

Hans-Joachim Laewen

Bildung und Stress in der Tagesbetreuung von Kindern

Zusammenfassung

Anspruchsvolle Konzepte pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen verlangen den Fachkräften eine hohe Sensibilität für eigene Haltungen ab, die vermutlich nur durch unterstützende Strukturen des Teams erreicht werden kann. Die Studie zeigt, dass Einstellungen und Haltungen des Fachpersonals und die Qualität der internen Teambezüge mit Stressreaktionen der Kinder in den Einrichtungen zusammenhängen können, die mit Blick auf den Erfolg qualifizierter Bildungskonzepte minimiert werden sollten.

Die Ergebnisse verweisen auf Zusammenhänge von kritisch zu bewertendem Verhalten der Kinder bis hin zu Erkrankungshäufigkeiten mit einer geringeren Wertschätzung der Mütter der Kinder durch die Fachkräfte, mit der Haltung der Fachkräfte zu disziplinierenden Maßnahmen bei unerwünschtem Verhalten der Kinder und mit der Qualität der Teamarbeit.

Schlüsselwörter: Kindertageseinrichtungen, Reichweite pädagogischer Verantwortung, Haltung des Fachpersonals, Stresssignale der Kinder, Unterstützungsfunktion des Teams

Im Jahr 2015 publizierte Dietrich Benner einen Beitrag zum Thema „Erziehung *und* Bildung“, in dem er im Rückgriff auf Herbart den Begriff des „erziehenden Unterrichts“ entwickelte. Erziehung wird unter dieser Perspektive als „nicht-reziproke Interaktionen“ verstanden, „in denen ... Pädagogen auf Lernprozesse Heranwachsender in der Absicht einwirken, Bildungsprozesse in Gang zu setzen ...“ (Benner, 2015, 482). Die Bildungsprozesse können aus dieser Sicht von Pädagog_innen nur herausgefordert, nicht bewirkt werden.

Für den Vorschulbereich hatte Ludwig Liegle bereits 2008 einen ähnlichen Bezug zwischen Erziehung und Bildung hergestellt. Unter dem Titel „Erziehung als Aufforderung zur Bildung“ umschrieb Liegle seine Perspektive auf die Relation zwischen den Begriffen und entwickelte sie in nachfolgenden Publikationen weiter (Liegle, 2008; 2013; 2017). Dabei geht es Liegle um die Begründung und Beschreibung einer Pädagogik, die das Kind als Subjekt seiner Bildungsprozesse und als Konstrukteur seiner Kompetenzen und seines Wissens anerkennt und allem direkten oder indirekten Erziehungshandeln Kompatibilität mit diesem Konstrukt abverlangt. „Alles Vermitteln und Instruieren läuft ins Leere, wenn es nicht auf die Lernmotivation, den Lernwillen der Kinder trifft und die Eigenaktivität der Kinder anspricht (...); und das kann am besten geschehen durch die Gewährleistung förderlicher Rahmenbedingungen“ (Liegle, 2013,148).

Sicherung der Bildungsbereitschaft der Kinder als Aufgabe für pädagogische Fachkräfte

Der Gedanke liegt nahe, dass eine solche Bestimmung von Bildung und Erziehung auch erhebliche Folgen für eine Praxis haben müsste, die ihr Handeln darauf stützen wollte. Schon die von Liegle im Band „Beziehungspädagogik“ spezifizierten Rahmenbedingungen beschränken sich nicht auf die unter dem Begriff der Strukturqualität üblicherweise diskutierten Merkmale. Sie umfassen vielmehr die Gesamtheit aller situativen Elemente, die ein Zusammentreffen von Lernbereitschaft auf der einen und pädagogischem Handeln auf der anderen Seite günstig beeinflussen können.

Verlangt werden u. a. die Anerkennung der Bedürfnisse von Kindern nach Autonomie und Verbundenheit, die Balance von Nähe und Distanz, das Angebot einer professionellen Form der Liebe ebenso wie die Abwesenheit aller Formen der schwarzen Pädagogik, wie Katharina Rutschky sie 1977 beschrieben hat. Es geht um das emotionale Klima der Kommunikation in der Einrichtung (vgl. dazu auch Mayer et al., 2013; Sims et al., 2007) ebenso wie ihre dialogische Qualität und die Sicherung von Angstfreiheit für die Kinder (Liegle, 2017, 243ff).

So aufgeschlüsselt werden Voraussetzungen erkennbar, unter denen eine Aufforderung zur Bildung erst wirksam werden kann. Es gehörte dann zu einer erheblich ausgeweiteten Verantwortung des Fachpersonals, die Autonomie des Kindes als Subjekt seiner Bildungsprozesse nicht nur zu respektieren, sondern auch die Bedingungen zu schaffen und immer wieder herzustellen, unter denen bildende Erziehungsarbeit auf ein zur Bildung bereitendes Kind trifft. Pädagogik hätte unter dieser Perspektive auch zumindest die Auswirkung ihrer Strukturbedingungen mit zu verantworten. Wertfein et al. (2013) haben dazu eine wichtige Studie vorgelegt, deren Ergebnisse zeigen, dass strukturelle Parameter durch Merkmale der Teamqualität moderiert werden können.

Hinweise auf Stressbelastungen von Kindern in Tagesbetreuung

Es leuchtet unmittelbar ein, dass Angstfreiheit, bzw. – allgemeiner gefasst - die Abwesenheit von destruktiven Stressbelastungen für die Kinder zu den Voraussetzungen für einen Erfolg von in diesem Sinne gestaltetem Erziehungshandeln gehören muss. In diesem Zusammenhang irritieren nicht nur Berichte über Gewaltakte von Fachpersonal gegenüber Kindern, auf die in jüngeren Publikationen hingewiesen wird (vgl. Ballmann, 2019; Maywald, 2019). Der Einfluss subtilerer Belastungsformen konnten bereits in einer früheren Studie in Krippen und Tagespflegestellen aufgezeigt werden. Dazu gehört

u. a. die Haltung, die eine Fachkraft gegenüber den Müttern der Kinder einnimmt. Je geringer die Wertschätzung der Erzieher_innen bzw. Tagespflegemüttern als sekundären Bindungspersonen gegenüber den Müttern als primären Bindungspersonen der Kinder ausfiel, umso häufiger traten Erkrankungen und aggressives Verhalten der Kinder auf (Laewen, 1994). Ähnliche Zusammenhänge hatten Gottman & Fainsilber Katz (1989) bei konflikthafter Beziehungen zwischen den primären Bindungspersonen in den Familien der Kinder gefunden.

Diese Überlegungen sind praxisrelevant, spätestens seit das „infans-Konzept der Frühpädagogik“ mit einem ersten Entwurf 2002 in die Praxiserprobung ging. Das Konzept beansprucht, mit dem von Benner und Liegle beschriebenen Verständnis von Bildung und Erziehung kompatibel zu sein (Laewen, 2002, Andres & Laewen, 2011, Laewen & Andres, 2013). Es gilt als anspruchsvoll, aber praktikabel und eine Reihe von Studien belegt signifikante Gewinne in der Qualität der pädagogischen Arbeit in Einrichtungen, die sich an dem Konzept orientieren (Tietze, 2011; Wünsche, 2012; Wustmann-Seiler, 2011; Hofmann & Boltz, 2012).

Es ginge also nicht nur darum, offene Formen aggressiven Handelns gegen die Kinder in den Einrichtungen zu vermeiden, sondern auch im Alltagshandeln versteckte und möglicherweise nicht als riskant beurteilte Handlungsweisen in den Fokus zu nehmen. Anlass zur Sorge bieten in diesem Zusammenhang eine Reihe von Studien, die auf einen Anstieg der Konzentration des Stresshormons Kortisol bei Kindern in Tagesbetreuung im Tagesverlauf hinweisen. Das Niveau der Kortisolkonzentration sollte zum Nachmittag und Abend hin abfallen, wie das bei Kindern in ihren Familien festzustellen ist (Vermeer & Ijzendoorn, 2006; Ahnert, 2016). Dabei wurden Unterschiede zwischen ganztägig betreuten Kindern und halbtags bzw. teilzeitbetreute Kinder gefunden, die im geringeren Maß betroffen zu sein scheinen (Lumian et al, 2016).

Darüber hinaus wurden in der Wiener Krippenstudie abgeflachte Tagesprofile des Kortisolniveaus bei Kindern gefunden, nachdem sie 13 Wochen eine Krippe besucht hatten (Eckstein et al., 2010). Ähnliche Ergebnisse wurden auch in der NICHD-Studie in den USA gefunden (Haltigan et al., 2011). Der Sachverhalt ist insofern ernst zu nehmen, als eine Abflachung des Kortisolprofils möglicherweise als Hinweis auf eine Beschädigung des Systems der Stressregulierung gewertet werden muss (Vuksanovic, 2015).

Insgesamt scheinen dauerhafte und von den Kindern nicht beeinflussbare Stresssituationen ungünstige Entwicklungsbedingungen zu schaffen (u. a. Bensel, 2009).

In Hinblick auf den Kortisolanstieg bei Kindern in mehr als halbtägiger Tagesbetreuung liegen dabei Hinweise vor, dass der Aufbau sicherer Bindungen der Kinder an zumindest eine Fachkraft den Kortisolanstieg verringern oder vermeiden kann (Badanes et al., 2012). Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Veränderungen im Kortisolprofil der Kinder nicht mit einer Tagesbetreuung als solcher zusammenhängen, sondern mit Mängeln in ihrer Qualität.

Dieses Ergebnis unterstreicht die Relevanz von Forderungen, die die Bindungssicherheit von Kindern in Tagesbetreuung betreffen und schon seit längerem erhoben wurden (vgl. Becker-Stoll, 2008). Geeignete Eingewöhnungskonzepte sind hier zwingend zu berücksichtigen (u. a. Laewen et al., 8. Auflage, 2011; Laewen, 2018). Der Anteil von sicheren Bindungen an die aufnehmenden Fachkräfte kann unter den Bedingungen des „Berliner Modells“ mit 63% deutlich höher ausfallen (Hédervári et al., 2019), als das in der Wiener Krippenstudie beobachtet wurde (zwischen 30% und 40%, Ereky-Stevens et al., 2018).

Fragestellungen der Studie

Vor diesem Hintergrund wurde zwischen Mai und Juli 2019 von infans eine Studie mit dem Ziel durchgeführt, vermutete Zusammenhänge zwischen einigen Rahmenbedingungen des Kitabesuchs und Stressbelastungen der Kinder zu untersuchen. Darüber hinaus galt die Untersuchung der Validierung von Instrumenten, die im Rahmen des infans-Konzepts eingesetzt werden (u. a. Stressreaktionen der Kinder, Beziehung Fachkraft - Mutter) bzw. ihrer Erweiterung (Einstellungen zu disziplinierenden Maßnahmen bei unerwünschtem Verhalten der Kinder, Zufriedenheit mit dem Team und der Kommunikationsqualität im Team).

Methodisches Vorgehen

In die Untersuchung einbezogen waren die Fachkräfte aus insgesamt 6 Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg, Brandenburg und Sachsen-Anhalt, die alle mit dem infans-Konzept arbeiten. Die Ansprache der Kitas erfolgte über bestehende regelmäßige Arbeitstreffen mit Leitungen, Trägervertretern und Fachberatungen, die zweimal jährlich von unserer Partnerorganisation infans-StEG e. V. ausgerichtet werden. Insgesamt 94 (72%) der in den 6 Kitas beschäftigten Fachkräfte haben umfangreiche Fragebögen bearbeitet, die in den Teilen, die persönliche Einstellungen und Bewertungen betreffen, zu Hause ausgefüllt und in vorfrankierten Umschlägen direkt an infans e.V. geschickt wurden. In einer von den Kitas selbst ausgewählten Woche im Mai 2019 wurde von den

teilnehmenden Fachkräften jeweils ein Kind, dessen erste Bezugserzieher_innen sie waren, über 5 Tage auf sein Verhalten und seine Befindlichkeit hin beobachtet. Zu diesen Kindern liegen auch einige soziometrische Daten vor. Angaben zu den beteiligten Fachkräften und Kindern sind in Tabelle 1 enthalten.

Tabelle 1 – Allgemeine Daten zu den beteiligten Fachkräften, Kindern und Familien

Daten zu den teilnehmenden Fachkräften (N=94)

Berufsabschluss	Fachschule	75,8%
	Hochschule	13,2%
	Sonstige	11,0%
Jahre im Beruf	bis 7 Jahre	49,4%
	> 7 bis 20 Jahre	29,9%
	> 20 Jahre	20,7%
	<i>Mittelwert</i>	12,6 Jahre
Alter	21-30 Jahre	34,1%
	>30-40 Jahre	32,9%
	>40-60 Jahre	28,6%
	>60 Jahre	4,4%
	<i>Mittelwert</i>	37,5 Jahre
Arbeitszeit	bis 30 Wochenstunden	37,8%
	>30-40 Wochenstunden	62,2%
	<i>Mittelwert</i>	32,4 Wochenstunden

Daten zu den teilnehmenden Kindern (N=94)

Geschlecht	weiblich	46,2%
	männlich	53,8%
Alter	17-36 Monate	38,7%
	>36-79 Monate	61,3%
	<i>Mittelwert</i>	42,3 Monate
In der Kita seit:	3- 6 Monaten	5,7%
	>6-12 Monaten	21,9 %
	>12-24 Monaten	41,4%
	>24-36 Monaten	19,5%
	>36 Monaten	11,5%
	<i>Mittelwert</i>	20,7 Monate
Wochenstunden in der Kita	20-30 Stunden	25,8%
	>30-40 Stunden	49,5%
	>40-50 Stunden	24,7%
	<i>Mittelwert</i>	36,6 Wochenstunden
Migrations-Hintergrund	29,2%	
Eltern alleinerziehend	7,5%	

Die beteiligten Fachkräfte beantworteten Fragen hinsichtlich ihrer Zustimmung zu Aussagen, die

1. ihr Vertrauen in das Team (Tabelle 2)
2. zu einer Reihe von disziplinierenden Maßnahmen bei unerwünschtem Verhalten von Kindern (Tabelle 3)
3. eine Beurteilung der Qualität der fachlichen Kommunikation im Team (Tabelle 4) mithilfe der höchsten Bewertungsstufe 7 des Item 48 aus den KES_RZ (Tietze et al., 2017) und
4. zur Wertschätzung der Mütter der von ihnen betreuten Kinder (Tabelle 10)

betreffen.

Darüber hinaus wurden Beobachtungsdaten zum Verhalten von jeweils einem Kind pro Fachkraft über den Verlauf einer Woche aufgezeichnet (Tabelle 7). Die Fragen sind in den Tabellen mit einigen statistischen Kennwerten zur Häufigkeitsverteilung (Mittelwerte, Standardabweichung, Minimum, Maximum) und zu den Faktorenladungen (Tabellen 2 und 3) wiedergegeben. Die Fragen der Tabelle 3 sind in enger Zusammenarbeit mit Kitaleitungen und Fachberaterinnen formuliert worden. (Tabelle 4). Die 5-stufigen Zustimmungsskalen variieren von „Stimme überhaupt nicht zu“ bis „Stimme voll und ganz zu“, die dichotome KES-RZ-Skala bietet „Trifft zu“ vs. „Trifft nicht zu“ als Antwortmöglichkeiten an.

Tabelle 2

Vertrauen der Fachkraft zum Team

(Skalen von 1 bis 5: 1=stimme überhaupt nicht zu / 5=stimme voll und ganz zu)

Fragen an die teilnehmende Fachkraft zum Team und Faktorladungen N=93	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Faktorladungen auf „Teamvertrauen“</i>
Ich habe persönliches Vertrauen in meine Kolleg*innen	4.15	.87	2	5	.79
Die fachliche Zusammenarbeit im Team funktioniert gut	4.09	.89	2	5	.84
Ich tausche häufig fachliche Informationen mit Kolleg*innen aus	4.34	.77	2	5	.77
Ich fühle mich im Team gut aufgehoben	4.27	.91	1	5	.88

Tabelle 3

Haltung der Fachkraft gegenüber disziplinierenden Maßnahmen bei unerwünschtem Verhalten der Kinder (Skalen von 1 bis 5: 1=stimme überhaupt nicht zu / 5=stimme voll und ganz zu)

Wenn ein Kind unerwünschtes Verhalten zeigt (z.B. aggressiv ist, anderen Kindern Spielzeug wegnimmt, trödelt, beim Essen manscht, uneinsichtig ist, ...) dann kann es Ihrer Meinung nach vorkommen, dass ... (N=93)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Faktorladungen auf RAGE
... dieses Kind auch mal lächerlich gemacht wird	1.29	.62	1	4	.65
... dieses Kind zeitweise vom gemeinsamen Tun ausgeschlossen wird	2.65	1.03	1	5	.63
... dieses Kind fest angefasst oder am Arm gezogen wird	1.45	.70	1	3	.76
... körperliche Berührungen gegen den Willen des Kindes stattfinden, auch wenn keine Gefahrenabwehr notwendig ist	1.39	.64	1	3	.68
... dieses Kind nach einem Konflikt im weiteren Tagesverlauf nicht mehr beachtet wird	1.12	.36	1	3	.62
... auf dieses Kind bei wiederholtem Fehlverhalten Druck ausgeübt wird, der auf Verhaltensänderung zielt	1.89	.95	1	4	.71
... diesem Kind bei wiederholtem Fehlverhalten Strafen angedroht werden	1.94	1.00	1	4	.75

Tabelle 4

KES-RZ (Item 48) Qualitätsstufe 7 - Ausgezeichnet (vgl. Tietze et al. 2017, S. 118f) Antwortmöglichkeiten: Trifft zu / Trifft nicht zu (N=92)	Trifft zu: Anzahl der Fälle
7.1 Räume und Flure werden für umfassende und vielfältig gestaltete Dokumentation der pädagogischen Arbeit mit den Kindern genutzt (z.B. kommentierte Fotoserien auf Wandpostern oder Tischflipcharts).	83
7.2 Teamsitzungen mit pädagogischen Themen finden mindestens wöchentlich statt, in großen Einrichtungen auch in Teilteams.	62
7.3 Es existiert ein Info-System zu relevanten Informationen über die einzelnen Kinder, das von den Erzieherinnen untereinander wie auch für Gespräche mit Eltern genutzt wird (z.B. Hängeordner, Ablagefächer).	73
7.4 Entwicklungsgespräche finden mindestens halbjährlich statt.	20

Als Indikatoren für Stressreaktionen der Kinder wurden 5 Verhaltensweisen gewertet (Items 1-5), die in der Wiener Krippenstudie als verdeckte Trauerreaktionen interpretiert worden sind (u. a. Fürstaller et al., 2011), darüber hinaus das Niveau ihrer allgemeinen Aktivität und der Offenheit ihres Zugehens auf andere Kinder (Tabelle 5).

Tabelle 5

Zeigte das Kind folgende Verhaltensweisen in der Zielwoche? (N=92) (Anzahl der Tage, an denen das Verhalten beobachtet wurde.	Anzahl der Beobachtungen	Mean	SD	Min	Max
1. Hat das Kind ohne erkennbaren Anlass geweint?	1				
2. Hat sich das Kind ziellos in seiner Umgebung bewegt?	13	.14	.57	0	4
3. Hat das Kind stereotype Bewegungsmuster gezeigt? (Schaukeln mit dem Oberkörper, Kopfbewegungen, etc)	3	.03	.23	0	2
4. Hat sich das Kind zurückgezogen verhalten oder eine stille Traurigkeit gezeigt?	11	.12	.59	0	5
5. Hat das Kind auf andere Weise zu erkennen gegeben, dass es sich unglücklich fühlt?	20	.22	.53	0	2
6. Wirkte das Kind aktiv und aufgeschlossen?	401	4.36	1.13	0	5
7. Ist das Kind auf andere Kinder zugegangen oder hat es auf Kontakte von anderen Kindern positiv reagiert?	406	4.41	1.07	0	5

Aufgezeichnet wurden darüber hinaus Fehltag wegen einer Erkrankung und aggressives Verhalten in der Beobachtungswoche und die Fehlzeiten der Kinder wegen einer Erkrankung in den letzten 6 Monaten des Kitabesuchs.

Ergebnisse

Die Itemgruppen aus den Tabellen 2 (Teamvertrauen), 3 (RAGE-Faktor) und 10 (Verhältnis Fachkraft-Mutter) wurden auf interne Konsistenz geprüft. Die Alpha-Werte liegen durchweg im akzeptablen Bereich:

Teamvertrauen (4 Variablen):	Alpha = 0,85
Zustimmung zu disziplinierenden Maßnahmen (7 Variablen):	Alpha = 0,79
Beziehung Fachkraft-Mutter (8 Variablen):	Alpha = 0,84

Eine Faktorenanalyse mit den Antwortdaten zum Grad der Zustimmung zu disziplinierenden Maßnahmen aus Tabelle 3 Hauptkomponentenanalyse, orthogonales Design)

ergab nach dem Eigenwertkriterium einen resultierenden Faktor (Varianzaufklärung 47,4%), der als „Reaktive Aggressionsbereitschaft der Erzieher_in (RAGE)“ interpretiert wurde. Alle Analysen mit RAGE beziehen sich auf die Faktorscores. In gleicher Weise konnten die 4 Variablen zur subjektiven Bewertung der Teambeziehung aus Tabelle 2 zu einem Faktor „Teamvertrauen“ mit einer Varianzaufklärung von 68,9% zusammengefasst werden.

Eine Korrelationsanalyse (Pearson) mit zweiseitigem Signifikanztest mit den Scores des „RAGE-Faktors“ und sowohl den Scores des Faktors „Teamvertrauen“ als auch den Einzelvariablen ergab statistisch signifikante Beziehungen (Tabelle 6).

Tabelle 6

Vertrauen der Fachkraft zum Team vs. RAGE

Produkt-Moment-Korrelation: Faktorscores RAGE vs. Vertrauen in das Team und Faktorscores RAGE vs. Einzelvariable Vertrauen in das Team 2-seitige Signifikanz N=93	<i>R</i>	<i>Sig.</i>
Faktorscores: Vertrauen in das Team	-.44	.000
Einzelitems		
Ich habe persönliches Vertrauen in meine Kolleg_innen	-.35	.000
Die fachliche Zusammenarbeit im Team funktioniert gut	-.46	.000
Ich tausche häufig fachliche Informationen mit Kolleg_innen aus	-.27	.009
Ich fühle mich im Team gut aufgehoben	-.36	.000

Das bedeutet, dass höhere Zustimmungswerte zu den 4 Fragen zum Teambezug mit niedrigeren Zustimmungswerten in Hinblick auf die Gesamtheit der disziplinierende Maßnahmen gegenüber unerwünschtem Verhalten der Kinder (Faktorscore) zusammenhängen.

Für die Fragen nach der Qualität der internen und externen Kommunikation des Teams erwies sich ausschließlich die höchste Stufe 7 des Items 48 der KES-RZ (Tabelle 4) als aussagekräftig: Eine Varianzanalyse mit der Anzahl der zutreffenden Bedingungen auf dieser Stufe (max. 4, min. 1, 0 kam nicht vor) als 4-stufigem Faktor und den Scores des RAGE-Faktors als Kriterium ergab einen signifikanten Zusammenhang (Tabelle 7).

Tabelle 7

Anzahl der zutreffenden Merkmale KES-RZ (Item 48): Stufe 7 (vgl. Tietze et al. 2017, S. 118f) als 4-stufiger Faktor vs. Faktorscores RAGE (N=92)

Oneway-Varianzanalyse: RAGE-Faktorscores vs. KES- RZ-Item 48 – Stufe 7	Anzahl der Fälle	<i>M</i>	<i>StD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
1 Merkmal der Stufe 7 trifft zu	10	.42	.78	5.01	3/87	.003
2 Merkmale der Stufe 7 treffen zu	33	.37	1.21			
3 Merkmale der Stufe 7 treffen zu	34	-.14	.85			
4 Merkmale der Stufe 7 treffen zu	15	-.67	.52			

Eine positivere Beurteilung der Vertrauensbasis und der fachlichen Zusammenarbeit im Team hängt mit einer geringeren Zustimmung zum möglichen Vorkommen der in Tabelle 3 beschriebenen disziplinarischen Eingriffe zusammen. Dasselbe gilt für die Anzahl der nach Einschätzung der Teilnehmer*innen in der Einrichtung realisierten Merkmale der höchsten Qualitätsstufe des KES-RZ-Items 48 zu.

Zum Stressverhalten der Kinder

Wegen der geringen Häufigkeit des Auftretens kritisch in Hinblick auf ihr Wohlbefinden zu beurteilender Verhaltensweisen der Kinder in der Beobachtungswoche (Zwischen 1 und 20 Beobachtungen bei möglichen 470 für die Items 1-5 in der Tabelle 5) wurden die Auftretenshäufigkeiten über alle 5 Items summiert und einerseits zu einem 2stufigem Faktor „Risikoverhalten“ (Wurde an mindestens 1 Tag/an keinem Tag beobachtet, N=24 vs. N=70) verdichtet, andererseits als summierte Häufigkeit in Korrelationsanalysen einbezogen. Die Items zur Aktivität der Kinder und ihrem positiven Zugang zu anderen Kindern (Items 6 und 7 der Tabelle 5) gingen einzeln in die Berechnungen ein.

Die Produkt-Moment-Korrelationen von Item 6 (Aktivität der Kinder) und den aufsummierten Häufigkeiten der Items 1-5 zeigten schwache, aber signifikante Korrelationen mit dem RAGE-Faktor. Wurden nur die Kinder einbezogen, die auf den Items 1-5 zumindest einen Eintrag hatten, erreichte der Zusammenhang mit RAGE bei deutlich höheren Koeffizienten auch für das Item 7 Signifikanz (Tabelle 8).

Tabelle 8

Produkt-Moment-Korrelation Faktorscores RAGE vs. Häufigkeit von Risikoverhalten, Aktivität und positive Reaktion auf andere Kinder 2-seitiger Signifikanztest Alle Kinder mit gültigen Werten	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>Sig.</i>
Wirkte das Kind aktiv und aufgeschlossen?	91	-.28	.01
Ist das Kind auf andere Kinder zugegangen oder hat es auf Kontakte von anderen Kindern positiv reagiert?	91	-.20	ns
Risikoverhalten: Aufsummierte Daten der Items 1 bis 5 aus Tabelle 5.	91	.29	.01
Nur Kinder mit mindestens einem Eintrag zum Risikoverhalten			
Wirkte das Kind aktiv und aufgeschlossen?	24	-.50	.01
Ist das Kind auf andere Kinder zugegangen oder hat es auf Kontakte von anderen Kindern positiv reagiert?	24	-.40	.05
Risikoverhalten: Aufsummierte Häufigkeiten der Items 1 bis 5 aus Tabelle 5.	24	.43	.04

Für 9 Kinder wurde während der Beobachtungswoche Fehltag wegen einer Erkrankung registriert. Eine Rechnung über alle Kinder zeigte keinen Zusammenhang mit dem RAGE-Faktor, auch nicht für die Anzahl der Fehltag in den letzten 6 Monaten. Wurden nur die Kinder mit mindestens einem Fehltag wegen einer Erkrankung in der Beobachtungswoche einbezogen, änderte sich das Bild (Tabelle 9). Der Zusammenhang mit dem RAGE-Faktor wurde bei hohen Koeffizienten signifikant. Die Ergebnisse in Bezug auf das Aggressionsverhalten der Kinder in der Beobachtungswoche blieben ohne Zusammenhang mit allen untersuchten Variablen.

Tabelle 9

Produkt-Moment-Korrelation: Faktorscores RAGE vs. Anzahl der Fehltag wegen Erkrankung 2-seitiger Signifikanztest Nur Kinder, die an mindestens 1 Tag in der Zielwoche wegen einer Erkrankung fehlten	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>StD</i>	<i>R</i>	<i>Sig.</i>
Anzahl der Fehltag dieser Kinder in der Beobachtungswoche	9	2.0	1.2	.89	.001
Anzahl der Fehltag dieser Kinder in den letzten 6 Monaten	8	10.3	6.3	.75	.031

Die Bewertung der Mütter der beteiligten Kinder durch die Fachkräfte zeigte entgegen den Erwartungen keinen Zusammenhang mit den Erkrankungsdaten der Kinder und ihrem Aggressionsverhalten, wie sie in einer früheren Untersuchung noch gefunden worden waren (Laewen 1994). Erst eine Varianzanalyse mit dem dichotomisierten Faktor „Risikoverhalten“ (Das Verhalten wurde an mindestens 1 Tag beobachtet vs. an keinem Tag beobachtet) deckte Verbindungen zu beobachtbarem kritisch zu beurteilendem Verhalten der Kinder in Bezug auf 6 der 8 Items der Fragengruppe auf (Tabelle 10). Eine positivere Haltung gegenüber den Müttern der Kinder hing mit geringerem Stressverhalten der Kinder zusammen.

Tabelle 10

Oneway-Varianzanalysen: Sicht der Fachkraft auf die Mutter des Kindes vs. Risikoverhalten der Kinder (Weinen ohne erkennbaren Anlass, stille Trauer, stereotype Bewegungen, ...)	Kinder mit Risikoverhalten <i>M/(SD)</i> N=24	Kinder ohne Risikoverhalten <i>M/(SD)</i> N=66/67	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Gefällt mir das Erscheinungsbild, die Art, sich zu kleiden, das Auftreten, das Verhalten der Mutter des Kindes?	3.88 (.99)	4.20 (.90)	2.14	1/88	ns
Hält sich die Mutter an getroffene Vereinbarungen?	4.25 (.79)	4.66 (.54)	7.74	1/89	.007
Habe ich den Eindruck, in Erziehungsfragen mit der Mutter überein zu stimmen?	3.75 (.79)	4.13 (.63)	5.77	1/89	.018
Irritiert mich das Verhalten der Mutter in der Bringe- oder Abholsituation?	4.25 (.99)	4.56 (.68)	2.83	1/88	ns
Wie hoch schätzt die Mutter nach meinem Gefühl meine Arbeit?	3.83 (.64)	4.37 (.57)	14.78	1/89	.000
Könnte ich mir vorstellen, mit der Mutter befreundet zu sein?	2.54 (.22)	3.18 (.14)	5.89	1/88	.017
Verhält sich nach meinem Eindruck die Mutter gegenüber dem Kind angemessen?	4.17 (.96)	4.60 (.58)	6.70	1/89	.011
Ist meine persönliche Wertschätzung der Mutter hoch?	3.88 (.85)	4.30 (.70)	5.80	1/89	.018

Diskussion

Vor dem Hintergrund des Aufkommens komplexerer pädagogischer Handlungsmodelle war es Ziel der Untersuchung, subtilere Zusammenhänge von Stressreaktionen der Kinder mit Haltungen des Fachpersonals in Bezug auf den Umgang mit unerwünschtem Verhalten, mit mangelnder Wertschätzung der Mütter der Kinder durch die kitaseitigen Bezugspersonen und ggf. bestehenden moderierenden Korrelationen mit der Qualität des Teambezugs zu explorieren. Wichtigstes Anliegen der Studie ist es, zur Aufklärung von praxisnahen Handlungsoptionen zur Sicherung von Angstfreiheit und zur Stressverringerung für die Kinder als Grundlage für ein Gelingen früher Bildungsprozesse beizutragen.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die vermuteten Zusammenhänge weitgehend, jedoch teilweise mit interessanten Einschränkungen.

Je höher die Zustimmung der Fachkräfte zu den Items des RAGE-Faktors ausfiel, umso häufiger wurden Belastungsindikatoren bei den Kindern beobachtet, die jedoch offenbar nicht alle in gleicher Weise reagierten. Sowohl in Bezug auf die Erkrankungshäufigkeiten der Kinder (Tabelle 9) als auch auf ihr Aktivitätsniveau, ihr positives Zugehen auf andere Kinder und ihr Stressverhalten reagierte ein größerer Teil der Kinder schwach oder gar nicht, ein kleinerer Teil (etwa 25% der Stichprobe) jedoch umso heftiger. Wir interpretieren diesen Sachverhalt in Anlehnung an die von Boyce (2019) publizierten Befunde als Hinweis auf die Existenz besonders empfindsamer Kinder, deren Befindlichkeiten stark mit den im RAGE-Faktor repräsentierten Haltungen der Fachkräfte variieren. Das verweist darauf, dass es in den Einrichtungen sinnvoll sein kann, auf besonders empfindsame Kinder zu achten (die „Orchideenkinder“, wie Boyce diese Gruppe in Abgrenzung zu den „Löwenzahnkindern“ nennt, die etwa robusterer Natur sind).

Zugleich hängt das Ausmaß der Zustimmung der Fachkräfte zu den Variablen des RAGE-Faktors sowohl mit deren Vertrauen zum Team und der Qualität der internen und externen Kommunikation im Team in dem Sinne zusammen, dass höhere Werte auf den Teamvariablen – also eine bessere fachliche Kommunikation im Team und stärkeres Vertrauen in die Kolleg*innen - niedrigere Werte in den RAGE-Faktorscores vorausagen.

Die Bewertung der eigenen Haltung der Fachkraft gegenüber der Mutter des Kindes stand entgegen den Erwartungen in keiner Hinsicht in Beziehung zu den Erkrankungs- und Aggressionsdaten, die wir in einer früheren Untersuchung gefunden hatten (Lae-

wen 1994). Allerdings wurden Zusammenhänge mit den aufsummierten Werten der Variablen 1 - 5 aus Tabelle 5 sichtbar, die schwere bis mittlere Trauerreaktionen der Kinder beschreiben. Eine Dichotomisierung der Verhaltenswerte der Kinder führt zu einem 2-stufigem Faktor (Kind zeigt eine der 5 Verhaltensweisen an mindestens 1 Tag in der Zielwoche vs. kein derartiges Verhalten), der in einer Oneway-Varianzanalyse mit dem Bewertungsdaten der Fachkräfte als abhängiger Variablen zu 6 signifikanten Unterschieden unter den 8 Variablen führt (Tabelle 10). Das bedeutet, dass die Kinder, die überhaupt Symptome einer Stressbelastung während der Beobachtungswoche in der Kita zeigten, sehr deutlich auf eine geringer ausgeprägte Wertschätzung ihrer Mütter durch die Fachkräfte reagierten.

Als Erklärung für diese Verschiebung von den Erkrankungs- und Aggressionsdaten hin zu subtileren Stressverhaltensweisen der Kinder könnten Lerneffekte in Erwägung gezogen werden. Die Fachkräfte, die mit dem infans-Konzept arbeiten, überprüfen regelmäßig mit den Fragen der Tabelle 10 die eigene Position gegenüber den Müttern. Die Bedeutung der Haltungen gegenüber den Müttern der Kinder war also bekannt und dürfte zu einer Verringerung der Varianz geführt haben. Darüber hinaus liegen Anzeichen vor, dass die Kinder in der älteren Untersuchung noch stärkerem Druck in den Einrichtungen ausgesetzt waren, als das nach drei Jahrzehnten Entwicklung des Umgangs mit den Kindern dort heute noch der Fall ist. So waren in der älteren Untersuchung deutlich häufiger Phasen des Weinens der Kinder und höhere Erkrankungszeiten beobachtet worden.

Die gefundenen Zusammenhänge zwischen den Haltungen der Fachkräfte und der Häufigkeit von Stressverhaltensweisen der Kinder bis hin zu höheren Erkrankungshäufigkeiten weisen auf die mögliche Existenz vulnerabler Gruppen unter den Kindern hin. Diese Zusammenhänge existieren, obwohl sich der Grad der Zustimmung zu den Fragen des RAGE-Faktors durchweg im unteren bis mittleren Skalenbereich bewegt, also eher schwach ausfällt (Tabelle 3). Da andererseits substantielle Korrelationen dieses Faktors mit dem Ausmaß des Vertrauens der Fachkräfte zu ihrem Team und der Kommunikationsstruktur im Team, existieren, lässt der Befund sich auch als Reaktion der Fachkräfte auf einen Mangel an unterstützenden Teambezügen und eine unzureichende Qualität der fachlichen Teamkommunikation verstehen.

Insgesamt scheint es, als würde die Qualität anspruchsvollerer pädagogischer Arbeit in stärkerem Umfang mit der Qualität von Teamparametern zusammenhängen, als das

bislang vermutet werden konnte. Es liegt nahe, der Arbeit an der Verbesserung dieser Teamqualitäten mehr Aufmerksamkeit zu widmen, wobei der Stellenwert der „mittelbaren Arbeit“ in den Tageseinrichtungen (Viernickel et al., 2013) wohl neu bewertet werden müsste. Darüber hinaus legen es die Ergebnisse der Studie nahe, in den Einrichtungen auf besonders empfindsame Kinder zu achten.

Allerdings hat die Aussagekraft der Studie ihre Grenzen. Es waren zwar heterogen strukturierte Einrichtungen einbezogen (z. B. 3 Bundesländer, unterschiedliche Träger und zwischen 50 und 179 in der Einrichtung betreute Kinder), aber der Auswahl lag keine Zufallsstichprobe zugrunde. Darüber hinaus wird in allen an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen mit dem infans-Konzept gearbeitet, was zwar für einen vergleichsweise hohen Qualitätsstandard spricht, aber nicht überall in der Bundesrepublik zutrifft. Die Stressbelastung der Kinder könnte mit Kortisoltests (Speichelproben) als Tagesprofil (um Abflachungen des Profils zu erfassen mindestens am Morgen, am Mittag und am Nachmittag) sehr viel präziser erfasst werden als über die Beobachtungsdaten, wodurch differenziertere Auswertungsverfahren möglich und sinnvoll wären. Das träfe auch zu, wenn zusätzlich zur Selbstauskunft der Fachkräfte externe Beobachtungsverfahren eingesetzt würden.

Literatur

- Ahnert, L. (2016): Heute hier – morgen dort? Vortrag gehalten auf der Fachtagung des Landesverbandes Kindertagespflege NRW am 27.4.2016 in Düsseldorf
- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011): Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Weimar Berlin: Verlag das netz.
- Badanes, L. S., Dmitrieva, J. & Watamura, S. E. (2012): Understanding Cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers, In: Early Childhood Research Quarterly, Vol. 27, Iss. 1, 156–165
- Benner, D. (2015): Erziehung *und* Bildung – Zur Konzeptualisierung eines Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 61 – Heft 4, 481 – 495.
- Bensel, J. (2009): Über den Anpassungsstress kleiner Kinder in Krippen. S. 251-256. In: C. Bischof et al. (Hrsg.): Wie wird Neues möglich? Das Unerwartete in der Psychoanalyse. DPV-Frühjahrstagung 2009. Heidelberg
- Boyce, W. T. (2019): Orchidee oder Löwenzahn? München: Droemer.
- Eckstein T, Kappler G, Datler W. & Ahnert L (2010): Stressregulation bei Kleinkindern nach Krippeneintritt: Die Wiener Kinderkrippenstudie. Vortrag bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bremen.
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg L.-E. & Datler, W. (2018): Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. In: Early Childhood Research Quarterly, 270-279.
- Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt - Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: Frühe Kindheit, 1,11.
- Gottman, J. & Fainsilber Katz, L. (1989): Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. Developmental Psychology, Vol. 25, Nr. 3, 373-381.
- Haltigan, John D.; Roisman, Glenn I.; Susman, Elizabeth J.; Barnett-Walker, Kortnee; Monahan & Kathryn C. (2011): Elevated trajectories of externalizing problems are associated with lower awakening cortisol levels in midadolescence. The National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network US Developmental Psychology, Vol. 47(2), Mar 2011, 472-478.
- Hédervári-Heller, É., Antunes, F. M. & Dreier, A., (2019): Eingewöhnung und Bindung: Psychoanalytische und bindungstheoretische Grundlagen für gelungene Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Hofmann. Th., Bolz, M. (2012): Schlussbericht Pilotprojekt bildungskrippen.ch – Die Anpassung und Implementierung des infans-Konzepts der Frühpädagogik in Schweizer Kindertagesstätten. bildungskrippen.ch, Zürich.
- 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, 1, 1-13.
- Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J./Andres, B.: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit - Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag, 16-102.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2011): Die ersten Tage. Berlin. Cornelsen Verlag.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2013): Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen. Berlin: infans-Sonderdruck.
- Laewen, H.-J. (2018): Zur Gestaltung der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen – Material für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Schuber mit 6 DVDs und 1 Begleitbroschüre. Berlin: Infans Sonderausgabe.

- Liegle, L. (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, W., Rossbach, H.-G., Fölling-Albers, M, Tippelt, R.: Bildung und Kindheit. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 85-114.
- Liegle, L. (2013): Frühpädagogik – Erziehung und Bildung kleiner Kinder – Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, L. (2017): Beziehungspädagogik – Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lumian, D., Dmitrieva, J., Mendoza, M. M., Badanes, L. F. & Watamura, S. E. (2016): The impact of program structure on cortisol patterning in children attending out-of-home child care. In: Early Childhood Research Quarterly Volume 34, 1st Quarter 2016, 92–103
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013): Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. In: ZfPäd., 6, 803-816
- Sims, M., Guilfoyle, A. & Parry, T. (2007): Children's Stress Levels: An Evaluation Tool to Determine Programme Quality. <https://www.illinoischildwelfare.org/archives/volume3.html>
- Tietze, W. (2011): Evaluation der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Stuttgart. educert GmbH- Abschlussbericht.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. (Hrsg.), Nattefort, R. & Grenner, K. (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ) – Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Weimar: verlag das netz.
- Vermeer, H. J. & van IJzendoorn, M. H. (2006): Children's elevated Kortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. Early Childhood Research Quarterly, Vol. 21, Iss. 3, 390-401.
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H. (2006): Children's elevated Kortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. Early Childhood Research Quarterly, Vol. 21, Iss. 3, S. 390-401.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente & strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 20.10.2020 unter http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Expertise_final_web.pdf
- Vuksanovic, N. (2015): Traumatische Erfahrungen, Stress und ADHS Was können wir von der Neuroendokrinologie lernen? In: Brisch, K. H. (Hrsg.): Bindung und Psychosomatik. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 135-170.
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. Frühe Bildung, 1, 20-27.
- Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Evaluation der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen der Stadt Rastatt: Wirkweisen unterschiedlicher Konzepte. In: S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.) Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung. Baltmannsweiler: Schneider, 321-339
- Wustmann Seiler, C. (2011). Projekt „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ – Teilprojekt „Qualitätsmessung“: Skalenwerte der externen Qualitätsbeobachtungen in der Vergleichsgruppe bildungskrippen.ch (C-Kitas). Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

Hans-Joachim Laewen
 Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit (infans) e.V.
 Havelberger Str. 13
 10559 Berlin
 infans@t-online.de