

Stressbelastung bei Kindern in der Kleinkindbetreuung

Bachelorarbeit

an der pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education

eingereicht bei

HProf.ⁱⁿ MMag.^a DDDr.ⁱⁿ Ulrike Kipman

vorgelegt von

Belinda Darhuber

43000663

Salzburg, Datum

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Stressbelastung bei Kindern in der Kleinkindbetreuung“. Da der Bedarf an Plätzen stetig steigt, ist die Aktualität dahingehend wahrscheinlich so hoch wie nie zuvor. Die zentrale Fragestellung lautet: „Welche Auswirkungen hat eine außerfamiliäre Betreuung in der Kleinkindbetreuung und der damit verbundene frühkindliche Stress auf die Kinder?“. Aufgezeigt werden die wichtigsten Forschungsergebnisse. Nachfolgend werden zwei bedeutsame Aspekte hinsichtlich der Auswirkungen auf die Kinder beleuchtet: die Quantität und die Qualität des außerhäuslichen Settings. Das Thema Stress wird anschließend mit den biologischen Reaktionen und dessen Symptomen, den Stressoren, sowie möglichen Risiko- und Schutzfaktoren genauer erörtert. Kurz aufgezeigt wird, in welchen Fällen Stress auch positiv sein kann. Abschließend werden stressmildernde Handlungsempfehlungen für frühpädagogische Einrichtungen erarbeitet. Die aktuellen Forschungen zeigen, dass sowohl die Qualität der Arbeit, wie auch das Ausmaß der betreuten Stunden einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat. Grundsätzlich zeigen verschiedenste Studien, dass eine frühe außerfamiliäre Betreuung mit einem hohen Stundenausmaß pro Woche die Konzentration und auch das sozialverhalten der Kinder negativ beeinflussen. Die familiären Bindungsstrukturen erweisen sich dabei als mögliche Belastungspuffer in Bezug auf das kindliche Stressempfinden.

Als Forschungsmethode wird weitestgehend die Literaturarbeit gewählt, es handelt sich somit um eine hermeneutische Analyse des gewählten Themas. Gearbeitet wird deduktiv, es werden allgemeine Studien und Literatur beleuchtet, um die Fragestellung im speziellen zu beantworten

Abstract English

This bachelor thesis deals with the topic "Stress levels from children in early childhood care." Due to the continuously increasing demand for day care, the relevance of this topic is higher than ever before. The central research question is: "What are the effects of out-of-home childcare in early childhood and the associated stress on children?" Firstly the thesis presents the most important research findings. Subsequently, two significant aspects regarding their impact on children are examined: the quantity and quality of out-of-home childcare settings. The topic of stress is then discussed in detail, including biological reactions and symptoms, stressors, as well as potential risk- and protective factors. It briefly states cases in which stress can also have positive effects. Finally, stress-reducing recommendations for early childhood institutions are developed. Current research shows that both the quality of care and the extent of hours spent there have an impact on children's development. Various studies generally indicate that early out-of-home childcare with a high number of hours per week negatively affects children's concentration and social behavior. Family bonding structures can serve as potential buffers against children's stress experiences.

Regarding the research method, a literature review is primarily employed, involving a hermeneutic analysis of the chosen topic. The work is conducted deductively, examining general studies and literature to answer the specific research question.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Abstract English	II
Inhaltsverzeichnis.....	III
1. Einleitung	1
2. Begriffsklärung	2
3. Forschungsstand	3
3.1. NICHD Studie	4
3.2. Transition to Child Care	6
3.3. Kleine Kinder – großer Anspruch!	8
4. Einflüsse auf die Kinder	12
4.1. Betreuungsausmaß als Einflussfaktor.....	13
4.2. Die Qualität der Einrichtung als Einflussfaktor	14
5. Stressbelastung der Kinder in außerfamiliärer Betreuung.....	20
5.1. Stressreaktionen im Körper.....	21
5.2. Positiver Stress	22
5.3. Stressoren von Kindern.....	23
5.4. Mögliche Stresssymptome	25
5.5. Risikofaktoren	26
5.6. Schutzfaktoren	27
5.6.1. Coping	28
5.6.2. Bindung	29
6. Stressmindernde Handlungsempfehlungen für Kleinkindbetreuungen	32
6.1. Eingewöhnung	32

6.1. Fachkraft-Kind-Beziehung.....	37
6.2. Wiederkehrende Prozesse.....	39
6.3. Pädagogischer Leitfaden	42
7. Fazit.....	43
8. Literaturverzeichnis.....	46
9. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	49
10. Anhang.....	51
11. Eidesstattliche Erklärung.....	55

1. Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Stressbelastung bei Kindern in der Kleinkindbetreuung“. Die Aktualität in diesem Bereich ist wahrscheinlich so hoch wie nie zuvor. Wie die Statistik Austria berichtet (2022, S. 1), gibt es in allen Bundesländern der Republik Österreich einen deutlichen Anstieg an Betreuungsbedarf der unter Dreijährigen. Im Jahr 2011/12 befanden sich 19,7% der österreichischen null- bis dreijährigen Kinder in außerfamiliärer Betreuung. Diese Quote ist zehn Jahre später (2021/22) auf 29,1% angestiegen. Somit wird deutlich sichtbar, dass der Bedarf an Plätzen immer größer wird.

Die zentrale Fragestellung „Welche Auswirkungen hat eine außerfamiliäre Betreuung in der Kleinkindbetreuung und der damit verbundene frühkindliche Stress auf die Kinder?“ soll damit beantwortet werden. Um diese Frage zu beantworten, werden verschiedene Aspekte des Themas beleuchtet und der aktuelle Forschungsstand wird aufgezeigt.

Eingangs erfolgt eine kurze Begriffsklärung, um ein gemeinsames Verständnis der verwendeten Termini zu gewährleisten. Darauf folgt eine Beschreibung des aktuellen Forschungsstands, welche die NICHD-Studie, Forschungen zum Cortisol Wert der Kinder und das Projekt „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ beinhaltet.

Im weiteren Verlauf werden die zwei am häufigsten genannten Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf die Kinder beschrieben: die Quantität und die Qualität von institutioneller Betreuung. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auch auf die Qualitätssicherung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen gelegt.

Anschließend folgt eine genaue Analyse zum Thema Stress. Zuerst wird die Frage nach der biologischen Reaktion, und wann Stress auch positiv sein kann, geklärt. Sogenannte Stressoren und potentielle Reaktionen werden genauer betrachtet. Dabei ergeben sich einige Risiko- und Schutzfaktoren, welche beleuchtet werden.

Abschließend folgt ein Handlungsleitfaden für elementarpädagogische Einrichtungen, der die wichtigsten Aspekte einer qualitativen Arbeit beschreibt. Hierbei wird auf die Bedeutung einer guten Eingewöhnungsphase, einer positiven Fachkraft-Kind-Beziehung sowie auf die Rolle von wiederkehrenden Prozessen in der Betreuung eingegangen. Ein pädagogischer Leitfaden wird vorgestellt, der hilfreiche Strategien und Ansätze für die Sicherstellung der Qualität aufzeigt.

Durch die Untersuchung dieser verschiedenen Aspekte soll ein umfassendes Verständnis für die Stressbelastung bei Kindern in der Kleinkindgruppe gewonnen werden. Ziel ist es, Handlungsempfehlungen zu geben, wie die Betreuungssituation für Kinder stressfreier gestaltet werden kann und somit ihre psychische und physische Gesundheit unterstützt wird.

2. Begriffsklärung

Bevor eine genauere Analyse zum Thema „Stressbelastung bei Kindern in der Kleinkindbetreuung“ stattfinden kann, bedarf es einer kurzen Beschreibung der wichtigsten Begriffe.

Kinder unter drei Jahren werden als Kleinkinder bezeichnet. Demnach ist die Kleinkindbetreuung die Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung für Kinder, welche das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Der Begriff elementarpädagogische Einrichtung, Bildungseinrichtung oder auch frühpädagogische Betreuungseinrichtung werden dabei als Synonym verwendet. Die Kinder werden in solchen Institutionen in Gruppen à acht Kinder aufgeteilt, sogenannten Kleinkindgruppen. Im Salzburger Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz werden jene und der Kindergarten zusammengefasst (Land Salzburg, 2019). In dieser Arbeit wird bewusst vom Kindergarten Abstand genommen und der Fokus wird auf die Kleinkindbetreuung (ehemals Krabbelstube) gelegt.

Von einer pädagogischen Fachkraft wird dann gesprochen, wenn die, im Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz 2019 definierte, erforderliche Ausbildung

erfüllt wird. Im Gegensatz zu einer Helferin, sind die fachlichen Kenntnisse tiefer und breiter. Meist wird die Fachkraft als Gruppenführung eingesetzt. Das bedeutet er*sie trägt die pädagogische und organisatorische Verantwortung der Gruppe (Land Salzburg, 2019).

Ein Mensch empfindet Stress, wenn Situationen als problematisch wahrgenommen werden und die verfügbaren Fähigkeiten zur Bewältigung nicht ausreichen. Dabei findet eine biologische Reaktion im Körper statt, die die Produktion des Stresshormons Cortisol anregt. Es handelt sich dabei um einen Alarmzustand, bei dem kurzfristig viele Kräfte mobilisiert werden (Domsch, Lohaus & Fridrici, 2016, S. 3–5).

3. Forschungsstand

Der Einfluss einer außerfamiliären Betreuung ist weltweit bereits hinreichend erforscht. Um die Frage nach der Wirkung von elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen zu klären, bedarf es vorab einer genaueren Analyse der Studien. Es werden im nachstehenden Kapitel die aussagekräftigsten Studien näher beleuchtet. Für das Thema dieser Arbeit sind vor allem die NICHD, die „Transition to Child Care“, sowie die Untersuchung zur Qualität der Krippen „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ ausschlaggebend. Jene geben Aufschluss darüber, wie sich die frühe außerfamiliäre Betreuung auf die Kinder auswirkt. Hierbei werden unter anderem Cortisol Messungen im Speichel der Kinder vorgenommen, um die Stressbelastung beurteilen zu können.

Die Forschungslage im deutschsprachigen Raum ist noch ausbaufähig, deshalb wird auf weltweite Studien zurückgegriffen. Das frühkindliche Bildungssystem ist in unterschiedlichen Ländern zwar verschieden aufgebaut, dennoch können Rückschlüsse auf die Auswirkungen kindlicher Entwicklungsprozesse gezogen werden.

3.1. NICHD Studie

Eine bekannte und viel zitierte Studie aus dem amerikanischen Forschungsraum ist die Studie des „National Institute of Child Health and Human Development“: NICHD Study of Early Child Care. Die Studie ist auch unter dem Namen: „SECCYD“ bekannt. Dabei werden 1350 Kinder mit Familien im Zeitraum von 1991–2009 untersucht. Die Teilnehmer*innen sind auf zehn unterschiedliche Orte in den USA aufgeteilt. Zudem darf die Mutter zum Zeitpunkt der Geburt nicht jünger als 18 Jahre sein und muss fließend Englisch sprechen. Die Kinder werden über einen Zeitraum von null bis zwölf Jahren regelmäßig getestet. Ferner werden sämtliche Bezugspersonen zum Verhalten und der Entwicklung befragt und Interaktionen der Kinder beobachtet. Auch die Qualität der Einrichtung wird miteinbezogen (NICHD Early Child Care Research Department, 2006, S. 1–10).

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass in den ersten 15 Lebensmonaten zwischen fremd- und häuslich betreuten Kindern kaum ein Unterschied in Bezug auf das Bindungsverhalten festgestellt werden kann. Die Qualität der Einrichtung, das Wochenstundenausmaß und die Anzahl der besuchten Einrichtungen haben einen Einfluss auf die Kinder (Textor, 2007). Das bedeutet, die Studie besagt, dass nicht die Tatsache einer Fremdbetreuung die Bindung beeinflusst, sondern viele Variable rundherum die Mutter-Kind-Bindung prägen.

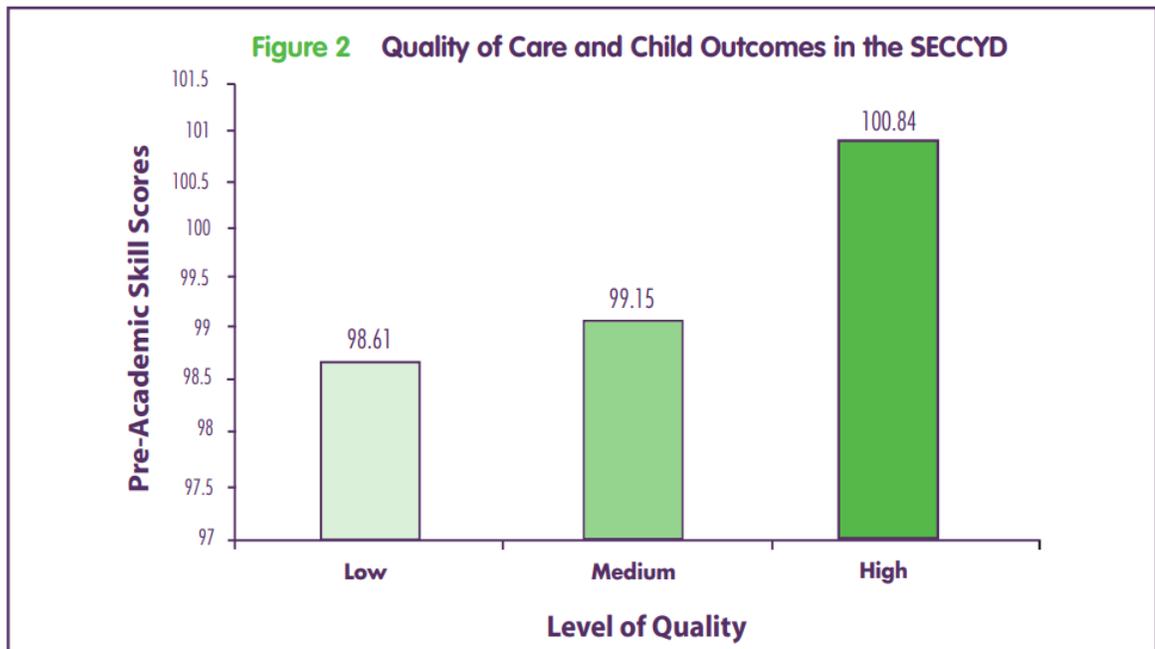


Abbildung 1 - Ergebnisse der NICHD Studie (entnommen aus NICHD Early Child Care Research Network, 2006, S. 13)

Die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder unterscheiden sich im Durchschnitt kaum zwischen fremd- oder häuslich betreuten Kindern. Sie sind bei einer hohen Qualität der Einrichtung jedoch höher, bei einer minderwertigen pädagogischen Arbeit niedriger (siehe Abbildung 1 - Ergebnisse der NICHD Studie (entnommen aus NICHD Early Child Care Research Network, 2006, S. 13) Abbildung 1 - Ergebnisse der NICHD Studie (entnommen aus NICHD Early Child Care Research Network, 2006, S. 13). Diese Fertigkeiten sind bei einem frühen Eintritt in die Fremdbetreuung noch besser ausgebildet. Prosoziale Verhaltensweisen werden dabei als auffälliger eingestuft. Eine ausgedehnte Wochenstundenanzahl verstärkt die Auffälligkeiten (Textor, 2007). Das NICHD Early Child Care Research Network (2006, S. 13) zeigt zudem auf, dass Kinder, die in einer wertigen Einrichtung betreut wurden, im Alter zwischen zwei und drei Jahren weniger aggressiv waren.

Ein weiteres, erwähnenswertes Ergebnis der Studie belegt, dass das familiäre Umfeld einen größeren Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nimmt, als der Faktor Fremdbetreuung. Textor (2007) beschreibt, dass „in diesen Fällen keine kompensatorische Wirkung der außerfamilialen Betreuung ermittelt werden“ (Textor,

2007) kann. Das bedeutet, dass selbst eine qualitativ sehr hochwertige frühkindliche Bildungsarbeit einen ungeeigneten familiären Rahmen nicht zur Gänze ausgleichen kann.

Zusammengefasst bilden die Forschungsergebnisse ab, dass sich der Einfluss einer frühen außersfamiliären Betreuung als sehr gering erweist. Im Bereich der sozialen Entwicklungen gibt es einen leicht, negativen, im kognitiven Bereich hingegen einen geringen positiven Einfluss (Geist, 2018, S. 3).

Kritische Würdigung

Diese Studie wird, wie zuvor erwähnt, im amerikanischen Raum durchgeführt. Das Bildungssystem in Amerika weicht von dem im deutschsprachigen Raum ab. Die Organisation einer elementarpädagogischen Einrichtung wird in den USA angelehnt an das schulische System. Lesen, Schreiben, Rechnen liegen dabei im Fokus (Geist, 2018, S. 3). In Österreich unterscheiden sich der Kindergarten und die Kleinkindbetreuung jedoch wesentlich von der Primarstufe. Das freie, selbstbestimmte Spiel mit vielen Möglichkeiten zur Bewegung liegt hier im Fokus.

Geist (2018, S. 4–5) verweist zudem auf die häufige Fehlinterpretationen der Studie. Sie beschreibt die Deutung der Studienergebnisse als einseitig und nennt folgendes Beispiel: „Kinder, die in den ersten Lebensjahren nicht von der Mutter betreut wurden, zeigten mit 4,5 Jahren keine grundsätzlich andere Entwicklung, als von der Mutter betreute.“ (Geist, 2018, S. 4) Hier werden sämtliche familiäre und institutionelle Settings zusammengefasst. Auch der Vater oder die Großeltern werden als „nicht-mütterlich“ betrachtet. Wenn nun die Ergebnisse des Unterschieds der familiären und institutionellen Betreuung in Betracht gezogen werden, so können Verhaltensprobleme bei fremdbetreuten Kindern erkannt werden.

3.2. Transition to Child Care

In einer Studie von Ahnert, Gunnar, Lamb und Barthel (2004, S. 639–650) werden 70 Kinder in Berlin im Alter von 15 Monaten untersucht. Alle Kinder werden vor Beginn

der Studie vorwiegend von der Mutter Zuhause betreut. Es gibt vier Untersuchungszeiträume: Zuhause, in der ersten Phase der Eingewöhnung mit Anwesenheit der Mutter, während der Trennungsphase und fünf Monate nach Abschluss der Eingewöhnung. Der Cortisol Wert der Kinder wird dabei mittels Speichelproben ermittelt. Die Studie ergibt, dass sich die Anzahl der gemeinsam in der Einrichtung verbrachten Tage nicht auf den Cortisol Wert der Kinder auswirkt. Die Dauer der Eingewöhnungsphase liegt in dieser Untersuchung zwischen null und 30 Tagen. Auf die Bindung zur Mutter hat der Zeitumfang keinen Einfluss.

Des Weiteren wird untersucht, ob sich das Alter der Kinder auf das Stressempfinden der Kinder auswirkt. Da bereits vor und fünf Monate nach der Eingewöhnung Tests durchgeführt wurden, konnte dies untersucht werden. Das Ergebnis zeigt, dass sich das Alter der Kinder nicht auf den Cortisol-Spiegel auswirkt. Am Ende der Studie waren die jüngeren Kinder zu Beginn gleich alt wie die anfänglich älteren Kinder. Es ergibt sich dabei kein signifikanter Unterschied (Ahnert et al., 2004, S. 643–644).

Die Speichelproben werden in den vier Untersuchungszeiträumen vormittags zwischen 08:00 und 12:00 entnommen und mit den häuslichen Werten verglichen. In der Auswertung wird auch das Bindungsverhalten zur Mutter einbezogen und zwei Kategorien gebildet: sicher gebundene Kinder und unsicher gebundene Kinder (Ahnert et al., 2004, S. 644).

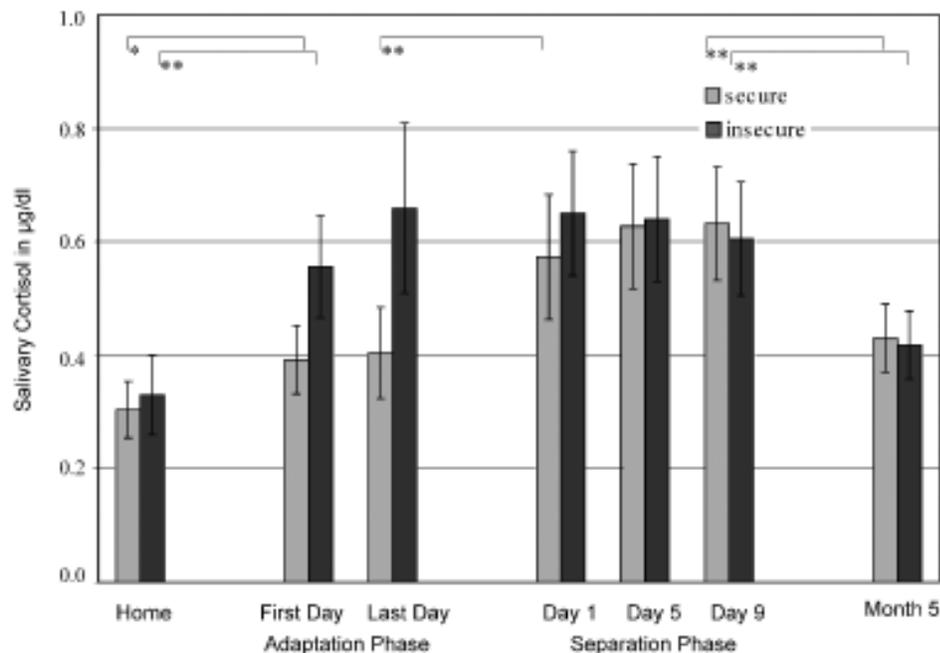


Abbildung 2 - Cortisol Werte (entnommen aus Ahnert et al., 2004, S. 644)

Die oben stehende Grafik zeigt einen erhöhten Cortisol Wert während der Eingewöhnungsphase, vor allem bei unsicher gebundenen Kindern. Bei jenen Kindern ist die größte Zunahme zwischen den Werten Zuhause und dem ersten Tag in der Einrichtung beobachtbar. Bei sicher gebundenen Kindern hingegen zeigt sich ein Anstieg des Stresshormons erst in der Trennungsphase. Nach fünf Monaten in Betreuung äußert sich in beiden Kategorien ein Rückgang (Ahnert et al., 2004, S 644).

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Eingewöhnung in eine außerfamiliäre Einrichtung bei Kindern Stress auslöst. Vor allem während der Trennungsphase ist ein enorm erhöhter Cortisol Wert erkennbar.

3.3. Kleine Kinder – großer Anspruch!

Das Forschungsprojekt mit dem Titel „Kleine Kinder – großer Anspruch“ wird im Zeitraum von 2009 bis 2010 durchgeführt und sollte die Bedeutung der Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen aufzeigen. Als Forschungsmethoden wird auf Fragebögen, nichtteilnehmende Beobachtungen, Interviews, sowie die Krippen-Skala

(KRIPS) zurückgegriffen. An diesem Forschungsprojekt nehmen 54 Krippen, sowie 27 altersgeöffnete Kindergärten im Raum München teil (Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 13–15).

Die in Abbildung 5 - Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 23)(Kapitel 4.2) aufgezeigten Qualitätsdisziplinen werden dabei folgendermaßen erforscht:

- Die Strukturqualität wird mittels Fragebögen, gerichtet an das pädagogische Personal, ermittelt. Dabei sollen die subjektiven Wahrnehmungen erfasst werden.
- Die Teamqualität wird mit Hilfe von standardisierten Fragebögen (TKI, WCQ) festgestellt.
- Durch nichtteilnehmende Beobachtungen und Interviews können zusätzlich Informationen über die Struktur-, Team-, und Prozessqualität gesammelt werden. Zusätzlich wird auf die Krippen Skala zurückgegriffen (Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 8–9).

Die Krippen-Skala ist ein Instrument, das die Messung von pädagogischen Qualität ermöglichen soll. Dabei werden acht Teilbereiche miteinbezogen:

1. Räume und Ausstattung
2. Individuelle Pflege und Routinen
3. Zuhören und Sprechen
4. Aktivitäten
5. Interaktionen
6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit
7. Eltern und pädagogische Fachkräfte
8. Übergänge (Tietze, Roßbach, Nattefort, Lasso & Lee, 2019, S. 8–9)

Diese Bereiche werden weiters in unterschiedliche Merkmale eingeteilt. Die Disziplin 2 beinhaltet beispielsweise die Begrüßung und Verabschiedung, die Mahlzeiten, die

Ruhe- und Schlafzeiten, das Wickeln/den Toilettengang, Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge und die Sicherheit. Die Qualität kann durch detaillierte Beschreibungen der einzelnen Aspekte mittels Selbstreflexion oder Hospitationen festgestellt werden. Die beobachteten Handlungen werden in die Skala eingetragen und in vier Kategorien eingeteilt werden (unzureichend, minimal, gut, ausgezeichnet). Wenn ein Aspekt in der untersten Kategorie nicht zutrifft, kann die nächsthöhere nicht erreicht werden (Tietze et al., 2019, S. 11–14).

2. Betreuung und Pflege der Kinder (6-11)

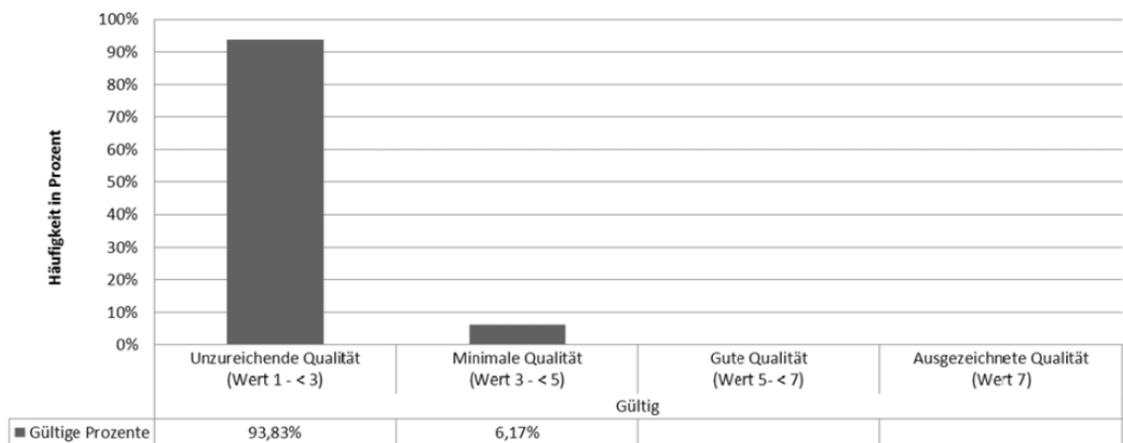


Abbildung 3 - Bereich Betreuung und Pflege (entnommen aus Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 34)

Die Analyse der Studie „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ ergibt im Bereich der Betreuung und Pflege der Kinder nur eine unzureichende Qualität (93,83%). 6,17% der Fachkräfte zeigen keine minimale Qualität. Erschreckend ist, dass 0% eine gute oder gar ausgezeichnete Qualität aufweisen können. Dabei werden folgende Merkmale untersucht:

- Begrüßung/Verabschiedung
- Mahlzeiten
- Ruhe- und Schlafzeiten
- Körperpflege (körperliches Wohlbefinden)
- Wickel- und Toilettensituation (Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 33–34).

Ein genauer Blick in den Bereich des letzten Merkmals, zeigt, dass die Einrichtungen bereits am Einhalten der hygienischen Grundbedingungen scheitern. Das bedeutet beispielsweise, dass ein Töpfchen nach der Benutzung nicht desinfiziert wird. Bei immerhin 31,4% werden Kinder nicht ausreichend gewickelt oder die Toilettenzeiten künstlich in die Länge gezogen. „Ein wesentlicher qualitativer Mindeststandard beim Wickeln und Toilettengang zeichnet sich dadurch aus, dass die pädagogische Fachkraft sich selbst und die Kinder vor Übertragung von pathogenen Keimen schützt“ (Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 48). Aus der Untersuchung geht hervor, dass der Großteil der Einrichtungen dies durch unzureichende Hygiene nicht gewährleisten kann. Beobachtet wird zudem, dass die Situationen häufig als Routine betrachtet werden und dabei wenig Zeit für die Individualität und das Entwickeln eines positiven Körperschemas der Kinder bleibt (Wertfein, Müller, Kofler, 2012, S. 46–49).

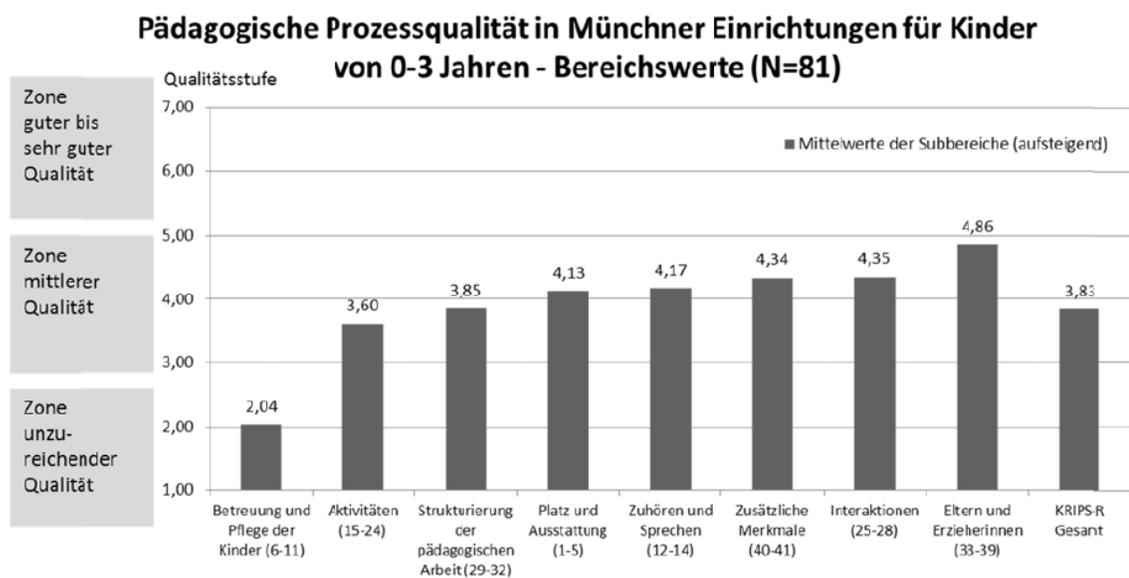


Abbildung 4 - Gesamtergebnis der Studie (entnommen aus Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 32)

Das Ziel der Studie ist es, einen Überblick über den IST-Stand der Krippen in München zu generieren. Dieser soll als Basis für weiterführende Maßnahmen genutzt werden. Als erstes Merkmal einer qualitativen Einrichtung nennen dabei Wertfein, Müller und Kofler (2012, S. 56–57) die Pflegesituationen. Das Gesamtergebnis des Projekts zeigt eine durchschnittliche Einordnung im mittleren Bereich der Qualität. Die

Frage, warum eine hohe Qualität wichtig für die Entwicklung der Kinder ist, wird einerseits durch die Ergebnisse der NICHD-Studie, andererseits im Kapitel 4.2 näher diskutiert.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Thema „Auswirkungen von früher außersfamiliärer Betreuung“ bereits hinreichend erforscht ist. Die Aktualität der Studien ist verbesserungsfähig. Da der Bedarf stetig zunimmt, wäre es wünschenswert, aktuellere Daten zu generieren. Die oben beschriebenen Studien zeigen, dass eine außersfamiliäre Betreuung unter Berücksichtigung zahlreicher Faktoren einen Einfluss auf die Kinder haben kann. Aussagen können jedoch nicht pauschalisiert werden, da die Charakteristik der Familien und Kinder sehr individuell ist. Zudem wird deutlich, dass sich die Studien teilweise widersprechen. Dies könnte auf die unterschiedlichen Bildungssysteme zurückzuführen sein. Auffallend ist zudem, dass bei den Studien häufig zwei Einflussfaktoren untersucht werden: die Qualität der Einrichtung und die Anzahl der betreuten Stunden.

4. Einflüsse auf die Kinder

Kinder unter drei Jahren sind für förderliche oder schädliche Einflüsse besonders offen. Die oben beschriebenen Forschungsprojekte zeigen, dass die außersfamiliäre Betreuung die kindliche Gesundheit und das Stressempfinden beeinflussen können. Es gilt nun zu betrachten, wie sich dieser Einfluss auf die Kinder und deren Entwicklung auswirkt und ob es Faktoren gibt, die das negativ oder positiv verstärken.

Generell ist anzumerken, dass sich eine sicher aufgebaute Bindung zu den primären Bezugspersonen als Belastungspuffer erweist. Wenn die Bindung zu den Eltern sicher ist, kann auch eine eher minderwertige, pädagogische Arbeit von Fachkräften kompensiert werden (Zemp, Bodenmann & Zimmermann., 2019, S. 32–33).

Die größten Einflussfaktoren stellen die Qualität und die Quantität der außershäuslichen Betreuung dar. Deshalb werden diese zwei Aspekte im folgenden Kapitel priorisiert und näher beleuchtet. Während das Betreuungsausmaß kaum im

Wirkungsbereich der Einrichtung liegt, kann die Qualität direkt beeinflusst werden. Es werden exemplarisch Leitlinien dafür dargestellt.

4.1. Betreuungsausmaß als Einflussfaktor

Geist (2018, S. 4) beschreibt, dass die Bindung zur Mutter bei hohem Betreuungsausmaß unsicherer wird, wenn deren Sensibilität gering war. Die Kombination aus einer unsensiblen Bindungsperson, einer qualitativ minderwertigen Fremdbetreuung und einem hohen Ausmaß wirken sich signifikant negativ auf das Bindungsverhalten der Kinder aus. Das Betreuungsausmaß wird also als einer der stärksten Faktoren beschrieben, der das spätere Sozialverhalten der Kinder beeinflusst (Bensel, 2020, S. 7–8).

Zemp et al. (2019, S. 29) verdeutlichen, dass sich das Risiko einer Bindungsdesorganisation bei einem Ausmaß von mehr als 60 Wochenstunden und einem Alter bis viereinhalb Jahren in der Fremdbetreuung signifikant erhöht. Zudem korreliert das Ausmaß auch mit der Qualität der Einrichtung. Bei einer minderwertigen Qualität und einer hohen Quantität sind die Folgen höher als bei einem hochwertigen pädagogischen Angebot.

„Höhere Anpassungsleistungen – vor allem die Stressverarbeitung betreffend – werden offenbar von ganztags betreuten Kindern gefordert“ (Bensel & Haug-Schnabel, 2018, S. 19). Kinder, die mehr als sechs bis acht Stunden am Tag in Fremdbetreuung verbringen, produzieren deutlich mehr Cortisol und zeigen dadurch einen deutlich erhöhten Stress. Eine Studie von Gunnar, Tout, De Haan, Pierce und Stanbury (1997, S. 65–85) zeigt, dass sich das Cortisol von Halbtagskindern nicht verändert, wenn sie ausschließlich am Nachmittag oder am Vormittag die Einrichtung besuchen. Die Anzahl der fremdbetreuten Stunden ist somit maßgeblich für die Erhöhung des Stresshormonwertes der Kinder, nicht die Tageszeit (Bensel & Haug-Schnabel, 2018, S. 19). Es lässt sich in unterschiedlichen Studien erkennen, dass Kinder in Fremdbetreuung weniger gesonderte Aufmerksamkeit im Laufe des Tages bekommen, als zu Hause betreute. Eltern, die morgens und abends viel, qualitative

Zeit mit ihren Kindern verbringen, können Defizite kompensiert werden. Kinder in einer Einrichtung jammern tagsüber weniger als häuslich betreute. Abends, wenn die Kinder von der Einrichtung abholt werden, ändert sich dies signifikant. Sie sind unruhiger und weinen mehr. Das könnte auf eine Art der Kompensation zurückzuführen sein. Die Aufmerksamkeit der Eltern wird dadurch eingefordert (Zemp et al., 2019, S. 32–33). Familien mit außerhäuslicher Betreuung reagieren weniger prompt auf das Verhalten, was wiederum als suboptimale elterliche Fürsorge zu interpretieren ist. Es wird vermutet, dass die Bedürfnisse von berufstätigen Müttern durch die geringere (quantitativ) Zeit nicht sofort richtig interpretiert werden können, oder eben eine belastende Berufstätigkeit wenige fürsorgliche Ressourcen der Mutter übrig lässt. Dies ist jedoch wissenschaftlich noch wenig erforscht (Zemp et al., 2019, S. 19-21).

Neben den oben genannten sozialen Auswirkungen früher außerfamiliärer Betreuung, gibt es zwei gesundheitliche Beschwerden, die aus der NICHD Studie hervorgehen:

- Kinder, die viele Wochenstunden in der Einrichtung verbringen, sind eher (8%) geneigt zu Ohr-Infektionen.
- Ein großes Ausmaß an Fremdbetreuung erhöht das Risiko einer Bauchgrippe um 4% (NICHD Early Child Care Research Network, 2006, S. 17).

Die NICHD Studie zeigt zugleich auf, dass sich die Anzahl der betreuten Wochenstunden nicht auf die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes auswirken. Kinder können von einem hohen Ausmaß vermutlich keinen Vorteil ziehen. Das Resultat ist, dass Kinder entweder kaum oder negativ auf eine umfangreiche außerhäusliche Betreuung reagieren (NICHD Early Child Care Research Network, 2006, S. 17).

4.2. Die Qualität der Einrichtung als Einflussfaktor

Es gilt die Annahme, dass die Qualität der frühen Bildungseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv, wie auch negativ, beeinflussen kann. Dazu sollte zuerst der Begriff der „Qualität“ definiert werden. Im pädagogischen Bereich wird laut Becker- Stoll,

Niesel und Wertfein (2020, S. 21-24) unterscheiden zwischen der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und der Teamqualität, welche Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen.

- Zu der Orientierungsqualität zählen neben dem Bild vom Kind auch die persönlichen Ziele und Methoden der Fachkräfte.
- Die Strukturqualität umfasst sämtliche festgelegte Rahmenbedingungen. Neben dem Personal-Kind-Schlüssel, fallen auch die Gruppengröße oder die räumlichen Gegebenheiten unter die Strukturen einer Einrichtung.
- Bei der Prozessqualität wird zwischen dem engeren und dem weiteren Sinn unterschieden. Letzterer umfasst „die gesamte Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag umsetzen“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 22). Der engere Sinn konzentriert sich dabei auf die Erzieher*in-Kind-Interaktionen.
- Teamqualität zeichnet sich vorwiegend durch eine wertschätzende Zusammenarbeit mit regelmäßigen Teamsitzungen und einer ressourcenorientierten Aufgabenverteilung aus.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, dass die Qualität einer elementarpädagogischen Einrichtung unmittelbar Einfluss auf den Entwicklungsverlauf der Kinder hat. Eine angenehme Lernumgebung mit wertschätzenden Interaktionen zählt zu den Gelingensbedingungen einer hochwertigen Einrichtung. Anzumerken ist, dass sich die einzelnen Teilbereiche zwar wechselseitig beeinflussen, jedoch nicht vollständig gegenseitig determinieren. Der Gestaltungsspielraum der einzelnen Fachkräfte ist hoch und die Interaktionen können in einer Einrichtung unterschiedlich qualitativ sein (Becker-Stoll et al., 2020, S. 22–24).

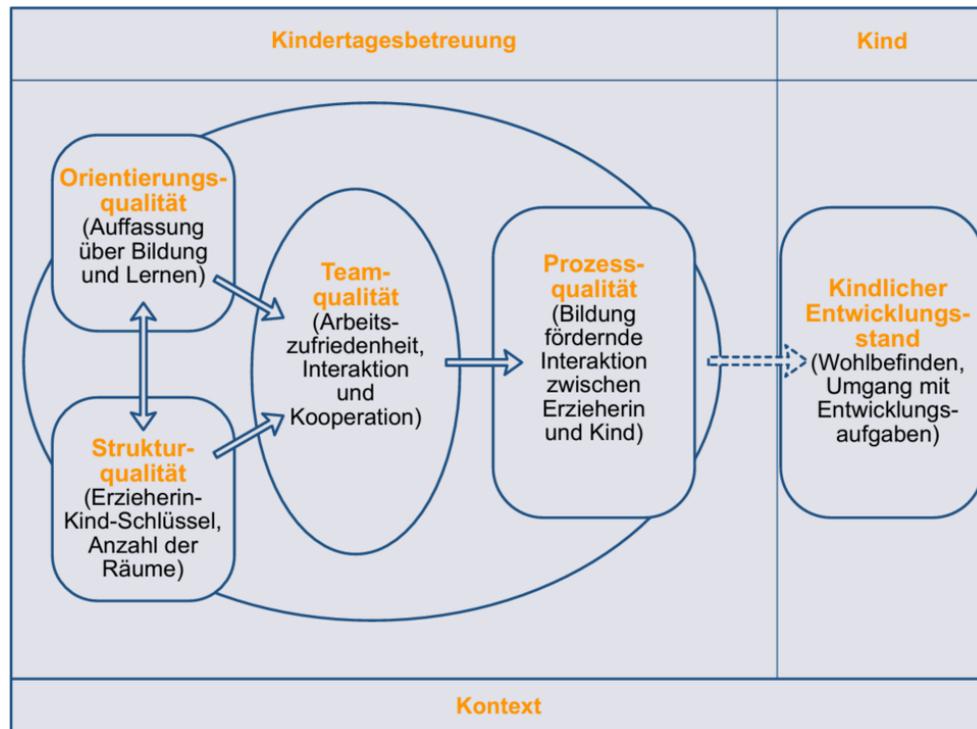


Abbildung 5 - Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 23)

Becker-Stoll et al. (2020, S. 18) beschreiben, dass es in der Arbeit mit Kleinkindern vor allem darum geht, dass deren Bedürfnisse gestillt und ihre Entwicklung unterstützt wird. Pädagogische Qualität ist dann gegeben, „wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern.“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 19 zitiert nach Cryer 1999) Dabei richtet sich die Definition erneut auf die Prozessqualität einer Einrichtung. Es ist ausschlaggebend, wie die Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind stattfinden. Die Strukturqualität beeinflusst die Geduld und Belastbarkeit des Personals. Wie Becker-Stoll et al. (2020, S. 19) beschreiben, stoßen Fachkräfte immer wieder an die Belastungsgrenzen, aufgrund von ungenügenden Personalressourcen oder schlechten Arbeitsbedingungen durch einen hohen Personal-Kind-Schlüssel. Auch Zemp, et al. (2019, S. 28–29) beschreiben, dass sich ein niedriger Betreuungsschlüssel positiv auf die Qualität der elementaren Bildungseinrichtung

auswirkt. Für den Bereich der Kleinkindgruppen wird ein Schlüssel von 1:3 für Kinder bis zwei Jahre, und 1:4 für Kinder bis drei Jahre empfohlen. Auch die Gruppengrößen werden hier beziffert: „Nach den NICHD- Standards max. 6 Kinder von 6–18 Mt., max. 8 Kinder von 18–24 Mt. und max. 14 Kinder von 24–36 Mt.“ (Zemp et al., 2019, S. 29). Die in Abbildung 5 - Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 23) Abbildung 5 - Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 23) dargestellte Wechselwirkung der unterschiedlichen Qualitätsdisziplinen wird dadurch deutlich erkennbar.

Die Qualität der elementaren Bildungseinrichtung kann als Faktor für die Auswirkung früher außerfamiliärer Betreuung gesehen werden. Kinder zeigen bis zum vierten Lebensjahr kaum Interesse am gemeinsamen, wechselseitigen Spiel. Zemp, et al. (2019, S. 28) beschreiben, dass Einrichtungen mit einer hohen qualitativen Bildungsarbeit die Entwicklung der Kinder durch bewusst gesetzte Impulse, das Schaffen einer Lernumgebung und der qualifizierten Begleitung der Kinder fördern. Auch die zuvor beschriebene NICHD Studie belegt diese Annahme und besagt, dass langfristig positive Effekte bei Kindern sichtbar werden, wenn die Einrichtung über eine optimale Betreuungsqualität verfügt (Geist, 2018, S. 3). Eine hochwertige Arbeit mit den Kindern unterstützt das Ziel, ein gerechtes, chancengleiches Bildungsangebot zu schaffen. Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren von einer wertigen Einrichtung und können mögliche Defizite, beispielsweise im Bereich der sprachlichen Entwicklung, aufholen (Zemp et al., 2018, S. 28). „Es ist also davon auszugehen, dass eine Kindertagesbetreuung bei Elternhäusern mit geringem sozioökonomischen Status wirksame ergänzende kognitive Stimulierung bieten kann“ (Zemp et al., 2018, S. 28). Demgegenüber steht das Ergebnis der NICHD-Studie, bei dem Textor (2007) beschreibt, dass ein ungeeigneter familiärer Rahmen nicht zur Gänze von einer elementarpädagogischen Einrichtung kompensiert werden kann. Das Bildungssystem stößt hier also an seine Grenzen. Es können zwar, wie Zemp et al. (2018, S. 28) beschreiben, ausgleichende Maßnahmen durch

eine wertige Einrichtung getroffen, das häusliche Umfeld jedoch nicht zur Gänze kompensiert werden (Textor, 2007). Das System kommt demnach zwar dem Ziel der Chancengleichheit näher, erreicht es aber nicht vollständig.

Bensel und Haug-Schnabel (2018, S. 23–24) beschreiben ferner die Auswirkungen der Qualität auf die Entwicklung der Kinder. So wird hier vor allem wieder der sprachliche und kognitive Bereich in den Vordergrund gestellt. Die in Kapitel 3.1 beschriebene NICHD Studie zeigt einen langfristigen positiven Effekt auf Schul- und Gedächtnisleistungen der Kinder. Es sei darauf hingewiesen, dass sich Einrichtungen von minderer Qualität negativ auf die schulische Laufbahn auswirken können. Der Gefahr, auffälliges Verhalten zu entwickeln, kann durch qualitative Arbeit entgegengewirkt werden. In der Studie wird dabei vorwiegend die Prozessqualität im engeren Sinne herangezogen. Das Erkennen und richtige Interpretieren der kindlichen Bedürfnisse sind unumgänglich. Handlungsbegleitende, wertschätzende Kommunikation wird als zentrales Qualitätsmerkmal genannt. Kinder können die Welt dadurch besser verstehen und sich durch Exploration selbst bilden. Diese sprachlich-kognitiven Vorteile ergeben sich ausschließlich bei hochwertigen frühpädagogischen Einrichtungen (Zemp et al. 2019, S. 28).

Zemp et al. (2019, S. 28) beschreiben die Qualität der frühkindlichen Betreuung auch mit dem Wissen rund um die Entwicklungspsychologie der Kinder. So sollte der Tag in einer Kleinkindgruppe zwar von Ritualen geprägt sein, jedoch nicht voll von Impulsen und Angeboten. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, Bildung als einen Prozess der emotionalen Verbundenheit zwischen den Kindern und ihren Betreuungspersonen (Bindung) zu begreifen, wie im Kapitel 6.1 beschrieben.

Qualitätssicherung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen

Es ist ebenso wichtig, dass hohe Standards in frühpädagogischen Einrichtungen gewährleistet sind. Weshalb eine Qualitätssicherung sich als äußerst sinnvoll erweist. Dies kann in Form von unterschiedlichen Reflexionsmethoden stattfinden. Becker-Stoll et al. (2020, S. 29–31) beschreiben, dass es hierbei vor allem wichtig ist, dies aus Sicht der Kinder durchzuführen. Ausschlaggebend sind die Berücksichtigung der

Interessen, die Fachkraft-Kind-Beziehung, sowie das Beantworten der kindlichen Bedürfnisse.

Textor (2007) beschreibt einige Faktoren, die zu einer qualitativ hochwertigen Bildungsarbeit beitragen. Exemplarisch folgen ausgewählte Handlungsstrategien, die zur Qualitätssteigerung beitragen:

- Ausreichende Freispielzeit (Exploration ermöglichen)
- Angebote seitens der Fachkräfte sollten den Interessen der Kinder entsprechen und sämtliche Bildungsbereiche einbeziehen.
- Das individuelle Wahrnehmen der Bedürfnisse der Kinder: Interaktionen sollen an den Lernstand der Kinder angepasst werden.
- Das Schaffen einer lernfördernden Atmosphäre mit wertschätzender Kommunikation und Ermutigungen
- Eine angemessene fachliche Bildung der Fachkräfte mit umfangreichen Fortbildungen
- Das Herstellen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, mit einer offenen und respektvollen Haltung.

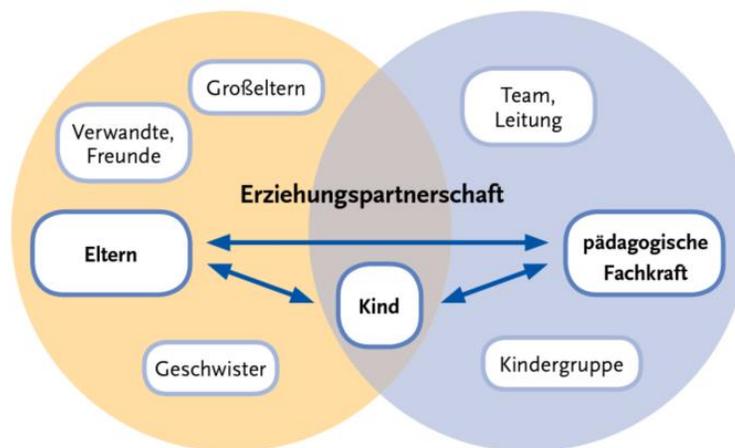


Abbildung 6 - das soziale Umfeld des Kindes (entnommen aus Dreyer, 2017, S. 119)

Die Grafik soll das gesamte Umfeld des Kindes verbildlichen. Die von Textor (2007) erwähnte Erziehungspartnerschaft findet zwischen Fachkraft und Eltern statt. Durch

eine ausreichende, respektvolle Kommunikation können gemeinsame Bildungsziele für das Kind festgelegt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Einflussfaktoren den Zusammenhang mit den Auswirkungen nicht pauschal dargestellt werden können. Es hängt immer von der primären Bindung des Kindes und der Qualität der Einrichtung ab. Aus unterschiedlichsten Studien (z.B. NICHD) geht hervor, dass jene positive wie auch negative Effekte haben kann. Die positiven beziehen sich im größten Teil auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, während sich die negativen meistens auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder beziehen. Wichtig ist es zu erwähnen, dass diese Vorteile nur bei qualitativer pädagogischer Arbeit erreicht werden können. Sowohl die Qualität als auch die Quantität nehmen Einfluss auf den kindlichen Entwicklungsverlauf. Trotzdem haben die Eltern, beziehungsweise primären Bindungspersonen, den größten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Ist die Familienzeit qualitativ und sind die Eltern in dieser Zeit emotional verfügbar, hat eine frühe außerfamiliäre Betreuung kaum Konsequenzen auf die kindliche Entwicklung. Das setzt jedoch ein Wochenstundenausmaß von weniger als 60 Stunden und einen Personalschlüssel von unter 8 Kindern pro pädagogischer Fachkraft voraus (Zemp et al., 2019, S. 32).

5. Stressbelastung der Kinder in außerfamiliärer Betreuung

Cortisol ist bekannt als das „Stresshormon“. Im Laufe ihres Lebens werden Kinder immer wieder mit unterschiedlichen Situationen konfrontiert, die Stress auslösen können. Wenn die zur Verfügung stehenden (Bewältigungs-) Strategien nicht mehr ausreichen oder mehrere Ereignisse gleichzeitig stattfinden, entsteht Stress (Domsch et al., 2016, S. 32). Dabei gibt es unterschiedliche Auslöser, sogenannte Stressoren. Anhaltender Stress wirkt sich auf die Entwicklung und die Lebensqualität der Kinder (oder auch Erwachsenen) aus und wird durch psychosomatische Beschwerden sichtbar. Im elementarpädagogischen Feld ist die Kenntnis der möglichen Stresssymptome von zentraler Bedeutung. Dadurch kann die Fachkraft eine

Überbelastung der Kinder erkennen und gegenwirkende Maßnahmen ergreifen. Es gibt im elementaren Bildungssetting unterschiedliche Schutz- und Risikofaktoren, die diese oben genannten Stressoren abschwächen oder verstärken können.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den biologischen Vorgängen im Körper bei Stressempfinden, der Frage, wann Stress auch positiv wirken kann, den Stressoren von Kindern und mögliche verbundene Symptome die auftreten können. Zudem werden einige Risiko- und Schutzfaktoren näher beleuchtet.

5.1. Stressreaktionen im Körper

Bereits unsere Vorfahren waren mit dem Phänomen Stress vertraut. Bei Gefahr mobilisiert der Körper alle Kräfte, um der Situation zu entkommen. Dieses Mobilisieren ist eine biologische Reaktion im Körper: bei Eintreten von Stress werden Adrenalin und Noradrenalin freigesetzt, die als Neurotransmitter fungieren. Neurotransmitter sind Substanzen im Gehirn, die Signale von einer Nervenzelle zur anderen übertragen und dadurch verschiedene Prozesse wie Informationsverarbeitung und körperliche Aktivierung steuern. Dabei dienen sie einem Netzwerk im Körper, das aus unterschiedlichen Neurotransmittern und Hormonen besteht. Herzklopfen, schnelle Atmung und Muskelanspannung sind dabei körperliche Symptome, die auf den vermehrten Ausstoß von Adrenalin und Noradrenalin folgen. In diesem Zustand wird die Funktion des Immunsystems unterstützt und andere, momentan unwichtige Vorgänge (wie beispielsweise die Verdauung), zurückgestellt (Domsch et al., 2016, S. 4–5).

Später folgt eine weitere Reaktion im Körper: durch das ausgeschüttete Noradrenalin wird das Stresshormon Cortisol erzeugt. Dieses wiederum hemmt Schmerzen, stellt ausreichende Energie sicher und wirkt einer Überreaktion des Körpers entgegen. In der Literatur wird der Zustand auch als „Alarmzustand“ betitelt (Domsch et al., 2016, S. 4).

Die intuitiven Reaktionen waren bei unseren Vorfahren im Kampf überlebensnotwendig. Mittlerweile sind Kinder (oder auch Erwachsene) mit anderen

stressauslösenden Situationen beschäftigt. Diese Stressoren (siehe Kapitel 5.3) sind kaum mit Bewegung verbunden, weshalb die überschüssige Energie im Körper nicht abgebaut werden kann. Die Produktion der Neurotransmitter gerät dadurch aus dem Gleichgewicht und das Immunsystem des Körpers wird geschwächt (Domsch et al., 2016, S. 5).

5.2. Positiver Stress

Neben den negativen Folgen von Stress, soll auch erwähnt werden, dass sich Stress kurzzeitig auch positiv wirken kann. So kommt es bei der in Kapitel 5.1 beschriebenen körperlichen Reaktion zu einer kurzfristigen Leistungssteigerung. Sämtliche Reserven werden aktiviert und die Sauerstoffversorgung wird gesteigert. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Konzentrationsfähigkeit aus. Wichtig ist dabei die Balance zwischen Erregungsniveau und Belastung. Bei zu hohen Erwartungen kann die Leistung sinken. „Eine mäßige Anspannung wird häufig als angenehm empfunden, weil sich hierdurch der Eindruck einstellen kann, dass das eigene Leistungsvermögen auf diese Weise beflügelt wird“ (Domsch et al., 2016, S. 6). Erst ab einem gewissen Stresslevel wird die Belastung als unangenehm empfunden. Die Belastungsintensität ist hierbei sehr individuell und vom Charakter des Menschen abhängig (Domsch et al., 2016, S. 5–6). Das Mobilisieren der Kräfte kann also als kurzzeitige Stressbewältigungsstrategie verwendet werden.

Ein weiterer, vorteilhafter, Effekt von Stress ist die Tatsache, dass es die aktive Auseinandersetzung mit der Situation fordert, anstatt diese zu umgehen. Dadurch können Kinder Bewältigungsstrategien erlernen. Das Repertoire wird im Laufe des Lebens aufgebaut und durch die Überwindung einzelner Gegebenheiten erweitert. Die Strategien einer erfolgreichen Stressbewältigung tragen langfristig positiv zur Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten bei. In solchen Fällen können die potenziellen Stresssituationen ihre Bedrohlichkeit verringern oder möglicherweise sogar als Herausforderung wahrgenommen werden (Domsch et al., 2016, S. 5–6).

5.3. Stressoren von Kindern

Die Definition von frühkindlichem Stress ist nicht einheitlich und kann je nach Kontext unterschiedlich sein. Generell kann von Stress gesprochen werden, wenn das Bemühen des Einzelnen dem Anspruch der Leistungen nicht gerecht wird. Die Überforderung der psychischen und physischen Fähigkeiten kann langfristig zu gesundheitlichen Problemen führen. Anforderungsprobleme werden dabei vor allem bei Kindern als Auslöser beschrieben. Diese können sich auf die gesamte Entwicklung, aber vor allem auf die Entwicklung von Bewältigungsstrategien von Kindern auswirken. Solche, negativ erlebte, Situationen werden auch langfristig mit Nachteilen in der Bewältigung von Stress sichtbar. Demnach ergeben sich im Kindes- und Jugendalter drei Formen von Stressoren:

1. Normative Stressoren
2. Kritische Lebensereignisse
3. Alltägliche Anforderungen (Beyer & Lohaus, 2007, S. 11)

Normative Stressoren definieren sich durch Ereignisse im Leben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden. „Sie gehen mit entwicklungsbezogenen, kontextuellen Aufgaben und Erwartungen von Familie, Freunden und Gesellschaft sowie mit veränderten internalen Ansprüchen einher“ (Beyer & Lohaus, 2007, S. 12). Der Eintritt in eine außerfamiliäre Einrichtung wäre also ein Beispiel hierfür. Diese Erfahrungen sind im Gegensatz zu kritischen Lebensereignissen vorhersehbar. Dadurch können Maßnahmen geplant werden, um die Stressbelastung möglichst gering zu halten (Beyer & Lohaus, 2007, S. 12).

Kritische Lebensereignisse sind, wie bereits kurz erwähnt, hingegen plötzlich eintretende Umstände, die nicht zwingend an Phasen im Leben geknüpft sind. Diese Form von Stressoren sind extreme Bürden, die einen Mensch aus der gewohnten Routine bringen. Die Scheidung der Eltern oder der Tod eines Angehörigen würden unter kritische Lebensereignisse fallen (Beyer & Lohaus, 2007, S. 12–13).

Die alltäglichen Anforderungen gelten als kleinere Herausforderungen, mit denen ein Kind im Alltag konfrontiert wird. Diese ziehen sich über einen längeren Zeitraum und sind im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Stressoren nicht punktuell auf einzelne Lebensabschnitte zuordenbar. Es kann sich hierbei um wiederkehrende dauerhafte Ungereimtheiten im Entwicklungsverlauf handeln. Dazu zählen beispielsweise Streitigkeiten mit Freunden oder ein Überangebot an Freizeitaktivitäten (Beyer & Lohaus, 2007, S. 13).

Das Zusammenspiel von mehreren, gleichzeitig auftretenden, Stressoren kann einen Teufelskreis mit sich ziehen. Ist das Kind in der institutionellen Einrichtung gestresst und bekommt zugleich Zuhause nicht das richtige Maß an Fürsorglichkeit und Verständnis, so wird die Belastung gesteigert. Domsch et al. (2016, S. 32–33) beschreiben dabei die Abwärtsspirale im schulischen Kontext.

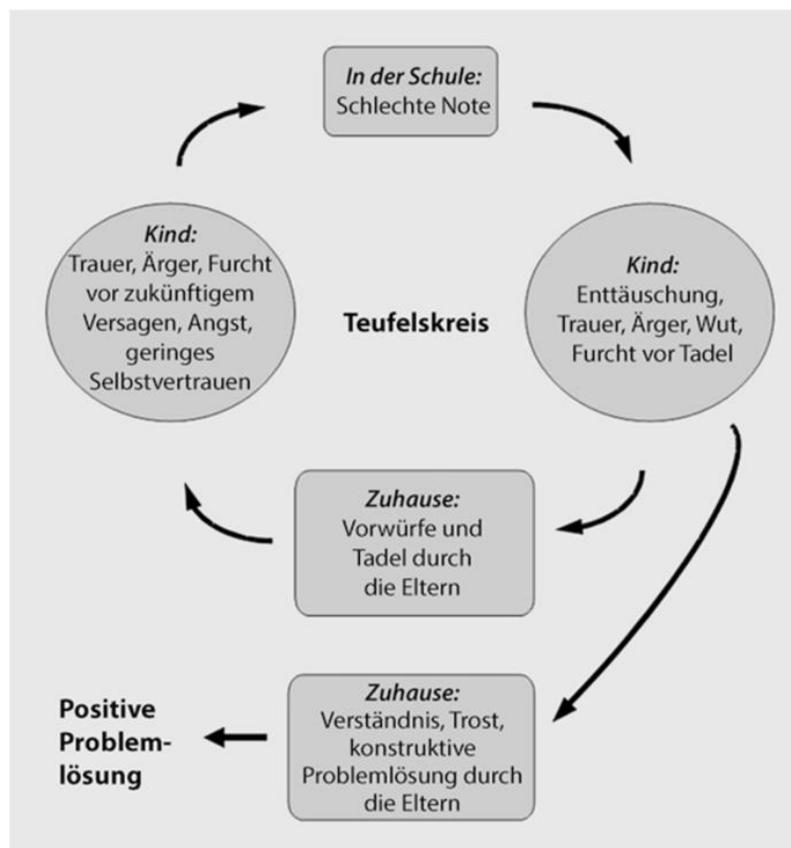


Abbildung 7 - Teufelskreis und positive Problemlösung (entnommen aus Domsch et al., 2016, S. 33)

Dieser Kreislauf kann auch auf die elementarpädagogische Ebene angewandt werden. Wenn ein Kind also ein hohes Maß an Stress in der Einrichtung erlebt, wie es beispielsweise während der Eingewöhnungsphase häufig der Fall ist, kann dem durch positive Zuwendungen und Verständnis im familiären Setting entgegengewirkt werden. Die Eltern unterstützen das Kind dadurch, positive Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Reagieren die primären Bindungspersonen unsensibel, so steigt der Druck für das Kind weiter an und es wird möglicherweise ein negatives Selbstbild mit Versagensängsten und einem geringen Selbstwertgefühl entwickelt.

5.4. Mögliche Stresssymptome

Wie bereits in Kapitel 5.1 beschrieben, kommt es beim Empfinden von Stress zu einer körperlichen Mobilisierung der Resilienz (Widerstandsfähigkeit). Bei einer konstanten Belastung kann das zu einer Erschöpfung des gesamten Organismus führen. Die Symptome von Stress lassen sich hierbei in drei Ebenen gliedern:

- Physiologisch-vegetative Ebene
- Kognitiv-emotionale Ebene
- Verhaltensbezogene Ebene (Lohaus & Seiffge-Krenke, 2007, S. 178–180)

Bei der physiologisch-vegetativen Ebene stützen sich Lohaus und Seiffge-Krenke (2007, S. 178–179) auf die internationale Studie: „Health Behaviour in School-Aged Children“. Dabei werden Müdigkeit und Erschöpfung als die häufigsten Symptome beschrieben. Auch Schlafprobleme und Kopfschmerzen gelten als häufige Stressindizien. Auch Domsch et al. (2016, S. 36–37) berufen sich auf diese Studie und nennen zudem Appetitlosigkeit und Übelkeit als mögliche Folge.

Kognitiv-emotionale Stressreaktionen beziehen sich auf unangenehme Gedanken und Gefühle, die durch die Begegnung mit einer stressauslösenden Situation entstehen. Gereiztheit und schlechte Laune werden als die häufigsten Merkmale beschrieben. Langfristig können erhöhte Stressbelastungen auch die Entwicklung von psychischen Störungen mit sich bringen (Lohaus & Seiffge-Krenke, 2007, S. 179). Domsch et al. (2016, S. 39–40) beschreiben weitere Verhaltensweisen, wie

destruktives Verhalten und Aggressivität. Bewältigungsstrategien werden bei dauerhafter Überforderung häufig aggressiver.

Die Symptome auf verhaltensbezogener Ebene sind beispielsweise motorische Unruhen, Probleme sich zu konzentrieren oder Verhaltensänderungen in Bezug auf soziale Interaktionen. Weitere Merkmale von Überforderung sind Gewalt gegen andere oder auch gegen die eigene Person. Die verhaltensbezogenen Symptome sind jene, die meistens deutlich von anderen wahrgenommen werden können (Lohaus & Seiffge-Krenke, 2007, S. 180).

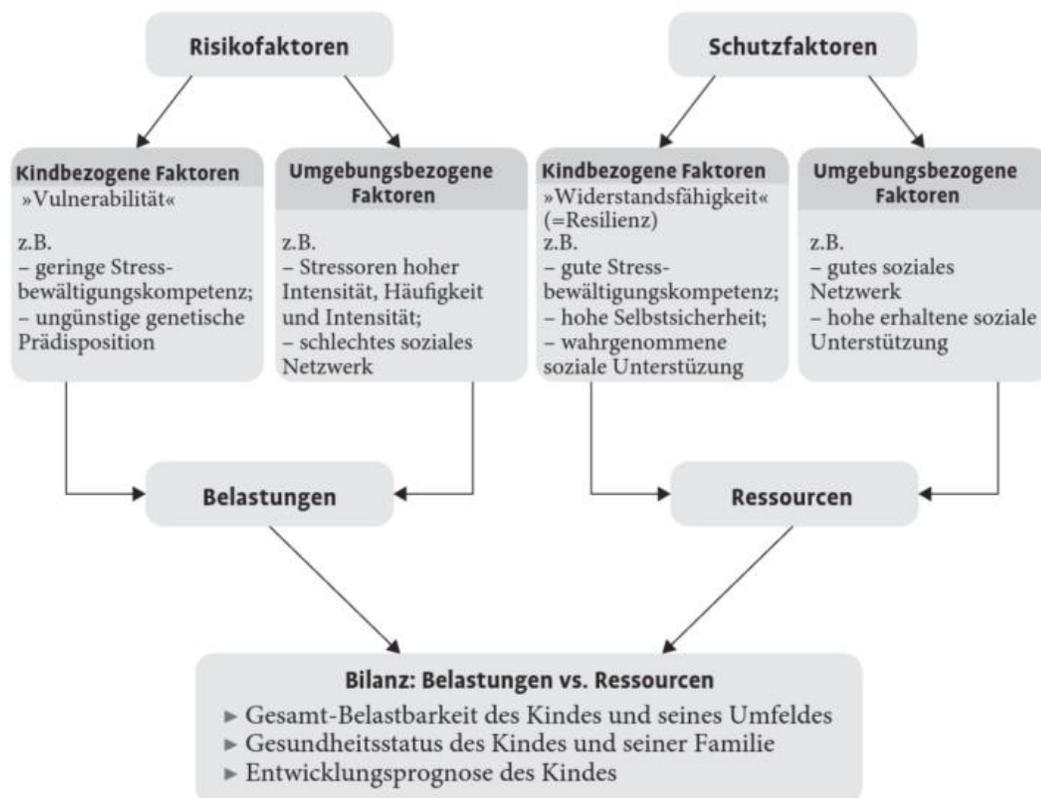


Abbildung 8 - Schutz- und Risikofaktoren (entnommen aus Hampel & Petermann, 2017, S. 61)

5.5. Risikofaktoren

Unter Risikofaktoren werden Elemente betreffend der Person und der Umwelt zusammengefasst. Die Vulnerabilität (Verletzbarkeit) der Kinder und die Stressoren

von außen bilden dabei die Gesamtbelastung (Hampel & Petermann, 2017, S. 62–63).

Zudem stellen die in Kapitel 4 beschriebenen Einflüsse weitere Risikofaktoren für eine optimale Entwicklung der Kinder dar. Ein hohes Stundenausmaß sowie eine geringe Betreuungsqualität können sich unter Umständen negativ auf die psychische und physische Gesundheit der Kinder auswirken, wie eingehend beschrieben.

Das Temperament der Kinder stellt einen weiteren Risikofaktor dar. Bensel und Haug-Schnabel (2018, S. 25) schreiben dabei ruhigen Kindern, denen die Interaktion mit anderen Kindern schwer fällt, ein höheres Cortisol Niveau zu.

5.6. Schutzfaktoren

Schutzfaktoren sind laut Hampel und Petermann (2017, S. 61) unter den Begriffen Stressbewältigungskompetenzen und Resilienz zusammenzufassen. In Abbildung 8 - Schutz- und Risikofaktoren (entnommen aus Hampel & Petermann, 2017, S. 61) wird sichtbar, dass zwischen zwei Formen von Schutzfaktoren unterschieden werden kann: kindbezogene und umgebungsbezogene. Die Resilienz und bereits erlernte Stressbewältigungsstrategien fallen dabei unter ersteres. Ein stabiles, fürsorgliches Umfeld ist umweltbezogen und kann vom sozialen Setting des Kindes direkt beeinflusst werden. Diese Schutzfaktoren bilden gemeinsam die Ressourcen des Kindes und tragen zur gesamten Belastbarkeit und auch der Gesundheit bei. Es zeigt sich, dass der Einsatz von zielgerichteten Problemlösestrategien dem Risiko einer emotionalen Störung entgegenwirken kann. Wie bereits in Kapitel 4 erwähnt, zeigt sich, dass das familiäre Umfeld des Kindes eine entscheidende Rolle in der Entwicklung spielt. Der autoritativ-partizipative Erziehungsstil kann dabei einen großen Beitrag zur erfolgreichen Stressbewältigung darstellen. Jener definiert sich durch ein Konglomerat an Konsequenz und Feinfühligkeit.

Nachfolgend werden Coping (kindbezogene Faktoren) und Bindung (umweltbezogene Faktoren) als exemplarische Bewältigungsstrategien näher beleuchtet.

5.6.1. Coping

„Coping gilt als Schlüsselkonzept in der Erforschung von Verhaltensanpassung und Stressregulation und wird als Bestreben verstanden, denjenigen Herausforderungen zu entsprechen, die die eigenen Ressourcen zu übersteigen und das Gleichgewicht des Organismus (Homöostase) zu gefährden scheinen“ (Ahnert, Kappler & Eckstein-Madry, 2012, S. 76 zitiert nach Compas et al. 2001, Lazarus 1993). Der Begriff Coping kann zudem mit der Bezeichnung Stressverarbeitung beschrieben werden (Hampel & Petermann, 2017, S. 23). Damit verbunden sind zwei weitere Begriffe: die Annäherung und die Vermeidung. Wird sich dem Problem durch Lösungsstrategien angenommen, so kann von aktivem Coping gesprochen werden. Die Verleugnung oder Vermeidung von Schwierigkeiten wird als passives Coping definiert (Beyer & Lohaus, 2007, S. 16).

Vor dem ersten Geburtstag werden von den Kindern bereits Coping-Strategien entwickelt, um die alltäglichen Herausforderungen zu meistern. Es gibt unterschiedliche Methoden, die die Kinder anwenden, um stressige oder schwierige Situationen zu umgehen und zu verarbeiten (Ahnert et al., 2012, S. 76).

Ahnert et al. (2012, S. 78) nennen die Eingewöhnungsphase und die damit verbundene Trennung von den primären Bindungspersonen als einen der größten Stressoren im jungen Kindesalter. Die Wiener Kinderkrippenstudie (2007–2008), durchgeführt von Wilfried Datler, erkennt Coping-Strategien, die Kinder in solchen Trennungsphasen anwenden. Dabei werden vier Kategorien gebildet: Selbstbezug, Objektbezug, Personenbezug und Exploration. Nachfolgend sind die Verhaltensweisen aufgelistet, die laut der Wiener Kinderkrippenstudie als Coping interpretiert werden können.

Kategorie	Verhaltensweise
Selbstbezug	<ul style="list-style-type: none"> • Nuckeln/saugen • Hantieren an Kleidung • Ausagieren (Bewegungen, die kein Ziel verfolgen, wie trampeln, wippen, etc.)
Objektbezug	<ul style="list-style-type: none"> • Objektbegleiter (von Zuhause mitgebrachte Gegenstände: Kuscheltier, Schnuller, etc.)
Personenbezug	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern festhalten • Nach Mutter fragen • Krippe verlassen wollen • Kind stellt Körperkontakt zu Erzieherin her
Exploration	<ul style="list-style-type: none"> • Unaufmerksames Hantieren • Beobachten • Für sich sein

Abbildung 9 - Coping Strategien (entnommen aus Ahnert et al., 2012, S. 77–78)

5.6.2. Bindung

Kinder bilden bereits ab Geburt ein Bindungsverhalten zu sehr nahestehenden Personen aus. Dies beinhaltet positive Erfahrungen, gekennzeichnet durch Geborgenheit und Nähe in Bezug auf die Erziehungsberechtigten. Das Verständnis von Sekurität gibt den Kindern das Gefühl, dass die Welt „ein sicherer Ort ist, in der sie geliebt werden, wie sie sind und dass sich jemand bedingungslos um sie kümmert“ (Zemp et al., 2019, S. 1). Diese Sicherheit wird erklärt mit dem Begriff des Urvertrauens, was einen wichtigen Faktor für die spätere psychische Gesundheit darstellt. Eine sichere Bindung zeichnet sich durch bedürfnisorientierte Reaktionen des Erwachsenen aus. Kinder weinen oder schreien, um ihre Bindungsperson zu erreichen und zu signalisieren, dass sie etwas brauchen.

Die Reaktion der Eltern sollte feinfühlig und zuwendend sein. Zemp et al. nennen dabei Handlungen wie: „in den Arm nehmen, trösten, streicheln, liebevoll zureden,

füttern, wickeln etc.“ (2019, S. 2). Es zählt somit nicht nur die physische Anwesenheit der Bezugspersonen, sondern vielmehr die emotionale Verfügbarkeit.

Die Bindung zu den primären Bezugspersonen stellt einen entscheidenden Faktor dar, wenn es um die Stressbewältigung der Kinder geht. Dabei sind die Interaktionen zwischen Eltern und Kind als die maßgeblichste Komponente anzusehen. Die in Kapitel 3.2 erwähnte Studie von Lieselotte Ahnert zeigt, dass der Cortisol Wert der Kinder um 75-100% erhöht ist, wenn sie eine familienergänzende Einrichtung besuchen. Eine sichere Bindung erweist sich dabei jedoch als stressdämpfender Faktor. Die elementarpädagogische Einrichtung kann somit nicht alleine stressmildernde Maßnahmen ergreifen. Auch das häusliche Umfeld kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. Die Zuhause verbrachte Zeit sollte von Wertschätzung und Verständnis geprägt sein, so kann das Ausmaß der Stressreaktion gemindert werden (Zemp et al., 2019, S. 32–33).

Es zeigt sich, dass eine erfolgreiche Stressbewältigung eine sichere Bindung voraussetzt. Die oben genannten Elemente unterstützen die Darstellung der Schutzfaktoren Ein sicheres soziales Umfeld hilft dem Kind, Ressourcen zu generieren, auf die in herausfordernden Zeiten zurückgegriffen werden kann. Die Gesamtbelastbarkeit wird erhöht und die sogenannte Resilienz (Widerstandskraft) gestärkt.

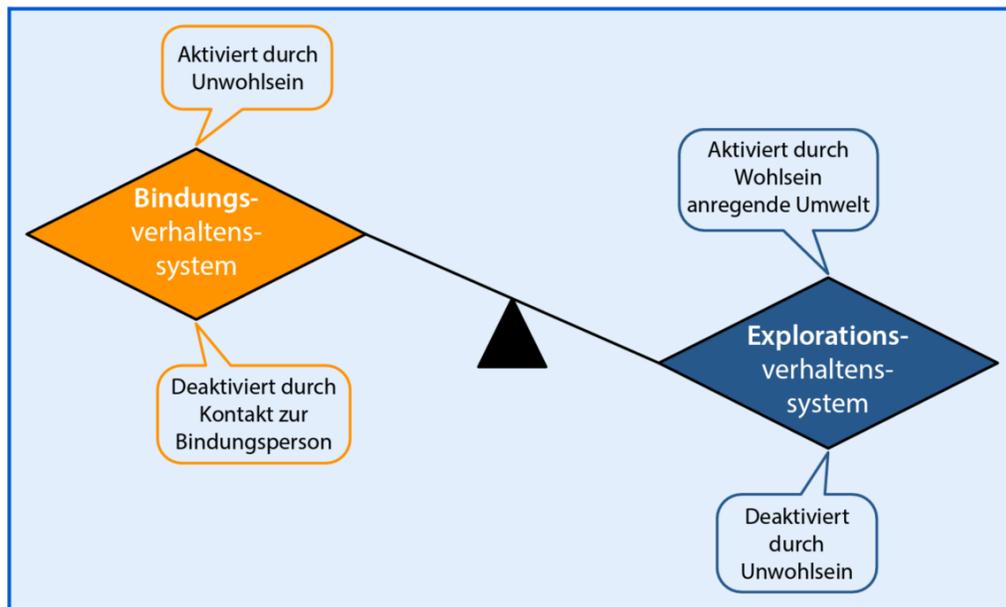


Abbildung 10 - Bindungs- und Explorationswaage (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 41)

Die Grafik verdeutlicht die Bedeutung eines sicheren Bindungssystems in Abhängigkeit zum Explorationsverhalten eines Kindes. Fühlt sich das Kind geborgen, so steht die Erkundung der Umwelt im Vordergrund. Eine lernfördernde Umwelt mit feinfühligem, emotional verfügbaren Bezugspersonen aktiviert den Entwicklungs- und Bildungsprozess. Spürt das Kind Stress oder Unsicherheit, so wird das Bindungsverhalten aktiviert. In dem Fall benötigt es Zuwendung von der Bezugsperson. Erst nach emotionaler Verfügbarkeit des Erwachsenen wird das Explorationsverhalten wieder aktiviert. Stress kann also durch sichere Bindungspersonen entgegengewirkt werden (Becker-Stoll et al., 2020, S. 41).

In Bezug auf die außerfamiliäre Betreuung bedeutet das, dass die Kinder zwar mit Stress konfrontiert sind, dieser jedoch durch interne und externe Faktoren gemildert werden kann. Das Zusammenspiel von mehreren Stressoren stellt im Leben eines Kindes eine besonders große Herausforderung dar. In solchen Fällen ist es wichtig, feinfühlig und verständnisvoll zu reagieren, um einen Teufelskreis zu verhindern. Ein gewisses Ausmaß an Stress kann auch positiv wahrgenommen werden. Durch aktives Coping kann ein Mensch Bewältigungsstrategien lernen und einen Belastungspuffer generieren. In der kindlichen Entwicklung spielt dabei die adäquate

Stressbegleitung eine entscheidende Rolle, da die Situationen ansonsten als Belastung wahrgenommen werden.

6. Stressmindernde Handlungsempfehlungen für Kleinkindbetreuungen

Die obenstehende Analyse der Auswirkungen auf die Kinder einer frühkindlichen Fremdbetreuung zeigt, dass die Einrichtung einen wesentlichen Beitrag zur Stressvermeidung leisten kann. Nachfolgend werden einige wichtige Handlungsempfehlungen für die elementarpädagogische Arbeit beschrieben, um eine hohe Qualität sicherzustellen.

6.1. Eingewöhnung

Der Start in die erste institutionelle Bildungseinrichtung wird als sogenannte „Eingewöhnung“ oder „Transition“ betitelt. Die Kleinkindbetreuung Funkelstein, Bahnhofstraße 33 in 5204 Straßwalchen, entwickelt dafür ein genaues Ablaufschema. Dieses wird im nachfolgenden Kapitel genauer erörtert. Eine ausreichende Vorbereitung ist im Transitionsprozess zwingend notwendig, sodass die Kinder sich sanft und in ihrem eigenen Tempo an die neue Umgebung gewöhnen können. Das primäre Ziel hierbei ist, die Kinder so sanft wie möglich bei der Transition zu begleiten. Dazu braucht es neben einer feinfühligem Fachkraft auch eine respektvolle, wertschätzende Kommunikation mit den Eltern. Die Praxis zeigt, dass nur, wenn sich die Eltern sicher sind und sich wohl fühlen, das Kind die Eingewöhnung gut meistern kann. Um diese besondere Zeit gut zu strukturieren gibt es einen Ablauf, der sich in der Praxis bereits sehr bewährt:

1. Anmeldung in der Kleinkindbetreuung
2. Schnuppern in der Einrichtung
3. Eingewöhnungselternabend
4. Die ersten Tage der Eingewöhnung
5. Die Trennung

6. Abschlussgespräch mit den Eltern

Der erste Teil findet zu Jahresbeginn gemeinsam mit der Leitung, einer Fachkraft, den Erziehungsberechtigten und den Kindern statt. Dabei wird das Kind mit dem dazu nötigen Formular in der Einrichtung angemeldet. Die Leitung bespricht mit den Eltern die wichtigsten organisatorischen Belange. Bereits an diesem Tag wird darauf hingewiesen, dass die Eingewöhnung zirka vier Wochen dauert und ausreichend Zeit vor dem ersten Arbeitstag eingeplant werden soll. Die Fachkraft interagiert währenddessen mit dem Kind und versucht in kurzer Zeit bereits grobe Charakterzüge zu erkennen. Dies ist für die spätere Gruppeneinteilung vorteilhaft.

Nach einigen Wochen bekommt die Familie postalisch die Zusage. Ab dem Zeitpunkt kann die gruppenführende Fachkraft Kontakt mit den Eltern aufnehmen und einen Schnuppertermin vereinbaren. Dieser findet kurz vor der Schließzeit der Einrichtung statt, sodass die Zeitspanne zwischen Schnuppern und Eingewöhnung möglichst gering gehalten wird. Die Kinder kommen hierbei mit den Eltern für zirka eine Stunde am Vormittag, während der Gartenzeit, zu Besuch. Die gruppenführende Fachkraft versucht dabei, mit den Eltern in Kontakt zu treten und ein Gefühl von Sicherheit und Ruhe auszustrahlen. Meistens gibt es hier bereits einige Fragen seitens der Eltern, die vorab geklärt werden können. Die Fachkraft nimmt in Bezug auf das Kind eine beobachtende Rolle ein und passt die Interaktionen individuell an. Wichtig ist es, ein- bis zwei Lieblingsspielmaterialien der Kinder zu erkennen, sodass diese bei der späteren Eingewöhnung wieder angeboten werden können. Am Schnuppertag bekommen die Eltern die Einladung zum Eingewöhnungselternabend mit, der eine Woche vor Eingewöhnungsbeginn stattfindet. Außerdem wurde von der Kleinkindbetreuung Funkelstein in Straßwalchen bereits ein Handout zum Thema Eingewöhnung entwickelt. Das beschreibt einige wichtige Verhaltensweisen, die während dieser besonderen Zeit zu berücksichtigen sind.



Liebe Eltern,
liebe Erziehungsberechtigte!

Bald ist es so weit und wir dürfen Ihr Kind in der
Kleinkindbetreuung Funkelstein begrüßen. Ganz zu Beginn steht
die Eingewöhnung des Kindes im Mittelpunkt.
Wir orientieren uns dabei am bewährten
Berliner Eingewöhnungsmodell.

Was ist uns bei der Eingewöhnung wichtig?

- Das Modell dient als Grundstruktur, wird aber **individuell** auf die Bedürfnisse Ihres Kindes **angepasst**
- Der erste Trennungsversuch findet erst statt, wenn Ihr Kind dazu bereit ist
- In der ersten Grundphase sind Sie **gemeinsam mit Ihrem Kind in der Einrichtung** und stellen einen „sicheren Hafen“ dar, zu dem Ihr Kind jederzeit wieder zurückkehren kann
- In dieser Zeit nimmt die Pädagogin aktiv Kontakt zum Kind auf und der Beziehungsaufbau steht im Fokus. Deshalb ist es wichtig, dass Sie sich im Gruppenraum **passiv und zurückhaltend** verhalten, trotzdem aber Ihre **volle Aufmerksamkeit** Ihrem Kind schenken
- Es wird für Sie ein Platz im Gruppenraum vorbereitet, an dem Sie bitte wenn möglich auch bleiben sollten. So weiß das Kind stets wo Sie sind und kann, wenn nötig, in den „sicheren Hafen“ zurückkehren
- Auch die Stabilisierungsphase wird individuell auf Ihr Kind angepasst und die Zeit, die Ihr Kind in der Einrichtung verbringt, wird langsam aber stetig erhöht
- Uns ist außerdem ein enger Austausch mit den Eltern sehr wichtig, um das Kind gut kennenzulernen und, um auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen zu können, so ist auch während der Eingewöhnung für eine Nachbesprechung mit Ihnen Zeit. Hier können Sie auch gerne jederzeit Fragen oder Unsicherheiten mit uns besprechen
- Aufgrund des Neustarts bedarf die Eingewöhnungszeit einer gewissen Planung, die bereits im Vorhinein stattgefunden hat. Um genügend Zeit für den Kontaktaufbau und die Elterngespräche zu haben, würden wir Sie bitten sich **verlässlich an die ausgemachten Zeiten zu halten**
- In der Eingewöhnung ist die Kontinuität sehr wichtig, so würden wir Sie bitten diese Zeit mit **fünf Tagen** in der Woche einzuplanen
- Bitte denken Sie auch **beruflich** daran, der Eingewöhnung Ihres Kindes genügend Zeit einzuräumen, da diese Phase ein hohes Maß an Flexibilität fordert. Je mehr Zeit uns zur Verfügung steht, desto einfacher wird der Übergang für Ihr Kind

Ihr Funkelstein-Team



Notizen: _____

Abbildung 11 - Handout Eingewöhnung (erarbeitet 2020 vom pädagogischen Team der Kleinkindbetreuung Funkelstein)

Die 5 Schritte der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell

Der erste Kontakt:

Das Aufnahmegespräch ist der erste ausführliche Kontakt zwischen Eltern und der Pädagogin. Im Mittelpunkt steht dabei das Kind mit seinen Bedürfnissen und die Eingewöhnung des Kindes in die Kleinkindgruppe.

Die dreitägige Grundphase

Ein Elternteil kommt 3 Tage lang mit dem Kind in die Einrichtung und bleibt ca. 1-2 Stunden und geht dann mit dem Kind wieder heim. In den ersten 3 Tagen findet kein Trennungsversuch statt. Der Elternteil verhält sich passiv, schenkt aber dem Kind volle Aufmerksamkeit - der Elternteil als sichere Basis. Die Pädagogin nimmt vorsichtig Kontakt auf und beobachtet die Situation.

Erster Trennungsversuch und vorläufige Entscheidung über die Eingewöhnungsdauer:

Der Elternteil kommt am 4.Tag mit dem Kind in die Einrichtung, verabschiedet sich nach einigen Minuten klar und eindeutig und verlässt den Gruppenraum für ca. 30 Minuten, bleibt aber in der Nähe.

Variante 1:

Kind bleibt gelassen oder weint, lässt sich aber rasch von der Erzieherin trösten und beruhigen und findet nach kurzer Zeit zurück ins Spiel.

Variante 2:

Kind protestiert, weint und lässt sich von der Pädagogin auch nach einigen Minuten nicht trösten bzw. fängt ohne ersichtlichen Grund wieder an zu weinen.

Stabilisierungsphase

Kürzere Eingewöhnungszeit

5.+6. Tag langsame Ausdehnung der Trennungszeit, erste mögliche Beteiligung beim Füttern und Wickeln und Beobachtung der Reaktion des Kindes, Elternteil bleibt in der Einrichtung.

Längere Eingewöhnungszeit

5.-6.Tag Stabilisierung der Beziehung zur Pädagogin, erneuter Trennungsversuch frühestens am 7. Tag; je nach Reaktion des Kindes Ausdehnung der Trennungszeit oder längere Eingewöhnungszeit (2-3 Wochen)

Schlussphase

Der Elternteil hält sich nicht mehr in der Einrichtung auf, ist aber jederzeit erreichbar. Die Eingewöhnung ist dann beendet, wenn das Kind sich schnell von dem Erzieher trösten lässt und grundsätzlich in guter Stimmung spielt.

Abbildung 12 - Handout Rückseite (erarbeitet 2020 vom pädagogischen Team der Kleinkindbetreuung Funkelstein)

Der Elternabend dient dazu, dass genaue Informationen zu dem Ablauf und grobe Strukturen, wie der Tagesablauf, präsentiert werden. Die Eltern haben die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen und mögliche Vorerfahrungen zu teilen. Außerdem steht das pädagogische Personal der jeweiligen Gruppe für jegliche Fragen zur Verfügung. Die Fachkraft achtet darauf, dass sämtliche Erziehungsberechtigte die Einrichtung mit einem guten Gefühl verlassen. Ängste und Sorgen werden ernst genommen und sämtliche Fragen sollen beantwortet werden.

Beim Elternabend bekommen die Eltern einige Dokumente mit:

- Eine Auflistung an Dingen, die in der Kleinkindbetreuung benötigt werden
- Ein leeres Sechseck, das sie mit Fotos gestalten dürfen und am ersten Tag der Eingewöhnung wieder mitbringen; das Kind kann dieses dann als Trostspender verwenden
- Einen Anamnesebogen, der Auskunft über die wichtigsten Vorlieben und Charakterzüge des Kindes gibt

Somit können die Erziehungsberechtigten am ersten Tag entspannt die Eingewöhnung starten. Die ersten drei bis fünf Tage sind die Bezugspersonen durchgehend mit den Kindern anwesend, ein erster Trennungsversuch findet erst dann statt, wenn alle Beteiligten dazu bereit sind. Der Abschied dauert nur wenige Minuten. Wichtig ist hierbei die bewusste Verabschiedung bei den Kindern. Niemals findet der Prozess ohne Verabschiedung statt. Wenn dieser Trennungsversuch gut klappt, wird der zeitliche Rahmen am nächsten Tag erhöht. Ganz individuell wird entschieden, ab wann sich die Kinder bei der Türe von den Eltern verabschieden oder wie lange die Bezugsperson noch kurz mit in den Gruppenraum kommt. Bei manchen Kindern wird bereits am sechsten oder siebten Tag an der Türe verabschiedet, bei anderen Kindern erst nach einem Monat.

Wenn alles problemlos verläuft und sich das Kind auch bei kurzem Trennungsschmerz gut von uns trösten lässt, wird die Zeit ungefähr um eine halbe Stunde täglich erhöht, bis das Betreuungsausmaß erreicht ist. Sollte sich das Kind an einem Tag gar nicht beruhigen, so wird die Zeit wieder verkürzt und am nächsten Tag

individuell adaptiert. Sollte das Kind noch kein Vertrauen zu den pädagogischen Bezugspersonen aufgebaut haben, dann folgt ein Rückschritt im Eingewöhnungsprozess. Die primäre Bindungsperson kommt wieder für eine längere Zeit mit in den Gruppenraum.

Die Eingewöhnung in der Einrichtung orientiert sich am Berliner Eingewöhnungsmodell, wird jedoch ganz flexibel an die Kinder, Erwachsenen und Tagesverfassungen angepasst.

Am Ende einer Eingewöhnung gibt es für die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, ein kurzes Abschlussgespräch in Anspruch zu nehmen. Dabei wird der Verlauf reflektiert und mögliche weitere, stressmildernde, Maßnahmen werden besprochen.

6.1. Fachkraft-Kind-Beziehung

Eine wertvolle frühkindliche Bildungsarbeit kann nur dann entstehen, wenn eine sichere Bindung zur Fachkraft aufgebaut werden kann. Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, ist die frühkindliche Bildungsarbeit eng mit der Bindung verbunden (Zemp et al. 2019, S. 28). Die sanfte Eingewöhnung soll eben diesen Aufbau ermöglichen.

Eine feinfühlig, stabile Fachkraft kann für die Kinder als Bindungsperson wahrgenommen werden. Dies setzt voraus, dass die pädagogische Arbeit qualitativ ist und nicht nur als bloße Beaufsichtigung dient (Dreyer, 2017, S. 40).

Dreyer (2017, S. 40–41) beschreibt weiter, dass fünf Eigenschaften einer Fachkraft-Kind-Beziehung wesentlich sind.

- Zuwendung
- Sicherheit
- Stressreduktion
- Explorationsunterstützung
- Assistenz

Die Zuwendung beschreibt dabei einen feinfühligem Umgang mit den Kindern (Dreyer, 2017, S. 40). In der Praxis bedeutet dies, ruhig und auf Augenhöhe zu kommunizieren. Je ruhiger die Fachkraft selbst ist, desto ruhiger wird das gesamte

Gruppengeschehen. Das handlungsbegleitende Sprechen hilft den Kindern zudem, Sicherheit im Tagesablauf zu finden. Die Würde eines jeden einzelnen soll gewahrt werden und abwertende Kommentare haben in einer qualitativen Arbeit keinen Platz. Zudem sollten Hinweise, die an die Kinder gerichtet sind, nicht auf die Person, sondern stets auf die Handlung bezogen werden und von Pauschalisierungen sollte Abstand genommen werden.

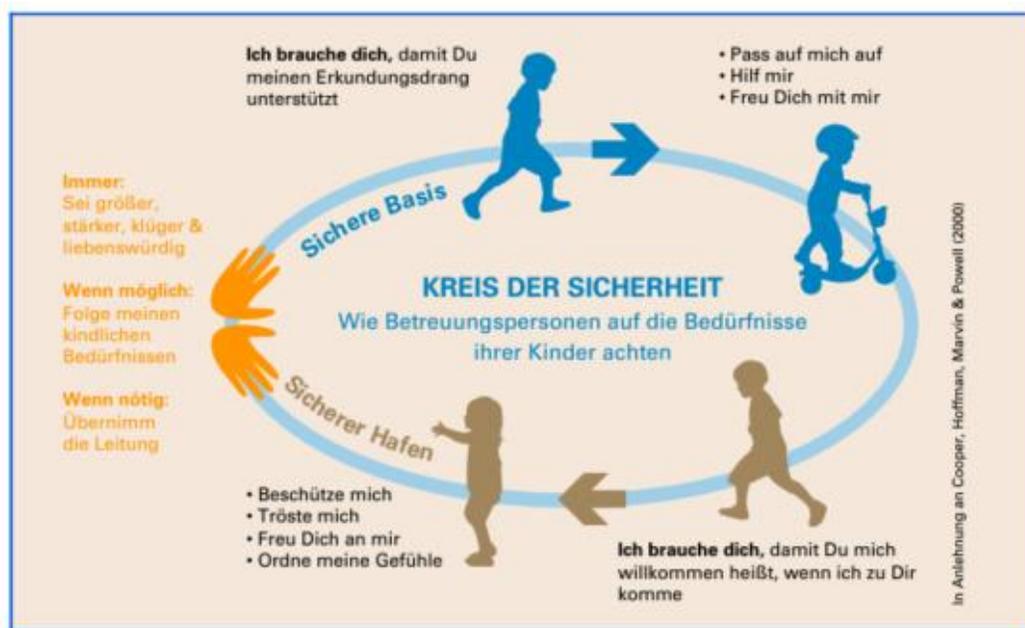


Abbildung 13 - Kreis der Sicherheit (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 44)

Der oben illustrierte Kreis der Sicherheit zeigt, dass es zum einen eine sichere Basis (die Bindung) und zum anderen einen sicheren Hafen braucht, an den das Kind wieder zurückkehren kann. Damit wird die zweite Eigenschaft „Sicherheit“ von Dreyer (2017, S. 40) verbildlicht. Fachkräfte sollen, wie auch Eltern, für die Kinder emotional verfügbar sein. Dabei spielt das offene, beobachtende Verhalten des Erwachsenen eine zentrale Rolle. Die Kinder sollen beobachtet werden und bei anfänglicher Unsicherheit kann eingegriffen, beziehungsweise können Hilfestellungen angeboten werden, was die Eigenschaften der Stressreduktion, der Explorationsunterstützung und der Assistenz beschreibt. Den sicheren Hafen stellen dabei die pädagogischen Bezugspersonen dar. Bei benötigten Hilfestellungen wenden sich Kinder an die Person, zu der eine sichere Bindung aufgebaut wurde.

6.2. Wiederkehrende Prozesse

Kinder generieren Sicherheit, wenn die Handlungen und Abläufe stabil und wiederkehrend sind. In der fröhpädagogischen Arbeit ist es daher ausschlaggebend sich mit dem Thema der wiederkehrenden Prozesse zu beschäftigen. Auch Dreyer (2017, S. 142) beschreibt die Bedeutung von Strukturen. Sie können durch gleichbleibende Abläufe orientieren und einen Handlungsplan entwickeln. Das bedeutet, dass Kinder die genaue Abfolge der Tätigkeiten, beispielsweise beim Händewaschen, lernen. Insbesondere in der Pflege ist die Vorhersehbarkeit wichtig. In solchen Situationen sind Kinder besonders verletzlich, was ein hohes Maß an Feinfühligkeit erfordert. In eben diesen Situationen sollten Stress und Hektik keinen Platz finden. Die 1:1 Betreuung wird dabei vorausgesetzt, sodass individuell auf das einzelne Kind eingegangen werden kann. Die im Kapitel 3.3 genannte Studie „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ zeigt ein besonders schlechtes Ergebnis hinsichtlich der Betreuung und Pflegequalität. Keine Einrichtung kann eine gute oder ausgezeichnete Qualität vorweisen. Explizit im Bereich der Wickel- und Toilettensituationen weisen 77,67% eine unzureichende Qualität auf (Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 45). Aus diesem Grund wird nachstehend exemplarisch für sämtliche wiederkehrenden Prozesse der Ablauf einer qualitativ wertigen Wickelsituation beschrieben.

Was?	Wie?
Abholen aus der Gruppensituation	<ul style="list-style-type: none">• Gruppendynamik beobachten• Kinder für den Wickelprozess auswählen, die sich gerade nicht in einem konzentrierten Spiel befinden• Kurzer Kontaktaufbau zu dem Kind mit anschließender Bitte in den Wickelraum mitzukommen• Zum Beispiel: „Ich sehe du bist gerade mit dem Bauen deines Turms fertig geworden. Da hast du dich sehr bemüht oder? ... Komm' bitte mit, ich möchte jetzt deine Windel wechseln, ich sehe, dass diese schon ganz voll ist.“

Was?	Wie?
	<ul style="list-style-type: none"> • Sollte das Kind noch Zeit brauchen, diese gewähren und ein anderes Kind fragen. • Klar kommunizieren, dass aber auch das erste Kind später eine frische Windel braucht.
Handlungs- begleitendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Die gesamte Situation wird sprachlich von der Fachkraft begleitet. • Tätigkeiten werden erst ausgeführt, wenn diese verbal angekündigt wurden. • Zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ○ „Ich öffnen nun deinen Body. Komm, wir zählen gemeinsam die Knöpfe: eins, zwei, drei.“ ○ „Soll ich dir helfen, deine Windel zu öffnen? Schau, wir machen zuerst die rechte und dann die linke Seite auf.“
Vorbereiten des Wickelplatzes	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind darf die eigene Windelschublade öffnen und eine Windel, die Feuchttücher und die Unterlage selbstständig herausholen und der Fachkraft geben. Anschließend darf es (je nach motorischem Entwicklungsstand) die Stufen zum Wickelplatz herausziehen und hinaufklettern. • Hilfestellungen werden, wenn nötig, angeboten. • Währenddessen wird der Platz vorbereitet. • Das Kind entscheidet nun, ob es im Stehen oder im Liegen gewickelt werden möchte.
Wickelprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fachkraft versucht, mit dem Kind Augenkontakt herzustellen. • Durch die Initiierung von kurzen Gesprächen kann eine angenehme, sichere Atmosphäre geschaffen werden.

Was?	Wie?
	<ul style="list-style-type: none"> • Handschuhe werden angezogen und dem Kind kann, wenn gewünscht, auch einer zur Verfügung gestellt werden. Das bietet die Möglichkeit dessen Struktur zu erfühlen. • Hose/Strumpfhose (je nach Entwicklungsstand) gemeinsam ausziehen und den Body öffnen. • Den Verschluss der Windel gemeinsam lösen • Feuchttücher für die Fachkraft und, wenn gewollt, für das Kind herausnehmen. • Kurz die Oberschenkel mit dem kalten, feuchten Tuch berühren und sprachlich begleiten, um einen Überraschungseffekt zu vermeiden. <ul style="list-style-type: none"> ○ „Schau mal, ich mache dich mit einem Feuchttuch sauber. Du spürst es jetzt kurz auf deinem Oberschenkel, das ist ein bisschen kalt.“ • Sanft (entweder alleine oder gemeinsam) den Intimbereich des Kindes säubern und die Windel entfernen. • Möglichkeit des Toilettengangs anbieten • Die neue Windel anziehen. Die Selbstständigkeit des Kindes sollte wieder im Fokus stehen. • Kurze Nachfrage, ob die Windel zwickt, oder sich unangenehm anfühlt. Wenn nötig die Position nochmal korrigieren. • Schließen der Bodyknöpfe und die Hose anziehen. Je nach Entwicklungsstand ausreichend Zeit für die Eigenständigkeit geben. • Das Kind klettert anschließend vom Wickeltisch herunter.

Was?	Wie?
Schlussphase	<ul style="list-style-type: none"> • Je nach hygienischen Bedingungen kann die Möglichkeit geboten werden, die Windel eigenständig zu entsorgen (eingewickelt in den Einmal-Handschuhen). • Das Kind wird in den Gruppenraum begleitet. • Die Fachkraft wäscht/desinfiziert die Hände und reinigt den Wickelplatz ordnungsgemäß, um eine Übertragung von Keimen zu verhindern.

Abbildung 14 - Wickelprozess (eigene Darstellung)

Anzumerken ist, dass auch die Mahlzeiten oder das Händewaschen im Begriff der Pflegesituationen eingeschlossen sind. In diesem Fall wird explizit die Wickelsituation herausgenommen.

Auch Schmelzeisen-Hagemann (2012, S. 7) beschreibt Pflegesituationen als einen wichtigen Ort für den Beziehungsaufbau. Die Berührungen sollen stets sanft und vorhersehbar sein, sodass das Kind positive Erfahrungen in Bezug auf den eigenen Körper sammeln kann. Durch eben diese feinfühligsten Handlungen kann das Kind eine sichere Beziehung zur Fachkraft aufbauen und das Stressempfinden kann minimiert werden.

6.3. Pädagogischer Leitfaden

In einer Kleinkindgruppe ist es in der Praxis häufig der Fall, dass neben einer ausgebildeten Fachkraft eine Helferin zur Unterstützung in der Gruppe ist. Nun ist die Gruppenführung für die Sicherstellung der Qualität in der direkten Arbeit mit den Kindern verantwortlich. Dafür eignet sich das Erstellen eines pädagogischen Leitfadens. Die Fachkraft kann mit diesem Dokument die didaktischen Schwerpunkte der Arbeit setzen und offen in der Gruppe auflegen. Auch Springer*innen ist damit geholfen, da sie darin die wichtigsten Gruppenregeln und Strukturen nachlesen können.

Im Anhang (Kapitel 10) befindet sich exemplarisch ein Beispiel, für einen pädagogischen Leitfaden. Dieser wurde für die Wirbelwindgruppe der Kleinkindbetreuung Funkelstein in Straßwalchen von mir entworfen. Darin sind folgende Punkte zu finden:

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| 1. Sprache | 5. Freies Spiel |
| 2. Vorbereitete Umgebung | 6. Elementare |
| 3. Pflegesituationen | Spielhandlungen |
| 4. Regeln | |

Während die ersten fünf Teile des Leitfadens konkrete Handlungsweisen vorgeben, stützt sich das sechste Kapitel auf die theoretischen Grundlagen von kindlichem Spielverhalten. Bostelmann und Fink (2015, S. 6–16) beschreiben diese und geben Beispiele für Verhaltensweisen und Spielprozesse der Kinder. Durch Aufzeigen jener können Verhaltensweisen richtig interpretiert werden und interessenbezogene Spielmaterialien können angeboten werden. Wie im Kapitel 4.2 erwähnt, zählt dies zu den qualitätssteigernden Handlungsstrategien nach Textor (2007).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Eingewöhnung, die Fachkraft-Kind-Beziehung sowie die wiederkehrenden Prozesse zentrale Faktoren in der Stressminimierung der Kinder darstellen können. Die Praxis zeigt, dass, je ruhiger und entspannter die Fachkraft ist, desto angenehmer ist die gesamte Lernatmosphäre. Mit dem pädagogischen Leitfaden kann zudem die Qualität der Gruppe sichergestellt werden. Es ist ratsam, diese Handlungsstrategien immer wieder zu reflektieren und je nach Gruppensituation und Kind anzupassen. Sie dienen als Leitlinien, die sich in der Praxis bewähren, können aber nicht pauschal auf alle Gruppen und Einrichtungen übertragen werden.

7. Fazit

Die vorangegangene Analyse zeigt auf, dass der Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung eine Auswirkung auf die Kinder haben kann. Die zentrale Fragestellung, nämlich, welche Auswirkungen eine außerfamiliäre

Betreuung und der damit verbundene frühkindliche Stress auf die Entwicklung der Kinder haben kann, wird in dieser Arbeit umfassend untersucht und analysiert.

Die Begriffsklärung zu Beginn schafft ein solides Fundament für das Verständnis der verwendeten Termini. Der Forschungsstand gibt einen Überblick über wichtige Studien, wie die NICHD Studie, die Transition to Childcare und das Forschungsprojekt „kleine Kinder – großer Anspruch!“. Das Feld der Forschung wird hinsichtlich der Kriterien der Qualität der Einrichtung, das Ausmaß, sowie der Stressbelastung umfassend dargestellt. Diese Analyse ergibt, dass der Besuch einer Kleinkindbetreuung sich durchaus auf die Kinder auswirken kann. Das familiäre Umfeld spielt dabei eine sehr zentrale Rolle. Je nachdem welches Maß an Sensibilität das Kind Zuhause erfährt, kann die institutionelle Betreuung positiv oder negativ einwirken.

Aus den Forschungen gehen ganz klar zwei bedeutsame Faktoren hervor: die Qualität und die Quantität der außerfamiliären Bildungseinrichtung. Diese können, begründet mit den zuvor genannten Studien, das Stressempfinden und den damit verbundenen Cortisol-Wert beeinflussen. Genau analysiert wird die Frage, wie eine qualitative frühpädagogische Arbeit aufgebaut ist, welche Disziplinen diese beinhaltet und wie die Sicherstellung dessen aussehen kann. Daraus geht hervor, dass vor allem die Prozessqualität einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben kann. Die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind sind demnach ausschlaggebend.

Im weiteren Verlauf wird der Fokus auf die Stressbelastung gelegt. Während die biologische Reaktion, also die Ausschüttung der Neurotransmitter Noradrenalin und Adrenalin in der Vergangenheit im Kampf oder in der Flucht überlebenswichtig ist, ist diese mittlerweile kaum mit Bewegung verbunden. Dadurch kann überschüssige Energie nicht abgebaut werden und die Gesamtbalance der Hormone ist gefährdet. Neben dem Ablauf im Körper werden des Weiteren die Themen positiver Stress, sowie Stressoren von Kindern bieten die Möglichkeit Kinder besser zu verstehen. Mögliche Stresssymptome, Risiko- und Schutzfaktoren werden gründlich untersucht.

Hierbei wird wieder die Feinfühligkeit der Bezugspersonen als zentraler Einflussfaktor auf den Erfolg der Stressbewältigung sichtbar.

Abschließend werden stressmindernde Handlungsempfehlungen für Kleinkindbetreuungen präsentiert. Diese beinhalten die Bedeutung einer einfühlsamen Eingewöhnung, einer sicheren Fachkraft-Kind-Beziehung, sowie der wiederkehrenden Prozesse in der Bildungsarbeit. Bei letzterem wird, gestützt auf den Ergebnissen der „Kleine Kinder – großer Anspruch!“ Studie der Ablauf eines wertigen Wickelprozesses beschrieben. Der anschließende pädagogische Leitfaden bietet wertvolle Strategien und Ansätze, um die Qualität in den Einrichtungen zu verbessern und damit die Stressbelastung bei Kindern zu verringern.

Die Auswirkungen einer umfangreichen, minderwertigen Betreuung sind demnach eine sichtlich erhöhte Cortisol Produktion im Körper der Kinder. Damit verbunden sind sozial-emotionale Anpassungsschwierigkeiten. Durch eine feinfühlig Begleitung seitens der Eltern und der Fachkräfte können Stressbewältigungsstrategien (Ressourcen) entwickelt werden und die Kinder können im sprachlich-kognitiven Bereich von der Fremdbetreuung profitieren.

Die Aktualität der Studien ist definitiv verbesserungsfähig. So sind die verfügbaren Studien meist sehr veraltet. Weiter ist der Zugang zu Originalberichten für die Öffentlichkeit häufig beschränkt. Die originalen Forschungsergebnisse der kurz erwähnten Wiener Kinderkrippenstudie sind beispielsweise nicht publiziert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Arbeit ein wichtiges, praxisbezogenes Thema aufgreift und zur Minimierung der negativen Auswirkungen auf die Kinder beitragen kann. Die vorgestellten Erkenntnisse können als Grundlage für eine bessere Gestaltung der Betreuungssituation dienen und somit das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen. Die Ergebnisse können Fachkräften, Eltern und Entscheidungsträgern in der Kinderbetreuung dabei helfen, die Bedürfnisse der Kinder besser zu verstehen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um eine stressfreie und förderliche Umgebung für Kleinkinder zu schaffen.

8. Literaturverzeichnis

- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x>
- Ahnert, L., Kappler, G. & Eckstein-Madry, T. (2012). Eingewöhnung in die Kinderkrippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In S. Viernickel, A. König, L. Ahnert, D. Fey, A. Funder, M. Fürstaller et al. (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 74–88). München: Reinhardt.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2020). *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren. So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege* (3. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Bensel, J. (2020). Chancen und Risiken früher Betreuung. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege*, 2020(3), 6–9.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2018). *Aussagen der Forschung zu den Effekten institutioneller Betreuung in den ersten Lebensjahren auf die Entwicklung des Kindes. Expertise im Auftrag der Sophie von Liechtenstein Stiftung Schaan/Liechtenstein*. Kanderne.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11–28). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Böhm, R. (2011). Auswirkungen frühkindlicher Gruppenbetreuung auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern. *Kinderärztliche Praxis*, (82), 316–321. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-bildung-und-seelische-gesundheit.de/wp->

content/uploads/2011/12/Fruehkindliche-Gruppenbetreuung-KiPra-Artikel-Boehm.PDF

- Bostelmann, A. & Fink, M. (2015). *Elementare Spielhandlungen von Kindern unter 3. Erkennen, Begleiten, Fördern* (2. neu bearb. Aufl.). Berlin: Bananenblau.
- Domsch, H., Lohaus, A. & Fridrici, M. (2016). *Kinder im Stress. Wie Eltern Kinder stärken und begleiten* (2. vollständig überarb. Aufl.). Berlin: Springer Verlag GmbH.
- Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start*. Freiburg: Herder.
- Geist, G. (2018). *Das Wohl der Kleinsten. Auswirkungen von Kita-Betreuung für Kinder unter 3 Jahren*. Verfügbar unter: <https://gute-erste-kinderjahre.de/wp-content/uploads/2018/08/Kita-U3-5.6-Aug.18-1.pdf>
- Gunnar, M. R., Tout, K., De Haan, M., Pierce, S., & Stanbury, K. (1997). Temperament, social competence, and adrenocortical activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 31(1), 65-85.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben - Stress vermeiden. Das Anti-Stress-Training für Kinder: mit Arbeitsmaterial* (Materialien für die klinische Praxis, 3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kleinkindbetreuung Funkelstein. (2020). *Handout Eingewöhnung*, Straßwalchen.
- Land Salzburg. (2019). Salzburger Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz 2019. S. KBBG. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20001217>
- Lohaus, A. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Stresssymptomatik. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 177–188). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4,5 Years*. U.S. Department of Health and Human Services. Verfügbar unter: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2012). Aufbau emotionaler Bindungen durch „Beziehungsvolle Pflege“ nach Pikler. *KiTa-Fachtexte*, (05). Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Schmelzeisen_OV.PDF
- Statistik Austria. (2022). *Anstieg der Betreuungsquote in Kindertagesheimen. Kindertagesheimstatistik 2021/22*. Wien. Zugriff am 20.01.2023. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/07/20220714KTH21_22.pdf
- Textor, M. R. (2007). Die “NICHD Study of Early Child Care” - ein Überblick. *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/1602/>
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattfort, R., Lasson, A. & Lee, H.-J. (Hrsg.). (2019). *Krippen-Skala (KRIPS-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen* (3. erw. Aufl.). Weimar: Verlag das netz.
- Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). *Kleine Kinder - großer Anspruch! Zweite IFP Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren* (Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), Hrsg.). München.
- Zemp, M., Bodenmann, G. & Zimmermann, P. (2019). *Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern. Bindungstheoretische Hinweise für Therapeuten, Pädagogen und Pädiater* (Essentials). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27596-9>

9. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Ergebnisse der NICHD Studie (entnommen aus NICHD Early Child Care Research Network, 2006, S. 13)	5
Abbildung 2 - Cortisol Werte (entnommen aus Ahnert et al., 2004, S. 644).....	8
Abbildung 3 - Bereich Betreuung und Pflege (entnommen aus Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 34)	10
Abbildung 4 - Gesamtergebnis der Studie (entnommen aus Wertfein, Müller & Kofler, 2012, S. 32).....	11
Abbildung 5 - Bereiche und Zusammenhänge zwischen pädagogischen Qualitätsmerkmalen in Kinderkrippen (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 23).....	16
Abbildung 6 - das soziale Umfeld des Kindes (entnommen aus Dreyer, 2017, S. 119)	19
Abbildung 7 - Teufelskreis und positive Problemlösung (entnommen aus Domsch et al., 2016, S. 33).....	24
Abbildung 8 - Schutz- und Risikofaktoren (entnommen aus Hampel & Petermann, 2017, S. 61).....	26
Abbildung 9 - Coping Strategien (entnommen aus Ahnert et al., 2012, S. 77–78).....	29
Abbildung 10 - Bindungs- und Explorationswaage (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 41).....	31
Abbildung 11 - Handout Eingewöhnung (erarbeitet 2020 vom pädagogischen Team der Kleinkindbetreuung Funkelstein).....	34
Abbildung 12 - Handout Rückseite (erarbeitet 2020 vom pädagogischen Team der Kleinkindbetreuung Funkelstein).....	35
Abbildung 13 - Kreis der Sicherheit (entnommen aus Becker-Stoll et al., 2020, S. 44)	38
Abbildung 14 - Wickelprozess (eigene Darstellung).....	42
Abbildung 15 - Pädagogischer Leitfaden S1 (eigene Darstellung).....	51
Abbildung 16 - Pädagogischer Leitfaden S2 (eigene Darstellung).....	52
Abbildung 17 - Pädagogischer Leitfaden S3 (eigene Darstellung).....	53

Abbildung 18 - Pädagogischer Leitfaden S4 (eigene Darstellung in Anlehnung an Bostelmann & Fink, 2015, S. 9).....54

10. Anhang



**Pädagogischer
Leitfaden**
Wirbelwindgruppe

Sprache

- Hinweise in Bezug auf die Kinder immer auf die **HANDLUNGEN** der Kinder beziehen, nicht auf die Person
- Kontakt auf Augenhöhe
- Nicht in Anwesenheit der Kinder über sie sprechen (nicht namentlich erwähnen)
- Vermeide Wörter wie
 - brav
 - schlimm
 - dumm
 - immer -> Generalisierungen
- Verniedlichungen (bei Gegenständen) weitestgehend vermeiden
- Gefühle der Kinder verbalisieren
 - „Jetzt bist du traurig/wütend...“
 - Gefühle der Kinder ernst nehmen
- Kindern Zeit lassen
 - wenn sie nicht sofort reagieren, kurz abwarten
 - abwarten und beim Kind bleiben, bis die Konversation endet
- Respektvolle Kommunikation
- Sprachvorbild -> so wie wir sprechen, so sprechen die Kinder
 - Ruhig, langsam, entspannt
 - Worte bewusst auswählen

Vorbereitete Umgebung

- Die Umgebung wird so vorbereitet, dass sich die Kinder in ein Spiel einfinden können
- Auch am Boden wird Material bereitgestellt
- Zwischendurch ordnen die Erwachsenen die Materialien
- Ästhetische Präsentation der Materialien
- Fotos verdeutlichen die Ordnung in der Gruppe
- Am Ende des Tages wird alles entsprechend den Fotos aufgeräumt (außer Bodenspiele)

Belinda Darhuber

1

Abbildung 15 - Pädagogischer Leitfaden S1 (eigene Darstellung)

Pflegesituationen

- Hände waschen wird sprachlich begleitet und es werden vorsichtig Hilfestellungen gegeben, falls diese nötig sind
- Die Kinder sollen prinzipiell selbstständig handeln
 - Selbstständiges Hände/Mund waschen
 - Selbstständiges An-/Ausziehen
 - Selbstständiges Essen
 - Feuchttuch für die Kinder, zum selbstständigen Saubermachen (auch im Windelbereich)
- Jause
 - Jausenritual entsprechend der Gruppe entwerfen („Tänzerin“)
 - Kinder nehmen sich die Lebensmittel nicht selbst
 - Zeit für Gespräche mit den Kindern
 - Ruhiges, entspanntes Klima, durch ruhige Ausstrahlung der Erwachsenen
 - Verschüttetes Wasser kann von den Kindern selbst aufgewischt werden
 - Der Platz wird selbstständig abgeräumt -> die Erwachsenen bereiten das Tablett vor, sodass die Kinder selbstständig agieren können
 - Die Erwachsenen bleiben am Sessel sitzen
- Mittagessen
 - Nur die Kinder, die wollen bekommen ein Lätzchen
 - Der Tisch wird zwischendurch abgewischt, sodass die Kinder eine saubere, appetitliche Umgebung genießen
 - Zuerst wird der Salat in Glasschüsseln ausgeteilt (Oder die Suppe in weißen Schüsseln);
 - Die Kinder essen nur Salat, wenn sie das wollen (sprachlich dazu motivieren)
 - Anschließend die Hauptspeise serviert und je nach Kind der Salat abgeräumt
 - Für die Nachspeise bekommen die Kinder einen frischen Löffel
 - Jedes Kind bekommt max. 2 Schüsseln von sehr süßen Nachspeisen (zB Schokopudding)
 - Bei Obst gibt es keine Begrenzung
 - Die Erwachsenen bleiben am Sessel sitzen
- Windel wechseln
 - Ankündigen der Situation, wenn das Kind sich nicht in einem konzentrierten Spiel befindet
 - Die Kinder klettern selbstständig hoch (erst wenn ein Erwachsener dabei ist! Die Stufen nach jedem Wickelvorgang wieder hinein schieben)
 - Der Wickelplatz wird von dem Erwachsenen vorbereitet
 - Die Kinder bekommen die Möglichkeit mitzuhelfen (eigenes Feuchttuch)
 - Sprachliches Begleiten der gesamten Situation -> einzelne Schritte erklären
 - ZEIT lassen; auch wenn nicht mehr viel Zeit bleibt den Stress nicht auf die Kinder übertragen

Abbildung 16 - Pädagogischer Leitfaden S2 (eigene Darstellung)

Regeln

- Schüttbereich
 - Schüttmaterial bleibt im Schüttbereich
 - Wenn Materialien in einen anderen Bereich wandern, ist der Erwachsene verantwortlich es aufzukehren
 - Schüttbereiche sauber halten
 - Wenn der Schüttbereich geöffnet ist, sollte immer ein Erwachsener in der Nähe sein, um Chaos zu verhindern
 - Wenn der Gang geöffnet ist, bleibt der Schüttbereich zu (abhängig vom Schüttmaterial)
- Die Spielsachen bleiben in den jeweiligen Gruppenräumen (mit kleinen Ausnahmen)
- Die Türen werden von den Erwachsenen geöffnet/geschlossen
- Das Licht wird von den Erwachsenen ein-/ausgeschaltet
- Der Schreibtisch ist kein Spielbereich und keine Spielzeugablage
- Sorgsamer Umgang mit den Portfolios der Kinder

Freies Spiel

- Beobachtendes Verhalten des Erwachsenen; Eingreifen, wenn ein Kind unruhig ist oder eine gefährliche Situation entsteht
- Explorieren Zulassen -> zB am Pikler Dreieck nicht helfen/drüber heben
- Umgebung vorbereiten, sodass freies Spiel ermöglicht wird
- Erwachsener nimmt eine beobachtende Rolle ein, Kinder sind Hauptakteure
- Zwischendurch ruhiges ordnen der Spielsachen

Abbildung 17 - Pädagogischer Leitfaden S3 (eigene Darstellung)

Elementare Spielhandlungen

<i>Transport</i>	Ein Kind bewegt Bausteine, Kuscheltiere oder andere Dinge im Raum von einem Platz zum anderen; fährt ein anderes Kind oder Dinge in einem Wagen umher
<i>Umhüllen</i>	Ein Kind wickelt sich selbst in eine Decke; zieht mehrere Schichten Kleider übereinander; übermalt sein Bild mit einer Farbe
<i>Falllinie</i>	Ein Kind lässt Dinge hinabfallen, zum Beispiel vom Tisch. Spielt interessiert mit fließendem Wasser am Wasserhahn; lässt Sand rieseln
<i>Rotation</i>	Ein Kind beobachtet fasziniert die laufende Waschmaschine; interessiert sich für drehende Räder; läuft im Kreis im Raum herum; liebt Brummkreisel.
<i>Verbinden und Trennen</i>	Ein Kind verbindet Sanz zu einem Kuchen und zerstört diesen wieder; Bausteine zu einer Straße und zerstört diese; benutzt Bänder oder Klebeband, um zum Beispiel Stuhl und Tisch zu verbinden
<i>Veränderung der Position</i>	Ein Kind klettert auf ein Podest, einen Stuhl, ein Sofa. Es liegt auf dem Fußboden oder unter dem Sofa.
<i>Umzäunen</i>	Ein Kind baut um sich herum eine Umzäunung, um darin zu spielen. Es sucht sich Ecken und Nischen und hält sich dort auf.

Abbildung 1 - Elementare Spielhandlungen (entnommen aus Bostelmann & Fink, 2015, S. 9)

So spielen Kleinkinder

- Kleinkinder erkunden die physikalischen Gesetzmäßigkeiten der Welt.
- Die Handlungen der Kleinkinder sind vorrangig auf die Welterfahrungen des eigenen Körpers gerichtet und nicht auf die soziale Interaktion mit anderen Kindern.
- Kleinkinder untersuchen Alltagsmaterial.
- Kleinkinder ahmen Handlungen von Erwachsenen und anderen Kindern nach.
- Kleinkinder benutzen die Gegenstände häufig nicht entsprechend ihres eigentlichen Zwecks.
- Alle Kleinkinder üben Handlungsmuster aus, die Elementare Spielhandlungen genannt werden.

Abbildung 18 - Pädagogischer Leitfaden S4 (eigene Darstellung in Anlehnung an Bostelmann & Fink, 2015, S. 9)

11. Eidesstattliche Erklärung

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Die seitens der Pädagogischen Hochschule geforderte Plagiatsprüfung wurde durchgeführt. Außerdem habe ich die Reinschrift der Bachelorarbeit einer Korrektur unterzogen, die Barrierefreiheit des Dokuments geprüft und ein Belegexemplar verwahrt."
