Kindes sowie dem dynamischen Austausch mit der Pädagogin und Peers in der Krippe ermittelt werden konnte. Die Beiträge aus der recherchierten psychoanalytischen Fachliteratur legen allerdings nahe, dass die affektive Haltung der Pädagogin, ihr Wohlwollen gegenüber dem Kind, bedeutend für das kindliche Wohlbefinden und sein Explorations- und Sozialverhalten in der Krippe sind. König (2009, 115) hat in diesem Zusammenhang mehrere Studien angeführt, die bestätigen, dass die Emotionalität der Pädagogin einen ausschlaggebenden Faktor für Interaktionsqualität darstellt (vgl. Tausch et al. 1973; Brandt, Wolf 1985; 1987; Wolf et al. 1999; Ahnert 2004). Im vorigen Unterkapitel wurde schon auf die Ausführungen von Bowlby (1979) und Fonagy et al. (2002) eingegangen, in denen sie beschreiben, dass die von der Bezugsperson geäußerte Zuneigung gegenüber dem Kind, ihm nicht nur ermöglicht, sich geborgen zu fühlen und dies zu äußern, sondern ihm auch die Sicherheit gibt, seinen Unmut, seine Ängste und Unsicherheiten zu zeigen. Weiters führt Viernickel (2008, 208) an, dass eine emotional zugewandte Bezugsperson förderlich für die Befriedigung des kindlichen Erkundungs- und Explorationsverhaltens sein kann. Raschke und Weber (1998, 120) sprechen davon, dass die emotionale Wärme und Zuwendung, die die Pädagogin dem Kind entgegenbringt, es dazu anregen kann, Kontakt zu seinen Peers zu suchen und ihnen dieselbe affektive Haltung entgegenzubringen, die es von der Pädagogin erfährt. Außerdem fand Wolf (1987) in ihrer Studie heraus, dass Pädagoginnen, die Kindern eine positive Haltung entgegenbringen, mit ihnen auch in einem größeren Ausmaß in Austausch stehen. Diese Annahmen lassen sich im Rahmen unserer Untersuchung allerdings nicht bestätigen. Das bedeutet, dass mit Hilfe von Korrelationsberechnungen für die affektive Haltung der Pädagogin kein signifikanter Zusammenhang mit dem kindlichen Verhalten gefunden werden konnte, weshalb der Affekt der Pädagogin nach diesen Ergebnissen nicht als ein förderlicher Faktor für das kindliche Wohlbefinden, sein Explorations- und Sozialverhalten während der ersten Wochen und Monate in der Krippe betrachtet werden kann. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel 7.1.1 ausführlich dargestellt wurde, könnten verschiedene Umstände zu diesem Ergebnis geführt haben, dass zum Beispiel das Videoanalyseinstrument oder die

Korrelationsberechnungen, die im Rahmen dieser Untersuchung zum Einsatz kamen, möglicherweise zu unpräzise sind, um die affektive Haltung als förderlichen Faktor identifizieren zu können, obwohl dies in zahlreichen psychoanalytischen Artikeln und Werken angenommen wird.

7.1.3 Interpretation der Ergebnisse zur intendierten Förderung durch die Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

Im Rahmen der Subhypothesen 5.3.4 bis 5.3.6 wurden Zusammenhänge zwischen der intendierten Förderung der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes angenommen. Die zusammengefassten Subhypothesen lauten wie folgt:

Je höher die intendierte Förderung des kindlichen Interesses durch die Pädagogin gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negative affektiven Stimmung des Kindes, des entdeckenden und erkundenden Interesses und des sozialen Kontaktes des Kindes mit den Pädagoginnen und Peers zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

Die in dieser Subhypothese angenommenen Zusammenhänge konnten, wie aus den Berechnungen im Kapitel 6 ersichtlich, nur zum Teil bestätigt werden. Signifikante Ergebnisse ergaben sich zwischen der Variable „Intendierte Förderung“, die einen Aspekt des Pädaginnenverhaltens darstellt, und (I) der positiven affektiven Stimmung des Kindes und (II) dem dynamischen Austausch mit der Pädagogin und dem Personal in der Einrichtung. Nachfolgend werden die Zusammenhänge zwischen diesen Variablen in Hinblick auf psychoanalytische Theorien diskutiert. Als übergeordnete Theorie für die Zusammenhänge zwischen der intendierten Förderung und den zwei Aspekten des kindlichen Verhaltens gilt die stimulierende Feinfühligkeit nach Datler (2004b). Die stimulierende Feinfühligkeit kann nach Datler unter anderem als förderlich für (a) die Regulierung der affektiven Stimmung und für (b) die soziale Entwicklung des Kindes gesehen werden (Datler 2004b, 57ff.).

I. Intendierte Förderung und positive affektive Stimmung des Kindes

Ein niedriger signifikanter Zusammenhang konnte zwischen der intendierten Förderung des Kindes durch die Pädagogin und der positiven affektiven Stimmung des Kindes festgemacht werden und lautet:

Je höher die intendierte Förderung der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 3 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven affektiven Stimmung des Kindes zum Untersuchungszeitpunkt 3.

Dieser berechnete signifikante Zusammenhang deckt sich mit unserer Annahme, dass die intendierte Förderung der Pädagogin mit der positiven affektiven Stimmung korreliert. Demzufolge geht die intendierte Förderung der kindlichen Interessen und Neigungen mit einer höheren Wertung der positiven affektiven Stimmung einher. Dieser Zusammenhang zeigte sich jedoch erst zum Untersuchungszeitpunkt 3, das heißt erst etwa vier Monate nach dem Krippeneintritt. Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass Kinder Zeit brauchen, um sich vollständig auf die Pädagogin einzulassen und ihr Wohlbefinden zum Ausdruck zu bringen. Wie sich auch schon in Studien über Interaktionen zwischen Pädagoginnen und den von ihr betreuten Kindern herausgestellt hat, erstreckt sich der Interaktionsaufbau über einen längeren Zeitraum (vgl. Lee 2006; Gevers Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2007). Die Kinder benötigen Zeit, um Vertrauen zur Pädagogin aufzubauen und sich in ihrer Obhut sicher zu fühlen. Dies würde einen Erklärungsansatz bieten, warum ein Zusammenhang erst zum Untersuchungszeitpunkt 3 festgestellt werden konnte. Wie Kieferle betont, wird dem Kind durch ein positives Feedback der Pädagogin in Bezug auf seine Aktivitäten, insbesondere bei Misserfolgen, ein Gefühl des Angenommenseins und des Verstandenwerdens vermittelt. Fühlt sich das Kind in der Krippe wohl, wird es dies auch zeigen. Kieferle bezieht sich dabei vor allem auf den intentionalen Aspekt im Verhalten der Pädagogin, der durch ein intensives Eingehen auf die Interessen und Bedürfnisse des Kindes gekennzeichnet ist und zur Steigerung des kindlichen Wohlbefindens in der außerfamiliären Einrichtung beiträgt (Kieferle 2010, 220). Die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen dieser beiden Variablen bestätigen die Ausführung von Kieferle.

Zudem beschreibt Datler (2004b) in seinem Konzept der stimulierenden Feinfühligkeit, dass ein aufmerksames Eingehen auf die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche des Kindes dazu führt, dass das Kind seine Affekte detaillierter wahrnehmen und sie in weiterer Folge auch anderen, wie der Pädagogin oder dem Personal in der Einrichtung, deutlicher mitteilen kann. Darüber hinaus lerne das Kind sich selbst, seine Wünsche und Bedürfnisse besser kennen und könne somit eigene Aktivitäten setzen, um sein Wohlbefinden zu steigern (Datler 2004b, 58f.). Auch das von Datler beschriebene Kennlernen der eigenen Wünsche und Bedürfnisse sowie deren Äußerung implizieren einen Lernprozess, der erst nach Monaten erkennbar wird, wie sich aus dem Ergebnis zum Untersuchungszeitpunkt 3, also etwa vier Monate nach Krippeneintritt, zeigt.

II. Intendierte Förderung und dynamischer Austausch mit der Pädagogin

Zwischen der intendierten Förderung durch die Pädagogin und dem kindlichen Verhaltensaspekt „Dynamischer Austausch mit der Pädagogin“ konnten für die Untersuchungszeitpunkte 1 und 3 signifikante Korrelationen berechnet werden. Der erste signifikante Zusammenhang lautet:

Je höher die intendierte Förderung der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des dynamischen Austauschs des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1.

In den Ausführungen zum vorherigen Zusammenhang wurde dargelegt, dass der Beziehungsaufbau einen längeren Prozess darstellt, was auch die Untersuchungen von Lee (2006) und Gevers Deynoot-Schaub und Riksen-Walraven (2007) bestätigen. Deshalb erscheint dieser signifikante Zusammenhang zum Untersuchungszeitpunkt 1 als ein besonders bedeutender. Das Ergebnis legt die Interpretation nahe, dass der Kontakt zur Pädagogin gekoppelt mit der Erfahrung der Unterstützung und des Gefördertwerdens für ein Kind von Anbeginn der sogenannten Eingewöhnungsphase erstrebenswert zu sein scheint, weshalb es die Bereitschaft zeigt, ihn einzugehen oder ihn sogar aktiv sucht. Außerdem ist eine Förderung der kindlichen Bestrebungen und Interessen erst in Interaktionen möglich, in denen ein dynamischer Austausch stattfindet, denn ohne Interaktion ist Förderung auch nicht möglich.

Der zweite signifikante Zusammenhang kann wie folgt formuliert werden:

Je höher die intendierte Förderung der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 3 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des dynamischen Austauschs des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 3.

Wie bereits in den Ausführungen zu dem zuvor beschriebenen Zusammenhang zu dieser Hypothese stützen wir uns in Bezug auf die intendierte Förderung und das kindliche Verhalten vor allem auf das Konzept der stimulierenden Feinfühligkeit von Datler (2004b). Demnach kann die stimulierende Feinfühligkeit, die eine Person dem Kind gegenüber zeigt, Einfluss auf das Bedürfnis der Kinder haben, soziale Kontakte mit anderen Personen einzugehen. Erklären lässt sich das dadurch, dass durch das Wecken von neuen Interessen und dem Aufzeigen von neuen Möglichkeiten innerhalb der Interaktionen mit den Kindern, die Personen selbst zum Objekt der Aufmerksamkeit werden. Somit wird durch stimulierend feinfühliges Verhalten von Seiten der Pädagogin die Aufmerksamkeit der Kinder nicht nur auf Gegenstände und Gegebenheiten in der Krippe gerichtet, sondern es entstehen dadurch auch soziale und dynamische Austauschprozesse zwischen der Pädagogin und dem Kind.

Die Ergebnisse legen nahe, dass förderliches Verhalten von Seiten der Pädagogin die Kinder dazu anregt, vermehrt Kontakt zu ihr zu suchen. Die Tatsache, dass zum Untersuchungszeitpunkt 2 kein Zusammenhang ermittelt werden konnte, wirft die Frage auf, warum denn die Förderung durch die Pädagogin etwa zwei Monate nach Krippeneintritt scheinbar die Kinder nicht animiert, sich mit der Pädagogin auszutauschen. Werden die Mediane der Variable „Dynamischer Austausch mit der Pädagogin“ in die Überlegungen mit einbezogen, so wird deutlich, dass der Wert von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 2 abnimmt und von Zeitpunkt 2 zu 3 wieder zunimmt. Diese Abnahme an Interaktion könnte den Umstand bedingen, dass sich zum Untersuchungszeitpunkt 2 kein unmittelbar signifikanter Zusammenhang ergeben hat. Dennoch kann aufgrund der Ergebnisse der Schluss gezogen werden, dass förderliches Verhalten von Seiten der Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind einen positiven Faktor für den dynamischen Austausch zwischen Pädagogin und Kind darstellt. Demnach lassen sich diese Subhypothesen zu einem Großteil bestätigen.

7.1.4 Interpretation der Ergebnisse zur Feinfühligkeit der Pädagogin und dem Verhalten des Kindes

Die Subhypothesen 5.3.7 bis 5.3.9 umfassen die Feinfühligkeit von Pädagoginnen in Situationen, in denen das Kind Wohlbefinden zum Ausdruck bringt, und die fünf kindlichen Aktivitätsbereiche und können wie folgt zusammengefasst werden:

Je höher die Feinfühligkeit der Pädagogin, in denen das Kind Wohlbefinden zum Ausdruck bringt, gewertet wird, desto höher skaliert der Wert der positiven und negativen affektiven Stimmung des Kindes, des entdeckenden und erkundenden Interesses, des sozialen Kontaktes des Kindes mit den Pädagoginnen und Peers zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten und im Verlauf der Eingewöhnung, wobei die negative affektive Stimmung des Kindes zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 tendenziell zurückgeht.

Für diese Subhypothesen konnte lediglich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin in Situationen, in denen das Kind Wohlbefinden zum Ausdruck bringt, und dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 ermittelt werden. Dieser lautet:

Je höher die Feinfühligkeit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 gewertet wird, desto höher skaliert der Wert des dynamischen Austauschs des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1.

Die Tatsache, dass sich bereits zum Untersuchungszeitpunkt 1 eine signifikante Korrelation zwischen der Feinfühligkeit der Pädagoginnen und dem sozialen Kontakt der Kinder mit der Pädagogin ergeben, zeigt, dass die Feinfühligkeit der Pädagoginnen für den Aufbau von Beziehungen und das Eingehen von Interaktion mit der Pädagogin von Anbeginn der Eingewöhnung für die Kinder von großer Bedeutung zu sein scheint. Kinder sind, wie Viernickel (2008, 198) argumentiert, in der außerfamiliären Betreuung auf eine Betreuungsperson angewiesen, die ihre Bedürfnisse und Wünsche promptly, angemessen und auf das Kind abgestimmt, befriedigt. Vor allem in der Situation des Getrennt-Seins, die von den Kinder als sehr schmerzlich erlebt werden kann (vgl. Kapitel 2), scheint es für die Kinder aufgrund dieses Ergebnisses von besonderer Bedeutung zu sein, eine feinfühlige Pädagogin, die ihre Bedürfnisse und Wünsche erkennt und entsprechend befriedigt, um sich zu haben. Auffallend ist, dass sowohl förderliches, als auch feinfühliges Verhalten von Seiten der Pädagogin mit dem sozialen

Kontakt des Kindes mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 zusammenhängt. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass feinfühliges und stimulierendes Verhalten von Seiten der Pädagoginnen von den Kindern zu Beginn der sogenannten Eingewöhnungsphase als besonders bedeutsam erlebt wird.

Die Feinfühligkeit, die die Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind zeigt, kann dazu beitragen, dass das Kind immer mehr in der Lage ist, Selbstregulierungsstrategien, die nach Fonagy et al. (2002, 296) für das Eingehen von sozialen Kontakten und Interaktionen zwingend notwendig sind, zu erlernen. Auch Wilcox-Herzog und Ward (2004; zit. n. König 2009, 116) führen aus, dass Pädagoginnen, die feinfühlig mit den Kindern interagieren, auch in größerem Umfang mit den Kindern in Austausch stehen und sich dabei verstärkt einbringen. Dadurch lenke die Pädagogin nicht nur das Interesse des Kindes auf die Objekte in der Einrichtung, sondern sie werde selbst zu einem Teil dieser Aufmerksamkeit, wodurch der soziale und dynamische Austausch zwischen der Pädagogin und dem Kind vermehrt zu Stande kommt.

Die Tatsache, dass zum Untersuchungszeitpunkt 1 ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin ermittelt werden konnte, allerdings nicht zum Zeitpunkt 2 oder 3, legt den Schluss nahe, dass die Kinder besonders bei Eintritt in die Krippe auf feinfühliges Pädagoginnenverhalten angewiesen zu sein scheinen. Aus der deskriptiven Statistik zum dynamischen Austausch ist weiters erkennbar, dass die Interaktion zum Untersuchungszeitpunkt 2 mit der Pädagogin abnimmt und mit den Peers zunimmt. Auch wenn dies aus den Berechnungen nicht hervorgeht, so könnte dieses Ergebnis bedeuten, dass sich die Kinder im Laufe der Eingewöhnung so weit sicher fühlen, dass sie weniger auf die Zuwendung der Pädagoginnen angewiesen sind und sich auch anderen Interaktionspartnern widmen können.

Der ermittelte signifikante Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagoginnen und dem dynamischen Austausch der Kinder mit den Pädagoginnen legt nahe, dass feinfühliges Verhalten eine bedeutende Rolle in der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind spielt. Da sich mit den anderen Variablen des kindlichen Verhaltens allerdings keinerlei Zusammenhänge ergeben haben, können diese Subhypothesen nicht bestätigt werden.

Bezieht man die Ergebnisse aus den Korrelationsberechnungen auf die Alternativhypothese, in der ein Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagogin und den ersten kindlichen Reaktionen bei Krippeneintritt, also zum Untersuchungszeitpunkt 1, sowie dem Verhalten des Kindes während der ersten Monate, also zum Untersuchungszeitpunkt 2 und 3, angenommen wird, so lässt sich die Hypothese nicht zur Gänze bestätigen. Dies liegt daran, dass nur einzelne Verhaltensaspekte der Pädagogin (intendierte Förderung, Feinfühligkeit) zu einzelnen Untersuchungszeitpunkten signifikant mit einzelnen Verhaltensaspekten des Kindes (positive affektive Stimmung, dynamischer Austausch mit der Pädagogin) korrelieren. Das bedeutet, dass etwa die Verhaltensaspekte der Pädagogin „Intendierte Förderung“ und „Feinfühligkeit“ lediglich mit dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin etwa zwei Wochen nach Krippeneintritt in Zusammenhang steht. Außerdem können auch die beiden Verhaltensaspekte der Pädagogin mit der positiven affektiven Stimmung des Kindes und dem dynamischen Austausch mit der Pädagogin etwa vier Monate nach Krippeneintritt miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Auffallend hierbei ist, dass kein Zusammenhang zum Untersuchungszeitpunkt 2, also etwa zwei Monate nach Krippeneintritt, ermittelt werden konnte.

Nach der Interpretation und Diskussion der vier berechneten signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen und den kindlichen Aktivitätsbereichen wird im zweiten Schritt, der zur Beantwortung unserer Forschungsfrage führt, der Frage nach dem Gelingen der Trennungsbewältigung nachgegangen. Dazu wurde die Veränderung des kindlichen Verhaltens von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 3 mittels des Change Scores ermittelt und ihre Signifikanz anhand des Friedmann- und Wilcoxon-Tests überprüft. Im nachfolgenden Unterkapitel werden die kindlichen Verhaltensänderungen in Hinblick auf den Bewältigungsprozess der Trennung von der primären Bezugsperson bei Krippeneintritt anhand der Bewältigungsdefinition nach dem Verständnis der Wiener Kinderkrippenstudie diskutiert. Dies bildet die Grundlage für den dritten Schritt, in dem die Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagogin und dem des Kindes in Bezug zu kindlichen Verhaltensänderungen, die den Verlauf des Bewältigungsprozesses anzeigen, gesetzt werden, um Antworten auf die Frage zu erhalten, inwiefern das Verhalten der Pädagogin förderlich für den kindlichen Bewältigungsprozess bei Krippeneintritt ist.

7.2 Die Bedeutung der Veränderung des kindlichen Verhaltens in Hinblick auf eine gelungene Trennungsbewältigung

Unsere Forschungsfrage zielt darauf ab, den Zusammenhang zwischen der Interaktion der Pädagoginnen mit den Kindern und der Trennungsbewältigung bei Krippeneintritt zu untersuchen. Wie in Kapitel 2 ausgearbeitet wurde, machen die Trennung von den Eltern und deren Bewältigung bei Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung für ein Kind einen großen Teil des Krippenalltags aus. Aus den Formulierungen der Hypothese sowie der Subhypothesen lässt sich erkennen, dass neben den Zusammenhängen zwischen dem Pädaginnenverhalten und den kindlichen Aktivitätsbereichen auch von einer Veränderung des kindlichen Verhaltens im Verlauf der Eingewöhnung ausgegangen wird. Dieser Aspekt der Veränderung ist von Bedeutung, um von einem Gelingen der Eingewöhnung sowie der Trennungsbewältigung im Sinne der Wiener Kinderkrippenstudie sprechen zu können. Die Annahme einer Veränderung des kindlichen Verhaltens und die Art dieser Veränderung über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg werden in der Bewältigungsdefinition festgehalten, auf die in den nachfolgenden Ausführungen immer wieder Bezug genommen wird. Nach unserem und dem Verständnis der Wiener Kinderkrippenstudie zeigt sich ein gelungener Bewältigungsprozess darin, dass „(I) 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 sogar lustvoll zu erleben; (II) Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen; (III) es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse [...] zu treten“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 164f.). Diese angenommene Veränderung impliziert eine bestimmte Art der Entwicklung, nämlich, dass der negative Affekt im Laufe der Eingewöhnung abnimmt, wohingegen der positive Affekt, das Interesse und der Austausch mit der Pädagogin und den Peers zunehmen. Die Signifikanz der Veränderung des kindlichen Verhaltens lässt sich mit Hilfe des Friedman- und Wilcoxon-Tests überprüfen und die Größe und Art der Veränderung können anhand des Change Scores und der Mediane abgelesen werden, die in Kapitel 6.2 dargestellt wurden.

Ein Blick auf die Tabelle 5 im Kapitel 6 zum Change Score zeigt, dass eine unterschiedlich große Veränderung bei allen fünf Variablen der kindlichen Aktivitätsbereiche stattgefunden hat. Allerdings hat der Friedman-Test ergeben, dass nur bei den Variablen „Negative affektive Stimmung“, „Dynamischer Austausch mit der Pädagogin“ und „Dynamischer Austausch mit Peers“ von signifikanten Veränderungen über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg gesprochen werden kann. Die Veränderungen der kindlichen Variablen werden nachfolgend und mit Bezug auf die erarbeiteten Theorien zur Trennung und Trennungsbewältigung sowie in Hinblick auf das Verständnis von Trennungsbewältigung nach der Wiener Kinderkrippenstudie diskutiert.

I. Positive affektive Stimmung des Kindes

Der Change Score der Variable „Positive affektive Stimmung“ deutet auf eine Veränderung im Verlauf der Eingewöhnung hin. Die Mediane steigen von Untersuchungszeitpunkt 1 (2,08) zu Untersuchungszeitpunkt 2 (2,16), wobei sich der Wert zum Untersuchungszeitpunkt 3 nicht verändert. Allerdings zeigte der Friedman-Test auf, dass sich keine signifikante Veränderung in der positiven affektiven Stimmung zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten feststellen lässt. Betrachtet man die Ausführungen zu den Kriterien der Videokodierung in Kapitel 4, so wird das kindliche Wohlbefinden dann als hoch eingeschätzt, wenn es deutlich, intensiv und über einen längeren Zeitraum zum Ausdruck gebracht wird (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10). Die Mediane zeigen, dass die positive affektive Stimmung des Kindes durchschnittlich mit einer Wertung von 2 eingeschätzt wurde. Weiters lässt sich anhand der Perzentile ablesen, dass zum Untersuchungszeitpunkt 1 75% der Kinder Werte bis 2,36 erhielten und zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 Werte bis 2,41. Ruft man sich die Beschreibung der Kategorien nach dem Videokodierungssystem in Erinnerung, so wird klar, dass die positive affektive Stimmung des Kindes bei einem Wert von 2 als „minimal charakteristisch ausgeprägt“ gilt (ebd., 11). Charakteristisches Verhalten für diese Bewertung zeigt sich nach den Ausführungen im Videokodierungshandbuch darin, dass die Kinder „keine klaren und deutlichen Zeichen von positiver affektiver Stimmung“ zeigen und „in ihrem Verhalten zwar etwas zögerlich und/oder unentschlossen wirken“, im Großen und Ganzen aber als zufrieden eingestuft werden (ebd.).

Bowlby (1979/1980, 119) hat in seinen Ausführungen zur Trennung erklärt, dass die Trennung von den Eltern für ein Kind sehr belastend und mit Angst verbunden ist. Daraus könnte geschlossen werden, dass Kinder bei Krippeneintritt aufgrund des Gefühls der Unsicherheit kaum positive Stimmung äußern können, wofür auch die Ergebnisse der Berechnungen sprechen. Der Bewältigungsprozess, der im Laufe der Eingewöhnung stattfindet, wie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie angenommen wird, ist nach Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010, 166) mit wachsenden Kompetenzen des Kindes verbunden, seine Affekte zu regulieren. Dies impliziert, dass der positive Affekt, der zu Beginn der Krippeneingewöhnung durch negative Gefühle gehemmt sein könnte, im Lauf der Eingewöhnung ansteigt, indem das Kind lernt, seine negativen Affekte zu regulieren. Diese Entwicklung lässt sich in unserer Untersuchung in Bezug auf die positiven Affekte nicht bestätigen, da zum einen keine signifikante Veränderung, das heißt, kein signifikanter Anstieg des positiven Affekts ermittelt werden konnte und zum anderen der positive Affekt bei drei Viertel der Untersuchungskinder nach den Messwerten der Wiener Kinderkrippenstudie zu allen drei Untersuchungszeitpunkten im Durchschnitt nur minimal charakteristisch ausgeprägt war.

II. Negative affektive Stimmung des Kindes

Für die Variable der negativen affektiven Stimmung des Kindes kann festgehalten werden, dass sich der Median der einzelnen Untersuchungszeitpunkte zwischen 1,08 und 1,00 bewegt. Konkret sinken die Mediane der negativen affektiven Stimmung von Untersuchungszeitpunkt 1 (1,08) zu Untersuchungszeitpunkt 2 (1,00), wobei sich der Wert zum Untersuchungszeitpunkt 3 nicht weiter verändert. Auch der Change Score zeigt eine negative Veränderung auf, das heißt, ein Sinken der Werte. Mit Hilfe des Friedman-Tests konnte eine signifikante Veränderung der negativen affektiven Stimmung des Kindes aufgezeigt werden. Der weiterführende Wilcoxon-Test bestätigte eine signifikante Veränderung zwischen Untersuchungszeitpunkt 1 und 2 und zwischen Untersuchungszeitpunkt 1 und 3, allerdings hat sich der negative Affekt zwischen den Zeitpunkten 2 und 3 nicht signifikant verändert. Daraus kann gefolgert werden, dass der negative Affekt zwei Monate nach Krippeneintritt signifikant abgenommen hat, sich zwei Monate später jedoch keine weitere signifikante Veränderung gezeigt hat. Die Minimum- und Maximumwerte zeigen, dass die durchschnittliche Einschätzung durch

das Videokodierteam zwischen 1,00 und 2,25 zum Untersuchungszeitpunkt 1 lag, das bedeutet, dass die negative affektive Stimmung des Kindes vorwiegend als nicht charakteristisch bis minimal charakteristisch ausgeprägt eingeschätzt wurde. Durchschnittlich brachten die Kinder nach der Einschätzung der Werte laut Videokodierungshandbuch nur „flache Formen des Unwohlseins oder der Unzufriedenheit“ zum Ausdruck (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 13). Zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 bewegte sich der negative Affekt zwischen den Werten 1,00 und 1,75. Daraus kann geschlossen werden, dass die Kinder sehr wenig negativ gestimmt zu sein schienen und der negative Affekt zwei Monate nach Krippeneintritt im Vergleich zum Beginn der Eingewöhnung abgenommen hat und auch weitere zwei Monate später nicht charakteristisch ausgeprägt war, was auch schon die Mediane der einzelnen Untersuchungszeitpunkte zeigen.

Aus den Beschreibungen zur affektiven Stimmung des Kindes und zur Veränderung über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg ist ersichtlich, dass die an der Studie teilnehmenden Kinder zum einen nur flache Formen des positiven und zum anderen aber auch nur schwachen negativen Affekt zum Ausdruck brachten. Bowlby (1979/1980, 119) schreibt in Bezug auf die Trennung des Kindes von seiner primären Bezugsperson und die damit verbundenen Gefühlen, dass das Kind in dieser Zeit mit einer Vielzahl an unterschiedlichen und teils auch widersprüchlichen Gefühlen konfrontiert wird. Dadurch könne es beim Kind zu einer Überforderung durch die eigenen Emotionen kommen, was weiters dazu führen kann, dass das Kind weder seinen positiven noch negativen Affekten deutlichen Ausdruck verleiht. Diese Ausführung von Bowlby könnte einen möglichen Erklärungsansatz für den geringen Ausdruck der affektiven Stimmung des Kindes bieten.

Darüber hinaus führen Grossmann und Grossmann (1998, 71) und LaGasse (1989; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 73) an, dass das Kind beim Eintritt in die Krippe und der damit verbundenen Trennung seine primäre Bezugsperson für einen gewissen Zeitraum verliert, und somit in dieser Zeit auch auf seine sichere Basis verzichten muss, die ihm bisher bei der Regulierung seiner Emotionen Unterstützung geboten hat. An den Aspekt der Regulierung der Gefühle knüpfen die Ausführungen von Fonagy und Target (2006) an. Die Fähigkeit zur Affektregulierung betrachten sie als notwendig, damit das Kind seine negativen Affekte, die bei der Trennung im Kind aufkommen,

wahrnehmen und benennen kann, um sie regulieren und die Trennung bewältigen zu können (Fonagy, Target 2003, 31f.; Fonagy, Target 2006, 364f.). Übertragen auf die Trennungssituation bei Krippeneintritt kann die Fähigkeit zur Affektregulierung für die Bewältigung der Trennung als förderlich angesehen werden, denn durch die Regulierung werde es dem Kind möglich, Bewältigungsstrategien für die Trennung zu entwickeln.

Wie bereits angeführt, benötigen Kinder bei der Regulierung ihrer Emotionen Unterstützung von einer Bezugsperson. Auf die ursprünglich sichere Basis, also seine primäre Bezugsperson, müssen Kinder während des Aufenthalts in der Krippe verzichten. Damit die Pädagogin zu einer weiteren sicheren Basis für das Kind wird, ist nach Lee (2006) eine vertrauensvolle Beziehung notwendig, deren Aufbau Zeit in Anspruch nimmt (vgl. Lee 2006; Gevers Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2007). Daher könnte ein weiterer Grund für den flachen Ausdruck der affektiven Stimmung des Kindes sein, dass die Kinder in ihrer Bezugspädagogin noch keine sichere Basis gefunden haben, beziehungsweise der Aufbau einer stabilen Beziehung möglicherweise auch nach zwei und vier Monaten nach Krippeneintritt nicht vollendet ist.

Nach der Bewältigungsdefinition, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelt wurde, äußert sich ein erfolgreicher Bewältigungsprozess in Hinblick auf die kindliche affektive Stimmung darin, dass es dem Kind zusehends gelingt, die anfänglich stärkeren, negativen Affekte weniger zu verspüren und sich in der außerfamiliären Betreuung derart wohl zu fühlen, sodass es die Krippe als angenehm oder gar lustvoll erleben kann, was sich bei der Analyse der Videodaten an einer höheren Wertung des positiven Affekts ausmachen lässt (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 164). In Bezug auf den negativen Affekt ist generell auffallend, dass die Kinder im Durchschnitt in der Vormittagssituation nur sehr geringen negativen Affekt zum Ausdruck brachten, auch wenn die Ergebnisse des Friedman-Tests und Wilcoxon-Tests eine signifikante Veränderung der negativen affektiven Stimmung von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 2 sowie einen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der Untersuchungszeitpunkte 1 und 3 aufweisen. Das Verständnis von Bewältigung, das dieser Untersuchung zu Grunde liegt, geht von einem höheren negativen Affekt aus, der zu Beginn der Eingewöhnung geäußert wird und im Laufe des Eingewöhnungsprozesses abnimmt. Die Kinder, die im Rahmen der Wiener

Kinderkrippenstudie untersucht, gefilmt und nach den Kriterien des Videokodierungshandbuches eingeschätzt wurden, zeigten zwar sowohl bei Krippeneintritt, als auch zwei und vier Monate nach dem Krippeneintritt nur flache Formen von Unzufriedenheit oder Unwohlsein, dennoch hat die negative affektive Stimmung in Laufe der Eingewöhnung abgenommen. Deshalb kann dieser Bewältigungsaspekt, wie er im Sinne der Wiener Kinderkrippenstudie verstanden wird, als erfolgreich bezeichnet werden.

III. Interesse des Kindes

Ein Blick auf die Mediane des kindlichen Verhaltensaspektes „Interesse hinsichtlich Ausmaß und Intensität“ zeigt, dass das Interesse des Kindes von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 2 von dem Wert 3,00 auf 3,08 ansteigt und im Verlauf zum Untersuchungszeitpunkt 3 keine weitere Veränderung mehr aufweist. Die weitere Testung mittels des Friedman-Tests ergab, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten gibt, das heißt, es fand keine signifikante Veränderung des kindlichen Interesses im Verlauf der Eingewöhnung statt. Anhand der Perzentile lässt sich erkennen, dass 75% der Kinder zum Untersuchungszeitpunkt 1 mit einem Wert bis 3,25 und zu den Untersuchungszeitpunkten 2 und 3 mit einem Wert bis 3,33 durchschnittlich eingeschätzt wurden. In Anlehnung an die Ausführungen im Videokodierungshandbuch würde dies bedeuten, dass drei Viertel der Kinder eine geringe bis mittlere Ausprägung des Interesses und der Teilhabe am Krippengeschehen zu allen drei Untersuchungszeitpunkten aufwiesen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Kinder nach Viernickel (2008, 200) von Geburt an ein stark ausgeprägtes Interesse an ihrer Umwelt zeigen und Neues lernen möchten. Die Trennung von den Eltern könnte das Kind jedoch derart verunsichern und ängstigen, sodass der Explorationsdrang des Kindes gehemmt wäre. LaGasse (1989, 73f.) führt an, dass eine einschneidende Erfahrung, wie der Krippeneintritt, für ein Kind mit Angst verbunden ist und zu einer Hemmung des Erkundungsdrangs führen kann. Durch das Fehlen der Sicherheitsbasis wäre das Kind in seinem Explorationsverhalten eingeschränkt (Grossmann, Grossmann 1998, 74). Ähnlich wie bei der Affektregulierung, ist das Kind nach LaGasse beim Ausleben seines Explorationsverhaltens und seiner Interessen auf die Unterstützung einer erwachsenen Person angewiesen, die ihm das Gefühl von Sicherheit und Angenommensein vermittelt

(LaGasse 1989; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 73). Demnach könnte eine Begründung für die Stabilität des Wertes der Variable „Interesse“ über die drei Untersuchungszeitpunkte sein, dass die Kinder in den Pädagoginnen noch keine neue Sicherheitsbasis gefunden haben, auf die sie in der Kinderkrippe vertrauen können, um ihrem Explorationsdrang uneingeschränkt nachgehen zu können. Möglicherweise bedürfen die Kinder einer längeren Eingewöhnungsphase diesbezüglich als der untersuchten vier bis sechs Monate.

In Bezug auf die Bewältigungsdefinition nach dem Verständnis der Wiener Kinderkrippenstudie kann festgehalten werden, dass sich für die Variable „Interesse“ keine signifikanten Veränderungen über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg ausmachen ließen, das heißt, es hat kein signifikanter Anstieg des kindlichen Interesses im Verlauf der Eingewöhnung stattgefunden.

IV. Dynamischer interaktiver Austausch mit den Pädagoginnen in der Einrichtung

Die Tabelle 15 aus dem Kapitel 6 zeigt die Werte der Mediane für die Variable „Dynamischer Austausch des Kindes mit den Pädagoginnen in der Einrichtung“. Anhand der Werte ist ersichtlich, dass die Mediane vom Untersuchungszeitpunkt 1 zu 2 von 2,67 auf 2,17 sinken. In weiterer Folge ist von Untersuchungszeitpunkt 2 zu 3 wieder eine Steigung erkennbar, nämlich von 2,17 auf 2,42. Jedoch bleibt der Wert zum Untersuchungszeitpunkt 3 unter dem Median zum Untersuchungszeitpunkt 1. Diese Werte lassen die Annahme zu, dass die Kinder vor allem zu Beginn der Eingewöhnung verstärkt in Kontakt zur Pädagogin stehen. Anhand des Friedman-Tests konnte festgestellt werden, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten gibt. Der Wilcoxon-Test zeigte weiters auf, dass sich die Werte der Variable „Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen in der Einrichtung“ zu allein drei Untersuchungszeitpunkten signifikant voneinander unterscheiden, wodurch die aus den Medianen erkennbare Tendenz bestätigt wird. Demnach kann von einer signifikanten Veränderung im Verlauf der Eingewöhnung gesprochen werden. Die Perzentile gibt an, dass drei Viertel der Untersuchungskinder zum Untersuchungszeitpunkt 1 einen Wert bis 2,83 (T2 und T3 liegen darunter) erhielten, was nach dem Videokodierungshandbuch als ein minimaler wechselseitiger Austausch

gewertet werden kann, „ohne dass sich dabei etwas Gemeinsames oder dynamisch Neues entwickeln kann“. Die Interaktion, die mit einem Wert von 2 oder 3 eingeschätzt wurde, ist von einer Routine, aber keiner Dynamik gekennzeichnet, „ein Moment der Wechselseitigkeit“ ist kaum zu beobachten (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 23). Demnach ist die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind von kaum dynamischem Charakter, wobei diese zu den Untersuchungszeitpunkten 1 und 3 etwas höher eingeschätzt wurde.

Kinder sind von Geburt an, laut Kieferle (2010, 219), soziale Wesen und an Interaktion mit ihrer Umwelt interessiert. Diese Auffassung vertritt auch Fairbairn und beschreibt dieses Interesse an Beziehungsaufbau sogar als ein grundlegendes Streben des Säuglings. Weiters führt er an, dass innerhalb von Interaktionen Wohlbefinden gesteigert und Angst reduziert wird (Fairbairn 1952a; zit. n. Fonagy 2001, 102). Wenn dies bei Säuglingen der Fall ist, so ist es naheliegend anzunehmen, dass auch Kleinkinder diesbezüglich ein ähnliches Empfinden haben. Lazar betont die Bedeutung der Beziehung zu Erwachsenen, die dadurch charakterisiert ist, dass das Kind innerhalb dieser Interaktionen „Halt“ im Sinne von Winnicott und „Containment“ im Sinne von Bion erhält. Durch die Vermittlung von Halt und das Containen der unterschiedlichen und teils überwältigenden Emotionen des Kindes bei der Trennung von seiner primären Bezugsperson wird dem Kind ermöglicht, Kompetenzen zu entwickeln, die für die Bewältigung der Trennung von Bedeutung sind (Lazar 1987, 47; 54f.; zit. n. Datler, Ereky, Strobl 2002, 68f.). Becker-Stoll (2010) und Becker-Stoll und Textor (2007) geben verschiedene positive Aspekte an, die innerhalb einer Pädagogin-Kind-Beziehung entstehen können, von denen ein Kind profitiert, wie Stressreduktion, Sicherheit, Geborgenheit, Weiterentwicklung von Kompetenzen. Aufgrund dessen lässt sich schlussfolgern, dass Kinder diese positiven Erfahrungen aufrecht erhalten möchten und deshalb die Nähe der Pädagogin suchen.

Aus den Ergebnissen lässt sich allerdings eine andere Entwicklung feststellen, nämlich dass der Austausch mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 2 abnimmt, bevor er zum Untersuchungszeitpunkt 3 wieder etwas zunimmt. Dieser Einbruch muss nicht bedeuten, dass die Kinder ungefähr zwei Monate nach Krippeneintritt keinen sozialen Austausch mit der Pädagogin mehr haben, sondern, dass sich ihr Sozialverhalten auf andere Personen richtet. Betrachtet man die Mediane der Variable „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“, so wird deutlich, dass die Werte komplementär zum

Pädagoginnenwert zum Untersuchungszeitpunkt 2 zunehmen. Dies könnte bedeuten, dass sich die Kinder in der Krippe sicher fühlen und die Beziehung zur Pädagogin soweit gefestigt ist, dass sie sich von ihr lösen können, um sich anderen Interaktionspartnern zuzuwenden. Dass die Pädagogin zu einer wichtigen Bezugsperson geworden ist, lässt sich daraus schließen, dass der Austausch zum Untersuchungszeitpunkt wieder ansteigt. Dass die Pädagogin zu einer wichtigen Bezugsperson geworden ist, lässt sich daraus schließen, dass der Austausch zum Untersuchungszeitpunkt wieder ansteigt. Ahnert (2007, 31) führt in ihrem Artikel „Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung?“ aus, dass die Beziehung zwischen einer Pädagogin und dem von ihr betreuten Kind einen bindungsähnlichen Charakter aufweisen kann, ähnlich dem zwischen Mutter und Kind. In einer solchen Beziehung würden Kinder Zuwendung und Sicherheit erfahren, die zur Stressminderung beitragen. Deshalb kann auch angenommen werden, dass ähnliche Entwicklungsprozesse in der Erzieherin-Kind-Beziehung wie in der Beziehung zwischen Mutter und Kind stattfinden. Dieses Loslösungs- und Wiederannäherungsverhalten des Kindes erinnert an das in Kapitel 2.4.2 von Mahler et al. (1975) beschriebene Phänomen der „Separations- und Individuationsphase“, das zwischen dem 15. und 18. Lebensmonat stattfindet. Sie beschreiben eine Entwicklung des Kindes, die sie in der Individuationsphase als „Eroberung der Welt“ bezeichnet, in der sich das Kind immer öfter unabhängig von seiner primären Bezugsperson aufmacht, seine Umgebung zu erkunden. In einer weiteren Entwicklungsstufe wird es sich seiner Getrenntheit bewusst und der Tatsache, dass es nicht alles alleine bewältigen kann und sucht wieder vermehrt die Nähe der Mutter. So durchleben die Kinder in dieser Untersuchung womöglich eine ähnliche Entwicklung im Laufe der Eingewöhnung mit ihrer Bezugspädagogin. Insbesondere in der Anfangszeit der Eingewöhnung, in der die Kinder ihre Eltern für mehrere Stunden täglich entbehren müssen, erscheint die Pädagogin als Bezugsperson als besonders wichtig. Sobald sie sich womöglich allmählich ihres Wohlbefindens und ihrer konstanten Anwesenheit sicher sind, lassen sie sich vermehrt auf andere Interaktionspartner wie die Peers in der Kinderkrippe ein. Schließlich kehren sie möglicherweise wieder zur Pädagogin als Hauptbezugsperson zurück, bei der sie Sicherheit erfahren.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wird eine gelungene Trennungsbewältigung daran gemessen, dass der dynamische Austausch mit der Pädagogin im Laufe der Eingewöhnung zunimmt. Die Ergebnisse unserer Untersuchung

können diesen Verlauf nicht bestätigen. Betrachtet man die Entwicklung der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind allerdings vor dem Hintergrund eines Wiederannäherungsprozesses, so kann von einer positiven Entwicklung des Austauschs gesprochen werden, wobei die schwache Ausprägung des dynamischen Charakters dieser Interaktionen zu berücksichtigen ist.

V. Dynamischer interaktiver Austausch mit Peers

Die Mediane aus der Tabelle 18 des 6. Kapitels geben an, dass der dynamische Austausch der Kinder mit den Peers von Untersuchungszeitpunkt 1 zu 2 eine Steigung von 2,08 auf 2,5 aufzeigt, jedoch zu Untersuchungszeitpunkt 3 wieder auf 2,17 absinkt. Die Testung mittels des Friedmann- und Wilcoxon-Tests ergab, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen allen drei Untersuchungszeitpunkten gibt, das heißt, dass sich der dynamische Austausch mit Peers im Verlauf der Eingewöhnung verändert, so wie es die Medianwerte anzeigen. Vergleicht man die Mediane der Variablen „Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen“ und „Dynamischer Austausch mit Peers“ miteinander, so ist erkennbar, dass sie eine komplementäre Entwicklung haben. Der Median der Variable „Dynamischer Austausch mit den Pädagoginnen“ sinkt zum Untersuchungszeitpunkt 2 und steigt zum dritten Zeitpunkt wieder an, wobei der Median des dynamischen Austauschs mit Peers zum Untersuchungszeitpunkt 2 ansteigt und zum dritten Zeitpunkt schließlich wieder abnimmt. An der Perzentile lässt sich erkennen, dass 75% der Kinder einen Wert bis 2,82 zum Untersuchungszeitpunkt 2 erhielten (T1 und T3 liegen darunter), was ähnlich wie beim dynamischen Austausch mit den Pädagoginnen nach dem Videokodierungshandbuch als ein sozialer Kontakt von minimaler Ausprägung, dem es an Wechselseitigkeit und Dynamik mangelt, bewertet werden kann (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 24).

Bereits in Punkt IV „Dynamischer Austausch des Kindes mit den Pädagoginnen“ wurde angeführt, dass Kinder von Geburt an an sozialen Kontakten und Interaktionen mit ihrer sozialen Umwelt interessiert sind und dass, wie Fairbairn und auch Kieferle betonen, diese Interaktionen zur Reduzierung ihrer Ängste und zur Steigerung ihres Wohlbefindens beitragen können (Fairbairn 1952a; zit. n. Fonagy 2001, 102; Kieferle 2010). Betrachtet man den Verlauf des Austauschs mit den Peers, also den Anstieg zum Untersuchungszeitpunkt 2, so kann davon ausgegangen werden, dass der natürliche Drang des Kindes nach Interaktion und Beziehungsaufbau mit dem sozialen Umfeld

auch die Peers in der außerfamiliären Betreuung mit einbezieht. Die Entwicklung des Austauschs mit Peers ist vor dem Hintergrund der Interaktion des Kindes mit der Pädagogin zu betrachten, da diese Interaktionen sich komplementär zueinander zu verhalten scheinen. Zum Untersuchungszeitpunkt 2 scheinen die Peers die bevorzugten Interaktionspartner zu sein, während zum Untersuchungszeitpunkt 1, beim Krippeneintritt, und ungefähr vier danach, zum Untersuchungszeitpunkt 3, vermehrt Kontakt zur Pädagogin vorhanden ist. Dies wurde zuvor mit dem Individuations- und Wiederannäherungsprozess erklärt.

Es lässt sich für den sozialen Kontakt der Kinder festhalten, dass das Eingehen von sozialen Kontakten, der Aufbau von Beziehungen und Interaktionen mit ihrem sozialen Umfeld für die Kinder in der außerfamiliären Betreuung von Bedeutung zu sein scheint. Ausgehend von den Ergebnissen zeigt sich, dass die Kinder entweder vermehrt mit den Pädagoginnen in Kontakt stehen, oder wie zum Untersuchungszeitpunkt 2 der dynamische Austausch der Kinder mit Peers im Vordergrund steht. Auch wenn die Interaktionen im Allgemeinen von geringer dynamischer Ausprägung sind, so standen die Kinder zu allen drei Zeitpunkten mit unterschiedlichen Interaktionspartnern in Kontakt. Allerdings wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie als ein Aspekt von gelungener Trennungsbewältigung die Zunahme des sozialen Kontakts mit den Peers angesehen, was unsere Ergebnisse in der Form nicht bestätigen konnten. Dennoch konnte ein Anstieg beobachtet werden und die Abnahme zum dritten Zeitpunkt kann in Bezug zum Austausch mit der Pädagogin gestellt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass im Aufbau einer Bindungsbeziehung zur Pädagogin, diese als Bezugsperson zum Untersuchungszeitpunkt 3 erneut in den Vordergrund tritt.

Die Ausführungen zu den fünf kindlichen Aktivitätsbereichen zeigen auf, dass im Verlauf der Eingewöhnung über die drei Untersuchungszeitpunkte Veränderungen im kindlichen Verhalten ausgemacht werden können. Für die Variablen „Negative affektive Stimmung“, „Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin“ und „Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers“ konnten für die drei Untersuchungszeitpunkte signifikante Veränderungen festgestellt werden. Aufgrund der durchgängig geringen Ausprägung des negativen Affekts und der größtenteils niedrigen Werte (im Bereich 2) sowie der unregelmäßigen Veränderung des sozialen Kontakts des Kindes kann nach der Definition von Bewältigung im Sinne der Wiener Kinderkrippenstudie nicht davon ausgegangen werden, dass bei allen 104 Kindern, die

an der Untersuchung teilnahmen, eine erfolgreiche Bewältigung des Getrennt-Seins von den primären Bezugspersonen im Laufe der Eingewöhnung stattgefunden hat.

In einem weiteren Schritt werden im folgenden Unterkapitel die bisherigen Ergebnisse und Erkenntnisse in Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem Pädagoginnen- und dem kindlichen Verhalten und auf den Bewältigungsprozess der Kinder in Hinblick auf unsere Forschungsfrage diskutiert, um Aufschluss über den angenommenen Zusammenhang zwischen dem Pädagoginnenverhalten, das sich in Pädagogin-Kind-Interaktionen äußert, und der kindlichen Trennungsbewältigung von der primären Bezugsperson bei Krippeneintritt zu erhalten.

7.3 Rückbezug der Ergebnisse auf die Forschungsfrage

In den vorangegangenen Unterkapiteln 7.1 und 7.2 wurden zum einen die Ergebnisse aus den Korrelationsberechnungen zwischen dem Verhalten der Pädagogin und dem des Kindes und zum anderen die Veränderung des kindlichen Verhaltens in Hinblick auf eine gelungene Bewältigung im Sinne der Wiener Kinderkrippenstudie diskutiert.

Die im Rahmen dieser Arbeit erarbeitete Forschungsfrage befasst sich mit einem möglichen Zusammenhang zwischen dem Pädagoginnenverhalten im Rahmen von Interaktionen mit dem Kind und der Bewältigung der Trennung des Kindes von der primären Bezugsperson bei Krippeneintritt. Um Aufschluss über einen möglichen Zusammenhang zu erhalten, werden die Erkenntnisse aus den bisher ausgearbeiteten Teilbereichen zueinander in Bezug gestellt.

Der Krippeneintritt wird in der psychoanalytischen Fachliteratur als ein einschneidendes Erlebnis für Kinder, das mit einem zeitweiligen Verlust der primären Bezugsperson, der sicheren Basis, einhergeht, beschrieben (vgl. LaGasse 1989; Bailey 2008). LaGasse führt an, dass das Kind für die Bewältigung der Trennung auf eine sichere Basis angewiesen ist, die es in seinem Explorationsdrang unterstützt, Sicherheit in neuen und noch unbekanntem Situationen gibt und bei der Regulierung seiner Emotionen behilflich ist (LaGasse 1989; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998, 73). Mehrere Autoren stimmen darin überein, dass das Verhalten der Pädagoginnen, das sie in den Interaktionen mit den Kindern zeigen, zum einen für die Befriedigung des

Bedürfnisses nach sozialen Kontakten und des Entdeckungs- und Erkundungsdrangs sowie für die Regulierung der kindlichen Affekte, und zum anderen in Bezug auf das Erlernen von Bewältigungsstrategien und somit für die Bewältigung der Trennung bei Krippeneintritt förderlich sein kann (vgl. Deutsche Psychoanalytische Vereinigung 2008; Grossmann, Grossmann 1998; Mahler, Pine, Bergman 1975; Sroufe, Egeland, Carlson et al. 2005; Bäck, Bayer-Chisté, Hajszan 2002; Gianino, Tronick 1988; Garnezy 1993; Bailey 2008).

Die Korrelationsberechnungen, die den Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen und dem der Kinder untersuchen, zeigten auf, dass die affektiv getönte Haltung der Pädagogin in keinerlei signifikantem Zusammenhang mit dem Verhalten der an der Studie teilnehmenden Kinder steht. Aufgrund der fehlenden signifikanten Korrelationen kann, in Bezug auf die Wiener Kinderkrippenstudie, die Aussage getätigt werden, dass die affektive Stimmung, die die Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind zeigt, mit den kindlichen Affekten, dem Explorationsdrang oder auch für den Aufbau von neuen dynamischen Austauschprozessen mit den Pädagoginnen oder den Peers in der außerfamiliären Betreuung weder in einem förderlichen noch in einem hemmenden Zusammenhang steht. Dies bestätigen auch die Berechnungen zwischen der affektiv getönten Haltung der Pädagoginnen und den Verhaltensänderungen der Kinder. In Anbetracht der Tatsache, dass keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Change Score der Kinder – der eine Veränderung des kindlichen Verhaltens im Verlauf der Eingewöhnung aufweist, die für einen erfolgreichen Bewältigungsprozess vorausgesetzt wird – ermittelt werden konnten, konnte die affektive Haltung der Pädagogin im Rahmen dieser Untersuchung nicht als förderlicher Faktor für die kindliche Trennungsbewältigung identifiziert werden. Hinzu kommt, dass nach dem Verständnis des WiKi-Teams nicht von einem eindeutig erfolgreichen Bewältigungsprozess im Rahmen der Untersuchung gesprochen werden kann, was im vorigen Unterkapitel festgestellt wurde.

Die Ergebnisse aus den Korrelationsberechnungen zu den Variablen „Intendierte Förderung durch die Pädagogin“ und „Feinfühligkeit in Situationen des Wohlbefindens“, die das Verhalten der Pädagogin beschreiben, lassen den Schluss zu, dass die Kinder innerhalb der Interaktionen mit den Pädagoginnen die Bezugspädagoginnen als förderlich und feinfühlig zu erfahren schienen, was

insbesondere beim Äußern der positiven Affekte und beim Eingehen von sozialen dynamischen Austauschprozessen mit den Pädagoginnen zum Tragen kam.

Aus den Berechnungen zwischen dem Verhaltensaspekt der Pädagoginnen „Intendierte Förderung“ und dem Verhaltensaspekt der Kinder „Positiver Affekt“ ist ersichtlich, dass sich der signifikante Zusammenhang erst zum Untersuchungszeitpunkt 3 ausmachen lässt, das heißt also erst etwa vier Monate nach Krippeneintritt. Vor dem Hintergrund bereits durchgeführter Studien erscheint dieses Ergebnis plausibel, da bereits Untersuchungen von Lee (2006), Gevers Deynoot-Schaub und Riksen Walraven (2007) und Bailey (2008) zeigten, dass sich der Aufbau einer stabilen und sicherheitsgebenden Beziehung zur Pädagogin, die für die Regulierung der Emotionen von Bedeutung ist, über einen längeren Zeitraum erstreckt (vgl. Grossmann, Grossmann 1998; LaGasse 1989; zit. n. Grossmann, Grossmann 1998). Auch die Ausführungen von Datler (2004b) zum Konzept der stimulierenden Feinfühligkeit bekräftigen den Zusammenhang zwischen der intendierten Förderung der Pädagoginnen und dem positiven Affekt der Kinder, der sich erst zum dritten Untersuchungszeitpunkt zeigt. Demnach lernt das Kind in der Interaktion mit einer stimulierend feinfühligem Betreuungsperson mit der Zeit seine eigenen Affekte exakter wahrzunehmen und sie des Weiteren seinem sozialen Umfeld differenzierter mitzuteilen. Auch Kieferle erwähnt den intentionalen Aspekt im Verhalten der Betreuungsperson, der durch ein intensives Bemühen der Befriedigung der kindlichen Interessen und Neigungen zur Steigerung des Wohlbefindens des Kindes führt (Kieferle 2010, 220).

Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests für die kindliche positive affektive Stimmung zeigten, dass keine signifikante Veränderung des positiven Affekts bei den Kindern über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg stattgefunden hat. Aufgrund dessen kann förderliches Verhalten von Seiten der Pädagogin nicht als Einflussfaktor für die Steigerung des Wohlbefindens des Kindes im Verlauf der Eingewöhnung gesehen werden, da kein signifikanter Anstieg des positiven Affekts beobachtet werden konnte. Darauf deuteten schon die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen zwischen der intendierten Förderung und dem Change Score der positiven affektiven Stimmung hin, da kein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen ausgemacht werden konnte.

Die Zusammenhänge zwischen der intendierten Förderung und dem dynamischen Austausch der Kinder mit den Pädagoginnen lassen darauf schließen, dass der soziale Kontakt zur Pädagogin für die Kinder von Anbeginn der sogenannten Eingewöhnungsphase von Bedeutung ist. Bereits in den Untersuchungen von Fein et al. (1993), von Cummings (1980) und von Cummings und Beagles-Ross (1984) zeigte sich die bedeutende Rolle der Bezugspädagogin für Kinder von Anbeginn des Krippeneintrittes. Die Kinder scheinen ihrem von Kieferle (2010) beschriebenen natürlichen Bedürfnis nach Interaktion und sozialem Kontakt nachzugehen (vgl. Fairbairn 1952a; zit. n. Fonagy 2001, 102). Dieses natürliche Bedürfnis kann eine erwachsene Person, im Rahmen dieser Untersuchung die Pädagogin, laut Datler (2004b, 59) durch einen stimulierenden und feinfühligem Umgang fördern.

In den theoretischen Ausführungen zur Trennung und Trennungsbewältigung wurde von mehreren Autoren die Bedeutung der Beziehung zu einer erwachsenen Person und die Unterstützung durch einen Erwachsenen beschrieben, die für die Ausbildung von Bewältigungsstrategien und in weiterer Folge für die Bewältigung der Trennung von der primären Bezugsperson notwendig ist (vgl. Fonagy 2001; Dornes 2000; 2006; Lazar 1987). Im Rahmen dieser Untersuchung zeigten sich zwei signifikante Zusammenhänge zwischen der intendierten Förderung durch die Pädagogin und dem dynamischen Austausch mit der Pädagogin zum Untersuchungszeitpunkt 1 und 3. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit der Entwicklung des sozialen Kontakts mit der Pädagogin, der zum Untersuchungszeitpunkt 2 signifikant abnimmt, was sich im fehlenden Zusammenhang zu diesem Zeitpunkt äußert. Wie schon im vorigen Subkapitel ausgeführt, bietet das „Separations- und Wiederannäherungskonzept“ von Mahler et al. (1975) einen Erklärungsansatz für diese Entwicklung. Das Kind durchlebt ähnlich wie mit seiner primären Bezugsperson einen Separations- und Wiederannäherungsprozess mit seiner Bezugspädagogin, die während der Zeit in der Krippe zu seiner Hauptbezugsperson wird. Zu Beginn der Eingewöhnung scheinen die Kinder besonders auf die Förderung und Unterstützung der Pädagogin angewiesen zu sein, weshalb sie vermehrt Kontakt zur Pädagogin haben. In einem Individuationsbestreben und aufgrund eines möglicherweise gesteigerten Sicherheitsgefühls benötigen sie weniger Förderung und Interaktion mit der Pädagogin, weshalb sie sich auch mehr den Peers in der Krippe widmen, wie sich herausgestellt hat. Schließlich scheinen zum Untersuchungszeitpunkt 3 in einer möglichen Wiederannäherungsphase der Austausch mit der Pädagogin und ihr förderliches

Verhalten wieder an Bedeutung zu gewinnen, was sich in den Ergebnissen zeigt. Aufgrund dieses Zusammenspiels kann davon ausgegangen werden, dass förderliches Pädaginnenverhalten eine wichtige Ressource für Kinder darstellt, auf die sie besonders bei Krippeneintritt zurückgreifen und die Kinder dazu bewegt, vermehrt in Kontakt mit der Pädagogin zu stehen, auch wenn dieser Austausch im Durchschnitt von schwacher Ausprägung ist.

Für die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind scheint nicht nur ein förderliches Verhalten von Seiten der Pädagogin von Bedeutung zu sein, sondern auch ein feinfühligere Umgang, wie sich aus den Korrelationsberechnungen zeigt. Feinfühligkeit kann als eine Fähigkeit verstanden werden, prompt, angemessen und einfühlsam auf die kindlichen Signale zu reagieren (vgl. Keller, Meyer 1982; Ennulat 2007; Textor 2008; Maywald 2008). Die Ergebnisse aus den Berechnungen zum Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem dynamischen Austausch der Kinder mit den Pädagoginnen zum Untersuchungszeitpunkt 1 deuten darauf hin, dass feinfühliges Verhalten von Seiten der Pädagogin insbesondere beim Krippeneintritt zum Tragen kommt. Da allerdings lediglich ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen zum Untersuchungszeitpunkt 1 ermittelt werden konnte, kann feinfühliges Verhalten nicht eindeutig als förderlicher Faktor für den Austausch zwischen Pädagogin und Kind nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie festgemacht werden. Auch die fehlenden Zusammenhänge zwischen der Feinfühligkeit der Pädagoginnen und dem Change Score der kindlichen Aktivitätsbereiche (mögliche Gründe für die fehlenden Zusammenhänge wurden bereits im Kapitel 7.1.1 näher ausgeführt) zeigen, dass die Feinfühligkeit der Pädagoginnen, die sie in der Interaktion mit dem Kind zeigt, nicht eindeutig nach dem Verständnis der Wiener Kinderkrippenstudie als ein förderlicher Faktor für das Gelingen von Eingewöhnung und die Bewältigung des Getrennt-Seins bei Krippeneintritt angesehen werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich aus der Vielzahl der Berechnungen nur insgesamt vier signifikante Korrelationen zwischen dem Verhalten der Pädagogin und dem des Kindes ergeben haben. Des Weiteren sind zwei der Voraussetzungen (Anstieg des positiven Affekts und des Interesses des Kindes) für eine gelingende Trennungsbewältigung nicht und die anderen drei (Abnahme des negativen Affekts, Anstieg des sozialen Kontakts mit der Pädagogin und den Peers) nur zum Teil erfüllt. Bei der positiven affektiven Stimmung und beim Interesse des Kindes konnten

keine signifikanten Veränderungen im Laufe der Eingewöhnung festgestellt werden. Die signifikanten Veränderungen beim negativen Affekt und beim dynamischen Austausch mit der Pädagogin und Peers entsprechen nur zum Teil den im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie festgelegten Kriterien, die gegeben sein müssen, um von einem erfolgreichen Bewältigungsprozess sprechen zu können.

Die Ergebnisse aus den Berechnungen deuten vereinzelt darauf hin, dass das Pädagoginnenverhalten für das kindliche Erleben der Krippeneingewöhnung und den Bewältigungsprozess, der durch die Trennung von den primären Bezugspersonen ausgelöst wurde, durchaus von Bedeutung ist, was auch in der psychoanalytischen Fachliteratur zahlreich vertreten wird. Allerdings konnte mit Hilfe der Videoanalyse und der Korrelationsberechnungen kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Pädagoginnenverhalten, das innerhalb der Pädagogin-Kind-Interaktionen zum Ausdruck kam, und der kindlichen Bewältigung der Trennung bei Krippeneintritt nach dem Verständnis der Wiener Kinderkrippenstudie ermittelt werden.

8. Zusammenfassung

Die hier vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie verfasst, einem Forschungsprojekt, das der Disziplin Bildungswissenschaft und im Speziellen der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ zugeordnet ist. Zu Beginn der Arbeit wurden Hintergrund und Aufbau sowie das Forschungsvorhaben und die Ziele der Studie präziser ausgeführt und dargestellt. Das primäre Anliegen der Wiener Kinderkrippenstudie ist es, das kindliche Erleben in der sogenannten Eingewöhnungsphase anhand von 104 Kindern durch den Einsatz unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Methoden zu erforschen. Grundsätzlich wurde davon ausgegangen, dass „die erste Reaktion von Kindern beim Eintritt in die Kinderkrippe und ihre Eingewöhnung“ mit (1) „der generellen Qualität der jeweiligen Einrichtung und den dyadischen Erfahrungen in Interaktionen mit den PädagogInnen in der Einrichtung“; (2) dem „Verhalten der Eltern bei der Ankunft in die Einrichtung und dem Abschied vom Kind“; und (3) „den physikalischen Stress-Indikatoren beim Kind“ in Zusammenhang steht (Interne Projektpapiere). Für die Er- und Bearbeitung dieser Annahmen wurde ein Bündel an unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Methoden eingesetzt.

Teilaspekte dieser Annahmen – die Bedeutung des Verhaltens der Pädagogin innerhalb der Pädagogin-Kind-Interaktion für das Erleben des Krippeneintritts und die ersten Reaktionen des Kindes darauf sowie für die Bewältigung des Getrennt-Seins bei Krippeneintritt – wurden im Rahmen dieser Arbeit behandelt. Dazu wurden die Daten aus den Videobeobachtungen und der anschließenden Kodierung der einzelnen vorab festgelegten Variablen, die sich auf das Verhalten der Pädagogin und das des Kindes konzentrieren, herangezogen, um Aufschluss über diese Annahmen zu erhalten.

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zeigte auf, dass die Thematik der außerfamiliären Betreuung in den letzten Jahren vermehrt an Interesse gewonnen hat. Bei der Recherche wurde allerdings auch ersichtlich, dass sich Untersuchungen zu außerfamiliärer Betreuung stets auf einzelne Bereiche, wie den Krippeneintritt, die Pädagogin-Kind-Interaktion oder das Erleben der Trennung von der primären Bezugsperson bei Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuung, konzentrierten und diese Bereiche kaum in Zusammenhang gebracht wurden (vgl. Lee 2006; Gevers Deynoot-Schaub, Riksen-Walraven 2007; de Shipper, Riksen-Walraven, Geurts 2006; Fein, Gariboldi, Boni 1993). Ein bedeutender und besonders auffälliger Aspekt bei der Bearbeitung des aktuellen Forschungsstandes war, dass die Thematik der Trennung und des Verlustes in Zusammenhang mit der außerfamiliären Betreuung sehr vernachlässigt wird (vgl. Bailey 2008; Scheerer 2008). Im Allgemeinen ging aus den Studien hervor, dass die Pädagogin in der Betreuungseinrichtung für das Kind eine wesentliche Stütze darstellt, die ihm beim Aufbau von Beziehungen, beim Ausleben des natürlichen Explorationsdrangs oder auch bei der Bewältigung der Trennung Unterstützung bieten kann (vgl. Fein, Gariboldi, Boni 1993; Cummings 1980; Cummings, Beagles-Ross 1984; Dalli 1999; Gianino, Tronick 1988). In Bezug auf den aktuellen Stand der Forschung führen Datler et al. an, dass sich sowohl die wissenschaftliche Forschung, als auch die Diskussion rund um die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren erst am Anfang befindet (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 162).

Ausgehend davon und von den bisher durchgeführten Studien zu dieser Thematik zeigte sich die Notwendigkeit der Bearbeitung der Frage nach einem Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagogin innerhalb der Pädagogin-Kind-Interaktion und der Bewältigung des Getrennt-Seins bei Krippeneintritt. Daraus ergab sich für uns folgende Forschungsfrage:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktion der Pädagogin mit dem Kind, die anhand des Pädagoginnenverhaltens untersucht wird, und dem Bewältigungsprozess des Kindes bei Krippeneintritt?

Aus der Literatur zur außerfamiliären Betreuung geht hervor, dass der Übergang in eine Krippe oder eine andere Form der institutionellen Betreuung für das Kind einen ständigen Wechsel zwischen mindestens zwei Lebensumwelten bedeutet. Griebel und Niesel betonen dabei, dass sich das Kind völlig neu, in Bezug auf innerpsychische und zwischenmenschliche Veränderungen, organisieren muss und dass dabei im Kind Gefühle der Unsicherheit, der Unordnung und des Kontrollverlusts aufkommen können (Griebel, Niesel 2007, 3f.). Datler et al. sowie Rauh und Ziegenhain betonen dabei vor allem die Notwendigkeit der Unterstützung durch eine fürsorgliche, feinfühlig und vertrauensvolle Bezugsperson, die bei der Linderung von schmerzlichen Gefühlen und bei der Festigung von Gefühlen des Wohlbefindens behilflich ist (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163; Rauh, Ziegenhain 1996, 97). Die Interaktion mit der Pädagogin, wie auch mit Peers, kann nach Suess und Burat-Hiemer das Kind dabei unterstützen sich psychisch zu stabilisieren und somit in weiterer Folge zur Bewältigung der Trennung und dem Gelingen von Eingewöhnung beitragen (Suess, Burat-Hiemer 2009, 148).

Der Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuung ist LaGasse (1989) und Figdor (2006) zufolge ein für das Kind einschneidendes Erlebnis und meist mit der ersten längeren Trennung von der primären Bezugsperson verbunden. Figdor (2006) konkretisiert dies, indem er anführt, dass seiner Ansicht nach die Trennung für das Kind das Hauptmerkmal von institutioneller Betreuung ist und daher einen Aspekt darstellt, der beim Eintritt in eine außerfamiliäre Einrichtung berücksichtigt werden sollte. Im Rahmen des 2. Kapitels wurden psychoanalytische Konzepte vorgestellt, anhand derer die Bedeutung der Unterstützung durch eine erwachsene Bezugsperson bei der Bewältigung der Trennung bei Krippeneintritt deutlich wurde. Alle drei aufgezeigten Konzepte haben den Aspekt einer sicherheitsvermittelnden Bezugsperson gemein. Fonagy spricht in Bezug auf das Konzept der Affektregulierung an, dass das Kind ein Gefühl von Sicherheit für das Erleben der inneren Welt benötigt (Fonagy 2001, 106). Auch Lazar (1987) hebt hinsichtlich des „Container contained“-Konzepts von Bion, ähnlich wie Dornes (2000; 2006) im Rahmen der Spiegelungstheorie, hervor, dass das

Vermitteln eines Sicherheitsgefühls für die Ausbildung von Strategien für die Selbstregulierung beim Kind förderlich und somit in weiterer Folge für die Bewältigung der Trennung von der primären Bezugsperson notwendig ist.

Sandler (1960) betont in seinen Ausführungen, dass es nicht primär um Vermeidung von Angst geht, sondern darum das Sicherheitsgefühl des Kindes zu steigern und somit ein Gefühl des Wohlbefindens im Kind hervorzurufen und zu verstärken (Sandler 1960a; zit. n. Fonagy, Target 2006, 143).

Anhand der Darstellung dieser Theorien wird deutlich, dass Kinder durch eine entsprechende Unterstützung und durch die Vermittlung von einem Gefühl der Sicherheit das Getrennt-Sein von ihrer primären Bezugsperson bewältigen können. Bei der Er- und Bearbeitung dieser drei psychoanalytischen Konzepte zeigte sich, dass der Interaktion mit einer erwachsenen Person sowohl bei der Affektregulierung, als auch bei Bions „Container-contained“- Konzept sowie bei der Spiegelungstheorie nach Dornes, eine bedeutende Rolle zukommt. Fairbairn führt in diesem Zusammenhang an, dass es innerhalb von Interaktionen zu „Lust- und Angstreduzierung“ kommt (Fairbairn 1952a; zit. n. Fonagy 2001, 102). Aufgrund dieser Ausführungen zu den psychoanalytischen Konzepten, aber auch aus der psychoanalytischen Literatur, wird deutlich, dass die Interaktion für die Bewältigung des Getrennt-Seins des Kindes von Bedeutung sein kann. Übertragen auf den Kontext der außerfamiliären Betreuung, im Speziellen des Krippeneintritts, würde dies bedeuten, dass in der außerfamiliären Betreuung die Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind die Möglichkeit hat, dem Kind, die für die Bewältigung der Trennung notwendige Sicherheit, zu vermitteln. König (2009, 99f.) führt darüber hinaus an, dass die kindliche Entwicklung innerhalb der Pädagogin-Kind-Interaktion besonders effektiv gefördert werden kann (vgl. Tietze et al. 1998; Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock et al. 2002; Wolf 1987; Wolfram 1995). Die WHO betont zudem, dass Kinder in Interaktionen die Fähigkeit erlangen, Vertrauen zum Interaktionspartner aufzubauen und sich selbst und ihre Wünsche und Bedürfnisse besser kennenzulernen (WHO 1997; zit. n. Kieferle 2010, 218).

Die Ausführungen zur Pädagogin-Kind-Interaktion verdeutlichen insbesondere, dass die Kinder dadurch vor allem in Bezug auf ihr Explorationsverhalten, den Sozialisationsprozess und die emotionale Entwicklung profitieren (vgl. Ahnert 2007;

Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock et al. 2002; Becker-Stoll 2010; Becker-Stoll, Textor 2007; Ennulat 2007; Bensel, Haug-Schnabel 2008).

Die theoretischen Ausführungen zum Krippeneintritt, zum Übergang in eine außerfamiliäre Betreuung, zur Trennung und deren Bewältigung und zur Interaktion zwischen Pädagogin und Kind unterstützen die Annahme, dass das Verhalten der Pädagogin innerhalb der Interaktionen mit dem Kind einen förderlichen Faktor für die kindliche Trennungsbewältigung darstellen kann. Ausgehend von dieser Annahme wurden insgesamt 15 Subhypothesen gebildet, die sich zum einen aus einem Aspekt des Pädaginnenverhaltens, das als charakteristisch für die Pädagogin-Kind-Interaktion angesehen werden kann, und zum anderen aus einem Aspekt des kindlichen Verhaltens, anhand dessen der Bewältigungsprozess gemessen wird, zusammensetzen. Das Pädaginnenverhalten wurde anhand folgender drei Variablen in der Interaktion mit dem Kind im Rahmen dieser Studie definiert und mit Hilfe von Videoaufnahmen und der anschließenden Kodierung in Zahlenwerten festgehalten:

1. Affektiv getönte Haltung
2. Intendierte Förderung
3. Feinfühligkeit

Das kindliche Verhalten setze sich aus folgenden fünf Variablen zusammen:

1. Positive affektive Stimmung
2. Negative affektive Stimmung
3. Interesse hinsichtlich Ausmaß und Intensität
4. Dynamischer Austausch mit der Pädagogin
5. Dynamischer Austausch mit den Peers in der Einrichtung

Die Überprüfung der Subhypothesen erfolgte mittels Korrelationsberechnungen. Dazu wurden die Aspekte des Verhaltens der Pädagoginnen mit denen der Kinder korreliert. Die Ergebnisse wurden anschließend in Bezug auf psychoanalytische Theorien, die zuvor in den Kapiteln 1, 2 und 3 vorgestellt wurden interpretiert und ausgeführt.

Die Korrelationsberechnungen konnten aber lediglich vier signifikante Zusammenhänge aufzeigen, nämlich jeweils niedrige Korrelationen zwischen der intendierten Förderung des Kindes durch die Pädagogin und der positiven affektiven Stimmung des Kindes, sowie dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin. Weiters konnte ein

Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin und dem dynamischen Austausch des Kindes mit der Pädagogin ermittelt werden. Aus diesen Ergebnissen konnte geschlossen werden, dass das Pädagoginnenverhalten für den Beziehungsaufbau zwischen Pädagogin und Kind von Bedeutung zu sein scheint, da es trotz der wenigen Korrelationen die meisten mit dem dynamischen Austausch mit der Pädagogin gab. Allerdings konnte die angenommene Hypothese nicht zur Gänze bestätigt werden, da lediglich vereinzelt Zusammenhänge zwischen Teilaspekten des Pädagoginnenverhaltens in der Pädagogin-Kind-Interaktion und Teilaspekten des kindlichen Verhaltens ausgemacht werden konnten.

Um des Weiteren Aufschluss über den Verlauf der Trennungsbewältigung des Kindes zu erhalten und der Beantwortung unserer Forschungsfrage einen Schritt näher zu kommen, wurde die Veränderung des kindlichen Verhaltens im Verlauf der Eingewöhnung ermittelt. Eine Veränderung des kindlichen Verhaltens ist in Verbindung mit der Bewältigungsdefinition nach der Wiener Kinderkrippenstudie Voraussetzung, um von einer erfolgreichen Bewältigung des Getrennt-Seins von den primären Bezugspersonen sprechen zu können. Nach dem Verständnis der Wiener Kinderkrippenstudie zeigt sich eine erfolgreiche Bewältigung des Getrennt-Seins darin, dass

- a. „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“
- b. sie „bemüht sind, Menschen und Gegenständen, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen“ und
- c. es ihnen „zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse“ zu treten (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 184f.).

Ausgehend von dieser Definition von Bewältigung im Sinne der Wiener Kinderkrippenstudie wurden die Ergebnisse aus den Veränderungsberechnungen zu den kindlichen Aktivitätsbereichen über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg diskutiert und interpretiert.

Die Ergebnisse der Berechnungen zur Veränderung des kindlichen Verhaltens im Verlauf der Eingewöhnung zeigten auf, dass nur für drei der fünf Aspekte des kindlichen Verhaltens eine signifikante Veränderung über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg ausgemacht werden konnte. Der negative Affekt hat im Verlauf der Eingewöhnung signifikant abgenommen, wobei angemerkt werden muss, dass er, anders als angenommen, auch bei Krippeneintritt von geringer Ausprägung war. Weiters konnte beim dynamischen Austausch mit der Pädagogin eine interessante Entwicklung festgestellt werden: der Austausch nahm zum zweiten Untersuchungszeitpunkt ab und zum dritten hin wieder zu. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Kinder im Laufe der Eingewöhnung mehr an Sicherheit gewinnen konnten und sich deshalb von der Pädagogin lösten und den Peers widmeten, wobei sie später wieder zur Pädagogin als Hauptbezugsperson zurückkehrten. Auch der Verlauf des dynamischen Austauschs mit Peers entwickelte sich ähnlich interessant, wobei die Interaktion mit Peers zum Untersuchungszeitpunkt 2 zunahm und schließlich wieder abnahm, sich also gegensätzlich zum Austausch mit der Pädagogin entwickelte. Diese zwei Interaktionsverläufe lassen sich miteinander in Verbindung bringen und scheinen einander zu ergänzen. Auch beim Austausch sowohl mit der Pädagogin als auch mit den Peers ist wie beim negativen Affekt anzumerken, dass er von durchschnittlich niedriger Ausprägung ist und kaum von Dynamik getragen wird. Ausgehend von diesen Ergebnissen kann daher festgehalten werden, dass die Voraussetzungen, wie sie in der Definition eines erfolgreichen Bewältigungsprozesses vom Team der Wiener Kinderkrippenstudie formuliert wurden, nur bedingt erfüllt wurden. Trotz der wenigen signifikanten Ergebnisse, die sich aus den Korrelations- aber auch den Veränderungsberechnungen ergaben, zeigte sich, dass das Verhalten der Pädagogin innerhalb der Interaktion mit dem Kind, für das Kind, sein Erleben der Eingewöhnung und die Bewältigung der Trennung zum Teil als bedeutend angesehen werden kann.

Zur Beantwortung unserer Forschungsfrage wurden die Ergebnisse aus den Hypothesenberechnungen und die Veränderungen des kindlichen Verhaltens vor dem Hintergrund des Bewältigungsprozesses zu einander in Bezug gestellt. Dieser Schritt ergab, dass einzelne Aspekte des Verhaltens der Pädagoginnen in der Interaktion mit den Kindern, wie die intendierte Förderung und die Feinfühligkeit, als bedeutend für den dynamischen Austausch der Kinder mit den Pädagoginnen gesehen werden können, der einen Teilaspekt der Trennungsbewältigung darstellt. Resümierend für die

Bearbeitung der Forschungsfrage im Rahmen dieser Diplomarbeit kann festgehalten werden, dass ausgehend von den theoretischen Ausführungen und Darstellungen unterschiedlicher, vor allem psychoanalytischer Autoren, die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen innerhalb der Pädagogin-Kind-Interaktion und der Bewältigung des Getrennt-Seins in der außerfamiliären Betreuung gibt, nicht grundlegend zu verwerfen ist. Allerdings muss festgehalten werden, dass diese zügliche Annahmen, wie sie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie getätigt wurden, in unserer Untersuchung nicht bestätigt werden konnten. In Kapitel 7.1.1 wurden bereits mögliche Gründe und Faktoren beschrieben, die für das Fehlen von signifikanten Zusammenhängen zwischen den Verhaltensmerkmalen der Pädagoginnen und denen der Kinder ausschlaggebend sein könnten. Demzufolge gilt es nun in möglichen weiteren Forschungsarbeiten mit Hilfe anderer Methoden unsere Forschungsfrage wiederaufzunehmen, um den hier fehlenden Zusammenhang möglicherweise doch aufzudecken.

Abschließend kann für diese Arbeit festgehalten werden, dass zwar ausgehend von den Korrelationsberechnungen nur wenige signifikante Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen und dem der Kinder auszumachen waren, und dass das Verhalten der Pädagoginnen im Rahmen von Pädagogin-Kind-Interaktionen nicht unmittelbar und vorbehaltlos mit der Trennungsbewältigung bei Krippeneintritt im Zusammenhang gebracht werden kann, auch wenn sich anhand der Literaturrecherche zeigte, dass ein Zusammenhang durchaus anagenommen werden kann. Die Ausführungen zum Krippeneintritt, zur Trennung und Trennungsbewältigung, sowie zur Bedeutung der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind für all diese Aspekte legen nahe, dass die Pädagogin einen wichtigen Interaktionspartner und eine Sicherheitsbasis für das Kind bei Krippeneintritt und in der sogenannten Eingewöhnungsphase darstellt, auch wenn diese Annahmen im Zuge unserer Untersuchung nicht in der Form bestätigt werden konnten.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst-Reinhardt: München, 256-280
- Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F., Textor, M. R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen: Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 31-41
- Ahnert, L., Gappa, M., (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.) (2008): Krippen – wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, Basel, 74-95
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S. M., Stayton, M. (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
- Alizade, A. M. (2006): The non-maternal psychic space. In: Dies. (Hrsg.): Motherhood in the Twenty-First Century. Karnac: London, New York
- Appelsmeyer, H. (2005): Die psychoanalytische Debatte um den »beobachteten«/»rekonstruierten« Säugling – Herausforderungen für die Methodologie der qualitativen Forschung. In: Mey, G. (Hrsg.) (2005): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Kölner Studien Verlag: Köln, 129-150
- Arnold, C. (2006): Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern. 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, 139-151
- Atteslander, P. (1969): Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag: Berlin, 13. neu bearbeitete und erweiterte Aufl. 2010
- Bailey, A. K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 62, 154-170

- Baron-Cohen, S. (1995): *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press: Cambridge
- Bäck, G., Bayer-Chisté, N., Hajszan, M. (2002): *Tagein tagaus. Kindergartenalltag macht Kinder kompetent*. Öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG: Wien
- Becker-Stoll, F. (2010): *Notwendige Qualität für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen*. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.) (2010): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Cornelsen: Berlin, 14-28
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., Wertfein, M. (2009): *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Herder: Freiburg, 2. Aufl. 2009
- Becker-Stoll, F., Textor, M. R. (Hrsg.) (2007): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Cornelsen: Berlin, Düsseldorf, Mannheim
- Beller, K. E. (2002): *Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress*. URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php (letzter Zugriff: 19.09.2010)
- Belsky, J., Steinberg, L. D. (1978): *The Effects of Day Care: A Critical Review*. In: *Child Development* 49, 929-949
- Bensel, J. (1992): *Behavior of toddlers during daily leave-taking and separation from their parents*. In: *Ethology and Sociobiology* 13, 229-252
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2008): *Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe*. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.) (2008): *Krippen – Wie frühe Betreuung gelingt. Ein fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Beltz: Weinheim, Basel, 103-142
- Bion, W. R. (1962a): *Learning from Experience*. Heinemann: London. Dt: *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp: Frankfurt, 1990
- Blehar, M. (1977): *Mother-child Interaction in Day-care and Homereared Children*. In: Webb, R. A. (Hrsg.): *Social Development in Childhood: Day-Care Programs and Research*. John Hopkins University Press: Baltimore
- Bortz, J., Döring, N. (1984): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer: Heidelberg. 4. überarb. Aufl. 2006
- Bowlby, J. (1979): *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock Publications: London

- Bowlby, J. (1979/1980): Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Klett-Cotta: Stuttgart. 2. Aufl. 2001
- Brandt, W., Wolf, B. (1985): Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In: Nickel, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. VCH: Weinheim, 61-72
- Brazelton, T.B., Kowsloski, B., Main, M. (1974): The origins of reciprocity: The early mother-input interaction. In: Lewis, M., Rosenblum, L. (Hrsg.): The effect of the infant in its caregiver. Wiley: New York, 49-76
- Brodin, M., Hylander, I. (2002): Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel
- Buchebner-Ferstl, S., Dörfler, S., Kinn, M. (2009): Kindgerechte außerfamiliale Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Working Paper. Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien
- Burat-Hiemer, E. (2008): Eingewöhnung am Beispiel der Kinderkrippe mamamia. Kindergartenpädagogik Online Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1811.html> (letzter Zugriff: 30.01.2011)
- Call, J.D. (1984): From early patterns of communication to the grammar of experience and syntax in infancy. In: Call, J.D., Tyson, R.L. (Hrsg.): Frontiers of Infant Psychiatry. Basic Books: New York, 15-29
- Charlier, T. (2010): Symbolisierung früher Trennungstraumata und Neubildung von Repräsentanzen. Erfahrungen aus der Analyse mit einem ehemaligen Heimkind. In: Psyche: Zeitschrift für Psychoanalyse 64, 1, 1-33
- Cummings, E.M. (1980): Caregiver Stability and Day Care. In: Development Psychology, 31-37
- Cummings, E.M., Beagles-Ross, J. (1984): Toward a Model of Infant Day Care: Studies Factors Influencing Responding to Separation in Day Care. In: Ainslie, R.C. (Hrsg.): The Child and the Day Care Setting. Praeger Publishers: New York
- Dalli, C. (1999): Starting Childcare: What Young Children Learn about Relating to Adults in the First Weeks of Settling into a Childcare Centre. In: Early Childhood Convention, September, 1-34
- Datler, W. (2004a): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B., Neuweg, G. H. (Hrsg.) (2004): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. LIT-Verlag: Münster, 113-130

- Datler, W. (2004b): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Ahrbeck, B., Rauh, B. (Hrsg.) (2004): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Kohlhammer: Stuttgart, 45-69
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.) (2002): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77, 2. Aufl. 2006
- 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 Kinderkrippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.) (2010): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin, 158-167
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G. E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen
- de Shipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S.A.E. (2006): Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. In: Child Development 2006, 77, 4, 861-874
- Deutscher Bundestag (2010): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zahlen und Statistiken zum Ausbau der Kinderbetreuung. URL: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=118994.html> (letzter Zugriff: 11.01.11)
- Deutsche Psychoanalytische Vereinigung (DPV) (2008): Memorandum der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung. Krippenausbau in Deutschland – Psychoanalytiker nehmen Stellung. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 62, 2, 202-205
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer: Frankfurt am Main, 12. Aufl. 2009

- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer: Frankfurt am Main, 4. Aufl. 2004
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse 20, 2004, 175-199
- Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer: Frankfurt am Main, 2. Aufl. 2008
- du Bois, R. (1995): Bezugspersonen. In: Fuchs, D. (Hrsg.) (1995): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 54-78
- Eder, K. (2011): Videographie im Forschungsprojekt die "Wiener Kinderkrippenstudie". Eine Studie zur Konzeption und zum Einsatz einer eigens entwickelten Form von Videobeobachtung und Videoanalyse unter forschungsmethodischer Perspektive. Diplomarbeit: Universität Wien
- Emde, R. N. (1980a): A development orientation in psychoanalysis: ways of thinking about new knowledge and further research. In: Psychoanalysis and Contemporary Thought 3, 213-235
- Ennulat, G. (2007): Das Gruppenleben der unter Dreijährigen und seine Anforderungen an Kinder und Erzieherinnen. Kindergartenpädagogik Online Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1810.html> (letzter Zugriff: 07.02.2011)
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M, Funder, A. (2008): Videoanalyse Kodierungshandbuch. 2. überarb. Fassung 2008
- Erikson, E. H. (1959): The problem of ego identity. In: Identity and the Life Cycle. International Univ. Press: New York, 104-164. Dt.: (1966) Das Problem der Ich-Identität. In: Identität und Lebenszyklus. Übersetzung von K. Hügel. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 123-212
- Fairbairn, W. R. D. (1952a): An Object-Relations Theory of the Personality. Basic Books: New York, 1954
- Fein, G. G., Gariboldi, A., Boni, R. (1993): The Adjustment of Infants and Toddlers to Group Care: The First 6 Months. In: Early Childhood Research Quarterly 8, 1-14
- Fein, G. G. (1995): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (1996): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin, 80-96
- Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. (Anm.: Überarbeitete Fassung eines Vortrags aus der

- Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogin in Zürich, Oktober 2002). In: Steinhardt, K., Büttner, C., Müller, B. (Hrsg.) (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 97-126
- Finger-Trescher, U., Sann, B. (2007): Wenn die Nacht zum Tag wird. Unterstützung der frühen Eltern-Kleinkind-Beziehung im Rahmen der Säuglings- und Kleinkindberatung. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Fonagy, P. (2001): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Cotta: Stuttgart, dt. Ausgabe 2003
- Fonagy, P. (2009): Bindung, Trauma und Psychoanalyse – Wo Psychoanalyse auf Neurowissenschaft trifft. In: Leuzinger-Bohleber, M., Canestri, J., Target, M. (Hrsg.): Frühe Entwicklung und ihre Störung. Klinische, konzeptuelle und empirische psychoanalytische Forschung. Kontroversen zu Frühprävention, Resilienz und ADHS. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main, 40-61
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. et al. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart, dt. Ausgabe 2004
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G. et al. (1991a): The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. In: *Infant Mental Health Journal* 13, 200-217
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H. et al. (1995a): Attachment, the reflective self, and borderline states: the predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. In: Goldberg, S., Muir, R., Kerr, J. (Hrsg.): *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives*. Analytic Press: Hillsdale, NJ, 233-278
- Fonagy, P., Target, M. (1996): Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. In: *International Journal of Psychoanalysis* 77, 217-233
- Fonagy, P., Target, M. (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. In: *Development and Psychopathology* 9, 679-700

- Fonagy, P., Target, M. (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. Psychosozial: Gießen, 2. Aufl. 2005
- Fonagy, P., Target, M. (2006): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Deutsche Übersetzung E. Vorspohl. Klett-Cotta: Stuttgart. 2. Aufl. 2007
- Freud, A. (1960): Der Eintritt in den Kindergarten. Psychologische Voraussetzungen. In: Spiel, W., Balmer, H. (Hrsg.) (1980): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 11. Konsequenzen für die Pädagogik; 1. Entwicklungsmöglichkeiten und erzieherische Modelle. Kindler: Zürich, 560-569
- Freud, A. (1970a): Die kindliche Symptomatik. Ein vorläufiger Ansatz zur Klassifizierung. In: Schriften. Bd. X
- Freud, A. (1974): Entwicklungspsychopathologie aus psychoanalytischer Sicht. In: Schriften. Bd. X
- Freud, A. (1983): Problems of pathogenesis: Introduction to the discussion. In: The Psychoanalytic Study of the Child 38, 383-388
- Freud, S. (1926d): Hemmung, Symptom und Angst. In: Sigmund Freud Studienausgabe, Bd. VI: Hysterie und Angst. Fischer: Frankfurt am Main, 1971, 227-308
- Fthenakis, W. E. (1998): Ta panta rei: Familie im Wandel – Risiken und Chancen für Eltern und Kinder. In: Huber, H. (Hrsg.): Lebensraum Familie: Lebensweltliche Perspektiven. Auer: Donauwörth
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind, 20-26
- Garnezy, N. (1993): Children in poverty: Resilient despite risk. In: Psychiatry 56, 127-136
- Gergely, G., Watson, J. (1996): The social biofeedback model of parental affect-mirroring. In: International Journal of Psycho-Analysis 77, 1181-1212
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Riksen-Walraven, J. M. (2007): Infants in group care: Their interactions with professional caregivers and parents across the second year of life. In: Infant Behaviour & Development 2008, 31, 181-189

- Gianino, A., Tronick, E. Z. (1988): The mutual regulation model: The infant's self interactive regulation and coping and defensive capacities. In: Field, T.M., McCabe, P.M., Schneiderman, N. (Hrsg.): Stress and coping across development. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 47-68
- Glöggner, B. (2005): Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien im Kleinkindalter: Zusammenhänge zum frühkindlichen Temperament und Merkmalen der primären Bezugsperson. Dissertation. Universität Gießen
- Goltsche, I. (2009): Anwendungsbereiche des Video-Home-Trainings, Geglücktes im Blick. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Görl, T. (o.J.): Seminar: Deskriptiv- und inferenzstatistische Modelle der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. SPSS-Dateneingabe und Verwaltung der Variablen. URL: <http://www.unipotsdam.de/u/soziologie/methoden/mitarbeiter/goerl/1b/SPSS-Dateneingabe.pdf> (letzter Zugriff: 09.07.2011)
- Greve, W. (1982): Bewältigung und Entwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1982): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim und Basel, 910-926, 6. vollständig überarbeitete Aufl. 2008
- Griebel, W., Niesel, R. (2007): Der Eintritt in den Kindergarten – ein bedeutsamer Übergang. URL: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung-Transition.pdf> (letzter Zugriff: 28. 08. 2010)
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.) (1998): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 69-81
- Guntrip, H. (1969): Schizoid Phenomena. Object Relations and the Self. International Universities Press: New York
- Haefele, B, Wolf-Filsinger, M. (1986): Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen – eine Pilotstudie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 33, 99-107
- Harsch, H.E. (2008): Psychoanalytische Überlegungen zur 4000jährigen Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung. In: Psyche: Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, 2, 109-117
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J., Kirkilionis, E. (1997): Mein Kind in guten Händen. Wie Kinderbetreuung gelingen kann. Herder: Freiburg
- Hédervári, È. (1995): Bindung und Trennung. Frühkindliche Bewältigungsstrategien bei kurzen Trennungen von der Mutter. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden

- Hédervári-Heller, É. (1999): Implikationen der Bindungstheorie in Bezug auf die stationäre Fremdunterbringung von Kleinkindern. In: Arbeitskreis zur Förderung von Pflegekindern e.V. (Hrsg.): Das emotionale Band zur Herkunftsfamilie. Pflegekinder 1, 4-17
- Hédervári-Heller, É. (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.) (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial-Verlag: Gießen, 94-117
- Hédervári-Heller, É. (2008): Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.)(2008): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, Basel, 97-102
- Heinzel, F. (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa: Weinheim, München, 21-36
- Hock, E. (1984): The Transition to Day Care: Effects of Maternal Separation Anxiety on Infant Adjustment. In: Ainslie, R.C. (Hrsg.) (1984): The Child and the Day Care Setting. Praeger Publishers: New York
- Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Literaturumschau. Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema „Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern“. In: Ahrbeck, B., Datler, W., Gstach, J. et al. (Hrsg.) (2009): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200
- Howes, C., Phillips, D. A., Whitebook, M. (1992): Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care. In: Child Development 63, 2, 449-460
- Huhn, N. (2005): Mit Video einen Blick auf Verhaltensmuster konstruieren. Überlegungen für eine visuelle Interpretation von Videografien. In: Mey, G. (Hrsg.) (2005): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Kölner Studien Verlag: Köln, 413-434

- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. et al. (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. In: Heinzl, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag: Weinheim, München, 185-202
- Interne Projektpapiere: WiKi. Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase in Kinderkrippen
- Janis, M. (1964): A two-year-old goes to nursery school. A case study of separation reactions. London: Tavistock Press
- Keller, H., Meyer, H. J. (1982): Psychologie der frühesten Kindheit. Kohlhammer: Stuttgart
- Kieferle, C. (2010): Die gelungene Erzieher-Kind-Interaktion als Grundvoraussetzung für sprachliche Bildung und Literacy. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.) (2010): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen: Berlin, 217-224
- Knoblauch, H. (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: Sozialersinn 1, 123-138. URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/154/knoblauch%202004%20videointeraktionsanalyse.pdf> (letzter Zugriff: 30.04.2011)
- Köhler, L. (1985): Beiträge der Kleinkindforschung in den USA zum Thema Narzißmus und Aggression. In: Luft, H., Maas, G. (Hrsg.): Narzißmus und Aggression. DPV-Arbeitstagung Nov. 1984. Hofheim, Wiesbaden, 119-139
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Kreppner, K. (2001): On the generation of data in the study of social interaction. In: Psicologia: Theoria e Persquis, 17, 1, 1-10
- Kugelmass, J., Ross-Bernstein, J. (2000): Explicit and Implicit Dimension of Adult-Child Interactions in a Quality Childcare Center. In: Early Childhood Education Journal 28, 1, 19-27
- Laewen, H.-J. (1989): Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, 6, 869-888
- LaGasse, L. (1989): The day-care dilemma: Distress, withdrawal, insecurity? Brown University Child Behavior and Development Letter 4, 8, 1-3

- Lamb, M. E. (1990): New approaches to the study of day care. In: *Human Nature* 1, 207-210
- Lamb, M. E., Ahnert, L. (1997): Institutionelle Betreuungskontexte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder. In: Keller, H. (Hrsg.) (2003): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Verlag Hans Huber: Bern. 3. vollständig überarbeitete Version 2003, 525-564
- Lazar, R. A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: *Kind und Umwelt* 56, 36-60
- Lazar, R. A. (1993): „Container-Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.) (1993): *Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 68-91
- Lee, S. Y. (2006): A journey to a close, secure, and synchronous relationship: Infant-caregiver relationship development in a childcare context. In: *Journal of Early Childhood Research* 4, 133-151
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Lebigier-Vogel, J. (2009): „Weißt du, manchmal möchte ich nicht mehr leben...“. Frühprävention als Stärkung der Resilienz gefährdeter Kinder? Ergebnisse aus der Frankfurter Präventionsstudie. In: Haubl, R., Dammasch, F., Krebs [sic!] (Hg.): *Risikante Kindheit, Psychoanalyse und Bildungsprozesse*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 87-128
- Maass, D. (1993): Psychoanalytische Pädagogik in der Frühförderung und Frühberatung mit behinderten Kindern und ihren Eltern. In: Muck, M., Trescher, H. G. (Hrsg.) (2001): *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Psychosozial Verlag: Gießen, 305-320
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1975): *The psychological birth of the human infant*. Basic Books: New York
- Maywald, J. (2008): Resümee: Wie frühe Betreuung gelingt. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.) (2008): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt*. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim und Basel, 208-219
- Meltzer, D. (1984): A one year-old goes to nursery: A parable of confusing times. In: *Journal of Child Psychotherapy* 1984, 10, 89-104
- Meltzoff, A., Moore, K. (1998): Infant intersubjectivity: Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. In: Braten, S. (Hrsg.): *Intersubjective*

- Communication and Emotion in Early Ontogeny. Cambridge Univ. Press: Cambridge, 47-62
- Mey, G. (1997): Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. 3. korr., überarb. u. erweiterte Aufl. 2003, 709-750
- Mey, G. (2005): Forschung mit Kindern - Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In: Mey, G. (Hrsg.) (2005): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Kölner Studien Verlag: Köln, 151-184
- Neunteufl, B. (2011): Abschied und Bewältigung – Die Bedeutung des elterlichen Abschiedsverhaltens für das kindliche Erleben von Trennung in der Abschiedssituation und vom Getrenntsein am Vormittag in der Krippe während der Eingewöhnung. Diplomarbeit: Universität Wien
- Niedergesäß, B. (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. URL: http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf (letzter Zugriff: 10.10.07)
- Ostermayer, E. (2006): Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Parritz, R. H. (1996): A Descriptive Analysis of Toddler Coping in Challenging Circumstances. In: *Infant Behavior and Development* 19, 2, 171-180
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. (1991): Relationships between Children and Teachers: Associations with Classroom and Home Behavior. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 12, 379-393
- Pramling, I. (1990): *Learning to learn: A study of Swedish preschool children*. Springer: New York
- Pramling, I., Lindahl, M. (1991): Awareness and the life-world. Infants' first experience in preschool. Paper presented at the 10th International Human Science Research Conference. Göteborg, Sweden
- Pramling, I., Lindahl, M. (1994): Learning from the toddler's perspective in the context of day-care. Paper presented at the 4th European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Göteborg, Sweden

- Raschke, I., Weber, C. (1998): Frühe Sozialbeziehungen in altershomogenen Kleinkindgruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.) (1998): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 113-124
- Rauh, H. (1982): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1982): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, Basel, 6. vollständig überarbeitete Aufl. 2008
- Rauh, H., Ziegenhain, U. (1996): Krippenerfahrung und Bindungsentwicklung. In: Tietze, W. (Hrsg.) (1996): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin, 97-113
- Raven-Sieberer, U., Wille, N., Settertobulte, W. (2007): Was fördert das gesunde Aufwachsen von Kindern in Familien? Eine qualitative Studie im Auftrag der AOK – Die Gesundheitskasse und stern. Gesellschaft für angewandte Sozialforschung. Gütersloh
- Reite, M., Field, T. (Hrsg.) (1985): The psychobiology of attachment and separation. New York: Academic Press
- Robbins, J. (1997): Separation anxiety: A study on commencement at preschool. Australian Journal of Early Childhood 22, 1, 12-17
- Sandler, J. (1960a): The background of safety. International Journal of Psycho-Analysis 41, 191-198
- Schaub, H., Zenke, K. G. (1995): Wörterbuch Pädagogik. DTV: München. 4. grundlegend überarbeitete Aufl. 2000
- Scheerer, A. K. (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen...“. Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche 2008, 62, 118-135
- Schölmerich, A., Leyendecker, B. (1982): Elternschaft und Kleinkindbetreuung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1982): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, Basel, 705-718, 6. vollständig überarbeitete Aufl. 2008
- Schwetz, P., Mayr, W., Prenner, M. et al. (2008): Einführung in das quantitativ orientierte Forschen: und erste Analysen mit SPSS. Facultas WUV: Wien
- Silverstein, L. B. (1991): Transforming the debate about child care and maternal employment. In: American Psychologist 46, 1025-1032

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S. et al. (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report 356. Queen's Printer: Norwich
- Spitz, R. A. (1945): Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child* 1, 53-74
- Sroufe, L. A. (1996): Emotional development: The organization of emotional life on the early years. New York: Cambridge University Press
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. et al. (2005): The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood. Guilford: New York
- Stainton Rogers, R., Stainton Rogers, W. (1992): Stories of childhood. Shifting agendas of child concern. Harvester Wheatsheaf: New York
- Statistik Austria (2010): Kindertagesheim. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html (letzter Zugriff: 10.01.2011)
- Stern, D. (1979): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Klett-Cotta: Stuttgart
- Stern, D. (1985): The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books
- Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta: Stuttgart. 9. Aufl. 2007
- Suess, G. J., Burat-Hiemer, E. (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus. Klett-Cotta: Stuttgart
- Sylva, K. et al. (2003): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-school period. Institute of Education. University London: London
- Tausch, A. et al. (1973): Effekte kindzentrierter Einzel- und Gruppengespräche mit unterprivilegierten Kindergarten- und Grundschulkindern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 20, 77-88
- Textor, M. R. (2007): Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, F., Textor, M. R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen: Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 74-96
- Textor, M. R. (2008): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus der Sicht der Forschung. *Kindergartenpädagogik Online Handbuch*. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html> (letzter Zugriff: 07.02.2011)
- Thyssen, S. (2000): The child's start in day care centre. In: *Early Child Development Care* 2000, 161, 33-46

- Tietze, W. et al. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K. et al. (2005): Krippenskala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Weinheim: Beltz
- Tzelepis, A., Giblin, P. T., Agronow, S. J. (1983): Effects of adult-caregiver's behaviors on the activities, social interactions, and investment of nascent preschool day-care groups. In: Journal of Applied Developmental Psychology 4, 201-216
- van Diken, C. (2002): So geht's mit Krippenkindern. Sonderheft Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung
- Viernickel, S. (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, H. (2008) (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, 195-210
- Weinberg, K., Tronick, E. (1996): Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the still-face. In: Child Development 67, 905-914
- Weßels, H. (1996): Verhaltensaspekte von Betreuerinnen und Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. In: Tietze, W. (1996): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin, 114-129
- WHO (1997): Improving mother/child interaction to promote better psychosocial development in children. Oslo
- Wilcox-Herzog, A., Ward, S. L. (2004): Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool of Assessing Beliefs and Intentions. In: Early Childhood Research and Practice 6, 2. URL: <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html> (letzter Zugriff: 01.05.2011)
- Wolf, B. (1987): Zum Konstrukt der emotionalen Zuwendung von Erzieherinnen im Kindergarten. In: Psychologie, Erziehung und Unterricht 34, 223-336
- Wolf, B. et al. (1999): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Empirische Pädagogik: Landau
- Wolfram, W.-W. (1995): Präventive Kindergartenpädagogik. Juventa: Weinheim
- Ziegenhain, U., Rauh, H., Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.) (1998): Tagesbetreuung für

Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern, Göttingen,
Toronto, Seattle, 82-98

Zwettler-Otte, S. (2006): Die Melodie des Abschieds. Eine psychoanalytische Studie
zur Trennungsangst. Kohlhammer: Stuttgart

<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/krippe/index.html> (letzter Zugriff:
06.11.2010)

Anhang

a. Kodierungsbogen zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens

Name/Kodierungsgruppe: _____ Datum der Kodierung: _____ ID: _____

1. Kodierung der kindlichen Aktivität (Kodierungsgruppe 1b):

Sequenzen	Affekt		Entdeckendes und erkundendes Interesse				Sozialer Kontakt		
	Pos. 1-5	Neg. 1-5	Ausmaß Intensität 1-5	Motivation	Gerichtetheit		Päd./Pers. 1-5	Peers 1-5	
SI: 0-5				i	e	Gegst.	Päd.	Peer	
				<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> Päd/Pers.: → <input type="checkbox"/> Peers und Aktivitäten → <input type="checkbox"/> Gegenstände → <input type="checkbox"/> Päd/Pers. <input type="checkbox"/> Peers <input type="checkbox"/> Eltern <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	

b. Kodierungsbogen zur Einschätzung des Verhaltens der Pädagogin

Name/Kodierungsgruppe: _____ Datum der Kodierung: _____ ID: _____

2. Qualität der Interaktion der PädagogInnen und des Personals der Krippe mit dem Kind: Phase 1

Personen	Affekt 1-5	Förderung 1-5	Feinfühligkeit	
			Kindl. Wohlbefinden 1-5	Kindl. Unwohlsein 1-5
BP				
P 1				
P 2				
P 3				
P 4				

Anzahl der Personen des Krippenpersonals, die mit dem Kind in Interaktion stehen und eingeschätzt wurden:

c. K-S-Tests (Kind, Pädagogin)

K-S-Test: Verhalten des Kindes (T1)

		Kind, Positive affektive Stimmung, T1	Kind, Negative affektive Stimmung, T1	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T1	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1
N		104	104	104	104	104
Parameter der	Mittelwert	2,1866	1,1581	3,0005	2,5576	2,0411
Normal- verteilung ^{a,b}	Standard- abweichung	,42369	,22122	,43263	,44374	,36426
Extremste	Absolut	,206	,237	,086	,158	,078
Differenzen	Positiv	,206	,188	,061	,111	,077
	Negativ	-,138	-,237	-,086	-,158	-,078
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,105	2,421	,878	1,608	,794
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,423	,011	,554

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

K-S-Test: Verhalten des Kindes (T2)

		Kind, Positive affektive Stimmung, T2	Kind, Negative affektive Stimmung, T2	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T2	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2
N		104	104	104	104	104
Parameter der	Mittelwert	2,2491	1,0803	3,0566	2,4021	2,1441
Normal- verteilung ^{a,b}	Standard- abweichung	,33596	,14915	,43156	,48134	,40885
Extremste	Absolut	,162	,320	,111	,109	,064
Differenzen	Positiv	,162	,320	,088	,069	,062
	Negativ	-,123	-,295	-,111	-,109	-,064
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,650	3,265	1,135	1,116	,655
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,009	,000	,152	,166	,785

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

K-S-Test: Verhalten des Kindes (T3)

	Kind, Positive affektive Stimmung, T3	Kind, Negative affektive Stimmung, T3	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T3	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3	
N	103	103	103	103	103	
Parameter der Normal- verteilung ^{a,b}	Mittelwert Standard- abweichung	2,2573 ,33287	1,0689 ,13433	3,0288 ,43903	2,4324 ,41942	2,2157 ,36105
Extremste Differenzen	Absolut Positiv Negativ	,170 ,170 -,132	,347 ,347 -,304	,105 ,064 -,105	,067 ,049 -,067	,093 ,093 -,057
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,729	3,517	1,065	,678	,946
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,005	,000	,207	,747	,332

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

K-S-Test: Verhalten des Kindes (Change Score)

	Kind, Positive affektive Stimmung, Change Score	Kind, Negative affektive Stimmung, Change Score	Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Change Score	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, Change Score	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Change Score	
N	103	103	103	103	103	
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert Standard- abweichung	,0713 ,50231	-,0907 ,26957	,0283 ,56822	-,1225 ,55465	,1742 ,48111
Extremste Differenzen	Absolut Positiv Negativ	,111 ,070 -,111	,174 ,174 -,156	,054 ,054 -,045	,076 ,076 -,037	,076 ,062 -,076
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,129	1,767	,547	,775	,773
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,156	,004	,926	,586	,589

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

K-S-Test: Verhalten der Pädagogin (T1)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T1	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T1	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T1	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T1
N		103	103	103	16
Parameter der Normal- verteilung ^{a,b}	Mittelwert	3,06	2,84	2,84	2,88
	Standard- abweichung	,873	,894	,837	,885
Extremste Differenzen	Absolut	,255	,219	,222	,276
	Positiv	,255	,198	,222	,276
	Negativ	-,221	-,219	-,195	-,211
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,586	2,227	2,254	1,104
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,174

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

K-S-Test: Verhalten der Pädagogin (T2)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T2	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T2	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T2	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T2
N		100	100	100	10
Parameter der Normal- verteilung ^{a,b}	Mittelwert	2,75	2,50	2,51	2,50
	Standard- abweichung	,821	,859	,823	,707
Extremste Differenzen	Absolut	,229	,230	,232	,360
	Positiv	,229	,230	,232	,240
	Negativ	-,210	-,210	-,224	-,360
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,295	2,298	2,324	1,139
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,149

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

K-S-Test: Verhalten der Pädagogin (T3)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T3	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T3	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T3	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T3
N		98	97	98	4
Parameter der	Mittelwert	2,82	2,63	2,64	2,50
Normal-	Standard-	,791	,893	,853	,577
verteilung ^{a,b}	abweichung				
Extremste	Absolut	,276	,259	,224	,307
Differenzen	Positiv	,276	,215	,224	,307
	Negativ	-,255	-,259	-,213	-,307
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,728	2,551	2,213	,614
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)		,000	,000	,000	,846

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

d. Wilcoxon-Tests (Kind)

Wilcoxon-Test: Negative affektive Stimmung des Kindes

		Ränge		
		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Kind, Negative affektive Stimmung, T1 - Kind, Negative affektive Stimmung, T2	Negative Ränge	26 ^a	29,31	762,00
	Positive Ränge	47 ^b	41,26	1939,00
	Bindungen	31 ^c		
	Gesamt	104		
Kind, Negative affektive Stimmung, T2 - Kind, Negative affektive Stimmung, T3	Negative Ränge	29 ^d	32,21	934,00
	Positive Ränge	34 ^e	31,82	1082,00
	Bindungen	40 ^f		
	Gesamt	103		
Kind, Negative affektive Stimmung, T1 - Kind, Negative affektive Stimmung, T3	Negative Ränge	20 ^g	33,28	665,50
	Positive Ränge	50 ^h	36,39	1819,50
	Bindungen	33 ⁱ		
	Gesamt	103		

- a. Kind, Negative affektive Stimmung, T1 < Kind, Negative affektive Stimmung, T2
 b. Kind, Negative affektive Stimmung, T1 > Kind, Negative affektive Stimmung, T2
 c. Kind, Negative affektive Stimmung, T1 = Kind, Negative affektive Stimmung, T2
 d. Kind, Negative affektive Stimmung, T2 < Kind, Negative affektive Stimmung, T3
 e. Kind, Negative affektive Stimmung, T2 > Kind, Negative affektive Stimmung, T3
 f. Kind, Negative affektive Stimmung, T2 = Kind, Negative affektive Stimmung, T3
 g. Kind, Negative affektive Stimmung, T1 < Kind, Negative affektive Stimmung, T3
 h. Kind, Negative affektive Stimmung, T1 > Kind, Negative affektive Stimmung, T3
 i. Kind, Negative affektive Stimmung, T1 = Kind, Negative affektive Stimmung, T3

Statistik für Test^b

	Kind, Negative affektive Stimmung, T1 - Kind, Negative affektive Stimmung, T2	Kind, Negative affektive Stimmung, T2 - Kind, Negative affektive Stimmung, T3	Kind, Negative affektive Stimmung, T1 - Kind, Negative affektive Stimmung, T3
	T2	T3	T3
Z	-3,249 ^a	-,511 ^a	-3,390 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,609	,001

- a. Basiert auf negativen Rängen.
 b. Wilcoxon-Test

Wilcoxon-Test: Dynamischer Austausch des Kindes mit der Pädagogin

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Kind, Dynamischer Austausch:	Negative Ränge	20 ^a	39,25	785,00
Pädagogin, T1 - Kind,	Positive Ränge	81 ^b	53,90	4366,00
Dynamischer Austausch:	Bindungen	3 ^c		
Pädagogin, T2	Gesamt	104		
Kind, Dynamischer Austausch:	Negative Ränge	65 ^d	58,04	3772,50
Pädagogin, T2 - Kind,	Positive Ränge	34 ^e	34,63	1177,50
Dynamischer Austausch:	Bindungen	4 ^f		
Pädagogin, T3	Gesamt	103		
Kind, Dynamischer Austausch:	Negative Ränge	37 ^g	49,92	1847,00
Pädagogin, T1 - Kind,	Positive Ränge	63 ^h	50,84	3203,00
Dynamischer Austausch:	Bindungen	3 ⁱ		
Pädagogin, T3	Gesamt	103		

- a. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 < Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2
- b. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 > Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2
- c. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 = Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2
- d. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2 < Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3
- e. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2 > Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3
- f. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2 = Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3
- g. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 < Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3
- h. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 > Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3
- i. Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 = Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3

Statistik für Test^c

	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2 - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3	Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1 - Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3
Z	-6,068 ^a	-4,530 ^b	-2,333 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,020

- a. Basiert auf negativen Rängen.
- b. Basiert auf positiven Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

Wilcoxon-Test: Dynamischer Austausch des Kindes mit Peers

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Kind, Dynamischer Austausch: Negative Ränge	74 ^a	53,53	3961,50
Peers, T1 - Kind, Dynamischer Austausch: Positive Ränge	24 ^b	37,06	889,50
Peers, T2 Bindungen	6 ^c		
Gesamt	104		
Kind, Dynamischer Austausch: Negative Ränge	38 ^d	45,16	1716,00
Peers, T2 - Kind, Dynamischer Austausch: Positive Ränge	63 ^e	54,52	3435,00
Peers, T3 Bindungen	2 ^f		
Gesamt	103		
Kind, Dynamischer Austausch: Negative Ränge	67 ^g	55,30	3705,00
Peers, T1 - Kind, Dynamischer Austausch: Positive Ränge	35 ^h	44,23	1548,00
Peers, T3 Bindungen	1 ⁱ		
Gesamt	103		

- a. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 < Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2
- b. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 > Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2
- c. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 = Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1
- d. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2 < Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3
- e. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2 > Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3
- f. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2 = Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3
- g. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 < Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3
- h. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 > Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3
- i. Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 = Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3

Statistik für Test^c

	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2 - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3	Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1 - Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3
Z	-5,445 ^a	-2,913 ^b	-3,603 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,004	,000

- a. Basiert auf positiven Rängen.
- b. Basiert auf negativen Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

e. Korrelationen nach Spearman (Kind, Pädagogin)

Korrelationen nach Spearman (Pädagogin-Kind, T1)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T1	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T1	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T1	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T1
Kind, Positive affektive Stimmung, T1	Korrelations- koeffizient	,045	,083	,150	,362
	Sig. (2-seitig)	,649	,404	,129	,168
	N	103	103	103	16
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T1	Korrelations- koeffizient	-,036	,056	,076	,288
	Sig. (2-seitig)	,721	,577	,445	,279
	N	103	103	103	16
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T1	Korrelations- koeffizient	,056	,306**	,223*	,151
	Sig. (2-seitig)	,576	,002	,024	,577
	N	103	103	103	16
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T1	Korrelations- koeffizient	-,006	-,040	-,018	,145
	Sig. (2-seitig)	,955	,689	,860	,593
	N	103	103	103	16

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Korrelationen nach Spearman (Pädagogin-Kind, T2)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T2	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T2	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T2	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T2
Kind, Positive affektive Stimmung, T2	Korrelations- koeffizient	-,173	-,018	-,073	,131
	Sig. (2-seitig)	,086	,858	,472	,719
	N	100	100	100	10
Kind, Negative affektive Stimmung, T2	Korrelations- koeffizient	-,133	,044	-,014	-,194
	Sig. (2-seitig)	,188	,660	,886	,590
	N	100	100	100	10
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T2	Korrelations- koeffizient	,087	,073	,053	,049
	Sig. (2-seitig)	,392	,473	,598	,894
	N	100	100	100	10
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T2	Korrelations- koeffizient	-,014	,133	,007	,115
	Sig. (2-seitig)	,889	,186	,943	,752
	N	100	100	100	10
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T2	Korrelations- koeffizient	-,149	,006	-,106	-,443
	Sig. (2-seitig)	,138	,950	,293	,200
	N	100	100	100	10

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Korrelationen nach Spearman (Pädagogin-Kind, T3)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T3	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T3	Pädagogin, Feinfühligke it: Wohlbefinde n, T3	Pädagogin, Feinfühligkeit : Unwohlsein, T3
Kind, Positive affektive Stimmung, T3	Korrelations- koeffizient	,021	,257*	,122	,894
	Sig. (2-seitig)	,835	,011	,230	,106
	N	98	97	98	4
Kind, Negative affektive Stimmung, T3	Korrelations- koeffizient	,059	-,007	,112	,000
	Sig. (2-seitig)	,565	,943	,273	1,000
	N	98	97	98	4
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, T3	Korrelations- koeffizient	,078	-,002	,118	,894
	Sig. (2-seitig)	,442	,982	,249	,106
	N	98	97	98	4
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, T3	Korrelations- koeffizient	,084	,304**	,120	,447
	Sig. (2-seitig)	,410	,002	,241	,553
	N	98	97	98	4
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, T3	Korrelations- koeffizient	,028	,091	,086	,447
	Sig. (2-seitig)	,781	,375	,397	,553
	N	98	97	98	4

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Korrelationen nach Spearman (Pädagogin-Kind, T1-Change Score)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T1	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T1	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T1	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T1
Kind, Positive affektive Stimmung, Change Score	Korrelations- koeffizient Sig. (2-seitig) N	-,026 ,797 102	,001 ,996 102	-,047 ,636 102	-,280 ,293 16
Kind, Negative affektive Stimmung, Change Score	Korrelations- koeffizient Sig. (2-seitig) N	,059 ,557 102	-,020 ,840 102	,001 ,993 102	,283 ,288 16
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Change Score	Korrelations- koeffizient Sig. (2-seitig) N	,101 ,312 102	,073 ,469 102	,010 ,919 102	-,553* ,026 16
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, Change Score	Korrelations- koeffizient Sig. (2-seitig) N	,007 ,941 102	-,163 ,102 102	-,076 ,448 102	-,228 ,395 16
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Change Score	Korrelations- koeffizient Sig. (2-seitig) N	,099 ,323 102	,049 ,624 102	,108 ,280 102	-,422 ,104 16

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Korrelationen nach Spearman (Pädagogin-Kind, T2-Change Score)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T2	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T2	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T2	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T2
Kind, Positive affektive Stimmung, Change Score	Korrelations- koeffizient	-,142	-,134	-,126	-,042
	Sig. (2-seitig)	,161	,188	,213	,909
	N	99	99	99	10
Kind, Negative affektive Stimmung, Change Score	Korrelations- koeffizient	,137	,124	,201*	,049
	Sig. (2-seitig)	,177	,223	,046	,893
	N	99	99	99	10
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Change Score	Korrelations- koeffizient	,112	-,012	-,047	-,167
	Sig. (2-seitig)	,268	,903	,647	,645
	N	99	99	99	10
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, Change Score	Korrelations- koeffizient	-,041	-,130	,000	,049
	Sig. (2-seitig)	,683	,199	,997	,894
	N	99	99	99	10
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Change Score	Korrelations- koeffizient	,126	,070	,118	-,049
	Sig. (2-seitig)	,213	,491	,245	,894
	N	99	99	99	10

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Korrelationen nach Spearman (Pädagogin-Kind, T3-Change Score)

		Pädagogin, Affektiv getönte Haltung, T3	Pädagogin, Förderung Interesse und Teilhabe, T3	Pädagogin, Feinfühligkeit: Wohlbefinden, T3	Pädagogin, Feinfühligkeit: Unwohlsein, T3
Kind, Positive affektive Stimmung, Change Score	Korrelations- koeffizient	-,092	-,043	-,134	-,447
	Sig. (2-seitig)	,368	,676	,189	,553
	N	98	97	98	4
Kind, Negative affektive Stimmung, Change Score	Korrelations- koeffizient	,027	,114	,202*	,000
	Sig. (2-seitig)	,794	,268	,046	1,000
	N	98	97	98	4
Kind, Interesse: Ausmaß und Intensität, Change Score	Korrelations- koeffizient	,125	,034	,146	,894
	Sig. (2-seitig)	,222	,743	,153	,106
	N	98	97	98	4
Kind, Dynamischer Austausch: Pädagogin, Change Score	Korrelations- koeffizient	,157	,217*	,116	,000
	Sig. (2-seitig)	,123	,033	,256	1,000
	N	98	97	98	4
Kind, Dynamischer Austausch: Peers, Change Score	Korrelations- koeffizient	,151	,091	,155	-,894
	Sig. (2-seitig)	,137	,376	,127	,106
	N	98	97	98	4

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Jelica Klaric

Geburtsdatum 10.12.1983
Geburtsort Brcko, Bosnien
Staatsbürgerschaft Kroatien

Ausbildung

2002-2011 Diplomstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien,
Schwerpunkte: Schulpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik
2006-2008 DaF-Ausbildung (Deutsch als Fremdsprache), Universität Wien,
DaF-Zertifikat
2006 Auslandsemester an der UIUC, Illinois, USA
2003-2005 Philosophiestudium, Universität Wien
1994-2002 AHS, Wien, Matura
1992-1994 Volksschule, Wien
1990-1992 Volksschule, Bosnien

Berufstätigkeit/Praktika

seit 2005 DaF-Lehrerin bei Interface Wien
2008-2009 Praktikum am Institut für Bildungswissenschaft im Rahmen der
Wiener Kinderkrippenstudie: Kodieren des Videomaterials
2004-2005 Heimlehrerin eines Volksschülers
2003-2005 Lernbegleitung bei REBAS 15
2003-2004 Mitarbeit im Übersetzungsbüro am Westbahnhof
2002-2003 Deutschkurs für Flüchtlinge bei der Caritas

Persönliche Daten

Carina Kronberger

Geburtsdatum 25.04.1986
Geburtsort Schwarzach
Staatsbürgerschaft Österreich

Ausbildung

2006-2011 Diplomstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien,
Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Heil- und
integrative Pädagogik
2000-2005 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik,
Bischofshofen/ Sbg
1996-2000 Werkhauptschule, St. Johann im Pongau/ Sbg
1992-1996 Volksschule, St. Johann im Pongau/ Sbg

Berufstätigkeit/Praktika

seit 2010 Sozialpädagogin am Institut für Gehörlosenbildung, Wien
2007-2009 Praktikum am Institut für Bildungswissenschaft im Rahmen der
Wiener Kinderkrippenstudie: Datenerhebung in den
Kinderkrippen; Kodieren des Videomaterials
03/2009-04/2009 Praktikum an der Neuropsychiatrischen Abteilung für Kinder und
Jugendliche im Bereich Sozial- und Rehabilitationspädagogik,
KH Hietzing, Rosenhügel
2005-2006 Kindergartenpädagogin bei ProDomo-Verein für soziale
Dienstleistungen, Salzburg Stadt
05/2005 Praktikum in den Neuen Volksschule, St. Johann im Pongau/ Sbg