



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Bedingungen des Bindungsaufbaus während der
Eingewöhnungsphase

Verfasserin

Franziska Wanzenböck

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ. Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

„Man braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.“

- Afrikanisches Sprichwort -

Danksagung

Mein Dank gilt allen Mitarbeitern der Wiener Kinderkrippen Studie (WIKI) der Universität Wien, die dieses umfangreiche Projekt ermöglichten.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Univ. Prof. DDr. Lieselotte Ahnert , die mir die Möglichkeit gegeben hat, an diesem Projekt teilzunehmen und mich bei der Erstellung der Arbeit sehr unterstützt und motiviert hat.

Weiters möchte ich mich bei Dr. Gregor Kappler und Dipl.-Psych. Tina Eckstein für das unermüdliche Engagement in der Phase der Kodierungen bedanken.

Bei der Diplomandinnengruppe möchte ich mich für die gute Zusammenarbeit bei der Ausarbeitung des Kodiersystems und bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik bedanken.

Bei meiner Mutter, Franziska Püller, und Gabi Gith möchte ich mich fürs Korrekturlesen bedanken.

Auch bei meinem Mann, Ing. Christian Wanzenböck, möchte ich mich für die Unterstützung und die Geduld bedanken, die er während der Entstehungsphase der Arbeit für mich aufbrachte.

Abstract Deutsch

In der Studie wurde die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe von 104 Kleinkindern im Alter von 10 bis 33 Monaten erfasst. Mittels Videoanalyse wurde die Erzieherin-Kind-Interaktion mit Hilfe der Computersoftware „INTERACT 8.7.0“ (Mangold, 2008) analysiert. Zur Operationalisierung der Bindungsqualität wurde das Attachment-Q-Sort-Verfahren (AQS; Waters, 1995) verwendet. Die mütterlichen Trennungsängste wurden mittels der Maternal Separation Anxiety Scale (MSAS; Hock, McBride & Gnezda, 1989) erhoben. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass eine sichere Mutter-Kind-Bindung nicht bedeutet, dass das Kind auch ein sicheres Bindungsmuster zur Erzieherin entwickelt. Zur Mutter unsicher gebundene Kinder werden von der Erzieherin häufiger zurechtgewiesen als Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung. Betreuungsbezogene Trennungsängste der Mutter stehen im Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Bindung, wirken sich aber nicht auf die Erzieherin-Kind-Bindung aus. In Gruppen mit einem kleineren Betreuer-Kind-Schlüssel entsteht eher ein sicheres Bindungsmuster zwischen Kind und Erzieherin als in Gruppen mit einem größeren Betreuer-Kind-Schlüssel. Positive Verstärkung findet eher in kleinen Gruppen als in großen Gruppen statt.

Abstract English

The adaptation to day care center of 104 toddlers was examined. The children were aged from 10 to 33 months. Video analysis were made with the computersoftware „Interact 8.7.0“ (Mangold, 2008) to rate the caregiver-child-interaction. The Attachment-Q-Sort (AQS; Waters, 1995) was used for assessing the quality of attachment between mother and child and caregiver and child. Maternal separation anxiety was examined with the Maternal Separation Anxiety Scale (MSAS, Hock, McBride & Gnezda, 1989). The results indicates that a secure mother-child-attachment doesn't imply a secure caregiver-child-attachment. Children who are insecurely attached to their mothers were more often reprimanded from their caregivers than children with a secure mother-child-attachment. Maternal anxiety correlates with mother-child-attachment, but there is no influence on caregiver-child-attachment. In groups with a smaller caregiver-child-key children are more often securely attached to their caregivers than in groups with a larger caregiver-child-key. In small groups children were more often praised than in larger groups.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	i
Abstract Deutsch.....	iii
Abstract English	iv
Inhaltsverzeichnis	vi
0. Einleitung.....	1
1. Theoretischer Hintergrund.....	5
1.1. Das Bindungskonzept.....	5
1.1.1. Fürsorgeverhalten.....	6
1.1.2. Bindungsverhalten	6
1.1.3. Sichere Basis.....	7
1.1.4. Explorationsverhalten	7
1.1.5. Inneres Arbeitsmodell der Bindung.....	8
1.2. Bindungsqualitäten	9
1.2.1. Sicheres Bindungsmuster.....	9
1.2.2. Unsicheres Bindungsmuster.....	11
1.3. Bindungsbeziehung zur Mutter	13
1.3.1. Mutter-Kind-Bindung.....	13
1.3.2. Mütterliche Trennungsängste	16
1.4. Bindungsbeziehung zur Erzieherin/zum Erzieher.....	18
1.4.1. Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die ErzieherIn-Kind-Bindung.....	21
1.4.2. Einfluss mütterlicher Trennungsängste auf die ErzieherIn-Kind-Bindung	23
1.4.3. Einfluss des Verhaltens der ErzieherInnen auf die ErzieherIn-Kind-Bindung	24
1.4.4. Einfluss der Gruppengröße auf die ErzieherIn-Kind-Bindung.....	25
1.4.5. Einfluss des kindlichen Geschlechts auf die ErzieherIn-Kind-Bindung.....	27
2. Fragestellungen der vorliegenden Arbeit.....	28
3. Die Untersuchung.....	31
3.1. Die Wiener Kinderkrippenstudie	31
3.2. Die Stichprobe	32

3.3.	Durchführung der Untersuchung	32
3.3.1.	Videoanalyse mittels „Erzieherinnen-Kodiersystem“	34
3.3.2.	Auswahl der zu kodierenden Videoabschnitte	34
3.3.3.	Kodiersystem Erzieherin-Kind-Interaktion	35
3.4.	Attachment Behavior Q-Sort (AQS).....	39
3.5.	Maternal Separation Anxiety Scale (MSAS).....	41
3.6.	Soziodemographische Daten.....	42
4.	Hypothesen	43
4.1.	Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die Erzieherin-Kind-Bindung	43
4.2.	Einfluss mütterlicher Trennungsängste auf die Erzieherin-Kind-Bindung	43
4.3.	Einfluss des erzieherischen Verhaltens auf die Erzieherin-Kind-Bindung	44
4.4.	Einfluss der Gruppengröße auf die Erzieherin-Kind-Bindung.....	44
5.	Ergebnisse.....	45
5.1.	Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die Erzieherin-Kind-Bindung	45
5.2.	Einfluss mütterlicher Trennungsängste auf die Erzieherin-Kind-Bindung	48
5.3.	Einfluss des erzieherischen Verhaltens auf die Erzieherin-Kind-Bindung	50
5.4.	Einfluss der Gruppengröße auf die Erzieherin-Kind-Bindung.....	53
6.	Diskussion	55
7.	Zusammenfassung	60
8.	Literaturverzeichnis	61
	Anhang.....	i
A	Tabellen.....	iii
B	Syntax	xiii
C	Maternal Separation Anxiety Scale	xix
D	Attachment Q-Sort – Erzieherin	xxi

0. Einleitung

Schon immer waren Mütter auf die Hilfe anderer angewiesen, um ihre Kinder groß zu ziehen. In früheren Zeiten lebten die Frauen in Familienverbänden. Sie waren auf die Hilfe von Gruppenmitgliedern angewiesen, da sich ihre Kinder im Vergleich zu anderen Primatenbabys sehr langsam entwickeln, bis sie selbstständig werden. In vielen traditionellen Jäger-Sammler-Gesellschaften nehmen Mütter auch heute die Hilfe von Alloeltern in Anspruch (Hrdy, 2000). In unseren Breiten war es vor allem die Großfamilie, durch die eine Mutter Unterstützung erfuhr. Die älteren Geschwister oder Großeltern versorgten die Jüngsten, während die Mütter ihrer Arbeit nachgingen. Heute entscheiden sich immer weniger Mütter, bei ihrem Kind zu Hause zu bleiben. Um einen gewissen Lebensstandard zu halten, ist es fast immer notwendig, dass beide Elternteile arbeiten gehen. Vor allem Alleinerziehende haben es dabei besonders schwer. Der Staat versucht die Familien in der Vereinbarkeit von Beruf und Kinderbetreuung zu unterstützen. Er schafft immer mehr Möglichkeiten schon Säuglinge außerhalb des Familienverbandes zu versorgen. Die Anzahl von Tagesmüttern und Krippenplätzen wird kontinuierlich erhöht. Dieses Angebot wird auch von vielen Müttern gerne in Anspruch genommen, damit sie ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen können. Immer mehr Kinder besuchen die Kinderkrippe. In den letzten zehn Jahren hat sich die Anzahl der Krippenkinder in Österreich fast verdoppelt (Statistik Austria, 2010).

Der Krippeneintritt bedeutet für die Kinder einen großen Umstieg. Sie müssen sich an viele neue Gegebenheiten gewöhnen. Eine neue Betreuungsperson übernimmt nun die Verantwortung für das Kind und der Tagesablauf verändert sich. Die Kinder werden jeden Tag in der Früh in die Krippe gebracht und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgeholt. Tägliche Trennungen von der Bezugsperson müssen vom Kind verkraftet werden. Das Wichtigste bei der Eingewöhnungszeit ist der Aufbau einer Bindungsbeziehung zu den ErzieherInnen. Die ErzieherIn-Kind-Bindung entsteht parallel zur Mutter-Kind-Bindung. Diese neue Bindungsbeziehung erleichtert dem Kind die täglichen Trennungen und ermöglicht ihm, seinen Tag in der neuen Umgebung ohne seelische Beeinträchtigungen zu verbringen (Hédervári-Heller, 2007). Durch die Beziehung zur Mutter hat das Kind schon Vorerfahrungen mit Bindung gesammelt. Doch im Krippen-Alltag sind diese Erfahrungen nur von geringer

Bedeutung. Die Aufgabe der ErzieherInnen ist es, das Kind bei der Eingewöhnung zu unterstützen, denn die Mutter-Kind-Bindung nützt dem Kleinkind nicht mehr, wenn die Mutter die Gruppe verlässt. Die ErzieherInnen hingegen können dem Kind dabei helfen, dass der Einstieg positiv verläuft und sich das Kind in der neuen Umgebung wohlfühlt (Ahnert & Rickert, 2000).

Daher wird der Eingewöhnungsphase ein hoher Stellenwert beigemessen. Das Kind beginnt in der Eingewöhnungszeit, eine Bindung mit einer neuen Bezugsperson, seiner Erzieherin/seinem Erzieher, zu bilden. Die ErzieherInnen übernehmen während dieser wichtigen Phase schrittweise mehr und mehr Betreuungsaufgaben und das Kind bleibt immer länger ohne bisher gewohnte Bezugsperson in der Krippe. Die Kinder fühlen sich wohler, wenn die Bezugsperson in der Kinderkrippe konstant bleibt. Als wichtig hat sich daher eine Betreuung durch eine gleichbleibende Erzieherin/einen gleichbleibenden Erzieher erwiesen. Sie zeigen dann mehr positiven Affekt und lächeln öfter, auch wenn sich die primäre Bezugsperson gerade vom Kind verabschiedet hat (Cummings, 1980).

In der Krippe hat das Kind oft das erste Mal Kontakt zu Bezugspersonen außerhalb des Familienverbandes. Dies ist für KrippenerzieherInnen eine besondere Verantwortung und Herausforderung.

Die ersten ErzieherInnen-Kind-Beziehungen haben eine besondere Bedeutung für die weitere soziale Entwicklung des Kindes. In einer hochwertigen Tagesbetreuung, bei der auf eine positive ErzieherIn-Kind-Beziehung geachtet wird, entwickeln die Kinder bessere soziale Fähigkeiten. In qualitativ höheren Betreuungsstätten haben Kinder eine bessere Selbstregulation und Compliance als in qualitativ niedrigeren Betreuungsstätten (Howes & Olenick, 1986; O'Connor, 2010). Kinder mit einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung haben später im Kindergarten mehr Selbstbewusstsein und eine besser entwickelte Empathiefähigkeit (Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988).

Die ersten ErzieherIn-Kind-Bindungen haben auch einen Einfluss auf die Qualität der Bindung zu weiteren ErzieherInnen und PädagogInnen (Howes, Hamilton & Philipsen, 1998; Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000; O'Connor, 2010). Aus diesen Forschungsergebnissen lässt sich die Wichtigkeit der Qualität von Bindung und Beziehung zu KrippenerzieherInnen ersehen.

Wie bereits erwähnt, beeinflusst die Bindung des Kindes zur Mutter die Beziehung zu seinen ErzieherInnen, weil das Kind aus seinem Verhaltensrepertoire heraus handelt und damit weitere Bindungen beeinflusst. Die Mutter-Kind-Bindung korreliert auch mit der ErzieherIn-Kind-Bindung (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003; Howes & Hamilton, 1992b).

Nun gibt es immer wieder Mütter, die unter Trennungsängsten leiden und denen es schwer fällt, ihr Kind in einer fremden Umgebung, zum Beispiel in der Kinderkrippe, zu lassen.

Eine Mutter schreibt über ihre Ängste in einem Forum:

„..., mein Baby ist jetzt 8 Wochen alt. Für mich war es immer klar, dass ich nach dem Mutterschaftsurlaub weiterarbeiten würde. Letzte Woche war ich im Geschäft und da sprach mich mein Vorgesetzter nochmals darauf an wie es nach dem Mutterschaftsurlaub aussehen würde. Da mein Freund und ich es uns finanziell nicht leisten können, habe ich entschieden 80% weiterzuarbeiten. Jetzt habe ich auf einmal riesen Trennungsangst von meiner Tochter. ... Sie ist doch noch so klein und mir kommen die Tränen wenn ich daran denke, dass ich sie "alleine" lassen soll.“ (ladysunshine, 2008)

So wie diese Mutter vertrauen Mütter mit Trennungsängsten ihre Kinder nur ungern fremden Personen an und entwickeln Ängste und Gefühle von Trauer und Schuld, wenn sie von ihren Kindern getrennt werden (Hock & Schirtzinger, 1992). Dabei stellt sich die Frage, welchen Einfluss mütterliche Trennungsängste

auf die Bindungsbeziehungen zu den ErzieherInnen haben. Bis jetzt gibt es dazu noch keine Forschungsergebnisse.

Die vorliegende Arbeit zielt nun darauf ab, Einflussfaktoren, die sich vor allem am Anfang der Beziehung zwischen Kind und ErzieherIn in der Eingewöhnungszeit negativ oder positiv auf die weitere Bindung auswirken, herauszufiltern. Besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Bindungstheorie gelegt. Auch der Einfluss der mütterlichen Trennungsängste auf die Beziehung zur Erzieherin/zum Erzieher wird miteinbezogen. Wie bereits erwähnt, ist die erste ErzieherIn-Kind-Bindung von besonderer Bedeutung für die weitere soziale Entwicklung. Von besonderer Bedeutung ist, welche Interaktionen speziell im Zeitraum während der Übergabe des Kindes von der Mutter an die ErzieherInnen stattfinden. Die Übergabe stellt einen Übergang vom primären mütterlichen zu einem anderen Bindungssystem dar (Ahnert, 2008b). Deshalb wird vor allem der Frage nachgegangen, wie sich das Begrüßungsverhalten der ErzieherInnen und die weiteren Interaktionen in der ersten Zeit am Morgen in der Krippe auf die Bindungsqualität auswirken.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1. Das Bindungskonzept

„Attachment theory regards the propensity to make intimate emotional bonds to particular individuals as a basic component of human nature, already present in germinal form in the neonate and continuing through adult life into old age.“
(Bowlby, 1988, S.120)

Bindung ist ein biologisch begründetes emotionales Band, das zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson besteht. Dieses Band existiert unabhängig von Zeit und Raum. Es stellt ein dauerhaftes, weitgehend stabiles und situationsunabhängiges Merkmal des Bindungssuchenden dar. Bindung beschränkt sich dabei nicht auf die Kindheit, sondern bleibt während des ganzen Lebenszyklus aktiv (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1974, 2008; Gloger Tippelt, 2008; Hédervári-Heller, 2007).

Der Bindungssuchende versucht Nähe zur Bindungsperson herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die Entwicklung einer Bindung ist phylogenetisch vorprogrammiert und hat den biologischen Zweck des Schutzes vor diversen Gefahren. Die Bindungs-Interaktion kann über Körperkontakt oder über Kommunikation auch über eine gewisse Distanz bewerkstelligt werden. Es geht vor allem um den Kontakt zur Bindungsperson, die dem Kind Sicherheit gibt. Der Inhalt einer Bindungsbeziehung besteht darin, dass das Kind beziehungsweise der Bindungssuchende Sicherheit und Schutz sucht und die Bindungsperson durch entsprechende Interaktion diese Sicherheit und den Schutz vermittelt (Ainsworth & Bell, 1970; Bretherton, 1985; Grossmann, 2008). Die phänotypische Ausprägung ist abhängig von den Erfahrungen, die das Kind mit seinen Bezugspersonen macht. Von Geburt an ist die Qualität des Umgangs von Bindungspersonen mit den Bindungsbedürfnissen des Kindes für die

Bindungsentwicklung ausschlaggebend. Psychologische Sicherheit, Verlässlichkeit der und Vertrauen in Bindungspersonen in der Kindheit sind sehr wichtig und lässt sich später nur mit großer Anstrengung nachholen (Grossmann, 2008; Hédervári-Heller, 2007).

1.1.1. Fürsorgeverhalten

Das *Fürsorgeverhalten* der Bezugspersonen trägt wesentlich zur Bildung von Bindungsbeziehungen bei. Nach Bowlby (2008) ist elterliches Fürsorgeverhalten ein biologisch verankertes, für das Individuum und seine Nachkommen lebensnotwendiges Verhaltenssystem. Das Fürsorgeverhalten hat die Funktion, das Kind vor Gefahren zu beschützen und ihm lebensnotwendige Fürsorge zukommen zu lassen.

1.1.2. Bindungsverhalten

Bindungsverhalten wird als das Suchen und Aufrechterhalten von Nähe zu einer Bezugsperson beschrieben. Das Verhalten ist darauf ausgerichtet, die Nähe oder den Kontakt zu einem kompetenteren Menschen zu suchen. Es wird bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung oder bei entsprechendem Zuneigungsbedürfnis am deutlichsten (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1974, 2008). Bindungsverhalten des Kindes und Fürsorgeverhalten der Bezugspersonen bilden ein komplementäres Verhaltenssystem (Bowlby, 2008). Wenn das Bindungsverhalten aktiv ist, folgt das Kind der Bezugsperson, indem es zu ihr krabbelt oder geht (Bischof, 1975). Dadurch wiederum wird das Fürsorgeverhalten aktiviert und die Bezugsperson reagiert entsprechend auf das Verhalten des Kindes und nimmt es zum Beispiel in den Arm.

Bindungsverhalten zeigt sich auch durch Anklammern, wenn die Bezugsperson weggehen will oder durch Annäherung an die Bindungsperson bei ihrer Wiederkehr (Ahnert, 2008a). Alle Verhaltensweisen, die der Bezugsperson etwas signalisieren sollen, wie Lächeln, Weinen oder Rufen sind mit eingeschlossen

(Ainsworth & Bell, 1970). Diese Verhaltensweisen sollen die Aufmerksamkeit der Bezugsperson wecken und ihr Fürsorgeverhalten aktivieren (Bischof, 1975). Die Bezugsperson hat die Aufgabe, dem Kind in Angst erzeugenden Situationen Unterstützung zukommen zu lassen. Damit sollen beim Kind negative Emotionen vermieden werden (Lohaus, Ball & Lißmann, 2008).

Dauerhafte Bindungen knüpfen Kinder nur zu wenigen Menschen. Das Bindungsverhalten kann jedoch situationsabhängig auf mehrere Personen gerichtet werden (Bowlby, 1974, 2008). Bindungsverhalten wird vor allem bei Trennungen oder wenn das Kind anderweitig belastet wird, aktiviert (Ahnert, 2008a; Bretherton, 1985).

1.1.3. Sichere Basis

Wenn die Bezugsperson das Bindungsverhalten des Kindes intuitiv erfasst und respektiert, wird die *sichere Basis* gebildet (Bowlby, 2008). Damit ist gemeint, dass die Bezugsperson für das Kind erreichbar ist und gut auf das Verhalten des Kindes reagiert. Wichtig ist die Verfügbarkeit der Bezugsperson (Bowlby, 1980). Die Sicherheit steigt mit der Nähe der Bezugsperson und ist abhängig von der Qualität der betreuenden Person (Bischof, 1975).

1.1.4. Explorationsverhalten

Wichtig beim *Explorationsverhalten* ist eine sichere Basis, die das Kind bei Bedarf jederzeit wieder aufsuchen kann. Dann kann es seiner Neigung und Neugier nachgehen und die Umwelt erkunden. Das Explorationsverhalten ist jede Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Es wird nur dann aktiviert, wenn ein Kind zu einer Person eine Bindung aufgebaut hat. Wenn das Kind bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation oder Stresssituation kommt, wird sein Bindungsverhalten aktiviert und es kehrt zur Bindungsperson zurück, welche die sichere Basis bildet. Dadurch erlangt das Kind zumeist über Körperkontakt die emotionale Sicherheit wieder. Das

Bindungsverhaltenssystem beruhigt sich und das Kind beginnt wieder seine Umwelt zu erkunden. Das Explorationsverhalten tritt wieder in den Vordergrund (Ainsworth & Wittig, 1969; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2009; Bowlby, 2008; Bretherton, 1985). Auch ohne Stresssituation kehrt das Kind nach einer gewissen Zeit der Exploration zu seiner Bindungsperson zurück, um sich rückzuversichern (Schölmerich & Lengning, 2008).

In neuen, ungewohnten Situationen ermöglicht die Anwesenheit einer Bindungsperson, dass sich das Kind mit Neugierde der Umgebung zuwenden kann. Mehr Explorationsverhalten findet statt. In Trennungssituationen wird das Bindungsverhalten aktiviert und das Explorationsverhalten tritt wieder in den Hintergrund. Je älter die Kinder werden, desto länger und öfter erforschen sie ihre Umwelt oder sie nehmen Kontakt mit anderen Kindern auf, ohne dazwischen die sichere Basis aufzusuchen (Ainsworth & Bell, 1970).

1.1.5. Inneres Arbeitsmodell der Bindung

Über Rückkopplungsprozesse, die während des Explorations- oder Bindungsverhaltens aktiviert sind, verinnerlicht das Kind ein *inneres Arbeitsmodell* der Bindung. Das Kind ist bestrebt, sich sicher und seiner Bezugsperson nahe zu fühlen. Das stellt den Sollzustand dar. Wenn es während des Explorationsverhaltens in stressige Situationen kommt, stellt das in diesem Fall den Istzustand dar. Daher sucht es wieder die Nähe der Bezugsperson, um den Sollzustand der Sicherheit und Nähe wieder herzustellen (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bretherton, 1985). Dadurch entsteht ein Satz bewusster und/oder unbewusster Regeln, die für die Bindung, das Selbst und die Bindungspersonen relevant sind (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Das schließt auch die Vorstellung über das Verhalten von Bindungspersonen mit ein. Damit werden dann Vorhersagen getroffen, wie erreichbar die Bindungsperson ist beziehungsweise wo und wann sie weniger erreichbar ist (Bowlby, 1980).

Diese Vorstellungen beziehungsweise Vorhersagen bilden sogenannte innere Arbeitsmodelle wichtiger Beziehungen beziehungsweise über Bindungspersonen, wie zum Beispiel Eltern oder ErzieherInnen (Ahnert et al., 2006; Bowlby, 1980; Howes et al., 2000). Das Kind kann mehrere verschiedene Arbeitsmodelle von sich und der Umwelt entwickeln, die je nach Situation unterschiedlich sind (Bowlby, 1980). Es ist wichtig zu wissen, dass das innere Arbeitsmodell nicht ein objektives Bild der Bindungsperson, sondern die Geschichte, wie die Bezugspersonen mit dem Kind interagieren, repräsentiert (Main et al., 1985).

Gerade in neuen Situationen ist das innere Arbeitsmodell sehr hilfreich. Das Kind weiß, wie sehr es sich auf seine Bezugsperson verlassen oder nicht verlassen kann, und agiert dementsprechend. Auch wenn die Erfahrungen von bisherigen Bindungen auf neue Bezugspersonen übertragen werden, können die Bindungsmuster von verschiedenen Betreuungspersonen unterschiedlich sein (Bretherton, 1985).

1.2. Bindungsqualitäten

Wie bereits erwähnt wird das Bindungsverhalten vor allem bei Trennungen aktiviert, deshalb wurden die Bindungsqualitäten systematisch in Trennungssituationen untersucht. Die anfänglichen Versuche, die Unterschiede für die Identität des Kindes differenziert auf die A-B-C Klassifikation der Bezugsperson-Kind-Beziehung zu beziehen, schlugen fehl. Die Datenlage war zu heterogen. Heute wird die kontrastierende Betrachtung von bindungssicheren (B) und bindungsunsicheren Beziehungen (A-C-D) vorgezogen (Ahnert, 2008a).

1.2.1. Sicheres Bindungsmuster

Kinder mit einem *sicheren Bindungsmuster* wissen, dass sie von ihren Bindungspersonen in Stresssituationen emotional und tatkräftig unterstützt werden. Nach einer Trennung suchen sie die Bezugsperson aktiv auf. Die

Bezugsperson reagiert feinfühlig auf die Signale des Kindes und beschützt oder tröstet es. Wenn der Trost effektiv ist, kehrt das Kind bald wieder zu einem vertieften Spiel zurück (Bowlby, 2008; Matas, Arend & Sroufe, 1978). Damit agiert die Bezugsperson als sichere Basis. Wenn sich das Kind sicher fühlt, geht das Kind von seiner jeweiligen Bindungsfigur wegstrebbend auf Entdeckung. Ein sicher gebundenes Kind ist sehr explorativ, weil aufgeschlossene Bindungspersonen den Explorationsdrang der Kinder unterstützen. Je älter die Kinder sind, desto längere und weitere Ausflüge unternehmen Kinder mit einer sicheren Bindung (Ainsworth & Wittig, 1969; Bowlby, 2008).

Bindungssichere Kinder zeigen deutlich Kummer bei der Trennung von der Bezugsperson und Freude, wenn diese wieder kommt. Sie drücken ihre Gefühle offen aus. Die Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass sie sich auf ihre Bezugsperson verlassen können. Bindungspersonen sicher gebundener Kinder zeichnen sich durch eine große Feinfühligkeit aus (Hédervári-Heller, 2007). Durch die authentische Kommunikation mit der Bezugsperson lernt das Kind seine Gefühle zu benennen. Das Kind sucht die Nähe zur Bezugsperson und kommuniziert aktiv mit ihr. Die Bezugsperson reguliert die Emotionen des Kindes. Dadurch lässt sich das Kind von der Bezugsperson rasch beruhigen. Bei einer sicheren Bindung nimmt die Bindungsperson an den Erfahrungen des Kindes teil. Sie verstärkt positive Emotionen und reduziert die Gefühle, die bei unangenehmen Erfahrungen auftreten (Ahnert, 2008a; Kasten, 2009). Die Bindungspersonen reagieren sensitiv und sind ihrem Kind gegenüber anerkennend (Main, Tomasini & Tolan, 1979). Ein Kind mit sicherer Bindung empfindet sich als wert Hilfe zu erhalten und kann dies auch deutlich seinen Bindungspersonen mitteilen (Grossmann, 2008).

Wenn sich Kinder der physischen und psychischen Nähe ihrer Bezugsperson sicher sind, ist das auch die Grundlage für ein gutes Problemlöseverhalten. Die Kinder wissen dann, dass sie immer zu ihrer Bezugsperson zurückkehren können und dort auch die nötige Hilfe bekommen. Die Aufmerksamkeitsspanne

dieser Kinder ist länger, was sich wiederum positiv auf die weitere Entwicklung der Kinder auswirkt. Auch soziale Beziehungen zum Beispiel mit Peers entwickeln sich besser (Bretherton, 1985). Schon sehr früh haben Kinder mit einer sicheren Bindung höhere soziale Kompetenzen. Ihre Kommunikationsfähigkeiten sind vielfältiger. Mit zwei Jahren können sie in Problemlösesituationen eher auf soziale Ressourcen zurückgreifen als Kinder mit einer unsicheren Bindung. Im Kindergarten sind sie ihren Peers gegenüber weniger aggressiv. Von den ErzieherInnen sind sie weniger abhängig. Im Schulalter verfügen Kinder mit einer sicheren Bindung über eine höhere Ich-Flexibilität. Das ist die Fähigkeit, Gefühle und Impulse situationsangemessen zu regulieren. In Gruppensituationen können sie sich zurücknehmen und warten, bis sie an der Reihe sind (Becker-Stoll et al., 2009). Sechsjährige mit einer sicheren Bindung gehen mit ihren Bezugspersonen ungezwungen um und sind oft erstaunlich sensitiv (Bowlby, 2008). Generell sind diese Kinder auch ausdauernder und kooperativer als Kinder, die eine unsichere Bindung zu ihrer primären Bezugsperson haben. Eine sichere Bindung ermöglicht dem Kind eine stabile und selbstsichere Persönlichkeit zu werden (Bowlby, 1980; Matas et al., 1978).

1.2.2. Unsicheres Bindungsmuster

Unsichere Bindungsmuster sind in realen oder angedrohten Trennungen begründet oder entstehen, wenn der Beistand der Bindungsperson nur gelegentlich erfolgt (Bowlby, 1980, 2008). Die Kinder sind sich über die physische und psychische Verfügbarkeit der Bezugspersonen unsicher (Cassidy & Berlin, 1994). Bindungspersonen von unsicher gebundenen Kindern weisen die Wünsche der Kinder nach Nähe oft zurück oder verhalten sich ihrem Kind gegenüber ambivalent. Einmal reagieren sie feinfühlig auf die Signale des Kindes, ein anderes Mal sind sie feindselig oder zurückweisend, wenn das Kind mit ihnen Kontakt aufnehmen will (Hédervári-Heller, 2007). Bindungspersonen von unsicher gebundenen Kindern sind in ihrem Verhalten weniger sensitiv und

dem Kind gegenüber weniger anerkennend als Bindungspersonen von sicher gebundenen Kindern. Außerdem reagieren sie öfter verärgert (Main et al., 1979).

Kinder mit einem unsicheren Bindungsmuster vermeiden nach Trennungssituationen entweder den Kontakt oder sie lassen sich nur sehr schwer von ihrer Bezugsperson trösten beziehungsweise beruhigen. Manche zeigen kaum Betroffenheit. Sie wenden sich von der Bezugsperson ab und ignorieren diese. Andere wiederum verhalten sich offen ärgerlich oder quengelig. Viele unsicher gebundene Kinder unterdrücken ihre Gefühle und zeigen einen eingeschränkten Gefühlsausdruck. Sie vermeiden nach einer Trennung körperlichen Kontakt mit und Nähe zur Bezugsperson (Bowlby, 2008; Hédervári-Heller, 2007; Kasten, 2009; Main et al., 1985; Matas et al., 1978).

Manche unsicher gebundene Kinder zeigen in Trennungssituationen widersprüchliches Verhalten. Einerseits suchen sie nach der Trennung die Nähe zur Bezugsperson, andererseits zeigen sie Zurückweisung bei einer versuchten Kontaktaufnahme (Becker-Stoll et al., 2009; Cassidy & Berlin, 1994; Hédervári-Heller, 2007). Andere unsicher gebundene Kinder wiederum reagieren bei Trennungen wie betäubt. Sie stoppen Bewegungen und wirken verwirrt (Main et al., 1985). Auch stereotypes Verhalten oder trance-ähnliche Zustände können bei Kindern mit unsicherem Bindungsmuster auftreten. Durch Vermeidungsverhalten versuchen die Kinder einer eventuellen Zurückweisung von den Bindungspersonen zu entgehen. Sie verzichten auf Zuneigung und fremde Hilfe, weil sie immer wieder erfahren haben, dass sie von ihren Bezugspersonen nur abgelehnt werden. Die Kinder können auch Trennungängste entwickeln, weil sie nicht wissen, ob und wann sie auf ihre Bezugspersonen zählen können (Bowlby, 2008; Hédervári-Heller, 2007).

Das unsicher gebundene Kind scheint unfähig, die Aufmerksamkeit auf die Umwelt zu richten (Main et al., 1985). Daher bildet sich das Explorationsverhalten unsicher gebundener Kinder nicht adäquat aus. Sie zeigen

entweder ein extremes Explorationsverhalten und kaum Bindungsverhalten oder ein extremes Bindungsverhalten und kaum Explorationsverhalten. Manche Kinder beunruhigt bereits die Anwesenheit einer fremden Person (Becker-Stoll et al., 2009; Cassidy & Berlin, 1994; Hédervári-Heller, 2007). Dabei kann es zu konflikthaftem Verhalten kommen. Das Kind liegt nur da, starrt in die Ecke eines Zimmers oder zeigt andere unpassende Verhaltensweisen (Main & Weston, 1981).

Weiters ist von Interesse, welche Forschungsergebnisse zur Mutter-Kind-Bindung in der Literatur zu finden sind, denn in der Bindungstheorie ist die Mutter die zentrale Person. Über diese Bindungsbeziehung wurde deshalb mit Abstand die meiste Information gesammelt.

1.3. Bindungsbeziehung zur Mutter

Die Bindungstheorie postuliert ungefähr bis zum Schulalter Kontinuität in der Bindungsqualität zur Mutter (Howes et al., 1998; Main et al., 1985; Main & Weston, 1981; NICHD Early Child Care Research Network, 2001). In einer Längsschnittstudie von Howes et al. (1998) war bei 76% der teilnehmenden Kinder im Alter von neun Jahren die Mutter-Kind-Bindung auch acht Jahre nach der ersten Messung stabil. Die Bindungsqualität hängt dabei sehr von der Qualität der Interaktionen mit der Mutter ab (Grossmann, 2008). Welche Verhaltensweisen sind nun für eine sichere Mutter-Kind-Bindung von Vorteil?

1.3.1. Mutter-Kind-Bindung

Schon sehr früh wurde das Verhalten der Mutter als Einflussfaktor auf die Bindung zum Kind untersucht (Bretherton, 1985). Dabei konnte herausgefunden werden, dass sich frühe Bindungsmuster mit dem veränderten elterlichen Verhalten wandeln (Bowlby, 2008). Ein wichtiger Faktor, der mit Bindungssicherheit in Zusammenhang steht, ist die mütterliche *Sensitivität* oder

auch Feinfühligkeit. Sie wird definiert als die Möglichkeit, prompt und adäquat auf die Signale des Kleinkindes zu reagieren (Becker-Stoll et al., 2009; Booth et al., 2003; De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997; Main et al., 1985; NICHD Early Child Care Research Network, 2001). Nach De Wolff und Van Ijzendoorn (1997) steigt die Wahrscheinlichkeit eine sichere Bindung zu entwickeln in Abhängigkeit von der mütterlichen Sensitivität. Die Bezugsperson muss die Signale des Kindes wahrnehmen, sie richtig interpretieren und angemessen darauf reagieren. Mütter von sicher gebundenen Kindern zeigen die höchste Feinfühligkeit. Sie reagieren prompt auf die Signale des Kindes und sind beim Beruhigen ihrer Kinder erfolgreicher als weniger sensitive Mütter. Feinfühligkeit kann nur erfolgreich sein, wenn sich das Kind verstanden fühlt und die Bezugsperson gemäß der Sicht des Kindes handelt. Daher gelingt Müttern mit höherer Sensitivität das Beruhigen ihrer Babys besser. Kinder mit unsicherer Bindung haben eher Mütter, die weniger feinfühlig oder auch inkonsistent auf ihre Kinder reagieren (Ahnert, 2008a; Becker-Stoll et al., 2009; Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess & Unzner, 1985; Grossmann, 2008; Matas et al., 1978; McElwain & Booth-LaForce, 2006). Schwächere Effekte zwischen Bindungssicherheit und Verhalten der Mutter finden sich auch in der Kategorie „Körperkontakt“ (De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997; Miyake, Chen & Campos, 1985). Körperkontakt ist beim Beruhigen von Kleinkindern und Babys eine der effektivsten Methoden (Grossmann et al., 1985). Auch die Aufmerksamkeit, die die Mutter dem Kind widmet, ist für eine sichere Bindung ausschlaggebend (Matas et al., 1978).

Die Autoren der Metaanalyse, De Wolff und Van Ijzendoorn (1997), identifizieren außerdem fünf Cluster von mütterlichen Verhaltensweisen, die im Zusammenhang mit Bindungssicherheit stehen. Sie unterscheiden aus einem Set von 40 Konzepten zwischen einer „optimaleren“ Gruppe, deren Verhaltensweisen eine größere Wirkung auf die Bindungssicherheit haben, und einer „weniger optimalen“ Gruppe. Die „optimalere“ Gruppe besteht aus den drei Clustern *Verhaltenssynchronie*, *Gegenseitigkeit* und *emotionale Unterstützung*

und die zweite Gruppe enthält die zwei Cluster *positive Einstellung* und *Stimulation*.

- Verhaltenssynchronie ist das Ausmaß reziproken Austausches zwischen Kind und Bezugsperson.
- Gegenseitigkeit bedeutet das Ausmaß positiver Interaktionen mit gemeinsamer Ausrichtung und positivem Affekt.
- Emotionale Unterstützung ist in diesem Zusammenhang das Ausmaß des verfügbaren und aufmerksamen Verhaltens der Bezugsperson dem Kind gegenüber und die Anzahl der Handlungen, die für das Kind hilfreich sind.
- Positive Einstellung stellt die Menge des positiven und negativen Ausdrucks der Bezugsperson dem Kind gegenüber dar.
- Mit Stimulation ist das Ausmaß sowie die Anzahl aller Interaktionen der Bezugsperson gegenüber dem Kind gemeint.

Dabei ist die Korrelation zwischen dem mütterlichen Verhalten Gegenseitigkeit und der Bindung des Kindes am höchsten (De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997; Lohaus et al., 2008). Das stimmt überein mit den Forschungen von Ainsworth und Wittig (1969), die feststellten, dass gegenseitige Freude an Transaktionen zwischen Mutter und Kind sehr wichtig für die Bindung ist.

De Wolff und Van Ijzendoorn (1997) sind auf Grund ihrer Metastudie der Meinung, dass für eine größere Varianzaufklärung nicht nur das Konstrukt der Sensitivität, sondern auch weitere Faktoren für die Aufklärung von Bindungssicherheit zur Mutter herangezogen werden sollten. Sie plädieren für eine Multidimensionalität (Lohaus et al., 2008).

Weiters beschäftigt sich die vorliegende Arbeit im Sinne der Multidimensionalität mit den Trennungsängsten der Mutter, die ebenfalls nach McBride und Belsky (1988) im Zusammenhang mit Bindungssicherheit beziehungsweise –unsicherheit stehen.

1.3.2. Mütterliche Trennungsängste

„Trennung ist nur möglich, wo Bindung besteht. Trennung und Bindung setzen also mindestens eine Zweiheit voraus;...“ (Zwettler-Otte, 2006, S.15)

Trennungsangst beschreibt die Angst, einen geliebten Menschen zu verlieren. Sie ist die Reaktion auf angedrohte oder befürchtete Verluste (Bowlby, 2008). Trennung löst die Bindung an ein Objekt auf. Angst tritt in Verbindung von Trennungen häufig auf. Beim Kind ist Trennungsangst ein Teil der gesunden Entwicklung zur Selbstständigkeit. Beim Erwachsenen entsteht Trennungsangst, wenn Gefahr besteht, ein geliebtes Objekt zu verlieren. Wenn man sich von jemandem trennt, geht das mit Trauer einher. Der Prozess der Trauer geht mit dem Trennungsschmerz einher. Durch Trennungsangst wird versucht, Trennungsschmerz zu vermeiden. Trennungsangst geht dabei oft mit dem Gefühl einher, etwas falsch gemacht zu haben (Zwettler-Otte, 2006).

Hock und Schirtzinger (1992) definieren mütterliche Trennungsängste als unangenehmen emotionalen Zustand, der mit Ängsten, Traurigkeit oder dem Gefühl von Schuld einhergeht, wenn sie von ihrem Kind getrennt werden.

Es werden verschiedene Arten von Trennungsängsten unterschieden. Die sogenannten *betreuungsbezogenen Trennungsängste* gehen mit Befürchtungen der Mutter einher, dass die ErzieherInnen den Bedürfnissen des Kindes nicht gerecht werden. Die *kindbezogenen Trennungsängste* beziehen sich auf die Befürchtungen der Mutter, dass das Kind nicht in der Lage sei, sich an das Betreuungssystem zu adaptieren. Bei den *berufsbezogenen Trennungsängsten* stellen sich die Mütter die Frage, ob die Ausübung eines Berufes eine außerhäusliche Betreuung rechtfertigt und ob sie die Balance zwischen Familie und Beruf meistern (Ahnert, 2010).

Die Stärke der mütterlichen Trennungsängste variiert nicht mit dem Alter des Kindes, sondern bleibt in ihrer Höhe gleich (Fein, Gariboldi & Boni, 1993; Hock &

Lutz, 1998; McBride & Belsky, 1988). Nach McBride und Belsky (1988) werden jedoch arbeitsbezogene Trennungsängste bei Müttern von Söhnen mit der Zeit mehr. Bei Müttern von Töchtern sinkt die Stärke der Trennungsängste ab.

Mütter mit mehr Trennungsängsten haben einen geringeren Selbstwert und halten sich für schlechtere Mütter (Hock & Lutz, 1998; Hock & Schirtzinger, 1992; McBride & Belsky, 1988). Sie sind eher schlechter ausgebildet. Sie sehen nicht ein, warum sie ihren geringen Verdienst für eine teure Betreuung ihres Kindes einsetzen sollen. Außerdem haben sie das Gefühl, dass sie zu wenig unterstützt werden. Soziale Netzwerke wie Familie- und Freundeskreis bieten kaum Hilfe bei der Kinderbetreuung an (Fein et al., 1993). Die Mütter haben deshalb eher geplant, dass sie im ersten Lebensjahr des Kindes zu Hause bleiben und keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (McBride & Belsky, 1988).

Mütter mit mehr Trennungsängsten empfinden ihre Kinder als schwieriger (Fein et al., 1993). Ihre Kinder sind weniger anpassungsfähig (McBride & Belsky, 1988) und krankheitsanfälliger (Hock & Lutz, 1998).

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf der ErzieherIn-Kind-Bindung und wodurch sie beeinflusst wird.

Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Wie wirkt sich die Mutter-Kind-Bindung und die mütterlichen Trennungsängste auf die Bindungsbeziehung zur/zum ErzieherIn aus?
- Welche Verhaltensweisen der Erzieherin/des Erziehers sind für ein sicheres Bindungsmuster mit dem Krippenkind förderlich?
- Wie wirkt sich die Gruppengröße auf die ErzieherIn-Kind-Bindung aus?
- Wie wirkt sich das Geschlecht des Kindes auf die ErzieherIn-Kind-Bindung aus?

Vorerst wird darauf eingegangen, welche Bedeutung die Bindung des Kindes zur/zum ErzieherIn hat und welche Besonderheiten die ErzieherIn-Kind-Bindung im Vergleich zur Mutter-Kind-Bindung aufweist.

1.4. Bindungsbeziehung zur Erzieherin/zum Erzieher

Die ErzieherIn-Kind-Bindung bleibt so wie die Mutter-Kind-Bindung über die Zeit bestehen (Howes & Hamilton, 1992b). Sie unterscheidet sich jedoch in vielen Faktoren grundlegend von der Mutter-Kind-Bindung. Die Mutter hat in der Regel ungeteilte Aufmerksamkeit bei der Betreuung ihres Kindes. ErzieherInnen müssen dagegen auch die Gruppe regulieren, weshalb sie ihre Aufmerksamkeit aufteilen müssen. Dadurch verläuft der Beziehungsaufbau und seine Aufrechterhaltung zum Kind nach anderen Regeln (Ahnert, 2009).

Wenn Kleinkinder in die Krippe kommen, bedeutet das für diese zuerst einmal Stress. In den ersten Monaten fällt auch auf, dass die Kinder häufiger weinen und quengeln (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004). Eine behutsame Eingewöhnung ist deshalb von Vorteil. Auf jedes Kind sollte individuell eingegangen werden, denn das Kind muss die täglichen Trennungen von der Mutter verkraften. In der Eingewöhnungszeit muss das Kind erst Vertrauen in seine neue Betreuungsperson gewinnen. Erst wenn das Bindungsverhalten durch einen vertrauensvollen Umgang mit der/dem ErzieherIn befriedigt ist, kann wieder das Explorationsverhalten in den Vordergrund treten und das Kind beginnt aktiv seine Umgebung zu erforschen.

In der Krippe entwickeln Kinder zusätzlich zur Bindung zu den Eltern auch Beziehungen zu den ErzieherInnen. Diese Beziehungen haben zwar Bindungscharakter, aber die ErzieherIn-Kind-Bindung unterscheidet sich qualitativ von der Mutter-Kind-Bindung und ist auch keine Abbildung dieser. Die ErzieherInnen können die Mutter nicht ersetzen. Die ErzieherIn-Kind-Bindung existiert parallel zur Mutter-Kind-Bindung und beschränkt sich auf die

Kinderkrippe. Eine Bindung entsteht erst durch eigenständige Erfahrungen, die das Kind mit der/dem ErzieherIn in der Krippe sammelt. Eine gute ErzieherIn-Kind-Bindung hilft dem Kind sich im neuen Umfeld sicher zu fühlen. Man erkennt eine sichere Bindung zur/zum ErzieherIn daran, dass sich das Kind von der neuen Betreuungsperson trösten lässt. Das Kind gewinnt das Vertrauen in sich und seine neue Umwelt und kommt dadurch mit den kurzzeitigen täglichen Trennungen von den Eltern gut zurecht. Dadurch ist es dem Kind möglich, sich wieder auf das Explorieren zu konzentrieren und aktiv seine Umgebung zu erforschen (Ahnert, 2009; Ahnert & Gappa, 2008; Ahnert et al., 2006; Becker-Stoll et al., 2009; Hédervári-Heller, 2007, 2008).

Von Booth, Kelly, Spieker und Zuckerman (2003) werden fünf Teilbereiche beschrieben, die für die ErzieherIn-Kind-Bindung von Bedeutung sind, um für das Kind eine sichere Basis bilden zu können. Sie entstehen aus einem Wechselspiel zwischen dem Kind und dem/der ErzieherIn, wobei diese Bereiche maßgeblich von den Erwachsenen bestimmt werden:

1) *Zuwendung* bestimmt den positiven Gehalt einer Beziehung und ist essentiell für die Bindung. Sie zeigt sich in einer freundlichen Anteilnahme an den Aktionen des Kindes. Eine liebevolle und emotional warme Kommunikation ist dabei die Basis.

2) Ein Kind empfindet *Sicherheit* bei einer Betreuungsperson, wenn diese in stressigen Situationen Schutz bietet. Ein Kind, welches eine gute Bindung zu seiner/seinem ErzieherIn hat und sich in ihrer/seiner Nähe sicher fühlt, sucht Trost bei dieser/diesem. Die Verfügbarkeit der ErzieherInnen ist dabei ausschlaggebend.

3) *Explorationsunterstützung*: Während der Exploration braucht das Kind eine Bindungsperson, die als sichere Basis fungiert. Das Kind achtet immer darauf, wo diese Person ist, und sucht sie von Zeit zu Zeit auf, um sich Sicherheit zu

holen. Die/Der ErzieherIn ermutigt das Kind zu neuem Erkunden und Erforschen der Umwelt.

4) *Stressreduktion*: Dieser Punkt ist erfüllt, wenn sich das Kind von seiner Bindungsperson trösten und beruhigen lässt. Das kann durch Körperkontakt passieren, wenn es das Kind zulässt. Die/Der ErzieherIn hilft dem Kind, den Stress zu mildern und seine negativen Emotionen zu regulieren.

5) *Assistenz*: Wenn das Kind Hilfe benötigt und an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit stößt, findet es Unterstützung bei seiner Bindungsperson und lässt sich auch gerne von dieser helfen. (Ahnert & Gappa, 2008; Becker-Stoll et al., 2009; Booth et al., 2003)

Erst, wenn die ErzieherIn für das Kind eine sichere Basis darstellt, ist es dem Kind möglich sich seiner Umwelt zuzuwenden und zu explorieren. Ein große Anzahl von Forschungsergebnissen (Cassibba, Van Ijzendoorn & D'Odorico, 2000; Howes et al., 1998; Howes et al., 2000; Howes & Smith, 1995; O'Connor, 2010; Oppenheim et al., 1988) stimmt darin überein, dass eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung vielfältige positive Auswirkungen auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kleinkindern hat.

Unter anderem zeigen Kinder mit einem sicheren Bindungsmuster mehr dramaturgisches Spiel als Kinder mit einer unsicheren ErzieherIn-Kind-Bindung. Dramaturgisches Spiel ist ein Zeichen für den höchsten kognitiven Spiellevel (Cassibba et al., 2000). Diese Forschungsergebnisse stimmen mit den Ergebnissen von Howes und Smith (1995) überein, die in ihrer Untersuchung feststellten, dass Kinder mit einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung häufig kognitive Spielaktivität zeigen. Kinder mit einer sicheren Bindung können ihre Bezugsperson als sichere Basis benutzen und dadurch kompetent ihre Umwelt explorieren und erforschen. Das ermöglicht eine bessere kognitive Aktivität. Eine unsichere ErzieherIn-Kind-Bindung bewirkt emotionale Unsicherheit. Die Kinder explorieren weniger. Dadurch sammeln sie weniger Erfahrungen und die

kognitive Entwicklungsmöglichkeit wird eingeschränkt. Auch in Bezug auf die weitere soziale Entwicklung des Kindes und die Qualität der Bindung zu weiteren ErzieherInnen haben die ersten ErzieherIn-Kind-Beziehungen eine besondere Bedeutung. Kinder mit einer sicheren Bindung zu ihren ErzieherInnen haben später im Kindergarten mehr Selbstbewusstsein und eine besser entwickelte Empathiefähigkeit. Sie sind in ihrem Verhalten unabhängiger, zielgerichteter und leistungsorientierter als Kinder mit einer unsicheren ErzieherIn-Kind-Bindung (Oppenheim et al., 1988). Auch im Schulalter haben Kinder mit einem sicheren Bindungsmuster eine gute Beziehung zu ihren PädagogInnen. Kleinkinder jedoch, die mit ihrer/ihrer ErzieherIn mehr Konflikte hatten, haben auch später mit ihren PädagogInnen eine weniger gute Beziehung (Howes et al., 1998; Howes et al., 2000; O'Connor, 2010).

Wie bereits erwähnt hat die ErzieherIn-Kind-Bindung einen wesentlichen Wert für die weitere soziale und kognitive Entwicklung des Kindes. Daher beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, welche Einflussfaktoren eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung ermöglichen. Wie wirkt sich dabei die Mutter-Kind-Bindung auf die ErzieherIn-Kind-Bindung aus?

1.4.1. Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die ErzieherIn-Kind-Bindung

Sichere Bindung zu ErzieherInnen ist weniger häufig als eine sichere Mutter-Kind-Bindung. Die Kinder entwickeln eher eine sichere Bindung zu den Müttern als zu ihren ErzieherInnen (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000; Ahnert et al., 2006). Dennoch korreliert die ErzieherIn-Kind-Bindung signifikant mit der Mutter-Kind-Bindung (Ahnert et al., 2006; Booth et al., 2003; Howes & Hamilton, 1992b). Das legt die Vermutung nahe, dass Kinder innere Arbeitsmodelle wichtiger Beziehungen konstruieren. Die Kinder erwarten dann von den ErzieherInnen, dass diese sich genauso sensitiv oder eben nicht wie die Mutter verhalten. Kinder, die erwarten, dass sich ihre/ihr ErzieherIn freundlich verhält und für das Kind erreichbar ist, werden sich eher der/dem ErzieherIn

nähern, um von dieser/diesem Hilfe zu bekommen. Ein Kind, das erwartet, dass sich seine/sein ErzieherIn eher strafend verhält, wird den näheren Kontakt eher meiden. Aus der Erwartungshaltung des Kindes entsteht dann zu der/dem ErzieherIn eine ähnliche Bindung wie zur Mutter (Ahnert et al., 2006; Booth et al., 2003; Bowlby, 1980).

Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter suchen auf positive Art die Aufmerksamkeit der ErzieherInnen. Sie suchen aktiv die Hilfe, wenn sie verletzt oder gestresst sind. Sie grüßen die ErzieherInnen bei ihrer Ankunft und verhalten sich ihnen gegenüber situationsangepasst. Zu ihrer Mutter sicher gebundene Kinder sind von den ErzieherInnen weniger emotional abhängig. Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung suchen Aufmerksamkeit eher durch negatives Verhalten. Sie meiden die ErzieherInnen, wenn sie begrüßt werden und ziehen sich zurück, wenn sie verletzt oder enttäuscht werden. In entspannten Situationen wie zum Beispiel im Großgruppenkontext sitzen Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung vermehrt auf dem Schoß der ErzieherInnen und initiieren auch öfter den Körperkontakt zur/zum ErzieherIn als Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung (Sroufe, Fox & Pancake, 1983). Nach Turner (1993) gilt das nicht für zur Mutter unsicher gebundene Buben. Sie suchen weniger die Nähe der ErzieherInnen als sicher gebundene Buben.

Zur Mutter unsicher gebundene Kinder werden von den ErzieherInnen mehr diszipliniert und eher angeleitet (Sroufe et al., 1983). Dabei werden Buben mit unsicherer Mutter-Kind-Bindung am öftesten geschimpft und erhalten die wenigsten positiven Antworten. Außerdem bekommen sie weniger Unterstützung von den ErzieherInnen als zur Mutter sicher gebundene Buben oder unsicher gebundene Mädchen. Mädchen mit unsicherer Mutter-Kind-Bindung erhalten jedoch mehr Hilfe als zur Mutter sicher gebundene Mädchen (Turner, 1993).

1.4.2. Einfluss mütterlicher Trennungsängste auf die ErzieherIn-Kind-Bindung

Die Auswirkungen von mütterlichen Trennungsängsten auf die ErzieherIn-Kind-Bindung sind bei bisherigen Forschungen nicht berücksichtigt worden. Jedoch zeigen Kinder von Müttern mit Ängsten in der Krippe vermehrt negatives Verhalten. Außerdem gibt es einen Zusammenhang der Bindungssicherheit zur Mutter und ihren Trennungsängsten (Laewen, 1994; McBride & Belsky, 1988). Daher wird in dieser Arbeit postuliert, dass es einen Einfluss von mütterlichen Trennungsängsten auf die ErzieherIn-Kind-Bindung gibt.

Buffardi und Erdwins (1997) haben sich mit dem Thema auseinandergesetzt, wie ErzieherInnen Müttern und damit ihren Kindern den Eintritt in die Krippe beziehungsweise den Kindergarten erleichtern. Sie haben herausgefunden, dass Mütter, die über eine gute Kommunikation mit den ErzieherInnen im Kindergarten berichten, weniger Trennungsängste haben. Die Autoren sind der Meinung, dass das Gefühl der Schuld, das die Mütter haben, wenn sie ihre Kinder in fremde Hände geben, durch die Tatsache vermindert wird, dass sie auf Grund der guten Gespräche mit den ErzieherInnen auch am Alltag des Kindes im Kindergarten teilhaben und nicht ausgeschlossen werden.

McBride und Belsky (1988) stellen in einer Studie einen Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und ihren Trennungsängsten fest. Laut den Autoren haben Mütter mit einer sicheren Bindung zu ihren Kindern höhere arbeitsbezogene Trennungsängste. Die generellen Trennungsängste von Müttern mit sicher gebundenen Kindern sind jedoch im mittleren Bereich.

Die mütterlichen Trennungsängste haben auch einen Einfluss auf das Verhalten der Kinder in der Krippe. So haben Kinder von Müttern mit Ängsten ein höheres Risiko für sozial-emotionale Schwierigkeiten und sind in der Krippe eher ängstlich, scheu und irritierbar (Kaitz, Maytal, Devor, Bergman & Mankuta, 2010; Laewen, 1994).

Eine weitere Variable in Bezug auf die ErzieherIn-Kind-Bindung stellt das Verhalten der Erzieherin/des Erziehers dar. Daher ist das Ziel der weiteren Arbeit herauszufinden, welche Verhaltensweisen in einem sicheren Bindungsmuster münden und welche Verhaltensweisen von den ErzieherInnen vermieden werden sollen.

1.4.3. Einfluss des Verhaltens der ErzieherInnen auf die ErzieherIn-Kind-Bindung

Das Verhalten der ErzieherInnen beeinflusst maßgeblich, welches Bindungsmuster zum Kind aufgebaut wird. Positive Interaktionserfahrungen des Kindes mit ErzieherInnen ermöglichen eine sichere Bindung zum Kind. Die Bindungssicherheit wird durch Ermutigung und Unterstützung sowie Hilfeleistung seitens der ErzieherInnen gefördert (Ahnert, 2008a; Booth et al., 2003; Sagi et al., 1985). Auch ein empathischer und toleranter Umgang mit den Kindern trägt zu einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung bei. Die Empathie der ErzieherInnen beinhaltet problemorientierte Sensitivität. Das Konstrukt der Sensitivität beschreibt die prompten und angemessenen Reaktionen der ErzieherInnen auf die Signale des Kindes. Wenn die Kinder in stressige Situationen geraten, gelingt es den ErzieherInnen durch ihr Verhalten das Kind zu beruhigen und dem Kind dadurch Sicherheit zu geben. Sie unterstützen das Kleinkind bei auftretenden Ängsten, Ärgerissen oder Traurigkeit und reagieren auf die Bedürfnisse des Kindes. Bei Bedarf nehmen sie das Kind auch in den Arm. Die ErzieherInnen zeigen ein hohes Involvement. Es ist außerdem die Aufgabe der ErzieherInnen, zu jedem Kind einen guten Kontakt herzustellen (Ahnert, 2008a; Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000; Booth et al., 2003; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992a).

Zurechtweisungen und Disziplinierungen führen dagegen eher zu einer unsicheren ErzieherIn-Kind-Bindung. Kinder, die ein unsicheres Bindungsmuster

aufweisen, haben strengere und distanziertere ErzieherInnen (Howes & Hamilton, 1992a; Howes et al., 1998; Howes & Shivers, 2006).

In der Eingewöhnungszeit ist vor allem die Intensität und Qualität der Interaktionen seitens der ErzieherInnen ausschlaggebend für eine positive Bindungsbeziehung mit dem Kind (Hédervári-Heller, 2007). Dabei entsteht eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung vor allem dann, wenn die ErzieherInnen für das Kind erreichbar sind (Ahnert et al., 2006).

Weiters wird in der vorliegenden Arbeit dem Thema nachgegangen, inwieweit sich die Gruppengröße auf die ErzieherIn-Kind-Bindung auswirkt.

1.4.4. Einfluss der Gruppengröße auf die ErzieherIn-Kind-Bindung

In kleinen Gruppen hat die dyadische Sensitivität einen Einfluss auf die ErzieherIn-Kind-Bindung. In großen Gruppen sagt hingegen das feinfühliges, empathische Verhalten der Erzieherin/des Erziehers in Bezug zur Gruppe die Bindung zum Kind besser voraus. Die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe müssen von den ErzieherInnen berücksichtigt werden, um eine sichere Bindung zum Kind zu ermöglichen. Selbst in Situationen, bei denen sich die ErzieherInnen in einer Einzelsituation mit dem Kind befinden, müssen sie die Gruppe im Auge behalten. Damit unterscheidet sich die ErzieherIn-Kind-Bindung grundlegend von der Mutter-Kind-Bindung. Die Gruppengröße und das ErzieherIn-Kind-Verhältnis haben einen moderierenden Einfluss auf den Zusammenhang von Sensitivität und Bindungssicherheit. In kleinen Gruppen können ErzieherInnen eher auf jedes Bedürfnis des Kindes eingehen, was in großen Gruppen nicht so möglich ist (Ahnert, 2008a; Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2006). ErzieherInnen müssen ein gutes soziales Geschick, hohe Aufmerksamkeit und eine ausgeprägte pädagogische Kompetenz zeigen, um die Interessen zwischen der Gruppe und dem einzelnen Kind gut auszubalancieren (Ahnert & Gappa, 2008).

In kleinen Gruppen entsteht eher eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung, da es den ErzieherInnen dort eher möglich ist, situations- und kindangemessen zu reagieren und Bedürfnisse nach individueller Zuwendung und Körperkontakt besser zu befriedigen. Sie haben auch die Möglichkeit sensibler auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen als in Gruppen mit einem eher ungünstigen Betreuer-Kind-Verhältnis. In kleinen Gruppen herrscht ein positiveres Klima und die Häufigkeit positiver Interaktionen ist höher. Die ErzieherInnen weisen die Kinder weniger oft zurecht und schränken sie weniger in ihrem Verhalten ein (Ahnert et al., 2006; Booth et al., 2003; Howes, 1983; Thomason & La Paro, 2009; Travers, 1980; Viernickel, 2008).

Der Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten und der Sensitivität in Beziehung zum Kind ist in kleineren Gruppen größer, da die ErzieherInnen in kleinen Gruppen besser auf die emotionalen Bedürfnisse des einzelnen Kindes eingehen können. Der Zusammenhang von Bindungssicherheit und gruppenorientiertem Verhalten der Erzieherin/des Erziehers ist jedoch von der Gruppengröße unabhängig (Ahnert et al., 2006).

Eine weitere Frage, die sich aus der Literaturrecherche ergeben hat, ist der Einfluss des Geschlechts auf die ErzieherIn-Kind-Bindung. Daher wird im nächsten Punkt darauf eingegangen.

1.4.5. Einfluss des kindlichen Geschlechts auf die ErzieherIn-Kind-Bindung

Zu Mädchen entwickelt sich eher eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung als zu Jungen. Außerdem wird in Bezug auf Mädchen von mehr Nähe zu den ErzieherInnen berichtet. Mädchen beginnen öfter Interaktionen mit ErzieherInnen als Buben. Im Gegensatz dazu beginnen ErzieherInnen mit Buben öfter Gespräche und interagieren mit ihnen auf verbaler Ebene häufiger. Dennoch werden Mädchen öfter verbal bestätigt und gelobt (Ahnert et al., 2006; Cherry, 1975; Howes et al., 2000; Turner, 1993).

2. Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass die ErzieherIn-Kind-Bindung einen besonderen Stellenwert bei der Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kinderkrippe hat. Dabei hat sich in den bisherigen Forschungen herausgestellt, dass eine Vielzahl von Variablen einen Einfluss auf die Bindung zur/zum ErzieherIn hat. Es ist bisher weitgehend ungeklärt, welche Verhaltensweisen der Erzieherin/des Erziehers den Bindungsaufbau zum Kind unterstützen und welche Rolle dabei Variablen wie Geschlecht des Kindes, Gruppengröße oder Trennungsängste der Mütter spielen.

Es wird erwartet, dass gerade das Begrüßungsverhalten eine Rolle bei der Entwicklung von Bindungssicherheit spielt, da es die Schnittstelle zwischen dem mütterlichen Bindungssystem und dem sich entwickelnden Bindungssystem zur/zum ErzieherIn darstellt (Ahnert, 2008b).

In vorliegender Arbeit wird postuliert, dass

- die Mutter-Kind-Bindung mit der ErzieherIn-Kind-Bindung korreliert.
- mütterliche Trennungsängste einen Einfluss auf die ErzieherIn-Kind-Bindung haben.
- das Verhalten der ErzieherInnen einen Einfluss auf die Bindungssicherheit zum Kind hat.
- das Geschlecht des Kindes die ErzieherIn-Kind-Bindung beeinflusst.
- die Gruppengröße einen moderierenden Einfluss auf die ErzieherIn-Kind-Bindung aufweist.

Schon in vorangehenden Untersuchungen wurde herausgefunden, dass die Mutter-Kind-Bindung signifikant mit der ErzieherIn-Kind-Bindung korreliert. Sichere Bindung zu ErzieherInnen ist aber weniger häufig als eine sichere Bindung zur Mutter (Ahnert et al., 2006). Sroufe et al. (1983) fanden heraus, dass sich Kinder auch in der Krippe ihren ErzieherInnen gegenüber je nach Qualität

der Mutter-Kind-Bindung unterschiedlich verhalten. Kinder mit sicherer Mutter-Kind-Bindung sind ihren ErzieherInnen gegenüber offener. Sie suchen unter anderem aktiv Hilfe, wenn sie verletzt oder gestresst sind. Kinder mit einem zur Mutter unsicheren Bindungsmuster ziehen sich eher zurück.

Daher wird auch für die vorliegende Studie postuliert, dass die ErzieherIn-Kind-Bindung mit der Mutter-Kind-Bindung korreliert.

Mütterliche Trennungsängste stehen nach McBride und Belsky (1988) in Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Bindung. Außerdem haben Kinder von Müttern mit Ängsten eher sozial-emotionale Schwierigkeiten und sind in der Krippe eher ängstlich, scheu und irritierbar (Kaitz et al., 2010; Laewen, 1994).

Diese Arbeit soll sich daher mit der Fragestellung auseinandersetzen, ob es einen Zusammenhang zwischen mütterlichen Trennungsängsten und der ErzieherIn-Kind-Bindung gibt. Bisher gibt es dazu in der Literatur noch keine Ergebnisse.

Positive Interaktionserfahrungen mit den ErzieherInnen sowie Ermutigung und Unterstützung ermöglichen die Bildung einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung (Ahnert, 2008a; Booth et al., 2003; Sagi et al., 1985). Unsichere ErzieherIn-Kind-Bindungen stehen in Zusammenhang mit strengeren und distanzierteren ErzieherInnen, die die Kinder öfter zurechtweisen (Howes & Hamilton, 1992a; Howes et al., 1998; Howes & Shivers, 2006).

Aus diesem Grund wird angenommen, dass das Verhalten der ErzieherInnen einen Einfluss auf die Bindungssicherheit zum Kind hat und ermutigendes Verhalten zu einer sicheren ErzieherIn-Kind-Bindung führt, wohingegen Tadel und Zurechtweisungen zu einem eher unsichereren Bindungsverhältnis führen.

In der Literatur wird immer wieder auf Bindungsunterschiede in Bezug auf das Geschlecht des Kindes hingewiesen, wobei Mädchen eher sichere ErzieherIn-

Kind-Bindungen aufbauen (Ahnert et al., 2006) und öfter gelobt werden (Cherry, 1975) als Buben.

Daher wird in der vorliegenden Untersuchung angenommen, dass auch in dieser Stichprobe Mädchen öfter positiv bestärkt werden als Buben.

Da die ErzieherInnen in kleinen Gruppen eher die Möglichkeit haben individueller auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, entsteht in Gruppen mit weniger Kindern eher eine sichere ErzieherIn-Kind-Bindung. Die ErzieherInnen haben die Möglichkeit sensibler auf jedes Kind einzugehen, daher können sie eher kindangemessen reagieren (Ahnert et al., 2006; Viernickel, 2008).

In der vorliegenden Arbeit soll der Aspekt betrachtet werden, ob in kleinen Gruppen die Bindungssicherheit höher ist als in großen Gruppen.

Anschließend werden nun die Untersuchungsmethoden beschrieben, mit denen im Rahmen des WIKI-Forschungsprojektes die Daten für die vorliegende Arbeit erhoben wurden.

3. Die Untersuchung

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurden im Rahmen der *Wiener Kinderkrippenstudie* „WIKI – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Kinderkrippe“ erfasst. Zu sechs Zeitpunkten wurden mittels Befragungen der Eltern beziehungsweise ErzieherInnen Charakteristika des Kindes, der Eltern, der Kinderkrippen und der ErzieherInnen zusammengetragen. Weiters wurden zu drei Zeitpunkten Videoaufzeichnungen von den Kindern gemacht. Durch die Vielzahl der zusammengetragenen Daten soll das Zusammenspiel vieler bedeutender Einflussfaktoren auf das Erleben und Verhalten des Kindes berücksichtigt und abgebildet werden.

3.1. Die Wiener Kinderkrippenstudie

Die WIKI-Studie ist eine Längsschnittstudie und geht von der Forschungseinheit der psychoanalytischen Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität unter Leitung von Ao.Univ.-Prof-Dr. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert aus. Die Datenerhebung der WIKI-Studie erfolgte im Zeitraum von April 2007 bis April 2010. Ziel der Studie war es, Erkenntnisse über das Erleben und Verhalten von Kleinst- und Kleinkindern bei Krippeneintritt im Laufe des ersten Jahres des Besuchs der Kinderkrippe zu gewinnen. Dabei sollten Faktoren herausgefunden werden, die im Hinblick auf die Eingewöhnung förderlich sind. Dazu wurden verschiedenste quantitativ-empirische Verfahren, Fragebögen und Videoanalysen angewandt. Aus der Erkenntnis der förderlichen Faktoren sollen dann umsetzbare Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen abgeleitet werden (Hovner-Reisner & Eckstein, 2008).

3.2. Die Stichprobe

Es wurden 104 Kleinst- und Kleinkinder im Alter von 10 bis 33 Monaten ($M=22.97$, $SD=4.7$) bei Krippeneintritt untersucht. Davon waren 57 weiblich und 47 männlich. Die untersuchten Kinder besuchten verschiedene Kindertagesstätten, sowohl städtischer als auch privater oder kirchlicher Träger.

Um den Verlauf der Eingewöhnung in die Kinderkrippe gut verfolgen zu können, wurden jene Kinder in die Stichprobe aufgenommen, die zwei Wochen vor dem Krippeneintritt standen. Zumindest ein Elternteil musste deutsch sprechen, damit gewährleistet war, dass die Elternfragebögen verstanden wurden. Außerdem durften die Kinder keine bisherigen Erfahrungen mit dem Besuch von Kinderkrippen oder altersgemischten Kindergartengruppen haben. Der Großteil der Mütter hatte einen Hochschulabschluss (41.3%, $N=43$), 24.1% ($N=25$) der Mütter wiesen eine BHS- oder AHS-Matura auf. Alle anderen hatten einen niedrigeren Abschluss (32.7%, $N=34$). 2 Mütter (1.9%) machten keine Angabe bezüglich ihrer Schulbildung.

Es nahmen insgesamt 87 Erzieherinnen und kein Erzieher an den Untersuchungen teil. Zu Gunsten der leichteren Lesbarkeit wird daher für die weitere Arbeit nur mehr die weibliche Form verwendet.

3.3. Durchführung der Untersuchung

Um das Zusammenspiel von erzieherischem Verhalten, kindlichen Faktoren und mütterlichen Trennungsängsten sowie deren Auswirkungen auf die Bindungsqualität zwischen Kind und Erzieherin zu untersuchen, wurde auf detaillierte Videoanalysen des Erzieherinnen-Verhaltens, auf Beobachtungsverfahren und auf Fragebögen zurückgegriffen.

Die WIKI-Daten wurden zu sechs unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben. Für die vorliegende Arbeit waren vor allem zwei Phasen essentiell: Phase 0, welche kurz

vor dem Krippenbesuch erhoben wurde, und Phase 1, welche ein bis zwei Wochen nach dem letzten Tag, an dem die Eltern zur besseren Eingewöhnung gemeinsam mit dem Kind die Kinderkrippe besucht haben, erhoben wurde. Dieser Zeitbereich wird als Eingewöhnungsphase definiert. Das erzieherische Verhalten wurde mittels Videoanalysen der Phase 1 erhoben. Zur Operationalisierung der Bindungsqualität wurde das Attachment-Q-Sort-Verfahren (AQS; Waters, 1995) aus der Phase 0 für die Mutter-Kind-Bindung und aus der Phase 1 für die Erzieherin-Kind-Bindung verwendet. Die mütterlichen Trennungsängste wurden mittels des Maternal Separation Anxiety Scale (MSAS; Hock, McBride & Gnezda, 1989) erhoben. Zur Erfassung der soziodemographischen Daten stand ein studieninterner Fragebogen zur Verfügung.

Die sechs Zeitpunkte, an welchen die Daten erhoben wurden:

Phase 0	innerhalb von 2-4 Wochen vor Eintritt in die Kinderkrippe	Hausbesuch
Phase 1	zwei Wochen nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 2	zwei Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 3	Vier Monate nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe
Phase 4.1 und 4.2	sechs Monate und ein Jahr nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe und brieflicher Kontakt zu den Kindergartenpädagoginnen

Tabelle 1: Übersicht der Wiener Kinderkrippenstudie (Hovner-Reisner & Eckstein, 2008)

Im Folgenden werden die Methoden der Datenerhebung im Detail vorgestellt.

3.3.1. Videoanalyse mittels „Erzieherinnen-Kodiersystem“

Für diese Arbeit wurden die Kodierdaten der Videoaufnahmen zur Phase 1 verwendet. Das Projektkind wurde 16 Minuten lang bei der Ankunft in der Krippe gefilmt. Dabei wurden die Verabschiedung von der Bezugsperson, die das Kind in die Krippe brachte, und die ersten Minuten in der Krippe aufgenommen. Ebenfalls wurde ein einstündiges Video während einer Gruppensituation gedreht. Dabei wurde die Erzieherinnen-Kind-Interaktion erfasst.

3.3.2. Auswahl der zu kodierenden Videoabschnitte

Bei der Abschiedssituation (Videoschnitt: Kodiersystem „Belastung und Bewältigung“) wurden die Videos so geschnitten, dass eine Minute vor Abschied der Mutter der Beginn des Schnittes gesetzt wurde. Das Ende des Schnittes ist dann neun Minuten nach Schnittstart.

Die einstündigen Videos wurden nach dem Schwerpunkt der Erzieherinnen-Kind-Interaktion mittels eines Grobscreenings geschnitten. Die Gesamtlänge des Schnittes betrug dann 16 Minuten.

In der Grobbeurteilung wurde das Video in zweiminütigen Zeitintervallen eingeschätzt. Dazu wurden auf vier Hauptkategorien null bis zwei Punkte verteilt. Null Punkte wurden vergeben, wenn keine Interaktion zwischen dem Projektkind und der Erzieherin stattfand. Zwei Punkte wurden vergeben, wenn überwiegend eine der Kategorien zutraf. Wenn zwei Kategorien etwa gleich vorherrschten, wurde jeweils ein Punkt vergeben.

Intensive Erzieherin-Projektkind-Interaktion	Die Erzieherin hat das Projektkind (PK) im Fokus und beschäftigt sich mit dem Kind.
Freie Gruppe	Die Erzieherin begleitet eine Gruppensituation, an der das PK teilnimmt.
Morgenkreis	Der Morgenkreis gehört zum festen Programm der Einrichtung. Das PK ist beim Morgenkreis dabei.
Erzieherin dabei	Die Erzieherin ist anwesend. Sie steht aber nicht in Interaktion mit dem PK.

Tabelle 2: Grobbeurteilung der Videos

In einer Zusatzkategorie wurde eingeschätzt, ob es sich bei der anwesenden Erzieherin um die Bezugserzieherin (BE) handelt. Null Punkte wurden vergeben, wenn die BE überhaupt nicht anwesend war. Bei zwei Punkten musste die BE größtenteils sichtbar sein.

Zusätzlich wurde auch die Kodierbarkeit des Abschnitts beurteilt. Zwei Punkte wurden vergeben, wenn der Abschnitt völlig unbrauchbar war (zum Beispiel: PK nicht sichtbar, stark verwackeltes Bild).

(Kappler, Eckstein, Supper & Ahnert, 2011)

Im Folgenden werden die Kategorien des Kodiersystems der Erzieherinnen-Kind-Interaktion näher vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

3.3.3. Kodiersystem Erzieherin-Kind-Interaktion

Das Erzieherinnen-Kodiersystem besteht aus sieben Kategorien, wobei für diese Untersuchung drei Kategorien verwendet wurden. Es werden nur jene drei Kategorien näher beschrieben, die für die weitere Arbeit relevant sind. Die

Kodierung erfolgt entweder als Punktcode oder als Dauercodes. Punktcodes zeigen einen Zeitpunkt an. Dauercodes geben eine Zeitspanne wieder.

Kontaktstruktur:

Alle Codes der Kontaktstruktur sind Dauercodes. Die Codes „BE, andere Kinder und PK im Bild“, „BE und PK im Bild“ und „BE oder PK nicht im Bild“ schließen sich gegenseitig aus. Der Code „Körperkontakt“ ist zusätzlich zu vergeben.

BE, andere Kinder und PK im Bild	Das PK, die BE und andere Kinder der Gruppe sind auf dem Video zu sehen.
BE und PK im Bild	Nur die BE und das PK sind im Bildausschnitt zu sehen.
BE oder PK nicht im Bild	Die BE oder das PK sind im Bildausschnitt nicht zu sehen.
Körperkontakt	Es besteht Körperkontakt zwischen der BE und dem PK. Zum Beispiel nimmt die BE das PK auf den Schoß.

Tabelle 3: Kodiersystem: "Kontaktstruktur"

Aufmerksamkeitsfokus der BE:

Alle Codes im Bereich Aufmerksamkeitsfokus sind Dauercodes und schließen sich gegenseitig aus. Die Blickrichtung der BE muss erkennbar sein und der Gegenstand oder die Person, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet ist, muss im Bild sichtbar sein.

Erwachsenenbezogen	Die BE beschäftigt sich mit einem anderen Erwachsenen oder telefoniert. Die BE richtet ihre Aufmerksamkeit auf eine Tätigkeit, die in keiner Beziehung zum PK oder anderen Kindern steht und nur von einem Erwachsenen ausgeführt werden kann.
Konzentriert auf PK	Die BE ist konzentriert auf das PK oder führt eine Tätigkeit aus, die für das PK ist.
Die BE konzentriert sich auf anderes Kind/Gruppe	Die BE wirkt konzentriert auf die Gruppe oder ein anderes Kind.

Tabelle 4: Kodiersystem: "Aufmerksamkeitsfokus"

Verhaltensweisen der BE in Bezug auf das PK

Nur wenn auch der Aufmerksamkeitsfokus der BE einschätzbar ist, werden auch die Verhaltensweisen kodiert. Nur wenn der Körper der BE sichtbar ist und diese dem Kind etwas gibt, wird dies als Code „BE gibt/zeigt PK etwas“ kodiert. Die Stimme der BE alleine ist nicht ausreichend, um eine Aktion zu kodieren. Die Kombination der Stimme plus der Blickrichtung der BE müssen für die Kodierung gemeinsam berücksichtigt werden.

BE spricht mit PK oder der Gruppe	Dieser Code wird gewählt, wenn die BE mit dem PK oder der Gruppe spricht. Auch Singen, Vorlesen, oder das Aufsagen von Reimen gehören dazu.
BE gibt/zeigt PK etwas	Immer, wenn die BE dem PK etwas zeigt/gibt/ anbietet/vorzeigt, wird dieser Code verwendet.
BE greift Material des PK an	Sobald die BE das Material des Kindes angreift, wird dieser Code gewählt.
BE greift das PK an	Wenn die BE das PK mit ihrer Hand berührt, wird dieser Code genommen. Unabsichtliches Angreifen wird nicht kodiert.
BE unterbricht/unterbindet/ stoppt Tätigkeit des PK	Die BE unterbricht verbal oder motorisch die Handlung des Kindes. Es muss sich um Einschränkungen oder Verbote handeln.
BE lobt PK	Dieser Code wird gewählt, wenn die BE das PK lobt. Die BE sagt dann zum Beispiel „Bravo!“, „Fleißig!“, „Schön!“, „Fein!“,...
BE nimmt PK Material aus der Hand	Wenn die BE dem Kind Material aus der Hand nimmt, wird dieser Code gewählt. Warum sie das tut, ist irrelevant.
Funktionalität	Dieser Code wird gewählt, wenn die BE eine funktionelle Tätigkeit wie zum Beispiel Wickeln ausführt.

Tabelle 5: Kodiersystem "Verhaltensweisen der BE in Bezug auf das PK"

(Kappler et al., 2011)

Sechs unabhängige Diplomandinnen kodierten die Videos mit der Computersoftware „INTERACT 8.7.0“ (Mangold, 2008) mittels des „Erzieherinnen-Kodiersystems“, wobei alle drei Videos pro Phase (Schwerpunkt Abschiedssituation, Kind-Erzieherinnen-Interaktion, Kind-Peer-Interaktion) zur Kodierung herangezogen wurden. Mit dem Programm INTERACT der Firma

Mangold (2008) ist es möglich bei wissenschaftlichen Beobachtungen Verhaltensdaten flexibel und leicht festzuhalten und auszuwerten. Auf diesem Weg kann die Dauer und die Häufigkeit eines bestimmten Codes pro beobachteter Videosequenz festgestellt werden. Ebenfalls werden die Codes von Mangold zur weiteren statistischen Auswertung ausgegeben.

Anhand von neun Videos wurde Cohen's Kappa zur Bestimmung der Inter-Rater-Reliabilitäten für jede Oberkategorie zwischen den sechs Beobachterinnen mit der neueren Version „INTERACT 9.1.2“ berechnet. Ein Teil der Videos wurde von vier unabhängigen Beobachterinnen kodiert. Für diese Kodierungen wurden anhand von 6 Videos die Inter-Rater-Reliabilitäten berechnet. Die Werte dafür stehen in Klammern. Der Range des Cohen's Kappa betrug Range = .40 – 1; M = .81; SD = .16; (Range = .51 – 1; M = .78; SD = .15;) für die Kontaktstruktur, Range = -.02 – 1; M = .55; SD = .21 (Range = .37 – 1; M = .68; SD = .25) für den Aufmerksamkeitsfokus und Range = .06 – 1; M = .53; SD = .18 (Range = .36 – 1; M = .68; SD = .24) für die Verhaltensweisen der BE in Bezug auf das PK.

Weiters werden jene Verfahren beschrieben, die für diese Arbeit ebenfalls von Interesse sind.

3.4. Attachment Behavior Q-Sort (AQS)

Der AQS wurde entwickelt, um auch zu Hause oder an anderen Orten und nicht nur im Labor die Bindung beurteilen zu können (Waters, 1987). Die aktuelle Version 3.0 besteht aus 90 Items, die ein breites Verhalten von Kindern in Bezug auf ihre Bezugspersonen beschreiben (Waters, 1995). Es werden also nicht ausschließlich die Reaktionen auf Trennungen von der Bindungsperson beobachtet. Der Q-Sort erfasst das Ausmaß an „Secure base behavior“. Dabei wird beobachtet, inwieweit die Bezugsperson für das Kind eine sichere Basis bildet und damit die Balance zwischen Bindungsverhalten und Explorationsverhalten optimal ist (Gloger Tippelt, 2008). Für

Bindungsbeziehungen relevant sind dabei Interaktionen, die die Funktion der Stressreduktion, der Gewährung von Sicherheit, Zuwendung und Unterstützung für das Kind bieten. Im Q-Sort wird beobachtet, ob das Verhalten der Erzieherin dem Kind Trost spendet. Auch wird untersucht, ob sich das Kind in der Nähe der Erzieherinnen sicher fühlt und ob es von diesen in seinem Explorationsverhalten unterstützt wird.

Itembeispiele zum Attachment Q-Sort:	
Item 8	Wenn das Kind weint, dann weint es heftig.
Item 28	Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Erzieherin aus.
Item 71	Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Erzieherin es auf den Arm nimmt.

Tabelle 6: Itembeispiele zum Attachment Q-Sort , Version von Elicker und Noppe in einer Übersetzung von Ahnert (2003)

Durch Beobachtung wird schrittweise beurteilt, wie charakteristisch das jeweilige Verhalten für das Kind ist. Als Wert ergibt sich ein individueller Korrelationskoeffizient für die Korrelation des Zielkindes mit dem Kriterium-Q-Sort. Die Einteilung erfolgt in sicher oder unsicher gebundene Kinder, wobei Kinder mit einem Score von 0,33 und höher nach Howes, Rodning, Galuzzo und Myers (1990) als sicher und Kinder mit einem Score niedriger als 0,33 als unsicher gebunden klassifiziert werden.

Für die Beobachtung der Mutter-Kind-Bindung wurde die deutsche Übersetzung der dritten Version von Schölmerich und Leyendecker (1999) verwendet und für die Beobachtung der Erzieherinnen-Kind-Bindung die Version von Elicker und Noppe in einer Übersetzung von Ahnert (2003).

In der Wiener Kinderkrippenstudie wurde der AQS von mehreren geschulten MitarbeiterInnen des Projekts durchgeführt. Die BeobachterInnen verbrachten

einen mehrstündigen Beobachtungstermin in der Familie oder der Kinderkrippe. Die Dauer des Beobachtungstermins richtete sich danach, ob schon genügend Informationen zur Beantwortung der Items des AQS gesammelt wurden. Die BeobachterInnen erreichten eine Interrater-Reliabilität von .78, was einer guten Übereinstimmung entspricht.

3.5. Maternal Separation Anxiety Scale (MSAS)

Die Trennungsängste der Mutter wurden mittels eines Fragebogens, der Maternal Separation Anxiety Scale (MSAS, Hock et al., 1989), in einer Übersetzung von Ahnert (2003) erhoben. 44 Mütter wurden in Phase 0, also zwei bis vier Wochen vor Krippeneintritt befragt.

Der Fragebogen ist in drei Skalen unterteilt. Skala 1 behandelt die betreuungsbezogenen Trennungsängste. Die Skala besteht aus 21 Items.

Itembeispiel zur betreuungsbezogenen Trennungsangst:	
Item 8	Ich bin viel umsichtiger als eine Erzieherin oder andere Betreuer, damit meinem Kind nichts passiert.

Tabelle 7: Itembeispiel zur betreuungsbezogenen Trennungsangst (Hock et al., 1989)

Skala 2 behandelt die kindlichen Trennungsängste aus Sicht der Mutter. Sie beziehen sich auf die Befürchtungen der Mutter, dass sich das Kind nur schwer an ein neues Betreuungssystem anpasst. Die Skala besteht aus 7 Items.

Itembeispiel zur kindlichen Trennungsangst:	
Item 5	Wenn ein Kind unabhängig und aufgeschlossen ist, knüpft es schnell Kontakt auch ohne mütterliche Hilfe.

Tabelle 8: Itembeispiel zur kindlichen Trennungsangst (Hock et al., 1989)

Skala 3 bezieht sich auf berufsbezogene Trennungsängste. Dabei geht es um die Unsicherheit der Mütter, ob eine berufliche Tätigkeit die außerhäusliche Betreuung rechtfertigt. Die Skala umfasst 7 Items.

Itembeispiel zu berufsbezogenen Trennungsängsten:	
Item 4	Mein Leben wäre ohne meinen Beruf unbefriedigend.

Tabelle 9: Itembeispiel zur berufsbezogenen Trennungsangst (Hock et al., 1989)

3.6. Soziodemographische Daten

Um ein umfassendes Bild der Krippensituation zu bekommen, wurde den Erzieherinnen ein Fragebogen zur Kinderkrippen-Situation vorgelegt. Dieser erfasst unter anderem die Anzahl der Kinder in der Gruppe und den Betreuer-Kind-Schlüssel.

4. Hypothesen

In diesem Abschnitt sollen die Hypothesen formuliert werden. Alle Hypothesen sind Alternativhypothesen und werden gegen H_0 geprüft. Die statistische Auswertung erfolgte mittels der Statistik-Software SPSS (Version 19).

4.1. Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die Erzieherin-Kind-Bindung

H 1 *Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Bindung und der Erzieherin-Kind-Bindung.*

H 1.1 *Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung werden öfter von der Erzieherin zurechtgewiesen als Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung.*

H 1.2 *Mädchen mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung werden öfter von der Erzieherin positiv verstärkt als Buben mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung.*

4.2. Einfluss mütterlicher Trennungsängste auf die Erzieherin-Kind-Bindung

H 2 *Je höher die betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter sind, desto unsicherer ist die Erzieherin-Kind-Bindung.*

H 2.1 *Je höher die betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter sind, desto unsicherer ist die Mutter-Kind-Bindung.*

4.3. Einfluss des erzieherischen Verhaltens auf die Erzieherin-Kind-Bindung

H 3.1 Kinder, deren Erzieherinnen ihre Aufmerksamkeit in der ersten Zeit nach Krippeneintritt (Phase 1) vermehrt auf das Kind richten, haben eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung.

H 3.2 Kinder, die von der Erzieherin in der ersten Zeit nach Krippeneintritt (Phase 1) öfter gelobt worden, haben eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung.

H 3.2.1 Mädchen werden öfter positiv verstärkt als Buben.

H 3.3 Kinder, die in der ersten Zeit nach Krippeneintritt (Phase 1) oft zurechtgewiesen werden, haben eher eine unsichere Bindung zur Erzieherin.

4.4. Einfluss der Gruppengröße auf die Erzieherin-Kind-Bindung

H 4 Je kleiner die Gruppen sind, desto eher entwickeln die Kinder eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung.

H 4.1 Kinder entwickeln eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung, wenn der Betreuer-Kind-Schlüssel geringer ist.

H 4.2 Wenn die Gruppe kleiner ist, findet positive Verstärkung öfter statt.

H 4.3 Wenn die Gruppe kleiner ist, werden Mädchen öfter positiv verstärkt als Buben.

5. Ergebnisse

In jedem Unterkapitel wird zuerst die Stichprobe hinsichtlich der Variablen näher beschrieben und dann genauer auf die Ergebnisse der Hypothesen eingegangen.

5.1. Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die Erzieherin-Kind-Bindung

66 Kinder der Stichprobe (63,5%) haben eine sichere Bindung zur Mutter (Score 0,33 und höher nach Howes et al. (1990)) und 36 Kinder (34,6%) haben ein eher unsicheres Bindungsmuster (Score niedriger als 0,33). Der Mittelwert der AQS-Korrelation der Mutter beträgt $M = 0.38$ ($SD = 0.19$). Die Normalverteilung der Daten wurde mit dem Kolmogorov Smirnov Test überprüft und ist gegeben.

39 Kinder (37,5%) haben eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung und 64 Kinder (61,5%) haben ein unsicheres Bindungsmuster. Der Mittelwert der AQS-Korrelation der Erzieherinnen beträgt $M = 0.27$ ($SD = 0.17$). Die Normalverteilung der Daten wurde ebenfalls mit dem Kolmogorov Smirnov Test überprüft und ist gegeben.

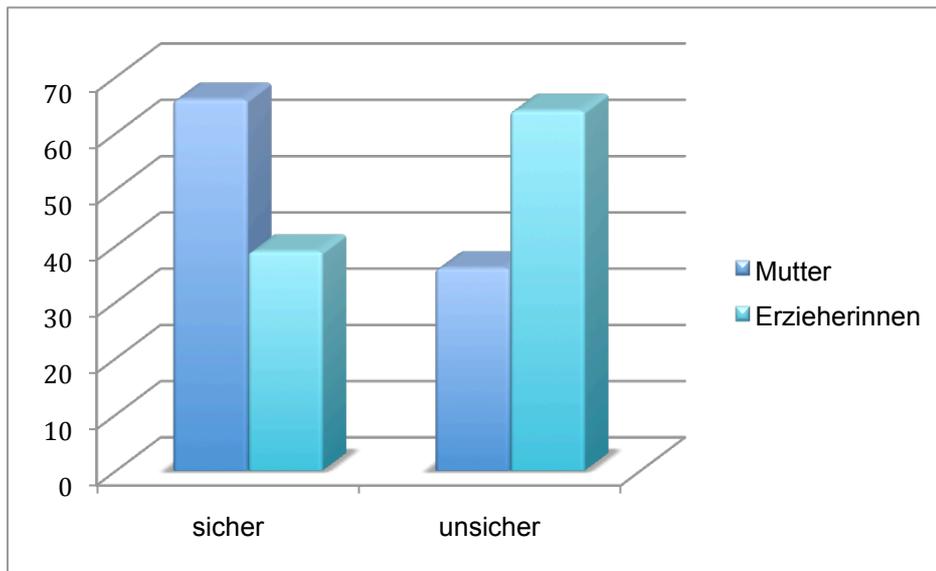


Abbildung 1: Häufigkeit von sicheren und unsicheren Bindungsmustern von Mutter und Erzieherinnen

Der Unterschied in der Häufigkeit der sicheren Mutter-Kind-Bindung und der sicheren Erzieherin-Kind-Bindung wurde mit dem McNemar-Test überprüft. Das Ergebnis zeigte sich signifikant ($N = 101$, $\chi^2 = 14,383$, $p < .001$). Mütter haben signifikant öfter ein sicheres Bindungsmuster zu ihrem Kind als Erzieherinnen.

H 1 *Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Bindung und der Erzieherin-Kind-Bindung.*

Der Zusammenhang der Bindungsmuster von Mutter und Erzieherin wurde mittels einer Pearson Korrelation überprüft. Das Ergebnis zeigte sich signifikant ($N = 103$, $r = .181$, p (einseitig) $< .05$).

		AQS-Erzieherin		Gesamt
		unsicher	sicher	
AQS-Mutter	unsicher	26	10	36
	sicher	37	28	65
Gesamt		63	38	101

Tabelle 10: Kreuztabelle Bindungssicherheit von Mutter und Erzieherinnen

Zur Überprüfung, ob eine sichere Mutter-Kind-Bindung mit einer sicheren Erzieherin-Kind-Bindung zusammenhängt, wurde ein χ^2 -Test nach Pearson durchgeführt. Der Zusammenhang zeigte sich nicht signifikant ($N = 101$; $\chi^2 = 2,31$; *n.s.*).

Die Ergebnisse sind dahingehend zu deuten, dass ein kleiner, positiver Zusammenhang zwischen der Erzieherin-Kind-Bindung und der Mutter-Kind-Bindung besteht. Jedoch bedeutet eine sichere Mutter-Kind-Bindung nicht, dass auch die Bindung zur Erzieherin sicher ist.

H 1.1 *Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung werden öfter von der Erzieherin zurechtgewiesen als Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung.*

Zur Mutter unsicher gebundene Kinder weisen bei den Zurechtweisungen durch die Erzieherinnen einen höheren Mittelwert ($M = 2,4$, $Mdn = 1$) auf als Kinder, die zu ihrer Mutter sicher gebunden sind ($M = 0,9$, $Mdn = 0$). Da die Daten der Videokodierungen linksschief sind, wurde zur Berechnung ein parameterfreies Verfahren gewählt. Um den Unterschied der Häufigkeiten auf Signifikanz zu überprüfen, wurde daher ein U-Test von Mann & Whitney gerechnet, mit der Häufigkeit der

Zurechtweisungen durch die Erzieherinnen als abhängige Variable und Bindungssicherheit (sicher – unsicher) der Mutter als Gruppenvariable. Der Unterschied in der Häufigkeit der Zurechtweisungen zeigte sich signifikant ($N = 72$, $U = 433$, $p(\text{einseitig}) < .05$, $r = -.22$).

Die Hypothese, dass Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung öfter von der Erzieherin zurechtgewiesen werden als Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung, kann somit bestätigt werden.

H 1.2 *Mädchen mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung werden öfter von der Erzieherin positiv verstärkt als Buben mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung.*

Buben mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung werden öfter ($M = 1,08$, $Mdn = 1$) gelobt als Mädchen mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung ($M = 0,6$, $Mdn = 0$). Da die Daten der Videokodierungen linksschief sind, wurde zur Berechnung ein parameterfreies Verfahren gewählt. Der Unterschied der Häufigkeiten wurde mit dem Kruskal-Wallis-Test überprüft, mit der Häufigkeit des Lobes durch die Erzieherinnen als abhängige Variable und Bindungssicherheit (sicher – unsicher) zur Mutter und Geschlecht des Kindes als Gruppenvariable. Der Unterschied in der Häufigkeit des Lobes zeigte sich nicht signifikant ($N = 72$, $H(3) = 3,6$, $n.s.$).

Die Hypothese, dass Mädchen mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung öfter von der Erzieherin positiv verstärkt werden als Buben mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung, kann somit nicht bestätigt werden.

5.2. Einfluss mütterlicher Trennungsängste auf die Erzieherin-Kind-Bindung

Der Fragebogen zu den mütterlichen Trennungsängsten wurde mit 44 Müttern durchgeführt. Der Mittelwert der betreuungsbezogenen Trennungsängste der

Mutter beträgt $M = 19,10$ ($Sd = 2,991$, $Md = 18,33$). Das Minimum beträgt $Min = 12,67$ und das Maximum $Max = 24,67$. Die Normalverteilung der mütterlichen Trennungsängste wurde mit dem Kolmogorov Smirnov Test überprüft und ist gegeben.

H 2 *Je höher die betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter sind, desto unsicherer ist die Erzieherin-Kind-Bindung.*

Zur Überprüfung des Zusammenhanges der betreuungsbezogenen mütterlichen Trennungsängste und der Erzieherin-Kind-Bindung wurde eine Korrelation nach Pearson berechnet. Der Zusammenhang zeigte sich nicht signifikant ($N = 44$, $r = -.164$, *n.s.*).

Die Hypothese, dass je höher die betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter sind desto unsicherer sei die Erzieherin-Kind-Bindung, kann somit verworfen werden.

H 2.1 *Je höher die betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter sind, desto unsicherer ist die Mutter-Kind-Bindung.*

Zur Überprüfung des Zusammenhanges der betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter und der Mutter-Kind-Bindung wurde eine Korrelation nach Pearson berechnet. Der Zusammenhang zeigte sich signifikant ($N = 44$, $r = -.263$, $p(\text{einseitig}) < .05$).

Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang zwischen betreuungsbezogenen Trennungsängsten der Mutter und der Mutter-Kind-Bindung gibt, kann somit bestätigt werden. Je höher die betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter sind, desto unsicherer ist die Mutter-Kind-Bindung.

5.3. Einfluss des erzieherischen Verhaltens auf die Erzieherin-Kind-Bindung

Die Videokodierungen wurden mit Videos von 73 Kindern durchgeführt. Von diesen 73 Kindern haben 38,4% ($N=28$) der Kinder eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung und 61,6% ($N=45$) der Kinder ein unsicheres Bindungsmuster.

H 3.1 *Kinder, deren Erzieherinnen ihre Aufmerksamkeit in der ersten Zeit nach Krippeneintritt (Phase 1) vermehrt auf das Kind richten, haben eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung.*

Die Bezugserzieherinnen richteten die Aufmerksamkeit während der Abschiedssituation in Phase 1 durchschnittlich $M = 2,16$ Minuten ($SD = 1,8min$, $MD = 1,82$) der möglichen 8 Minuten auf das Projektkind. Da die Daten der Videokodierungen linksschief waren, wurde zur Berechnung des Unterschieds ein U-Test von Mann & Whitney verwendet. Die Dauer der Aufmerksamkeit war die abhängige Variable und die Bindungssicherheit (sicher – unsicher) zur Erzieherin die Gruppenvariable. Der Unterschied in der Dauer der Aufmerksamkeit zeigte sich nicht signifikant ($N = 72$, $U = 560$, *n.s.*).

Die Hypothese, dass Kinder, deren Erzieherinnen die Aufmerksamkeit in der ersten Zeit nach Krippeneintritt (Phase 1) vermehrt auf das Kind richten, eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung haben, kann demnach nicht bestätigt werden.

H 3.2 *Kinder, die von der Erzieherin in der ersten Zeit nach Krippeneintritt (Phase 1) öfter gelobt werden, haben eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung.*

Da während der Abschiedssituation nur sehr wenig positive Verstärkung stattfand (bei 19 Kindern von 72 fand mindestens ein Lob statt), wurde die

Berechnung mit den Daten der Abschieds- und Erziehervideos der Phase 1 durchgeführt. 31 Kinder wurden während dieser Zeit nicht gelobt und 41 Kinder wurden zwischen 1 und 10 Mal gelobt. Der Median liegt bei einem Lob ($MD = 1$). Kinder mit einer sicheren Erzieherin-Kind-Bindung wurden durchschnittlich 1,6 Mal ($M = 1,6, MD = 1$) gelobt. Kinder mit einer unsicheren Erzieherin-Kind-Bindung wurden durchschnittlich 1,3 Mal ($M = 1,3, MD = 0$) gelobt. Da die Daten der Videokodierungen linksschief waren, wurde zur Berechnung des Unterschieds ein U-Test von Mann & Whitney verwendet. Die Häufigkeit des Lobes war die abhängige Variable und die Bindungssicherheit (sicher – unsicher) zur Erzieherin die Gruppenvariable. Der Unterschied der Häufigkeit bei Kindern mit sicherer beziehungsweise unsicherer Erzieherin-Kind-Bindung zeigte sich nicht signifikant ($N = 72, U = 539, n.s.$).

Die Hypothese, dass Kinder, die öfter gelobt werden, eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung haben, kann demnach nicht bestätigt werden. Es besteht kein Unterschied in der Häufigkeit des Lobes bei Kindern mit unsicherer oder sicherer Erzieherin-Kind-Bindung.

H 3.2.1 Mädchen werden öfter positiv verstärkt als Buben.

Es nahmen 31 Buben und 41 Mädchen an der Studie teil. Der Median liegt bei Mädchen bei null Mal ($MD = 0, M = 0,8$) positive Verstärkung und bei Buben bei einer positiven Verstärkung ($MD = 1, M = 1,7$). Damit geht der Unterschied nicht in die erwartete Richtung. Da die Daten der Videokodierungen linksschief waren, wurde zur Berechnung des Unterschieds ein U-Test von Mann & Whitney verwendet. Die Häufigkeit des Lobes war die abhängige Variable und das Geschlecht die Gruppenvariable. Das Ergebnis zeigte sich nicht signifikant ($N = 72, U = 488, n.s.$).

Die Hypothese, dass Mädchen öfter als Buben positiv verstärkt werden, kann also nicht bestätigt werden. Es besteht kein Unterschied in der Häufigkeit des Lobes zwischen den Geschlechtern.

H 3.3 *Kinder, die in der ersten Zeit nach Krippeneintritt (Phase 1) oft zurechtgewiesen werden, haben eher eine unsichere Bindung zur Erzieherin.*

Von den 72 Kindern wurden 63 nie während der Abschiedssituation zurechtgewiesen und 9 Kinder wurden mindestens ein Mal getadelt. Da während der Abschiedssituation nur sehr selten getadelt wurde, wurde die Berechnung mit den Daten der Abschieds- und Erziehervideos der Phase 1 durchgeführt. 41 Kinder wurden während dieser Zeit nicht getadelt und 31 Kinder wurden mindestens ein Mal (*Min* = 1) zurechtgewiesen. Das Maximum lag bei zehn Tadeln (*Max* = 10). Kinder mit einer unsicheren Erzieherin-Kind-Bindung wurden durchschnittlich 1,62 Mal getadelt (*M* = 1,62, *MD* = 0). Kinder mit einer sicheren Erzieherin-Kind-Bindung wurden durchschnittlich 0,96 Mal zurechtgewiesen (*M* = 0,96, *MD* = 0). Da die Daten der Videokodierungen linksschief waren, wurde zur Berechnung des Unterschieds ein U-Test von Mann & Whitney verwendet. Die Häufigkeit der Zurechtweisungen war die abhängige Variable und Bindungssicherheit (sicher – unsicher) zur Erzieherin die Gruppenvariable. Der Unterschied zwischen der Häufigkeit von Zurechtweisungen zeigte sich nicht signifikant (*N* = 72, *U* = 581, *n.s.*).

Die Hypothese, dass Kinder, die in der ersten Zeit nach Krippeneintritt von den Erzieherinnen oft zurechtgewiesen werden, eine eher unsichere Erzieherin-Kind-Bindung haben, kann hiermit nicht bestätigt werden.

5.4. Einfluss der Gruppengröße auf die Erzieherin-Kind-Bindung

H 4 *Je kleiner die Gruppen sind, desto eher entwickeln die Kinder eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung.*

In den Gruppen werden zwischen 10 und 22 Kinder betreut. Der Median liegt bei 15 Kindern pro Gruppe ($MD = 15$, $M = 16$). Da die Daten der Gruppengröße keine Normalverteilung aufweisen, wurde zur Berechnung des Zusammenhanges eine Spearman-Korrelation verwendet. Der Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Erzieherin-Kind-Bindung zeigte sich nicht signifikant ($N = 99$, $r = .069$, *n.s.*).

Die Hypothese, dass die Gruppengröße mit der Erzieherin-Kind-Bindung zusammenhängt, kann also nicht bestätigt werden.

H 4.1 *Kinder entwickeln eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung, wenn der Betreuer-Kind-Schlüssel geringer ist.*

Für die Berechnung wurde der Betreuer-Kind-Schlüssel herangezogen. Durchschnittlich werden 7,7 Kinder von einer Erzieherin betreut ($M = 7,7$, $MD = 7,5$). Das Minimum liegt bei 3,3 Kindern und es werden höchstens 20 Kinder von einer Erzieherin betreut ($Min = 3,3$, $Max = 20$). Da die Daten des Betreuer-Kind-Schlüssel keine Normalverteilung aufweisen, wurde zur Berechnung des Zusammenhanges eine Spearman-Korrelation verwendet. Der Zusammenhang zwischen dem Betreuer-Kind-Schlüssel und der Erzieherin-Kind-Bindung zeigte sich signifikant ($N = 99$, $r = -.186$, p (einseitig) $< .05$).

Die Hypothese, dass in Gruppen mit einem geringeren Betreuer-Kind-Schlüssel die Erzieherin-Kind-Bindung besser ist, kann bestätigt werden. Je kleiner der Betreuer-Kind-Schlüssel ist, desto sicherer ist die Erzieherin-Kind-Bindung.

H 4.2 *Wenn die Gruppe kleiner ist, findet positive Verstärkung öfter statt.*

Für die Berechnung wurde die Menge der positiven Verstärkung der Abschiedsvideos und der Erziehervideos zusammengerechnet. Da die Daten der Videokodierungen linksschief sind, wurde zur Berechnung des Zusammenhanges eine Spearman-Korrelation verwendet. Der Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Häufigkeit der positiven Verstärkung zeigte sich signifikant ($N = 69$, $r = -.202$, p (einseitig) $< .05$).

Die Hypothese, dass in kleineren Gruppen positive Verstärkung öfter stattfindet, kann somit bestätigt werden. Je kleiner die Gruppe ist, desto häufiger findet positive Verstärkung statt.

H 4.3 *Wenn die Gruppe kleiner ist, werden Mädchen öfter positiv verstärkt als Buben.*

Die Gruppen wurden nach dem Median aufgeteilt. Gruppen bis 15 Kinder zählen zu den kleinen Gruppen. In dieser Studie gibt es 42 kleine Gruppen. Die 22 Buben in diesen kleinen Gruppen wurden öfter ($M = 1,9$, $Mdn = 1$) von der Erzieherin/dem Erzieher gelobt als die 20 Mädchen ($M = 1$, $Mdn = 1$). Damit geht der Unterschied nicht in die erwartete Richtung. Der Unterschied der Häufigkeiten wurde mit dem Kruskal-Wallis-Test überprüft, mit der Häufigkeit des Lobes durch die Erzieherinnen als abhängige Variable und Gruppengröße und Geschlecht des Kindes als Gruppenvariable. Der Unterschied in der Häufigkeit des Lobes zeigte sich nicht signifikant ($N = 72$, $H(3) = 5,0$, $n.s.$).

Die Hypothese, dass Mädchen in kleinen Gruppen öfter positiv verstärkt werden als Buben, kann nicht bestätigt werden.

6. Diskussion

In der hier vorliegenden Untersuchung wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, welche äußeren Faktoren wie die Bindung zur Mutter, das Geschlecht des Kindes und die Gruppengröße die Erzieherin-Kind-Bindung in der Eingewöhnungszeit maßgeblich beeinflussen. Außerdem wurde beobachtet, welche Verhaltensweisen der Erzieherinnen sich positiv beziehungsweise negativ auf die Erzieherin-Kind-Bindung auswirken.

Durch innovative und umfassende Operationalisierungen im Rahmen des WIKI-Projekts konnten einige Zusammenhänge und Unterschiede, die sich auf die Erzieherin-Kind-Bindung auswirken, aufgedeckt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die eine unsichere Mutter-Kind-Bindung aufweisen öfter von der Erzieherin zurechtgewiesen werden. Außerdem haben Mütter mit vermehrten Trennungsängsten eher eine unsichere Mutter-Kind-Bindung. Positiv auf die Erzieherin-Kind-Bindung wirkt sich aus, wenn der Betreuer-Kind-Schlüssel kleiner ist.

Die Kinder haben durch die Bindung zur Mutter schon Vorerfahrungen mit Bindung gesammelt. Wie sich auch in dieser Untersuchung zeigte, sind diese Vorerfahrungen im Krippenalltag nur von geringer Bedeutung. Die Mutter-Kind-Bindung hilft dem Kind nur mehr wenig, wenn die Mutter die Krippe verlässt (Ahnert & Rickert, 2000). Es besteht zwar ein kleiner Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Bindung und der Bindung zur Erzieherin. Doch bedeutet das nicht, dass Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung auch eine sichere Bindung zur Erzieherin haben. Eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung besteht viel seltener als eine sichere Mutter-Kind-Bindung. Auch Howes & Hamilton (1992a) kamen schon in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass eine sichere Mutter-Kind-Bindung häufiger vorhanden ist als eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung (siehe auch: Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000; Ahnert et al., 2006). Dieses Ergebnis zeigt, dass andere Einflussfaktoren auf die Bindung zum Kind

eine größere Auswirkung haben als das innere Arbeitsmodell der Bindung, welches das Kind in der Beziehung zur Mutter entwickelt hat.

Das Verhalten der Kinder, welches von der Mutter-Kind-Bindung und den kindlichen Erfahrungen beeinflusst wird, wirkt sich auf das erzieherische Verhalten aus. Kinder, die eine eher unsichere Mutter-Kind-Bindung haben, werden von den Erzieherinnen öfter getadelt als Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung. Das stimmt mit den Ergebnissen von Sroufe et al. (1983) überein. Wahrscheinlich suchen Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung eher auf negative Weise Kontakt zur Erzieherin. Auf Grund dieses Verhaltens kommt es öfter zu Zurechtweisungen.

Kein Unterschied konnte bei der Häufigkeit des Lobes bei unsicher gebundenen Kindern in Bezug auf das Geschlecht gefunden werden. Es wurden sogar Buben mit einer unsicheren Bindung häufiger gelobt als Mädchen. Der Unterschied war jedoch nicht signifikant. Damit widersprechen diese Ergebnisse dem von Turner (1993) gefundenen Unterschied.

Der Einfluss der betreuungsbezogenen Trennungsängste der Mutter auf die Erzieherin-Kind-Bindung wurde bis jetzt in der Literatur noch nicht beachtet. Dieser Einfluss wurde in dieser Studie das erste Mal untersucht. Es wurde jedoch kein Zusammenhang zwischen den betreuungsbezogenen Trennungsängsten der Mutter und der Erzieherin-Kind-Bindung gefunden.

Jedoch wurde ein Zusammenhang zwischen mütterlichen Trennungsängsten und der Mutter-Kind-Bindung gefunden. Je höher die Trennungsängste waren, desto unsicherer war die Mutter-Kind-Bindung. Auch in der Literatur wurde schon von diesem Zusammenhang McBride & Belsky (1988) berichtet.

Obwohl es einen Zusammenhang zwischen Erzieherin-Kind-Bindung und der Mutter-Kind-Bindung gibt, wurde kein Einfluss der mütterlichen Trennungsängste auf die Bindungssicherheit zur Erzieherin festgestellt. Möglicherweise liegt das

daran, dass der Fragebogen zu den mütterlichen Trennungsängsten nur von einem Teil der Probanden ausgefüllt wurde. Damit war dann die Stichprobe zu klein, um den Einfluss der Trennungsängste erfassen zu können. Außerdem ist auch der Zusammenhang zwischen den Trennungsängsten der Mutter und der Mutter-Kind-Bindung nur sehr gering.

In dieser Studie hat sich herausgestellt, dass die Dauer der Aufmerksamkeit, die eine Erzieherin auf das Kind richtet, für die Bindungssicherheit nicht ausschlaggebend ist. Das widerspricht der Aussage von Hédervári-Heller (2007), wonach die Intensität der Interaktionen seitens der Erzieherin für eine positive Bindungsbeziehung sehr wichtig ist. Matas et al. (1978) beschreiben, dass die Aufmerksamkeit, die die Mutter dem Kind widmet, mit Bindungssicherheit in Zusammenhang steht. Das widersprüchliche Ergebnis dieser Arbeit könnte einerseits daran liegen, dass die Dauer der Aufmerksamkeit nichts über die Qualität der Interaktionen mit dem Kind aussagt (siehe auch: Howes & Hamilton, 1992a; Hédervári-Heller, 2007). Andererseits gab es bei der Kodierung des Aufmerksamkeitsfokus einige Hindernisse. Oftmals war der Kopf der Betreuerin nicht im Blickfeld. Beziehungsweise wurde der Kopf von hinten gefilmt. Dadurch sind die Ergebnisse möglicherweise verzerrt. Auch könnte es daran liegen, dass sich die Mutter-Kind-Bindung und die Erzieherin-Kind-Bindung in der Regel unterscheiden, weil die Erzieherin die Aufmerksamkeit nicht nur auf das einzelne Kind richten kann, sondern auch die Gruppe regulieren muss (Ahnert, 2009).

In einigen Studien wird postuliert, dass Bindungssicherheit durch Ermutigung und positive Interaktionserfahrungen gefördert wird (siehe: Ahnert, 2008a; Booth et al., 2003; Sagi et al., 1985). Diese Hypothese kann in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Häufiges Lob und positive Verstärkung haben keinen Zusammenhang mit der Bindungssicherheit zur Erzieherin. Auch der Unterschied der positiven Verstärkung zwischen Buben und Mädchen war nicht gegeben. Mädchen wurden nicht häufiger gelobt. Im Gegenteil - die Häufigkeit des Lobes war bei Buben höher, wenn auch nicht signifikant. Dieses Ergebnis widerspricht

der Untersuchung von Cherry (1975), der in seiner Studie feststellte, dass Mädchen häufiger gelobt werden als Buben. Eine mögliche Erklärung für die Abweichung von anderen Untersuchungsergebnissen könnte sein, dass die Häufigkeit des Lobes in der Stichprobe eher gering war. Während der Abschiedssituation bekamen nur 19 von 72 Kindern eine positive Rückmeldung.

In einigen Studien wurde ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Zurechtweisungen und Tadel und der Bindungssicherheit zur Erzieherin festgestellt (Howes & Hamilton, 1992a; Howes & Shivers, 2006). Der Unterschied in der Häufigkeit von Tadel bei Kindern mit sicherer oder unsicherer Erzieherin-Kind-Bindung konnte nicht bestätigt werden. Zurechtweisungen kamen in der Abschiedssituation nur sehr selten vor. Möglicherweise weicht deshalb das Ergebnis dieser Studie von anderen Untersuchungsergebnissen ab.

Laut einiger vorangegangener Studien (Ahnert et al., 2006; Booth et al., 2003; Thomason & La Paro, 2009; Travers, 1980; Viernickel, 2008) hat die Gruppengröße einen moderierenden Einfluss auf den Zusammenhang von Sensitivität und Bindungssicherheit und es entsteht auch eher eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung. Ein günstiger Erzieher-Kind-Schlüssel ermöglicht den Betreuern sensibler auf die Kinder einzugehen (Ahnert, 2008b; Howes, 1983; Thomason & La Paro, 2009; Viernickel, 2008). Deshalb wurde postuliert, dass die Gruppengröße und der Betreuer-Kind-Schlüssel in Zusammenhang mit der Erzieherin-Kind-Bindung stehen. Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass der Betreuer-Kind-Schlüssel mit der Bindungssicherheit korreliert. Je weniger Kinder eine Erzieherin zu betreuen hat, desto sicherer ist die Erzieherin-Kind-Bindung. Es gibt jedoch keinen Zusammenhang mit der Gruppengröße. Möglicherweise liegt das daran, dass auch in kleineren Gruppen oft ein ungünstiges Erzieherin-Kind-Verhältnis herrscht und die Erzieherinnen dadurch nicht so sensibel und aufmerksam auf die Kinder eingehen können.

Wie schon Howes (1983) feststellte, können Erzieherinnen in kleinen Gruppen positiver auf die Kinder eingehen. So wurde auch in der vorliegenden Studie herausgefunden, dass Erzieherinnen in kleinen Gruppen die Kinder öfter loben. Mädchen werden jedoch in kleinen Gruppen nicht häufiger positiv verstärkt als Buben. Auch in den kleinen Gruppen wurden Buben öfter gelobt als Mädchen. Der Unterschied war jedoch nicht signifikant.

Auffällig ist, dass die Häufigkeit der Bindungssicherheit mit der Erzieherin wesentlich seltener ist als die Häufigkeit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung. Deshalb sollte in Fortbildungen von Krippenerzieherinnen besonderes Augenmerk auf die Bindung zum Kind gelegt werden.

Erfreulich ist, dass die mütterlichen Trennungsängste scheinbar keinen Einfluss auf die Erzieherin-Kind-Bindung haben. Eine sichere Bindung zur Mutter bedeutet nicht, dass die Bindung zu den Erzieherinnen sicher ist. Es ist die Aufgabe der Erzieherinnen, dass der Einstieg in die Krippe für das Kind zu einem positiven Erlebnis wird.

Die Wichtigkeit des Abschieds von der Mutter für die Erzieherin-Kind-Bindung ist ein bedeutendes Thema. Diese Situation stellt eine Übergangssituation von einem Bindungssystem zum nächsten dar.

Ein sehr wichtiger Punkt ist auch ein günstiger Betreuer-Kind-Schlüssel. Dieser sollte so gewählt sein, dass die Erzieherinnen gut auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können.

7. Zusammenfassung

Die Einflüsse auf die Erzieherin-Kind-Bindung sind sehr vielfältig. Es besteht ein kleiner Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Bindung. Jedoch bedeutet eine sichere Mutter-Kind-Bindung nicht, dass auch eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung besteht. Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung werden öfter getadelt werden, als Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung.

Bei der Bindung zur Erzieherin spielen äußere Faktoren eine große Rolle. Je günstiger der Betreuer-Kind-Schlüssel ist, desto sicherer ist auch die Erzieherin-Kind-Bindung. In kleinen Gruppen können die Erzieherinnen sensibler auf die Kinder eingehen und loben die Kinder öfter.

Betreuungsbezogene Trennungsängste der Mutter korrelieren mit der Bindungssicherheit zur Mutter. Auswirkungen auf die Erzieherin-Kind-Bindung konnten dabei nicht festgestellt werden.

8. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2008a). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung, Entstehung und Entwicklung* (S. 63-81). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2008b). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung - Entstehung und Entwicklung* (S. 256-277). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2009). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Beziehung. In F. Becker-Stoll, M. Wertfein & R. Niesel (Hrsg.), *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Herder.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung - Bildung - Betreuung: Öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt: Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E. & Barthel, M. (2004). Transition to Child Care: Associations With Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child Development*, 75, 639-650.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior & Development*, 23, 211-222.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. & Seltenheim, K. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior & Development*, 23, 197-209.
- Ahnert, L., Pinguart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74, 664-679.

- Ahnert, L. & Rickert, H. (2000). Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 189-202.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and Exploratory Behavior of One-year-olds in a Strange Situation. In B. M. Foss (Hrsg.), *Determinants of Infant Behaviour IV* (S. 111-136). London: Methuen & Co LTD.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bischof, N. (1975). A Systems Approach toward the Functional Connections of Attachment and Fear. *Child Development*, 46, 801-817.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education and Development*, 14, 83-100.
- Bowlby, J. (1974). *Attachment and loss: Attachment* (Bd. 1). London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Separation* (Bd. 2). London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Cassibba, R., Van Ijzendoorn, M. H. & D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: Reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 241-255.

- Cassidy, J. & Berlin, L. J. (1994). The Insecure / Ambivalent Pattern of Attachment: Theory and Research. *Child Development*, 65, 971-991.
- Cherry, L. (1975). The preschool teacher-child dyad: Sex differences in verbal interaction. *Child Development*, Vol.46(2), 532-535.
- Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and daycare. *Developmental Psychology*, 16 (1), 31-37.
- De Wolff, M. S. & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Elicker, J. & Noppe, I. (2003). Attachment Behavior Q-Set für Care Providers: Deutsche Übersetzung: Lieselotte Ahnert 10/2003.
- Fein, G. G., Gariboldi, A. & Boni, R. (1993). Antecedents of maternal separation anxiety. *Merrill Palmer Quarterly*, 39, 481-495.
- Gloger Tippelt, G. (2008). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung - Entstehung und Entwicklung*. München - Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Goossens, F. A. & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. & Unzner, L. (1985). Maternal Sensitivity and Newborns' Orientation Responses as Related to Quality of Attachment in Northern Germany. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 233-256.
- Grossmann, K. E. (2008). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung, Entstehung und Entwicklung* (S. 21-41). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hédervári-Heller, É. (2007). Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Frühe Beziehungserfahrungen: die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (S. 94-117). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hédervári-Heller, É. (2008). Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt: Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Weinheim / Basel: Beltz.

- Hock, E. & Lutz, W. J. (1998). Psychological Meaning of Separation Anxiety in Mothers and Fathers. *Journal of Family Psychology, 12*, 41-55.
- Hock, E., McBride, S. & Gnezda, M. T. (1989). Maternal Separation Anxiety: Mother-Infant Separation from the Maternal Perspective. *Child Development, 60*, 793-802.
- Hock, E. & Schirtzinger, M. B. (1992). Maternal separation anxiety - its developmental course and relation to maternal mental-health. *Child Development, 63*, 93-102.
- Hovner-Reisner, N. & Eckstein, T. (2008). Die Wiener-Krippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen, *Poster präsentiert auf dem 3. Europäischen Fachkongress für Familienforschung*. Wien.
- Howes, C. (1983). Caregiver Behaviour in Center and Family Day Care. *Journal of Applied Developmental Psychology, 4*, 99-107.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992a). Children`s Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development, 63*, 859-866.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992b). Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Condordance with Parental Attachments. *Child Development, 63*, 867-878.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development, 69*, 418-426.
- Howes, C. & Olenick, M. (1986). Family and child-care influences on toddlers compliance. *Child Development, 57*, 202-216.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, Vol.38(2)*, pp. 113-132.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and Child Care: Relationships With Mother and Caregiver. In G. Fein & N. Fox (Hrsg.), *Infant day-care the current debate* (S. 169-183). New York: Ablex.
- Howes, C. & Shivers, E. M. (2006). New Child - Caregiver Attachment Relationships: Entering Childcare when the Caregiver Is and Is Not an Ethnic Match. *Social Development, 15*, 574-589.

- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Hrdy, S. B. (2000). *Mutter Natur: Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin Verlag.
- Kaitz, M., Maytal, H. R., Devor, N., Bergman, L. & Mankuta, D. (2010). Maternal anxiety, mother-infant interactions, and infants' response to challenge. *Infant Behavior & Development*, 33, 136-148.
- Kappler, G., Eckstein, T., Supper, B. & Ahnert, L. (2011). *Entwicklung von Codiersystemen für mikroanalytische Verhaltensanalysen in der frühen Kindheit*: Universität Wien; Fakultät für Psychologie; Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik.
- Kasten, H. (2009). *0-3 Jahre Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- ladysunshine (2008). *Trennungsangst vom Kind, zum ersten Mal Mutter geworden*. Liliput Familienforum. Verfügbar unter: familienforum.liliput.ch [Zugriff am 11.2.2011].
- Laewen, H. J. (1994). Zum Verhalten und Wohlbefinden von Krippenkindern; Bezüge zur mütterlichen Lebenssituation und der Qualität der Beziehung von Erzieherin und Mutter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 1-13.
- Lohaus, A., Ball, J. & Lißmann, I. (2008). Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung - Entstehung und Entwicklung*. München - Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood - A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Main, M., Tomasini, L. & Tolan, W. (1979). Differences Among Mothers of Infants Judged to Differ in Security. *Developmental Psychology*, 15, 472-573.
- Main, M. & Weston, D. R. (1981). The Quality of the Toddler's Relationship to Mother and to Father: Related to Conflict Behavior and the Readiness to Establish New Relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Mangold (2008). *Interact quick start manual v1.3*: Mangold International GmbH. Verfügbar unter: www.mangold-international.com

- Matas, L., Arend, R. A. & Sroufe, A. (1978). Continuity of Adaption in the Second Year: The Relationship between Quality of Attachment and Later Competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- McBride, S. & Belsky, J. (1988). Characteristics, Determinants, and Consequences of Maternal Separation Anxiety. *Developmental Psychology*, 24, 407-414.
- McElwain, N. L. & Booth-LaForce, C. (2006). Maternal Sensitivity to Infant Distress and Nondistress as Predictors of Infant-Mother Attachment Security. *Journal of Family Psychology*, 20, 247-255.
- Miyake, K., Chen, S.-J. & Campos, J. J. (1985). Infant Temperament, Mother's Mode of Interaction, and Attachment in Japan: An Interim Report. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 276-297.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child-Care and Family Predictors of Preschool Attachment and Stability From Infancy. *Developmental Psychology*, 37, 847-862.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- Oppenheim, D., Sagi, A. & Lamb, M. E. (1988). Infant-Adult Attachments on the Kibbutz and Their Relation to Socioemotional Development 4 Years Later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K. S., Shoham, R., Dvir, R. & Estes, D. (1985). Security of Infant-Mother, -Father, and -Metapelet Attachments among Kibbutz-Reared Israele Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 257-275.
- Schölmerich, A. & Lengning, A. (2008). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung - Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schölmerich, A. & Leyendecker, B. (1999). *Deutsche Übersetzung des Attachment behavior Q-Set, Revision 3.2*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bochum, Fakultät für Psychologie.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E. & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Statistik Austria (2010). *Ergebnisse im Überblick: Kindertagesheimstatistik*. Statistik Austria. Verfügbar unter:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021639.html [Zugriff am 1.10.2010].

- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development, Vol.20(2)*, pp. 285-304.
- Travers, J. (1980). Research Results of the National Day Care Study. Final Report of the National Day Care Study. In I. Abt. Associates, Cambridge, Mass. (Ed.), (Vol. II). Washington, D.: Administration for Children Youth, and Families.
- Turner, P. J. (1993). Attachment to mother and behavior with adults in preschool. *British Journal of Developmental Psychology, 11*, 75-89.
- Viernickel, S. (2008). Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt: Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Waters, E. (1987). *Attachment Q-set (Version 3)*. Verfügbar unter: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aqs_ite_ms.pdf [Zugriff am 6.10.2010].
- Waters, E. (1995). The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 60*, 234-246.
- Zwettler-Otte, S. (2006). *Die Melodie des Abschieds*. Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

A Tabellen

Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die Erzieherin-Kind-Bindung

AQS-Mutter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unsicher	36	34,6	35,3	35,3
	sicher	66	63,5	64,7	100,0
	Gesamt	102	98,1	100,0	
Fehlend	System	2	1,9		
Gesamt		104	100,0		

Tabelle 11: Statistische Kennwerte der Bindung zur Mutter

Statistiken

AQS-Korrelation / Mutter

N	Gültig	103
	Fehlend	1
Mittelwert		,37991
Standardabweichung		,187057

Tabelle 12: Statistische Kennwerte der AQS-Korrelation der Mutter

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		AQS-Mutter
N		103
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	,4169
	Standardabweichung	,22145
Extremste Differenzen	Absolut	,051
	Positiv	,048
	Negativ	-,051
Kolmogorov-Smirnov-Z		,522
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,948

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tabelle 13: Kolmogorov Smirnov Test / AQS der Mutter

AQS-Erzieherin

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unsicher	64	61,5	62,1	62,1
	sicher	39	37,5	37,9	100,0
	Gesamt	103	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		104	100,0		

Tabelle 14: Statistische Kennwerte der Bindung zur Erzieherin

Statistiken

AQS-Korrelation / Erzieherin

N	Gültig	104
	Fehlend	0
Mittelwert		,26545
Standardabweichung		,171407

Tabelle 15: Statistische Kennwerte der AQS-Korrelation der Erzieherin

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		AQS-Erzieherin
N		104
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	,2805
	Standardabweichung	,18789
Extremste Differenzen	Absolut	,070
	Positiv	,036
	Negativ	-,070
Kolmogorov-Smirnov-Z		,712
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,691

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tabelle 16: Kolmogorov Smirnov Test / AQS der Erzieherin

Statistik für Test^b

	AQS-Mutter & AQS-Erzieherin
N	101
Chi-Quadrat ^a	14,383
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kontinuität korrigiert

b. McNemar-Test

Tabelle 17: McNemar-Test: Unterschied in der Häufigkeit von sicheren Bindungsmustern von Mutter-Kind und Erzieherin-Kind

Korrelationen

		AQS-Mutter	AQS-Erzieherin
AQS-Mutter	Korrelation nach Pearson	1	,181
	Signifikanz (1-seitig)		,033
	N	103	103
AQS-Erzieherin	Korrelation nach Pearson	,181	1
	Signifikanz (1-seitig)	,033	
	N	103	104

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Tabelle 18: Korrelation von AQS-Mutter mit AQS-Erzieherin

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,311 ^a	1	,128
Kontinuitätskorrektur ^b	1,705	1	,192
Anzahl der gültigen Fälle	101		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 13,54.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Tabelle 19: Chi-Quadrat-Test von AQS-Mutter mit AQS-Erzieherin

U-Test nach Mann & Whitney bezüglich der Häufigkeit von Zurechtweisungen:

Ränge

AQS-Mutter	N	Mittlerer Rang	Rang-summe
Zurechtweisungen unsicher	24	42,46	1019,00
sicher	48	33,52	1609,00
Gesamt	72		

Statistik für Test^a

	BE tadelt
Mann-Whitney-U	433,000
Wilcoxon-W	1609,000
Z	-1,897
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,058

a. Gruppenvariable: AQS-Mutter

Tabelle 20: U-Test von Mann & Whitney bezüglich der Häufigkeit von Zurechtweisungen

Kruskal-Wallis-Test zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes:

Ränge

unsicher/sicher beziehungsweise Geschlecht des Kindes	N	Mittlerer Rang
BE lobt unsicher männlich	13	39,85
unsicher weiblich	11	30,09
sicher männlich	18	42,28
sicher weiblich	30	33,93
Gesamt	72	

Statistik für Test^{a,b}

	BE lobt
Chi-Quadrat	3,596
df	3
Asymptotische Signifikanz	,309

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: unsicher/sicher beziehungsweise Geschlecht des Kindes

Tabelle 21: Kruskal-Wallis-Test zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes bei Mädchen beziehungsweise Buben mit unterschiedlichem Bindungsmuster zur Mutter

Einfluss mütterlicher Trennungsängste auf die Erzieherin-Kind-Bindung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Betreuungs- bezogene Trennungsängste
N		45
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	19,1037
	Standardabweichung	2,99058
Extremste Differenzen	Absolut	,123
	Positiv	,123
	Negativ	-,082
Kolmogorov-Smirnov-Z		,826
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,503

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Tabelle 22: Kolmogorov Smirnov Test der betreuungsbezogenen Trennungsängste

Korrelationen

		Betreuungsbezogene Trennungsängste	AQS- Erzieherin
Betreuungsbezogene Trennungsängste	Korrelation nach	1	-,164
	Pearson		
	Signifikanz (1-seitig)		,140
	N	45	45
AQS-Erzieherin	Korrelation nach	-,164	1
	Pearson		
	Signifikanz (1-seitig)	,140	
	N	45	104

Tabelle 23: Korrelation von betreuungsbezogenen Trennungsängsten und AQS der Erzieherin

Korrelationen

		Betreuungsbezogene Trennungsängste	AQS-Mutter
Mütterliche Trennungsängste	Korrelation nach	1	,263
	Pearson		
	Signifikanz (1-seitig)		,042
	N	45	44
AQS-Mutter	Korrelation nach	,263	1
	Pearson		
	Signifikanz (1-seitig)	,042	
	N	44	103

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Tabelle 24: Korrelation von betreuungsbezogenen Trennungsängsten und AQS der Mutter

Einfluss des erzieherischen Verhaltens auf die Erzieherin-Kind-Bindung

U-Test nach Mann & Whitney zur Unterscheidung der Aufmerksamkeitsdauer in Bezug auf die Erzieherin-Kind-Bindung:

Ränge

AQS-Erzieherin	N	Mittlerer Rang	Rang-summe
Aufmerksam keit	45	35,44	1595,00
sicher	27	38,26	1033,00
Gesamt	72		

Statistik für Test^a

	Aufmerk-samkeit
Mann-Whitney-U	560,000
Wilcoxon-W	1595,000
Z	-,554
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,579

a. Gruppenvariable: AQS-Erzieherin

Tabelle 25: U-Test nach Mann & Whitney zur Unterscheidung der Dauer der Aufmerksamkeit in Bezug auf die Bindungssicherheit zur Erzieherin

U-Test nach Mann & Whitney zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes in Bezug auf die Erzieherin-Kind-Bindung:

Ränge

	AQS-Erzieherin	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
BE lobt	unsicher	45	34,98	1574,00
	sicher	27	39,04	1054,00
	Gesamt	72		

Statistik für Test^a

	BE lobt
Mann-Whitney-U	539,000
Wilcoxon-W	1574,000
Z	-,846
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,397

a. Gruppenvariable: AQS-Erzieherin

Tabelle 26: U-Test von Mann & Whitney zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes in Bezug auf die Bindungssicherheit zur Erzieherin

U-Test nach Mann & Whitney zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes in Bezug auf das Geschlecht des Kindes

Ränge

	Geschlecht des Kindes	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
BE lobt	männlich	31	41,26	1279,00
	weiblich	41	32,90	1349,00
	Gesamt	72		

Statistik für Test^a

	BE lobt
Mann-Whitney-U	488,000
Wilcoxon-W	1349,000
Z	-1,782
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,075

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindes

Tabelle 27: U-Test von Mann & Whitney zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes in Bezug auf das Geschlecht

U-Test nach Mann & Whitney zur Unterscheidung der Häufigkeit der Zurechtweisungen in Bezug auf die Erzieherin-Kind-Bindung:

Ränge

AQS-Erzieherin		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
BE tadelt	unsicher	45	37,09	1669,00
	sicher	27	35,52	959,00
	Gesamt	72		

Statistik für Test^a

	BE tadelt
Mann-Whitney-U	581,000
Wilcoxon-W	959,000
Z	-,342
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,732

a. Gruppenvariable: AQS-Erzieherin

Tabelle 28: U-Test von Mann & Whitney zur Unterscheidung der Häufigkeit der Zurechtweisungen in Bezug auf die Bindungssicherheit des Kindes zur Erzieherin

Einfluss der Gruppengröße auf die Erzieherin-Kind-Bindung

Korrelationen

			AQS-Erzieherin	Gruppengröße
Spearman-Rho	AQS-Erzieherin	Korrelationskoeffizient	1,000	,069
		Sig. (1-seitig)	.	,247
		N	104	99
Gruppengröße	e	Korrelationskoeffizient	,069	1,000
		Sig. (1-seitig)	,247	.
		N	99	99

Tabelle 29: Korrelation zwischen Gruppengröße und Erzieherin-Kind-Bindung

Korrelationen

			AQS-Erzieherin	Betreuer-Kind-Schlüssel
Spearman-Rho	AQS-Erzieherin	Korrelationskoeffizient	1,000	-,186
		Sig. (1-seitig)	.	,032
		N	104	99
	Betreuer-Kind-Schlüssel	Korrelationskoeffizient	-,186	1,000
		Sig. (1-seitig)	,032	.
		N	99	99

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

Tabelle 30: Korrelation zwischen der Erzieherin-Kind-Bindung und dem Betreuer-Kind-Schlüssel

Korrelationen

			Gruppengröße	BE lobt
Spearman-Rho	Gruppengröße	Korrelationskoeffizient	1,000	-,202
		Sig. (1-seitig)	.	,048
		N	70	69
	BE lobt	Korrelationskoeffizient	-,202	1,000
		Sig. (1-seitig)	,048	.
		N	69	72

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

Tabelle 31: Korrelation zwischen Gruppengröße und der Häufigkeit des Lobes

Kruskal-Wallis-Test zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes in Bezug auf die Gruppengröße und das Geschlecht des Kindes:

Ränge

	Geschlecht/Gruppengröße	N	Mittlerer Rang
BE lobt	männlich/klein	22	42,75
	männlich/groß	9	37,61
	weiblich/klein	20	36,58
	weiblich/groß	21	29,40
	Gesamt	72	

Statistik für Test^{a,b}

	BE lobt
Chi-Quadrat	4,966
df	3
Asymptotische Signifikanz	,174

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Geschlecht / Gruppengröße

Tabelle 32: Kruskal-Wallis-Test zur Unterscheidung der Häufigkeit des Lobes in Bezug auf die Gruppengröße und das Geschlecht des Kindes

B Syntax

Strukturierung der Daten

```
DATASET ACTIVATE DatenSet2.  
RECODE faqs0 (Lowest thru 0.32=1) (0.33 thru Highest=2) INTO aqsmu0.sicher.unsicher.  
VARIABLE LABELS aqsmu0.sicher.unsicher 'AQS Mutter in sicher und unsicher'.  
EXECUTE.
```

```
RECODE EAQS1 (Lowest thru 0.32=1) (0.33 thru Highest=2) INTO erzieherinaqs1.sicher.unsicher.  
VARIABLE LABELS erzieherinaqs1.sicher.unsicher 'AQS Erzieherin in sicher und unsicher'.  
EXECUTE.
```

Häufigkeiten der Zurechtweisungen

```
DATASET ACTIVATE DatenSet3.  
COMPUTE BEunterbrichtPK.sbundse.ph1=BEunterbrichtdieTätigkeitdesPK.ph1.sb +  
BEunterbrichtdieTätigkeitdesPK.ph1.se.  
EXECUTE.
```

Häufigkeiten des Lobes

```
COMPUTE BElobtsbuse.gesamteph1=BElobtPK.ph1.sb + BElobtPK.ph1.se.  
EXECUTE.
```

```
Mittelwert und Median von Zurechtweisungen / aufgeteilt nach Bindungssicherheit zur Mutter  
SORT CASES BY AQSMUsicherunsicher.  
SPLIT FILE SEPARATE BY AQSMUsicherunsicher.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=BEunterbrichtPK.sbundse.ph1  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Variablenkombination von Geschlecht des Kindes und Bindungssicherheit zur Mutter

```
COMPUTE unsicherusicherbzwMädchenuBuben=(AQSMUsicherunsicher * 2) + sex.  
EXECUTE.
```

```
SORT CASES BY unsicherusicherbzwMädchenuBuben.  
SPLIT FILE SEPARATE BY unsicherusicherbzwMädchenuBuben.
```

Mittelwert und Median von Lob aufgeteilt nach den Gruppen Geschlecht kombiniert mit der Bindungssicherheit zur Mutter

```
FREQUENCIES VARIABLES=BElobtsbuse.gesamteph1  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Statistik der mütterlichen Trennungsängste

```
DATASET ACTIVATE DatenSet3.  
FREQUENCIES VARIABLES=trennmü_0  
  /FORMAT=NOTABLE  
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Statistik der Bindungssicherheit der videokodierten Kinder

```
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
FREQUENCIES VARIABLES=EAQSTR1  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Statistik der Aufmerksamkeit

```
FREQUENCIES VARIABLES=KonzentrationsaufProjektKind.ph1.sb  
  /FORMAT=NOTABLE  
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Häufigkeit des Lobes

```
FREQUENCIES VARIABLES=BElobtPK.ph1.sb  
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=BElobtsbuse.gesamteph1  
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

```
SORT CASES BY EAQSTR1.  
SPLIT FILE SEPARATE BY EAQSTR1.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=BElobtsbuse.gesamteph1  
  /FORMAT=NOTABLE  
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

```
SORT CASES BY sex.  
SPLIT FILE SEPARATE BY sex.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=BElobtsbuse.gesamteph1  
  /FORMAT=NOTABLE  
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

```
SPLIT FILE OFF.
```

Häufigkeit der Zurechtweisungen

```
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
FREQUENCIES  
  BEunterbrichtPK.sbundse.ph1  
  /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
  /ORDER=ANALYSIS.  
  VARIABLES=BEunterbrichtdieTätigkeitdesPK.ph1.sb
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet2.  
SORT CASES BY EQSTR1.  
SPLIT FILE SEPARATE BY EQSTR1.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=BEunterbrichtPK.sbundse.ph1  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
SORT CASES BY EQSTR1.  
SPLIT FILE SEPARATE BY EQSTR1.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=BEunterbrichtPK.sbundse.ph1  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
SPLIT FILE OFF.
```

Gruppengröße

```
FREQUENCIES VARIABLES=anzahlki1  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Betreuer-Kind-Schlüssel

```
GET  
FILE='Users/wanzenboeck/Desktop/SPSS-Daten_2011/WIKI_SP 1-3_Wanzenböck.sav'.  
DATASET NAME DatenSet3 WINDOW=FRONT.
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet4.  
FREQUENCIES VARIABLES=betschl1  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Median der Gruppengröße

```
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
FREQUENCIES VARIABLES=anzahlki1  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Gruppen und Geschlecht

```
RECODE anzahlki1 (Lowest thru 15=1) (16 thru Highest=2) INTO anzahlkilgrundkl.  
VARIABLE LABELS anzahlkilgrundkl 'Phase 1: Anzahl der Kinder in der Gruppe sortiert nach '+  
'Gruppengröße'.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE sexundgruppengr=anzahlki1grundkl + (2 * sex).  
EXECUTE.
```

Statistik der Häufigkeit von Lob in kleinen und großen Gruppen

```
DATASET ACTIVATE DatenSet2.  
SORT CASES BY sexundgruppengr.  
SPLIT FILE SEPARATE BY sexundgruppengr.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=sexundgruppengr  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Einfluss der Mutter-Kind-Bindung auf die Erzieherin-Kind-Bindung

```
DATASET ACTIVATE DatenSet3.  
FREQUENCIES VARIABLES=aqsmu0.sicher.unsicher  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=faqs0  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=STDDEV MEAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
NPAR TESTS  
/K-S(NORMAL)=faqs0_In  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=erzieherinaqs1.sicher.unsicher  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=EAQS1  
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=STDDEV MEAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
NPAR TESTS  
/K-S(NORMAL)=eaqs1_In  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
NPAR TESTS  
/MCNEMAR=aqsmu0.sicher.unsicher WITH erzieherinaqs1.sicher.unsicher (PAIRED)  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
CORRELATIONS  
/VARIABLES=faqs0_In eaqs1_In  
/PRINT=ONETAILED NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

```
CROSSTABS  
/TABLES=erzieherinaqs1.sicher.unsicher BY aqsmu0.sicher.unsicher  
/FORMAT=AVALUE TABLES  
/STATISTICS=CHISQ  
/CELLS=COUNT  
/COUNT ROUND CELL.
```

```
GET
FILE=~/Users/wanzenboeck/Desktop/SPSS-Daten_2011/WIKI_mit_BE.sav'.
DATASET NAME DatenSet4 WINDOW=FRONT.
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet6.
SORT CASES BY AQSMUsicherunsicher.
SPLIT FILE SEPARATE BY AQSMUsicherunsicher.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=BEunterbrichtPK.sbundse.ph1
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=MEAN MEDIAN
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
SPLIT FILE OFF.
```

```
NPAR TESTS
/M-W= BEunterbrichtPK.sbundse.ph1 BY AQSMUsicherunsicher(1 2)
/MISSING ANALYSIS.
```

```
NPAR TESTS
/K-W=BElobtsbuse.gesamteph1 BY unsicherunsicherbzwMädchenuBuben(3 6)
/MISSING ANALYSIS.
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet4.
FREQUENCIES VARIABLES=trennmü_0
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN
/ORDER=ANALYSIS.
```

Einfluss mütterlicher Trennungsjahre auf die Erzieherin-Kind-Bindung

```
NPAR TESTS
/K-S(NORMAL)=trennmü_2
/MISSING ANALYSIS.
```

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=trennmü_0 faqs0_In eqs1_In
/PRINT=ONETAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Einfluss des erzieherischen Verhaltens auf die Erzieherin-Kind-Bindung

```
DATASET ACTIVATE DatenSet6.
FREQUENCIES VARIABLES=EAQSTR1
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=KonzentrationaufProjektkind.ph1.sb
```

```
/FORMAT=NOTABLE  
/STATISTICS=STDDEV MEAN MEDIAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
NPART TESTS  
/M-W= KonzentrationaufProjektkind.ph1.sb BY EAQSTR1(0 1)  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
NPART TESTS  
/M-W= BElobtsbuse.gesamteph1 BY EAQSTR1(0 1)  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
NPART TESTS  
/M-W= BElobtsbuse.gesamteph1 BY sex(1 2)  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
NPART TESTS  
/M-W= BEunterbrichtPK.sbundse.ph1 BY EAQSTR1(0 1)  
/MISSING ANALYSIS.
```

Einfluss der Gruppengröße auf die Erzieherin-Kind-Bindung

```
DATASET ACTIVATE DatenSet3.  
NONPAR CORR  
/VARIABLES=eaqs1_In anzahlki1  
/PRINT=SPEARMAN ONETAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

```
NONPAR CORR  
/VARIABLES=eaqs1_In betrschl1  
/PRINT=SPEARMAN ONETAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
NONPAR CORR  
/VARIABLES=anzahlki1 BElobtsbuse.gesamteph1  
/PRINT=SPEARMAN ONETAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

```
NPART TESTS  
/K-W=BElobtsbuse.gesamteph1 BY sexundgruppengr(3 6)  
/MISSING ANALYSIS.
```

C Maternal Separation Anxiety Scale

Mütter-Fragebogen

Kürzel des Kindes:

Geb.:

Wohnanschrift:

Datum:

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Interessen und Sorgen von Müttern, über die jede Mutter auch etwas andere Gefühle und Haltungen hat. Es gibt deshalb keine richtigen und falschen Antworten. Bitte beantworten Sie die Fragen so wie Sie sich derzeit fühlen. Lesen Sie dazu jede Aussage sorgfältig durch und kreuzen Sie eine der Antwortmöglichkeiten so an, wie sie genau für Sie passt. Lassen Sie keine Frage aus und beantworten Sie alles zügig ohne zurückzublicken, lange zu grübeln oder mit jemanden zu diskutieren.

	Trifft unter keinen Umständen zu	Trifft nicht zu	Trifft ab und an mal zu	Trifft zu	Ist sehr typisch
01. Wenn ich ohne mein Kind bin, sehne ich mich danach, es zu halten und an mich zu drücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Mein Kind ist bei mir fröhlicher als bei anderen Betreuern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Kinder werden ohne ihre Mütter in neuen Situationen schnell ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Mein Leben wäre ohne meinen Beruf unbefriedigend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Wenn ein Kind unabhängig und aufgeschlossen ist, knüpft es schnell Kontakt auch ohne mütterliche Hilfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Wenn ich nicht bei meinem Kind sein kann, frage ich mich dauernd, ob wenigstens seine wichtigsten Bedürfnisse erfüllt werden (z.B. ob es trockene Windeln oder genug zu essen hat).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Mein Kind in den Armen zu halten und es an mich zu drücken gibt mir solch ein zufriedenes Gefühl, dass ich diese körperliche Nähe wirklich vermisse, wenn wir uns nicht sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Ich bin viel umsichtiger als eine Erzieherin oder andere Betreuer, damit meinem Kind nichts passiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trifft unter keinen Umständen zu	Trifft nicht zu	Trifft ab und an mal zu	Trifft zu	Ist sehr typisch für mich
09. Es ist für mein Kind schwierig, sich noch auf jemanden einzustellen, der es betreuen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich fühle mich in einem Job nicht wohl, der mich lange von meinem Kind trennt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mein Kind kann von einer Gruppenbetreuung nur profitieren, weil es diese Art der sozialen Erfahrungen zu Hause nicht machen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wenn ich mein Kind nicht um mich herum habe, fühle ich mich einsam und vermisse es schrecklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Nur eine Mutter kann natürlicherweise wissen, wie man ihr Kind beruhigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ein Kind wird doch nur traurig, wenn es bei einem anderen Betreuer zurückgelassen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich habe feste Vorstellungen darüber, wie ich mein Berufsleben entwickeln werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Es ist gut für mein Kind, auch ohne mich zu lernen, wie man mit fremden Kontakten und neuen Situationen umgeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mir gefällt es, mein Kind die meiste Zeit in meiner Nähe zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Besser als jeder anderen Person gelingt es mir, auf mein Kind aufzupassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich glaube, dass mein Kind mich vermisst, wenn ich es von jemanden anderem betreuen lasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Der Beruf bringt mir ein große persönliche Zufriedenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Auch wenn mein Kind herumquängelt, wenn ich es zur Betreuung abgebe, weiß ich, dass es sich beruhigt, sobald ich ganz aus seinem Blickfeld verschwunden bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich trenne mich von meinem Kind nur sehr ungern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Trifft unter keinen Umständen zu	Trifft nicht zu	Trifft ab und an mal zu	Trifft zu	Ist sehr typisch für mich
23. Mein Kind will eher mit mir als mit sonst irgend jemandem zusammensein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mein Kind ist ängstlich und traurig wenn wir nicht zusammen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich fände es nicht tragisch, wenn ich meine Berufsentwicklung verschieben müsste, um zu Hause zu bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Um ein gesundes Selbstvertrauen entwickeln zu können, ist es für mein Kind wichtig, die Zeit dafür ohne mich zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Wenn ich von meinem Kind getrennt bin, mache ich mir Sorgen darüber, ob es nicht doch weint und mich vermisst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich kann mit mir selbst wenig anfangen, wenn ich getrennt von meinem Kind bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich kann mir nicht vorstellen, dass mein Kind sich unter fremdem Betreuungsbedingungen vollkommen wohlfühlt, wenn ich nicht dabei bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Kinder sind sehr anstrengend und ich wünsche mir oft, mehr Zeit für meinen Beruf zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Erfahrungen mit vielen unterschiedlichen Menschen sind gut für mein Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ich bin beunruhigt, wenn jemand Fremdes sich um mein Kind kümmert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Wenn ich zwischen einer vollen Arbeitsstelle und Zu-Hause-Bleiben wählen könnte, würde ich zu Hause bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Es gibt Entwicklungsphasen, in denen Kinder außer ihren Müttern noch andere Menschen brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ich mache mir oft Gedanken, ob die Erzieherin wirklich in der Lage ist, mein Kind zu beruhigen, wenn es einsam und traurig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D Attachment Q-Sort – Erzieherin

<p>Attachment Behavior Q-Set for Care Providers Jim Elicker & Ille Noppe Deutsche Übersetzung: Lieselotte Ahnert 10/2003</p>	
<p>1. Das Kind tauscht mit der Erzieherin Spielsachen oder überlässt ihr Spielsachen, wenn sie danach fragt. <i>Niedrig: Weigert sich.</i></p>	<p>5. Das Kind ist mehr an Personen interessiert als an Sachen. <i>Niedrig: Mehr an Dingen interessiert als an Personen.</i></p>
<p>2. Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt. <i>Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt.</i></p>	<p>6. Wenn das Kind in der Nähe der Erzieherin ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Erzieherin dorthin zu zerren. <i>Niedrig: Geht ohne zu quengeln oder an der Erzieherin zu zerren zu dem Gegenstand, den es möchte.</i></p>
<p>3. Das Kind läßt sich von anderen Erzieherinnen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat. <i>Niedrig: Nur die beobachtete Erzieherin kann das Kind trösten.</i></p>	<p>7. Das Kind lacht und lächelt leicht mit vielen verschiedenen Personen. <i>Niedrig: Die Erzieherin kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als sonst irgend jemand.</i></p>
<p>4. Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.</p>	<p>8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig. <i>Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.</i></p>
	<p>9. Das Kind ist meistens gutgelaunt und zum Spielen aufgelegt. <i>Niedrig: Das Kind ist eher ernst oder leicht reizbar.</i></p>

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

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

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

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

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

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

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

<p>80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Erzieherin als eine Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. <i>Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Erzieherin zu beachten.</i></p>	<p>85. Das Kind wird durch neue Aktivitäten und Gegenstände sehr stark angezogen. <i>Niedrig: Neue Dinge lenken die Aufmerksamkeit nicht von den vertrauten Spielsachen oder Aktivitäten weg.</i></p>
<p>81. Das Kind schreit, um die Erzieherin dazu zu bringen, das zu tun, was es will.</p>	<p>86. Das Kind versucht, die Erzieherin dazu zu bewegen, es nachzuahmen, oder es merkt schnell, wenn die Erzieherin es aus eigenen Stücken nachahmt (und freut sich darüber).</p>
<p>82. Das Kind verbringt die meiste Zeit mit einigen wenigen bevorzugten Spielsachen oder Tätigkeiten.</p>	<p>87. Wenn die Erzieherin lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>Niedrig: Die Reaktionen der Erzieherin beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i></p>
<p>83. Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Erzieherin. <i>Niedrig: Läuft in der Gegend herum oder tut gar nichts, bis sich etwas ergibt.</i></p>	<p>88. Wenn das Kind aufgebracht ist, dann bleibt es da, wo es ist, und weint. <i>Niedrig: Geht zur Erzieherin, wenn es weint. Wartet nicht darauf, daß die Erzieherin zu ihm kommt.</i></p>
<p>84. Das Kind unternimmt zumindest einige Anstrengungen, um in der KiTa sauber und ordentlich zu sein. <i>Niedrig: Beschüttet und beschmiert sich und die Fußböden dauernd.</i></p>	<p>89. Der Gesichtsausdruck des Kindes ist im Spiel eindeutig und verständlich.</p>
<p>90. Wenn sich die Erzieherin weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muß nicht gerufen oder getragen werden; unterbricht das Spiel nicht und wird nicht verstimmt.) <i>** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.</i></p>	

Lebenslauf



Franziska Wanzenböck

Geburtsdatum: 21. Mai 1973
Geburtsort: Mödling
Mädchenname: Püller
Verheiratet: mit Ing. Christian Wanzenböck seit 2.7.1994
Kinder: Lillyan Wanzenböck geboren am 17.1.2008
Benjamin Wanzenböck geboren am 25.7.2011 (gest.)

Schullaufbahn:

1979 – 1983 Volksschule in Perchtoldsdorf
1983 – 1987 Bundesgymnasium in Perchtoldsdorf
1987 – 1991 Bundes-Oberstufenrealgymnasium in 1230 Wien
1991 – 1994 Pädagogische Akademie des Bundes in Wien
Seit 2002 Studium der Psychologie an der Universität Wien
Voraussichtlicher Abschluss März 2012

Beruflicher Werdegang:

1994 – 2001 Unterrichtstätigkeit als Volksschullehrerin
2001 – 2004 Angestellt als Lerntrainerin im Holistic Learning Institut
Vortragstätigkeit im Rahmen der Ausbildung zum B.A.S.I.S.® - Lerntrainer
Seit Mai 2004 Selbstständig als Lerntrainerin
Vortragstätigkeit zum Thema Legasthenie
Seit Sept. 2004 Angestellt als Assistentin der Geschäftsführung bei Health Consult Sicherheitstechnik GmbH

Zusatzausbildungen / Fortbildungen:

- 1997 Legasthenerbetreuer des Pädagogischen Instituts in Wien
- 1998 Montessori – Ausbildung
- 1999 Three In One Concepts „Tools of the trade“
- 2000 Diplomierter Legasthenertrainer des EÖDL
- 2000 Prüfungs- und Trainingsverfahren nach Warnke
- 2001 Mototherapie bei sensorischen Integrationsstörungen
- 2002 Präsentationstechnik
- 2003 Früherkennung und Frühförderung von Kindern mit beeinträchtigten Sprachwahrnehmungsfunktionen
- 2003 Irlen – Diagnostiker
- 2005 Grundkurs „Biofeedback“
- 2006 NLP-Trainer

Hobbys:

Rettungshunde, Tanzen, Handarbeiten