



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:

Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe:
Eine Analyse deutsch- und englischsprachiger Krippenliteratur
hinsichtlich Kriterien und Indikatoren einer
'gelungenen' Eingewöhnung
sowie förderlicher Faktoren für die Eingewöhnung

Verfasserin

Stefanie Bruha

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

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

A 297
Pädagogik
Ao.Univ.Prof. Dr. Wilfried Datler
Mag. Nina Hover-Reisner

Für Clara, Cosima & Sophia

Danksagung

Ich bedanke mich bei Herrn Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler sowie bei Frau Mag. Nina Hover-Reisner für die fachliche Betreuung meiner Diplomarbeit.

Ein Dankeschön gebührt auch meiner Studienkollegin Silvia Grötzl sowie meiner Mama, die mir als Korrekturleserinnen dieser Arbeit durch ihre kritischen Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge eine große Hilfe waren.

Bei meinem Freund bedanke ich mich dafür, dass ich bei ihm während meines gesamten Studiums hindurch und insbesondere während der oft schwierigen und belastenden Diplomarbeitsphase Unterstützung und Halt fand und er mir immer mit Rat und Tat zur Seite stand.

Ein besonderer Dank gebührt meinen Eltern, deren Unterstützung mir letzten Endes dieses Studium erst ermöglichte. Sie sind immer hinter mir gestanden, haben an mich geglaubt, mich in Zeiten der Unruhe und Verunsicherung bestärkt und mir immer wieder vermittelt, wie wichtig es ist, an sich selbst zu glauben. Für ihre stete Unterstützung und den beständigen Glauben an mich und meine Fähigkeiten möchte ich an dieser Stelle *Danke* sagen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und zentrale Forschungsfrage	1
1. Begriffsbestimmungen	11
1.1. <i>Zum Begriff der Kinderkrippe</i>	11
1.1.1. Frühe institutionelle Tagesbetreuung von null- bis dreijährigen Kindern mit dem Anspruch von Bildung	15
1.2. <i>Zum Begriff der Eingewöhnung</i>	17
1.2.1. Eingewöhnung in die Kinderkrippe vs. Eingewöhnung in den Kindergarten - ein Abgrenzungsversuch	17
1.2.2. Eingewöhnung - oder die Gewöhnung an die tägliche Trennung. Eine kritische Stellungnahme zum Begriff der “Eingewöhnung”	21
2. Von der Vergangenheit in die Gegenwart - Krippenbetreuung damals und heute	23
2.1. <i>Wie alles begann - ein Einblick in die Geschichte der Kinderkrippe</i>	23
2.1.1. Krippenbetreuung in Wissenschaft und Forschung	24
2.2. <i>Im Hier und Jetzt - aktuelle statistische Zahlen zur Krippenbetreuung</i>	28
3. Die Wiener Kinderkrippenstudie – Inhalte und Ziele	32
4. Darstellung der Literaturrecherche sowie -analyse	35
4.1. <i>Darstellung der Literaturrecherche</i>	35
4.2. <i>Darstellung der Analyse sowie deren Ergebnisse</i>	43
4.2.1. Kriterien von ‘gelungener Eingewöhnung’ bzw. Indikatoren für eine ‘gelungene Eingewöhnung’ – wann gilt die Eingewöhnung als gelungen?	47
4.2.1.1. Entwicklungspsychologisch und bindungstheoretisch fundierte Publikationen sowie Publikationen aus dem Bereich der Frühpädagogik	47
4.2.1.2. Psychoanalytisch (-pädagogisch) fundierte Publikationen	68
4.2.1.3. Ratgeber	87
4.2.1.4. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse bezüglich Kriterien und Indikatoren gelingender Eingewöhnung	93
4.2.2. Hilfreiche bzw. förderliche Faktoren für die Eingewöhnung	98
4.2.2.1. Entwicklungspsychologisch und bindungstheoretisch fundierte Publikationen sowie Publikationen aus dem Bereich der Frühpädagogik	98
4.2.2.1.1. Förderliche Faktoren, die sich auf die Eltern beziehen	99
4.2.2.1.2. Förderliche Faktoren, die sich auf die (Bezugs-)PädagogInnen beziehen	103
4.2.2.1.3. Förderliche Faktoren, die sich auf das Kind beziehen.....	115
4.2.2.1.4. Strukturelle Gegebenheiten	119

4.2.2.2. Psychoanalytisch (-pädagogisch) fundierte Publikationen.....	121
4.2.2.2.1. Förderliche Faktoren, die sich auf die Eltern beziehen	122
4.2.2.2.2. Förderliche Faktoren, die sich auf die (Bezugs-)PädagogInnen beziehen	124
4.2.2.2.3. Förderliche Faktoren, die sich auf das Kind beziehen.....	132
4.2.2.2.4. Strukturelle Gegebenheiten	136
4.2.2.3. Ratgeberliteratur	137
4.2.2.3.1. Förderliche Faktoren, die sich auf die Eltern beziehen	137
4.2.2.3.2. Förderliche Faktoren, die sich auf die (Bezugs-)PädagogInnen beziehen	139
4.2.2.3.3. Förderliche Faktoren, die sich auf das Kind beziehen.....	143
4.2.2.3.4. Strukturelle Gegebenheiten	146
4.2.2.4. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse bezüglich förderlicher Faktoren für die Eingewöhnung	147
4.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	151
4.3.1. Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Subforschungsfrage	160
5. Resümee	162
6. Literaturverzeichnis	170
7. Abbildungsverzeichnis	181
8. Anhang	182

Einleitung und zentrale Forschungsfrage

Mit dieser Arbeit wende ich mich einer besonderen Zeit der Krippenbetreuung zu, nämlich der Anfangszeit. Der Beginn einer Krippenbetreuung ist für alle Beteiligten meist neu und aufregend, kann zugleich aber auch beängstigend und überfordernd sein. So erleben Kleinkinder mit dem Eintritt in eine Kinderkrippe in den meisten Fällen ihre erste länger dauernde Trennung von ihren primären Bezugspersonen. Die sogenannte *Eingewöhnungsphase* dient in der Regel dazu, den Kindern diese schmerzliche Trennung von der Mutter bzw. vom Vater und damit den Übergang in die institutionelle nichtelterliche Betreuung zu erleichtern. Die Aufgabe der Kleinkinder ist in dieser Zeit keine leichte - sie müssen sich unter anderem an eine für sie unbekannte räumliche Umgebung, einen neuen Tagesablauf, neue Regeln, die anderen Kinder und vor allem an die Trennung von der Mutter beziehungsweise vom Vater, sowie eine komplett fremde Bezugsperson *gewöhnen*. Nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern sind in dieser Zeit gefordert, manchmal aber auch überfordert. Auch für sie ändert sich neben einer Neustrukturierung des Tagesablaufs auch der Umstand, dass sie ihre Kinder nun regelmäßig in die Obhut für sie noch fremder Menschen geben. Die ersten Tage, Wochen und Monate einer Krippenbetreuung sind somit durch viele Veränderungen im Leben des Kindes als auch der Eltern geprägt.

Obwohl es in Österreich in den vergangenen Jahren zu einem quantitativen Zuwachs an pädagogischen Einrichtungen für Kleinstkinder gekommen ist, fällt auf, dass ein Diskurs über qualitative Inhalte solcher Institutionen, wie zum Beispiel über die Bedeutung und Gestaltung der Eingewöhnung in Kinderkrippen, nahezu ausbleibt (vgl. Datler, Ereky, Strobel 2002). Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive ist der Eintritt eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe jedoch an Verlusterfahrungen geknüpft, „die ... das Sicherheitsgefühl sowohl des Kindes als auch der Eltern erschüttern“ (Bailey 2008, 158) können. Gerade diese Tatsache spricht für einen vermehrten wissenschaftlichen wie auch öffentlichen Diskurs über die Bedeutung und Gestaltung dieser diffizilen Übergangszeit eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe sowie damit verbundenen Problemen.

Ein an der Universität Wien stattfindendes Forschungsprojekt, an dem ich als studentische Projektmitarbeiterin mitwirken durfte und im Rahmen dessen auch diese Diplomarbeit

verfasst wird, hat seinen Interessenfokus nun genau auf jene Anfangszeit einer Krippenbetreuung gelegt, nämlich die sogenannte *Eingewöhnungsphase*. Im Zuge dieser Studie¹, die den Titel „Wiener Kinderkrippenstudie - die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ trägt, sollen Antworten darauf gefunden werden, wie Kleinkinder die Eingewöhnung in die Kinderkrippe erleben sowie mögliche Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben der Kinder, den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung und dem Verhalten der Eltern und PädagogInnen überprüft werden. Ziel der Studie ist es, „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich in Hinblick auf die ‘Bewältigung der Eingewöhnung’ von Kindern in Kinderkrippen als förderlich und hemmend erweisen“ (Wiener Kinderkrippenstudie Projektinformation 2008).

Die Mitarbeit an der Wiener Kinderkrippenstudie sowie meine eigene Praxiserfahrung als ausgebildete Kindergartenpädagogin sowie Früherzieherin weckten mein Interesse an einer genaueren Auseinandersetzung mit dieser in meinen Augen überaus wichtigen Thematik des Übergangs von der familiären zur außerfamiliären Tagesbetreuung von Kleinstkindern und es stellte sich mir die Frage, woran eine *gelungene Eingewöhnung* zu erkennen ist, also unter welchen Bedingungen jener Übergang in der Literatur als *gelingen* eingeschätzt wird und welche Faktoren in diesem Zusammenhang als *förderlich* beschrieben werden.

Nach eingehender Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand wurde ersichtlich, dass es unterschiedliche Sichtweisen über die Bedeutung und Gestaltung jener Zeit gibt, die den Übergang von der rein familiären zur ergänzenden institutionellen Betreuung darstellt.

Jene Unterschiede zeigen sich bereits bei den verwendeten Begrifflichkeiten. So werden in der Literatur neben dem Begriff der *Eingewöhnung* (Laewen, Andres, Hédervári 2003; van Diecken 2008) auch Formulierungen wie *Anpassungsprozess* (Bailey 2008), *Transition* (Griebel, Niesel 2004), *Adaption* (Laewen 1989a) oder *Übergangsphase* (Meiser 2002) verwendet, wobei oft ungeklärt bleibt, ob respektive wie sich diese Begriffe in ihrer Bedeutung und Auslegung voneinander unterscheiden. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass in der Literatur kein Konsens darüber herrscht, wie lange eine solche Übergangsphase von der familiären zur institutionellen Tagesbetreuung dauern sollte. Während in manchen

¹ Eine detaillierte Beschreibung der Studie findet sich in Kapitel 3.

Beiträgen die Eingewöhnungsphase durch ein klar definiertes zeitliches Ende gekennzeichnet ist (vgl. z. B. Laewen, Andres, Hédervári 2003), wird sie anderswo in ihrer Dauer als variabel angesehen (vgl. z. B. Beller 2003; Grossmann & Grossmann 1998). Ebenso lassen sich unterschiedliche Einschätzungen darüber finden, wie die Eingewöhnungsphase zugunsten des Kleinkindes konkret gestaltet werden sollte bzw. welche Faktoren sich für alle Beteiligten in Bezug auf eine beginnende Krippenbetreuung als förderlich erweisen.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen legen die Vermutung nahe, dass sich viele der AutorInnen auch hinsichtlich der Auffassung unterscheiden, unter welchen Bedingungen Eingewöhnung als *gelingen* einzuschätzen ist. Was einzelne AutorInnen unter einer „gelingenden Eingewöhnung“ verstehen, wird meiner Literaturrecherche zufolge in den meisten Fällen jedoch nicht explizit dargestellt. Es lassen sich lediglich implizite Hinweise darauf finden.

Im Zuge der Literaturrecherche konnte außerdem festgestellt werden, dass sich zwar eine Vielzahl an Publikationen rund um das Thema des Krippeneintritts finden lässt, eine Übersicht beziehungsweise Zusammenschau wesentlicher Erkenntnisse fehlt jedoch gänzlich. Eine solche überblicksähnliche Darstellung beziehungsweise Systematisierung wesentlicher Erkenntnisse könnte auch für weitere Forschungsprozesse zu diesem Themenfeld von Nutzen sein.

Jene Erkenntnisse weckten mein Interesse an einer weiteren, tiefergehenden Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Im Folgenden soll nun in Anlehnung an die Wiener Kinderkrippenstudie mein Forschungsinteresse anhand einer Forschungsfrage konkretisiert werden.

Ziel der Wiener Kinderkrippenstudie ist es, „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich in Hinblick auf die ‘Bewältigung der Eingewöhnung’ von Kindern in Kinderkrippen als förderlich und hemmend erweisen“ (WIKI-Projektinformation 2008, o.S.). Unter Bewältigung wird dabei ein Prozess verstanden, der

„[...] es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,
⇒ Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
⇒ sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,

⇒ und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Hover-Reisner 2009, o.S.).

Laut dieser Definition kann Eingewöhnung demnach dann als *gelingen* angesehen werden, wenn das Kind die Trennung von seinen primären Bezugspersonen im oben definierten Sinne bewältigen konnte. Ausgehend von dieser Definition wirft sich die Frage auf, wie in anderen wissenschaftlichen Publikationen sowie in Ratgebern, die sich mit institutioneller Kleinkindbetreuung auseinandersetzen, *gelungene* Eingewöhnung im Sinne der AutorInnen charakterisiert wird und welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich genannt werden.

Mein Forschungsinteresse besteht daher in einer Analyse ausgewählter Krippenliteratur, in Hinblick darauf, welche *Kriterien, Merkmale und Indikatoren gelungener Eingewöhnung* von den jeweiligen Autoren genannt werden. Infolgedessen sollen *Faktoren* identifiziert werden, die, den AutorInnen zufolge, Einfluss nehmen auf das Zustandekommen einer gelungenen Eingewöhnung und so die Wahrscheinlichkeit eines gelungenen Einstiegs des Kleinkindes in die institutionelle nichtelterliche Betreuung maßgeblich erhöhen. Ziel meines Forschungsvorhabens ist es, einen Überblick beziehungsweise eine Systematisierung zu schaffen, um so mögliche Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Verständnis der AutorInnen über diese erste Phase des Krippenbesuchs transparent zu machen. Meine Forschungsfrage lautet demnach:

Welches Verständnis von “gelungener Eingewöhnung” ist ausgewählten wissenschaftlichen Publikationen sowie Ratgeberliteratur inhärent und welche Faktoren werden in Bezug auf ein “Gelingen” der Eingewöhnung im Sinne der AutorInnen als förderlich beschrieben?

Niesel und Griebel (2004) verstehen die Eingewöhnungsphase eines Kindes in eine Kinderkrippe als einen „Wandlungsprozess“, von dem nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern betroffen sind. Jene Sichtweise macht deutlich, dass sich neben dem Kind auch die Eltern in einer für sie belastenden Situation befinden können und somit Hilfestellungen benötigen. Die Annahme, dass Kinder *und* Eltern in der Eingewöhnungsphase mit Anpassungsleistungen konfrontiert sind, die auf den Eingewöhnungsprozess Einfluss nehmen, gewinnt auch vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien an Bedeutung, derer zufolge ein Kind nicht losgelöst von seinen Bezugspersonen bzw. seiner Familie und

den dort stattfindenden Prozessen gesehen werden kann (vgl. Miller 2000; Salzberger-Wittenberg 1999). Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine Subforschungsfrage:

Inwieweit wird in der ausgewählten Krippenliteratur berücksichtigt, dass sich in der Phase der Eingewöhnung nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in einer für sie belastenden Situation befinden können?

Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen wird diese Diplomarbeit zum einen eine *Literaturrecherche*, zum anderen eine *Literaturanalyse* beinhalten. Der folgende Abschnitt soll nun dazu dienen, das forschungsmethodische Vorgehen näher zu erläutern. In einem ersten Schritt wird es um die Darstellung und Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, nämlich der Texte, gehen, die für die Recherche herangezogen werden sollen. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen der Analyse dargelegt. Den *Forschungsgegenstand* bilden wissenschaftliche Publikationen sowie Ratgeber zum Thema der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Für die Eingrenzung des Gegenstandes gelten folgende Kriterien:

Im Zentrum der Recherche soll sowohl *deutsch- als auch ausgewählte englischsprachige Fachliteratur* zum Thema der Eingewöhnung in die Kinderkrippe stehen. In der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand wurde ersichtlich, dass es sich bei den meisten Publikationen rund um dieses Themenfeld um entwicklungspsychologische bzw. bindungstheoretische, sowie zu einem weitaus kleineren Anteil um psychoanalytische Studien handelt. Aufgrund dieser Tatsache wird sich auch die Auseinandersetzung in dieser Diplomarbeit auf jene zwei Theorieblöcke beschränken.

Neben fundierten wissenschaftlichen Publikationen sollen auch ausgewählte krippenpädagogische *Ratgeber* in die Recherche miteinbezogen werden. Jene Literatur zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich speziell an pädagogische Fachkräfte, Eltern sowie pädagogisch interessierte Laien richtet und sich in der Begründung ihrer Aussagen meist nur implizit auf Theorien der frühen Kindheit bezieht (vgl. Hover-Reisner, Funder 2009). In die Recherche sollen ausschließlich deutschsprachige Ratgeber aufgenommen werden, deren Autoren beziehungsweise Herausgeber auch wissenschaftlich publizieren. Das heißt, es werden nur krippenpädagogische Ratgeber in die Recherche aufgenommen, deren Autoren auch im wissenschaftlichen Kontext tätig sind.

Die Literaturrecherche wird neben Monografien und Sammelbänden auch diverse Fachzeitschriften sowie Internetpublikationen umfassen. Mein Hauptaugenmerk wird vorerst auf Büchern, Aufsätzen und (Zeitschriften-)Artikel liegen, die aufgrund ihres Titels eine Auseinandersetzung mit der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe versprechen. Des Weiteren sollen auch Publikationen gesichtet werden, die sich mit Krippenbetreuung im Allgemeinen auseinandersetzen, da eventuell auch hier Antworten auf meine Forschungsfragen zu finden sind.

Im Anschluss an die Recherche sollen deren Ergebnisse dargestellt, sowie in Hinblick auf die forschungsleitende Frage analysiert und diskutiert werden. Die Analyse wird sich darauf beziehen,

- was in den einzelnen Texten von den jeweiligen Autoren explizit beziehungsweise implizit unter *gelungener Eingewöhnung* verstanden wird (eventuell lassen sich auch mehrere Autoren zusammenfassen beziehungsweise kollektive, theoriegebundene Aussagen zum jeweiligen Verständnis von *gelungener Eingewöhnung* machen) und
- welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung von den Autoren als förderlich beschrieben werden.

Für eine systematische Darstellung und Analyse sollen die Ergebnisse der Recherche kategorisiert werden. Die Zweiteilung der Forschungsfrage, nämlich welches Verständnis von „gelungener Eingewöhnung“ den Publikationen inhärent ist *und* welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich beschrieben werden, schlägt sich auch in der Kategorienbildung nieder und verlangt eine getrennte Bearbeitung beziehungsweise Analyse.

Folgende Kategorien wurden in Bezug auf den ersten Teil der Forschungsfrage gebildet:

- Im Text lassen sich *explizite*² Hinweise darauf finden, was der Autor/ die Autorin unter „gelungener Eingewöhnung“ versteht.

² Dieser Kategorie sind Texte zuzuordnen, in denen *ausdrücklich* von "gelungener" bzw. "(positiv) abgeschlossener" Eingewöhnung die Rede ist. Neben verwendeten Formulierungen wie "gelingen" oder "abgeschlossen" u.ä. sind diesen Texten auch Indikatoren einer "gelungenen Eingewöhnung" klar und eindeutig zu entnehmen.

- Im Text lassen sich *implizite*³ Hinweise darauf finden, was der Autor/ die Autorin unter „gelungener Eingewöhnung“ versteht.
- Im Text lassen sich *keine*⁴ Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter „gelungener Eingewöhnung“ versteht.

In Hinblick auf den zweiten Teil der Forschungsfrage gelten folgende Kategorien:

- Im Text werden *explizit*⁵ Faktoren als förderlich ausgewiesen, die sich positiv auf den Eingewöhnungsprozess auswirken.
- Im Text werden *implizit*⁶ Faktoren als förderlich ausgewiesen, die sich positiv auf den Eingewöhnungsprozess auswirken.

Um eine systematische Darstellung der herausgearbeiteten Faktoren zu gewährleisten, werden sie außerdem ihrem Inhalt zufolge kategorisiert. Die Kategorien geben an, worauf sich die förderlichen Faktoren in erster Linie beziehen bzw. wer als „Adressat“ dieser zu verstehen ist. So ergibt sich eine Systematisierung dahin gehend, ob sich ein förderlicher Faktor auf

- die Eltern und ihr Verhalten,
- die Pädagogin und ihr Verhalten
- das Kind und sein Verhalten oder
- strukturelle Gegebenheiten bezieht.

Diese Vorgehensweise garantiert nicht nur eine Systematisierung der zahlreichen Faktoren, sondern dient auch der besseren Vergleichbarkeit der Faktoren zwischen den einzelnen Disziplinen sowie den Ratgebern.

³ In diese Kategorie fallen Texte, die das Thema der "gelungenen Eingewöhnung" nicht ausdrücklich jedoch *sinngemäß* behandeln und diskutieren. Obwohl eindeutige Formulierungen wie "gelungene Eingewöhnung" oder "abgeschlossene Eingewöhnung" zur Gänze fehlen, lassen die Ausführungen der AutorInnen sinngemäße Rückschlüsse darauf zu, wann die Eingewöhnung als gelungen einzuschätzen ist.

⁴ Hierzu zählen Texte, die sich zwar mit Krippenbetreuung im Allgemeinen oder Eingewöhnung im Besonderen auseinandersetzen, jedoch keinerlei Rückschlüsse auf das Verständnis von "gelungener Eingewöhnung", weder in ausdrücklicher wie auch *sinngemäß*er Art, zulassen.

⁵ In Texten, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, werden Faktoren, die sich förderlich auf den Eingewöhnungsprozess auswirken, *ausdrücklich* genannt und als solche benannt.

⁶ Hierbei handelt es sich um Texte, in denen förderliche Faktoren für den Eingewöhnungsprozess zwar nicht ausdrücklich als solche benannt werden, jedoch *sinngemäß* als solche zu verstehen bzw. dem Kontext zu entnehmen sind.

Um Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess zu gewährleisten, werden im Zuge der Analyse exemplarisch Textstellen ausgewiesen, die für die Zuteilung zu einer bestimmten Kategorie ausschlaggebend waren. Wie bereits erwähnt, bezieht sich die Analyse auf entwicklungspsychologische und psychoanalytische Publikationen sowie auf krippenpädagogische Ratgeberliteratur. Jene Systematisierung der Beiträge ermöglicht nicht nur einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Forschungsfrage innerhalb der jeweiligen Gruppen, sondern ebenso einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den beiden Disziplinen und den Ratgebern.

Abschließend sollen die Ergebnisse zusammengefasst und hinsichtlich meiner Subforschungsfrage, inwieweit in der ausgewählten Krippenliteratur berücksichtigt wird, dass sich in der Phase der Eingewöhnung nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in einer Belastungssituation befinden, diskutiert werden. Meine Diplomarbeit wird durch die These gestützt, dass die Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe eine große Anforderung, manchmal auch Überforderung nicht nur des Kindes, sondern auch der Eltern darstellt. In Anbetracht dessen sollen die Ergebnisse ebenso dahin gehend diskutiert werden, inwiefern neben den Kindern auch die Eltern mitsamt ihren Sorgen und Ängsten Beachtung finden und zwar nicht nur im Sinne einer unterstützenden Funktion für das einzugewöhnende Kind, sondern ebenso als Hauptakteure und Mitgestalter des Eingewöhnungsprozesses.

Nach einer ersten Darstellung meines Forschungsvorhabens soll es nun um die konkrete Gliederung der Arbeit gehen.

Inhalt des *ersten Kapitels* wird die Darlegung und Definierung von verwendeten Begrifflichkeiten sein. Neben zentralen Begriffen wie den der “Kinderkrippe” und den der “Eingewöhnung” sollen ebenso weitere für diese Arbeit relevante Begriffe dargelegt werden. Im Zuge dieser Begriffsbestimmungen soll in einem *ersten Unterkapitel* außerdem der Versuch unternommen werden, die Eingewöhnung in die Kinderkrippe von jener in den Kindergarten abzugrenzen. Ziel jenes Unterkapitels soll es sein, die Wichtigkeit und Bedeutung der Eingewöhnung in eine Kinderkrippe zu betonen, sowie infolgedessen die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit nicht nur zu legitimieren, sondern auch zu fordern. Im Anschluss daran folgt in einem weiteren *Unterkapitel* eine kritische Stellungnahme zum Begriff der “Eingewöhnung”. Dieser in Theorie und Praxis alltäglich gewordene Begriff, der den Übergang von der rein familiären zur ergänzenden

institutionellen Tagesbetreuung beschreibt, soll an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden. So wird es um die Frage gehen, ob jener Begriff der “Eingewöhnung” den Übergang von der Familie in die Krippe in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit überhaupt zu beschreiben vermag.

Im darauffolgenden *zweiten Kapitel* wird Krippenbetreuung von ihren Anfängen bis in die Gegenwart beleuchtet. Nach einem kurzen Einblick in die Geschichte der Kinderkrippe sowie einem groben Überblick in Wissenschaft und Forschung zu dieser Thematik werden im Anschluss daran aktuelle statistische Zahlen zur Krippenbetreuung angeführt. Der Umstand, dass der Bedarf an Krippenbetreuung in Österreich kontinuierlich zunimmt, somit immer mehr Kinder im Alter von null bis drei Jahren institutionell betreut werden, spricht für einen vermehrten wissenschaftlichen sowie öffentlichen Diskurs über qualitative Elemente dieser Betreuungsform - wie das der Eingewöhnung.

Das *dritte Kapitel* wird der Wiener Kinderkrippen Studie gewidmet sein, im Zuge derer diese Diplomarbeit verfasst wird. Hier sollen sowohl Inhalte und Ziele, als auch das methodische Vorgehen der Studie dargestellt werden.

Den Hauptteil dieser Arbeit wird das *vierte Kapitel* bilden. In diesem Abschnitt soll es einerseits um die Darstellung der Literaturrecherche, andererseits um die Darstellung, Analyse und Diskussion der Ergebnisse gehen. Das *erste Unterkapitel des vierten Kapitels* wird der Darstellung der Recherche gewidmet sein. Hier soll offengelegt werden, welche Literatur, hinsichtlich welcher Kriterien, recherchiert wurde. In diesem Abschnitt sollen recherchierte wissenschaftliche Publikationen, wie auch Literatur, die der Kategorie Ratgeber zuzuordnen ist, aufgelistet werden. In einem *zweiten Unterkapitel des vierten Kapitels* werden die Ergebnisse der Recherche präsentiert und analysiert. Im Zentrum steht hier die konkrete Analyse der recherchierten Texte in Hinblick auf die Forschungsfrage, nämlich *welches Verständnis von “gelungener Eingewöhnung” den ausgewählten wissenschaftlichen Publikationen sowie der Ratgeberliteratur inhärent ist und welche Faktoren in Bezug auf ein “Gelingen” der Eingewöhnung im Sinne der Autoren als förderlich beschrieben werden.*

Die Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse wird ebenfalls Teil des *vierten Kapitels* sein. Hierbei sollen die Ergebnisse auch hinsichtlich der Subforschungsfrage,

inwieweit in der ausgewählten Krippenliteratur berücksichtigt wird, dass sich in der Phase der Eingewöhnung nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in einer für sie belastenden Situation befinden können, diskutiert werden.

Das *fünfte, und damit letzte Kapitel*, wird für ein abschließendes Resümee Platz bieten.

1. Begriffsbestimmungen

Inhalt dieses ersten Kapitels wird die Offenlegung sowie Klärung von verwendeten Begrifflichkeiten sein. Hierbei sollen die für diese Diplomarbeit zentralen Begriffe wie *Kinderkrippe* und *Eingewöhnung* definiert, sowie weitere in der Arbeit relevante Begrifflichkeiten erläutert werden. Dies ist insofern relevant, als im Zentrum der Arbeit die *Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe* steht und eine Klärung dieser Begriffe für die weitere Auseinandersetzung mit dieser Thematik als grundlegend angesehen wird.

1.1. Zum Begriff der Kinderkrippe

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich speziell mit der Übergangsphase von der rein familiären Betreuung zur institutionellen Tagesbetreuung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren. Jene institutionellen Betreuungseinrichtungen für Kinder dieser Altersstufe werden in der Literatur als *Krabbelstuben*, *Kinderstuben* aber auch als *(Kinder-)Krippen* bezeichnet. Ebenso werden jene Betreuungseinrichtungen in manchen Publikationen auch unter Sammelbegriffen wie *Kindertagesheim* oder *Kindertagesstätte* subsumiert. Diese Diplomarbeit orientiert sich überwiegend am Begriff der *Kinderkrippe*, da dieser sowohl im umgangssprachlichen, als auch im wissenschaftlichen Bereich der wohl verbreitetste ist.

Beschäftigt man sich mit einschlägiger Krippenliteratur, so fällt auf, dass in diesen Texten in den meisten Fällen eine präzise Definition des Begriffes *Kinderkrippe* gänzlich fehlt. Es macht den Anschein, als werde das Wissen um eine Definition des Begriffes *Kinderkrippe* vom Leser vorausgesetzt. (vgl. Hover-Reisner 2003, 7)

Als Beispiel dafür kann das von Maywald und Schön (2008) herausgegebene Buch „Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema“ genannt werden, in dem keine dezidierte Definierung des Begriffes *Krippe* vorkommt. Eine Ausnahme bildet das Buch „Die 0- bis 5jährigen“ von Dieter Baake (1999), in dem er in einem kurzen Kapitel den Begriff *Krippe* wie folgt definiert:

„Bei den Krippen handelt es sich um Einrichtungen der Jugendhilfe für die Altersgruppe der Kleinstkinder bis zu drei Jahren; sie dienen der familienergänzenden Tagesbetreuung, vor allem während der elterlichen Berufstätigkeit“ (Baake 1999, 338).

Auch in der vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS) herausgegebenen Broschüre "Groß und stark werden. Initiative Kinderkrippen in Bayern" (2005) lässt sich eine Definierung der Institution Kinderkrippe finden. In Anlehnung an das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz aus dem Jahr 2005 werden hier Kinderkrippen als "Kindertageseinrichtungen" verstanden,

"deren Angebot sich überwiegend an Kinder unter drei Jahren richtet" (bayerisches StMAS 2005, 10).

Im überwiegenden Teil der Publikationen zu diesem Themenfeld lässt sich ein ähnliches Verständnis finden. So versteht ein Großteil der Autoren (vgl. z.B. Ahnert 2002; Andres, Laewen 1995; Beller 1998, 2002; Datler, Ereky, Strobel 2002; Grossmann 1998; Ruf 1993; Strobel 2001; Ziegenhain, Rauh, Müller 1998) Kinderkrippen als Institutionen, die für die Betreuung von Kleinkindern bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres zuständig sind.

Im *österreichischen Kinderbetreuungs-Grundsatzgesetz (2006)* findet sich neben ausführlichen Erläuterungen zur Einrichtung "Kindergarten" auch eine kurze Passage zur Institution "Kinderkrippe". Dem Gesetz zufolge wird eine *Kinderkrippe* bzw. *Krabbelstube* definiert als

„Teil eines öffentlichen Kindergartens für die Tagesbetreuung von Kindern bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres“ (Bundesgesetz über die Errichtung, Erhaltung und Auflassung von öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen 2006).

Die Zuständigkeit für Kinderkrippen obliegt in Österreich der jeweiligen Landesbehörde, wodurch sich keine bundesweit gültige Definition von *Krippenbetreuung* hinsichtlich Personal, Räumlichkeiten, Gruppengröße usw. finden lässt. Auszüge aus dem *Wiener Kindertagesheimgesetz (2003)* sowie dem *neuen Tiroler Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (2009)* sollen hier nun exemplarisch angeführt werden.

Unter *Kindertagesheim* ist im *Kindertagesheimgesetz des Landes Wien (2003)* „eine örtlich gebundene Einrichtung zu verstehen, die zur regelmäßigen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern durch Fachkräfte ... während eines Teiles des Tages bestimmt ist“, worunter auch „Kleinkinderkrippen für Kinder bis zum vollendeten 3. Lebensjahr“ fallen. „Die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder hat in Gruppen zu erfolgen“ wobei in

Kinderkrippengruppen *maximal 15 Kinder gleichzeitig* in einer Gruppe betreut werden dürfen. Als Mindestanzahl an Betreuungspersonen werden pro Kinderkrippengruppe *eine* ausgebildete *Kindergartenpädagogin* sowie *eine Helferin* angegeben. (Landesgesetzblatt Wien - Verordnung der Wiener Landesregierung betreffend das Wiener Kindertagesheimwesen 2003)

Das *neue Tiroler Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (2009)* regelt alle Kinderbetreuungseinrichtungen des Landes, worunter auch alle öffentlichen und privaten Kinderkrippen, also Betreuungseinrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren, fallen. Im Gesetz wird betont, dass „die Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege von Kindern ... familienergänzend und familienunterstützend in Zusammenarbeit zwischen Eltern, Personal und Erhalter unter besonderer Berücksichtigung des Kindeswohls“ erfolgt. Die zulässige Gruppengröße beträgt zwischen *mindestens 8 und maximal 15 Kinder*, „wobei die unter 2jährigen doppelt zählen“. Das Personal einer Kinderkrippengruppe setzt sich aus mindestens *einer Fachkraft*, „mit einer Ausbildung der Kindergartenpädagogik mit der Zusatzausbildung in Früherziehung oder einer geeigneten Fachkraft mit einer Zusatzausbildung in Früherziehung“ sowie *einer Assistenzkraft* zusammen. (Tiroler Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz 2009)

Obwohl es in Österreich (wie die beiden Gesetzesblätter verdeutlichen) Fachkräfte, also ausgebildete KindergartenpädagogInnen, für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern dieser Altersstufe bedarf, ist zu beobachten, dass sich in der Literatur die Bezeichnung Pädagogin für diese Berufsgruppe nicht durchzusetzen scheint. Die Bezeichnung des Berufsbildes kann von Publikation zu Publikation variieren. So werden neben dem Begriff der *(Früh-)Pädagogin*, auch Bezeichnungen wie *Erzieherin* und *Betreuerin* verwendet. In diese Diplomarbeit fließen all diese Begrifflichkeiten mit ein, wobei ich mich hauptsächlich am Begriff der *Pädagogin*⁷ orientieren werde.

Neben dem Begriff der *Krippenbetreuung* lassen sich in der Literatur auch Bezeichnungen wie *außerfamiliäre (Tages-)Betreuung*, *nicht-mütterliche Betreuung*, *Tages- oder auch*

⁷ Da im Bereich der Kleinkindpädagogik zu einem überwiegenden Teil Frauen arbeiten, verzichte ich in dieser Diplomarbeit (auch aus Gründen der besseren Lesbarkeit) auf geschlechterneutrale Formulierungen und verwende ausschließlich die weibliche Form.

Fremdbetreuung finden. Jene Begrifflichkeiten werden auch in meine Diplomarbeit einfließen.

Exkurs: Zum Begriff der nicht-mütterlichen- bzw. Fremdbetreuung

Jörg Maywald (2008) nimmt in seinem Buch „Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema“ kritisch Stellung zum Begriff der *Fremdbetreuung* und spricht in diesem Zusammenhang von einem „begrifflichen Problem“. Maywald (2008, 21) betont, dass der Begriff der *Fremdbetreuung* zwar für die gesamte außerfamiliäre Betreuung von Kindern verwendet werden kann, er jedoch häufig in Zusammenhang mit Krippenbetreuung geäußert wird. Der Autor steht dem kritisch gegenüber, da der Begriff der *Fremdbetreuung* den Anschein suggeriere, als gebe man die Betreuung der Kinder einfach ab, und zwar in die Hände von *gänzlich Fremden*. Fremde Menschen, „die dem Kind nicht anvertraut werden (können)“ (ebd.). Maywald betont, dass dabei oft die Tatsache außer Acht gelassen werde, dass auch Betreuungspersonen zu vertrauten Personen werden können, ja sogar zu Bindungspersonen, und der Begriff der *Fremdbetreuung* somit zu kurz greifen würde.

Maywald (a.a.O., 22) plädiert deshalb dafür, den Begriff der *Fremdbetreuung* in Zusammenhang mit Krippenbetreuung gänzlich zu vermeiden, da er diesen als „ideologischen Kampfbegriff“ sieht, der „Stimmung gegen Krippenerziehung machen soll“.

Ähnlich wie Maywald (2008) besteht auch nach Hardin (2008) ein Zusammenhang zwischen verwendeten Begriffen und der negativen Konnotation von außerfamiliärer Kleinstkindbetreuung. Hardin (ebd., 150) äußert Kritik am Begriff der *nicht-mütterlichen-Betreuung*. Er betont, dass außerfamiliäre Betreuung von Kleinstkindern immer auch als „Bemutterung“ anzusehen und anzuerkennen sei. Im Idealfall werde die Erzieherin durch ihr feinfühliges Verhalten für das Kind sogar zu einer „de-facto-Mutter“, deren Bedeutung für das Kind nicht zu unterschätzen sei (ebd., 148). Hardins Ausführungen verdeutlichen, dass der Begriff der *nicht-mütterlichen-Betreuung* nun genau jene Umstände außer Acht lässt und lediglich die Betonung auf das *Nicht-Mütterliche* legt, wodurch zwangsläufig etwas Negatives suggeriert wird.

In den weiter oben exemplarisch genannten Gesetzesblättern wird deutlich, dass die Institution der Kinderkrippe speziell auf die *Bildung, Betreuung und Erziehung null bis dreijähriger Kinder* ausgerichtet ist. Laut diesen Gesetzesblättern werden Kinderkrippen demnach nicht als reine Betreuungsstätten mit überwiegend pflegerischen Aufgaben angesehen, vielmehr liegt in den Gesetzesblättern die Betonung auf der Betreuung, Erziehung und *Bildung* der Kinder. Der Umstand, dass Kinderkrippen auch als Bildungsstätten zu begreifen sind, wird darin bestätigt, dass Kinderkrippen auch Gegenstand bildungswissenschaftlichen Interesses sowie bildungswissenschaftlicher Forschung sind. Im folgenden Unterkapitel soll verdeutlicht werden, dass eine Auseinandersetzung mit früher institutioneller Tagesbetreuung von Kleinstkindern auch Thema der Bildungswissenschaft ist.

1.1.1. Frühe institutionelle Tagesbetreuung von null- bis dreijährigen Kindern mit dem Anspruch von Bildung

Dass eine Institution wie die Schule als Ort der Bildung angesehen wird, ist kaum bestritten. Anders verhält es sich mit Institutionen im vorschulischen Bereich. Je jünger die zu betreuenden Kinder sind, desto mehr schwindet eine öffentliche Diskussion über einen möglichen Bildungsanspruch dieser Einrichtungen. Gerade Kinderkrippen, die vielerorts noch als reine Noteinrichtungen für berufstätige Mütter gelten, werden so oftmals als reine Betreuungs- und Pflegeeinrichtungen gehandelt. Aus diesem Grund stellt sich nun die Frage, weshalb eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Krippenbetreuung aus *bildungswissenschaftlicher* Perspektive überhaupt von Bedeutung sein könnte.

Es gibt einige Wissenschaftler, die sich in den letzten Jahren vermehrt mit dem Thema der *frühkindlichen* Bildung auseinandergesetzt haben und darauf hinweisen, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht erst im Kindergartenalter beginnen (Dornes 1993; Niedergesäß et al. 2003; Papousek, Gontard 2003; Schäfer 2006a, 2006b; Textor 2006; Viernickel 2008). Zwei, die dem Bereich der Bildungswissenschaft zuzuordnen sind, sollen an dieser Stelle nun exemplarisch genannt werden. Gerd E. Schäfer (2006a; 2006b) betont in seinen Texten wiederholt, dass Bildung bereits ab der Geburt beginnt. Dem Autor zufolge finden in Kinderkrippen Bildungs- und Lernprozesse statt, die sich zwar in ihrem Wesen von späteren Bildungs- und Lernprozessen unterscheiden können, jedoch als solche zu begreifen sind. Anders als bei Schulkindern könne man Ein- bis Zweijährigen die Welt

noch nicht primär mit Worten erklären, die Welt müsse von den Kindern vielmehr sinnlich wahrgenommen, gespürt, gefühlt und entdeckt werden. Wesentliche Bildungsprozesse in der frühen Kindheit, so Schäfer (2006a, 41ff), stellen demnach die Bildung der Wahrnehmung, der Leiberfahrung und der Gefühle dar. Aus diesem Grund können und sollen Kinderkrippen als *Bildungsinstitutionen* begriffen werden (Schäfer 2006a, 46; 2006b, 79).

Auch Martin R. Textor (2006) weist darauf hin, dass Bildung nicht erst ab dem Schuleintritt beginnt. Laut Textor (ebd., 87f) schließe Bildung auch Prozesse wie die Aneignung und Erschließung der Welt, die Entwicklung und Schulung innerer Kräfte, Selbstbildung, als auch Selbstgestaltung und Eigenaktivität mit ein. Jene (Bildungs-) Prozesse spielen gerade im frühkindlichen Bereich eine wesentliche Rolle.

Die Ausführungen der Autoren verdeutlichen, dass in Kinderkrippen neben Entwicklungs- und Lernprozessen ebenso *Bildungsprozesse* stattfinden, was auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht von Interesse ist. Bildungsprozesse können somit als alltäglicher Bestandteil des gesamten Krippenlebens betrachtet werden. In Hinblick auf mein Diplomarbeitsvorhaben wirft dies die Frage auf, inwiefern speziell die Auseinandersetzung mit der *Eingewöhnungsphase* von bildungswissenschaftlicher und insbesondere von psychoanalytisch-pädagogischer Relevanz ist.

Besonders der Beginn einer Krippenbetreuung stellt für Kinder und Eltern eine Zeit des Umbruchs dar. Die Kinder erleben in dieser Phase meist ihre ersten länger dauernden Trennungen von ihren primären Bezugspersonen in einer für sie (noch) fremden Umgebung. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive ist der Eintritt eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe an Verlusterfahrungen geknüpft, „die ... das Sicherheitsgefühl sowohl des Kindes als auch der Eltern erschüttern“ (Bailey 2008, 158) können. In diesem Sinne ist die Auseinandersetzung gerade mit dieser konfliktreichen und belastenden Anfangszeit von psychoanalytisch-pädagogischer Relevanz, denn „Psychoanalytisches Verstehen eröffnet qualitativ neue entwicklungsfördernde und konfliktverarbeitende Handlungs- und Gestaltungsspielräume pädagogischen Handelns, weil es unbewusste Motive und Sinneszusammenhänge, insbesondere in konflikthafter und belastenden Interaktionsverläufen erschließen kann“ (Muck 1993; zit. n. Trescher 2001, 170). Außerdem zeichnet Psychoanalytische Pädagogik „das Bemühen aus, in möglichst

differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst, sich in je spezifischer Weise zu verhalten“ (Datler 2003, 79).

Gerade diese Tatsache spricht für einen vermehrten wissenschaftlichen wie auch öffentlichen Diskurs über die Bedeutung und Gestaltung dieser diffizilen Übergangszeit eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe sowie damit verbundenen Problemen.

1.2. Zum Begriff der Eingewöhnung

Als *Eingewöhnung* bzw. *Eingewöhnungsphase* wird in der Literatur die Anfangszeit beziehungsweise der Beginn einer institutionellen Betreuung von Kindern bezeichnet, in der es in der Regel darum geht, das Kind an die neue Umgebung, den neuen Tagesablauf, die noch fremden Pädagoginnen, die anderen Kinder, sowie an die tägliche Trennung der Bezugsperson – wie der Begriff suggeriert - zu *gewöhnen*. Meinen Recherchen zufolge findet der Begriff der *Eingewöhnung* sowohl in *Krippenliteratur* als auch in *Kindergartenliteratur* Verwendung, nicht jedoch in Literatur, in der der Beginn in spätere institutionelle Einrichtungen wie der Schule, thematisiert wird. Neben dem Begriff der *Eingewöhnung* lassen sich vereinzelt auch andere Begrifflichkeiten zur Beschreibung dieser Anfangszeit finden. So werden ebenso Formulierungen wie *Anpassungsprozess* (Bailey 2008), *Adaption* (Laewen 1989a), *Übergangsphase* (Meiser 2002) oder *Transition* (Niesel & Griebel 2004) verwendet, wobei oft ungeklärt bleibt, ob respektive wie sich diese Begriffe in ihrer Bedeutung und Auslegung voneinander unterscheiden. Jene Begrifflichkeiten werden auch in diese Diplomarbeit einfließen, wobei ich mich hauptsächlich am Begriff der *Eingewöhnung* orientieren werde, da dieser, sowohl in Ratgeber- als auch in wissenschaftlicher Literatur, die häufigste Verwendung findet.

1.2.1. Eingewöhnung in die Kinderkrippe vs. Eingewöhnung in den Kindergarten – ein Abgrenzungsversuch

In Bezug zur Kindergarten-Eingewöhnungsliteratur gibt es vergleichsweise wenig Publikationen, die sich speziell dem Thema der *Eingewöhnung in die Kinderkrippe* widmen. Kann dieser Umstand als Ausdruck dafür verstanden werden, dass sich die Eingewöhnung in die Kinderkrippe kaum von jener in den Kindergarten unterscheidet und es demnach genügt, sich mit Konzepten zur Eingewöhnung in den Kindergarten

auseinanderzusetzen? Können Eingewöhnungskonzepte für den Kindergarten einfach für die Kinderkrippe übernommen werden?

Dieses Unterkapitel soll einen Versuch darstellen, die Eingewöhnung in die institutionelle Tagesbetreuung eines unter dreijährigen Kindes von jener eines drei- bis vierjährigen Kindes abzugrenzen. Ziel soll es sein, auf Basis wissenschaftlichen Wissens darzulegen, warum es unbedingt einer gesonderten Diskussion über die Eingewöhnung von Kleinstkindern in die Kinderkrippe bedarf und warum ein Nachdenken darüber wichtig, ja sogar notwendig ist.

Nicht nur in der akademischen Entwicklungspsychologie, sondern auch in der Psychoanalyse entstanden Modelle, die die physische, psychische und emotionale Entwicklung von Kindern auf Basis ihrer theoretischen Konzepte zu beschreiben versuchen. Beide Theorien betonen die Wichtigkeit der ersten Lebensjahre in Hinblick auf die weitere Entwicklung eines Menschen. So gelang es der Bindungstheorie unter anderem eine „neue Sicht auf die Bedeutung menschlicher Beziehungen“ (Ahnert 2008, 15) zu generieren. Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, betont das natürliche Bedürfnis des Kindes und die Notwendigkeit nach (konstanter) Bindung, für seine gesunde Entwicklung. Folgt man den Ausführungen der Bindungstheorie, so kommt man zu dem Schluss, dass ein Kind gerade in den ersten zwei bis drei Lebensjahren besonders stark auf eine sichere Bindungsbeziehung zu einigen wenigen Bezugspersonen angewiesen ist, um sich gesund entwickeln zu können. In Abgrenzung zur ursprünglichen Theorie Bowlbys, wonach jede Trennung von Mutter und Kind in den ersten Jahren Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Bindung habe und somit zu vermeiden sei, gehen moderne Bindungstheoretiker heute davon aus, dass nicht die Trennung an sich ein Problem für eine bestehende Mutter-Kind-Bindung darstellen muss, sondern die Art und Weise wie mit ihr umgegangen wird. So spielen neben der bestehenden Mutter-Kind-Bindung auch der Grad der Feinfühligkeit, die dem Kind entgegengebracht wird sowie das Vorhandensein einer „sicheren Basis“ auch bei Abwesenheit der primären Bezugsperson eine maßgebliche Rolle. Die Erkenntnisse aus der modernen Bindungsforschung verdeutlichen, dass nicht die Trennung von Mutter und Kind an sich, sondern vielmehr die Art und Weise wie eine solche Trennung vonstatten geht, bestimmend sein kann für die Entwicklung des Kindes.

Ebenso weisen Erkenntnisse aus der Psychoanalyse darauf hin, wie sehr ein- bis zweijährige Kinder auf Hilfestellungen von außen angewiesen ist, um eine zeitweilige

Trennung von der Mutter bzw. vom Vater adäquat bewältigen zu können. So verfügen Kinder dieser Altersstufe zum Teil noch nicht über Fähigkeiten wie die der „Objektpermanenz“, die ihnen die Sicherheit und das Vertrauen gibt, dass ihre Mama oder ihr Papa nicht völlig aus der Welt sind, wenn sie die Krippe verlassen. Zudem können sehr junge Kinder noch gar nicht verstehen, was es für sie bedeuten mag, alleine in der Krippe bleiben zu müssen und darauf zu vertrauen, dass die Mama oder der Papa am Ende des Tages wieder zurückkommt, um sie abzuholen. So sind auch aus Sicht der modernen Psychoanalytischen-Pädagogik Kinder, im Falle einer zeitweiligen Trennung von den primären Bezugspersonen im frühen Kindesalter, unbedingt auf Unterstützung angewiesen. Dennoch wird betont, "daß (sic!) nicht die Tatsache der Trennung von Mutter und Kind durch außerfamiliäre Betreuung in früher Kindheit per se traumatisch sein muß (sic!), sondern dass die Art und Weise der Trennung den Unterschied macht" (Scheerer 2004, o.S.). So komme es auch hier primär darauf an, wie man jene Trennung gestaltet – "schockartig und ohne Möglichkeit der vorbereitenden, schrittweisen Anpassung" oder eben langsam, begleitet, einfühlsam und reflektiert (ebd., o.S.).

Die Ausführungen sollen verdeutlichen, wie sensibel die Entwicklung von Kindern ist und dass gerade sehr junge Kinder noch nicht ausreichend über kognitive, emotionale und verbale Fähigkeiten verfügen, um zum einen selbst ausreichend Sicherheit und Bewältigungsmechanismen ausgebildet zu haben, die es ihnen ermöglichen, eine zeitweilige Trennung von ihren primären Bezugspersonen zu bewältigen, zum anderen auch noch nicht über die Möglichkeit verfügen, ihrem Schmerz und ihrem Kummer über das Medium Sprache Ausdruck zu verleihen.

Grundsätzlich gilt, dass eine Trennung und ein Getrennt-Sein von einer geliebten Person allen Kleinkindern unabhängig ihres Alters Kummer und Angst bereiten dürfte. Will man ein Kind in seiner schmerzvollen Situation bestmöglich verstehen und unterstützen, so bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kind in seiner individuellen Situation auch vor dem Hintergrund seines Alters, seiner physischen, psychischen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten - seines Ist-Zustandes. Jener Ist-Zustand eines einjährigen Kindes unterscheidet sich in der Regel von jenem eines dreijährigen Kindes. In Anbetracht dessen macht es Sinn, sich nicht nur mit der Eingewöhnung in den Kindergarten, also der Eingewöhnung von ca. drei- bis vierjährigen Kindern auseinanderzusetzen, sondern sich ebenso die Frage zu stellen: Wie erleben ein- bis

zweijährige Kinder die tägliche Trennung von ihren Eltern und wie kann ihnen in ihrer individuellen Situation bestmöglich geholfen werden?

Kinderkrippen stellen eben nicht die "Verkleinerung des Kindergartens" dar: "Kleinere Möbel, einfacheres Spielzeug, kürzere Geschichten, weniger Bildung, dafür mehr Betreuung und Pflege, weniger anspruchsvolle Arbeit, reißfeste Bilderbücher ..." (Becker-Textor 2009, o.S.). Kinderkrippen brauchen ein *eigenes* pädagogisches Konzept, auch hinsichtlich der Eingewöhnung, denn auch diese kann nicht als "Verkleinerung" jener Konzepte gehandelt werden, die im Kindergarten ihre Anwendung finden.

Jene Überlegungen sprechen für "altersdifferenzierende Konzepte", wie sie auch von Viernickel und Lee (2004, 85) in Bezug auf den Übergang von Krippen- und Kindergartenkindern in die Tagesbetreuung gefordert werden.

Zu bedenken wäre hierbei, ob allgemeine Eingewöhnungskonzepte für unter dreijährige Kinder überhaupt sinnvoll sind, da sich Kinder im Alter von null bis drei Jahren auch hinsichtlich ihrer gesamten Entwicklung sehr stark unterscheiden können. Demnach wären solche Konzepte lediglich als Anregungen zu verstehen, die in der konkreten Eingewöhnungssituation auf das jeweilige Kind angepasst werden müssten.

Der Begriff der "Eingewöhnung" ist in wissenschaftlicher wie auch populärwissenschaftlicher Krippenliteratur ein äußerst gängiger. Das Wissen darüber, dass Begrifflichkeiten an sich bereits bestimmte Bilder und Vorstellungen suggerieren, macht es notwendig, auch den viel verwendeten Begriff der "Eingewöhnung" kritisch zu reflektieren. Im folgenden Kapitel soll dieser in Theorie und Praxis alltäglich gewordene Begriff kritisch hinterfragt werden. So wird es um die Frage gehen, ob jener Begriff der "Eingewöhnung" den Übergang von der Familie in die Krippe in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit überhaupt zu beschreiben vermag.

1.2.2. Eingewöhnung - oder die Gewöhnung an die tägliche Trennung. Eine kritische Stellungnahme zum Begriff der "Eingewöhnung"

Der Begriff der "Eingewöhnung" bzw. der "Eingewöhnungsphase" vermittelt, dass es sich um eine *Phase* handelt, in der es (hauptsächlich) darum geht, jemanden an etwas zu *gewöhnen*. Sicherlich hat sich das Kind in dieser Zeit an die neuen Räumlichkeiten, an die Anwesenheit von anderen Kindern und den veränderten Tagesablauf (mitunter) zu *gewöhnen*, jedoch greift der Begriff dann zu kurz, wenn es um die aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive eigentliche Thematik und Problematik dieser Anfangszeit geht - nämlich die des *Verlusts*, der *Trennung* und des *Getrennt-Seins*. Ditfurth (2009, 57) bringt es auf den Punkt, wenn sie schreibt, dass

„das Wort 'Eingewöhnung' ... zur Beschreibung dieser Übergangssituation unzureichend (ist; Anm. S.B.). Der Begriff lässt das Thema 'Verlust' aus. Denn nimmt man die Gefühle wahr, die in diesem Prozess bei Eltern und Kindern vorherrschend sind, steht nicht das 'sich gewöhnen' an erster Stelle, sondern der bevorstehende Abschied, die Verlustängste. Dieses erste, beängstigende oder gelegnete Thema beschäftigt während der Kontaktaufnahme mit der Krippe zunächst die Mutter/den Vater oder auch die ganze Herkunftsfamilie. Dann, spätestens während der Besuche in der Krippe und nach der ersten Trennung von den Eltern, wird auch das Kind und die Erzieherin mit dem Gefühl von Verlust konfrontiert. Auch wenn das Kind, seine Eltern oder die Erzieherin dies nicht immer wahrnehmen oder zeigen können.“

Laut Ditfurth (ebd., 58) gehe es in dieser Anfangszeit einer Krippenbetreuung eben nicht primär um ein „sich gewöhnen“, sondern vielmehr um „die Begleitung von Trennungs- und Verlusterfahrungen“.

Der Begriff der *Eingewöhnung* suggeriert jedoch, dass es nicht nur möglich, sondern auch zentrale Aufgabe dieser Phase sei, das Kind (eventuell auch die Eltern) an die tägliche *Trennung* und das *Getrennt-Sein* zu *gewöhnen*. Außerdem beinhaltet der Begriff der *Gewohnheit* in diesem Zusammenhang, dass *Trennung* und *Getrennt-Sein* zur *Gewohnheit* werden können und sollen. Sind die *Trennung* und das *Getrennt-Sein* einmal *Gewohnheit*, so könnte man schlussfolgern, werden sie keine Probleme mehr machen.

Gerade aktueller psychoanalytischer Literatur zum Thema des Krippeneintritts (Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Heiss 2009; Schwediauer 2009; Twrdy 2003) ist jedoch zu entnehmen, dass Kinder auch nach dem Krippeneintritt, also nach der *sogenannten Eingewöhnungsphase*, noch mit Gefühlen der *Trennung* und des *Getrennt-Sein* zu kämpfen haben. So wird immer wieder betont, dass sich die Kinder auch Monate nach ihrem

Krippeneintritt noch mit den heftigen Gefühlen konfrontiert sehen und „das Thema Trennung nicht nach wenigen Monaten abgeschlossen“ ist (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, 21). Scheerer (2009) weist ebenso darauf hin, dass die Trennungproblematik von Mutter und Kind in der Kinderkrippe, kein zeitlich einschränkbares Phänomen darstellt, wodurch sie sich auch nicht bloß auf die sogenannte Eingewöhnungsphase reduzieren ließe. "Der Übergang", so Scheerer (ebd., o.S.), "muss täglich neu geschafft und durchlebt werden". Es gehe in der Krippenbetreuung um die Bereitschaft und Fähigkeit *täglich* neu auf die Befindlichkeiten "des Kindes und der Mutter zu reagieren, die ihren Rhythmus finden und bewahren müssen" (ebd., o.S.).

Auch die Tatsache, dass der Eintritt in eine Kinderkrippe sowohl beim Kind, als auch bei den beteiligten Erwachsenen geprägt ist von *Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen* gerät durch die Verwendung des Begriffs der *Eingewöhnung* in den Hintergrund.

So vermag demnach der Begriff der *Eingewöhnung* aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive zwar einen kleinen Teil des Krippeneintritts zu erfassen, nicht jedoch die Hauptthematik dieser Übergangszeit - nämlich die der *Trennung* und des *Verlusts*. Diese Kernproblematik, die in dieser Zeit im Vordergrund steht und das manifeste und latente Verhalten, Denken und Fühlen aller Beteiligten wesentlich bestimmt, wird durch die Verwendung des Begriffs der *Eingewöhnung* nicht nur in den Hintergrund gerückt, sondern vollständig ausgeblendet.

2. Von der Vergangenheit in die Gegenwart - Krippenbetreuung damals und heute

Ziel dieses Kapitels soll es sein, Einblicke in die Entstehungsgeschichte von Krippenbetreuung zu gewähren. Darüber hinaus sollen damit einhergehende Forschungstendenzen angeführt werden. Dies ist für diese Diplomarbeit insofern relevant, als die Auseinandersetzung mit Aspekten der außerfamiliären Kleinstkindbetreuung im Mittelpunkt dieser Arbeit steht und ein Wissen um den geschichtlichen Hintergrund, sowie vergangener und aktueller Forschungstraditionen als grundlegend erachtet wird für ein tieferes Verständnis.

2.1. *Wie alles begann - ein Einblick in die Geschichte der Kinderkrippe*

Im 19. Jahrhundert führte die zunehmende Industrialisierung zur Notwendigkeit, institutionelle Betreuungseinrichtungen für Kleinstkinder einzurichten. Aus dieser neuen Form von kindlicher Fürsorgebedürftigkeit entstanden erste *Aufbewahrungsanstalten*, die anfänglich durch überwiegend sozialhygienische Motive geprägt waren. *Firmin Marbeau* gründete im Jahre 1844 die erste Kinderkrippe in Paris und bereits 1849 folgte die erste in Wien. Die Errichtung jener Kinderkrippen war, ähnlich wie die der Aufbewahrungsanstalten, hauptsächlich durch ökonomische und moralische Motive geleitet. Neben der Erhaltung der mütterlichen Arbeitskraft hatten sie außerdem das Ziel der Elternbildung, sowie der damals sehr hohen Kindersterblichkeit entgegenzuwirken. (vgl. Ruf 1993, 26f)

Auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Krippenbetreuung überwiegend durch hygienisch- pflegerische Anforderungen bestimmt, denn sie wurde hauptsächlich als Maßnahme gegen die hohe Säuglingssterblichkeit eingesetzt. René Spitz gelang es in den 1940er Jahren erstmals aufzuzeigen, dass die alleinige Sicherung der physischen Gesundheit der Kinder keinesfalls auch eine gesunde psychische Entwicklung garantierte. Die Massenpflege von Kindern in Spitälern oder anderen Institutionen führte bei vielen der Kinder zum Teil zu schweren psychischen Schäden, „die sich in einer allgemein retardierten Entwicklung, einem gestörten Kontaktverhalten und typischen Verhaltensauffälligkeiten, z.B. teilnahmslosen Schaukelbewegungen oder Selbstaggression äußerten“ (Petersen 1995, 15). Diese durch psychische Vernachlässigung hervorgerufenen schweren psychischen Schäden wurden als *Hospitalismus* bezeichnet. Den Grund für diese

psychischen Schäden sah Spitz in der „Unterbrechung bzw. dem völligen Fehlen der Bindung an eine feste Bezugsperson, in der Regel die Mutter“ (Peterson 1995, 16). Dies führte zu einer allgemeinen Ablehnung institutioneller Betreuung vor dem dritten Lebensjahr. Jene Haltung, nämlich dass Krippenbetreuung schädlich sei für Kinder, prägte auch die Diskussion in Wissenschaft und Forschung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (vgl. Ruf 1993, 28f)

2.1.1. Krippenbetreuung in Wissenschaft und Forschung

John Bowlby (1975; 1976) beeinflusste mit seinen Erkenntnissen aus der Bindungsforschung in den 1970er Jahren wesentlich die Diskussion um eine frühe Fremdbetreuung von Kindern damals wie auch heute. Bowlby, der „erstmalig auf den Zusammenhang zwischen lang dauernder Entbehrung mütterlicher Fürsorge und schwerwiegenden und weitreichenden seelischen Schädigungen“ hinwies, eröffnete damit eine „neue Sicht auf die Bedeutung menschlicher Beziehungen“ (Ahnert 2008, 15). So betont Bowlby in seinen Arbeiten die Notwendigkeit und das natürliche Bedürfnis eines Kindes nach konstanter Bindung für seine gesunde Entwicklung. Jene Notwendigkeit und das Bedürfnis eines Kindes nach *konstanter Bindung* für seine gesunde Entwicklung wurde in den 60er und 70er Jahre nun lange Zeit mit dem Bedürfnis und der Notwendigkeit eines Kindes nach *konstanter Betreuung* (und zwar ausschließlich durch die Mutter) gleichgesetzt.

In den 1980er Jahren entwickelten sich erstmals Strömungen in der Wissenschaft, die die kindliche Entwicklung nicht mehr durch Krippenbetreuung an sich gefährdet sahen, sondern vermehrt nach der Qualität von unterschiedlichen Betreuungsarrangements fragten (Erath 1992, 61ff, 71ff; Beller 1995, 111ff). Die Frage lautete demnach nicht mehr „Ist Krippenbetreuung schädlich für Kinder?“ sondern „Wie wirken Qualitäten der Tagesbetreuung und familiäre Faktoren in ihren Effekten auf die kindliche Entwicklung zusammen?“ (Clarke-Stewart 1987, 105; zit.n. Andres, Laewen 1995, 82). Durch diese neue Art des Zugangs wurden vermehrt qualitative Aspekte der Krippenbetreuung in den Vordergrund gerückt, wie die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen, die Größe der Einrichtung, der Betreuerinnen-Kind-Schlüssel uvm.

In den darauffolgenden 90er Jahren ging man noch einen Schritt weiter. Aus der bisherigen Forschung lernte man, dass qualitative Bedingungen in der Tagesbetreuung noch nicht

ausreichen würden, um klare Aussagen über die kindliche Entwicklung treffen zu können. Es entstand ein Bewusstsein darüber, dass auch „*familiale Besonderheiten und individuelle Unterschiede der Kinder*“ (Heiss 2009, 29; Hervorhebung im Original) mit einbezogen werden müssen. Tietze (1998) greift diese Problematik auf, wenn er schreibt, „dass die Qualität in den Betreuungsformen und auch die Auswirkungen auf Kinder nicht losgelöst von den Familien, aus denen die Kinder kommen, betrachtet werden können“ (ebd., 28; zit.n. Heiss 2009, 29).

Seit den Anfängen in den 1980er Jahren ist der überwiegende Anteil der Forschung zur außerfamiliären Tagesbetreuung der klinischen Entwicklungspsychologie sowie der Bindungstheorie zuzuordnen. Jene Forschungsrichtungen beschäftigen sich überwiegend mit zwei Fragen: zum einen die Frage nach möglichen Effekten einer Krippenbetreuung auf die physische, psychische und sozial-emotionale Entwicklung des Kleinkindes, zum anderen die Frage nach möglichen „Auswirkungen von institutioneller frühkindlicher Betreuung auf eine *spezifische Dimension der emotionalen Entwicklung*“, nämlich die „Entwicklung der Bindungsbeziehung des Kindes zu seiner Mutter bzw. zu seiner Betreuungsperson in der Kinderkrippe“ (Hover-Reisner, Funder 2008, 173f; Hervorhebung S.B.).

Als ein Beispiel entwicklungspsychologisch fundierter Studien, soll an dieser Stelle die große US-amerikanische "NICHD Study of Early Child Care" (SECC) exemplarisch angeführt werden. Jene Studie, die 1989 vom National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) initiiert wurde, um Antworten darauf zu bekommen, ob und inwiefern nichtmütterliche Kleinkindbetreuung ("child care")⁸ Einfluss auf bestimmte Aspekte der kindlichen Entwicklung hat, bildet mit über 1.300 beteiligten Kindern⁹ die größte Studie ihrer Art. Dieses "Mammutprojekt" (Dornes 2008a, 253), das im Jahr 1991 startete und bis heute andauert, sieht die Untersuchung von Kindern ab deren Geburt bis zum 15. Lebensjahr vor und zeichnet sich durch eine Vielzahl an Untersuchungs- und Messinstrumenten aus¹⁰. Im Zentrum steht wie bereits erwähnt die Frage, ob und inwiefern

⁸ In der NICHD Studie wird unter "child care" jegliche Form von nicht-mütterlicher Betreuung verstanden, die mindestens 10 Wochenstunden umfasst. Darunter fällt auch die Betreuung durch den Vater, die Großeltern oder andere Verwandte sowie durch BabysitterInnen (Belsky 2007, 682).

⁹ Die Anzahl der beteiligten Kinder nahm mit den Jahren ab. Während es in der Phase 1 (1991-1994) noch 1.364 Kinder waren, die an der Studie teilnahmen, lagen in der vorläufig letzten Untersuchung nur mehr von 293 Kindern vollständige Untersuchungsergebnisse vor (Belsky 2007, 684).

¹⁰ Eine detaillierte Auflistung aller in der Studie verwendeten Untersuchungs- und Messverfahren findet sich auf der Homepage <http://secc.rti.org/>.

nichtmütterliche Kleinkindbetreuung einen Einfluss auf bestimmte Aspekte der kindlichen Entwicklung hat. Insbesondere geht es um die Erforschung möglicher Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, die Aggressionsentwicklung sowie die Bindungsentwicklung zwischen Mutter und Kind. Aufgrund des immensen Umfangs ist es schier unmöglich die Ergebnisse dieser Studie in nur wenigen Zeilen sinnvoll zusammenzufassen, dennoch sollen im Folgenden wesentliche und für diese Arbeit relevante Erkenntnisse exemplarisch genannt werden.

Die Ergebnisse der NICHD-Studie (1997) weisen darauf hin, dass nichtmütterliche Betreuung in den ersten Lebensjahren keinen negativen Einfluss auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung hat, sofern bestimmte Bedingungen gegeben sind (Dornes 2008, 188). Zu diesen Bedingungen zählen die Konstanz der Betreuungsperson, ein Betreuer-Kind-Schlüssel von 1:3, keine Krippenbetreuung vor dem Alter von neun Monaten sowie keine Ganztagskrippenbetreuung vor 18 Monaten (Rasche 2007; zit.n. Dornes 2008b, 188). Die NICHD-Studie kam außerdem zu dem Ergebnis, dass frühe nichtmütterliche Betreuung für sich allein genommen in der Regel keine Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung sowie die Aggressionsentwicklung hat.

Neben jener entwicklungspsychologisch und bindungstheoretisch orientierten Forschungstradition lassen sich vor allem in den letzten Jahren vereinzelt auch Publikationen ausfindig machen, in denen die frühe außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern aus *psychoanalytischer Perspektive* beleuchtet wird. Im Gegensatz zu entwicklungspsychologischen und bindungstheoretisch orientierten Untersuchungen, in denen verschiedene Dimensionen der kindlichen Entwicklung fokussiert werden, haben psychoanalytische Untersuchungen ihr Augenmerk auf das *individuelle Erleben des Kindes* in der Krippensituation gelegt. An der überwiegend empirisch-statistischen Forschungstradition der Entwicklungspsychologie wird kritisiert, dass sie es nicht vermag "die Vielschichtigkeit und Komplexität der Situation in den Blick (zu nehmen; Anm.S.B.), mit denen sich Kinder (aber auch Eltern und Betreuerinnen) konfrontiert sehen, wenn ein Kind mit dem Krippenbesuch beginnt und dann mehrere Stunden pro Tag in der Krippe verbringt" (Datler et al. 2002, 59). So müsse es in der Krippenforschung laut Datler et al. (2002) vielmehr darum gehen "was es für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden" (ebd., 59; Hervorhebung im Original). Auch Scheerer (2004) betont das Potential des Einzelfalls, denn "nur im Einzelfall kann jeweils herausgefunden werden, ob Fremdbetreuung für *dieses Kind mit dieser Mutter, mit*

diesem Vater eine gute oder eine weniger gute Idee sein kann, und ob *diese Art der außerfamiliären Betreuung in diesem Fall das richtige ist*" (ebd., o.S.; Hervorhebung im Original).

Alle aktuellen Forschungsrichtungen der letzten Jahre haben gemein, dass sie Krippenbetreuung per se nicht mehr als schädlich betrachten. Vielmehr sei es das Zusammenspiel vieler Faktoren, das für die Qualität einer Krippenbetreuung bzw. für die Qualität der vom Kind gemachten Erfahrungen bestimmend ist. Genauso komplex wie „die Bedingungsbeziehungen kindlicher Entwicklung sind“ (Beller 1995, 113), so komplex müsse auch das Thema der frühen Tagesbetreuung behandelt werden.

Nichtsdestotrotz haftet der Diskussion rund um die Krippenbetreuung auch heute noch oft ein negativer Beigeschmack an, mit dem zumeist die Mütter und Väter zu kämpfen haben, deren Kinder sich in außerfamiliärer Tagesbetreuung befinden. So spricht Beller in den 90er Jahren davon, dass „eine weitgehend negative Einstellung gegenüber der Krippe“ (1995, 103) herrsche und Krippen selbst nach über hundertfünfzig Jahren vielerorts noch als reine „Noteinrichtungen“ (1993, 535) betrachtet werden. Jene Einschätzung Bellers trifft auch heute, mehr als 15 Jahre später, vielerorts immer noch zu.

Mit diesen Ausführungen zur Geschichte und Forschung der frühen institutionellen Kleinkindbetreuung soll keinesfalls ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Sie sollen vielmehr überblickshaft Hintergründe und Motive für die Entstehung dieser speziellen Form der außerfamiliären Betreuung darstellen, sowie damit verbundene Forschungstendenzen anführen - von deren Beginn bis in die Gegenwart. Dies erachte ich für diese Diplomarbeit insofern relevant, als im Mittelpunkt dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit Aspekten der außerfamiliären Kleinstkindbetreuung steht und ein Wissen um den geschichtlichen Hintergrund, sowie vergangener und aktueller Forschungstraditionen als grundlegend für ein tieferes Verständnis erachtet wird. Eine fruchtbare (wissenschaftliche) Diskussion ist nur dann möglich, wenn historische, politische und moralische Zusammenhänge erkannt und bedacht werden.

Um konkret auf die *heutige* Situation der institutionellen Betreuung null- bis dreijähriger Kinder in Österreich Bezug nehmen zu können, werden im Folgenden aktuelle Zahlen und Fakten zur Krippenbetreuung präsentiert.

2.2. *Im Hier und Jetzt - aktuelle statistische Zahlen zur Krippenbetreuung*

Kinderkrippen waren in Österreich lange Zeit eher die Ausnahme als die Regel. Obwohl die Anfänge der institutionellen Betreuung von null- bis dreijährigen Kindern in Österreich, wie die Ausführungen im letzten Kapitel zeigen, weit zurück liegen, ging der Ausbau jener Einrichtungen lange Zeit nur sehr langsam und zögerlich voran. Ein Grund dafür ist sicherlich die zumeist ideologisch geführte Diskussion rund um das Thema der außerfamiliären Betreuung von Kleinstkindern, wonach Kinderbetreuung und –erziehung in den ersten Jahren ausschließlich in die Hände der Mütter, bestenfalls der Väter gehört.

Seit den späten 1990er Jahren ist in Österreich jedoch ein rapider und kontinuierlicher Anstieg an Betreuungseinrichtungen für unter dreijährige Kinder zu verzeichnen (Kindertagesheimstatistik 2008/09). So stieg zum Beispiel die Anzahl an Kinderkrippen in Österreich in den Jahren 2003 bis 2008 um 39,8% (Kindertagesheimstatistik-Ergebnisse und Grafiken 2008/09, 11).

Die nachstehende Tabelle soll diesen Anstieg an Kinderkrippen innerhalb weniger Jahre verdeutlichen.

Jahr	Anzahl der Krippen	Anzahl der Kinder
1998/99	482	9388
1999/00	530	10157
2000/01	572	10699
2001/02	641	11545
2002/03	686	11843
2003/04	734	12789
2004/05	773	13429
2005/06	889	16037
2006/07	928	16551
2007/08	956	17017
2008/09	1026	18389

Abb. 1: Kinderkrippen in Österreich im Jahresvergleich
Quelle: Statistik Austria 2008/09

Während es 1998/99 noch 482 Kinderkrippen in ganz Österreich gegeben hat, so konnten im Jahre 2008/09 bereits 1.026 Kinderkrippen verzeichnet werden. Der 10-Jahres-Vergleich zeigt also, dass sich die Anzahl der Kinderkrippen in Österreich in diesem Zeitraum mehr als verdoppelt hat (siehe Abbildung 1).

Insgesamt gab es laut Statistik Austria im Jahr 2008/09 **7.950 Kindertagesheime**. Der Begriff Kindertagesheim umfasst sämtliche Einrichtungen zur Betreuung von Kindern, darunter fallen alle Kindergärten, Horte, altersgemischte Betreuungsgruppen sowie Kinderkrippen. Von den insgesamt 7.950 Kindertagesheimen wurden, wie die Abbildung 1 verdeutlicht, **1.026 Kinderkrippen** gezählt.

Insgesamt befinden sich **92.266 null- bis dreijährige Kinder** in Österreich in Tagesbetreuung, das heißt in Kinderkrippen, Kindergärten, altersgemischten Betreuungseinrichtungen und Horten. Die meisten von ihnen in Wien mit 25.997, die wenigsten im Burgenland mit 3.464. Die nachstehende Tabelle verdeutlicht dies (Abbildung 2):

Bundesland	Anzahl der Kinder	0	1	2	3
Österreich	299.036	453	6.980	25.364	59.469
Burgenland	9.157	11	235	884	2.334
Kärnten	18.784	66	456	1.268	3.125
Niederösterreich	58.969	21	513	5.464	13.527
Oberösterreich	49.085	13	420	2.323	9.526
Salzburg	17.967	24	413	1.288	3.586
Steiermark	31.686	40	481	1.508	6.587
Tirol	23.621	45	778	2.112	4.953
Vorarlberg	14.909	29	357	1.243	2.639
Wien	74.858	204	3.327	9.274	13.192

Abb. 2: Kinder in Tagesheimen nach dem Alter
Austria

Quelle: Statistik

Von diesen insgesamt 92.266 null- bis dreijährigen Kindern sind **18.389 null- bis dreijähriger Kinder in Kinderkrippen**, der Rest verteilt sich auf Kindergärten, altersgemischte Gruppen und einen Hort. Den größten Anteil in den Kinderkrippen machen die Zweijährigen aus mit 10.944, gefolgt von den Einjährigen mit 5.408 sowie den Dreijährigen mit 1.210 Kindern. Mit nur 371 Kindern macht die Gruppe der Null- bis Einjährigen den geringsten Anteil aus. Laut dieser Statistik sind die meisten Kinder in Kinderkrippen demnach 2 Jahre alt, wie die nachstehende Abbildung zeigt (Abbildung 3):

Bundesland	Anzahl der Kinder	0	1	2	3
Österreich	18.389	371	5.408	10.944	1.210
Burgenland	691	11	231	444	5
Kärnten ¹⁾	1.943	35	423	859	327
Niederösterreich	549	11	223	315	-
Oberösterreich	1.372	13	379	956	18
Salzburg	927	19	310	577	21
Steiermark	1.242	40	401	787	14
Tirol ¹⁾	3.446	44	766	1.820	670
Vorarlberg	-	-	-	-	-
Wien	8.219	198	2.675	5.186	155

Abb. 3: Kinder in Krippen nach dem Alter
2008/09

Quelle: Statistik Austria

1) In Kärnten und Tirol werden Kindergruppen, in denen auch ältere als 3-jährige Kinder betreut werden, bei den Krippen ausgewiesen.

Die hier angeführten statistischen Daten sind für eine Auseinandersetzung mit Krippenbetreuung insofern relevant, als sie Einblicke in die vergangene und gegenwärtige Betreuungssituation (Anzahl der Krippenplätze, sowie Anzahl der zu betreuenden Kinder) geben können. Die Ergebnisse aus der aktuellen Kindertagesheimstatistik zeigen auf, dass in den vergangenen Jahren ein *quantitativer* Anstieg an Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren zu verzeichnen ist, sie können jedoch nichts über deren *qualitative* Entwicklung aussagen.

Datler, Ereky und Strobel (2002, 54) halten in ihrem Artikel fest, dass es in der breiten öffentlichen sowie politischen Diskussion über Kleinstkindbetreuung meist nur um *quantitative* Aspekte, wie dem Ausbau von Betreuungsplätzen geht. Die Autoren kritisieren, dass *qualitative* Inhalte selten Gegenstand öffentlich, politisch und wissenschaftlich geführter Diskussionen zum Thema der frühen außerfamiliären Betreuung sind. Die Tatsache, dass eben immer mehr Kleinstkinder im Alter von null bis drei Jahren institutionell betreut werden sowie das Wissen darüber, dass „Ein oder Zweijährige an mehreren Tagen pro Woche über mehrere Stunden hinweg die Präsenz engster Familienmitglieder“ eben *nicht* „ohne weiteres entbehren können“ (Datler, Ereky, Strobel 2002, 54) spricht dafür, sich vermehrt mit *qualitativen* Aspekten dieser frühen Betreuungsform auseinanderzusetzen.

An diese Diplomarbeit ist das Ziel geknüpft, auch in dieser Hinsicht einen Beitrag zu leisten und einen Diskurs über *qualitative* Aspekte der Kleinstkindbetreuung anzukurbeln,

indem ein Bewusstsein über die Bedeutung und Gestaltung der Eingewöhnung geschaffen wird.

Eine Studie, die diese Forschungslücke erkannt und ihren Interessenfokus auf genau jenen bedeutsamen jedoch vielfach vernachlässigten Aspekt der *Eingewöhnung* gelegt hat, ist die sogenannte „Wiener Kinderkrippenstudie“. Jene Studie, an der ich als studentische Projektmitarbeiterin mitwirken konnte und im Rahmen derer auch diese Diplomarbeit verfasst wird, soll nun im folgenden dritten Kapitel vorgestellt werden.

3. Die Wiener Kinderkrippenstudie – Inhalte und Ziele

Die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi-Studie) ist ein an der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik der Universität Wien angesiedeltes und durch den FWF, den Fond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, finanziertes Forschungsprojekt. Das Projekt erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Jahren (2007-2013). Die Studie wird unter der Leitung von Ao Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler (Universität Wien) in Kooperation mit Dr. Katharina Ereky-Stevens (Universität Wien) und Univ. Prof. Dr. Lieselotte Ahnert (Universität Wien) durchgeführt.

Kernaufgabe der Studie ist die Erforschung der sogenannten *Eingewöhnungsphase*, also der Übergangszeit von der rein familiären zur ergänzenden institutionellen Betreuung von Kleinstkindern in Kinderkrippen bzw. altersgemischten Kindergartengruppen. Ziel der WiKi-Studie ist es, „Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich in Hinblick auf die ‘Bewältigung der Eingewöhnung’ von Kindern in Kinderkrippen als förderlich und hemmend erweisen“ (WiKi-Projektinformation 2008, o.S.). Ausgehend von der Annahme, dass gerade jene Anfangszeit einer außerfamiliären Betreuung ein bedeutsames Ereignis im Leben eines Kindes darstellt, versucht man mittels quantitativer sowie qualitativer Forschungsmethoden Antworten darauf zu finden, was es für Kinder bedeuten mag, über mehrere Stunden hinweg von ihren primären Bezugspersonen getrennt zu sein, sowie in weiterer Folge, welche Faktoren sich für einen erfolgreichen Übergang als förderlich bzw. hemmend erweisen. Ein erfolgreicher Übergang, so die Annahme, geht immer mit einer erfolgreichen Bewältigung der *Trennung* und des *Getrenntseins* auf Seiten des Kindes einher. Unter Bewältigung wird dabei ein Prozess verstanden, der

„[...] es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird,
⇒ Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
⇒ sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,
⇒ und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Hover-Reisner 2009, o.S.).

Insgesamt werden 104 zwischen 15 und 27 Monate alte Kinder aus dem Raum Wien und Umgebung vor und während des Eintritts in eine Kinderkrippe bzw. in eine altersgemischte Kindergartengruppe untersucht. Unter der Mitarbeit von eingeschulten

Studierenden, zu denen auch ich gehörte, kommen eine Vielzahl an Untersuchungsinstrumenten zum Einsatz (Funder 2008, 108):

- „Fragebögen (Toddlers Temperament Scale [TTS]/Temperamentfragebogen; Child Behavior Checklist),
- *leitfadengestützte Interviews* mit den Eltern und den KleinkindpädagogInnen in der Einrichtung,
- *Einschätzskalen* (Infant/Toddler Environment Rating Scale [ITERS]; Krippeneinschätzskala [KRIPS-R]; Child Caregiver Interaction Scale [CIS]/Erziehverhalten; Entwicklungstabellen nach Kuno Beller)
- Verfahren zur Einschätzung der kindlichen *Stressbelastung* anhand physiologischer Parameter (Entnahme von Speichelproben des Kindes zur Analyse des Cortisolspiegels und Erstellung von Cortisolprofilen zu mehreren Tageszeiten) und
- *Beobachtungsverfahren* (Attachment-Q-Sort; Videoaufnahmen des Kindes während der morgendlichen Bringsituation sowie während des angeleiteten Spielens im Laufe des Vormittags; Kleinkindbeobachtungen nach der Infant-Observation-Methode nach Esther Bick von acht der insgesamt 100 untersuchten Kinder“ (ebd; Hervorhebungen im Original).

Wie bereits erwähnt, baut die Studie auf der Annahme auf, dass der Eintritt in eine Kinderkrippe für ein Kind ein einschneidendes, überwältigendes, völlig neues sowie überforderndes und beängstigendes Erlebnis ist. Der Eintritt in eine Kinderkrippe ist immer mit der Trennung von der primären Bezugsperson (meist der Mutter) verbunden. Das Erleben von *Trennung* und *Getrenntsein* wird somit als wesentliches Element und die Bewältigung der durch die Trennung und das Getrenntsein ausgelösten Gefühle als wichtigste Aufgabe des Krippeneintritts angesehen.

So hat sich diese Studie, wie bereits erwähnt, unter anderem zum Ziel gesetzt, Faktoren ausfindig zu machen bzw. zu beschreiben, die sich förderlich auf den Eingewöhnungsprozess auswirken und so zu einem Gelingen dieses Prozesses beitragen sollen. Um überhaupt Aussagen über förderliche Faktoren treffen zu können, war es im Vorfeld der Studie notwendig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wann Eingewöhnung im Rahmen dieses Forschungsprojektes als *gelingen* zu betrachten ist.

In der Studie spielt, wie bereits erwähnt, die Bewältigung von Gefühlen eine bzw. die zentrale Rolle in der Phase der Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kinderkrippe. Ist das beobachtbare Verhalten eines Kleinkindes nun nicht nur überwiegend durch einen positiven *Affektausdruck* geprägt, sondern zeigt es auch erkundendes *Interesse* an Personen wie auch Gegenständen und tritt in *Interaktion* mit anderen Kindern oder Erwachsenen in der Kinderkrippe, so sprechen diese AutorInnen von einer *gelungenen Bewältigung* und in weiterer Konsequenz von einer *gelungenen Eingewöhnung* (vgl. Datler, Datler, Hover-Reisner 2010; Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010). Die Bewältigungsdefinition dient demnach dafür, zu beurteilen, ob ein Kind die Trennung und das Getrenntsein von seinen Eltern bewältigen konnte und in weiterer Folge gelungen eingewöhnt ist oder nicht.

Die Frage, die sich nun aufwirft, ist jene, wie in anderen Publikationen gelingende Eingewöhnung eingeschätzt und definiert wird und in weiterer Folge welche Faktoren von den AutorInnen als förderlich ausgewiesen werden. Im nachfolgenden vierten Kapitel, dem Kernstück dieser Arbeit, sollen Antworten auf genau jene Fragen gefunden werden.

4. Darstellung der Literaturrecherche sowie -analyse

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Beantwortung der Forschungsfrage, nämlich: *„Welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung ist den ausgewählten wissenschaftlichen Publikationen sowie der Ratgeberliteratur inhärent und welche Faktoren werden in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich beschrieben?“*

Die Beantwortung der Forschungsfrage verlangt vorerst eine umfassende *Literaturrecherche* sowie anschließend eine *Literaturanalyse*. Der folgende Abschnitt soll nun dazu dienen, das forschungsmethodische Vorgehen näher zu erläutern.

In Kapitel 4.1. wird es vorerst um die Darstellung und Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, nämlich der Texte, gehen, die für die Recherche herangezogen wurden. Im Anschluss daran wird im Kapitel 4.2. das methodische Vorgehen der Analyse erläutert sowie deren Ergebnisse präsentiert.

4.1. Darstellung der Literaturrecherche

Die Beantwortung der Forschungsfrage, nämlich *welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung ausgewählten wissenschaftlichen Publikationen sowie Ratgebern inhärent ist sowie welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich beschrieben werden*, verlangt vorerst eine umfassende *Recherche* vorhandener Krippenliteratur zum Thema der Eingewöhnung. Den *Forschungsgegenstand* bilden in dieser Diplomarbeit wissenschaftliche sowie populärwissenschaftliche Publikationen zum Thema der Eingewöhnung von Kleinstkindern in die Kinderkrippe. Für die Eingrenzung des Forschungsgegenstandes galten folgende Kriterien:

Im Zentrum der Recherche wissenschaftlicher Publikationen stand sowohl deutsch- als auch ausgewählte englischsprachige Literatur zum Thema der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Neben Monografien und Sammelbänden umfasste die Literaturrecherche auch diverse Fachzeitschriften (vorrangig Zeitschriften wie „Child Development“, „Psychologie in Erziehung und Unterricht“, „Early Childhood Research“, „Psyche“, „Zeitschrift für Pädagogik“ und „Infant Observation“) sowie Internetpublikationen (hauptsächlich <http://www.kindergartenpaedagogik.de>, <http://liga-kind.de>). Mein Hauptaugenmerk lag vorerst auf Büchern, Aufsätzen und Artikel, die aufgrund ihres Titels

eine Auseinandersetzung mit der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe versprochen. Im Anschluss daran wurden auch Publikationen gesichtet, die sich mit Krippenbetreuung im Allgemeinen auseinandersetzen, um eventuell auch hier Antworten auf meine Forschungsfrage zu finden.

Neben wissenschaftlich fundierter Fachliteratur wurde auch populärwissenschaftliche Ratgeberliteratur in die Recherche miteinbezogen, da auch hier Antworten auf meine Forschungsfrage zu vermuten waren. Jene Literatur zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich speziell an pädagogische Fachkräfte, Eltern sowie pädagogisch interessierte Laien richtet und sich in der Begründung ihrer Aussagen meist nur implizit auf Theorien der frühen Kindheit bezieht (vgl. Hover-Reisner; Funder 2009). In die Recherche der Ratgeberliteratur wurden, im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Publikationen, ausschließlich deutschsprachige Werke aufgenommen. Des Weiteren galt als wichtiges Auswahlkriterium, dass die Autoren beziehungsweise Herausgeber auch wissenschaftlich publizieren. Mit diesem Auswahlkriterium soll die Wissenschaftlichkeit dieser Diplomarbeit und im Speziellen Wissenschaftlichkeit der Erkenntnisse, die durch diese Diplomarbeit gewonnen werden, gewährleistet werden.

Neben Publikationen, die an diversen Bibliotheken der Universität Wien entlehnt werden konnten, bot mir die Option der Fernleihe die Möglichkeit, auch an Publikationen zu gelangen, die ausschließlich an anderen Universitäten in Österreich aber auch in Deutschland verfügbar waren. Dies ermöglichte eine große Anzahl sowie Diversität an Texten zum gegebenen Themenfeld.

Im Folgenden sind alle von mir recherchierten Publikationen aufgelistet, die hinsichtlich meiner Forschungsfrage, nämlich *welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung den Texten inhärent ist und welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich beschrieben werden*, untersucht wurden:

- Ahnert, L., Rickert, H. (2000): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, 189-202
- Ahnert, L., Rickert, H., Lamb, M.E. (2000): Shared Caregiving: Comparisons Between Home and Child-Care Settings. In: *Developmental Psychology* 36 (3), 339-351
- Ahnert, L., Lamb, M.E., Seltenheim, K. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. In: *Infant Behavior and Development* 23, 197-209
- Ahnert, L., Lamb, M.E., Seltenheim, K. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. In: *Infant Behavior and Development* 23, 211-222
- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2001): The East German Child Care System: Associations with Caretaking and Caretaking Beliefs, Children's Early Attachment and Adjustment. In: *American Behavioral Scientist* 44, 1843-1863
- Ahnert, L. (2003): Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. Online im Internet: URL: <http://www.liga-kind.de/pages/zeit4.htm> [Stand: 14.1.2010]
- Ahnert, L.; Lamb, M.E. (2003): Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. In: *Child Development* 74 (Heft 4), 1044-1049
- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieher/innen-Kind-Bindung. In: Ahnert L. (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Reinhardt: München, 2. Auflage
- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2004): Child Care and Its Impact on Young Children (2-5). In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Online im Internet: URL: www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Ahnert-LambANGxp.pdf [Stand: 12.5.2010]
- 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. In: *Child Development* 75 (Heft 3), 639-650
- Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M.E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: *Child Development* 74 (3), 664-679
- Ahnert, L. (2007): Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. In: *Frühförderung interdisziplinär* 26, 58-65
- Ahnert, L. (2009): Öffentliche Kleinkindbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung: Risiken und Chancen für das Kindeswohl. In: *undKinder. Säuglinge – kompetent und bedürftig* (83), 13-17

- Amir Ahmadi-Rinnerhofer, L.A. (2007): "Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt". Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Diplomarbeit: Wien
- Andres, B., Laewen, H-J (1993): Ich verstehe besser, was ich tue... Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. Fipp Verlag: Berlin
- Andres, B., Laewen, H-J (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg, 79-101
- Bailey, A.K. (2008): Verlust: ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: PSYCHE. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2), 154-170
- Beller, K.E. (1993): Kinderkrippe. In: Markefka, M., Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand: Neuwied u.a.
- Beller, K.E. (1995): Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus
- Beller, K.E. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Zeitschrift frühe Kindheit 2002. Online im Internet: URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php [Stand: 10.3.2009]
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, 103-142
- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Burat-Hiemer, E. (2006): Eingewöhnung am Beispiel der Kinderkrippe mamamia. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Onlinehandbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1811.html> [Stand: 14.1.2010]
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager-Schmid, L.; Eggert-Schmid Noerr, A.; Datler, W. (Hrsg.): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. Erscheint in: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen Verlag: Berlin (in Druck)

- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. Erscheint in: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin (in Druck)
- Dieken, Ch. Van (2008): Auf den Anfang kommt es an. Wie die Eingewöhnung gelingt. In: Was Krippenkinder brauchen. Herder: Freiburg u.a.
- Ditfurth, A.v. (2009): Verlust und Trauer in Übergangssituationen begleiten. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 57-65
- Edtinger, D.; Hillinger, C. (2008): Die Eingewöhnung von null- bis dreijährigen Kindern in der institutionellen Fremdbetreuung unter bindungsspezifischem Schwerpunkt. Diplomarbeit: Universität Salzburg
- Fein, G. (1996): Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, 80-97
- Funder, A. (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine Analyse deutschsprachiger Fachliteratur unter Einbeziehung erster Beobachtungsmaterialien aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit: Wien
- Griebel, W.; Niesel, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Testor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Onlinehandbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> [Stand: 1.5.2009]
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim und Basel
- Grossmann, K. (1998): Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter 3 Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision. In: Zeitschrift frühe Kindheit 1998
- Grossmann, K.; Grossmann, K.E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 69-81
- Hardin, H.T. (2008): "Weinen Mama, weinen!" Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: *Psyche*. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Hédervári-Heller, È. (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial Verlag: Gießen

- Hédervári-Heller, È. (2008): Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, 97-102
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit: Universität Wien
- Hellmann, J. (2009): Säuglinge in Kindertagesstätten: Was es braucht, damit sie das bekommen, was sie brauchen. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 67-80
- Hover-Reisner, N. (2003): Institutionelle Betreuung von Kleinstkindern in Kinderkrippen: Eine Recherche aktueller Literatur und eine Einführung in krippenpädagogische Publikations- und Forschungsfelder. Diplomarbeit: Universität Wien
- Kaltseis, R. (2009): Was hat ein Krippenkind davon, selbstständig zu sein? Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Kämpfen, B. (2009): Säuglinge in institutioneller Betreuung. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 81-88
- Ludwig-Körner, Ch. (2008a): Der Beitrag der Psychoanalyse in der Ausbildung zum kompetenten Frühpädagogen. In: *Kinderanalyse. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse in Psychotherapie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters* 16 (Heft 2), 143-157
- Ludwig-Körner, Ch. (2008b): Psychoanalyse und Frühpädagogik. In: *Psyche. Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Laewen, H.J. (1989a): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung der Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36, 102-108
- Laewen, H.J. (1989b): Zur außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (Heft 6)
- Laewen, H.J., Andres, B., Hédervári, È. (2003): Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz: Weinheim u.a.
- Lieberman, A.F. (1995): Das Kleinkind in der Kinderbetreuung. In: Lieberman, A.F.: *Ein kleiner Mensch. Das Gefühlsleben des Kindes in den ersten drei Jahren*. Rowohlt: Reinbeck bei Hamburg
- Marx, R. (2007): Frühe außerfamiliäre Betreuung: Psychoanalytische Perspektiven (Tagungsbericht). In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 61, Klett-Cotta: Stuttgart

- Meiser, U. (2002): Kinder in Übergängen stärken. Transition als Chance wahrnehmen. In: kindergarten-heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/kiga_heute_online_beitrag.html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=635766 [Stand: 20.5.2009]
- Mögel, M. (2009): Krippenbetreuung von Kleinstkindern. Unterschiede in der psychoanalytischen Debatte in der Schweiz und in Deutschland. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 97-100
- NICHD Early Child Care Research Network (1998): Early Child Care and Self-Control, Compliance, and Problem Behavior at Twenty-Four and Thirty-Six Months. In: *Child Development* 69 (4), 1145-1170
- NICHD Early Child Care Research Network (2001): Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care. In: *Child Development* 72 (5), 1478-1500
- NICHD (2006): The NICHD Study of early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 1/2 Years. Online im Internet: URL: www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_051206.pdf [Stand: 12.1.2010]
- NICHD (o.J.): NICHD – Study Summary. Online im Internet: URL: <https://secc.rti.org/summary.cfm> [Stand: 19.1.2010]
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung. Probleme und Chancen der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern. Matthias Grünewald Verlag: Mainz
- Niedergesäß, B. (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. Eine Zwischenbilanz der Ergebnisse der Bildungsgruppe. Online im Internet: URL: http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf [Stand: 3.4.2009]
- Pierrehumbert, B. (1998): Entwicklungskonsequenzen aus der Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 99-112
- Ruf, I. (1993): Die Kinderkrippe. In: Becker-Textor, Textor (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Luchterhand: Neuwied
- Roux, S. (2004): Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: Denner, L.; Schuhmacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 75-90
- Scheerer, A.K. (2004): Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern - Gewinn, Gefahr, Verlust? Ein sozialpolitisches Thema aus psychoanalytischer Sicht. In: Tagungsband der Herbsttagung 2003 der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung. 215-229. Online im Internet: URL: http://www.michael-balint-institut.de/PDF/Vortrag_Scheerer.pdf [Stand: 20.11.2007]

- Scheerer, A.K. (2008): "Mein Baby wird keine Probleme machen..." Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche. Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Scheerer, A.K. (2007): Fremdbetreuung im frühen Kindesalter. In: Psychoanalyse aktuell. Online Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV. Online im Internet: URL: <http://www.psychanalyse-aktuell.de/kinder/fremdbetreuung.html> [Stand: 28.11.2007]
- Scheerer, A.K. (2009): Krippenbetreuung als ambivalentes Unternehmen. In: Psychoanalyse aktuell. Online Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV. Online im Internet: URL: <http://www.psychanalyse-aktuell.de/kinder/fremdbetreuung.html> [Stand: 16.1.2010]
- Scheffler, A. (2003): Krippenkinder aufnehmen 4. In: Kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=775429&archivansicht=1 [Stand: 8.12.2009]
- Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Diplomarbeit: Universität Wien
- Strobel, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im 2. Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Suess, G.J.; Burat-Hiemer, E. (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus. Klett-Cotta: Stuttgart
- Textor, M.R. (o.J.): Die "NICHD Study of Early Child Care" – ein Überblick. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – online Handbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html> [Stand: 12.1.2010]
- Twrdy, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit: Wien
- Viernickel, S., Sechtig, J. (2003): Krippenkinder aufnehmen 1. In: Kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html [Stand: 10.01.10]
- Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Krippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Ziegenhain, U., Rottman, U., Laewen, H-J., Beller, K.E. (1989): Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Beller, K.E. (Hrsg.): Forschungen in den Erziehungswissenschaften. Deutscher Studien Verlag: Weinheim

Ziegenhain, U.; Rauh, H.; Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 82-98

Ziegenhain, U., Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem - Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47

Im Anschluss an die Darstellung der Recherche wird es im folgenden Kapitel nun um die Darstellung der Analyse sowie deren Ergebnisse gehen. Die Ergebnisse sollen präsentiert, sowie in Hinblick auf die forschungsleitende Frage analysiert und diskutiert werden.

4.2. *Darstellung der Analyse sowie deren Ergebnisse*

In diesem Abschnitt geht es darum, das methodische Vorgehen der Analyse näher zu erläutern sowie um die konkrete Darstellung der Ergebnisse der Analyse. In Anlehnung an meine Forschungsfrage stand im Zentrum der Auseinandersetzung die Frage nach dem *textinhärenten Verständnis von gelungener Eingewöhnung* sowie *förderlichen Faktoren* für die Eingewöhnung. Ziel war es, durch die Analyse eine Antwort auf meine forschungsleitende Fragestellung zu erhalten.

Im Zuge der Recherche wurde rasch ersichtlich, dass die meisten Publikationen rund um dieses Themenfeld bestimmten wissenschaftlichen Disziplinen zuzuordnen sind, nämlich der akademischen Entwicklungspsychologie, der Bindungstheorie sowie der Pädagogik der frühen Kindheit. Vor allem die Entwicklungspsychologie und die Bindungstheorie waren und sind stark an der Forschung zu frühkindlicher außerfamiliärer Betreuung beteiligt und viele Erkenntnisse zum Thema der institutionellen Kleinstkindbetreuung, die in der (populär-)wissenschaftlichen Auseinandersetzung immer wieder rezipiert werden, sind vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer bzw. bindungstheoretischer Überlegungen entstanden. Im Zentrum des Interesses stehen bei diesen Untersuchungen überwiegend zwei Fragen: zum einen die Frage nach möglichen Effekten einer Krippenbetreuung auf die physische, psychische und sozial-emotionale Entwicklung des Kleinkindes, zum anderen die Frage nach möglichen „Auswirkungen von institutioneller frühkindlicher Betreuung auf eine *spezifische Dimension der emotionalen Entwicklung*“, nämlich die „Entwicklung der *Bindungsbeziehung* des Kindes zu seiner Mutter bzw. zu seiner Betreuungsperson in der Kinderkrippe“ (Hover-Reisner, Funder 2009, 173f; Hervorhebung S.B.).

Neben jenen entwicklungspsychologischen und bindungstheoretisch orientierten Publikationen lassen sich zu einem kleineren Anteil auch Publikationen finden, in denen die frühe außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren aus psychoanalytischer Perspektive beleuchtet wird. Vor allem in den vergangenen fünf bis zehn Jahren scheint das Interesse zur außerfamiliären Betreuung von Kleinstkindern auch aus psychoanalytisch (-pädagogischer) Perspektive gestiegen zu sein. Im Gegensatz zu entwicklungspsychologischen und bindungstheoretisch orientierten Untersuchungen, in denen verschiedene Dimensionen der kindlichen Entwicklung fokussiert werden, haben psychoanalytische Untersuchungen ihr Augenmerk auf das *individuelle Erleben des Kindes* in der Krippensituation gelegt. So geht es in diesen Publikationen überwiegend darum, wie ein spezielles Kind seine spezielle (Eingewöhnungs-)Situation erlebt haben mag.

Jene Erkenntnis, nämlich dass wissenschaftliche wie auch populärwissenschaftliche Publikationen zum Thema der Eingewöhnung in die Kinderkrippe entweder vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer, bindungstheoretischer sowie frühpädagogischer Theorien zu verstehen sind oder auf psychoanalytisch (-pädagogischen) Theorien beruhen, führte zu einer Systematisierung der Analyse sowie deren Ergebnisse hinsichtlich dieser Disziplinen. Jene Systematisierung bezieht sich demnach auf den jeweiligen theoretischen Bezugsrahmen, dem ein Text zuzuordnen ist, und schlägt sich auch in der Darstellung der Ergebnisse nieder. Jene Systematisierung der Beiträge ermöglicht nicht nur einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Forschungsfrage innerhalb der jeweiligen Gruppen, sondern ebenso einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den beiden Disziplinen und den Ratgebern.

Im Folgenden soll das methodische Vorgehen der Analyse konkret erläutert werden. Wie einleitend bereits erwähnt, dient dieses Kapitel dazu, Antworten auf die forschungsleitende Frage zu erhalten. Die Analyse der Texte bezieht sich demnach darauf,

- was in den einzelnen Texten von den jeweiligen Autoren explizit bzw. implizit unter *gelingener Eingewöhnung* verstanden wird (eventuell lassen sich auch mehrere Antworten zusammenfassen bzw. kollektive, theoriegebundene Aussagen zum jeweiligen Verständnis von *gelingener Eingewöhnung* machen) und
- welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung von den Autoren als förderlich beschrieben werden.

Für eine systematische Analyse und Darstellung wurden die Ergebnisse kategorisiert. Die Zerteilung der Forschungsfrage, nämlich welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung den Publikationen inhärent ist *und* welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich beschrieben werden, schlägt sich auch in der Kategorienbildung nieder und verlangt eine getrennte Bearbeitung bzw. Analyse.

So wird es im Kapitel 4.2.1. ausschließlich um den *ersten Teil der Frage* gehen, nämlich welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung den ausgewählten Publikationen inhärent ist. Die Darstellung der Ergebnisse der Analyse erfolgt, wie oben beschrieben, vor dem Hintergrund der jeweiligen Disziplin, der ein Text zuzuordnen ist. Demnach werden in Kapitel 4.2.1.1. die Ergebnisse der Analyse *entwicklungspsychologischer, bindungstheoretischer und frühpädagogischer Publikationen* dargestellt. Im Anschluss daran steht in Kapitel 4.2.1.2. die Analyse *psychoanalytisch (-pädagogisch) fundierter Krippenliteratur* hinsichtlich des textinhärenten Verständnisses von gelungener Eingewöhnung im Mittelpunkt. Die Ergebnisse der Analyse der *Ratgeberliteratur* in Bezug auf den ersten Teil der Forschungsfrage werden in Kapitel 4.2.1.3. ihren Platz finden.

Folgende Kategorien wurden in Bezug auf den ersten Teil der Forschungsfrage gebildet:

- a) Im Text lassen sich *explizit*¹¹ Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht. Es werden explizit *Kriterien* bzw. *Indikatoren gelingender Eingewöhnung* genannt.
- b) Im Text lassen sich *implizit*¹² Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht. Es werden implizit *Kriterien* bzw. *Indikatoren gelingender Eingewöhnung* genannt.
- c) Im Text lassen sich *keine*¹³ Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht.

¹¹ Dieser Kategorie sind Texte zuzuordnen, in denen *ausdrücklich* von "gelungener" bzw. "(positiv) abgeschlossener" Eingewöhnung die Rede ist. Neben verwendeten Formulierungen wie "gelungen" oder "abgeschlossen" u.ä. sind diesen Texten *Kriterien* für eine "gelungene Eingewöhnung" bzw. Indikatoren von einer "gelingenden Eingewöhnung" klar und eindeutig zu entnehmen.

¹² In diese Kategorie fallen Texte, in denen Kriterien für "gelungene Eingewöhnung" bzw. Indikatoren von "gelungener Eingewöhnung" nicht ausdrücklich jedoch *sinngemäß* behandeln und diskutieren. Obwohl eindeutige Formulierungen wie "gelungene Eingewöhnung" oder "abgeschlossene Eingewöhnung" zur Gänze fehlen, lassen die Ausführungen der AutorInnen sinngemäße Rückschlüsse darauf zu, wann die Eingewöhnung als gelungen einzuschätzen ist.

Alle Kategorien wurden so festgelegt, dass sie der Beantwortung der Forschungsfrage dienen und nicht nur eine inhaltliche Diskussion zulassen, sondern ebenso am Ende einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu dieser Thematik liefern. Um Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess zu gewährleisten, werden im Zuge der Darstellung der Analyse Textstellen ausgewiesen, die für die Zuteilung zu einer bestimmten Kategorie ausschlaggebend waren.

Nach der Darstellung der Analyseergebnisse bezüglich des ersten Teils der Forschungsfrage wird sich das Kapitel 4.2.2. nun auf den *zweiten Teil der Frage* konzentrieren, nämlich auf die im Text erwähnten *förderlichen Faktoren* für den Eingewöhnungsprozess. Als förderliche Faktoren sind in diesem Zusammenhang Momente zu verstehen, die Einfluss nehmen auf das Zustandekommen einer gelingenden Eingewöhnung. Auch hier erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in den drei Gruppierungen, nämlich entwicklungspsychologische, bindungstheoretische Literatur bzw. frühpädagogische (Kapitel 4.2.2.1.), psychoanalytisch (-pädagogische) Literatur (Kapitel 4.2.2.2.) sowie krippenpädagogische Ratgeberliteratur (Kapitel 4.2.2.3.).

In Bezug auf den zweiten Teil der Forschungsfrage galten folgende Kategorien:

- a) Im Text werden *explizit*¹⁴ und/oder *implizit*¹⁵ Faktoren als förderlich ausgewiesen, die sich positiv auf den Eingewöhnungsprozess auswirken.

Nach einer Bearbeitung der Faktoren den eben genannten Kategorien entsprechend, erfolgte in einem zweiten Schritt eine weitere Kategorisierung.

Dabei wurde darauf geachtet, ob sich die erwähnten förderlichen Faktoren inhaltlich auf

- a) die Eltern und ihr Verhalten
- b) die Pädagogin und ihr Verhalten
- c) das Kind und sein Verhalten oder

¹³ Hierzu zählen Texte, die sich zwar mit Krippenbetreuung im Allgemeinen oder Eingewöhnung im Besonderen auseinandersetzen, jedoch keinerlei Rückschlüsse auf das Verständnis von "gelungener Eingewöhnung", weder in ausdrücklicher wie auch sinngemäßiger Art, zulassen.

¹⁴ In Texten, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, werden Faktoren, die sich förderlich auf den Eingewöhnungsprozess und dessen Gelingen auswirken, *ausdrücklich* genannt und als solche benannt.

¹⁵ Hierbei handelt es sich um Texte, in denen förderliche Faktoren für den Eingewöhnungsprozess zwar nicht ausdrücklich als solche benannt werden, jedoch sinngemäß als solche zu verstehen bzw. dem Kontext zu entnehmen sind.

- d) auf strukturelle Rahmenbedingungen beziehen und den einzelnen Kategorien entsprechend zugeordnet.

Diese Vorgehensweise garantiert nicht nur eine Systematisierung der zahlreichen Faktoren, sondern dient auch der besseren Vergleichbarkeit der förderlichen Faktoren zwischen den einzelnen Disziplinen sowie den Ratgebern.

Nachdem das methodische Vorgehen der Analyse erläutert wurde, wird es nun um die konkrete Darstellung der Analyseergebnisse gehen. Wie bereits erwähnt, erfolgt die Darstellung der Ergebnisse aufgrund der Zweiteilung der Forschungsfrage vorerst auch in zwei getrennten Teilen. So geht es im nächsten Kapitel ausschließlich um den ersten Teil der Forschungsfrage, nämlich darum, *welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung den ausgewählten wissenschaftlichen Publikationen sowie der Ratgeberliteratur inhärent ist.*

4.2.1. Kriterien von ‘gelungener Eingewöhnung’ bzw. Indikatoren für eine ‘gelungene Eingewöhnung’ – wann gilt die Eingewöhnung als gelungen?

In diesem Kapitel soll nun dargelegt werden, wann den jeweiligen Autoren zufolge die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe als *gelingen* einzuschätzen ist. In der Analyse ging es demnach darum, *Kriterien* bzw. *Indikatoren* herauszufiltern, die Aufschluss darüber geben, wann dieser Übergang von der elterlichen Betreuung zur ergänzenden institutionellen Betreuung von den AutorInnen als *(positiv) abgeschlossen* zu bewerten ist. Zunächst konzentrierte sich die Analyse rein auf entwicklungspsychologische bzw. bindungstheoretisch sowie frühpädagogisch fundierte Publikationen (Kapitel 4.2.1.1.), anschließend ausschließlich auf psychoanalytisch (-pädagogische) Publikationen (Kapitel 4.2.1.2.) und schlussendlich auf Publikationen, die der Kategorie Ratgeber zuzuordnen sind (Kapitel 4.2.1.3.).

4.2.1.1. Entwicklungspsychologisch und bindungstheoretisch fundierte Publikationen sowie Publikationen aus dem Bereich der Frühpädagogik

Die Ergebnisse der Analyse von Publikationen, die vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer bzw. bindungstheoretischer Theorien sowie Theorien zur Pädagogik der frü-

hen Kindheit zu verstehen sind, werden nun als Erstes präsentiert. Dabei soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass jene Disziplinen bis dato die meisten Forschungsergebnisse zum Thema der frühen institutionellen Kleinkindbetreuung lieferten und das größte Forschungsfeld auf diesem Gebiet darstellen.

Die Ergebnisse werden nun den entsprechenden Kategorien gemäß präsentiert.

a) Erste Kategorie: Im Text lassen sich *explizite* Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelingener Eingewöhnung* versteht. Es werden *explizit Kriterien* bzw. *Indikatoren gelingender Eingewöhnung* genannt.

-- Dieser Kategorie sind zum einen die beiden Texte der Autoren *Beate Andres* und *Hans-Joachim Laewen* mit dem Titel „*Ich verstehe besser, was ich tue... Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell*“ (1993) sowie „*Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen*“ (1995) und zum anderen der Beitrag „*Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse*“ (2007) von *Hédervári-Heller* zuzuordnen. Eine gemeinsame Darstellung der Texte ist möglich, da sich die Autoren in ihren Ausführungen auf ein und dasselbe theoretische Konzept beziehen, nämlich auf das Konzept zum „*Berliner Eingewöhnungsmodell*“ vom Institut für angewandte Sozialisationsforschung (Laewen, Andres, Hédervári 2003)¹⁶, an dessen Entwicklung die Autoren maßgeblich beteiligt waren.

Andres, Laewen und Hédervári betonen in ihren Beiträgen, dass der Krippeneintritt ein Kind insbesondere dann überfordern kann, wenn es sich „nicht auf eine Bindungsperson stützen kann, die ihm hilft, sich gegenüber den neuen und unvorhersehbaren Eindrücken

¹⁶ Die Forschungsergebnisse einer 1984/85 durchgeführten Studie, die erstmals darauf hinwies, dass sich eine unangemessene Gestaltung der Eingewöhnungssituation ernsthaft auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern auswirken können, bot den Anstoß zur Gründung des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung (INFANS), dessen Ziel es war die Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern in Tageseinrichtungen zu verbessern. In den späten 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelten Mitarbeiter von INFANS, darunter auch Andres, Laewen und Hédervári, ein bis heute vielpraktiziertes und vielrezipiertes Eingewöhnungsmodell für Krippenkinder. Neben dem Versuch „*Verhaltensweisen der Kinder*“ während der ersten Zeit des Krippenbesuchs zu erklären, enthält das Modell zudem „*Verhaltensanleitungen für Erzieherinnen und Eltern*“ sowie „*Hinweise hinsichtlich notwendiger organisatorischer und struktureller Umgestaltungen in der Kindertagesstätte während der Neuaufnahme von Kindern*“ (Andres, Laewen 1993, 7). Das Eingewöhnungsmodell von INFANS zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass es die Eingewöhnungszeit in fünf „*Phasen*“ unterteilt. Jener phasenhafte Verlauf soll dem Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin dienlich sein. Als vertiefende Literatur zum Eingewöhnungsmodell von INFANS sind Publikationen von Andres, Laewen (1993), Andres, Laewen und Hédervári (2004), sowie die Diplomarbeit von Vock (2008) zu empfehlen.

im Gleichgewicht zu halten“ (Laewen, Andres 1995, 84). Jener Überforderung der Kinder könne nun dadurch Abhilfe geschaffen werden, „daß (sic!) die Eltern in den Eingewöhnungsprozeß (sic!) der Kinder einbezogen werden. Die Kinder hätten dann eine ‘sichere Basis’ ... von der aus sie alle Adaptionsprozesse an die neue Umgebung in aller Ruhe organisieren können“ (a.a.O.). Neben der Funktion als „sichere Basis“ zu dienen und somit das Kind in der ersten Zeit vor Überforderung zu schützen, habe die Anwesenheit der Eltern auch die Funktion, dem Kind die Möglichkeit zu geben, zu anderen Personen, insbesondere zu einer Bezugspädagogin, eine tragfähige Beziehung aufzubauen, die schlussendlich dem Kind in Abwesenheit seiner Eltern als „sichere Basis“ dienen soll. Nur so bekomme das Kind „die notwendige Sicherheit, die es ihm ermöglicht, einige Stunden am Tag ohne seine Eltern und ohne Beeinträchtigung seiner seelischen Entwicklung außerhalb der vertrauten familiären Umgebung zu verbringen“ (Hédervári-Heller 2007, 95). Ziel der Eingewöhnung bestehe laut den Autoren darin, „dem Kind ‘einen sicheren Hafen’ aufzubauen und damit Beziehungen zu ermöglichen und zu stabilisieren“ (Andres, Laewen 1995, 80). Aus den Texten geht klar hervor, dass ein Vorhandensein einer tragfähigen Beziehung zwischen dem Kind und einer Erzieherin mit der Funktion einer „sicheren Basis“ als Kriterium gelungener Eingewöhnung zu verstehen ist. So schreiben Andres und Laewen (1995):

„Der Eingewöhnungsprozeß (sic!) von Kindern in außerfamiliäre Betreuungsangebote läßt (sic!) sich – wenn er gelingen soll – als *Aufbau von Beziehungen zwischen Kind und Erzieherin* beschreiben. Dieser Prozeß (sic!) ist vorläufig dann abgeschlossen, wenn diese Beziehung tragfähig geworden ist, d.h. wenn die Erzieherin für das Kind die Funktion der ‘sicheren Basis’ übernehmen kann“ (ebd., 95; Hervorhebung im Original)

Das Zitat verdeutlicht, dass die Autoren den Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und der Erzieherin, der in Anbetracht des bindungstheoretischen Bezugsrahmens auch als *Bindungsaufbau* verstanden werden kann, als *Hauptziel der Eingewöhnung* betrachtet wird. So sehen sowohl die Autoren Andres und Laewen (1993, 1995) als auch Hédervári-Heller (2007) die Eingewöhnung des Kleinkindes dann als abgeschlossen bzw. gelungen an,

„wenn das Kind die Erzieherin als „sichere Basis“ akzeptiert hat und sich von ihr trösten läßt (sic!)“ (Andres, Laewen 1995, 95; Hédervári-Heller 2007, 113).

Demnach kann ein erfolgreiches Annehmen von Trost auf Seiten des Kindes als Indikator einer gelungenen Eingewöhnung verstanden werden.

-- In der Online-Publikation „*Krippenkinder aufnehmen 1*“ (2003) von *Susanne Viernickel* und *Jutta Sechtig* lässt sich ein identes Verständnis von gelungener Eingewöhnung finden wie in den eben beschriebenen Texten von Andres und Laewen (1993, 1995) sowie Hédervári-Heller (2007), da Viernickel und Sechtig in ihrem Text ebenfalls Bezug zum Eingewöhnungsmodell von INFANS nehmen. In Anlehnung an bindungstheoretische Überlegungen zur Aufgabe von Bindungen in den ersten Lebensjahren und der Tatsache, dass im Falle einer Krippenbetreuung die Kinder für einige Stunden am Tag von ihrer primären Bindungsperson getrennt werden, bestehe nun die Hauptaufgabe der Eingewöhnung darin, eine Bindungsbeziehung zwischen Kind und Erzieherin aufzubauen, damit das Kind auch in Abwesenheit seiner Mutter bzw. seines Vaters einen Ort zum „Auftanken“ habe. Jener Bindung zur Erzieherin werde demnach eine ähnliche Funktion zugesprochen, wie der zur primären Bezugsperson und steht so im Dienste einer gesunden (Persönlichkeits-)Entwicklung des Kindes. Als zentrale Aufgabe der Eingewöhnung kann der Umstand verstanden werden,

„langsam eine stabile Beziehung zur Erzieherin aufzubauen“ (ebd., o.S.).

In Anlehnung an das Eingewöhnungsmodell von INFANS (Laewen, Andres, Hédervári 2003) verstehen Viernickel und Sechtig gelungene Eingewöhnung folgendermaßen:

„Das Ende der Eingewöhnung gilt als erreicht, wenn das Kind die Erzieherin als sichere Basis akzeptiert und sich dauerhaft von ihr beruhigen und trösten lässt“ (ebd., o.S.)

Als Kriterium gelungener Eingewöhnung kann auch hier der Aufbau einer *gelungenen Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und der Erzieherin* betrachtet werden, die sich dadurch auszeichnet, dass die Erzieherin dem Kind in Abwesenheit seiner Eltern als „sichere Basis“ dienen kann und sich so von ihr dauerhaft beruhigen und trösten lässt. Jenes erfolgreiche Tröstenlassen auf Seiten des Kindes wird auch in diesem Text als Indikator eines erfolgreichen Bindungsaufbaus und somit als Indikator einer gelungenen Eingewöhnung verstanden.

-- *Angelika Scheffler* nimmt in ihrer Online-Publikation „*Kinderkrippen aufnehmen 4*“ (2003) ebenfalls klar Bezug zum Eingewöhnungsmodell von INFANS (Laewen, Hédervári 2003), wodurch auch hier die Ausführungen zum Verständnis von gelungener Eingewöhnung

nung ähnlich bzw. ident sind. So betont auch die Autorin dieses Artikels, dass es zentrale Aufgabe der Eingewöhnung sei, eine Bindungsbeziehung zwischen Kind und Erzieherin aufzubauen, denn nur so könne die Erzieherin die Funktion der Eltern als „Beschützer“ erfolgreich übernehmen (ebd., 3). Die Anwesenheit eines Elternteils sei auch in diesem Text für den Aufbau einer solchen Bindungsbeziehung unabdingbar. So wird auch in diesem Text die Eingewöhnung dann als gelungen begriffen,

„wenn die Erzieherin zu einer Bezugsperson geworden ist“ (ebd., 3).

Als Indikator für einen gelungenen Beziehungsaufbau bzw. für eine gelungene Eingewöhnung wird ebenfalls der Umstand verstanden, dass

„sich das Kind von der Erzieherin wirksam trösten lässt, wenn es Kummer hat“ (ebd., 3).

In Anlehnung an das Modell von INFANS wird auch in diesem Text der Fokus der Eingewöhnung auf einen *(Bindungs-)Beziehungsaufbau zwischen Kind und Erzieherin* gelegt, der dann als gelungen angesehen wird, wenn die Erzieherin die Funktion des Trostspendens wirksam erfüllen kann.

-- Im Text *„Die Kinderkrippe“* (1993) bezieht sich *Isolde Ruf* in ihren Ausführungen zur Gestaltung und Bedeutung der Eingewöhnung ebenfalls auf das Eingewöhnungskonzept von Laewen et al. (2003) und beschreibt in nur wenigen Absätzen den Verlauf der Eingewöhnung. So gilt auch in diesem Text als Merkmal bzw. Kriterium gelungener Eingewöhnung,

„wenn es (das Kind; Anm.S.B.) die Betreuerin als „sichere Basis“ akzeptiert“ (ebd., 43)

Wodurch sich dieses „Akzeptieren der Betreuerin als sichere Basis“ auszeichnet, bleibt in diesem Text jedoch ungeklärt.

-- *Bernd Niedergesäß* erläutert in seinem Text *„Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen“* (2005) sehr praxisnah die Art und Weise, wie Eingewöhnungsprozesse gestaltet werden können, und gibt explizit Auskunft darüber,

wann jener Prozess als gelungen betrachtet werden kann. Das von Niedergesäß beschriebene Eingewöhnungsmodell beruht in erster Linie auf bindungstheoretischen Erkenntnissen, wodurch sich auch die Einordnung in diese Kategorie ergibt. Laut Niedergesäß müsse bei der Gestaltung der Eingewöhnung unbedingt auch auf das individuelle Bindungsverhalten des jeweiligen Kindes Rücksicht genommen werden. Jenes Bindungsmuster müsse von den Erzieherinnen im Zuge der ersten Besuche des Kindes gemeinsam mit seiner Mutter eingeschätzt werden und bestimmt dann in weiterer Folge das konkrete Eingewöhnungsverhalten. Je nachdem, ob ein Kind nun eine sichere, unsicher-vermeidende oder unsicher-ambivalente Bindung zu seiner Mutter aufweist, müsse das weitere Vorgehen im Eingewöhnungsprozess entsprechend gestaltet werden. Jene Gestaltung der Eingewöhnung beruht auf der Annahme, dass „der Eingewöhnungsprozess von Kindern in der Kita¹⁷ ... durch die Bindungserfahrungen der Kinder in der Familie wesentlich geprägt“ wird (ebd., 13). Eine optimal gestaltete Eingewöhnung müsse immer diese Bindungserfahrungen berücksichtigen und einbeziehen. Der Eingewöhnungsprozess gilt dem Autor zufolge dann als gelungen,

„wenn an seinem Ende das positive Grundgefühl des Kindes zur Gruppe seine schmerzlichen Gefühle aufgrund der Trennung von der Familie auf Dauer überwiegt“ (ebd., 2).

Die kindlichen Gefühle sowie deren Bewältigung stehen bei dieser Definition von gelungener Eingewöhnung klar im Zentrum. Es geht dem Autor demnach darum, dem Kind im Eingewöhnungsprozess zu helfen die schmerzlichen Trennung Gefühle zu bewältigen, damit am Ende „ein positives Grundgefühl des Kindes zur Gruppe“ überwiegt. Im Text sind jedoch keinerlei Hinweise darauf zu finden, wie sich dieses „positive Grundgefühl des Kindes zur Gruppe“ konkret äußern kann bzw. welche Indikatoren darauf hinweisen, dass "das positive Grundgefühl des Kindes zur Gruppe seine schmerzlichen Gefühle aufgrund der Trennung von der Familie auf Dauer überwiegt" (ebd., 2).

¹⁷ Die Bezeichnung *Kita* stellt eine Abkürzung für die Begriffe *Kindertagesheim* bzw. *Kindertagesstätte* dar. Unter den Begriffen *Kindertagesheim* bzw. *Kindertagesstätte* werden sämtliche Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Klein- und Kleinstkinder subsumiert. Jene Bezeichnungen finden überwiegend in Deutschland Verwendung.

-- Wie der Titel verspricht, geht *Susanna Roux* in ihrem Text „*Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs*“ (2004) speziell auf frühpädagogische Übergänge im Leben eines Kindes ein. In ihren Ausführungen stellt Roux klar, dass sie mit dem Begriff „Kindergarten“ alle Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis acht Jahren einschließt, wonach auch die Institution Kinderkrippe und der Übergang in diese Teil der Auseinandersetzung sind. Roux macht in ihren Ausführungen deutlich, dass es unzulänglich wäre zu glauben, dass jener Übergang „aus der Sicht des betroffenen Kindes, generell auf wenige Wochen begrenzt ist“ (ebd., 78) und durch allgemeingültige „explizite Ausgangs- bzw. Endpunkte“ zu definieren ist. Demnach wird jedwede „universelle Phasierung“ (Olbrich 1995; zit.n. Roux 2004, 79) dieses Übergangs als wenig sinnvoll angesehen. Ein „erfolgreich abgeschlossener Übergang“ lässt sich vielmehr „an bestimmten Merkmalen des Kindverhaltens“ ablesen. So schreibt Roux:

„Der erfolgreich abgeschlossene Übergang von der Familie in den Kindergarten (Kinderkrippe; Anm.S.B.) könnte ... an bestimmten Merkmalen des Kindverhaltens abgelesen werden, etwa

- an Indikatoren zur *sozialen Integration* am Beispiel Gruppenfähigkeit und Beziehungsverhalten (z.B. das Kind hat stabile und häufige Kontakte bzw. Freundschaften mit anderen Kindern und der/den Erzieherin/nen; das Kind bringt sich in das Gruppenleben aktiv ein; das Kind kennt und akzeptiert Gruppenregeln) oder
- an Indikatoren zur *emotionalen Integration* (z.B. das Kind freut sich auf den Kindergarten; das Kind fühlt sich wohl und sicher; das Kind spricht positiv über die Einrichtung; das Kind toleriert die Trennung von der primären Bezugsperson)“ (ebd., 79; Hervorhebung im Original)

Die Autorin geht explizit auf Indikatoren einer gelungenen Eingewöhnung ein, die "an bestimmten Merkmalen des Kindverhaltens" abzulesen sind. Demnach muss ein Kind einerseits sozial in das Gruppengeschehen integriert sein, was sich durch Aktivität und Interesse äußert, und andererseits auch emotionale Integration zeigen. Diese emotionale Integration kann als gefühlsmäßige Bewältigung der Trennung von der primären Bezugsperson, aber auch als Entwicklung positiver Gefühle der Einrichtung und deren Personen gegenüber verstanden werden.

-- Auch die im Jahr 2008 erschienene Diplomarbeit von *Doris Edtinger* und *Cornelia Hillinger* mit dem Titel „*Die Eingewöhnungsphase von null- bis dreijährigen Kindern in der institutionellen Fremdbetreuung unter bindungsspezifischem Schwerpunkt*“ ist dieser Kategorie zuzuordnen. Die beiden Autorinnen haben sich in ihrer Arbeit zum Ziel gesetzt, auf

der Basis bindungstheoretischen Wissens „den Einfluss der Bindungsqualität eines Kindes in der spezifischen Situation Eingewöhnung in der Fremdbetreuung darzulegen“. Mittels Theorien aus der Bindungsforschung sowie eigener Ergebnisse aus einer in der Stadt Salzburg durchgeführten Studie sollen Antworten darauf gefunden werden,

„inwiefern die Anwesenheit einer sicheren Basis personalisiert durch die Bindungsperson förderlich bzw. hinderlich für den Eintritt in die Fremdbetreuung ist? Welche Rolle die Bindungsqualität zwischen Kind und Eltern in der Eingewöhnung der Fremdbetreuung spielt? Spezifische Komponenten der Fremdbetreuung (Eingewöhnungsphase) und deren Beeinflussung durch den kindlichen Bindungsstil? Außerdem umgekehrt - welche Effekte die Fremdbetreuung und die ErzieherInnen auf Eltern und Kind haben? Wie Eltern und ErzieherInnen den Eingewöhnungsprozess unterstützen und so Anpassungsschwierigkeiten beim Kind verhindern können?“ (ebd., 4).

Als das Hauptziel der Eingewöhnungsphase kann, den Ausführungen der Autorinnen zufolge, der *Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und den ErzieherInnen* verstanden werden. Als „abgeschlossen“ wird die Eingewöhnungsphase von den Autorinnen dann bezeichnet,

„wenn die Kinder zu den ErzieherInnen eine sichere Basis entwickelt haben. Nur so kann gewährleistet werden, dass sich die Kinder bei Kummer an die ErzieherInnen wenden und sich trösten lassen“ (ebd., 247f).

So wird die Eingewöhnungsphase, ähnlich wie in den anderen bindungstheoretischen Texten, dann als abgeschlossen betrachtet, wenn es zu einem erfolgreichen *Aufbau einer Bindungsbeziehung* zwischen dem Kind und den ErzieherInnen im Sinne einer „sicheren Basis“ gekommen ist. Jenes Vorhandensein einer "sicheren Basis" kann als Kriterium gelungener Eingewöhnung betrachtet werden und äußert sich nun dadurch, wie das obige Zitat verdeutlicht, dass sich die Kinder in für sie belastenden Situationen an die ErzieherInnen wenden sowie Trost bei ihnen suchen. Auch hier wird, ähnlich wie in vorangegangenen Texten, die Funktion des *erfolgreichen Trostspendens* als Indikator eines erfolgreichen Aufbaus einer "sicheren Basis" und somit einer gelungenen Eingewöhnung betrachtet. Wie in anderen bindungstheoretischen Texten wird auch in dieser Diplomarbeit der Fokus auf den *Bindungsbeziehungsaufbau zwischen dem Kind und der Erzieherin* gelegt, um dem Kind in Abwesenheit seiner Bezugsperson eine neue Sicherheitsbasis bieten zu können.

Im Unterschied zu anderen bindungstheoretischen Texten, in denen der Beziehungsaufbau eines Kindes zu jeweils *einer* Erzieherin betont wird, sprechen die Autorinnen dieser Arbeit überwiegend von ErzieherInnen im Plural. Dies wirft natürlich die Frage auf, ob die Autorinnen dieser Arbeit davon ausgehen, dass das Kind zu *mehreren* bzw. *allen* ErzieherInnen einer Gruppe eine (Bindungs-)Beziehung aufbauen sollte oder ob die Verwendung des Plurals rein formalen Richtlinien folgt. Diese Frage bleibt jedoch ungeklärt.

b) Im Text lassen sich *implizite* Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelingender Eingewöhnung* versteht. Es werden implizit *Kriterien* bzw. *Indikatoren gelingender Eingewöhnung* genannt.

-- Hier ist der Text von K.E. Beller (2002) „*Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress*“ zu erwähnen. Wie der Titel bereits verspricht, geht der Autor konkret auf die Eingewöhnung in die Krippe ein und stellt sein Modell zur Eingewöhnung vor. Obwohl sich dieser Artikel eindeutig mit der Eingewöhnung von Kleinkindern in eine Kinderkrippe auseinandersetzt, sind ihm keine expliziten Hinweise darauf zu entnehmen, wann Eingewöhnung dem Autor zufolge als gelungen einzuschätzen ist.

Laut Beller (ebd., o.S.) sei es für die Gestaltung der Eingewöhnung notwendig „alle Beteiligten (zu; Anm. S.B.) berücksichtigen: die verantwortlichen familiären Betreuungspersonen, das Kind, die Gruppenerzieherin und die Kindergruppe“. Beller äußert vor allem Kritik an „Eingewöhnungsprogrammen“, wie jenes von INFANS, die ihren Fokus einzig und allein auf das Kind legen und an alle anderen erwachsenen Beteiligten lediglich „Forderungen stellt und ... (ihnen; Anm. S.B.) Anweisungen für ihr Verhalten gibt“ (ebd., o.S.). „Eingewöhnung“, so der Autor (ebd. o.S.), „darf sich nicht nur auf das Kind beziehen“ und anstatt Anweisungen an die Eltern und Pädagoginnen, spricht sich Beller für *Empfehlungen* zum Verhalten dieser Personen aus. In den Ausführungen zu seinem Eingewöhnungsmodell spricht sich Beller klar für eine allmähliche und moderierte Eingewöhnung aus, da diese die aktive Auseinandersetzung *aller* Beteiligten mit dem Veränderungsstress fördert. Er gibt auch Faktoren an (siehe Kapitel 5.2.), die diese aktive Auseinandersetzung aller Beteiligten fördern können und so für ein Gelingen des Anpassungsprozesses maßgeblich seien. So schreibt Beller in Anlehnung an Forschungsergebnisse, dass

„die aktive Auseinandersetzung mit dem Stress der Veränderung ... zu einer langfristig besseren (gelungenen?; Anm.S.B.) Anpassung“ führe (ebd., o.S.).

Könnte man diese aktive Auseinandersetzung mit dem Stress der Veränderung auch als Kriterium einer gelungenen Eingewöhnung verstehen? Greift man diesen Gedanken auf, so könnte man schlussfolgern, dass eine *gelungene* aktive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem Veränderungsstress ein *Gelingen* der Eingewöhnung initiiert. Ob diese aktive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem Veränderungsstress jedoch gleichzusetzen ist mit einer gelungenen Eingewöhnung, geht aus dem Text nicht explizit hervor.

In Bezug auf das Ende der begleitenden Eingewöhnung durch die Eltern gibt Beller (ebd., o.S.) Entscheidungskriterien an, die das Verhalten des Kindes in der Gruppe betreffen. So könnte die begleitete Eingewöhnung demnach dann abgeschlossen sein, wenn das Kind zum größten Teil mit den kurzzeitigen Trennungen von der Mutter gut zurechtzukommen scheint, sich von einer Erzieherin erfolgreich trösten lässt, in stressvollen Situationen ihre Nähe und Trost sucht, Kontakt mit anderen Kindern hergestellt hat und sich in Pflegesituationen wohlfühlen scheint. Diese Kriterien könnten nun nicht nur als Indikatoren einer gelungenen elternbegleiteten Eingewöhnungszeit verstanden werden, sondern ebenso implizit auch als *Indikatoren einer gelungenen Eingewöhnung* als solche.

-- *Wilfried Griebel und Renate Niesel (2004)* beschreiben in ihrem Buch „*Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*“ unter anderem in einem Kapitel speziell den Übergangs- und Trennungsprozess von Kleinkindern in die Kinderkrippe nach dem Transitionsmodell. Laut den Autoren geht es darum, alle Beteiligten im Blick zu behalten. So werden Kind und Eltern (Mutter oder Vater, aber auch zum Beispiel die Großeltern) als aktive Bewältiger dieser Übergangssituation verstanden. Auch die Eltern befinden sich dem Ansatz zufolge in einer Übergangssituation, die sie aktiv bewältigen müssen. Die Funktion der Eltern ist in diesem Prozess eine doppelte. Neben der Unterstützung des Übergangsprozesses ihres Kindes müssen auch sie selbst diesen Übergang bewältigen. Die Pädagogin wie auch die Kinder der Gruppe haben moderierende Funktion. Sie erleben keinen aktiven Übergang, sondern moderieren ihn. Dem Transitionsmodell zufolge erfolgen Übergänge immer auf verschiedenen Ebenen, nämlich der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene und es bedarf einer Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf jeder einzelnen dieser Ebenen, „um einen Übergang erfolgreich abzuschließen“ (ebd., 64). Demnach ist Transition bzw.

gelungene Transition nur dann möglich, wenn es zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben auf allen drei Ebenen bei allen aktiven Beteiligten (also Eltern und Kind) kommt. Die Autoren betonen jedoch auch, dass eine Unterscheidung dieser Ebenen bei ganz kleinen Kindern noch wenig Sinn macht. So sind „die Entwicklungsaufgaben der ersten Lebensjahre ... nur in der Interaktion in Bindungs- oder Spielbeziehungen zu lösen“ (ebd., 64). Dies macht deutlich, wie sehr kleine Kinder auf die Unterstützung ihres Umfeldes angewiesen sind, um Übergänge gut meistern zu können. Im Zentrum der Eingewöhnung steht auch hier der Beziehungsaufbau „zu mindestens einer erwachsenen Person“ in der Kinderkrippe. Als allgemeines Ziel der Eingewöhnungsgestaltung geben die Autoren in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Beller (1987-1991) Folgendes an:

„Die Übergangs- und Trennungssituation wird grundsätzlich als positive Lernmöglichkeit für alle Beteiligten gestaltet. Die sozialen Netze werden als Unterstützung genutzt“ (ebd., 62)

Ein „gelungener Übergang“ ist den Autoren zufolge

„mit einem Kompetenzgewinn durch die Erfahrung im Rhythmus des Tagesablaufes von Familie und Krippe, die Nutzung der institutionellen Angebote und Räume und nicht zuletzt durch das erweiterte Beziehungsspektrum mit Erwachsenen und unterschiedlich alten Kindern verbunden“ (ebd., 65)

Ist ein Übergang demnach gelungen, so zeichnet sich dies dadurch aus, dass das Kind die Angebote und Räumlichkeiten der Krippe nutzt, neue Erfahrungen in der Krippe und in der Familie macht und Beziehungen sowohl mit Erwachsenen, als auch mit Kindern einght. Jener Kompetenzgewinn auf Seiten des Kindes könnte demnach als Indikator einer gelungenen Eingewöhnung verstanden werden.

-- Karin und Klaus E. Grossmann geben in ihrem Text „*Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung*“ (1998) ebenfalls in impliziter Weise Auskunft darüber, wann ihrer Einschätzung nach Eingewöhnung als gelungen einzuschätzen ist. Zunächst gehen die beiden Autoren allgemein auf das angeborene Bedürfnis des Menschen nach Bindung ein, dessen Erfüllung als Bedingung für eine gesunde psychische, physische und soziale Entwicklung angesehen wird. Grossmann und Grossmann (ebd.) weisen darauf hin, dass „auch unter ... professionalisierten Betreuungsbedingungen bindungsähnliche Vorgänge für die Entwicklung des Kindes eine Rolle spielen“ (ebd., 70). Demnach müsse bei

Abwesenheit der primären Bindungsperson, eine Erzieherin Funktionen einer Bindungsperson übernehmen, um dem Kind weiterhin eine gesunde psychische, physische und emotionale Entwicklung zu gewährleisten. Kinder könnten in Abwesenheit ihrer Eltern nämlich nur dann „von den Angeboten einer neuen Umwelt profitieren ... (wenn; Anm. S.B.) eine Erzieherin zu einer neuen Sicherheitsbasis“ geworden ist (ebd., 73).

Implizit wird hier das Ziel einer jeden Eingewöhnung beschrieben, nämlich der Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer speziellen Erzieherin, damit die Erzieherin die Funktion einer „Sicherheitsbasis“ übernehmen kann. Die Funktion der Erzieherin als „Sicherheitsbasis“ hat weiters den Zweck, die Trennung von den Eltern auf Seiten des Kindes bewältigen zu können, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Hat das Kind im Laufe der Eingewöhnungszeit in einer Erzieherin eine neue Sicherheitsbasis gefunden, kann man davon ausgehen, daß (sic!) das Kind auch eine längere Trennung von den Eltern bewältigen kann. Solange es ihm gut geht, wird es allein oder mit anderen Kindern spielen können. Sobald es ihm schlecht geht, wird es wissen, wo seine neue Trostquelle ist. Kann die Erzieherin es dann nachhaltig beruhigen und nicht nur ablenken, so wird es kaum zu physiologischen Streßreaktionen (sic!) kommen“ (ebd., 73)

Der erfolgreiche Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Erzieherin im Sinne einer "Sicherheitsbasis" kann somit als Kriterium einer gelungenen Eingewöhnung verstanden werden. Ist das Ziel der Eingewöhnung, nämlich dass eine Erzieherin die Funktion einer „Sicherheitsbasis“ erfolgreich erfüllen kann, erreicht, so könne sich das Kind am Spiel mit anderen aktiv und intensiv beteiligen und in stressvollen Situationen die Erzieherin als Trostquelle nutzen. Jenes Zitat stellt in impliziter Weise dar, dass nicht nur das Spiel mit anderen Kindern, sondern auch ein erfolgreiches Vermindern von "physiologischen Streßreaktionen (sic!)" auf Seiten des Kindes demnach als Indikator eines gelungenen Bindungsaufbaus und in weiterer Folge als Indikator einer gelungenen Eingewöhnung betrachtet werden kann.

-- Auch im Text von *Karin Grossmann (1998) „Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter drei Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision“* lassen sich implizite Hinweise darauf finden, wann ein Eingewöhnungsprozess als gelungen eingeschätzt werden kann. Die Ausführungen ähneln denen des vorhergehenden Textes sehr. Grossmann (ebd., o.S.) schreibt hier, dass man davon ausgehen kann, „dass die psychische Gesundheit eines Kindes dann nicht gefährdet

ist, wenn es bei Leid, Unwohlsein und unerfüllten Bedürfnissen darauf vertrauen kann, dass es Hilfe und Beruhigung bekommt und weiß, wie es dies erreicht“. Die Funktion einer Bindungsperson aus bindungstheoretischer Perspektive ist genau jene - nämlich dem Kind Halt, Trost, Beruhigung und Sicherheit zu geben. Um bei Abwesenheit der primären Bindungsperson in der Kinderkrippe dennoch psychische Gesundheit zu gewährleisten, so die Schlussfolgerung, ist ein Bindungsaufbau zu einer bestimmten Pädagogin notwendig, die die Funktion einer „Sicherheitsbasis“ auch in Abwesenheit der primären Bindungsperson übernehmen kann. Jener Bindungsaufbau zwischen Kind und Bezugspädagogin wird demnach implizit als Ziel der Eingewöhnung verstanden. Jenes Ziel ist erreicht, „wenn das Kind im Laufe der Eingewöhnungszeit in einer Erzieherin eine neue Sicherheitsbasis gefunden hat“, denn dann kann man, so Grossmann, davon ausgehen, „daß (sic!) das Kind auch eine längere Trennung von den Eltern bewältigen kann“ (ebd., o.S.). Als Indikator eines erfolgreichen Bindungsaufbaus zwischen Kind und Erzieherin bzw. als Indikator einer gelungenen Eingewöhnung ist anzusehen,

„wenn ... die Erzieherin ein Kind gut und nachhaltig trösten kann, und sich das Kind bei Abwesenheit seiner Eltern bei Trostbedürfnis an die Erzieherin wendet“ (ebd., o.S.).

Als Gelingen ist die Eingewöhnung demnach dann einzuschätzen, wenn eine Erzieherin zur neuen Sicherheitsbasis geworden ist und dem Kind so in Abwesenheit seiner Eltern Trost spenden und Sicherheit geben kann.

-- Als weiteres Beispiel sind hier die beiden Texte von *Hans-Joachim Laewen* „*Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozeß (sic!) von Krippenkindern. Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor*“ (1989a) sowie „*Zur außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren*“ (1989b) zu erwähnen. In beiden Texten wird die Ansicht vertreten, „daß (sic!) nicht Tagesbetreuung als solche, wohl aber Mängel in ihrer Qualität zu unerwünschten Ergebnissen (z.B. in der kindlichen Entwicklung; Anm.S.B.) führen kann“ (Laewen 1989a, 102). Die Gestaltung der Eingewöhnung wird als ein wichtiges Qualitätsmerkmal angesehen, welches „eine erhebliche Bedeutung für die Entwicklung der Kinder haben kann“ (Laewen 1989b, 871). Beide Texte nehmen Bezug auf Ergebnisse einer 1984/85 am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Freien Universität Berlin durchgeführten Studie, wonach das Ziel einer jeden Eingewöhnung eine stressarme und damit die kindliche Entwicklung nicht

gefährdende Adaption sein soll (1989a, 103). Dafür sei die vorübergehende Anwesenheit eines Elternteils sowie der allmähliche „Aufbau einer tragfähigen Beziehung zur Betreuerin“ notwendig (a.a.O.). So schreibt der Autor:

„Wenn Kinder ... während einer Eingewöhnungsphase bei Krippeneintritt einen Elternteil als ‘sichere Basis’ bei der Erkundung der neuen Umgebung und beim Aufbau einer tragfähigen Beziehung zur Betreuerin benutzen können, so sollte sich ihre Streßbelastung (sic!) und damit ihre Gesundheits- und Entwicklungsrisiken vermindern“ (1989a, 103).

Ist eine solche *tragfähige (Bindungs-)Beziehung zwischen dem Kind und einer Betreuerin* im Sinne einer „sicheren Basis“ entstanden, führt dies zu einer geringeren Stressbelastung sowie verminderten Gesundheits- und Entwicklungsrisiken und könnte demnach als Kriterium einer *gelingenen Eingewöhnung* verstanden werden.

-- Der Autor *Pierrehumbert* beschreibt in seinem Beitrag „*Entwicklungskonsequenzen aus der Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade*“ (1998) die bewusste Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade „auf interpersonale Beziehungen, die ein Kind insbesondere dann eingeht, wenn Kontaktkreis und Betreuungskontext wechseln“ (ebd., 99), wie dies beim Beginn einer Krippenbetreuung der Fall ist. Der Autor zeigt auf, dass es in außerfamiliärer Betreuung vor allem darum geht, von einem dyadischen Beziehungsmuster (zwischen Mutter und Kind) in ein triadisches Beziehungsmuster (Mutter-Kind-Erzieherin) überzugehen, was den Beteiligten (vor allem dem Kind und der Mutter) oftmals schwerfällt. Für den Aufbau einer solchen Mutter-Kind-Erzieherin-Triade sei die Zusammenarbeit von Erzieherin und Mutter unabdingbar (ebd., 105). Da jene Erweiterung des Beziehungsmusters als „wichtiger positiver Faktor für die Entwicklung des Kindes in einer außerfamiliären Betreuung“ (ebd., 111) angesehen wird, kann man diese Erweiterung auch als ein Ziel außerfamiliärer Betreuung ansehen. Da der Beziehungsaufbau gerade in der Eingewöhnungsphase eine wichtige Rolle spielt, könnte man dieses Ziel auch auf diese Anfangsphase beziehen. Wird dieses Ziel der Eingewöhnung, also die *Erweiterung der Dyade hin zu einer funktionierenden Triade*, erreicht, so lässt sich schlussfolgern, kann dies als ein Kriterium *gelingener Eingewöhnung* begriffen werden.

-- In diese Kategorie fallen auch die Texte von *Lieselotte Ahnert* mit den Titeln „*Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-*

Bindung“ (2004), *“Security of Children’s Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis”* (2006) und *“Öffentliche Kleinkindbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung: Risiken und Chancen für das Kindeswohl”* (2009). Die Autorin setzt sich nicht in allen Texten explizit mit der Phase der Eingewöhnung auseinander, dennoch lassen sich Ahnerts Überlegungen und Ausführungen auf jene Phase übertragen. In diesen Texten geht die Autorin darauf ein, dass der Aufbau einer (Bindungs-)Beziehungen zwischen dem Kind und einer Betreuungsperson notwendig sei, um eine die kindliche Entwicklung nicht gefährdende Betreuung überhaupt zu ermöglichen (Ahnert 2004, 256). So spricht Ahnert (2004, 267) die Forderung aus, *“dass in moderner außerfamiliärer Tagesbetreuung das Erziehverhalten auch Bindungsfunktion erfüllen muss, um Kindern die Bedingungen für eine normal-emotionale Entwicklung zu sichern“*. Es bedarf Beziehungen, die sich dadurch auszeichnen, *“dass dem Kind eine Sicherheitsbasis geboten wird, die ihm gleichzeitig hilft, seine Emotionen zu regulieren, ein positives Selbstwertgefühl und eine angemessene Kontrolle über sein Verhalten zu entwickeln”* (Ahnert 2009, 14). So sind Bindungsbeziehungen in Tagesbetreuungseinrichtungen, wie auch in Kinderkrippen, laut Ahnert eine Notwendigkeit für qualitativ gute und die kindliche Entwicklung nicht gefährdende Betreuung. Im Artikel *“Security of Children’s Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis”* (2006) geben Ahnert et al. beispielsweise Einblicke in Entwicklungsbedingungen und Eigenheiten von sicheren Erzieherinnen-Kind-Beziehungen. Ahnert betont in ihren Texten immer wieder, dass der Beginn einer jeden Krippenbetreuung für ein Kind Stress bedeutet. Die Problematik liege nun darin, dass es Kindern, die von ihren Eltern getrennt werden und somit einem hohen Stresslevel ausgesetzt sind, vorerst nicht möglich ist, sich auf eine neue Beziehung einzulassen, denn jener Trennungsstress blockiere *“die Akzeptanz einer Ersatzfigur”* (Ahnert 2009, 16). Um einen Bindungsaufbau zu gewährleisten, der als Voraussetzung für qualitativ gute und die kindliche Entwicklung nicht gefährdende Betreuung angesehen wird, müsse zuerst der Stress des Kindes abgebaut werden. Es sollte darum gehen, *“dass zunächst über körperferne Tröstungs- und Ablenkungsversuche (z.B. sprachliche Beruhigung und Aufmunterung, Interesse an interessanten Gegenständen) dem Cortisol-Anstieg entgegen gewirkt werden kann”* (a.a.O.). Erst dann könnten *“körpernahe Tröstungsangebote”* vom Kind akzeptiert werden, *“die dann in der Regel den Beginn einer sicheren Bindungsentwicklung einleiten”* (a.a.O.; Hervorhebung im Original). Einer sicheren Bindung zwischen dem Kind und einer Pädagogin geht somit ein *“angemessenes Stressmanagement durch die Erzieherin”* voraus, das durch feinfühliges Verhalten geprägt ist. Eine *sichere Bindung*

zwischen dem Kind und einer Pädagogin wird so implizit als Kriterium gelungener Krippenbetreuung im Allgemeinen und *gelungener Eingewöhnung* im Speziellen beschrieben. Ein Gelingen des Beziehungsaufbaus und somit auch ein Gelingen der Eingewöhnung kann nun auch als *pädagogische Aufgabe* betrachtet werden, da Beziehungserfahrungen in frühen Bildungsinstitutionen prägend sein können für den Umgang mit allen weiteren. So erlangt die erfolgreiche Entwicklung von sicheren Bindungsbeziehungen insofern *pädagogische Relevanz*, als "Beziehungserfahrungen, die ein Kind vor allem außerhalb seiner Familie macht, Erwartungen entstehen lassen, die das Kind an nachfolgenden Bildungsinstitutionen entwickelt. Erfolgreiche Schulanfänger haben zumeist auch optimale Schüler-Lehrer-Beziehungen, deren Vorläufer bis in die Kleinkindzeit der öffentlichen Betreuung nachweisbar sind" (Ahnert 2009, 17).

-- Der Text von *Ziegenhain und Wolff (2000)* mit dem Titel „*Umgang mit Unvertrautem - Bindungsbeziehung und Krippeneintritt*“ gibt ebenso lediglich implizit Auskunft darüber, wann Eingewöhnung den Autoren zufolge als gelungen einzuschätzen ist. Dieser Text ist der Darstellung von Forschungsergebnissen gewidmet. Jene Forschung ging der Frage nach, ob und inwiefern Bindungsbeziehungen zwischen Mutter und Kind beeinflusst werden von der Art der Gestaltung des Krippeneintritts, ob und inwiefern Kinder unterschiedliche Bindungsbeziehungen zu unterschiedlich nahen Bezugspersonen aufnehmen können und inwieweit das feinfühlige Verhalten der jeweiligen Personen diese Beziehung beeinflusst. Im Text werden Bedingungen für einen optimalen Krippeneintritt genannt, wie zum Beispiel die vorübergehende Anwesenheit einer vertrauten Bindungsperson, feinfühligem oder sensitivem Verhalten dem Kind gegenüber (siehe auch Kapitel 5.2.), jedoch wird an keiner Stelle des Textes in expliziter Art und Weise geklärt, wann jener Krippeneintritt als gelungen angesehen werden kann. In expliziter Weise kommt indessen an unterschiedlichen Textstellen zum Ausdruck, dass „Kinder unterschiedliche Bindungsbeziehungen zu unterschiedlich nahen Bezugspersonen aufnehmen“ können, somit auch zur Krippenerzieherin (ebd., 178). In impliziter Weise könnte daran auch das Ziel geknüpft sein, jenen Bindungsaufbau zwischen Kind und Erzieherin während des Krippeneintritts zu ermöglichen und zu fördern, zum Beispiel durch feinfühliges und zuverlässiges Verhalten auf Seiten der Erzieherin. Somit wäre die logische Schlussfolgerung, dass ein *gelungener Bindungsaufbau* zwischen Kind und Erzieherin als Kriterium einer *gelungenen Eingewöhnung* anzusehen ist.

-- Greta Fein nimmt in ihrem Text „*Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte*“ (1996) Bezug auf ihre 1995 durchgeführte Studie, die belegen konnte, dass die von John Bowlby beschriebenen Kummerreaktionen, nämlich Protest, Verzweiflung und Gleichgültigkeit, in schwächerer Ausprägung auch bei Kindern zu beobachten sind, die aufgrund einer Tagesbetreuung zeitweise von ihrer Mutter getrennt sind. Die Forschungsergebnisse verdeutlichen außerdem, dass neben kindlichen Prädispositionen, wie zum Beispiel dem kindlichen Temperament, auch erzieherisches Verhalten Einfluss auf das Anpassungsverhalten des jeweiligen Kindes haben können. Als ein Merkmal qualitativ guter Betreuung wird der Umstand verstanden

„daß ... kleine Kinder die Gelegenheit haben, mit sensiblen und responsiven Erwachsenen zu interagieren. Kleine Kinder bauen warmherzige Beziehungen zu stabilen und interaktionsbereiten Erwachsenen auf“ (ebd., 82)

Jener Beziehungsaufbau könnte, den Ausführungen zufolge, als (ein) Ziel der Eingewöhnung verstanden werden. Wie sich jedoch ein erfolgreicher Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und einer Betreuungsperson äußert, wird an keiner Stelle des Textes genannt.

d) Im Text lassen sich *keine* Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht.

-- In diese Kategorie fallen die beiden Publikationen „*Kinderkrippe*“ (1993) und „*Ergebnisse der internationalen Krippenforschung*“ (1995) von Kuno E. Beller. In diesen Texten geht es nicht speziell um die Eingewöhnung, sondern vielmehr um Kinderkrippenbetreuung im Allgemeinen, wodurch sich in diesem Text auch keinerlei Hinweise für Kriterien bzw. Indikatoren einer gelungenen Eingewöhnung finden lassen. Der Autor äußert Kritik an der bisherigen Krippenforschung, die sich in seinen Augen an der gesamtgesellschaftlich beobachtbaren Einstellung orientiert, wonach Krippen als „Noteinrichtungen“ betrachtet werden und so als Folge nur einseitige Entweder–Oder Antworten liefert. Beller verweist in seinem Text jedoch darauf, dass es vielmehr um die Qualität von Kinderbetreuung gehe, als um die simplifizierende Frage, ob Krippenbetreuung an sich gut oder schlecht sei. Die Qualität bestimme auch Folgen bzw. Auswirkungen von Krippenbetreuung und er plädiert an die Forschung, sich verstärkt qualitativen Aspekten von Krippenbetreuung zuzuwenden, anstatt überwiegend Entweder-Oder Antworten zu generieren.

-- Im Text *„Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung“* (1998) fassen die Autoren *Ziegenhain, Rauh & Müller* eigene Forschungsergebnisse aus den vergangenen Jahren zusammen (Rottmann, Ziegenhain 1988; Rauh, Ziegenhain 1992). In ihrer 1988 durchgeführten Studie untersuchten Rottmann & Ziegenhain unter anderem, welchen Einfluss der Eingewöhnungsmodus (sanft vs. abrupt) in Zusammenhang mit dem Bindungsmuster (sicher-gebunden, unsicher-vermeidend gebunden, unsicher-ambivalent gebunden) auf die Entwicklung der Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind hat. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass eine sanfte Eingewöhnung einer abrupten vorzuziehen sei, da eine abrupte Eingewöhnung die Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und der Mutter gefährden könne. „Das Erleben einer abrupten Eingewöhnung kann“, so die Autoren, „zu einer emotionalen Enttäuschung führen, die ihrerseits auf die Beziehung zur Mutter zurückwirkt“ (ebd., 82). Diese Ergebnisse konnten in der sogenannten „Berliner Anpassungsstudie“ von Rauh und Ziegenhain (1992) gestützt werden. Auch hier wird betont, dass sich neben der Sensitivität der Mutter auch ein sanfter Übergang als förderlich für die Bindungsqualität und ihre Entwicklung erweist. Die Forschungsergebnisse konnten belegen, dass weder das Eintrittsalter des Kindes noch der Eingewöhnungsmodus (sanft vs. abrupt) für sich allein genommen, positive bzw. negative Auswirkungen auf die Bindungsqualität nach sich ziehen. Vielmehr sei es das Zusammenspiel der *Sensitivität* der Mutter dem Kind gegenüber *und* der *Eingewöhnungsmodus* welches „erkennbare Wirkung auf die Bindungsqualität und ihre Entwicklung“ (ebd., 91) habe. Der Fokus der Texte liegt darauf, Bedingungen für eine sichere Mutter-Kind-Bindung beim und nach dem Krippeneintritt zu untersuchen. Es lassen sich weder explizite noch implizite Hinweise zum Verständnis von *gelungener Eingewöhnung* finden.

-- Keinerlei Hinweise bezüglich des textinhärenten Verständnisses von gelungener Eingewöhnung liefert auch der Text *„Bindungsbeziehung und Krippeneintritt“* (1989) von *Ziegenhain, Rottmann, Laewen und Beller*. In diesem Text werden Ergebnisse der im Jahr 1984/85 an der freien Universität Berlin durchgeführten Studie dargestellt, die sich mit der Frage beschäftigte, „welcher Zusammenhang zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Bindung und der Eingewöhnung eines Kindes in die Krippe im Alter von 12 Monaten besteht“ (ebd., 98).

-- Als weiteres Beispiel ist hier der Text *„Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten“* (2005) von Wil-

fried Griebel und Renate Niesel zu erwähnen. Ähnlich wie im bereits weiter oben beschriebenen Buch „Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen“ (2004) ist auch dieser Text vor dem Hintergrund der Transitionstheorie zu verstehen. Dieser Text befasst sich mit „psychologischen Aspekt(en) der Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Einrichtungen des Bildungssystems“ (ebd., o.S.), wobei der Schwerpunkt des Textes auf dem Übergang vom Kindergarten in die Volksschule liegt, wodurch sich auch keinerlei Kriterien bzw. Indikatoren einer gelungenen Eingewöhnung hinsichtlich des Krippeneintritts finden lassen.

-- In den Texten von *Ahnert et al.* mit den Titel „*Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung*“ (2000), "*Shared Caregiving: Comparisons Between Home and Child-Care Settings*" (2000), "*Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification*" (2000) und "*Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification*" (2000), "*The East German Child Care System: Associations with Caretaking and Caretaking Beliefs, Children's Early Attachment and Adjustment*" (2001), "*Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings*" (2003), "*Transition to Child Care: Associations With Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion and Cortisol Elevations*" (2004), "*Child Care and Its Impact on Young Children (2-5)*" (2004) sowie in den beiden Texten "*Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen*" (2003) und "*Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung*" (2007) lassen sich weder explizite noch implizite Hinweise zum Verständnis von gelungener Eingewöhnung finden.

Ahnert et al. gehen in den beiden Texten „*Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung*“ (2000) sowie "*Transitions to Child Care: Associations With Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion and Cortisol Elevations*" (2004) der Frage nach, ob ein Zusammenhang zwischen der Mutter-Kind-Bindung und der kindlichen (Stress-)Belastung bei beginnender Tagesbetreuung besteht. Die AutorInnen geben an, dass der Eintritt in eine Tagesstätte für alle Kinder, unabhängig ihres Bindungsmusters zur Mutter, Stress bedeutet, wobei unsicher-gebundene Kinder von Beginn an einer größeren Belastung ausgesetzt zu sein schienen. Wesentliche Erkenntnis der Studie besteht darin, dass die Mutter-Kind-Bindung bei beginnender

Trennung von der Mutter nur wenig hilfreich ist. Die Ergebnisse der Studie betonen die Wichtigkeit der Rolle der Erzieherin in dieser Phase. Ihr kommt die Aufgabe zu, den Kindern bei der Belastungsverarbeitung unterstützend zu helfen.

Die Beiträge *"The East German Child Care System: Associations with Caretaking and Caretaking Beliefs, Children's Early Attachment and Adjustment"* (2001), *"Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification"* (2000) und *"Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification"* (2000) thematisieren Einstellungen von Eltern und Erzieherinnen zum Thema der institutionellen Betreuung von Kindern, Arten von Mutter-Kind-Bindungen und Erzieherinnen-Kind-Bindungen sowie Unterschiede im gruppenorientierten und kindzentrierten Erziehverhalten, jeweils *vor* und *nach* dem Fall der Berliner Mauer.

In den beiden Texten *"Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen"* (2003) sowie *"Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung"* (2007) geht es um zweierlei. Einerseits soll aufgezeigt werden, dass es auch in Institutionen für unter dreijährige Kinder um "Bildungsvermittlung" geht, das heißt, dass auch jene Institutionen als *Bildungsinstitutionen* zu begreifen sind. Zweitens soll verdeutlicht werden, dass Bildung in frühester Kindheit immer Bindungsbeziehungen bedarf, also Bildung ohne Beziehung nicht möglich ist. "Bildungsprozesse", so Ahnert (2007, 58), seien immer "in ihrer Abhängigkeit von Beziehungsprozessen" zu erklären. Demnach könnten "Bildungs- und Betreuungsangebote nur dann von den Kindern richtig wahrgenommen werden ..., wenn sie in gut funktionierende Beziehungsstrukturen eingebettet sind" (Ahnert 2003, o.S.). So sei es wichtig, "dass das Kind soziale Beziehungen aufbaut und sich in diesen Beziehungen emotional sicher fühlt, um sie für die Wissensaneignung aktiv nutzen zu können". Jene Ausführungen unterstreichen die *pädagogische Relevanz* einer sicheren Erzieherinnen-Kind-Beziehung. Eine Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin sei eben nicht nur dem emotionalen Wohlbefinden des Kindes dienlich, sondern legt darüber hinaus auch den Grundstein für Bildung. Erst jene Beziehung ermöglicht Lern- und Bildungsprozesse.

-- Burat-Hiemer beschreibt in ihrem Text *„Eingewöhnung am Beispiel der Kinderkrippe mamamia“* (2006) das Eingewöhnungsmodell der Kinderkrippe „mamamia“. Den theoretischen Bezugsrahmen dieses Modells bildet das von Laewen, Andres und Hédervári (2003) entwickelte Eingewöhnungsmodell (INFANS). In Burat-Hiemers Text kommt

jedoch weder explizit noch implizit zum Ausdruck, wann die Eingewöhnung der Autorin zufolge als gelungen einzuschätzen ist.

-- Im Text *„Kinder in Übergängen stärken. Transition als Chance wahrnehmen“* (2002) geht die Autorin *Ute Meiser* allgemein auf die Bedeutung und das Potential von Übergängen im Leben von Kindern ein. In Anlehnung an den Transitionsansatz (Griebel, Niesel 2004) betont Meiser, dass Übergänge einen natürlichen Bestandteil im Leben eines jeden Menschen darstellen, die sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken können, wenn mit ihnen entsprechend umgegangen wird. So schreibt die Autorin:

„Ein gelungener Übergang bedeutet aus einer vornehmlich positiven entwicklungspsychologischen Sicht immer eine Bereicherung der Identität“ (ebd., o.S.)

Meiser trifft in ihrem Text überwiegend allgemeine Aussagen zum Thema des Übergangs in eine Kinderkrippe, demnach lassen sich auch keinerlei Aussagen zum textinhärenten Verständnis von *gelungener Eingewöhnung* treffen.

-- Keinerlei Hinweise zum Verständnis von gelungener Eingewöhnung lassen sich ebenso in den analysierten Texten rund um die NICHD-Studie finden. Darunter fallen die Texte des NICHD Early Child Care Research Networks sowie Texte von der offiziellen Homepage der Studie (<http://secc.rti.org/>) mit den Titeln *"Early Child Care and Self-Control, Compliance, and Problem Behavior at Twenty-Four and Thirty-Six Month"* (1998), *"Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care"* (2001), *"The NICHD Study of early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 1/2 Years"* (2006), *"NICHD – Study Summary"* (Jahr) sowie der Text *"Die NICHD Study of Early Child Care – ein Überblick"* (Jahr) von *Martin R. Textor*.

Wie bereits in Kapitel 2.1.1. umfassend dargelegt stellt die NICHD-Studie die größte Studie zum Thema der nichtmütterlichen Betreuung ("child care")¹⁸ und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung dar. Im Zentrum dieser Langzeitstudie steht die Frage, ob und inwiefern nichtmütterliche Kleinkindbetreuung einen Einfluss auf

¹⁸ In der NICHD Studie wird unter "child care" jegliche Form von nicht-mütterlicher Betreuung verstanden, die mindestens 10 Wochenstunden umfasst. Darunter fällt auch die Betreuung durch den Vater, die Großeltern oder andere Verwandte sowie durch BabysitterInnen (Belsky 2007, 682).

bestimmte Aspekte der kindlichen Entwicklung hat. Insbesondere geht es um die Erforschung möglicher Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, die Aggressionsentwicklung sowie die Bindungsentwicklung zwischen Mutter und Kind. Die Studie, die die Untersuchung von Kindern ab deren Geburt bis zum 15. Lebensjahr vorsieht, ist in Phasen unterteilt. In der ersten Phase der Studie (1991-1994) wurden Kinder von deren Geburt bis zum dritten Lebensjahr untersucht. Die Analyse von Publikationen zu den Ergebnissen dieser ersten Phase ergab, dass zwar Aussagen zur Krippenbetreuung im Allgemeinen getätigt werden, nicht jedoch zur Eingewöhnung im Speziellen. Demnach lassen sich auch keinerlei Kriterien eines gelungenen Krippeneinstiegs finden. Die NICHD-Studie kann zwar wertvolles Wissen hinsichtlich Qualitätskriterien von Krippenbetreuung im Allgemeinen liefern, nicht jedoch hinsichtlich der Eingewöhnung im Speziellen.

4.2.1.2. Psychoanalytisch (-pädagogisch) fundierte Publikationen

Nachdem es im letzten Kapitel um konkrete Analyseergebnisse entwicklungspsychologisch bzw. bindungstheoretisch sowie frühpädagogisch fundierter Publikationen gegangen ist, werden in diesem Kapitel nun psychoanalytisch (-pädagogische) Texte im Zentrum der Auseinandersetzung stehen. Wie auch im vorangegangenen Kapitel werden sich die Ergebnisse der Analyse vorerst nur auf den ersten Teil der Forschungsfrage beziehen, nämlich darauf, was in den jeweiligen Texten in expliziter oder auch impliziter Art und Weise unter *gelungener Eingewöhnung* verstanden wird bzw. welche Kriterien und/oder Indikatoren gelungener Eingewöhnung genannt werden. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich auch hier an den für die Analyse gebildeten Kategorien.

a) Erste Kategorie: Im Text lassen sich *explizite* Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht. Es werden explizit *Kriterien* bzw. *Indikatoren gelingender Eingewöhnung* genannt.

-- Als Erstes sind hier die beiden Texte „*Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie*“¹⁹ (2010) von Wilfried Datler, Nina Hover-Reisner und Maria Fürstaller sowie "*Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherung an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung*" (2010) von Wilfried Datler, Margit Datler sowie Nina Hover-Reisner zu nennen. Diese Texte geben explizit Aufschluss darüber, wann Eingewöhnung den AutorInnen zufolge, unter Bezugnahme auf die Wiener Kinderkrippenstudie, als gelungen betrachtet werden kann. Die AutorInnen weisen darauf hin, dass Kinderkrippen auch als *Bildungseinrichtungen* zu verstehen sind, deren Aufgabe es sei, Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen bzw. zu unterstützen. Die AutorInnen merken kritisch an, dass jener Bildungsaspekt²⁰ nun in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Eingewöhnung meist außen vor bleibt. Jener Zugang werde jedoch dem Umstand nicht gerecht, dass auch die *Eingewöhnungsphase* als *Bildungsauftrag* zu verstehen sei. Die Autoren kritisieren, dass der klassische Zugang zur Thematik der Eingewöhnung „vor allem prophylaktischer Natur“ sei, das heißt, es komme überwiegend darauf an, „ob und in welchem Ausmaß es gelingt, Kleinkinder davor zu schützen, das Erleben von Trennung und Getrenntsein von den vertrauten Bezugspersonen als Trauma zu erfahren“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165). Laut den AutorInnen lasse jener Zugang jedoch „mehrere Aspekte außer Acht“, die in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung eine maßgebliche

¹⁹ Erläuterungen zur WiKi-Studie siehe Kapitel 3.

²⁰ Den Ausführungen der AutorInnen dieser Texte liegt ein bestimmtes *Verständnis von Bildung* zugrunde, wobei sie gleichzeitig auch anmerken, dass es in Anbetracht unterschiedlichster Auffassungen schwer bzw. unmöglich sei, "einen bestimmten Begriff von Bildung als *den* gültigen Bildungsbegriff schlechthin auszuweisen" (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.; Hervorhebung im Original). Die AutorInnen definieren den Bildungsbegriff nun folgendermaßen: "Bildungseinrichtungen, wie sie beispielsweise Krippen, Schulen oder Universitäten darstellen, kommt ... die Aufgabe zu, wünschenswerte Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen in unterschiedlichen Gruppensettings dadurch anzuregen und zu unterstützen, dass Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen unter der institutionellen Verantwortung von professionell Tätigen spezifische Erfahrungen eröffnet und nahe gebracht werden, die in dieser Form mit vertrauten Bezugspersonen, die etwa dem Kreis der Primärfamilie angehören, im Regelfall nicht gemacht werden können" (a.a.O.).

Rolle spielen. So kommt es den AutorInnen in Anlehnung an die Wiener Kinderkrippenstudie auf dreierlei an:

Erstens gehen die AutorInnen davon aus, dass die ersten Trennungserfahrungen, die ein Kind in Zusammenhang mit der Eingewöhnung erfährt, eine wichtige Funktion einnehmen, wenn es darum geht, wie ein Kind die „Begegnung mit Neuem außerhalb des Kontextes von Familie“ (a.a.O.) erlebt. Das heißt, dass der alleinige Fokus darauf, aus jenen Trennungserfahrungen keine traumatischen Erfahrungen machen zu wollen, in diesem Zusammenhang zu kurz greifen würde. Den Autoren geht es vielmehr darum, das Kind in der Eingewöhnungsphase so zu unterstützen, dass es ihm zusehends gelingt, „Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben“ (a.a.O.). So gehe „ein Glücken von Eingewöhnung auf Seiten des Kindes mit einer Steigerung seiner Kompetenzen im Bereich der Affektregulation“ einher (ebd., 166). Daraus ergibt sich ein erstes Qualitätskriterium von Eingewöhnung:

„Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn sich Kleinkindern in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihm zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben“ (ebd., 165)

Zweitens beschreiben die AutorInnen Kinderkrippen auch als Bildungseinrichtungen, deren Aufgabe darin bestehe, das Interesse des Kindes für das, was es in der Krippe vorfindet, zu wecken, es anzuregen, „sich aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuzuwenden“ (ebd., 166). Begreift man diesen Bildungsauftrag nun nicht nur als Teil von Krippenbetreuung im Allgemeinen, sondern auch als essentiellen Teil der Eingewöhnung im Besonderen, so ergibt sich ein weiteres Qualitätskriterium von Eingewöhnung:

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

Drittens machen die AutorInnen außerdem darauf aufmerksam, dass Krippenbetreuung immer auch Gruppenbetreuung bedeutet, das heißt, dass die Kleinkinder, anders als in der familiären Lebenswelt, in eine Gruppe eingebettet sind. Jene Gruppensituation ermögliche

es, „mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse auszeichnen“ (ebd., 166f), wodurch sich Entwicklungsmöglichkeiten auf Seiten der Kleinkinder bieten. Aufgabe der Kinderkrippe sei es nun, den Kindern in unterstützender Weise zu helfen, „sich in solche Austauschprozesse einlassen zu können“ (ebd., 167). Somit ergibt sich ein drittes Qualitätskriterium von gelungener Eingewöhnung:

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

In diesen beiden Texten werden unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Kinderkrippenstudie drei *Kriterien gelungener Eingewöhnung* explizit genannt und erläutert. So zeichne sich gelungene Eingewöhnung zum Ersten durch einen Kompetenzgewinn auf Seiten der kindlichen *Affektregulation* aus. Dies bedeutet, dass sich ein gelungen eingewöhntes Kind "in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten" ausgesetzt fühlt, sowie "Situationen in der Krippe ... angenehm oder gar lustvoll" (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165) erlebt. Zweitens würde sich gelungene Eingewöhnung dadurch auszeichnen, dass das Kind *Interesse* zeigt, an dem was es in der Krippe vorfindet bzw. ein Bemühen zeigt, "Menschen wie auch Gegenstände konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen" (ebd., 166). Ein drittes Merkmal gelungener Eingewöhnung sehen die AutorInnen dieses Artikels im Zustandekommen *dynamischer sozialer Austauschprozesse* zwischen dem Kind und anderen Kindern oder Erwachsenen. Jene dynamischen Austauschprozesse würden sich durch "ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse auszeichnen" (ebd., 167).

Demnach sollen Kinder dahin gehend unterstützt werden, dass es ihnen möglich wird, Situationen in der Krippe nicht nur als angenehm oder gar lustvoll zu erleben, sondern auch in der Krippe Gegebenes konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen sowie Beziehungen mit anderen Kindern oder Erwachsenen einzugehen. "Begrift man diese Aspekte als Dimensionen oder Facetten von Bildung" (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.), so erlangt die Eingewöhnung und insbesondere deren Gelingen *pädagogische Relevanz*. Die Ausführungen der AutorInnen beider Texte verdeutlichen, dass Kinderkrippen auch als *Bildungseinrichtungen* zu

begreifen sind, in denen ein *Gelingen des Eingewöhnungsprozesses* als *Bildungsauftrag* verstanden werden kann. Demnach kann ein Gelingen des Eingewöhnungsprozesses im Sinne der AutorInnen insofern als pädagogische Aufgabe verstanden werden, als "das Glücken solcher Entwicklungsprozesse auch als Statthaben von frühkindlicher Bildung begriffen werden kann" (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 167). Im hier definierten Sinn bemühen sich demnach "Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, die sich für ein Gelingen von Eingewöhnung ... einsetzen, immer auch um ein Glücken bestimmter frühkindlicher Bildungsprozesse" (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.). Im Folgenden sollen nun erste Diplomarbeiten genannt werden, die im Zuge dieser Studie verfasst wurden und sich somit primär an dieser Definition von gelungener Eingewöhnung orientieren.

-- Hierzu zählt die Diplomarbeit *„Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe“* (2009) von Agnes Bock, die Diplomarbeit von Esther Heiss mit dem Titel *„Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen“* (2009), die Arbeit von Regina Kaltseis mit dem Titel *„Was hat ein Krippenkind davon, selbstständig zu sein? Eine Einzelfallstudie“* (2009) sowie die Diplomarbeit *„Die Bedeutsamkeit von Geschwisterbeziehungen für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung“* (2009) von Lisa Schwediauer. Jede der Diplomarbeiten entstand, wie bereits erwähnt, im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie und beleuchtet aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive das individuelle Erleben von Kindern während deren Eintritt in eine Kinderkrippe bzw. einen altersgemischten Kindergarten. Mittels einer psychoanalytisch fundierten Beobachtungsmethode, der Young Child Observation, einer Modifikation der Infant Observation nach dem Tavistock Modell, wird ein umfassendes Bild des Gefühlslebens der einzelnen Kinder gezeichnet, die sich im Zuge des Krippeneintritts mit der erstmaligen und sich wiederholenden Trennung von ihren Eltern konfrontiert sahen. Das Hauptaugenmerk aller Diplomarbeiten liegt am individuellen Erleben des beobachteten Kindes mit dem Ziel einer vorsichtigen Einschätzung davon,

inwieweit es dem jeweiligen Kind am Ende der gesamten Beobachtungszeit gelungen ist, die Trennung und das Getrennt-Sein von seinen Eltern zu bewältigen und man in weitere Folge von einer gelungenen Eingewöhnung sprechen kann. In Anlehnung an das theoretische Konzept der Wiener Kinderkrippenstudie kommt auch in diesen Arbeiten der Bewältigung von Gefühlen eine bzw. die zentrale Aufgabe in der Phase der Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe zu. Die Autorinnen orientieren sich in deren Arbeiten an der im Zuge der Studie entwickelten Definition von Bewältigung. Bewältigung wird dabei als ein Prozess verstanden, der

„ [...] es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden, und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner, Wottawa 2008; zit.n. Bock 2009, 1)

Jene Gefühlsbewältigung steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung und kann somit als Ziel des gesamten Eingewöhnungsprozesses verstanden werden. Laut dieser Definition kann Eingewöhnung demnach dann als *gelingen* angesehen werden, wenn das Kind die Trennung von seinen vertrauten familiären Bezugspersonen im oben definierten Sinne bewältigen konnte. Die Autorinnen geben in ihren Arbeiten auf Basis monatelanger Beobachtungen Einschätzungen darüber ab, ob und inwiefern das jeweilige Kind die Trennung und das Getrenntsein *gelingen* bewältigen konnte und somit auch ob und inwiefern die Eingewöhnung des jeweiligen Kindes als *gelingen* zu betrachten ist. Zu einer Einschätzung kamen die Autorinnen, wie die obige Definition verdeutlicht, in dem sie den Fokus konkret auf den kindlichen Affekt (Affektregulation), das Interesse des Kindes am Gruppengeschehen, sowie auf den aktiven dynamischen Austausch des Kindes mit anderen legten (vgl. dazu Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010). Jene drei Variablen sind demnach als Kriterien gelungener Eingewöhnung zu betrachten und können demnach Aufschluss darüber geben, ob ein Kind *gelingen* bewältigen konnte und demnach *gelingen* eingewöhnt ist oder nicht (vgl. Bock 2009, 130f).

b) Zweite Kategorie: Im Text lassen sich *implizite* Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht. Es werden implizit *Kriterien* bzw. *Indikatoren gelingender Eingewöhnung* genannt.

-- Die Diplomarbeit von Twrdy (2003) mit dem Titel „*Die Eingangsphase in die Kinderkrippe. Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher*“ gibt in impliziter Art und Weise Auskunft darüber, was der Autorin zufolge unter „gelungener Eingewöhnung“ zu verstehen ist. Mithilfe der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept versucht Twrdy, ähnlich wie die oben genannten Diplomarbeiten, Einblick in das Erleben von Kleinkindern während deren Eingewöhnungsphase zu bekommen. In Twrdys Arbeit steht das Thema der Trennung und des Getrenntseins sowie damit verbundene schmerzliche Gefühle im Mittelpunkt. Twrdy (2003), die vier Kleinkindern in der Phase der Eingewöhnung beobachtete, zeigt in ihrer Arbeit auf, dass die Trennung von den primären Bezugspersonen für die ein- bis zweijährigen Kinder schmerzlich war und sie sich auch Monate nach ihrem Krippeneintritt noch mit heftigen Gefühlen konfrontiert sahen.

Diese Diplomarbeit führt einem vor Augen, dass das Thema der Eingewöhnung stark mit Gefühlen der Trennung, des Verlusts und des Getrenntseins sowie der Bewältigung dieser Gefühle zusammenhängt. In der Auseinandersetzung wird ersichtlich, dass jene Bewältigung von schmerzlichen Gefühlen, die durch die Trennung und das Getrenntsein bewusst wie auch unbewusst hervorgerufen werden, für die Autorin *die* zentrale Aufgabe der Eingewöhnung überhaupt darstellt. Sämtliche Faktoren, die die Autorin als förderlich für den Eingewöhnungsprozess beschreibt, zielen darauf ab, dem Kind zu helfen, die schmerzlichen Gefühle erfolgreich zu bewältigen. Somit könnte, im Sinne der Autorin, *Eingewöhnung* dann als *gelingen* angesehen werden, wenn es dem Kind gelungen ist, *die schmerzlichen Gefühle* erfolgreich zu *bewältigen*. Als Kriterium gelungener Eingewöhnung könnte demnach eine gelungene Gefühlsbewältigung betrachtet werden.

-- Ahmadi-Rinnerhofer (2007) zeichnet in ihrer Diplomarbeit „*Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt*’. *Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept*“ ein ähnliches Bild. Ahmadi-Rinnerhofer geht der Frage nach, „inwiefern sich die Art des Erlebens und Bewältigens von Trennungsschmerz während eines Jahres entwickelt bzw. verändert“ (ebd., 21). Der

Autorin gelingt es durch die Analyse der Beobachtungsprotokolle aufzuzeigen, dass ihr Beobachtungschild über die sogenannte Eingewöhnungsphase hinaus „in vielen Situationen mit schmerzlichen Gefühlen des Getrennt-Seins zu kämpfen hatte, und das Thema Trennung nicht nach wenigen Monaten abgeschlossen war“ (ebd., 136). Zentrales Thema der Eingewöhnung ist auch in dieser Arbeit die *Bewältigung* der mit der Trennung der primären Bezugsperson zusammenhängenden schmerzhaften Gefühle auf Seiten des Kindes. Die Autorin gibt in ihrer Diplomarbeit, im Unterschied zur Twrdy, eine Definition von Bewältigung an. Bewältigung zeichnet sich dadurch aus,

„dass es dem Kind möglich wird, sich den Gegebenheiten ... interessiert oder gar lustvoll zuzuwenden. Das Kind kann so die Erfahrung machen, dass seine negativen Affekte geringer werden, und dass es die Situation des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins als weniger belastend wahrnimmt und sich beruhigen kann“ (ebd., 134).

Als Indikator für gelungene Bewältigung kann demnach verstanden werden, wenn sich das Kind dem Krippengeschehen *interessiert* zuwendet, überwiegend *positive Affekte* zeigt sowie sich selbst, in von den primären Bezugspersonen getrennten Situationen, *Beruhigung verschaffen* kann. Den Ausführungen der Autorin zufolge kann sich demnach *gelungene Bewältigung* implizit auch als Merkmal *gelungener Eingewöhnung* als solche verstehen und würde mit dieser Interpretation direkt an Überlegungen zu den Arbeiten von Bock (2009), Heiss (2009), Kaltseis (2009) und Schwediauer (2009) sowie zur eben erwähnten Arbeit von Twrdy (2003) anknüpfen.

-- Eine weitere Arbeit, die sich speziell der Eingewöhnungsphase eines Kleinkindes in die Kinderkrippe widmet und implizit ein Kriterium gelungener Eingewöhnung nennt, ist jene von Karin Wottawa. Auch in dieser Arbeit, die den Titel *"Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe"* (2007) trägt, wird mittels psychoanalytischer Babybeobachtung nach Esther Bick versucht, ein Bild darüber zu zeichnen, wie ein Kind die ersten Monate in einer Kinderkrippe bzw. im Kindergarten erlebt. Die Schilderungen der Autorin (ebd., 159) machen deutlich, dass der beobachtete Bub (Kilian) "die Not durch das Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von der Mutter nicht stabil" bewältigen konnte und noch nach einem Jahr, also lange nach der sogenannten Eingewöhnungsphase, noch "offensicht-

lich belastet" erschien. Wottawa geht es darum, aufzuzeigen, dass sich die Problematik der Trennung und des Getrenntseins keineswegs nur auf eine Anfangsphase reduzieren lässt.

Auch in dieser Diplomarbeit liegt der Fokus auf der *Bewältigung* von schmerzvollen und überwältigenden Trennungsgefühlen. Ähnlich wie in vorangegangenen Arbeiten, wird Bewältigung auch hier als ein Prozess verstanden,

"der es dem Kind alleine oder im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negative Affekte, die in der Situation des Verlassen-Werdens von der Mutter, wie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins empfunden werden so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind möglich wird, sich den Gegebenheiten in weiterer Folge interessiert oder gar lustvoll zuzuwenden" (ebd., 167)

Gelingt es einem Kind demnach, seine Gefühle zu bewältigen und sich in weiterer Folge dem Krippengeschehen interessiert und lustvoll zuzuwenden, so kann dies als *Kriterium gelungener Eingewöhnung* verstanden werden. Ist es einem Kind demnach möglich, seine Affekte so zu regulieren, dass es die Angebote in der Krippe nutzt, sich interessiert seiner Umgebung zuwendet, so spricht dies, im Sinne dieser Definition, von einer *gelungenen Bewältigung* und in weiterer Konsequenz von einer *gelungenen Eingewöhnung*.

Der Autorin (ebd., 160) geht es jedoch auch darum zu betonen, dass nicht die "komplette Überwindung der negativen Gefühle" das Ziel einer "erfolgreichen Eingewöhnung" sein kann. Vielmehr solle es darum gehen, "das Kind verstärkt in seiner individuellen Situation wahrzunehmen" (ebd., 161). Erst ein Wahrnehmen und Verstehen des Kindes und seiner Gefühlswelt ermögliche es, ihm in seiner individuellen Eingewöhnungssituation seinen Bedürfnissen entsprechend begegnen zu können.

-- Anna von Ditfurth setzt sich in ihrem Artikel "*Verlust und Trauer in Übergangssituationen begleiten*" (2009) aus psychoanalytischer Perspektive mit der Begleitung von "Schlüsselsituationen", zu denen auch *Übergangssituationen* wie die der sogenannten Eingewöhnungsphase zählen, auseinander. Der Autorin geht es darum, wesentliche in der Literatur jedoch vielfach unterschätzte und wenig beachtete Elemente von Übergangssituationen zu beschreiben - nämlich die der *Trauer* und des *Verlusts*. Neben einer kritischen Stellungnahme zum Berliner Eingewöhnungsmodell nach Laewen et al. (2004), äußert Ditfurth auch Kritik am Eingewöhnungsbegriff als solchen. Jener Begriff werde der Bedeutung und Komplexität dieser überaus diffizilen und sensiblen Phase nicht gerecht, da damit eine Vorstellung suggeriert werde, dass es in dieser Anfangsphase einer Krippenbe-

treuung lediglich um eine *Gewöhnung an etwas oder jemanden* gehe und Themen wie die der *Trauer* und des *Verlusts* völlig ausgeblendet werden (vgl. ebd., 57).

Für Ditfurth geht es in Übergangssituationen primär darum, Trennungs- und Verlusterfahrungen und damit in Verbindung stehende Gefühle wie die der Angst zu *begleiten*. So müssten jene Gefühle "wahrgenommen und in ihrer Bedeutung anerkannt werden, um traumatischen Folgen in der Entwicklung des Kindes vorzubeugen" (ebd., 58).

Auch in diesem Text kommt der *Bewältigung von Trennungs- und Verlusterfahrungen* und damit in Verbindung stehenden Gefühlen eine bzw. *die* zentrale Aufgabe in der Phase der Eingewöhnung zu. So schreibt die Autorin:

"Die Bewältigung von Trennungserfahrungen gehören zu einer gelungenen Autonomieentwicklung. Es geht also nicht darum sie zu vermeiden, sondern sie gut zu begleiten!" (ebd., 58)

Ditfurth geht auf drei angeborene Kompetenzen eines Kindes ein, die besonders in Schlüsselsituationen eine bedeutende Rolle spielen und implizit auch als *Kriterien eines gelungenen Übergangs* begriffen werden können:

"Erstens die Fähigkeit, sich als *selbstwirksam* und damit als zunehmend *unabhängig* zu erfahren (Autonomieentwicklung). Zweitens die Fähigkeit zur *Exploration/Erkundung* sowie der Erholung und (begrenzten) *Selbstberuhigung* und drittens die Fähigkeit, unterschiedliche und unterschiedlich bedeutsame *Beziehungen* zu Kindern und Erwachsenen einzugehen" (a.a.O.; Hervorhebung S.B.)

Einem ängstlichen Kind ist es nun aber nicht bzw. nur schwer möglich ist, sich seiner Umwelt in einer erkundenden Art und Weise zu nähern und Beziehungen zu anderen Kindern oder Erwachsenen einzugehen. So wird es nun als Aufgabe der Erzieherin betrachtet, durch einen feinfühlig und verständnisvollen Umgang mit dem Kind und seinen Gefühlen jene Fähigkeiten und Kompetenzen zu wecken bzw. aufrechtzuerhalten. "Sobald es [das Kind; Anm.S.B.] fürsorgliches Verhalten seiner vertrauten Bezugsperson wahrnimmt, die feinfühlig und adäquat hilft (durch z.B. Anregung oder Beruhigungshilfe), beruhigt sich das Kleinstkind wieder und das Erkundungsverhalten kann wieder zu nehmen" (a.a.O.).

So wird die Begleitung von Trennungs- und Verlusterfahrungen in der sogenannten Eingewöhnungsphase als "eine grosse (sic!) und zentrale Herausforderung und Schlüsselsituation" betrachtet, denn,

"erst wenn Ängste oder Gleichgültigkeit und der Stress der Eltern und ihres Kindes während der Übergangssituation durch die feinfühlig Unterstützung der Krippenleiterin und Erzieherinnen bearbeitet und bewusst 'gehalten' werden (containment), können sich Eltern und Kind neuen Erfahrungen und Beziehungen in der Krippe öffnen. Erst dann beginnt das 'kennenlernen', kann Freude und Anregung im Kontakt mit Kindern und der neuen Bezugsperson erfahren werden. Der Zeitpunkt und die Dauer der ersten Trennungen hängt also davon ab, ob Verlustängste der Mutter/ des Vaters und des Säuglings ein Stück weit bewältigt werden konnten und wann sich der Säugling/ das Kleinstkind mit Hilfe der Erzieherin in Spiel-Wickel- Essens- und Schlafsituationen so regulieren kann, dass er nicht übermässig (sic!) und lange unter Stress gerät d.h.: Angst bekommt" (ebd., 64)

Somit wird es als Hauptaufgabe verstanden,

"dass Über- und Unterstimulation des Säuglings seine Entwicklung nicht gefährden, dass unbearbeitete Verlustängste seine seelische Gesundheit belasten und dass Signale der Kleinkinder wahrgenommen und ihnen feinfühlig begegnet wird" (a.a.O.)

Darüber hinaus betont Ditfurth, dass jene drei (weiter oben genannten) Kompetenzen, nämlich "die Fähigkeit, sich als *selbstwirksam* und damit als zunehmend *unabhängig* zu erfahren, die Fähigkeit zur *Exploration/ Erkundung* sowie der Erholung und (begrenzten) *Selbstberuhigung* und die Fähigkeit, unterschiedliche und unterschiedlich bedeutsame *Beziehungen* zu Kindern und Erwachsenen einzugehen", die "biologische Ausstattung" darstellen, "um *Lernen* zu ermöglichen in einem Zustand hoher Abhängigkeit" (ebd., 58; Hervorhebung im Original). Die Autorin geht so in impliziter Art und Weise darauf ein, dass Kinderkrippen auch als Lern- und Bildungsstätten zu verstehen sind und gibt Auskunft darüber, *warum* ein *Gelingen des Eingewöhnungsprozesses* als *pädagogische Aufgabe* zu verstehen ist. So ermögliche erst ein Gelingen des Eingewöhnungsprozesses, also "die Fähigkeit, sich als *selbstwirksam* und damit als zunehmend *unabhängig* zu erfahren, die Fähigkeit zur *Exploration/ Erkundung* sowie der Erholung und (begrenzten) *Selbstberuhigung* und die Fähigkeit, unterschiedliche und unterschiedlich bedeutsame *Beziehungen* zu Kindern und Erwachsenen einzugehen", Lern- und Bildungsprozesse.

-- Ann Kathleen Bailey stellt in ihrem Text „*Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung*“ (2008) Ergebnisse ihrer Studie zum Anpassungsprozess von vier Kleinstkindern in einer Betreuungsstätte dar. Neben der Erkenntnis, dass der Anpassungsprozess in vier Phasen unterteilt werden kann, lautet die wichtigste Erkenntnis dieser Studie, so Bailey (ebd., 154), „dass alle Kinder ungeachtet der hohen

Qualität der Betreuung eine Reihe von Verlusterfahrungen unterschiedlichster Art machten, die in jedem Fall das Sicherheitsgefühl sowohl des Kindes als auch seiner Eltern erschütterten und den Anpassungsprozeß vorübergehend aus dem Gleis warfen“. Zentrale Bedeutung kommt dem angemessenen Umgang mit diesen Verlustängsten zu. Zur Regulierung dieser Verlustgefühle sei das „Containing“²¹ dieser Gefühle von zentraler Bedeutung. So ist „eine gesunde Anpassung an die Tagesbetreuung“ nur dann möglich, „wenn diese Verlusterfahrungen in ausreichendem Maße ... aufgefangen“ werden (ebd., 158). Neben dem Containing der kindlichen Ängste berücksichtigt Bailey auch ängstliche Gefühle auf Seiten der Eltern sowie der Erzieherin. So betont die Autorin, dass sich „als Schlüssel zur fließenden Anpassung der Kinder an die institutionelle Betreuung ... auch das containment der ängstlichen Erwartungen von Mutter/Vater und Erzieherin in Bezug auf das jeweilige Kind“ erwies. Neben der Regulierung der Gefühle kommt auch dem Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Erzieherin eine zentrale Bedeutung im Anpassungsprozess zu. Die Autorin beschreibt, dass die von ihr beobachteten Kindern

„Bindungen zu den Erzieherinnen ... (eingingen; Anm.S.B.), um mit den Veränderungen in ihrer täglichen Lebenswelt fertigzuwerden. Diese Bindungen begünstigten ein Gefühl von innerer Sicherheit und *containment*, das für ihr emotionales Wohlbefinden und ihre gesunde Entwicklung wichtig war“ (ebd., 165; Hervorhebung im Original).

Baileys Erkenntnisse stützen auch die Annahme,

„daß (sic!) Kinder dieses Alters Bindungsfiguren brauchen, um mit der geschützten Erkundung ihrer Welt als Voraussetzung einer normalen Entwicklung fortfahren zu können“ (ebd., 165)

Der Autorin gelang es, eine Verbindung zwischen Bions Konzept des *Containments* und Bowlbys Bindungstheorie herzustellen. So müsse „der erfolgreichen Bindung an die

²¹ Der Begriff des *Containments* bzw. *Containings* ist auf Bion zurückzuführen und jenes Konzept stellt einen kleinen Teil seiner *Theorie des Denkens* (1952) dar. Unter *Containment* bzw. *Containing* ist ein Prozess zu verstehen, bei dem die „ungeordneten, chaotischen, verwirrenden, bedrohlichen, Angst machenden Stimulierungen“ eines Menschen von einem anderen Menschen aufgenommen, ausgehalten, modifiziert und in "psychisch verdauter" Weise wieder zurückgegeben werden (Lazar 1987, 43). Die ursprünglich bedrohlichen, beängstigenden und überwältigenden Gefühle können nun vom Individuum in einer erträglichen Form wieder angenommen und reintegriert werden (ebd.). Die Erfahrung des *Containments* kindlicher Gefühle durch die Eltern ist für Kinder beispielsweise insofern von Bedeutung, als dadurch gelernt werden kann, dass man bedrohlichen und beängstigenden Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern dass diese ausgehalten und *überlebt* werden können.

Erzieherinnen ein ausreichendes containment der kindlichen Gefühle vorausgehen“. In Baileys Ausführungen wird deutlich, dass es beim Krippeneintritt neben der Regulierung der Gefühle (durch ausreichendes Containment) auch um die Entwicklung einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und der Erzieherin geht. Implizit geht aus dem Text hervor, dass „*das Entstehen gelungener Bindungen*“ sowie „*eines Sicherheitsgefühls*“, das mit dem Vorhandensein sicherer Bindungsbeziehungen einhergeht, als Indikator einer *gelungenen Anpassung bzw. Eingewöhnung* verstanden werden kann. Wesentlich ist auch die Aussage, dass die Anpassung in einem ständigen Wechsel begriffen sei und es darauf ankomme, sich immer wieder neu auf die individuelle Situation eines Kindes und dessen Eltern sowie die Rahmenbedingungen einzustellen, „um das Gelingen von Anpassungsprozessen und eine gesunde Entwicklung kleiner Kinder im Kontext der Tagesbetreuung fördern zu können“ (ebd., 167).

-- Den Autoren *Datler, Erekly und Strobel* geht es in ihrem Text „*Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen*“ (2002) darum, aufzuzeigen, wie wichtig im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zum Thema des Krippeneintritts die konkrete Auseinandersetzung mit der Frage „was es für einzelne Kinder in ihrer besonderen Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (ebd., 59) ist. Nur so sei es möglich, sich in die spezielle Situation hineinzufühlen, sie zu verstehen, um „vielgestaltige Formen der Unterstützung“ (ebd., 60) entwickeln zu können. In einem Abschnitt des Textes geht es speziell um das Erleben eines kleinen Jungen namens Jakob in seiner Eingewöhnungssituation. Anhand von Beobachtungsprotokollen, die mittels der Methode der Infant Observation gesammelt wurden, stellen die Autoren Szenen dar, die das Erleben von Jakob in der ersten Zeit des Krippenbesuchs beschreiben sollen. In diesen Szenen wird klar, wie sehr Jakob mit schmerzlichen Gefühlen der Trennung und des Getrennt-Seins zu kämpfen hat. Neben Situationen, in denen der Bub regelrecht von den schmerzlichen Gefühlen überschwemmt bzw. ohnmächtig ausgeliefert zu sein scheint, werden ebenso Situationen geschildert, in denen die Gefühle nicht ganz so heftig zu sein scheinen, wodurch er sich ein Stück weit von ihnen lösen kann. In diesen Situationen wird der Bub als „aktives, interessiert spielendes Kind“ beschrieben, das Kontakt zu Personen sucht und Versuche zeigt, mit der Situation des Getrennt-Seins umzugehen, sie selbst aktiv zu bewältigen versucht, indem er der Beobachterin zum Beispiel über seine Großmutter erzählt, die zuvor gegangen ist oder ihr ein Bild seiner abwesenden Mutter zeigt (ebd., 65). Auch wenn jene Situationen nicht als Beispiele

vollständig gelungener Bewältigung gesehen werden können, so können sie dennoch als *Teil* einer erfolgreichen Bewältigung betrachtet werden. Die Darstellung der einzelnen Situationen macht deutlich, wie sich Situationen der Hilflosigkeit, des Überschwemmtwerdens von schmerzlichen Gefühlen mit Situationen erfolgreicher Bewältigung abwechseln. Demnach wäre Eingewöhnung den Autoren zufolge nicht als stringenter, geradliniger Prozess zu verstehen, sondern vielmehr als Prozess, in dem sich Phasen erfolgreicher Bewältigung *und* Phasen regressiver Entwicklungen abwechseln. Der Umgang mit diesen schmerzlichen Gefühlen, vor allem auf Seiten der Erwachsenen, sei in diesem Zusammenhang wesentlich bestimmend für den Eingewöhnungsprozess. Die Ausführungen der Autoren lassen den vorsichtigen Schluss zu, dass *gelungene Eingewöhnung* immer auch mit *gelungener Gefühlsbewältigung* auf Seiten des Kindes einhergeht. Als Indikator gelungener Eingewöhnung könnte demnach betrachtet werden, wenn sich ein Kind aktiv und interessiert seiner Umgebung widmet, Kontakt zu anderen Personen sucht und aktiv versucht mit der Situation des Getrennt-Seins umzugehen (vgl. ebd., 65). Jene Bewältigung der schmerzlichen Trennungsgefühle auf Seiten des Kindes könne den Autoren zufolge nicht in wenigen Wochen erfolgreich vonstatten gehen. Die Autoren warnen in diesem Zusammenhang vor

„der (unbewußten) Wunschvorstellung, der Aufenthalt in der Kinderkrippe könnte so geplant und gestaltet werden, daß (sic!) sich Kleinst- und Kleinkinder bereits nach wenigen Wochen schmerzlos von ihren engsten familiären Bezugspersonen trennen können, um mehrere Stunden hindurch in der Krippe unter Fremden zu bleiben“ (ebd., 72).

-- In seiner 1989 veröffentlichten Dissertation mit dem Titel „*Förderung oder Überforderung. Probleme und Chancen der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern*“ geht Bernd Niedergesäß konkret auf Problematiken und Chancen der frühen außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern ein. Niedergesäß nimmt in seinen theoretischen Ausführungen neben Bowlbys Bindungstheorie, dem Individuations- und Loslösungsansatz von Mahler, zu einem wesentlichen Teil auf psychoanalytische Theorien, wie die des „szenischen Verstehens“ von Lorenzer, Bezug. Den Hauptteil der Arbeit bilden Praxisberichte bzw. Beobachtungen aus der eigenen Praxis. So beschreibt Niedergesäß in diesem Buch den Eingewöhnungsprozess von Kleinstkindern in eine Krabbelstube und untermauert diese praktischen Erfahrungen mit entsprechenden Theorien, überwiegend psychoanalytischer Herkunft.

Laut Niedergesäß bestehe die Hauptaufgabe einer Krabbelstube darin, zu einer „haltenden Umwelt“ für die Kinder zu werden. Dies ist nur dann möglich,

„wenn sie ihnen auf ihrem -jeweils unterschiedlichen- Entwicklungsniveau ermöglicht, eine Kontinuität der Erfahrungen zu ihren primären Objekten -während ihrer physischen Abwesenheit- herzustellen“ (ebd., 113)

Das heißt, die Krabbelstube muss den Kindern ermöglichen, auch in Abwesenheit der Eltern, den psychischen und emotionalen Kontakt mit ihnen aufrecht zu erhalten. Des Weiteren muss es den Kindern in den ersten Wochen möglich sein,

„ihr Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit zu befriedigen“, denn das wäre, so der Autor, „eine Voraussetzung für die Bewältigung der Trennung von ihren Eltern“ (ebd., 110)

Der Arbeit von Niedergesäß ist zu entnehmen, dass der Bewältigung der Trennung eine bzw. die zentrale Stellung im Eingewöhnungsprozess nicht nur auf Seiten der Kinder, sondern auch auf Seiten der Eltern zukomme. Eine Möglichkeit für die Bewältigung der Trennung von den Eltern besteht dem Autor zufolge in der „symbolischen Bewältigung des Getrenntseins“, wie zum Beispiel durch das Spiel (ebd., 121). In so genannten „Szenen“ werden Abschiedsszenen mit anderen Kindern reinszeniert und somit aufgearbeitet. Die Fähigkeit des „Szenischen Verstehens“²² (Lorenzer) in der Krabbelstube wird demnach vom Autor als eine wesentliche Kompetenz eines Pädagogen verstanden. Erst ein Verstehen von Gruppenprozessen als Reinszenierung von Trennungssituationen mit dem Ziel der Bewältigung von damit in Verbindung stehenden schmerzhaften Gefühlen ermöglicht die Bereitstellung fördernder Hilfestellungen von Seiten des Pädagogen.

Wie auch diese Ausführungen zeigen, ist eine bestimmte Thematik dominierend, nämlich die Bewältigung von Gefühlen. Der Autor stellt an vielen Stellen seines Buches klar, dass die durch die Trennung von den Eltern ausgelösten Gefühle einer angemessenen

²² Unter „Szenischem Verstehen“ (Lorenzer) ist eine Art des Verstehens gemeint, die über das *logische* und *psychologische Verstehen* hinausgeht, das heißt „szenisches Verstehen“ bezieht mehr ein, als das reine „Nachvollziehen der Logik der Mitteilungen oder Handlungen“ (logisches Verstehen) und „das Erfassen der affektiven Verfassung des Subjektes ... qua Nachleben“ (psychologisches Verstehen) (Niedergesäß 1989, 17). Es geht vielmehr darum, erlebte Situationen im Hier und Jetzt als Reinszenierung vergangener Situationen mitsamt deren Übertragungsanteilen zu erkennen. Unter „Übertragung“ (vgl. Freud 1914, 210) ist ein Prozess zu verstehen, im Zuge dessen Beziehungsmuster zu primären Bezugspersonen unbewusst an Dritten wiederholt werden (vgl. Niedergesäß 1989, 17).

Bewältigung bedürfen. Erst dann würde eine Hinwendung zum Geschehen in der Krabbelstube möglich werden. Und jene Bewältigung bedarf einer Hilfe von außen, nämlich der Hilfe durch den Erzieher. Die Dominanz der Auseinandersetzung mit den durch die Trennung ausgelösten Gefühlen im gesamten Buch lässt darauf schließen, dass es dem Autor primär darauf ankommt, dem Kind zu helfen jene Gefühle zu bewältigen, mit dem Ziel, die Welt der Krabbelstube zu erforschen. Dann könnte Eingewöhnung auch als gelungen betrachtet werden.

Dadurch kommt implizit auch zum Ausdruck, dass ein Gelingen der Bewältigungsprozesse bzw. ein Gelingen der Eingewöhnung auch als *pädagogische Aufgabe* zu verstehen ist, denn erst die Bewältigung von Trennungsgefühlen macht eine Hinwendung zum Krippengeschehen und somit Lern- und Bildungsprozesse möglich.

-- Der Psychoanalytiker *Hardin* versucht in seinem Text „*Weinen Mama, weinen!*“ *Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen*“ (2008) Folgen und Probleme der frühen nichtelterlichen Betreuung aufzuzeigen. Die Entfremdung von Mutter und Kind, sowie spätere Trennungsängste, Beziehungsängste und Intimitätsängste können, laut Hardin (ebd.), mögliche Folgen früher außerfamiliärer Betreuung sein, deren Ursprung er vor allem in der Verleugnung des Verlusts auf Seiten des Kindes sowie auf Seiten der Mutter, aber auch im Stillstand des Trauerprozesses sieht. Hardin verdeutlicht anhand von Fallbeispielen, dass nichtelterliche Betreuung immer an Verlusterfahrungen geknüpft ist, die in jedem Fall als solche zu begreifen und zu betrauern sind, sowohl auf Seiten des Kindes, als auch auf Seiten der Mutter.

Dies wird in einem Absatz des Textes besonders ersichtlich, als es konkret um die Eingewöhnung eines Kleinkindes in einer Krippe geht. Hierbei beschreibt Hardin unter anderem wie wichtig es für Mutter und Kind war, die ersten Wochen gemeinsam in der Krippe zu bleiben bis „sie beide eine gute Anpassung erreicht hatten“ (ebd., 148). Wodurch sich diese „gute Anpassung“ konkret äußerte, geht aus dem Text nur implizit hervor. Wie in anderen psychoanalytischen Texten zum Thema der Eingewöhnung geht es auch hier hauptsächlich um die *Bewältigung von Gefühlen*. Hardin beschreibt jene Gefühle nun konkret als Gefühle der Trennung und des Verlustes, die betrauert werden müssen. Jenes *Betrauern* ist in Hardins Text gleichbedeutend mit dem Begriff des *Bewältigens*. So lässt Hardins Text den impliziten Schluss zu, dass eine „gute Anpassung“ des Kindes als auch der Mutter an die Kinderkrippe durch ein Betrauern (Bewältigen) des Verlustes initiiert wird. In Anlehnung an Hardins Äußerungen könnte man sagen, dass der Eintritt in

eine Kinderkrippe immer auch Trauerarbeit bedeutet, sowohl auf Seiten des Kindes, das mit dem Verlust der alleinigen Betreuung durch die Mutter zu kämpfen hat, als auch auf Seiten der Mutter, die Angst hat, „die Liebe ihres Kindes an jemand anderen zu verlieren“ (ebd., 137). Hardin stellt in seinem Text auch klar, dass jene Trauerarbeit nicht nach der Eingewöhnung abgeschlossen ist. Jeder neue Verlust, zum Beispiel den Verlust einer Betreuungsperson in der Kinderkrippe, bedeutet erneutes Betrauern (Bewältigen) der Gefühle.

-- In Ann Kathrin Scheerers Texten "*Mein Baby wird keine Probleme machen...*' *Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung*" (2008), "*Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern - Gewinn, Gefahr, Verlust? Ein sozialpolitisches Thema aus psychoanalytischer Sicht*" (2004), "*Fremdbetreuung im frühen Kindesalter*" (2007) sowie "*Krippenbetreuung als ambivalentes Unternehmen*" (2009) steht "die Trennungsaufgabe im Zentrum der Krippendiskussion" (Scheerer 2008, 118). Scheerers Artikel stellt eine kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Krippendiskussion dar. Der Autorin geht es in ihren sozialkritischen Texten darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Krippenbetreuung zwangsläufig eine Trennung von Mutter und Kind bedeutet, welche meist mit überwältigenden, schmerzvollen Trennungs- und Schuldgefühlen einhergeht, die einer angemessenen Bewältigung bedürfen. Laut der Autorin müsse der Trennungsproblematik mehr Aufmerksamkeit zukommen, da die (erfolgreiche) Trennung von Mutter und Kind als "Sinn und Funktion der Krippe" (ebd., 122) betrachtet wird. Liegen Sinn und Funktion einer Krippe nun in der Trennung von Mutter und Kind, so lässt dies den Schluss zu, dass am Ende einer *gelungenen Eingewöhnung* die *erfolgreiche Trennung* von Mutter und Kind stehen sollte. Mit einer erfolgreichen Trennung von Mutter und Kind gehe immer eine Bewältigung der durch die Trennung ausgelösten schmerzvollen Gefühle einher, für dessen Gelingen neben dem Zeitpunkt der Trennung auch der Umgang mit den Gefühlen maßgeblich ist. Der Umgang mit diesen durch die Trennung ausgelösten Gefühlen spielt demnach eine bedeutende Rolle in der Krippenbetreuung. Die Ausführungen in Scheeres Texten lassen den impliziten Schluss zu, dass als *Kriterium gelungener Eingewöhnung* die *gelungene Trennung* von Mutter und Kind gilt. Wie sich jedoch eine gelungene Trennung von Mutter und Kind nun im konkreten Verhalten, Denken und Fühlen beider ausdrückt, geht aus den Texten nicht hervor.

Jene Trennungsproblematik reduziert Scheerer (2009) nun nicht nur auf die Phase der Eingewöhnung, sondern betont, dass die Problematik des Übergangs jeden Tag aufs Neue zu bewältigen sei. Demnach bezieht sich Scheerer in ihren Ausführungen nicht nur auf eine einzelne Phase des Krippenlebens, nämlich die Phase der sogenannten Eingewöhnung, sondern beschreibt die Problematik der *Trennung von Mutter und Kind* als Problematik des gesamten Krippenalltags.

Die Texte geben zudem in impliziter Art und Weise Auskunft darüber, *warum* ein Gelingen der Eingewöhnung als *pädagogische Aufgabe* zu begreifen ist, also warum aus pädagogischer Perspektive eine *Trennung von Mutter und Kind* gelingen sollte. Zum einen sei ein förderlicher Umgang mit der Trennungsproblematik als Hauptaufgabe von Krippenbetreuung zu betrachten, da jene frühen Trennungserfahrungen "modellhaft werden [können; Anm. S.B.] für den lebenslangen Umgang mit Beziehung und Trennung" (2008, 133). Daraus ergibt sich die pädagogische Aufgabe bzw. Forderung, sich für ein Gelingen des Eingewöhnungs- und Trennungsprozesses einzusetzen. Zum anderen geht aus den Texten hervor, dass eine Krippe unter anderem als ein Ort betrachtet wird, an dem einem Kind *Lernen* ermöglicht werden sollte und "*Lernen* nur im Zustand der inneren Ruhe stattfinden kann" (Scheerer 2004, o.S.; Hervorhebung S.B.). Wird es nun als Aufgabe von Pädagoginnen betrachtet, die Kinder in einer Krippe nun nicht nur pflegerisch zu betreuen, in Form des Wickelns und Fütterns, sondern auch Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen, so ist auch ein Gelingen der Trennung von Mutter und Kind bzw. ein Gelingen der Eingewöhnung von größter pädagogischer Relevanz. Denn erst eine *gelungene Trennung* von der Mutter (bzw. vom Vater), die mit ausreichend emotionalem Wohlbefinden, Ruhe und Sicherheit einhergeht, ermöglicht es einem Kind für die *Lern- und Bildungsangebote* der Krippe empfänglich zu sein.

c) Im Text lassen sich *keine* Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht.

-- Bei Rita Marxs Artikel „*Frühe außerfamiliäre Betreuung: Psychoanalytische Perspektiven*“ (2007) handelt es sich um einen Tagungsbericht, in dem diverse Vorträge, Podiums- sowie Plenumsbeiträge überblickshaft zusammenfasst werden. Es lassen sich weder explizite noch implizite Hinweise auf das textinhärente Verständnis von *gelungener Eingewöhnung* finden.

-- Die beiden Beiträge „*Psychoanalyse und Frühpädagogik*“ (2008) sowie „*Der Beitrag der Psychoanalyse in der Ausbildung zum kompetenten Frühpädagogen*“ (2008) von *Christiane Ludwig-Körner* thematisieren das Potential psychoanalytisch (-pädagogischen) Wissens in der Ausbildung und Praxis von Frühpädagogen. Die Autorin stellt in ihren Texten dar, welche Bedeutung psychoanalytisches Wissen für die Arbeit mit kleinen Kindern haben kann. Ludwig-Körner geht in ihren beiden Texten nicht konkret auf die Phase der Eingewöhnung ein, demnach lassen sich auch keine Hinweise darauf finden, wann Eingewöhnung als gelungen einzuschätzen ist.

-- *Maria Mögels* Artikel "*Krippenbetreuung von Kleinstkindern*" (2009) thematisiert aus psychoanalytischer Perspektive die institutionelle Betreuung von Kleinstkindern im Allgemeinen und gibt keine Auskunft zur Situation der Eingewöhnung im Besonderen und somit zum Verständnis gelungener Eingewöhnung.

-- *Jeremy Hellmann* geht in seinem Artikel "*Säuglinge in Kindertagesstätten: Was es braucht, damit sie das bekommen, was sie brauchen*" (2009) darauf ein, was Kleinstkinder, insbesondere Säuglinge, in institutioneller Betreuung brauchen, um sich gesunde physisch wie auch psychisch gesund entwickeln zu können, wodurch sich hoch qualifizierte Arbeit im Kinderkrippenalltag auszeichnet und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. Die Eingewöhnung findet an keiner Stelle des Textes Erwähnung, da sich der Text ausschließlich mit dem Krippenalltag beschäftigt, wonach auch keinerlei Hinweise zu Kriterien bzw. Indikatoren *gelungener Eingewöhnung* auszumachen sind.

-- Im Artikel "*Säuglinge in institutioneller Betreuung*" (2009) geht *Brigitte Kämpfen* in erster Linie auf Rahmenbedingungen und Problematiken institutioneller Heimbetreuung von Säuglingen ein. Die Autorin schildert praxisnah und anschaulich eigene Erfahrungen als Heimleiterin und nimmt dabei Bezug auf Rahmenbedingungen, Problematiken und Herausforderungen in der institutionellen Heimbetreuung von Kindern im Säuglingsalter. Der Artikel lässt sich zwar allgemein als Transitionsdiskurs begreifen, jedoch nicht konkret Bezug nehmend auf institutionelle *Krippenbetreuung*. Demzufolge sind dem Text weder explizit noch implizit Kriterien oder Indikatoren eines gelungenen Übergangs in die Krippenbetreuung zu entnehmen.

4.2.1.3. Ratgeber

Nach der Analyse von entwicklungspsychologisch, bindungstheoretisch, fröhpädagogisch und psychoanalytisch fundierten Publikationen erfolgt nun die Darstellung von Analyseergebnissen der krippenpädagogischen Ratgeberliteratur. Wie bereits weiter oben beschrieben, zeichnet sich jene Literatur dadurch aus, dass sie sich speziell an pädagogische Fachkräfte, Eltern sowie pädagogisch interessierte Laien richtet und sich in der Begründung ihrer Aussagen meist nur implizit auf Theorien zur frühen Kindheit bezieht (vgl. Hover-Reisner; Funder 2009).

- a) Im Text lassen sich *explizite* und/oder *implizite* Hinweise darauf finden, was der Autor/die Autorin unter *gelungener Eingewöhnung* versteht. Es werden explizit *Kriterien* bzw. *Indikatoren gelingender Eingewöhnung* genannt.

-- In diese Kategorie fällt das Buch „*Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*“ von Laewen, Andres und Hédervári (2003). Dieses Buch dient überwiegend der anschaulichen Darstellung des von den Autoren entwickelten Eingewöhnungsmodells INFANS. Im Buch lassen sich konkrete Hinweise und Handlungsanweisungen zur Gestaltung des Krippeneintritts im Sinne dieses Eingewöhnungsmodells finden und es richtet sich in erster Linie an pädagogische Fachkräfte und interessierte Eltern. Zu den wesentlichen Kernaussagen des Buches gehören zum einen, dass ein für das Kind und seine Entwicklung optimal gestalteter Übergang unbedingt die Anwesenheit der Eltern während dieser ersten Übergangszeit einschließt, sowie zum anderen, dass ein sanfter Übergang einem abrupten vorzuziehen ist. In dem im Buch detailliert vorgestellten Eingewöhnungsmodell vollzieht sich die Eingewöhnung demnach unter Einbeziehung der Eltern, welche die Funktion einer „sicheren Basis“ innehaben, sowie in festgelegten Phasen, welche einem sanften Übergang sowie der Bewältigung spezifischer Aufgaben im Eingewöhnungsprozess dienlich sein sollen. Als „das grundlegende Ziel der Eingewöhnung“ gilt

„in Kooperation mit den Eltern dem Kind unter dem Schutz einer Bindungsperson das Vertrautwerden mit der neuen Umgebung und den Aufbau einer Bindungsbeziehung zur Erzieherin zu ermöglichen“ (ebd., 45)

Als abgeschlossen bzw. gelungen wird die Eingewöhnungszeit dann angesehen,

„wenn das Kind die Erzieherin als „sichere Basis“ akzeptiert, d.h. wenn die Erzieherin das Kind trösten kann, wenn es unglücklich ist“ (ebd., 45)

bzw. anders ausgedrückt wird die Anwesenheit der Eltern in der Kinderkrippe dann entbehrlich,

„wenn das Kind zu seiner Erzieherin eine ... Beziehung aufgebaut hat und die Erzieherin an Stelle der Eltern die Funktion einer ‚sicheren Basis‘ für das Kind übernehmen kann“ (ebd., 38)

Wie lange jener Bindungsaufbau zwischen dem Kind und der Erzieherin dauert, hänge „u.a. von der Individualität des Kindes, vom Muster seiner Bindungsbeziehung und seinen Vorerfahrungen mit Trennungssituationen ab“ (ebd., 46), in der Regel sei dafür ein Zeitraum von „ein bis zwei, längstens drei Wochen“ erforderlich, so die Autoren. Zusammengefasst zielt die „Eingewöhnungszeit“ den Autoren zufolge darauf ab, einen Bindungsaufbau zwischen dem Kind und einer Erzieherin zu ermöglichen, wonach die Eingewöhnung dann als *gelingen* betrachtet wird, wenn jene *Bindungsbeziehung* zwischen den beiden im Sinne einer „sicheren Basis“ erfolgreich entstanden ist. Somit kann ein *erfolgreicher Bindungsaufbau* zwischen dem Kind und einer Erzieherin als *Kriterium bzw. Merkmal gelungener Eingewöhnung* verstanden werden, der sich dadurch auszeichnet, dass das Kind die Erzieherin als "sichere Basis" akzeptiert und sich von ihr trösten lässt.

-- Der Text „*Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe*“ (2008) von Hédervári-Heller, erschienen in dem von Maywald und Schön herausgegebenen Buch „Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema“, ist als Kurzzusammenfassung des eben beschriebenen „Berliner Eingewöhnungsmodells“ zu verstehen. Auf Basis des Modells und seinem theoretischen Hintergrund beschreibt die Autorin kurz und prägnant wie die Eingewöhnung von Kleinkindern gestalten werden kann. Die Ausführungen in diesem Text decken sich vollständig mit denen im oben beschriebenen Buch. Demnach geht es Hédervári-Heller auch in diesem Text darum, aufzuzeigen, dass „die Gewöhnung an die neue Umgebung ... vom Kind eine große Anpassungsleistung“ (Hédervári-Heller 2008, 102) verlangt. Ein „kooperatives Miteinander zwischen den beteiligten Erwachsenen und dem Kind“ ist für die Autorin maßgeblich für „das spätere Wohlbefinden des Kindes in der Einrichtung und die Qualität der Bindung zu der Erzieherin“ (ebd., 102).

Wie auch im oben beschriebenen Buch wird auch hier Eingewöhnung dann als „abgeschlossen“ bzw. gelungen betrachtet,

„wenn das Kind die Erzieherin als ‚sichere Basis‘ akzeptiert und sich von ihr trösten lässt“ (a.a.O.).

Somit steht auch hier der Aufbau einer tragfähigen *Bindungsbeziehung* zwischen dem Kind und einer Erzieherin im Zentrum des Interesses, die dem Kind in Abwesenheit der Eltern als „sichere Basis“ dienen soll. Eine erfolgreich aufgebaute Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Erzieherin kann somit auch in diesem Text als Merkmal gelungener Eingewöhnung verstanden werden. Zu erkennen ist nun jene tragfähige Bindungsbeziehung am erfolgreichen Annehmen von Trost auf Seiten des Kindes.

-- Im Buch „*Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen*“ (2008) widmet sich die Autorin *Christel van Diecken* im Kapitel „*Auf den Anfang kommt es an. Wie die Eingewöhnung gelingt*“ speziell dem Thema der Eingewöhnung. Van Diecken nimmt in ihren Ausführungen stark Bezug zum Berliner Eingewöhnungsmodell (Laewen et al. 2003), wodurch sich auch ein identes Verständnis von gelungener Eingewöhnung ergibt. Ähnlich wie in vorangegangenen Texten, steht auch hier der Bindungsaufbau zwischen dem Kind und einer Bezugspädagogin klar im Zentrum des Eingewöhnungsprozesses. Der Bindungsaufbau zwischen dem Kind und einer Pädagogin kann demnach als Hauptziel der Eingewöhnung verstanden werden und ist ausschlaggebend für dessen Gelingen. Merkmale eines *gelungenen Bindungsaufbaus* beschreibt die Autorin folgendermaßen:

„Wenn das Kind sich trotz Abschiedsschmerzes von der Erzieherin trösten lässt und danach konzentriert spielen kann, ist das ein Anzeichen für einen gelungenen Bindungsaufbau. Ebenso ist es ein verlässliches Signal dafür, wenn das Kind sich von der Erzieherin füttern und wickeln lässt oder entspannt in der Einrichtung schläft“ (ebd., 65).

Bezüglich der Dauer der Eingewöhnung schreibt die Autorin:

„Die Eingewöhnung dauert so lange, bis das Kind eine sichere Bindungsbeziehung zu seiner Erzieherin aufgebaut hat und sie ihm als sichere Basis dienen kann. Erkennbar ist das daran, ob sich ein Kind nach kurzer Zeit von der Erzieherin trösten lässt“ (a.a.O.).

Auch in diesem Text gilt als *Indikator* eines gelungenen Bindungsaufbaus und somit einer *gelungenen Eingewöhnung* der Umstand, dass sich das Kind in Situationen des Kammers und Schmerzes erfolgreich von der Erzieherin trösten lässt.

-- Als weiteres Beispiel ist hier der Text „*Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe*“ (2008) von *Bensel und Haug-Schnabel* zu nennen, der ebenfalls im erwähnten Sammelband von Maywald und Schön erschienen ist. Der Titel des Textes lässt vorerst wenig zum Thema der Eingewöhnung vermuten. Die Autoren sprechen jedoch sehr ausführlich die Thematik des in der Krippe „angekommenen“ Kindes an, also woran zu erkennen sei, dass ein Kind gelungen eingewöhnt ist. Den Autoren zufolge erkennt man den Umstand, dass „ein Kleinkind in der Außerhausbetreuung angekommen ist und sich dort wohl fühlt“ (ebd., 115), anhand folgender Kriterien:

- „Das Kind weint nach der Eingewöhnung nicht mehr beim und nach dem Abschied von der Mutter oder lässt sich recht schnell von der neuen Bezugsperson trösten;
- es geht gern und freiwillig in die Krippe;
- es lässt sich von der neuen Bezugsperson wickeln oder auf der Toilette versorgen;
- es zeigt wenig ‚Abseitsverhalten‘, d.h., es steht selten unbeschäftigt herum, wandert selten ziellos umher, lutscht wenig am Daumen und zeigt wenig rhythmische Selbstberuhigung;
- es hat erste Spielideen;
- es verweilt bei einer Tätigkeit, d.h., es spielt konzentriert;
- es spielt parallel zu anderen Kindern oder kooperiert mit ihnen;
- es zeigt weniger Aggression als anderes Sozialverhalten;
- es zeigt Erleichterung darüber, nach einem Konflikt einen Weg gezeigt bekommen zu haben, gemeinsam weiterspielen zu können;
- es spricht spontan die neue Bezugsperson in Erwartung einer Antwort oder einer freundlichen Interaktion an;
- es sucht Trost bei der neuen Bezugsperson;
- es kann bei Vermittlung der Bezugsperson teilen oder abwechseln;
- es freut sich, lacht oft und weint selten;
- es besitzt eine altersgemäße Frustrationstoleranz und kann warten, bis es an der Reihe ist;
- es äußert seine Meinung, auch gegen Widerstand, denn das ist ein Zeichen, dass es hier dazugehören möchte und sich entsprechend engagiert“ (ebd., 115).

Die Autoren dieses Beitrags geben anhand dieses Kriterienkatalogs an, woran gelungene Eingewöhnung zu erkennen sei. Als „Hauptkriterium“ für *gelungene Eingewöhnung* wird von den Autoren (a.a.O.) „das konzentrierte und kreative Spiel“ des Kindes genannt, wobei auch der Umstand, dass ein Kind „sichtbare Neugier auf die Einrichtung, die vielfältigen Spielmöglichkeiten und die anderen Kinder“ zeigt, als Zeichen einer gelungenen

Eingewöhnung begriffen werden kann. Als „besonders aussagekräftig“ gilt der Zeitpunkt, „ab wann sich ein Kind von der Erzieherin trösten lässt“ sowie, „ob es außer Kummer bereits Gefühle wie Neugierde, Freude zeigt, mitunter schmunzeln oder sogar schon lachen muss, wenn etwas Lustiges passiert“ (ebd., 116). Das Äußern von Wünschen, der Kontakt zu und das Interesse an anderen Kindern und ihrem Tun und an Ereignissen in der Gruppe werden auch als wesentliche Schritte in Richtung gelungene Eingewöhnung gesehen (a.a.O.).

-- Das 2009 erschienene Buch von *Suess und Burat-Hiemer* mit dem Titel „*Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus*“ fällt aufgrund seiner populärwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik, die sich dadurch auszeichnet, dass nur implizit auf wissenschaftliche Theorien Bezug genommen wird und es sich überwiegend an Eltern, Erzieher und interessierte Laien richtet, in die Kategorie „Ratgeberliteratur“. Ein Kapitel dieses Buches ist der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe gewidmet und nähert sich der Thematik vor dem Hintergrund bindungstheoretischer Theorien.

Bei der Eingewöhnung gehe es in erster Linie um einen Beziehungsaufbau zwischen allen beteiligten Personen, also dem Kind, den Eltern (meist wird die Mutter erwähnt) und einer bestimmten Pädagogin (Bezugspädagogin). Somit

„zielt gute Eingewöhnung immer darauf ab, dass tragfähige Beziehungen zwischen Eltern, Kind und Pädagogin entstehen“ (ebd., 148).

Des Weiteren wird die Bedeutung der Bezugspädagogin erwähnt, die als „kontinuierliche Begleiterin“ gesehen wird, aber auch als „sichere Basis“ für das Kind dienen soll. Demnach ist die Eingewöhnung den Autoren zufolge dann beendet,

„wenn das Kind die Bezugspädagogin als sichere Basis akzeptiert und sich von ihr trösten lässt“ (ebd., 147).

Von einer gelungenen Eingewöhnung sprechen die Autoren dann,

„wenn zwischen Mutter, Kind und Bezugspädagogin eine zuverlässige Beziehung entstanden ist“ (ebd., 148).

Somit steht hier der Beziehungsaufbau zwischen den Beteiligten und im Speziellen auch der Bindungsaufbau zwischen Kind und Pädagogin im Mittelpunkt und kann demnach als Merkmal gelungener Eingewöhnung begriffen werden. Jene Zusammenarbeit aller Beteiligten, bzw. wie die Autoren sagen, jenes „Gemeinwesen zum Wohle des Kindes“ (ebd., 149) zielt demnach „immer darauf ab, dass tragfähige Beziehungen zwischen Eltern, Kind und Pädagogin entstehen“ (ebd., 148). Als Indikator eines gelungenen Beziehungsaufbaus bzw. einer gelungenen Eingewöhnung wird auch hier der Umstand begriffen, dass sich das Kind erfolgreich von der Erzieherin trösten lässt. Obwohl die AutorInnen einen Beziehungsaufbau zwischen *allen* Beteiligten als oberstes Ziel der Eingewöhnung beschreiben, gehen sie lediglich auf die Erzieherinnen-Kind-Beziehung ein, also das erfolgreiche Trostspenden und Trostannehmen, wenn es darum geht, wie erkannt werden kann, ob die Eingewöhnung gelungen ist.

-- Die von *Alicia Lieberman* verfasste Monografie „*Ein kleiner Mensch. Das Gefühlsleben des Kindes in den ersten drei Jahren*“ (1995) beleuchtet die emotionale Entwicklung des kleinen Kindes von null bis drei Jahren. Die Erklärungen im Buch stützen sich meist nur in impliziter Art und Weise auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien. Im Kapitel „Das Kleinkind in der Kinderkrippe“ geht die Autorin in für den Leser/die Leserin anschaulicherweise auf außerfamiliäre Krippenbetreuung ein und erläutert die Bedeutung dieser Erfahrung nicht nur aus der Perspektive des Kleinkindes, sondern auch aus der Perspektive der Eltern. Laut Lieberman habe außerfamiliäre Kinderbetreuung immer „etwas mit Beziehungen zu tun“ (ebd., 302). Eine zentrale Aufgabe von Krippenbetreuung sieht die Autorin darin, *Beziehungen aufzubauen* und zwar zwischen dem Kind und der Betreuerin, der Betreuerin und den Eltern, aber auch zwischen dem Kind und den anderen Kindern der Gruppe. Neben diesem Aufbau von Beziehungen kann auch die *Bewältigung* von Trennung als zentrales Element der außerfamiliären Kinderbetreuung gesehen werden. Dies verdeutlicht Lieberman, wenn sie schreibt,

„daß (sic!) es sich bei der Kinderbetreuung in allererster Linie um Beziehungen handelt. Es geht darum, wie man sich von den Eltern in dem Vertrauen trennt, daß (sic!) sie wiederkommen werden. Es geht auch darum, neue Beziehungen zur Betreuerin und zu den anderen Kindern aufzubauen, die tagsüber bereichernd sind und länger bestehen bleiben“ (ebd., 301).

Neben dem Aufbau neuer Beziehungen sieht die Autorin auch die Bewältigung der Trennung von den Eltern und damit einhergehenden Gefühlen als zentrales Element von außerfamiliärer Betreuung. Die Zusammenarbeit aller Beteiligten, insbesondere zwischen der Betreuerin und den Eltern ist für die Autorin von großer Wichtigkeit. Lieberman spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Partnerschaft zum Wohle des Kindes“ (ebd., 322), die dem Kind helfen soll, die Trennung von den geliebten Eltern zu überwinden und neue Beziehungen einzugehen. Versteht man jenen Beziehungsaufbau und die Bewältigung von Trennung als zentrales Ziel des Krippeneintritts, so ist die *Eingewöhnung* dann als *gelingen* anzusehen, wenn es zum *Aufbau positiver Beziehungen* gekommen ist und *das Kind mit der Trennung von den Eltern zurechtkommt*.

Nach dieser umfassenden und detaillierten Darstellung der Analyseergebnisse in Bezug auf *Kriterien, Merkmale* und *Indikatoren* gelungener Eingewöhnung wird es im folgenden Kapitel darum gehen, gewonnene Erkenntnisse zusammenfassend darzustellen.

4.2.1.4. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse bezüglich Kriterien und Indikatoren gelingender Eingewöhnung

Ziel dieses Kapitels soll es sein, wesentliche Erkenntnisse zum ersten Teil der Forschungsfrage, nämlich *welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung den Publikationen inhärent ist*, zusammenfassend darzustellen, bevor in weiterer Folge Ergebnisse zum zweiten Teil der Forschungsfrage präsentiert werden. Es soll ein Innehalten im Analyseprozess ermöglicht werden, das dazu dient, bisherige Forschungsergebnisse zu resümieren und pointiert darzustellen.

In der Analyse wurde ersichtlich, dass das Verständnis davon, wann die Eingewöhnung als *gelingen* eingeschätzt werden kann, keineswegs einheitlich ist, insbesondere zwischen den entwicklungspsychologisch, bindungstheoretisch, frühpädagogisch fundierten Publikationen und jenen, die vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theorien zu verstehen sind. Diese unterschiedlichen Zugänge können durch die differierenden theoretischen Konzepte sowie durch die differierenden Forschungstraditionen dieser Disziplinen begründet werden. AutorInnen aus dem Bereich der Ratgeberliteratur beziehen sich in der Begründung ihrer Aussagen zum Großteil implizit auf Konzepte aus der entwicklungspsychologischen Bindungstheorie, wodurch die

Ausführungen in diesen Publikationen den Ausführungen in den bindungstheoretischen Texten stark ähneln.

Welche wesentlichen Erkenntnisse konnten nun gewonnen werden?

Ein Charakteristikum entwicklungspsychologisch bzw. bindungstheoretisch fundierter Publikationen ist die Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt der kindlichen Entwicklung – nämlich auf den der *Bindungsentwicklung*. Die Ausführungen dieser Texte beruhen auf der bindungstheoretischen Annahme, wonach ein Kind Bindungsbeziehungen braucht, um sich nicht nur sicher und geborgen zu fühlen, sondern auch gesund entwickeln zu können. Als erste essentielle und prägende Bindungsbeziehung eines Kindes wird die zur Mutter bzw. zum Vater betrachtet. Im Falle eines Krippenbesuchs und damit im Falle der vorübergehenden Abwesenheit der primären Bezugsperson wird es als notwendig erachtet, dem Kind eine „Ersatzfigur“ (Ahnert 2009, 16) zur Verfügung zu stellen, die „regulierende und persönlichkeitsbildende Funktionen“ (Grossmann, Grossmann 1998, 72) auch in Abwesenheit der Eltern erfüllt, sodass weiterhin eine gesunde psychische, physische und emotionale Entwicklung gewährleistet ist. Die Aufgabe der Eingewöhnung besteht demnach den AutorInnen dieser Publikationen zufolge darin, eine „stabile Beziehung zu Erzieherin aufzubauen“ (Viernickel, Sechtig 2003, o.S.), die es dem Kind auch in Abwesenheit der Eltern erlaubt, sich sicher und geborgen zu fühlen sowie gesund entwickeln zu können (vgl. z.B. Ahnert 2004; Laewen et al 2004; Ziegenhain, Wolff 2000 u.a.).

Allgemein gesprochen lässt sich der Eingewöhnungsprozess aus bindungstheoretischer Perspektive demzufolge „als Aufbau von Beziehungen zwischen Kind und Erzieherin beschreiben“ (Andres, Laewen 1995, 95). Es geht in diesen Texten einerseits um die Funktion *vorhandener* Bindungsbeziehungen (Mutter-Kind-Bindung), andererseits um das Zustandekommen *neuer* Bindungsbeziehungen (Erzieherin-Kind-Bindung) im Eingewöhnungsprozess (vgl. Ahnert 2004; Grossmann, Grossmann 1998; Laewen et al 2004; Ziegenhain, Wolff 2000; Ziegenhain, Rauh, Müller 1998). Als *Kriterium bzw. Merkmal gelungener Eingewöhnung* wird in der überwiegenden Anzahl an Texten das *Vorhandensein einer neuen Bindungsbeziehung*, nämlich jener zwischen dem Kind und einer Pädagogin, angegeben. Ob die Pädagoginnen-Kind-Beziehung nun tragfähig geworden ist bzw. die Eingewöhnung gelungen ist oder nicht, wird in vielen entwicklungspsychologischen bzw. bindungstheoretischen Publikationen daran gemessen, ob und inwieweit es beim Kind zu „physiologischen Stressreaktionen“ (Grossmann,

Grossmann 1998, 73) kommt bzw. ob und inwieweit jenen „physiologischen Stressreaktionen“ (a.a.O.) entgegengewirkt werden kann. So wird die Eingewöhnung dann als abgeschlossen bzw. gelungen bewertet, „wenn das Kind die Erzieherin als sichere Basis akzeptiert und sich *dauerhaft* von ihr *beruhigen und trösten lässt*“ (Viernickel, Sechtig 2003, o.S.; Hervorhebung S.B.). Demnach wird ein Gelingen bzw. Scheitern eines Eingewöhnungsprozesses meist daran gemessen, ob die „Streßbelastung (sic!)“ (Laewen 1989a, 103) auf Seiten des Kindes erfolgreich vermindert werden kann. So erlangt die Fähigkeit des erfolgreichen *Trostspendens* auf Seiten der Pädagogin in der überwiegenden Anzahl der Texte große Bedeutung und dient zugleich als *Indikator* einer *gelungenen Eingewöhnung*. Demnach könnte man vorsichtig behaupten, dass in bindungstheoretischen Publikationen eine *gelungene Eingewöhnung* mit einer *gelungenen Pädagoginnen-Kind-Bindung* gleichzusetzen ist, die sich dadurch äußert, dass sich das Kind in belastenden Situationen an die Pädagogin wendet und erfolgreich trösten lässt.

Im Gegensatz dazu steht in originär psychoanalytisch bzw. psychoanalytisch-pädagogisch fundierten Publikationen die *innere Welt des Kindes*, also dessen Erleben und Gefühle, im Mittelpunkt des Interesses. Vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien zur frühkindlichen Entwicklung gehen die Autoren dieser Texte davon aus, dass eine Trennung in diesen frühen Jahren meist zu beängstigenden, schmerzvollen und überwältigenden Gefühlen auf Seiten des Kindes führt. Jene Gefühle stehen in diesen Publikationen im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Fragen danach, was ein Kind durch die erstmalige und sich wiederholende Trennung und das anschließende Getrenntsein von seinen Eltern erlebt und was einem Kind hilft, jene schmerzlichen Gefühle des Verlustes, der Trennung und des Getrenntseins erfolgreich zu bewältigen, können für diese Art von Publikationen als charakteristisch angesehen werden. Als maßgeblich für ein *Gelingen* der Eingewöhnung wird nun die *erfolgreiche Bewältigung* dieser Gefühle betrachtet (vgl. z.B. Datler et al 2010; Bock 2009; Hardin 2008; Heiss 2009; Kaltseis 2009; Niedergesäß 1989; Rhinnerhofer 2007; Schwediauer 2009; Twrdy 2003). Die Ausführungen der AutorInnen lassen den Schluss zu, dass aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive *gelungene Eingewöhnung* mit *gelungener Gefühlsbewältigung* einhergeht bzw. gleichzusetzen ist.

Obwohl in der überwiegenden Anzahl der Texte mit psychoanalytischem Bezugsrahmen der Bewältigung von Gefühlen *die* zentrale Aufgabe in der Eingewöhnungsphase zugesprochen wird, fehlt in vielen der Texte eine eindeutige Definierung des Begriffs

„Bewältigung“. Eine Ausnahme bilden hierbei Publikationen rund um die Wiener Kinderkrippenstudie (z.B. Datler et al 2010; Bock 2009; Heiss 2009; Kaltseis 2009; Schwediauer 2009). Die AutorInnen jener Texte orientieren sich an einer einheitlichen Definition von Bewältigung. Dieser Definition zufolge könne *gelungene Eingewöhnung* daran erkannt werden, ob und inwiefern es einem Kind gelingt, seine Affekte so zu regulieren, dass es den Krippenalltag angenehm oder sogar lustvoll erlebt (Affektregulation), ob und inwiefern ein Kind Interesse zeigt, an dem was es in der Krippe vorfindet (Personen wie auch Gegenstände), und ob und inwiefern das Kind mit anderen Kindern oder Erwachsenen in Interaktion tritt (vgl. Datler, Datler, Hover-Reisner 2010; Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010; Bock 2009; Heiss 2009; Kaltseis 2009; Schwediauer 2009). Ist das beobachtbare Verhalten eines Kleinkindes nun nicht nur überwiegend durch einen positiven Affektausdruck geprägt, sondern zeigt es auch erkundendes Interesse an Personen wie auch Gegenständen und tritt in Interaktion mit anderen Kindern oder Erwachsenen in der Kinderkrippe, so sprechen diese AutorInnen von einer *gelungenen Bewältigung* und in weiterer Konsequenz von einer *gelungenen Eingewöhnung*. Die erfolgreiche *Bewältigung der schmerzvollen Gefühle* wird demnach als Kriterium einer *gelungenen Eingewöhnung* verstanden.

Die Ausführungen aller Texte mit psychoanalytischer Anbindung verdeutlichen jedoch auch, dass jene Bewältigung nicht innerhalb weniger Tage, Wochen und Monate stattfindet (Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Twrdy 2003; Wottawa 2007). Zugleich kommt in diesen Publikationen zu Tage, dass keinesfalls eine *komplette* Überwindung sämtlicher schmerzvoller Gefühle der Trennung und des Getrenntseins als Ziel der Eingewöhnung betrachtet werden könne. Gerade Einzelfallstudien wie jene von Bock (2009), Heiss (2009) oder Schwediauer (2009) machen deutlich, dass der Prozess der Eingewöhnung kein geradliniger ist, an dessen Ende die vollständige Überwindung jeglicher schmerzhafter Gefühle steht. Vielmehr wird in diesen Publikationen deutlich, dass es sich um einen Prozess handelt, dessen Verlauf geprägt ist von vielen Höhen und Tiefen, von Erfolgen und Misserfolgen, von einem ständigen Hin und Her (vgl. auch Hardin 2008; Wottawa 2007). So geht es den Ausführungen dieser AutorInnen zufolge keinesfalls darum, einen Eingewöhnungsprozess erst dann als gelungen zu bewerten, wenn keine schmerzvollen Gefühle in Zusammenhang mit der Trennung und dem Getrenntsein auf Seiten des Kindes zu beobachten sind. Vielmehr wird der Prozess der Eingewöhnung in diesen Publikationen dadurch bewertet, ob auf Seiten des Kindes die positiven Gefühle gegenüber den negativen

überwiegen. Dies kommt wiederum dadurch zum Ausdruck, ob und inwiefern es dem Kind möglich ist, seine Affekte so zu regulieren, dass es den Krippenalltag angenehm oder sogar lustvoll erlebt, Interesse an dem in der Krippe Gegebenen zeigt, sowie mit anderen Kindern und Erwachsenen in Interaktion tritt (vgl. Datler, Datler, Hover-Reisner 2010; Datler, Datler, Fürstaller 2010; Bock 2009; Heiss 2009; Kaltseis 2009; Schwediauer 2009).

Die Ausführungen der AutorInnen in der Kategorie Ratgeberliteratur ähneln denen der bindungstheoretischen Literatur sehr. Dies kann dadurch erklärt werden, dass sich AutorInnen dieser Textsorte größtenteils implizit auf Konzepte aus der entwicklungspsychologischen Bindungstheorie beziehen. Demnach steht auch in diesen Publikationen der *Bindungsaufbau* zwischen dem Kind und einer Pädagogin im Zentrum der Auseinandersetzung. Jener Beziehungsaufbau wird als oberstes Ziel der Eingewöhnung begriffen und dient demnach auch als Merkmal einer *gelingenden Eingewöhnung*. Eine tragfähige Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Erzieherin bzw. eine gelungene Eingewöhnung würde sich in weiterer Folge nun dadurch auszeichnen, dass sie dem Kind in Abwesenheit seiner Eltern Sicherheit und Schutz bieten („sichere Basis“) sowie in belastenden Situationen erfolgreich Trost spenden kann (vgl. Bensel, Haug-Schnabel 2008; Suess, Burat-Hiemer 2009; van Diecken 2008 u.a.).

Eine Ausnahme bildet die Publikation von Lieberman (1995), die in der Begründung ihrer Aussagen zumeist implizit auf psychoanalytische Theorien zur frühen Kindheit zurückgreift. Demnach liegt der Fokus in Liebermans Buch auf der *Bewältigung* der durch die Trennung und das Getrenntsein ausgelösten Gefühle. Der Aufbau von Beziehungen zur Erzieherin und zu den anderen Kindern kann der Bewältigung der Trennung von der Mutter bzw. vom Vater dienlich sein.

Im Unterschied zur Fachliteratur lassen sich krippenpädagogischen Ratgebern ausschließlich explizite Hinweise zur *gelingenden* respektive *gelingenden Eingewöhnung* entnehmen. Die AutorInnen Bensel und Haug-Schnabel (2008) stellen in ihrem Artikel sogar einen Art Kriterienkatalog auf, mithilfe dessen beurteilt werden könnte, ob sich ein Kind erfolgreich eingewöhnt hat oder nicht (vgl. ebd., 115).

Die Analyse machte es demnach möglich ein *theoriespezifisches* Verständnis von gelungener Eingewöhnung herauszuarbeiten. Ein Wissen darüber, wann Eingewöhnung den jeweiligen Autoren bzw. Disziplinen zufolge als gelungen eingeschätzt wird, ist für die weitere Auseinandersetzung in dieser Arbeit von großer Relevanz. Aufbauend auf den

gewonnenen Erkenntnissen zu Kriterien und Indikatoren "gelungener Eingewöhnung", wird es im folgenden Kapitel um den zweiten Teil der Forschungsfrage gehen, nämlich darum, *welche Faktoren von den AutorInnen in Bezug auf ein Gelingen des Eingewöhnungsprozesses als förderlich beschrieben werden.*

4.2.2. Hilfreiche bzw. förderliche Faktoren für die Eingewöhnung

Nach der Darstellung und Zusammenfassung der Forschungsergebnisse in Bezug auf den ersten Teil der Forschungsfrage, wird sich dieses Kapitel nun ausschließlich den Analyseergebnissen zum zweiten Teil der Forschungsfrage zuwenden. Im Zentrum der Analyse steht hier die Frage, *welche Faktoren von den Autoren als förderlich für ein Gelingen der Eingewöhnung beschrieben werden.* Faktoren sind in diesem Zusammenhang als Momente zu begreifen, die Einfluss nehmen auf das Zustandekommen von gelungener Eingewöhnung. Welche Haltungen, Handlungs- und Verhaltensweisen, Eigenschaften oder strukturellen Rahmenbedingungen wirken sich den AutorInnen zufolge förderlich auf einen Übergang von der rein familiären zur ergänzenden institutionellen Krippenbetreuung aus und nehmen so Einfluss auf das Zustandekommen von gelungener Eingewöhnung?

Die Ergebnisse der Analyse werden auch hier dem theoretischen Bezugsrahmen des Textes entsprechend dargestellt sowie, wie bereits in Kapitel 4.2. beschrieben, nach zuvor festgelegten Kategorien systematisiert. So werden in einem ersten Schritt alle förderlichen Faktoren dargestellt, die sich auf die Eltern beziehen. Danach folgen jene, die die PädagogInnen betreffen und im Anschluss daran werden Faktoren genannt, die sich auf das Kind beziehen. Zum Schluss folgt die Darstellung förderlicher Faktoren, die als strukturelle Gegebenheiten zusammengefasst werden können. Diese Darstellung und Systematisierung soll einen Überblick verschaffen sowie dabei helfen, Schwerpunkte ausfindig zu machen.

4.2.2.1. Entwicklungspsychologisch und bindungstheoretisch fundierte Publikationen sowie Publikationen aus dem Bereich der Frühpädagogik

Wie in der Analyse zum ersten Teil der Forschungsfrage werden in einem ersten Schritt auch hier die Analyseergebnisse der entwicklungspsychologisch, bindungstheoretisch sowie frühpädagogisch fundierten Publikationen präsentiert.

4.2.2.1.1. Förderliche Faktoren, die sich auf die Eltern beziehen

Vorbereitende Maßnahmen für den Krippeneintritt

Susanna Roux (2004, 85) spricht in Anlehnung an Berger (1984) davon, dass es eigentlich keinen „ersten Tag“ für das Kind“ in der Betreuungseinrichtung geben sollte. „Vielfältige Kontakte“ im Vorhinein, wie zum Beispiel Schnupperbesuche, erleichtern dem Kind den tatsächlichen Einstieg in die Betreuungseinrichtung (ebd.). Außerdem können Erfahrungen mit anderen Kindern durch sogenannte Spielgruppen, das Üben von Trennungssituationen sowie Gespräche mit dem Kind über die Betreuungseinrichtung vor dem eigentlichen Beginn der Betreuung als unterstützende Maßnahmen begriffen werden, die den Einstieg für das Kind erleichtern können. (ebd.)

Begleitete Eingewöhnung durch die Eltern bzw. einen Elternteil

Die unbedingte Anwesenheit der Eltern bzw. eines Elternteils zu Beginn der Eingewöhnung wird von einem überwiegenden Anteil der AutorInnen gefordert (vgl. z.B. Andres, Laewen 1995; Beller 2002; Griebel, Niesel 2004; Grossmann 1998; Laewen 1989a, 1989b; Laewen, Andres, Hédervári 2004; Scheffler 2003; Ziegenhain, Wolff 2000). „Bindungstheoretisch betrachtet“, so Ziegenhain und Wolff (2000, 178), „ist für eine gelungene Eingewöhnung die vorübergehende Anwesenheit einer vertrauten Bindungsperson unabdingbar“. In Anlehnung daran stellt die Begleitung des einzugewöhnenden Kindes durch einen Elternteil (Bindungsperson) auch im „Berliner Eingewöhnungsmodell“ von INFANS (Laewen et al. 2004) eine wesentliche Bedingung für eine gelingende und die kindliche Entwicklung nicht gefährdende Eingewöhnung dar. Auch in anderen Publikationen wird betont, wie wichtig eine elternbegleitete Eingewöhnung sei (vgl. z.B. Ahnert, Gunnar, Lamb 2004; Griebel, Niesel 2004). Jene Anwesenheit einer vertrauten Bindungsperson (Eltern, Großeltern) diene dem Kind als „sichere Basis“, die es ihm erlaube, die neue und ihm noch völlig fremde Umgebung zu erkunden, erste Kontakte mit anderen Personen zu knüpfen, eine Beziehung zu einer Pädagogin aufzubauen, sowie in belastenden Situationen Kraft zu tanken und sich vom Stress zu erholen. Forschungsergebnisse aus den 1980er Jahren (Laewen 1989a; Laewen 1989b) weisen darauf hin, dass man nur durch diese Verfügbarkeit einer vertrauten Person ein Kind vor zu viel Überforderung und Stress schützen kann. Während sich die meisten AutorInnen darüber einig sind, wie wichtig die Anwesenheit einer primären Bezugsperson gerade in der ersten Zeit einer Krippenbetreuung ist, so gehen die Meinungen darüber

auseinander, wie lange jene Begleitung des Kindes durch einen Elternteil dauern sollte (Details zur Dauer der begleitenden Eingewöhnung siehe Kapitel 5.2.2.1.2.).

Responsives, sensitives und feinfühliges Verhalten gegenüber dem Kind

AutorInnen sind sich darüber einig, dass Krippenbetreuung und insbesondere der Krippeneintritt bei kleinen Kindern Stress verursacht. In der Literatur wird betont, wie wichtig demnach ein früher sensitiver, feinfühlig und responsiver Umgang der Eltern mit dem Kind ist, sowohl vor dem eigentlichen Krippenbeginn, als auch während und nach dem Krippeneintritt (Ziegenhain, Rauh, Müller 1998). So wirke sich frühe Sensitivität auf Seiten der Eltern nicht nur positiv auf deren Bindungsbeziehung zum Kind aus, sondern auch allgemein auf die spätere Bindungssicherheit des Kindes, was wiederum als förderlich für eine Krippenbetreuung angesehen werden kann. Die mütterliche Sensitivität stellt für den Krippeneintritt demnach einen wesentlichen und bestimmenden Faktor dar (ebd.). Ahnert und Lamb (2003) stellen außerdem fest, dass unangepasstes und unausgeglichenes Verhalten von Krippenkindern oft aus einer Imbalance von stressvollen und förderlichen bzw. stresslindernden Erfahrungen resultiert. Die Aufgabe der Eltern bestehe nun darin, den Stress durch eine unterstützende Eltern-Kind-Beziehung auszugleichen. Kinder benötigen demnach Eltern, die ihnen in ihrer gemeinsamen Zeit sensitives und responsives Verhalten entgegenbringen und so als Buffer in Bezug auf die stressvollen Erfahrungen in Zusammenhang mit der Tagesbetreuung dienen (ebd.).

Vertrauen in das Kind und seine Fähigkeiten

Um dem Kind bei seiner Bewältigung des Übergangs zu helfen, wird es außerdem als förderlich betrachtet, „dem Kind die neuen Aktivitäten und die Bewältigung der neuen Situation zuzutrauen und es auf seinem individuellen Weg immer wieder von neuem zu bestärken“ (Meiser 2002, o.S.). Jene Fähigkeit impliziert eine Haltung dem Kind gegenüber, die es als ein aktives und kompetent handelndes Subjekt betrachtet (ebd.). Es soll ein „Bewusstsein von den Kompetenzen des Kleinkindes“ (ebd., o.S.) geschaffen werden, das es ermöglicht, dem Kleinkind den Übergang in die Tageseinrichtung überhaupt zuzutrauen.

Triadische Beziehungsmuster (Mutter-Kind-Erzieherin)

Während in vielen der Texte die Betonung auf dyadischen Beziehungsmustern liegt, betont Pierrehumbert (1998), wie wichtig es sei, sich gerade in außerfamiliärer Tagesbetreuung

auf triadische Beziehungsmuster einzulassen. So scheint „die Öffnung der Mutter-Kind-Dyade ... ein wichtiger positiver Faktor für die Entwicklung des Kindes in einer außerfamiliären Betreuung zu sein“ (ebd., 111). Der Autor zeigt auf, dass es den Beteiligten (insbesondere der Mutter und dem Kind) keinesfalls leicht fällt, in ein triadisches Beziehungsmuster überzugehen. Hier sei auch „einer der Gründe für die Probleme außerfamiliärer Betreuung zu suchen“, so Pierrehumbert (ebd., 111). Demnach kann die bewusste Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade durch die außerfamiliäre Tagesbetreuung der Kinder, dem Autor Pierrehumbert (1998) zufolge, als ein förderlicher Faktor begriffen werden.

Förderliche Gestaltung von Abschieds- und Trennungssituationen

Der Gestaltung der Abschieds- und Trennungssituation in der Kinderkrippe kommt in vielen Texten eine bedeutende Rolle im Eingewöhnungsprozess zu, insbesondere der Gestaltung der *ersten* Trennung von Mutter und Kind (z.B. Beller 2002; Niesel, Griebel 2004; Laewen, Andres, Hédervári 2004). Dabei wird als wichtig erachtet, dass sich die Eltern, die ebenfalls für die Trennung emotional bereit sein müssen, in der Nähe aufhalten, sodass eine Rückkehr zu ihrem Kind jederzeit möglich ist, wenn Tröstungsversuche von Seiten der Pädagogin erfolglos bleiben (Griebel, Niesel 2004).

Allgemein sollte der tägliche Abschied von der Bezugsperson (Mutter oder Vater) in einer Situation initiiert werden, in der das Kind „nicht ... klammert, nicht besonders beunruhigt ist und mit anderen Kindern oder irgendeiner Tätigkeit beschäftigt ist“ (Beller 2002, o.S.). Des Weiteren wird betont, dass sich die Mutter oder der Vater nicht einfach wegschleichen, sondern die bevorstehende Trennung bewusst und deutlich ankündigen sollen (Niesel, Griebel 2004, 63). Im Zuge dessen ist es als Vater oder Mutter außerdem wichtig, dem Kind zu vermitteln, dass man zum Beispiel nach dem Mittagessen oder nach dem Schlafen wiederkommen wird, um es abzuholen. Die Pädagogin sollte beim Abschied unbedingt in unmittelbarer Nähe sein, um dem Kind Halt zu geben bzw. es trösten zu können, wenn es traurig ist. Ein Hinauszögern der Trennungssituation sei zudem zu vermeiden, auch wenn das Kind weint (Beller 2002).

Auch das **Einhalten von klar fixierten Bring- und Abholzeiten** wird in der ersten Zeit des Krippenbesuchs als besonders wichtig erachtet (Griebel, Niesel 2004).

Förderlicher Umgang mit den eigenen Gefühlen

Gerade die Zeit der ersten Trennungen stellt für die betroffenen Eltern keine leichte dar. Sich vom eigenen Kind für einige Zeit zu trennen, obwohl es beim Abschied bitterlich weint, kann starke Gefühle wecken, wie die der Trauer, Hilflosigkeit, Überforderung und Schuld. Gerade in dieser Zeit sei es besonders wichtig, sich anderen mitzuteilen (vgl. Beller 2002). Hierbei betonen manche AutorInnen, dass nicht nur der Austausch mit der Familie und Freunden hilfreich sein kann, sondern auch das unmittelbare Gespräch mit der Pädagogin (vgl. Beller 2002; Niesel, Griebel 2004).

Aktive Auseinandersetzung mit der Eingewöhnungssituation

Als förderlich wird außerdem die aktive Auseinandersetzung mit der Eingewöhnungssituation und damit in Verbindung stehenden Erfahrungen, Gedanken und Gefühlen betrachtet. So spricht Beller (2002, o.S.) davon, „dass eine aktive Auseinandersetzung mit einem Problem, und nicht seine Vermeidung, günstig für seine Lösung oder Überwindung ist“. Nur so können eigene Unsicherheiten, Ängste und Nöte aufgedeckt, reflektiert und bearbeitet werden. Erst die aktive Auseinandersetzung mit der Übergangssituation auf Seiten der Eltern ermöglicht auch einen positiven Eingewöhnungsverlauf auf Seiten des Kindes. Unterstützend für eine aktive Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation wirkt außerdem eine allmähliche, langsame Eingewöhnung. (ebd.)

Soziales Netz der Eltern

Der Kontakt und Austausch mit der Familie, Verwandten oder Freunden kann helfen, „die Last der Trennung nicht in Isolation zu tragen“ (Beller 2002; o.S.). Auch die Eltern von anderen Krippenkindern können in der Eingewöhnungssituation für die betroffenen Eltern eine Hilfe darstellen. Durch den Austausch von Erlebnissen, Gedanken und Gefühlen erfahren betroffene Eltern Entlastung und Unterstützung, was sich wiederum positiv auf den gesamten Eingewöhnungsprozess auswirken kann (ebd.).

4.2.2.1.2. Förderliche Faktoren, die sich auf die (Bezugs-)PädagogInnen beziehen

Beziehungskompetenz und Fachlichkeit

In der Literatur wird angemerkt, dass sich Beziehungskompetenz und Fachlichkeit auf Seiten der Pädagoginnen positiv auf den Eingewöhnungsprozess und insbesondere auf das Verhältnis zu den Eltern auswirken (vgl. z.B. Andres, Laewen 1995). Jene Beziehungskompetenz und Fachlichkeit kann und sollte vor allem durch Fortbildungen und Gespräche mit FachberaterInnen erworben bzw. forciert werden. So würden „erworbene Kenntnisse über die Hintergründe des kindlichen Verhaltens beim Krippeneintritt im allgemeinen (sic!) und über die Bedeutung der frühen Bindungen der Kinder im besonderen (sic!)“ (ebd.) helfen, das Verhalten des Kindes in der Eingewöhnungssituation besser zu verstehen, eigene Handlungsmöglichkeiten aber auch Handlungsgrenzen zu erkennen, sowie den Eltern gegenüber kompetent aufzutreten. Ebenfalls könnten im Zuge von Fortbildungen gesellschaftliche Vorurteile in Zusammenhang mit Krippenbetreuung reflektiert und aktuelle Forschungsergebnisse diskutiert werden, was sich wiederum positiv auf die praktische Tätigkeit mit den Kindern auswirken kann (Beller 2002, o.S.). In Zusammenhang damit kann auch die Forderung einiger AutorInnen nach **berufsbegleitender Supervision** gesehen werden (Grossmann, Grossmann 1998; Grossmann 1998; Meiser 2002). Durch das Angebot einer berufsbegleitenden Supervision wäre es möglich, Sympathien und Antipathien der Erzieherinnen zu einzelnen Kindern aufzudecken, emotionale Distanzen von Seiten der Erzieherin zu verringern, sich über eigene Gefühle und Regungen klar zu werden sowie sich mit dem beruflichen Alltag im Allgemeinen auseinanderzusetzen (Grossmann, Grossmann 1998). Der Erzieherin, die besonders in der Situation der Eingewöhnung psychisch wie auch physisch stark gefordert ist, wäre es durch berufsbegleitende Supervision möglich, eigenes Verhalten, Denken und Fühlen zu reflektieren, um die „anspruchsvollen Arbeitsanforderungen“ (ebd., 78) emotional und sozial bewältigen zu können, was sich wiederum positiv auf die Beziehungserfahrungen zwischen allen Beteiligten in der Eingewöhnung auswirkt.

Kontakte im Vorfeld zwischen Familie und Krippe

Als förderlich für den Eingewöhnungsprozess erweisen sich neben den bereits genannten Faktoren ebenso Gespräche mit den Eltern noch bevor die Eingewöhnung beginnt (Andres, Laewen 1995; Laewen, Andres, Hédervári 2004; Roux 2004). Im „Berliner Eingewöhnungsmodell“ (Laewen, Andres, Hédervári 2004) ist in diesem Zusammenhang

von der „rechtzeitigen Information der Eltern des Kindes“ (ebd., 49) die Rede, wodurch die Eltern auf den bevorstehenden Eingewöhnungsprozess vorbereitet werden sollen. Dabei soll die Bedeutung und Wichtigkeit der Anwesenheit eines Elternteils während der ersten Zeit betont werden, sowie eine Aufklärung zum allgemeinen Ablauf der Eingewöhnungsphase geleistet werden. Ziel sei es, die Eltern „auf den zu erwartenden und wünschenswerten Aufbau einer Beziehung des Kindes zu seiner Erzieherin“ (a.a.O.) vorzubereiten, ihnen außerdem ihre Funktion als „Hauptbindungspersonen“ (a.a.O.) zu vermitteln, um „vorhandene Trennungängste der Eltern zu mildern, die sonst den Eingewöhnungsprozess des Kindes außerordentlich erschweren können“ (a.a.O.). Außerdem wird es in manchen Publikationen zudem als förderlich erachtet, wenn den Eltern von Anfang an vermittelt wird, dass jener Bindungsaufbau zwischen dem Kind und der Pädagogin Zeit benötigt, wodurch den Eltern eine frühzeitige Abklärung mit dem Arbeitgeber sowie ein rechtzeitiger Beginn der Eingewöhnung ermöglicht wird (Grossmann 1998). Die Aussagen zur Dauer eines solchen Bindungsaufbaus variieren in den Texten jedoch stark. Während die Eingewöhnungszeit im eben erwähnten INFANS-Modell mit einem Zeitraum von „sechs bis vierzehn Tagen, im Einzelfall auch mal drei Wochen“ (Laewen, Andres, Hédervári 2004, 38) angegeben ist, so betont Grossmann, dass dieser Beziehungsaufbau nicht innerhalb weniger Tage abgeschlossen ist, sondern „zwischen ein und drei Monate dauert“ (Brazelton 1986; zit.n. Grossmann 1998, o.S.).

Beteiligungsbereitschaft der Eltern fördern

Neben der Bereitschaft zur Kooperation auf Seiten der Pädagogin wird auch die Beteiligungsbereitschaft der Eltern als ein wesentlicher und förderlicher Faktor für die Eingewöhnung betrachtet, die durch Professionalität auf Seiten der Fachkräfte und die Vermittlung von fachlichem Wissen gefördert werden sollte (Andres, Laewen 1995, 98). Werde es Eltern freigestellt, ob sie ihre Kinder während der ersten Zeit begleiten, so Erkenntnisse aus einer Studie (Andres, Dippelhofer-Stiehm 1990; zit. n. Andres, Laewen 1995, 98), sei die begleitete Eingewöhnung des Kindes durch einen Elternteil nicht sichergestellt. Demnach sollten Pädagoginnen den Eltern durch eine fachliche Stellungnahme die Wichtigkeit und Bedeutung der (begleiteten) Eingewöhnung klar vermitteln und ihnen so Orientierung und Sicherheit geben, wodurch mehr Beteiligungsbereitschaft auf Seiten der Eltern zu erwarten ist (a.a.O.).

Anweisungen vs. Empfehlungen für das Verhalten der Eltern

Das Berliner Eingewöhnungsmodell (Andres, Laewen, Hédervári 2004), das sich durch seinen phasenhaften Verlauf auszeichnet, verlangt für seine optimale Durchführung neben einer genauen Aufklärungsarbeit der Eltern auch deren aktives Mitwirken im Eingewöhnungsprozess. Die AutorInnen plädieren an mehreren Stellen dafür, den Eltern neben einer allgemeinen Aufklärung über Ablauf und Ziel der Eingewöhnung auch konkrete Handlungs*anweisungen* für deren Anwesenheit in der Gruppe zu geben, um den Eingewöhnungsprozess des Kindes bestmöglichst gestalten zu können (ebd.). Demgegenüber spricht sich Kuno Beller (2002) in seinem Eingewöhnungsmodell klar gegen den „programmatischen Ansatz“ (ebd., o.S.) des INFANS Modells aus, der in seinen Augen „an die beteiligten Erwachsenen lediglich Forderungen stellt“ (ebd., o.S.). Anstelle von *Forderungen* und *Anweisungen* plädiert Beller (ebd.) dafür, den Eltern *Empfehlungen* für ihr Verhalten auszusprechen, wodurch sie eher Entlastung und Unterstützung erfahren sollen.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird in den analysierten Texten nicht nur als förderlich für den Eingewöhnungsprozess beschrieben, sondern auch „als ... Bedingung für eine gelingende Eingewöhnungsphase“ (Andres, Laewen 1995, 96; vgl. auch Beller 2002; Griebel, Niesel 2004; Roux 2004; Scheffler 2003) betrachtet. So sei eine enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Erwachsenen besonders zu Beginn der Eingewöhnung hilfreich, da die Erzieherin so allgemeine Informationen sowie Vorlieben und Gewohnheiten des einzugewöhnenden Kindes in Erfahrung bringen kann (Beller 2002). Im Gegenzug dazu kann die Erzieherin dem begleitenden Elternteil Details zum Krippenalltag schildern bzw. erzählen, was das Kind im Krippenalltag erleben wird. Jener Austausch ermöglicht gegenseitiges Kennenlernen sowie Vertrauen auf Seiten der Eltern (ebd.).

In manchen Texten (z.B. Andres, Laewen 1995; Laewen, Andres, Hédervári 2004) wird die Rolle der Eltern als *Kooperationspartner* definiert, deren primäre Aufgabe darin bestehe, das *Kind* in seinem Eingewöhnungsprozess zu unterstützen. Den Eltern werden in jenen Publikationen meist klare Anweisungen für deren Verhalten gegeben.

Im Gegensatz dazu wird die Rolle der Eltern in anderen Publikationen konträr wahrgenommen und beschrieben. Jene zeichnet sich in diesem Teil der Texte dadurch aus, dass sie eben nicht nur als Begleiter und Unterstützer für ihr Kind fungieren, sondern

ebenso selbst einen Übergangsprozess durchlaufen, den es zu bewältigen gilt. So weisen diese Texte darauf hin, dass nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern Unterstützung im Eingewöhnungsprozess benötigen (Beller 2002; Griebel, Niesel 2004). Daraus resultiert ebenfalls die Forderung vieler AutorInnen nach einer engen Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Erwachsenen bzw. nach der „Einbeziehung der Eltern“ (Griebel, Niesel 2004, 61) in den Eingewöhnungsprozess. Niesel und Griebel (o.J.) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die Bewältigung eines Übergangs von der Familie in eine Bildungseinrichtung wie die der Kinderkrippe als *Co-Konstruktion aller Beteiligten* verstanden werden soll. Nicht nur das Kind, sondern eben auch dessen Eltern, die Erzieherin und die Kindergruppe co-konstruieren den Prozess der Bewältigung. Zudem wirkt es sich auf den Übergangsprozess positiv aus, wenn das Kind die Erfahrung machen kann, „dass sich auch zwischen seinen Eltern und ‚seiner‘ Bezugspädagogin eine vertrauensvolle Beziehung entwickelt hat“ (Griebel, Niesel 2004, 64).

Kooperation zwischen den Fachkräften einer Einrichtung

Voraussetzung für eine „gelingende Kooperation mit den Eltern“ (Andres, Laewen 1995, 100) sei auch „eine gute Kooperation unter den Fachkräften“ (a.a.O.). Durch das „soziale Netz der Erzieherinnen“ (Beller 2002) und regelmäßige Teamgespräche erfahren die Pädagoginnen Unterstützung im Eingewöhnungsprozess, können Probleme besprechen, eigene Bedenken äußern sowie einander positive Erfahrungen mitteilen. So ist keine der Pädagoginnen auf sich allein gestellt, was sich wiederum positiv auf den gesamten Eingewöhnungsprozess auswirkt. (vgl. Andres, Laewen 1995; Beller 2002; Meiser 2002; Roux 2004)

Rückhalt beim Träger

Neben der Unterstützung im Kollegenteam wird es außerdem als förderlich erachtet, wenn „sich die Erzieherin auch des Rückhalts beim Träger der Einrichtung und in der Verwaltung sicher sein kann“ (Andres, Laewen 1995, 100). Ist der Träger beispielsweise für die Staffelung der Aufnahme der Kinder verantwortlich, so verlangt dies neben organisatorischem Know-How auch ein Wissen über die konkrete Aufnahmepraxis bzw. die Qualität von Tagesbetreuung von Kleinstkindern im Allgemeinen. Ein Einrichtungsträger, der sich dessen bewusst ist und darauf Rücksicht nimmt, fördert damit eine bessere Kooperation, ein besseres Betriebsklima und somit eine bessere Eingewöhnungssituation für alle Beteiligten. (a.a.O.)

Sorgfältige Planung und Durchführung der (ersten) Trennungsphasen

Als besonders wichtig, aber auch äußerst empfindlich wird in der überwiegenden Anzahl an entwicklungspsychologisch fundierten Texten die *erste Trennungsphase* angesehen (z.B. Laewen, Andres, Hédervári 2004). Ihr kommt im Zusammenhang mit „einer fachlich fundierten, gut vorbereiteten und individuell gestalteten Eingewöhnungsphase“ (Andres, Laewen 1995, 99) eine besondere Bedeutung zu, wobei sich viele der AutorInnen darin unterscheiden, wie jene erste Trennung konkret vonstatten gehen soll.

Laewen, Andres und Hédervári (2004, 51) sprechen in den Ausführungen zu ihrem Eingewöhnungsmodell davon, dass die erste Trennung generell am 4. Tag²³ der Eingewöhnung stattfinden sollte. Dieser erste Trennungsversuch zeichnet sich dem Modell zufolge dadurch aus, dass sich der begleitende Elternteil „einige Minuten nach Ankunft im Gruppenraum verabschiedet“ (a.a.O.). Der Elternteil sollte dann den Raum verlassen, „auch wenn das Kind protestiert, bleibt aber in der Nähe der Tür“ (a.a.O.). Die Aufgabe der Erzieherin bestehe nun darin, das Verhalten des Kindes zu beobachten. Wenn das Kind nun gleichgültig auf die Trennung reagiert, es weiterhin interessiert ist am Geschehen in der Gruppe bzw. es sich von der Erzieherin trösten lässt, so könnte diese Trennung bis maximal 30 Minuten ausgedehnt werden. Reagiert ein Kind im umgekehrten Fall jedoch erschöpft, verstört oder beginnt zu weinen, wobei alle Tröstungsversuche von Seiten der Erzieherin erfolglos bleiben, so müsste der Trennungsversuch nach einigen Minuten abgebrochen werden. (a.a.O.)

Im Gegensatz dazu empfehlen Niesel und Griebel (2004) in Anlehnung an das Transitionsmodell, die erste Trennung nicht an einem fixen, im Vorhinein vereinbarten Tag, unabhängig von äußeren und inneren Umständen auf Seiten des Kindes und des jeweiligen Elternteils, festzulegen. So sollte die erste Trennung „erst dann erfolgen, wenn es dem Kind gut geht, es Kontakt zu andere (sic!) Kindern aufgenommen hat, sich von der Erzieherin trösten lässt“ (ebd., 63; vgl. dazu Beller 2002). Ebenfalls sollte auf die emotionale Verfassung der Eltern Rücksicht genommen werden, denn „auch die Eltern müssen dafür bereit sein“ (a.a.O.). Im Zuge der ersten Trennungen kann es darüber hinaus hilfreich sein, die Mutter darüber zu informieren, wie und wann sich das Kind nach ihrem Fortgehen wieder beruhigt hat (Beller 2002).

²³ Handelt es sich bei diesem 4. Tag jedoch um einen Montag, so sollte die Trennung noch um einen Tag verschoben werden, da das Kind so nach dem freien Wochenende Zeit hat, mit der Gruppe ohne Trennungsstress erneut vertraut zu werden (Laewen, Andres, Hédervári 2004).

Außerdem wird es als förderlich erachtet, wenn die Dauer der Trennungen vorerst kurz gehalten und erst allmählich gesteigert wird, „damit das Kind lernt, auf die Rückkehr seiner Mutter oder seines Vaters zu vertrauen“ (Grossmann, Grossmann 1998, 73).

Eine besondere Pädagogin (Bezugspädagogin) für jedes neu einzugewöhnende Kind, eine geringe Anzahl neu einzugewöhnender Kinder und genügend Zeit

Um die Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine Krippe im Sinne der Autoren bestmöglich gestalten zu können, sei es förderlich, eine besondere Pädagogin dem einzugewöhnenden Kind und seinen Eltern als *Bezugsperson* zur Verfügung zu stellen, „die sich individuell kümmert und das Kind gut verstehen lernt“ (Grossmann, Grossmann 1998, 73; vgl. dazu Burat-Hiemer 2006), die *Anzahl neu einzugewöhnender Kinder gering zu halten* (Andres, Laewen 1995; Griebel, Niesel 2004; Grossmann 1998; Grossmann, Grossmann 1998) sowie den Beteiligten *genügend Zeit* zu geben (Beller 2002). So plädiert etwa Grossmann (1998, o.S.) dafür, „höchstens ein Kind pro Vierteljahr“ einzugewöhnen, um genug Zeit und Aufmerksamkeit für jedes neu einzugewöhnende Kleinkind zu haben. Gerade für den Aufbau einer sicheren Erzieherinnen-Kind-Beziehung sei es demnach wichtig, dass „sie [die Erzieherin; Anm.S.B.] auch wirklich zur Stelle ist, wenn das Kind signalisiert, daß (sic!) es Zuwendung und Trost braucht“ (ebd., o.S.). Der Faktor Zeit spielt vor allem im Eingewöhnungsmodell von Beller (2002) eine gewichtige Rolle. Der Autor betont in seinen Texten immer wieder die Bedeutung der allmählichen und moderierten Eingewöhnung. In Anlehnung an Forschungsergebnisse verdeutlicht Beller (2002, o.S.), dass langsam eingewöhnte Kinder „mehr positiven Affekt (Heiterkeit), Autonomie, Kooperation und Beteiligung an ihrer Pflege“ zeigten als Kinder, die abrupt eingewöhnt wurden. Allmählich eingewöhnte Kinder zeigten zudem auch „weniger Angst, Aggression und Ausdruck von Unlust“. Nicht nur die Kinder, sondern auch die Mütter würden von einer allmählichen, moderierten Eingewöhnung profitieren. So drückten diese „mehr positive Gefühle ihrem Kind gegenüber aus, waren responsiver auf die Signale ihrer Kinder, ignorierten diese Signale weniger und waren offener und vertrauensvoller den Betreuern gegenüber als Mütter in der abrupten Eingewöhnung“ (ebd., o.S.). Den Ausführungen des Autors entsprechend wirke sich eine Eingewöhnung, in der den Beteiligten genügend Zeit gegeben wird, positiv auf den Eingewöhnungsprozess aus und sei demnach einer abrupten Eingewöhnung vorzuziehen.

Sensitives, empathisches, responsives, feinfühliges Verhalten der Pädagogin

In Bezug auf den Aufbau einer trügfähigen Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin wird in den Publikationen immer wieder betont, wie wichtig das Verhalten bzw. die Haltung der Pädagogin gegenüber dem einzugewöhnenden Kind sei. Bezug nehmend auf aktuelle Ergebnisse bindungstheoretischer Studien (Ahnert & Lamb 2000; Ahnert et al. 2000; u.a.) kommt Ahnert (2004) zu dem Schluss, dass, ähnlich wie bei der Entwicklung der Bindung zwischen Mutter und Kind, auch beim Aufbau einer stabilen ErzieherInnen-Kind-Bindung die *Feinfühligkeit*²⁴ auf Seiten der Erzieherin, also die prompte und angemessene Reaktion auf die kindlichen Signale, eine wesentliche Rolle spiele. So hänge die Bindungssicherheit eines Kindes zur Erzieherin davon ab, „wie sensitiv sich die Erzieherin jedem einzelnen Kind gegenüber verhält“ (ebd., 267f). Im Kontrast zum kindzentrierten feinfühligem Verhalten der Eltern werde eine sichere Erzieherinnen-Kind-Bindung in der außerfamiliären Tagesbetreuung dort entstehen, wo das empathische, feinfühliges Erzieherverhalten „gruppenbezogen ausgerichtet ist und ... die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt“ (ebd., 17; Hervorhebung S.B.) bedient (vgl. auch Ahnert, Pinquart, Lamb 2006). Wie aber ist es einer Erzieherin, die sich um mehrere Kinder kümmern muss, möglich, den Anspruch der *Feinfühligkeit*, also stets prompt und angemessen zu reagieren, zu erfüllen? Ahnert (2009) stellt in diesem Zusammenhang klar, dass eine Erzieherin zwar stets „die Signale eines jeden einzelnen Kindes wahrnehmen und interpretieren“ (ebd., 17) muss, allerdings ist es aufgrund der Umstände oft nur möglich, unter Beachtung der Gruppe „nur die wichtigsten Bedürfnisse einzelner Kinder [zu; Anm. S.B.] bedienen“ (ebd.).

Auch in anderen Texten wird immer wieder betont, wie wichtig es gerade in der Phase der Eingewöhnung sei, feinfühlig, sensitiv und warmherzig auf das neue Kind zu reagieren (vgl. z.B. Ahnert, Gunnar, Lamb 2004; Fein 1996; Grossmann 1998; Griebel, Niesel 2004; Grossmann, Grossmann 1998; Ziegenhain, Wolff 2000).

²⁴ Das Konzept der *Feinfühligkeit* entstammt der *Bindungstheorie* (Bowlby 1976). Feinfühliges Verhalten impliziert, "die Signale des Kindes richtig wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren, damit die Bindungsperson angemessen reagieren kann" (Griebel, Niesel 2004, 62). Ob nun eine Bindungsperson prompt und angemessen auf die Signale des Kindes reagiert wirkt sich auf die Bindungsqualität des Kindes zu seiner Bindungsperson aus. Je feinfühlicher das Verhalten einer Bezugsperson ist, desto wahrscheinlicher ist die Ausbildung einer *sicheren Bindung* (a.a.O.).

Erst das Erleben der Pädagogin als feinfühliges Spiel- und Ansprechpartnerin lege das Fundament für eine sichere Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Zusammenhang damit kann auch die Forderung mancher AutorInnen verstanden werden, die kindlichen Reaktionen auf die beginnende Krippenbetreuung und damit einhergehende „Emotionen zu akzeptieren und ernst zu nehmen“ (Meiser 2002, o.S.; vgl. Grossmann, Grossmann 1998) sowie „auf die individuelle Motivation der Kinder im Übergangsprozess“ (Roux 2004, 85) Rücksicht zu nehmen. Dieses Verhalten verlangt ebenfalls Feinfühligkeit und Sensibilität im Umgang mit dem einzugewöhnenden Kind und seinen Bedürfnissen.

Auch eine einfühlsame Haltung den Eltern gegenüber wird in manchen Texten als förderlich beschrieben (Andres, Laewen 1995; Beller 2002; Griebel, Niesel 2004).

Aktives Spenden von Trost – dem Kind die Möglichkeit geben, die Bezugspädagogin als „Trostquelle“ zu erleben

Die Erfahrung des Kindes, eine besondere Erzieherin als Trostspenderin zu erleben, wird in der Literatur ebenfalls als wesentlicher Baustein für den Aufbau einer tragfähigen Erzieherinnen-Kind-Beziehung betrachtet (vgl. z.B. Edtinger, Hillinger 2008; Grossmann 1998; Grossmann, Grossmann 1998; Laewen, Andres, Hédervári 2004). In Anlehnung an die bindungstheoretische Annahme, dass ein Kind eine „sichere Basis“ benötigt, die ihm in belastenden und beängstigenden Situationen Schutz, Trost und Halt bietet, wird es in bindungstheoretischer Literatur als zentrale Aufgabe der Erzieherin angesehen, die Rolle als Sicherheitsbasis in Abwesenheit der Eltern zu übernehmen. Es wird demnach als förderlich erachtet, wenn „die Erzieherin und die Bindungsperson dem Kind zunehmend Gelegenheit geben, die Erzieherin als Trostspenderin zu erleben. Das kann sie zunächst bei kleineren Spielfrustrationen sein, zunehmend jedoch auch bei Streitigkeiten, bei Hunger und bei Müdigkeit“ (Grossmann 1998, o.S.). Jene Erfahrungen des erfolgreichen Trostspendens sollen dazu führen, dass sich das Kind „bei Abwesenheit seiner Eltern bei Trostbedürfnis an die Erzieherin wendet“ (ebd., o.S.), um dort im Sinne einer Sicherheitsbasis auch Trost erhalten und Sicherheit und Geborgenheit tanken zu können.

Bindungsbedürfnisse verstehen und befriedigen - dem Kind durch körperferne und körpernahe Tröstungs- und Ablenkungsversuche bei Belastungsverarbeitung helfen

Die Ansicht, dass die Eingewöhnungszeit für das Kind eine belastende, überfordernde und stressreiche Zeit darstellt und ein gestresstes und verängstigtes Kind weder spielen, lernen noch hilfreiche Beziehungen eingehen kann, führt zu der Forderung, dem Kind bei der

Belastungsverarbeitung zu helfen. Als Voraussetzung, ein Kleinkind und sein Verhalten bzw. seine Gefühle in der Situation der Eingewöhnung überhaupt verstehen und ihm in weiterer Folge bei der Belastungsverarbeitung auch helfen zu können, wird das Wissen um dessen Urbedürfnis angesehen – nämlich das Bedürfnis nach Bindung (Grossmann, Grossmann 1998, 78). So schreiben Grossmann und Grossmann (1998, 78):

„Um eine gute Fürsorge von Kleinkindern im vorsprachlichen Alter zu gewährleisten, muß (sic!) man deren emotionale, soziale und Bindungsbedürfnisse verstehen und befriedigen.“

Grossmann und Grossmann (1998, 73) sehen das Dilemma des Kleinkindes bei seinem Krippeneintritt eben darin, „dass das entwicklungsfördernde Angebot der Krippe nicht angenommen werden kann, weil die Kinder bei Verlust ihrer Sicherheitsbasis Angst bekommen und ein ängstliches Kleinkind nicht spielen und nicht lernen kann“. Einem gestressten und verängstigten Kind sei es demnach nicht möglich, sich auf eine „Ersatzfigur“ (Ahnert 2009, 16) bzw. auf das Geschehen rund um es herum einzulassen. Als einen zentralen Baustein einer sicheren ErzieherInnen-Kind-Bindung könne nun ein „angemessenes Stressmanagement“ (Ahnert 2009, 16) betrachtet werden, das sich durch feinfühlig-körperferne sowie körpernahe „Tröstungs- und Ablenkungsversuche“ (a.a.O.) der Erzieherin auszeichnet. Diese „Tröstungs- und Ablenkungsversuche“ könnten dem Anstieg des Stresshormons Cortisol entgegenwirken, wodurch es dem Kind zusehends möglich werde, die Erzieherin als Ersatz-Bindungsfigur zu akzeptieren (Ahnert 2009).

Anfänglich nur indirekter Kontakt zum Kind und Rückzugsmöglichkeiten anbieten

Um dem einzugewöhnenden Kind am Anfang Zeit für das Kennenlernen der neuen Umgebung und der fremden Personen zu geben sowie in weiterer Konsequenz einen Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und einer Pädagogin zu fördern, wird in der Literatur bezüglich des Erzieherinnenverhaltens empfohlen, gerade in der ersten Zeit direkten Körperkontakt zu vermeiden und nur *indirekten Kontakt* zum Kind aufzunehmen (Beller 2002). Dabei kann es hilfreich sein, das Kind in seinem Tun zu beobachten, auf Signale zu reagieren, ihm ein passendes Spielzeug hinzulegen oder es im Zuge eines Kreisspiels mit den anderen Kindern willkommen zu heißen (ebd.). Gerade in der Anfangszeit sind es meist die anderen Kinder, „die behutsam die ersten Kontakte initiieren, während sich die Erwachsenen beobachtend zurückhalten“ (Griebel, Niesel 2004, 62). Ebenfalls wird in diesem Kontext das *Anbieten von Rückzugsmöglichkeiten* als förderlich

für den Übergang eines Kleinkindes von der rein familiären in die ergänzende institutionelle Betreuung angesehen (Roux 2004).

Einbeziehung der Gruppe

Besonders nach dem Transitionsansatz (Griebel, Niesel 2004) spielt die Kindergruppe eine wichtige Rolle im Übergangsprozess, denn neben der Pädagogin nehmen auch die restlichen Kinder einer Gruppe eine moderierende Funktion im Übergangsprozess ein. Diesem Ansatz zufolge sollen die Kinder demnach aktiv in den Übergangsprozess mit eingebunden werden. Durch Gespräche im Vorfeld über den Namen des Neuankömmlings, den Zeitpunkt seines Eintritts und ein gemeinsames Bestimmen seines Sitz- sowie Schlafplatzes könnten die Kinder der Gruppe aktiv auf die bevorstehende Eingewöhnung vorbereitet werden. So sind es meist die Kinder, die als Erstes mit dem neuen Kind Kontakte knüpfen. (ebd., 62)

Dauer der (elternbegleiteten) Eingewöhnung

Wie lange ein Kind von einem Elternteil begleitet werden soll, wird in den analysierten Publikationen kontrovers diskutiert. Im Allgemeinen lassen sich in Bezug auf die Dauer der Eingewöhnung zwei Strömungen ausfindig machen:

Zum einen plädieren manche AutorInnen dafür, die Anwesenheitsdauer der Eltern in Abhängigkeit vom Bindungsverhalten des Kindes zu sehen und entsprechend zu verkürzen bzw. zu verlängern (vgl. z.B. Ahnert et al. 2004; Andres, Laewen 1995; Edtinger, Hillinger 2008; Niedergesäß 2005). Die Art und Weise der Begleitung durch die Eltern müsse, so dieser Teil der AutorInnen, in Relation mit dem vorhandenen Bindungsmuster zwischen Mutter und Kind gesehen werden. Das bedeutet, die Dauer der Eingewöhnung könne und müsse auf das jeweilige Bindungsmuster abgestimmt werden, da Kinder mit unterschiedlichem Bindungsmuster auch unterschiedliche Bedürfnisse bezüglich der Dauer der Eingewöhnung aufweisen würden (Ahnert et al. 2004; Andres, Laewen 1995). So deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass sich sicher-gebundene von unsicher-gebundenen Kindern nicht nur bezüglich ihrer Reaktion „auf den Krippenbesuch als solchen“ unterscheiden, „sondern auch in Hinblick auf die *Dauer einer Begleitung durch einen Elternteil*“ (Andres, Laewen 1995, 85; Hervorhebung im Original). Kinder, die in der Untersuchung eine sichere Mutter-Kind-Bindung aufwiesen, fielen durch ihre überwiegend sehr kurze durch Eltern begleitete Eingewöhnungszeit auf, wohingegen Kindern mit unsicheren Bindungsmustern offensichtlich eine längere Begleitung durch einen Elternteil (länger als

sechs Tage) Probleme bereitete (ebd., 85f; vgl. auch Laewen 1989b). Die Forschungsergebnisse verdeutlichen, „dass nicht nur eine fehlende oder zu kurze Begleitung durch einen Elternteil, sondern bei einer Gruppe von Kindern auch eine zu lange Begleitung durch die Eltern im Zusammenhang mit ungünstigen Entwicklungen bei den Kindern im ersten Halbjahr ihres Krippenbesuchs stand“ (Laewen, Andres, Hédervári 2003, 34). In Anlehnung daran stellen auch Ahnert et al (2004) fest, dass eine längere Anwesenheit eines Elternteils der Entwicklung von Kindern mit sicherer Mutter-Kind-Bindung dienlicher sei als unsicher-gebundenen Kindern. Auch Bernd Niedergesäß (2005) spricht sich dafür aus, eine für die Kinder entsprechend ihrem Bindungsmuster günstige Dauer der begleiteten Eingewöhnung zu wählen. Was die konkrete Dauer der Eingewöhnung betrifft, so gehen etwa Laewen, Andres und Hédervári (2004, 38) davon aus, dass es „in der Regel zwischen sechs und vierzehn Tagen, im Einzelfall auch mal drei Wochen“ dauern kann, bis eine Beziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin aufgebaut ist. Die beiden Autorinnen Edtinger und Hillinger (2008) geben in ihrer Diplomarbeit an, dass sich „eine Eingewöhnungsdauer von etwa zwei Wochen bei sicher-gebundenen Kindern und in etwa sechs Tage bei unsicher-gebundenen Kindern“ (ebd., 249) positiv auf die Adaption der Kinder auswirke.

Zum anderen warnen andere AutorInnen regelrecht davor, die Dauer der Begleitung durch einen Elternteil zu rasch durch äußerlich beobachtbare Faktoren zu bestimmen und in Folge zu verkürzen und sprechen sich allgemein für längere Eingewöhnungszeiten aus (z.B. Beller 2002; Grossmann, Grossmann 1998). Durch ein Verkürzen der Eingewöhnungsphase bestehe die Gefahr, dass Kinder, die selten weinen, selbstbewusst wirken, sich rasch von der Mutter lösen können und offensichtlich wenig unter der Trennung zu leiden scheinen, ihrer „sicheren Basis“ beraubt werden, obwohl sie diese noch benötigen würden (Grossmann, Grossmann 1998). Ein Verkürzen der Eingewöhnungszeit würde sich demnach für die Kinder in zweifacher Hinsicht negativ auswirken: „(a) keiner versteht ihre subtilen Signale ihre Trennungsleids und (b) sie verlieren früher als andere ihre Sicherheitsbasis“ (ebd., 77). Zudem wird betont, dass zuvor scheinbar selbstständige und sichere Kinder nach einiger Zeit ihre Sicherheit verlieren könnten, da Gefühle der Trauer auch oft erst später auftreten (Beller 2002; Ziegenhain, Rottman, Laewen, Beller 1989). Zeigt ein Kind demnach wenig bis keine Anzeichen des offensichtlichen Protests, weint es selten bis nie, wirkt es fröhlich und selbstsicher, sollte dies keinesfalls zu einer Verkürzung der begleitenden Eingewöhnung führen, sondern vielmehr als „Hinweis für

mehr Zuwendung“ verstanden werden (Grossmann, Grossmann 1998, 77; vgl. auch Ziegenhain, Rauh, Müller 1998). Jene AutorInnen sprechen sich allgemein für eine allmähliche und moderierte Eingewöhnung aus, denn nur „eine allmähliche Veränderung erlaubt es einer Person, sich aktiv mit der neuen Situation auseinanderzusetzen. Abrupte plötzliche Veränderungen versetzen die Betroffenen in eine passive und hilflose Position“ (Beller 2002, o.S.). Der Zeitraum, in dem ein Elternteil in der Gruppe anwesend ist, sollte auch nach Griebel und Niesel (2004) keinen festen Regeln folgen, wobei „fünf Tage ... nicht unterschritten werden“ (ebd., 63) sollten. In Anlehnung an Untersuchungsergebnisse betonen auch Ziegenhain und Wolff (2000) die positiven Auswirkungen eines längeren und damit sanften Übergangs insbesondere auf die Bindungsqualität der einzugewöhnenden Kinder. „Kinder, die über längere Zeit von der Mutter in die Krippe begleitet wurden“, so die beiden Autorinnen (ebd., 176), „waren nach sechs Monaten Krippenerfahrung deutlich häufiger sicher gebunden als Kinder mit einem eher abrupten Übergang“.

Wie bereits erwähnt, geben etwa Laewen, Andres und Hédervári (2004) einen Eingewöhnungszeitraum von ein bis zwei, in Ausnahmefällen auch drei Wochen an. In Abgrenzung davon betont beispielsweise Grossmann (1998) immer wieder, dass der Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und der Pädagogin nicht innerhalb weniger Tage abgeschlossen ist, sondern „zwischen ein und drei Monate dauert“ (Brazelton 1986; zit.n. Grossmann 1998, o.S.). Diese Auseinandersetzung verdeutlicht, dass die konkrete Dauer der Eingewöhnung keinesfalls einheitlich betrachtet sondern vielmehr kontrovers diskutiert wird. Es herrscht demnach kein Konsens darüber, wie lange die Phase der Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kinderkrippe konkret dauert bzw. dauern kann. Während die erste Gruppe der AutorInnen (z.B. Andres, Laewen 1995; Edtinger, Hillinger 2008; Laewen, Andres, Hédervári 2004; Niedergesäß 2005) dafür plädieren, die *Eingewöhnungsdauer hinsichtlich des Bindungsmusters des Kindes abzustimmen* und dementsprechend zu verlängern bzw. zu verkürzen, spricht sich die zweite Gruppe von AutorInnen (Beller 2002; Griebel, Niesel 2004; Grossmann 1998; Grossmann, Grossmann 1998; Ziegenhain, Wolff 2000) gegen ein bewusstes Verkürzen der Eingewöhnungsdauer mancher Kinder aus und setzt sich allgemein für *eine allmähliche, sanfte und längere Eingewöhnung für alle Kinder* ein.

4.2.2.1.3. Förderliche Faktoren, die sich auf das Kind beziehen

Übergangsobjekte, Rituale und Identifikationsmöglichkeiten

Einige wenige AutorInnen, überwiegend jene mit fröhpädagogischer Anbindung, gehen auf die Bedeutung von sogenannten „Übergangsobjekten“²⁵ für die erste Zeit des Krippenalltags ein (Griebel, Niesel 2004; Scheffler 2003). Gerade in der Anfangszeit des Krippenbesuchs wäre „ein Übergangsobjekt, wie z.B. ein Kuscheltier oder ein Taschentuch des Vaters“ (Griebel, Niesel 2004, 64) für die Kinder hilfreich. Roux (2004, 86) gibt zudem an, dass auch „das Gewähren von Identifikationsmöglichkeiten“ für das Kind, wie zum Beispiel ein eigener Garderobenhaken mit einem selbst ausgewählten Symbol oder Bild und die eigene Schublade im Gruppenraum, zur Erleichterung der Übergangssituation beitragen kann.

Sichere Bindung zur Mutter und positive Erfahrungen mit Trennungen vor dem Krippeneintritt

Als besonders hilfreich für den Beginn einer Fremdbetreuung und insbesondere für den Beginn der Trennungsphasen wird von den AutorInnen das Vorhandensein einer sicheren Mutter-Kind-Bindung²⁶ angesehen. Neuere Untersuchungsergebnisse belegen, dass der

²⁵ Den Begriff "Übergangsobjekt" prägte Donald W. Winnicott. Mit dem Begriff "Übergangsobjekt" werden Gegenstände wie Teddys, Schnuller, Schmusedecken, Stoffpuppen oder ähnliches bezeichnet, die für ein Kind emotional besetzt sind und ihm so in belastenden und beängstigenden Situationen Trost und Halt bieten können (vgl. Funder 2008). "Übergangsobjekte ... befähigen das Kind, Frustrationen und Benachteiligungen und die Konfrontation mit neuen Situationen zu bestehen" (Winnicott 1950, 207; zit.n. Funder 2008, 11).

²⁶ Bowlby (1969, 1975), der Urvater der Bindungstheorie, widmete sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts intensiv der Erforschung von *Bindungen* bzw. *Bindungsbeziehungen*, insbesondere jener zwischen Mutter und Kind. Bowlbys Theorie zufolge habe ein Mensch das angeborene, natürliche Bedürfnis *Bindungsbeziehungen* zu ihm vertrauten Personen (in erster Linie zur Mutter) einzugehen (vgl. Dornes 2007). Eine *Bindung* im Sinne Bowlbys kann sinnbildlich als "ein dauerhaft emotionales Band zwischen einem Kind und einer vertrauten Bezugsperson" verstanden werden, das dem Kind genügend Sicherheit gibt, "um sich aktiv mit seiner Umwelt auseinander zu setzen" und ihm in Situationen besonderer Belastung die Möglichkeit gibt, Trost, Geborgenheit und Sicherheit zu tanken (Viernickel, Sechtig 2003, o.S.). Jene Bindung zwischen einer Mutter und ihrem Kind könne nun unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Je nach dem wie dem Kind in seinen ersten Lebensmonaten begegnet wird, kann die Bindung zu seiner Bezugsperson eine bestimmte "Färbung" (Dornes 2007, 44) annehmen. In der Bindungstheorie werden folgende Bindungstypen unterschieden: Die *sichere*-, die *unsicher-vermeidene* sowie die *unsicher-ambivalente* Bindung (a.a.O.). Eine *sichere* Bindung zeichnet sich nun dadurch aus, dass das Kind gelernt hat, darauf zu vertrauen, dass seine Bindungsperson in belastenden Situationen nicht nur physisch, sondern auch emotional verfügbar ist und ihm feinfühlig begegnet. Kinder mit einer sicheren Bindung suchen in belastenden Situationen die Nähe und den Trost ihrer Bindungsperson und zeigen offen ihren Kummer. Im Unterschied dazu drücken Kinder mit einer *unsicher-vermeidenden* Bindung ihren Kummer nicht offen aus, da diese gelernt haben, dass ihre Bindungsperson ihr Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit nicht immer wahrnimmt oftmals auch zurückweist. Um jener Ablehnung durch ihre Bindungsperson zu entgehen, vermeiden es jene Kinder, sich in Kummersituationen an ihre Bindungsperson zu wenden und versuchen selbst mit der Situation zurechtzukommen (vgl. Ziegenhain, Wolff 2000). *Unsicher-ambivalentes* Bindungsmuster resultiert aus der Unvorhersagbarkeit und Ambivalenz der Reaktionen der Bindungsperson gegenüber dem Kind. Dem Kind ist es so unmöglich, die Reaktion seiner Bindungsperson richtig einzuschätzen, wodurch es meist verunsichertes und ängstliches

Beginn einer Krippenbetreuung für jedes Kind Stress bedeutet, unabhängig von seinem vorhandenen Bindungsmuster (Ahnert, Rickert 2000; Ahnert, Gunnar, Lamb, Barthel 2004; Ziegenhain, Wolff 2000). Dies bedeutet, dass auch eine sichere Bindung zur Mutter ein Kind vor diesem anfänglichen Stress nicht schützen kann, dennoch hat das vorhandene Bindungsmuster des Kindes Auswirkungen darauf, wie es mit dieser neuen, stressvollen Situation umzugehen vermag, insbesondere in Situationen der Trennung. So konnte in diversen Studien aufgezeigt werden, dass sich bisherige Bindungsvorerfahrungen eines Kindes auf den Umgang und das Erleben von aktuellen Trennungssituationen auswirkt (z.B. Ahnert, Rickert 2000; Ahnert et al. 2004; Ziegenhain, Wolff 2000). Dementsprechend reagieren Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung, die ihren Kummer und Schmerz direkter und offener ausdrücken, anders auf die Eingewöhnungssituation als unsicher gebundene Kinder, die in ihrem emotionalen Ausdruck gehemmt erscheinen. Die Studien konnten belegen, dass ein offener und aktiver Umgang mit bindungsrelevanten Gefühlen den Übergang positiv beeinflusst, wogegen sich ein Unterdrücken von Gefühlen negativ auf den Eingewöhnungsprozess der Kinder auswirkt (Ahnert, Rickert 2000; Ziegenhain, Wolff 2000). Damit wird deutlich, dass „das Verhalten der Kinder während der Eingewöhnung von ihrer bisherigen Bindungsqualität mit der Mutter abhängig“ (Ziegenhain, Wolff 2000, 185) ist. Dementsprechend vermag es eine sichere Bindung zur Mutter bzw. zum Vater zwar nicht dem Kind den Stress der Eingewöhnung zu nehmen, dennoch begünstigt eine sichere Mutter-Kind-Bindung eine gelingende Eingewöhnung insofern, als sie einen offeneren, direkteren und somit positiveren Umgang mit Eingewöhnungs- und Trennungssituationen fördert.

Auch Grossmann und Grossmann (1998) gehen auf die positiven Auswirkungen einer sicheren Eltern-Kind-Bindung in Bezug auf den Krippeneintritt ein. So haben es demnach Kleinkinder in Trennungssituationen leichter, „die im Laufe des ersten Lebensjahres erfahren haben, daß (sic!) sowohl ihre Wünsche nach Nähe und Schutz als auch ihre Wünsche nach ungestörter Exploration und Spielen von den Eltern feinfühlig erwidert wurden“ (ebd., 75).

Verhalten zeigt und hin und her gerissen scheint zwischen "anklammernden Verhalten und ärgerlichem Fortstreben von der Bezugsperson" (Edtinger, Hillinger 2008, 67).

Kindliches Temperament

Auch der Einfluss des kindlichen Temperaments auf den Eingewöhnungsprozess findet in der Literatur Erwähnung. So würde auch das kindliche Temperament die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind und der Pädagogin beeinflussen und den Eingewöhnungsprozess mitbestimmen. Leichter haben es demnach Kinder, die offen, freundlich und umgänglich erscheinen, da diese eher positive Interaktionen erleben, als Kinder mit einem sogenannten „schwierigen Temperament“. Jene Kinder stellen laut Griebel und Niesel (2004, 62) eine „besondere pädagogische Herausforderung“ dar. Bei diesen „schwierigen“ und verschlossenen Kindern sollte es verstärkt darum gehen, „das Temperament zu erkennen und sich im erzieherischen Verhalten darauf einzustellen, anstatt zu klassifizieren“ (ebd.). Auch Fein (1996, 93f) betont, dass kindliche Prädispositionen wie zum Beispiel das kindliche Temperament das Verhalten der Erzieherin dem Kind gegenüber und so den gesamten Eingewöhnungsprozess wesentlich beeinflussen können. In Anlehnung an dieses Wissen seien sozial kompetente Erzieherinnen notwendig, die neben der Befriedigung von individuellen Bedürfnissen auch auf das Temperament des jeweiligen Kindes eingehen (ebd.).

Alter des Kindes bei Krippeneintritt

Die Frage nach einem günstigen bzw. ungünstigen Krippeneintrittsalter wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Es lassen sich in den Texten vereinzelt kritische Altersspannen finden, wobei anzumerken ist, dass die Altersangaben sehr variabel dargestellt sind. In Studien mit bindungstheoretischem Bezugsrahmen wurde das Alter des Kindes bei Krippeneintritt meist in Zusammenhang mit möglichen Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Bindung untersucht.

So geben etwa Ahnert und Lamb (2003) an, dass sich der Eintritt in die Fremdbetreuung vor dem sechsten Lebensmonat negativ auf die Eltern-Kind-Bindung auswirken könnte, wohingegen die Forschungsergebnisse von Ziegenhain, Rauh und Müller (1998) Zusammenhänge zwischen einem frühen Krippeneintritt und einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung nicht bestätigen konnten. Ziegenhain, Rauh und Müller (1998) befassten sich im Zuge einer Studie unter anderem auch mit dem Krippeneintrittsalter der Kinder und untersuchten dessen Einfluss auf die Bindungsqualität zwischen dem Kind und der Mutter. Sie gingen der Frage nach, ob sich früher Krippenbesuch negativ auf die Mutter-Kind-Bindung auswirke. Die Antwort der Forschergruppe lautet - nein. Laut den Ergebnissen dieser Studie gibt es „keine Hinweise darauf, daß (sic!) früher Krippenbesuch

zu mehr Bindungsunsicherheit führe“ (ebd., 89). Als einflussreichste Variablen geben die AutorInnen in Anlehnung an frühere Forschungsergebnisse die Sensitivität der Mutter und die Art der Gestaltung der Eingewöhnung, nämlich ob sie sanft oder abrupt erfolgt, an (vgl. Rottmann, Ziegenhain 1988). Neben dem sensitiven Verhalten der Mutter betrachten Ziegenhain, Rauh und Müller (ebd., 85) „die Qualität und Organisation der Eingewöhnung in die Krippe als ... wesentlichen Moderator, der im günstigen Falle das negative Trennungserleben mindern kann und die positiven Wirkungen des Krippenbesuchs hervortreten lässt (sic!) oder unter ungünstigen Bedingungen die Mutter-Kind-Bindung verunsichern kann“. In dieser Studie scheint demnach „das Alter beim Krippeneintritt allein ... keine erkennbare Wirkung auf die Bindungsqualität und ihre Entwicklung zu haben“ (ebd., 91).

Erfahrungen mit anderen Kindern vor dem Krippeneintritt

Als förderlich werden auch bisherige Erfahrungen des Kindes mit anderen Kindern genannt. Hierzu zählen Erfahrungen im Umgang mit anderen Kindern, die das Kind im Vorfeld zum Beispiel in Spielgruppen sammeln konnte, die zur Erleichterung des Krippeneintritts beitragen können (Roux 2004, 85).

Erleben von Konstanz und Rhythmus

Die Bedeutung des Erlebens von Konstanz zu Beginn einer Krippenbetreuung findet ebenso in der Literatur Erwähnung und wird als förderlich für den Eingewöhnungsprozess erachtet. Neben der Konstanz der Betreuungsperson, des Raumes, des Alltags wird auch die Konstanz der Kindergruppe gefordert. Vor allem in der ersten Zeit sei es für das Kind und für den anwesenden Elternteil wichtig eine primäre Ansprechperson konstant zur Verfügung zu haben (Beller 2002; Edtinger, Hillinger 2008; Scheffler 2003). Um eine Vertrauensbasis aufbauen sowie eine Beziehung zwischen dem Kind und einer Betreuungsperson herstellen zu können, ist die unbedingte Anwesenheit und Verfügbarkeit einer primären Bezugsperson vonnöten. So sollten Dienstplanänderungen, Fortbildungen oder Urlaube so gestaltet werden, dass sie nicht mit möglichen Eingewöhnungszeiten überlappen (Beller 2002, o.S.). Darüber hinaus wird betont, dass es vor allem in der ersten Zeit des Krippenbesuchs ratsam sei, „Veränderungen auf ein Minimum zu reduzieren“ (ebd., o.S.), d.h., es sollte keine gravierende Umgestaltung des Raumes sowie kein Umzug in neue Räumlichkeiten vorgenommen werden. Zudem sollte die Kindergruppe, die dem einzugewöhnenden Kind vertraut gemacht werden soll, konstant bleiben. Ein Wechsel der

Kinder zwischen den einzelnen Gruppen sollte demnach in der Eingewöhnungszeit ebenso vermieden werden (ebd.).

Kindergruppe und Spielmaterialien

Welch positiven Einfluss die anderen Kinder der Gruppe sowie Spielmaterialien auf die Eingewöhnung eines neuen Kindes haben können, wird in einigen wenigen frühpädagogischen Publikationen erwähnt. Die Auseinandersetzung mit dem positiven Einfluss der Kindergruppe gewinnt vermehrt in allgemeiner Krippenliteratur, also Literatur über den Krippenalltag im Allgemeinen und weniger über die Eingewöhnung im Besonderen an Bedeutung. AutorInnen, die jedoch die Bedeutung der Kindergruppe auch in der Zeit der Eingewöhnung immer wieder betonen, sind neben Kuno Beller (2002) auch Wilfried Griebel und Renate Niesel (2004). Beller (2002; o.S.) spricht von einem „natürlichen Interesse an anderen Kindern und vorhandenen Spielzeugen“ auf Seiten des einzugewöhnenden Kindes, das sich positiv auf den Eingewöhnungsprozess des Kindes auswirken kann. Jene positive Wirkung sieht Beller (ebd., o.S.) darin, dass „die Kindergruppe und Spielzeuge ... als Gegengewicht zu den Angst auslösenden Momenten wirken“ können. Es wird für das Kind leichter, „sich vom Elternteil zu lösen und neu zu orientieren“ (a.a.O.). Anstelle von Trennungsangst tritt nun Selbstständigkeit und Eigeninitiative, wodurch es dem Kind möglich wird, von seiner inaktiven und passiven Rolle in eine aktive zu wechseln. In diesem Zusammenhang spricht sich Beller (ebd.) auch gegen das viel praktizierte und oft bindungstheoretisch begründete Vorgehen aus, dem Kind, dessen Elternteil und der Erzieherin in der ersten Zeit der Eingewöhnung einen extra Raum außerhalb der Gruppe alleine zur Verfügung zu stellen, mit dem Ziel, sich näher zu kommen und sich so ausschließlich dem neu einzugewöhnenden Kind widmen zu können. Dieses Vorgehen wirke sich eben nicht positiv auf den Eingewöhnungsprozess aus, vielmehr werde durch den Ausschluss der Kindergruppe deren förderliche Funktion für den Eingewöhnungsprozess zerstört (ebd., o.S.)

4.2.2.1.4. Strukturelle Gegebenheiten

Erzieherinnen-Kind-Schlüssel

Als ein Qualitätsmerkmal frühkindlicher, institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern zählt der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel, also das Verhältnis von Erzieherinnen und Kindern. Ein niedriger Erzieherinnen-Kind-Schlüssel wirkt sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus (Laewen 1989b; NICHD 2006). In der NICHD-

Studie (2006) beispielsweise werden Empfehlungen zum Erzieherinnen-Kind-Schlüssel für die Betreuung null- bis dreijähriger Kinder ausgesprochen. So sollte sich eine Erzieherin um maximal drei Kinder kümmern (1:3), wenn die Kinder unter eineinhalb Jahre alt sind, für Kinder zwischen eineinhalb und zwei Jahren sollte eine Erzieherin maximal vier Kinder betreuen (1:4) und für zwei- bis dreijährige Kinder sollte eine Erzieherin für maximal sieben Kinder zuständig sein (1:7) (ebd., 9).

Auch in der konkreten Phase der Eingewöhnung wird von manchen AutorInnen ein niedriges BetreuerInnen-Kind-Verhältnis gefordert, da gerade in dieser Zeit eine besonders intensive Betreuung vonnöten ist. So sind laut Viernickel und Sechtig (2003, o.S.) beispielsweise strukturelle Gegebenheiten wie der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel oder die Gruppengröße als Faktoren zu verstehen, „die eine erfolgreiche Einführung eines Eingewöhnungsmodells und einen sensiblen Umgang mit den Kindern im Gruppenalltag mit beeinflussen, wenn auch nicht vollständig bestimmen“.

Gruppengröße

Neben einem niedrigen Erzieherinnen-Kind-Schlüssel werden für die Betreuung von unter dreijährigen Kindern zudem kleine Gruppen empfohlen (Laewen 1989b; NICHD 2006; Viernickel, Sechtig 2003). Genaue Angaben zu der Gruppengröße lassen sich den Ergebnissen der NICHD-Studie (2006, 9) entnehmen. So sollte eine Gruppe von Kindern bis eineinhalb Jahren eine maximale Anzahl von sechs Kindern umfassen, für eineinhalb bis zweijährige Kinder kann die Gruppengröße auf acht Kinder gesteigert werden und für zwei- bis dreijährige Kinder wird eine Gruppengröße von maximal 14 Kindern als optimal angesehen.

Eine größere Anzahl an Kindern erfordert allgemein eine größere Anpassungsfähigkeit, da es Erzieherinnen nicht immer möglich ist, prompt und angemessen auf die Bedürfnisse einzelner Kinder zu reagieren, wohingegen kleinere Gruppen den Vorteil haben, dass sie den empathischen, responsiven, feinfühligem und sensiblen Umgang mit den einzelnen Kindern fördern, da sie die prompte Reaktion auf die kindlichen Bedürfnisse sowie einen intensiveren und individuellen Umgang mit den Kindern ermöglicht (Ahnert, Pinquart, Lamb 2006). Ahnert (2004) ging in der Auseinandersetzung mit Daten aus diversen Studien der Frage nach, inwiefern die Größe der Gruppe bestimmend sei für die Bindungssicherheit des Kindes zur Erzieherin. Geht man nun davon aus, dass *kindzentriertes* Verhalten der Erzieherin für die Herausbildung einer sicheren Erzieherinnen-Kind-Bindung verantwortlich sei, so spielt die Gruppengröße tatsächlich

eine Rolle. Kindzentriertes Arbeiten ist eher in kleineren Gruppen möglich. In Abgrenzung davon war es der Autorin möglich darzustellen, dass gruppenzentriertes Verhalten der Erzieherin von der Gruppengröße weitgehend unabhängig ist.

Raumgestaltung und Räumlichkeit

In Zusammenhang mit der sozialen und intellektuellen Entwicklung von Kindern in Kinderkrippen kann auch „die Organisation des Raumes, die Qualität der Materialien und der Gebrauch, den die Erzieher von den Materialien machen“ (Beller 2002, 541) gesehen werden. Jener Faktor bezieht sich jedoch nicht spezifisch auf die Phase der Eingewöhnung, demnach bleibt ungeklärt, inwiefern sich jener Faktor positiv auf ein Gelingen des Eingewöhnungsprozesses auswirkt.

Curriculum

Auch die Gestaltung von Curricula kann auf die soziale Entwicklung der Kinder Einfluss nehmen. So seien „Curricula, die Unabhängigkeit, Kooperation und Spontaneität im Ausdruck von Gefühlen“ fördern, „hochstrukturierten Curricula mit einem lehrerorientierten und geleiteten Angebot“ vorzuziehen (Beller 2002, 541).

Höhere Ausbildung und Fachkompetenz der Pädagogen

In einigen Publikationen wird ebenso eine höhere Ausbildung des Fachpersonals als förderlicher Faktor für die Krippenbetreuung im Allgemeinen und Eingewöhnung im Besonderen beschrieben (Beller 2001; Viernickel, Sechtig 2003), wobei ungeklärt bleibt, inwiefern eine höhere Ausbildung des Fachpersonals ein Gelingen der Eingewöhnung positiv beeinflusst.

4.2.2.2. Psychoanalytisch (-pädagogisch) fundierte Publikationen

Nach der Darstellung der Analyseergebnisse der entwicklungspsychologischen, bindungstheoretischen sowie frühpädagogisch fundierten Literatur, folgen nun in einem zweiten Schritt die Ergebnisse der Analyse zur Literatur mit originär psychoanalytisch bzw. psychoanalytisch-pädagogischem Bezugsrahmen. Auch hier werden sie den entsprechenden Kategorien gemäß präsentiert.

4.2.2.2.1. Förderliche Faktoren, die sich auf die Eltern beziehen

Krippenbesuche vor dem Krippeneintritt

Als förderlich werden „Besuche der Kinderkrippe vor der Eingewöhnungszeit“ erachtet (Twrdy 2003, 112). Diese können ein erstes Vertrautmachen und Kennenlernen der neuen Umgebung ermöglichen und dem Kind so den Einstieg erleichtern.

Unbedingte Anwesenheit der primären Bezugsperson

Die unbedingte Anwesenheit der Bezugsperson gerade in der Anfangszeit der Eingewöhnung wird als besonders wichtig erachtet. Die Aufgabe dieser anwesenden Bezugsperson wird nicht nur darin gesehen, für das Kind anfänglich als „Dolmetscher“ oder „Wegweiser“ zu fungieren, sondern ebenso darin, dem Kind als „sichere Basis“ zu dienen (vgl. Twrdy 2003, 85). Die Verfügbarkeit einer „sicheren Basis“ ist für das Kind insofern bedeutend, als es hier „Trost, Kraft und Zuversicht tanken kann“ und es bei „Verlust der inneren Sicherheit und Stabilität“ (ebd., 86) auf diese zurückgreifen kann. Jene Anwesenheit der Bezugsperson werde erst dann entbehrlich, wenn die Beziehung zwischen dem einzugewöhnenden Kind und der Pädagogin genug gefestigt ist bzw. wenn „das Vertrauensverhältnis und die Sicherheit zwischen den beiden ... in genügendem Ausmaß besteht“ (a.a.O.).

Klare Formen der Verabschiedung und Einhalten von Abholzeiten

Die Ansicht, dass das Fortgehen der Mutter bzw. des Vaters beim Kind die Angst verlassen zu werden sowie Ungewissheit in Bezug auf ein Wiederkommen hervorruft, führt zu der Forderung, dass sich Eltern nicht einfach davon schleichen, sondern klare Formen der Verabschiedung wählen sollten. In Anlehnung an ihre Einzelfallbeobachtungen stellt Twrdy (2003) fest, dass ein Abschiedsritual zwar den unmittelbaren Kummer und Schmerz des Kindes über das Fortgehen der Mutter nicht lindern kann, jedoch dem Kind mit der Zeit hilft „den Zeitpunkt der Rückkehr der Betreuungsperson erwarten zu können“ (ebd., 106). Zudem sei es förderlich, dem Kind bereits beim Abschied den Zeitpunkt der Rückkehr verständlich zu machen und diesen auch unbedingt einzuhalten. Die Zeitspannen sollten so gewählt sein, dass sie für das Kind überschaubar und nachvollziehbar sind. Twrdy (ebd.) betont zudem, dass klare, eindeutige und ritualisierte Formen der Verabschiedung auch den Eltern das Fortgehen erleichtern könnten.

Gut funktionierende Kommunikation und eine vertrauensvolle, respektvolle Beziehung zwischen den Eltern und der Pädagogin

Twrdy (2003) stellte in ihren Beobachtungen fest, dass fehlende Kommunikation zwischen der Mutter und der Erzieherin und daraus resultierende Unsicherheiten auf Seiten des Elternteils den Eingewöhnungsprozess des Kindes negativ beeinflussen können. Die Ausführungen der Autorin verdeutlichen, wie wichtig eine gut funktionierende Kommunikation zwischen der Mutter/dem Vater und der Pädagogin in der Phase der Eingewöhnung ist. Sie unterstützt die Eltern dabei, Vertrauen zur Pädagogin aufzubauen und Sicherheit zu gewinnen. Ditzfurth (2009, 62) geht darauf ein, dass die Fremdbetreuung eines Kleinstkindes für die Eltern oft mit ambivalenten Gefühlen einhergeht. Zum einen plagen sie Schuldgefühle und die ständige Angst „Rabeneltern“ zu sein, zum anderen wissen sie, „dass andere Kinder ‚gut für ihr Kind‘ sind“. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Verständnis für die Verlustängste der Eltern zu haben (ebd. 63). Scheerer (2009, o.S.) gibt außerdem an, dass das Verhältnis von „Mutter und Ersatz-Mutter“ in der Krippe „oftmals unterschwellig von Schuldgefühlen, Vorwurf und Rivalität geprägt“ ist. Um dem entgegenzuwirken, ist ein respektvoller, feinfühler Umgang der Pädagogin mit den Eltern notwendig, der nicht von Rivalität und Konkurrenz zur Mutter bzw. zum Vater geprägt ist. Aufgabe dieses Vertrauensverhältnisses zwischen den beteiligten Erwachsenen sollte es zudem sein, sich „Beziehungs- und Loyalitätskonflikte, in die das Kind geraten kann, bewußtzuhalten (sic!) und nicht zu verschärfen, um –im Gegenteil- die neue Bindung zu einer förderlichen Bereicherung werden zu lassen“ (Scheerer 2008, 133). Jenes vertrauensvolle Verhältnis zwischen der Pädagogin und dem jeweiligen Elternteil dient demnach nicht nur der Mutter/dem Vater, sondern unterstützt zudem auch den Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und der Pädagogin, denn „wenn sich die Mutter nicht wohlfühlt, kann sich auch das Kind kaum wohlfühlen“ (Scheerer 2008, 134).

Bewusstsein darüber, dass zusätzliche Trennungs- und Verlusterfahrungen wie Umzug, Scheidung oder Geburt eines Geschwisterchens den Eingewöhnungsprozess beeinflussen können

Datler, Ereky und Strobel (2001) machen in ihrem Artikel deutlich, dass sich auch zusätzliche Veränderungen im Leben des Kindes, wie zum Beispiel ein Umzug oder die Geburt eines Geschwisterchens, auf das Erleben und Fühlen eines Kindes in seiner Eingewöhnungssituation auswirken können. Der Umzug in eine neue Wohnung und der damit einhergehende Verlust einer vertrauten Umgebung oder aber auch das Wissen des

Kindes darüber, dass ein kleineres Geschwisterchen die ungeteilte Aufmerksamkeit und Nähe der Mutter genießt, während es selbst in die Krippe gehen muss, können Gefühle der Trennung und des Getrenntseins erneut erwecken bzw. verstärken. Ein Bewusstsein darüber, dass zusätzliche Trennungserfahrungen Einfluss nehmen können auf den Bewältigungsprozess des Kindes im Zuge der Eingewöhnung und in weiterer Konsequenz ein feinfühligere, sensiblere und verständnisvoller Umgang mit dem Kind werden in diesem Zusammenhang als förderlich beschrieben.

Bereitschaft der Eltern, ergänzende Beziehungen zuzulassen

Die Krabbelstube bietet dem Kind Beziehungserfahrungen, die als Ergänzung zu den familiären Beziehungen zu sehen sind. Niedergesäß (1989) sieht die „Bereitschaft der Eltern, im außerfamilialen Bereich ergänzende Beziehungen zuzulassen, zu tolerieren und zu unterstützen“ als wesentliche Voraussetzung für eine förderliche Arbeit in der Krabbelstube. Nur dadurch werde es möglich „die Kinder bei der Bearbeitung ihrer Loslösungsprobleme [zu; Anm. S.B.] unterstützen ... und dabei nicht gegen die Eltern [zu; Anm. S.B.] arbeiten“.

4.2.2.2.2. Förderliche Faktoren, die sich auf die (Bezugs-)PädagogInnen beziehen

Eine Bezugsperson für jedes neu einzugewöhnende Kind

Aus der überwiegenden Anzahl an psychoanalytischen Publikationen geht hervor, dass es für den Eingewöhnungs- respektive Bewältigungsprozess förderlich sei, jedem neu einzugewöhnendem Kind eine besondere Pädagogin, die im Laufe der Zeit zur Bezugspädagogin von Mutter und Kind wird, zur Verfügung zu stellen. Im Zuge einer Einzelfallstudie kristallisierte sich beispielsweise für Ahmadi-Rinnerhofer (2007) die Bedeutung der Beziehungserfahrungen zwischen dem von ihr beobachteten Kind und dessen Bezugspädagogin für die Bewältigung des Trennungsschmerzes deutlich heraus. Aus der Arbeit geht hervor, dass sich die intensive 1:1-Betreuung insofern als besonders förderlich erweist, als sich eine Pädagogin ausschließlich um ein Kind kümmern und so nicht mit anderen Kindern geteilt werden muss. Außerdem ermöglicht diese Art von Betreuung einem Kind auch die unmittelbare Verfügbarkeit einer Bezugspädagogin in Situationen besonderer Belastung (vgl. auch Twrdy 2003). Diese intensive Beziehung zu einer einzigen Pädagogin gibt dem Kind vorerst Sicherheit sowie später die Möglichkeit, „sich von ihr [zu; Anm.S.B.] lösen und auch eigene Kompetenzen [zu; Anm.S.B.]

entwickeln, um sich aus schmerzlichen Gefühlen zu befreien“ (ebd., 123). Darüber hinaus kann eine besondere, dem Kind anvertraute Person, ihre Mimik, ihre Gestik, ihr Geruch und ihr Herzschlag Geborgenheit, Sicherheit und Schutz vermitteln und es ermutigen mit der Umwelt in Kontakt zu treten (Ditfurth 2009, 62).

Reaktionen des Kindes auf die Trennung wahrnehmen, anerkennen, teilen und mildern - *containment*²⁷ kindlicher Gefühle

Als besonders wichtig wird von den AutorInnen der feinfühlig und sensible Umgang mit den kindlichen Gefühlen betrachtet (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Bailey 2008; Scheerer 2008; Twrdy 2003). Ein Kind sollte nicht mit seinen durch die Trennung ausgelösten, schmerzvollen und überwältigenden Gefühlen allein gelassen werden.

So komme es primär darauf an, „die Reaktionen des Kindes auf die Trennung von der Mutter, von den Eltern wahrzunehmen, anzuerkennen und zu mildern“ (Scheerer 2008, 133). Es sei zudem Aufgabe der Erzieherin, die kindlichen Affekte zu teilen und sie „in ihrer Antwort so zu verändern, daß (sic!) sie für das Kind erträglich und verdaulich werden“ (ebd., 126). Es geht demnach darum, „die starken Gefühle der Kinder mit ihnen auszuhalten und zu ‚überleben‘ (im Sinne Winnicotts)“ (Niedergesäß 1989, 149f). Durch einfühlsame, containende Reaktionen der Erzieherin auf die Gefühle des Kindes, könnten die Gefühle reguliert, Erkundungsverhalten ermöglicht sowie in weiterer Folge „die Bindungsprozesse, das Sicherheitsgefühl und die Anpassung“ gefördert werden (Bailey 2008, 159f; 167).

Es wäre jedoch unrealistisch von Pädagoginnen zu fordern, jederzeit dem Kind physisch wie emotional zur Verfügung zu stehen. So wird in der Literatur betont, dass es in Situationen, in denen dem Kind nicht unmittelbar geholfen werden kann, grundsätzlich darauf ankommt, die kindlichen Gefühle wie die der Trauer, Wut und Überforderung *wahrzunehmen* (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer 2007, Scheerer 2008, Ditfurth 2009). Jenes „Wahrnehmen des Schmerzes beim Kind“ (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, 132) fällt jedoch

²⁷ Diese Überlegungen folgen Bions Konzept des *Containments*, wonach *Containment* bzw. *Containing* als Prozess zu verstehen ist, bei dem die „ungeordneten, chaotischen, verwirrenden, bedrohlichen, Angst machenden Stimulierungen“ eines Menschen von einem anderen Menschen aufgenommen, ausgehalten, modifiziert und in "psychisch verdauter" Weise wieder zurückgegeben werden (Lazar 1987, 43). Die ursprünglich bedrohlichen, beängstigenden und überwältigenden Gefühle können nun vom Individuum in einer erträglichen Form wieder angenommen und reintegriert werden. Die Erfahrung des *Containments* kindlicher Gefühle durch die Eltern ist für Kinder beispielsweise insofern von Bedeutung, als dadurch gelernt werden kann, dass man bedrohlichen und beängstigenden Gefühlen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern dass diese ausgehalten und *überlebt* werden können.

gerade Erwachsenen oft schwer, da durch ein bewusstes Nachspüren des kindlichen Schmerzes auch eigene verdrängte belastende Gefühle hervorgerufen werden können²⁸.

Genaues „Hinschauen“

Nicht alle Kinder drücken ihre negativen Gefühle offen durch Protest oder Weinen aus, wodurch die eben genannte Aufgabe, den kindlichen Schmerz wahrzunehmen, deutlich erschwert wird. Die Gefahr besteht nun darin, den zwar vorhandenen, jedoch verborgenen Kummer dieser Kinder zu übersehen und ihnen so nicht die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen. Insbesondere aus den Einzelfallstudien geht hervor, dass es oftmals eines *genauen* „Hinschauens“ bedarf, um den Kummer und Schmerz eines Kindes überhaupt zu bemerken (vgl. z.B. Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Twrdy 2003). Auch hier wiederum liegt das Problem oft darin, sich als Erwachsener auf den kindlichen Schmerz und damit in Verbindung stehenden *eigenen* (verdrängten) Gefühlen in aller Konsequenz einzulassen.

Schuldgefühl und Trennungsangst – *containment* elterlicher Gefühle

Eine gute Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den beteiligten Erwachsenen ermöglicht es, Ängste und Unsicherheiten der Eltern in Bezug auf die beginnende Tagesbetreuung ihres Kindes zu minimieren. So schildert Bailey (2008, 160) in Anlehnung an Ergebnisse aus ihrer Studie, dass der einfühlsame Umgang der Erzieherinnen mit der begleitenden Mutter bzw. das *containment* ihrer ängstlichen Erwartungen deren Ängste erfolgreich mildern konnte „mit der Folge, daß (sic!) sie sich wohler und entspannter fühlte und mehr Zeit in der Tageseinrichtung verbrachte“. Außerdem fördere eine gute „Einstimmung der Erzieherin auf die Mutter“ (a.a.O.) auch die Bindung zwischen der Mutter und der Erzieherin, die darüber hinaus auch als Grundstock für die Entwicklung einer guten Erzieherinnen-Kind-Bindung betrachtet wird. Eine Vertrauensbeziehung zwischen den beteiligten Erwachsenen ermöglicht der Erzieherin zudem mit dem Kind und dessen vorausgegangener Betreuungsgeschichte bekannt zu werden sowie eigene Ängste und Unsicherheiten zu mildern und in weiterer Folge „Interesse an dem ihr anvertrauten Kind und ... dessen Bedürfnisse“ (a.a.O.) zu stärken. Dies wirke sich förderlich auf „die Bindung zwischen den beiden [der Erzieherin und dem Kind; Anm.S.B.], das

²⁸ Überlegungen dazu finden sich in Fußnote 33 auf Seite 167 dieser Arbeit.

Sicherheitsgefühl des Kindes und seine Identifizierung mit der Erzieherin“ (a.a.O.) aus. Das containment der belastenden Gefühle der Eltern wird in der Literatur nun nicht nur als ein möglicher förderlicher Faktor erwähnt, sondern vielmehr „als Schlüssel zur fließenden Anpassung der Kinder an die institutionelle Betreuung“ (a.a.O.) betrachtet. Auch Ditfurth (2009), Scheerer (2008) und Hardin (2008) betonen, wie wichtig es gerade in der frühen außerfamiliären Betreuung sei, neben den kindlichen Gefühlen auch Trennungsängste und Schuldgefühle der Mütter wahrzunehmen, darauf einzugehen und Raum zu geben.

Bindungsaufbau zwischen dem Kind und einer Erzieherin

Die Bedeutung eines Bindungsaufbaus zwischen einem neu einzugewöhnenden Kind und einer Pädagogin findet nicht nur in originär bindungstheoretischer, sondern auch in psychoanalytischer Literatur Erwähnung. So stützen beispielsweise Erkenntnisse aus einer psychoanalytischen Studie zur Eingewöhnung von Kleinkindern an die außerfamiliäre Betreuung von Ann Kathleen Bailey (2008, 165) Bowlbys These, „daß (sic!) Kinder dieses Alters Bindungsfiguren brauchen, um mit der geschützten Erkundung ihrer Welt als Voraussetzung einer normalen Entwicklung fortfahren zu können“. Bailey (a.a.O.) zeigt mit den Ergebnissen ihrer Studie auf, dass Kleinkinder auch „Bindungen zu den Erzieherinnen“ benötigen, „um mit den Veränderungen in ihrer täglichen Lebenswelt fertigzuwerden“. Jene Bindungen zwischen den Kindern und den Pädagoginnen „begünstigen ein Gefühl von innerer Sicherheit und containment, das für ihr emotionales Wohlbefinden und ihre gesunde Entwicklung wichtig war“ (a.a.O.; Hervorhebung im Original). Auch Ann Kathrin Scheerer (2008) betont, dass eine frühe Trennung eine neue Bindung erfordere. Ein Kind sollte dabei unterstützt werden, „eine weitere, eine neue, eine Ersatz-Bindung“ einzugehen, um die vorübergehende Trennung von den Eltern bewältigen zu können. Scheerer (ebd., 130) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Erzieherin als „Mutterersatz“ und betont, wie wichtig dabei ein „vertrauensvolles Verhältnis zwischen Mutter und Erzieherin“ sei.

Kontaktaufnahme mit dem Kind – von Pädagogin initiiert

Twrdy (2003) geht in ihrer Arbeit auf den Umstand ein, dass sich unterschiedliche Meinungen darüber finden lassen, wie die Kontaktaufnahme zum Kind gestaltet werden sollte. Während manche Pädagoginnen sich in ihrem Verhalten zurückhalten und darauf warten, „dass der Kontakt vom Kind aus angestrebt wird, da sie der Ansicht sind, dass die Kinder auf diese Weise nicht überfordert werden“, ist es anderen Pädagoginnen wichtig,

„recht schnell Kontakt zum Gruppenneuling aufzubauen“ (ebd., 107f). In Anlehnung an das Beobachtungsmaterial spricht sich Twrdy (ebd., 108) für eine von den Pädagoginnen initiierte Kontaktaufnahme aus, denn die Aufgabe von sich aus Kontakt zu einer ihm noch unbekannt Person zu suchen würde ein Kind, trotz vorhandener Fähigkeiten, vor allem in der ersten Zeit überfordern, „zumal man bedenken muss, welchen Anforderungen die Kinder gerade in der ersten Zeit in der Kinderkrippe ausgesetzt sind“ (ebd., 108). Demnach sei es besonders in der Anfangszeit für ein Kind hilfreicher, wenn sich eine Pädagogin aktiv zugleich jedoch sensibel und einfühlsam um die Kontaktaufnahme mit ihm bemüht.

Szenisches Verstehen²⁹

Es wird ein Bewusstsein dafür gefordert, dass sich die Problematik der Loslösung und Trennung nicht nur beim unmittelbaren Abschied des Kindes von seiner Mutter/seinem Vater ausdrückt, sondern darüber hinaus auch zwischen den Kindern oder den Kindern und den Erwachsenen in gruppenspezifischen Prozessen im Laufe des Tages reinszeniert wird (vgl. Niedergesäß 1989). Die (unbewusste) Thematisierung erlebter Trennungserfahrungen der Kinder, „entweder verbal, aber häufiger in Handlung umgesetzt in Form einer Szene“, seien „als Versuche des Kindes zu begreifen, die darin thematisierten Probleme zu bewältigen“ (ebd., 14). Die Fähigkeit, solche Vorgänge als „Szenen“ zu verstehen, in denen es primär um die Aufarbeitung bzw. Bewältigung von Gefühlen geht, wird somit als wichtige Kompetenz einer Frühpädagogin betrachtet. Denn die Fähigkeit des „szenischen Verstehens“ ermögliche es, den Kindern korrigierende und schmerzlindernde Erfahrungen anzubieten.

Kontinuität der Erfahrungen zu den primären Objekten

Die eben genannte Fähigkeit des szenischen Verstehens und damit einhergehende (hilfreiche) Reaktionen von Seiten der Pädagogen ermöglichen es zudem, den Kindern „Kontinuität der Erfahrungen zu ihren primären Objekten – während ihrer physischen Abwesenheit-“ (ebd., 113) zu gewährleisten. Diese Kontinuität der Erfahrungen zur nicht

²⁹ Unter „Szenischem Verstehen“ (Lorenzer) ist eine Art des Verstehens gemeint, die über das *logische* und *psychologische Verstehen* hinausgeht, das heißt „szenisches Verstehen“ bezieht mehr ein, als das reine „Nachvollziehen der Logik der Mitteilungen oder Handlungen“ (logisches Verstehen) und „das Erfassen der affektiven Verfassung des Subjektes ... qua Nachleben“ (psychologisches Verstehen) (Niedergesäß 1989, 17). Es geht vielmehr darum, erlebte Situationen im Hier und Jetzt als Reinszenierung vergangener Situationen mitsamt deren Übertragungsanteilen zu erkennen. Unter „Übertragung“ (vgl. Freud 1914, 210) ist ein Prozess zu verstehen, im Zuge dessen Beziehungsmuster zu primären Bezugspersonen unbewusst an Dritten wiederholt werden (vgl. Niedergesäß 1989, 17).

anwesenden Mutter bzw. zum nicht anwesenden Vater sei laut Niedergesäß für die erste Zeit der Krippenbetreuung von großer Bedeutung, da dies dazu beiträgt, dass die Kinderkrippe für das Kind zu einer „haltenden Umwelt“ (a.a.O.) wird.

Struktur- und haltgebende Zuwendung – körpernah und exklusiv

In Situationen besonderer Belastung, wie zum Beispiel bei der unmittelbaren Trennung von der Mutter, erweist sich eine Unterstützung seitens der Pädagogin als besonders hilfreich, die sich dadurch auszeichnet, dass sie sich in wohlwollender Art und Weise ausschließlich dem Kind zuwendet, Körperkontakt herstellt und ihm seine Umgebung näher zu bringen versucht (vgl. Wottawa 2007). Die Beziehung zwischen dem Kind und der Pädagogin sollte sich demnach durch *Exklusivität, Körpernähe und Wohlwollen* auszeichnen. Jene „Unterstützung seitens der Kindergärtnerinnen in Form von struktur- und haltgebender Zuwendung“ (ebd., 166) sollte darauf ausgerichtet sein, dass es dem Kind zunehmend gelingt, sich Lustvollem in der Kinderkrippe zuzuwenden. Dadurch werde dem Kind „eine Wendung von der Passivität zu Aktivität“ (Figdor 1996, 68; zit.n. Wottawa 2007, 166) ermöglicht, was wiederum zu einer Linderung der schmerzvollen Gefühle führt.

In Zusammenhang damit betont auch Niedergesäß (1989, 110) wie wichtig es gerade in der ersten Zeit der Krippenbetreuung sei, das essentielle Bedürfnis der Kinder „nach Nähe und Geborgenheit zu befriedigen“. Nicht nur in der familiären Umgebung werde die Befriedigung des Bedürfnisses nach Sicherheit, Nähe und Geborgenheit als grundlegend erachtet, sondern auch in der Krabbelstube. Denn nur durch die Erfüllung dieser grundlegenden Bedürfnisse könne die Trennung bewältigt und die Krippe zu einer „haltenden Umwelt“ (ebd., 113) für das Kind werden.

Zuwendung und Lenkung der Aufmerksamkeit auf Drittes

Beispiele aus Beobachtungsprotokollen von Twrdy (2003) beschreiben in anschaulicher Art und Weise, wie es der Erzieherin (zumindest zeitweilig) gelang, die Aufmerksamkeit des beobachteten Kindes von der inneren Verzweiflung und Traurigkeit hin zum Gruppengeschehen zu lenken. Dies verschaffte dem Kind (wenn auch nur für kurze Momente) Ablenkung und Beruhigung und weckte zudem seine Neugierde am Geschehen in der Krippe. Twrdy (2003, 92) sieht demnach in der „Zuwendung und Lenkung der Aufmerksamkeit auf Drittes“ einen förderlichen Faktor für die Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe, da das Kind dadurch die Möglichkeit erlangt, aktiv zu

werden. Durch das Setzen von Eigenaktivitäten wie zum Beispiel durch das einfache Betätigen eines Mobiles werde dem Kind von einer passiven, hilflosen Rolle wieder in eine aktive Rolle verholfen, was eine Stärkung des Machtgefühls mit sich bringt.

Lern- und Bildungsprozesse anregen & unterstützen – Eingewöhnungsprozess als Bildungsprozess

Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010) sowie Datler, Datler, Hover-Reisner (2010) weisen darauf hin, dass Kinderkrippen auch als *Bildungseinrichtungen* zu verstehen sind, deren Aufgabe es sei, Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen bzw. zu unterstützen. Die AutorInnen merken kritisch an, dass jener Bildungsaspekt nun in der Auseinandersetzung mit der Eingewöhnung meist außen vor bleibt und es primär darum geht, das Kind „davor zu schützen, das Erleben von Trennung und Getrenntsein von den vertrauten Bezugspersonen als Trauma zu erfassen“ (ebd., o.S.). Jener Zugang werde jedoch dem Umstand nicht gerecht, dass auch der Eingewöhnungsprozess eines Kindes als Bildungsprozess aufzufassen sei. Wird nun jedoch „das Glücken solcher Eingewöhnungsprozesse auch als Statthaben von frühkindlicher Bildung begriffen“, so plädieren die AutorInnen (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010., o.S.; vgl. auch Datler, Datler, Hover-Reisner 2010) dafür, die Kinder in dreierlei Hinsicht zu unterstützen: *Erstens* sollen die Kinder dabei Unterstützung finden, „Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben“, *zweitens* wird es als Aufgabe von PädagogInnen erachtet, „das Interesse der Kleinkinder an dem, was es (sic!) in der Krippe vorfindet, zu wecken und die Kinder darin zu unterstützen, sich aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuzuwenden“, sowie *drittens* die Kinder dabei zu unterstützen, sich in „dynamische soziale Austauschprozesse“ einzulassen (ebd., o.S.). Wie nun jene Bereiche konkret gefördert werden könnten, lassen die AutorInnen in diesem Text ungeklärt.

Kontinuität, Stabilität, Struktur und Rhythmus

Besonders am Anfang einer Krippenbetreuung scheint das Erleben von *Kontinuität, Stabilität, Struktur und Rhythmus* für die Kinder von großer Wichtigkeit. So geht aus diversen Texten hervor, wie wichtig die *kontinuierliche Anwesenheit der Pädagogin* (Bezugspädagogin) vor allem in der ersten Zeit der Krippenbetreuung ist, um die Sicherheit der Beziehungen nicht zu beeinträchtigen (Bailey 2008; Bock 2009; Hardin 2008; Niedergesäß 1989; Twrdy 2003). Bailey (2008) und Hardin (2008) verdeutlichen in

ihren Arbeiten, welche negativen Auswirkungen der Verlust von Bezugspersonen in der Tageseinrichtung für die entstandene Sicherheitsbasis haben kann. Ahmadi-Rinnerhofer (2007) gibt zudem an, dass auch der Wechsel von anderen Betreuungspersonen der Gruppe in der Anfangszeit zu vermeiden sei. Diese Überlegungen sollten besonders bei der Planung von Urlauben, Fortbildungen und Ähnlichem Berücksichtigung finden. Zudem gehen AutorInnen darauf ein, wie wichtig auch *Struktur und Rhythmus im gesamten Tagesablauf* ist, denn dadurch werde der Tagesablauf nachvollziehbar, vorhersehbar und berechenbar, was den Kindern wiederum Sicherheit verschafft (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Heiss 2009; Niedergesäß 1989). So sind laut Niedergesäß (1989) besonders Ausflüge in dieser ersten Zeit zu vermeiden. Auch *konstante Regeln und Rituale* erweisen sich in diesem Zusammenhang als förderlich (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Heiss 2009). Darüber hinaus sollte die *Konstanz des Raumes sowie der Kindergruppe* gewährleistet sein (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Niedergesäß 1989; Twrdy 2003). Dies bedeutet, dass ein Wechsel des Raumes sowie ein Kommen und Gehen größerer Kinder zwischen den einzelnen Gruppen vermieden werden sollte.

Warten können – ausreichend Zeit geben

Als besonders wichtig wird in der Literatur der Umstand erachtet, der Mutter wie auch dem Kind *ausreichend Zeit* für die Trennung zu geben bzw. „auf einen verträglichen Zeitpunkt zu *warten*“ (Scheerer 2008, 133; Hervorhebung im Original). Dahinter steckt die Annahme, dass die Trennung von Mutter und Kind als Kernproblematik und zugleich Kernaufgabe der Krippenbetreuung als solche betrachtet wird und dass dafür ausreichend Zeit zur Verfügung sein sollte. Dieses Warten-Können sei außerdem insofern relevant, als diese erste Trennungserfahrung für ein Kleinstkind „unbewußt (sic!) modellhaft werden [kann; Anm.S.B.] für den lebenslangen Umgang mit Beziehung und Trennung“ (ebd., 133).

In Zusammenhang damit wird auch ein Bewusstsein dafür gefordert, dass die Eingewöhnung nicht bloß eine Phase von wenigen Wochen bzw. Monaten ist, an deren Ende das Kind frei ist von jeglichen schmerzvollen Trennungsgefühlen (vgl. Wottawa 2007). Das heißt, eine exakte zeitliche Eingrenzung ist den Ausführungen dieser AutorInnen nicht möglich, vielmehr kommt es darauf an, jedem Kind und jeder Mutter bzw. jedem Vater seine individuell benötigte Zeit zu geben und auf den richtigen Moment zu warten.

Dauer der Eingewöhnung

Wie eben erwähnt, lassen sich in den wenigsten Texten dieser Art exakte Zeitangaben darüber finden, wie lange eine Eingewöhnung dauert bzw. dauern sollte. Vielmehr geht aus den Ausführungen der AutorInnen hervor, dass die Eingewöhnung durch kein klar definiertes zeitliches Ende gekennzeichnet ist. Den AutorInnen psychoanalytisch fundierter Publikationen kommt es primär darauf an, die Individualität eines jeden Eingewöhnungsprozesses herauszuarbeiten und deutlich zu machen, dass es sich nicht bloß um eine Phase von wenigen Wochen und Monaten handelt, an deren Ende die komplette Überwindung jeglicher schmerzvoller Trennungsgefühle steht (vgl. Wottawa 2007). Die Einzelfallstudien zeigen auf, dass Kinder sogar noch Monate nach Krippeneintritt „mit schmerzvollen Gefühlen des Getrenntseins zu kämpfen haben“ (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, 132). Demnach lassen sich wenige konkrete Zeitangaben zur Eingewöhnungsdauer finden. Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang Bailey (2008) dar. In ihrem Text schreibt sie einem Anpassungsprozess eine Dauer von mindestens sechs bis acht Wochen zu, wobei auch sie klar betont, dass er mitunter auch länger dauern kann (vgl. ebd., 166).

Bewusstsein dafür, dass Kinder auch nach der sogenannten Eingewöhnungsphase noch mit schmerzhaften Gefühlen zu kämpfen haben

Als besonders wichtig wird in psychoanalytischer Krippenliteratur das Wissen darüber erachtet, dass mit dem Ende der offiziellen Eingewöhnungsphase nicht zwangsläufig auch ein Ende der Trennungsproblematik einhergeht. So gelingt es beispielsweise Ahmadi-Rinnerhofer (2007, 132) in eindrücklicher Weise darzustellen, „dass Kinder auch nach der so genannten Eingewöhnungsphase immer wieder mit schmerzlichen Gefühlen des Getrennt-Seins zu kämpfen haben“. Demnach kann ein Bewusstsein darüber, dass Kinder auch nach Krippeneintritt immer wieder mit Gefühlen der Trennung und des Getrennt-Seins zu kämpfen haben, zu einem besseren Verständnis des Kindes, seines Verhaltens und seiner Gefühle und infolgedessen auch zu einem förderlichen Umgang mit diesen führen.

4.2.2.2.3. Förderliche Faktoren, die sich auf das Kind beziehen

Beziehungserfahrungen mit einer besonderen Pädagogin – Erleben von „Zweisamkeit“

Positive Beziehungserfahrungen mit einer wohlgesinnten, feinfühligem und warmherzigen Pädagogin sind für ein Kind gerade in der ersten Zeit des Krippenbesuchs besonders

wichtig (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer 2007; Wottawa 2007). Die Pädagogin bietet dem Kind einen „sicheren Hafen“, bei dem es in belastenden Situationen „emotional auftanken“ kann (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer, 116). Durch die Beziehungserfahrungen mit dieser einen „Hauptbezugsperson“ (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, 116) erfährt das Kind nicht nur Trost und Unterstützung in der Bewältigung seiner Trennungsgefühle, sondern zudem auch ausreichend Sicherheit, um sich von der erlebten „Zweisamkeit“ zu lösen und sich dem Geschehen in der Krippe zuzuwenden (vgl. ebd., 117).

Übergangsobjekte – „ein Stück Zuhause“

Als „Übergangsobjekte“ werden in der Literatur dem Kind vertraute Gegenstände wie Kuscheltiere, Schmusedecken, Schnuller, Fläschchen und Ähnliches bezeichnet, die die Kinder von zu Hause in die Kinderkrippe mitnehmen. Übergangsobjekte können für das Kind insofern hilfreich sein, als sie ein Stück Vertrautes repräsentieren und so dem Kind helfen, „sich über die erste Phase der Unsicherheit oder des Schmerzes hinweg zu trösten“ (Twrdy 2003, 100; vgl. auch Funder 2008). Ein solches Übergangsobjekt dient demnach dazu, dem Kind zu „innerer Stabilität“ zu verhelfen sowie es in weiterer Folge „beim Prozess der Ablösung von den vertrauten Bezugspersonen“ zu unterstützen (Twrdy 2003, 100). So schreibt Twrdy (a.a.O.), dass das Übergangsobjekt

„... demnach als ständiger Gefährte des Kindes gesehen werden [kann; Anm.S.B.], der ihm hilft, innere Spannungszustände zu lindern, beziehungsweise Enttäuschungen und Frustrationen leichter zu ertragen. Das Objekt, das diese Eigenschaften erfüllt, wird vom Kind regelrecht beseelt und ermöglicht dem Kind auf diese Weise seine Illusionen über abwesende Objekte aufrecht zu erhalten.“

Das Spiel – Möglichkeit einer „Wendung von der Passivität zur Aktivität“

Dem *Spiel* kommt in vielen psychoanalytischen Publikationen für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein in Zusammenhang mit dem Krippeneintritt eine besondere Bedeutung zu. So erweist sich beispielsweise in der Einzelfallstudie von Ahmadi-Rinnerhofer (2007) das Spiel als ein förderlicher Faktor, der es dem von ihr beobachteten Kind zunehmend ermöglichte, sich selbst aktiv mit der Trennung auseinanderzusetzen und diese in weiterer Folge zu bewältigen. Im Spiel könnten Kinder demnach „Erlebnisinhalte, die sie in irgendeiner Art und Weise bewusst oder unbewusst beschäftigen, (unbewusst) darstellen und ... bearbeiten, verarbeiten oder durcharbeiten“ (ebd., 123f). „Das Spiel enthält“, so Ahmadi-Rinnerhofer (ebd., 124) in Anlehnung an die psychoanalytische

Spieltheorie, „einen funktionalistischen Charakter und wird als für die psychische Entwicklung unentbehrlich und als eine Art Selbstregulierung des seelischen Gleichgewichts beschrieben“. Auch in anderen Arbeiten wird das Spiel als Möglichkeit der symbolischen Bearbeitung von Trennung und Getrenntsein betrachtet (vgl. Niedergesäß 1989; Wottawa 2007). In der spielerischen Auseinandersetzung der Kinder mit dem eigenen Erleben finden sich „symbolische Lösungen, um die Trennung von ihren Eltern zu bewältigen“ (Niedergesäß 1989, 154). Als ein Beispiel nennt Niedergesäß (1989) in diesem Zusammenhang das bekannte „Guck-Guck-Weg-Spiel“, mit dem Kinder die vorübergehende Abwesenheit der Eltern üben können. Die unerwünschte zugleich auch unvermeidliche Trennung von der Mutter bzw. vom Vater bringt Ohnmacht und Passivität auf Seiten des Kindes mit sich. Das Spiel ermöglicht den Kindern nun, von der Passivität wieder zur Aktivität zu gelangen. Jener „Übergang von der Passivität des Erlebens zur Aktivität“ wird nun nicht nur als ein möglicher förderlicher Faktor beschrieben, sondern vielmehr als „Voraussetzung für den Bewältigungsprozess“ als solchen betrachtet (vgl. Ahmadi-Rinnerhofer 2007, 125). Im Spiel sieht Karin Wottawa (2007, 166) zudem die Möglichkeit, Kontakt zu anderen Kindern herzustellen, was sich wiederum positiv auf den Bewältigungsprozess auswirke.

Spielkameraden – Beziehungen zu anderen Kindern

Karin Wottawa (2007, 166) gibt in ihrer Arbeit an, dass der *Kontakt zu anderen Kindern* für ihr Beobachtungschild im Laufe der Zeit sehr wichtig wurde. So konnten Erlebnisse mit Spielkameraden dem Kind helfen, sich in der Krippe zurechtzufinden und aktiv zu werden, was sich wiederum positiv auf die Bewältigung der Trennungsgefühle auswirkt. In Anlehnung an Bowlbys (1975) Ausführungen zum Bindungsverhalten eines Kleinkindes macht Niedergesäß (1989) in seiner Arbeit darauf aufmerksam, dass sich die förderliche Funktion anderer Kinder der Gruppe nicht nur auf ein gemeinsames Spiel beschränke. So könne beispielsweise ein älteres Kind nicht nur Spielgefährte sein, sondern in bestimmten Situationen auch zu einer „Nebenbindungsfigur“ werden. Auch Datler, Datler und Hover-Reisner (2010) gehen in ihrem Text auf die Bedeutung von Beziehungserfahrungen mit anderen Kindern im Eingewöhnungs- bzw. Bewältigungsprozess des einzugewöhnenden Kindes ein. Unter Bezugnahme einer Beobachtungsstudie (Bock 2009) legen die AutorInnen dar, dass ein Kind auch mit schmerzlichen (Trennungs-)Gefühlen anderer Kinder konfrontiert ist. In diesem Zusammenhang kann es für das Kind hilfreich sein, „sich in einfühlsamer Weise um das Lindern von schmerzlichen Gefühlen des

Verlassenseins und Verlorenenseins anderer zu bemühen“ (ebd., o.S.). Durch die Anteilnahme am Trennungsschmerz anderer Kinder, in Form des aktiven Trostspendens, sei es möglich eigene belastende Gefühle „in projektiver Form an anderen zu bearbeiten“ und sich gleichzeitig davor zu schützen, „von Gefühlen des Verlassenseins und Verlorenenseins überschwemmt zu werden“ (ebd., o.S.). Ein Kind könne sich so „in der Position des Helfenden“ erleben.

Morgendliches Ritual des Winkens – „aktives Wegschicken“

In der Geste des Winkens beim morgendlichen Abschied sieht Niedergesäß (1989, 154) eine weitere Methode für das Kind, sich aktiv mit der bevorstehenden Trennung auseinanderzusetzen. Durch das „aktive Wegschicken“ der Eltern sei es den Kindern möglich, dem Weggehen von Mutter oder Vater nicht mehr passiv ausgeliefert zu sein, sondern das Fortgehen aktiv mitzubestimmen, indem *sie* die Eltern nun aktiv fortschicken. In Zusammenhang damit sieht Niedergesäß (a.a.O.) im morgendlichen Ritual des Winkens für das Kind auch die Funktion, sich mit dem „Aggressor“, also dem aktiv verlassenden Elternteil, zu identifizieren, wodurch die vorübergehende Trennung und damit in Verbindung stehende Gefühle besser ausgehalten werden können.

Alter

In psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen lassen sich kaum Aussagen darüber finden, mit welchem Alter eines Kindes der Beginn einer Krippenbetreuung am Geeignetsten zu sein scheint. Scheerer (2008, 124f) betont in diesem Zusammenhang, dass es unabhängig des Alters des Kindes primär um die *Bewusstwerdung der Trennungsproblematik* als solche gehen sollte und weniger um die Frage, ob es leichter wäre, sechs Monate alte Kinder in einer Krippe aufzunehmen, als Einjährige, da sie noch nicht fremdeln, sich leichter trösten ließen und viel schlafen würden.

Entwicklung eigener Kompetenzen

Die Entwicklung von Kompetenzen, wie zum Beispiel im Bereich der emotionalen und motorischen Entwicklung, wirkt sich positiv auf die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein und somit auf den gesamten Eingewöhnungsprozess aus. So geht Ahmadi-Rinnerhofer (2007, 130) darauf ein, wie die Entwicklung von eigenen Kompetenzen dem Kind dabei helfen kann, neue Wege zu finden selbst mit den belastenden Gefühlen umzugehen. Neben der zunehmenden Fähigkeit der Empathie sowie der Steigerung der

motorischen Fähigkeiten wirken sich auch „Fortschritte in den Bereichen Gedächtnis, Sprache und symbolisches Spiel“ (a.a.O.) positiv auf den Eingewöhnungsprozess in die Kinderkrippe aus. An dieser Stelle soll betont werden, dass die Zunahme an Kompetenzen auf Seiten des Kindes, keinesfalls die Unterstützung und Hilfe einer Pädagogin vollständig ersetzt. Auch ein kompetentes, sozial fähiges und selbstständiges Kind ist immer noch von Zeit zu Zeit auf den Halt und die Zuwendung einer Bezugspädagogin angewiesen (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden auch vorhandene „Fähigkeiten im Bereich der Affektregulation“ sowie die Fähigkeit „dynamische Interaktion ... einzugehen“ in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich erachtet (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.).

In diesem Zusammenhang soll die Diplomarbeit von Kaltseis (2009) Erwähnung finden, in der die auffallend hohe *Selbstständigkeit* des von ihr beobachteten Kindes in der Phase der Eingewöhnung thematisiert wird. In dieser Arbeit wird die Problematik deutlich, dass eine hohe Selbstständigkeit eines Kindes zu dem Irrglauben führen kann, das Kind hätte keinerlei Probleme mit der Trennung und dem Getrenntsein von den Eltern. Die Gefahr besteht demnach darin, die zwar verborgene, jedoch vorhandene Hilfsbedürftigkeit eines Kindes aufgrund seiner, im Vergleich zu den anderen Kindern, größeren Selbstständigkeit zu übersehen und ihm so nicht genügend Unterstützung im Bewältigungsprozess zukommen zu lassen.

4.2.2.2.4. Strukturelle Gegebenheiten

Hochqualifizierte Ausbildung des Fachpersonals, regelmäßige Fortbildungen und die Möglichkeit zur Supervision - Umgang mit eigenen Gefühlen

Ludwig-Körner (2008) gibt an, wie wichtig „feinfühlig und reflexive Kompetenzen“ in der Arbeit mit Kleinstkindern sind und hebt die Vorzüge einer psychoanalytisch-fundierten Ausbildung von FrühpädagogInnen hervor. Jene Kompetenzen ermöglichen es, „die Innenwelt des Kindes zu erfassen, seinem Unbewussten gegenüber offen zu sein und sich als Beziehungsperson dem Kind und auch seinen Eltern zur Verfügung zu stellen“ (ebd., 178). Obwohl Ludwig-Körner an keiner Stelle ihres Textes direkten Bezug zur Eingewöhnung als solche nimmt, können jene Fähigkeiten auch am Beginn einer jeden Krippenbetreuung als grundlegend und förderlich erachtet werden.

4.2.2.3. Ratgeberliteratur

In einem dritten und letzten Schritt folgt nun die Darstellung der Analyseergebnisse zu Publikationen, die der Kategorie *Ratgeber* zuzuordnen sind. Auch hier orientiert sich die Darstellung der Ergebnisse an den jeweiligen Kategorien.

4.2.2.3.1. Förderliche Faktoren, die sich auf die Eltern beziehen

Begleitung des Kindes durch einen Elternteil

Bensel und Haug-Schnabel (2009, 113) betonen, dass es für den Beginn einer Krippenbetreuung wichtig ist, dem Kind einen „sanften Übergang ... in Form einer mehrtägigen elternbegleiteten Eingewöhnung“ zu ermöglichen. Die Unterstützung eines anwesenden Elternteils würde dazu beitragen, die Stressbelastung auf Seiten des Kindes zu mindern, wodurch der Eingewöhnungsprozess positiv beeinflusst werde. So sei auch laut Lieberman (1993, 319) die Funktion von anwesenden und „emotional verfügbaren Eltern“ dafür wichtig, „das Selbstvertrauen des Kindes bei der Erkundung von Beziehungen zu anderen Kindern aufrecht“ zu halten. Auch Diecken (2008) und Suess (2009) gehen davon aus, dass es zu Beginn einer Krippenbetreuung der Anwesenheit, Unterstützung und Hilfe einer vertrauten Person bedarf, um einen Bindungsaufbau zwischen dem Kind und einer Erzieherin und somit einen erfolgreichen Einstieg zu ermöglichen. So schreibt beispielsweise Suess (2009), dass „die Eingewöhnung des Kindes ... nur mit Hilfe der Mutter und/oder des Vaters gelingen“ kann.

Positive (innere) Haltung der Eltern

Als maßgeblich für ein Gelingen der Eingewöhnung wird unter anderem auch „das innere Einverständnis der Eltern mit der neuen Situation“ (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 111) betrachtet. Jene positive innere Haltung der Eltern dieser neuen Lebenssituation gegenüber sowie „die Bereitschaft, das Kind loslassen zu können und es dennoch Nähe spüren zu lassen“ (a.a.O.) wird als wichtige Komponente im Eingewöhnungsprozess verstanden. Darüber hinaus wirkt sich auch „die Haltung der Eltern zur eigenen Lebenssituation, zur Bezugspädagogin und zur Kinderkrippe“ (Suess, Burat-Hiemer 2009, 152) auf den Eingewöhnungsprozess aus.

Phase des Abschieds

Als besonders wichtig erachtet Lieberman (1995) die Fähigkeit der Eltern *Gefühle*, die durch die Trennung ausgelöst werden, *wahrzunehmen, nachzuempfinden und anzuerkennen*. Gelingt es Eltern nämlich nicht, Trennungsgefühle zu erleben, „neigen sie dazu, die Erfahrung überhaupt zu umgehen“, so Lieberman (ebd., 306). Ein Verdrängen bzw. nicht Erlebenkönnen bzw. -wollen dieser eigenen Trennungsgefühle aber auch die der Kinder äußert sich beispielsweise dadurch, dass diese Eltern das Kind in Bezug auf das eigene Fortgehen anlügen, sich wegschleichen oder aber den Augenblick des Abschieds immer wieder nach hinten verschieben. Die Autorin betont in diesem Zusammenhang, dass es förderlich sei „Trennungsgefühle direkt und verständnisvoll anzuerkennen“ (ebd., 305). Dabei ist es nicht nur wichtig Gefühle zu erleben, sondern auch zu verbalisieren und dem Kind mit Botschaften wie „Ich werde dich auch vermissen“, „Ich werde tagsüber an dich denken“, oder „Es ist schwer, auf Wiedersehen zu sagen“ zu vermitteln, dass das Kind einem wichtig ist, auch wenn man nicht bei ihm sein kann, und dass man die Trauer und den Schmerz versteht und auch selbst erlebt. In diesem Zusammenhang ist es zudem wichtig, den Augenblick des Abschieds nicht immer wieder nach hinten zu verschieben und hinauszuzögern, denn damit wird dem Kind vermittelt, „daß (sic!) Trennungen emotional so wenig zu bewältigen sind, wie es befürchtet“ (ebd., 307).

Darüber hinaus wird es von der Autorin als förderlich erachtet, das Kind am Morgen nicht einfach „abzusetzen und gleich wieder zu gehen“, sondern „eine Weile zu bleiben, bis das Kind sich eingewöhnt hat“ (ebd., 310).

Phase des Getrennt-Seins

Um die Abwesenheit der Eltern im Laufe des Tages zu überbrücken, kann es hilfreich sein, während des Tages Kontakt zum Kind herzustellen wie zum Beispiel durch einen kurzen Besuch zur Mittagszeit oder durch ein Telefonat (Lieberman 1995, 310). Diese Kontakte könnten dem Kind das Gefühl geben, dass die Mutter bzw. der Vater während der Betreuungszeit nicht völlig aus der Welt ist und schaffen zudem ein Gefühl der Kontinuität. Außerdem wird empfohlen, die ersten Trennungen kurz zu halten und erst langsam zu steigern (ebd.).

Phase des Wiedersehens

Neben der Trennung verdient auch das *Wiedersehen zwischen Mutter bzw. Vater und Kind* „Beachtung und Sorgfalt“ (Lieberman 1995, 320). Es stellt „die Wiederaufnahme des

direkten Kontakts“ (ebd., 320) dar und kann neben Freude auch Stress und Überforderung mit sich bringen, denn „ein Wiedersehen ist von der Last des Trennungserlebnisses gefärbt“ (ebd., 321). Um die „Distanz zwischen Mutter und Kind“ (ebd., 320) wieder zu verringern und eine langsame Annäherung zu ermöglichen, ist es wichtig, dem Kind in der Phase des Wiedersehens Zeit und Raum zu geben. Neben einer herzlichen Begrüßung kann es hilfreich sein, einige Zeit in der Krippe zu verweilen, mit der Pädagogin oder anderen Kindern zu plaudern und dem Kind so die Möglichkeit zu geben Aktivitäten abschließen zu können. „Diese kleinen, aber bedeutsamen Gesten“, so Lieberman (ebd., 321), „können viel dazu beitragen, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Eltern und Kind spüren, daß (sic!) sie sich ruhig Zeit nehmen dürfen, um wieder zusammenzufinden und sich aneinander zu freuen“.

Mit dem Kind über Gefühle sprechen - förderlicher Umgang mit den eigenen und den kindlichen Trennungsgefühlen

Es wird außerdem empfohlen mit dem Kind über die Trennung und darüber, „wie es ist, getrennt zu sein, und wie schön das Zusammensein danach ist“ (Lieberman 1995, 311) zu reden. Das Kind werde so ermutigt, Trennungsgefühle mit seinen Eltern zu besprechen, was sich wiederum positiv auf den Bewältigungsprozess auswirkt.

Genügend Zeit vor Arbeitsbeginn

Der Start der Eingewöhnung sollte so gewählt werden, „dass dem Kind ohne Stress und Zeitdruck die nötige Sicherheitsbasis am Anfang gegeben werden kann“ (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 112). So sprechen etwa Bensel und Haug-Schnabel (2008, 112) davon, mit der Krippenbetreuung „mindestens einen Monat vor dem Wiedereinstieg in den Beruf“ zu beginnen. Suess und Burat-Hiemer (2009) betonen zwar, dass eine Eingewöhnung in der Regel zwischen zwei und vier Wochen dauere, es jedoch für die Eltern sinnvoll sei, für diese Phase zwei Monate einzuplanen, um keinesfalls unter (Zeit-)Druck zu geraten.

4.2.2.3.2. Förderliche Faktoren, die sich auf die (Bezugs-)PädagogInnen beziehen

Aufnahmegespräch am Anfang und schriftlich fixiertes Eingewöhnungskonzept

Als förderlich wird von den AutorInnen ein *verbindliches Aufnahmegespräch* vor dem eigentlichen Beginn der Eingewöhnung erachtet (Diecken 2008). Dieses Gespräch dient im Allgemeinen dazu, den Ablauf der Eingewöhnung zu klären. Dabei wird als besonders

wichtig erachtet, den Eltern die Bedeutung ihrer Anwesenheit zu Beginn der Eingewöhnung näher zu bringen. Diecken (2008, 70) geht sogar soweit, die Anwesenheit der Eltern als „verpflichtende Bedingung für die Vergabe des Kitaplatzes“ anzusehen und den Eltern dementsprechend zu vermitteln. Des Weiteren wird es als hilfreich erachtet, das eigene Eingewöhnungsmodell in Absprache mit dem jeweiligen Träger schriftlich zu fixieren und den Eltern auszuhändigen, um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen (ebd.). Diecken (2008, 71) führt in ihrem Buch einen „Elternbrief zur Information über die Gestaltung der Eingewöhnung“ exemplarisch an.

Eine besondere Pädagogin als kontinuierliche Begleiterin

Jedem neu einzugewöhnendem Kind und seinen Eltern sollte eine *besondere Pädagogin* (Bezugspädagogin) zugewiesen sein, die sich überwiegend um das neue Kind und seine Eltern kümmert (vgl. Bensel, Haug-Schnabel 2008; Diecken 2008; Suess, Burat-Hiemer 2009). So sollte beispielsweise Diecken (2008, 64) zufolge „jedes Kind ... in der Eingewöhnung eine (oder zwei) Bezugspädagogen zur Verfügung haben“. Jene kontinuierliche Verfügbarkeit einer besonderen Pädagogin steht im Dienste des sicheren Bindungsbeziehungsaufbaus zwischen dem Kind und dieser Pädagogin (vgl. Lieberman 1995). Ziel ist es demnach „eine liebevolle, tragfähige Beziehung zwischen Erzieherin und Kind“ (a.a.O.) zu entwickeln. Darüber hinaus wird ebenso erwähnt, dass sich die Funktion der Bezugspädagogin keineswegs nur auf die Eingewöhnungsphase beschränken lässt. Vielmehr begleitet jene besondere Pädagogin „Mutter und Kind nicht nur während der Eingewöhnung, sondern bleibt für beide während der gesamten Krippenzeit die wichtigste Kontaktperson“ (Suess, Burat-Hiemer 2009, 148).

Feinfühliges Verhalten

Das Verhalten der Pädagogin sollte durch *Feinfühligkeit den Eltern, dem Kind und deren Bedürfnissen gegenüber* geprägt sein (Bensel, Haug-Schnabel 2008; Diecken 2008; Suess, Burat-Hiemer 2009). „Antwortbereite und feinfühliges Erzieherinnen“, so Bensel und Haug-Schnabel (2008, 135), „sind das Maß für Betreuungsqualität schlechthin“. Durch feinfühliges und sensibles Verhalten der Pädagoginnen wird das Kind „psychisch stabilisiert“ wodurch auch der Bindungsbeziehungsaufbau zwischen dem Kind und der Pädagogin positiv beeinflusst wird (Suess, Burat-Hiemer 2009, 148).

Feinfühliges Pädagoginnenverhalten zeichnet sich beispielsweise dadurch aus, dass das Kind anfangs „zu keiner Kontaktaufnahme mit der Erzieherin und zu keiner

Spielbeteiligung gezwungen oder gedrängt“ (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 112) wird. Ebenso ist feinfühliges Verhalten von Pädagoginnen dadurch geprägt, dass nicht nur der Trennungsschmerz der Kinder, sondern auch der der Eltern wahrgenommen und ihm Raum gegeben wird, indem Unsicherheiten und Ängste angesprochen und sensibel damit umgegangen wird (vgl. Suess, Burat-Hiemer 2009).

Im Allgemeinen sollte es darum gehen, die Bedürfnisse der Kinder zu (er-)kennen und nachzuempfinden sowie „fähig und bereit sein, in der Beziehung zu den Kindern ... etwas von sich selbst zu geben“ (Lieberman 1995, 315).

Kontinuität und Stabilität von Beziehungen

Die *kontinuierliche Anwesenheit der Bezugspädagogin* wird für den Aufbau einer sicheren Pädagoginnen-Kind-Beziehung als grundlegend erachtet. So schreiben etwa Bensel und Haug-Schnabel (2008), dass insbesondere darauf geachtet werden sollte, dass die Bezugspädagogin bei der morgendlichen Ankunft und während der restlichen Zeit des Tages, in der das Kind die Krippe besucht, durchgehend anwesend sein sollte, um dem Kind die Eingewöhnung zu erleichtern. Auch Lieberman (1995, 319) geht auf die Bedeutung von *Kontinuität und Stabilität im Erleben von Beziehungen*, sowohl zu den Erwachsenen als auch zu einer Gruppe von Kindern, ein und verdeutlicht, wie wichtig es in diesem Zusammenhang auch ist, „dauerhafte Betreuungsregelungen für das Kind zu finden“.

Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Pädagogen – „Partnerschaft zum Wohle des Kindes“

Als besonders wichtig wird der Aufbau einer *Vertrauensbeziehung* zwischen der Mutter bzw. dem Vater und der Bezugspädagogin erachtet. „Für das Gelingen des Übergangsprozesses“, so Diecken (2008, 69), „ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Mutter und Erzieherin unabdingbar“. Intensive Gespräche zwischen der Mutter und einer Pädagogin zu Beginn der Betreuung und der kontinuierliche Austausch auch nach der Eingewöhnungszeit schaffen Vertrauen, helfen der Pädagogin das Kind und seine Vorlieben besser kennenzulernen und lassen in der Mutter das Gefühl entstehen, „dass ihr Kind in der Einrichtung gut aufgehoben ist“ (a.a.O.). Lieberman (1995, 322) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Partnerschaft zum Wohle des Kindes“, die als Grundvoraussetzung für eine gelingende Eingewöhnung verstanden wird.

Wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber

Für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Eltern und der Pädagogin wird eine Haltung der Pädagogin gefordert, der ein Verständnis der Eltern „als Partner in einer gemeinsamen und bedeutsamen Aufgabe“ (Suess, Burat-Hiemer 2009, 149) zu Grunde liegt. Jene „wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber“ (a.a.O.) impliziert zudem ein Bewusstsein darüber, dass Eltern weniger belehrt als vielmehr professionell und feinfühlig begleitet werden wollen.

Gestaltung der (ersten) Trennung

Die *erste Trennung* von Mutter bzw. Vater und Kind wird auch von AutorInnen der Ratgeberliteratur als entscheidend und besonders sensibel erachtet. So schreiben etwa Suess und Burat-Hiemer (2009, 160), dass „der ideale Zeitpunkt der Trennung“ dann gekommen ist, „wenn die Bezugspädagogin in Stress- und Konfliktsituationen das Kind erfolgreich beruhigen kann“. In Anlehnung an das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ (Laewen, Andres, Hédervári 2003) geben Suess und Burat-Hiemer (2009, 155ff) einen Verlauf der Eingewöhnung an, der fixen, im Vorhinein festgelegten Phasen folgt. Die erste Trennung sollte in der zweiten Phase, der „Phase der Akzeptanz“, also nach der anfänglichen „Beobachtungs- und Kontaktphase“ stattfinden und so gestaltet werden, dass die Mutter nach einer „deutlichen Verabschiedung“ den Raum für kurze Zeit verlässt. Je nach Reaktion des Kindes kann die Trennung fortgesetzt bzw. abgebrochen werden. Bei der Rückkehr der Mutter sollte die Bezugspädagogin „auf eine deutliche Begrüßung zwischen Mutter und Kind“ achten.

Gestaffelte Eingewöhnung

Um einen optimalen Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und der Bezugspädagogin zu gewährleisten wird empfohlen, die neuen Kinder gestaffelt aufzunehmen. Eine *gestaffelte Aufnahme* ermöglicht es der Pädagogin, „sich für jedes Kind Zeit nehmen und ihm die volle Aufmerksamkeit geben“ (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 112) zu können.

Eingewöhnungsbeobachtungsbögen

Als besonders hilfreich für die Phase der Eingewöhnung würden sich sogenannte „*Eingewöhnungsbeobachtungsbögen*“ erweisen (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 115). Anhand festgelegter Kriterien können Pädagoginnen das Verhalten des Kindes über die

ersten Wochen beobachten und so Hilfe bei der Einschätzung erhalten, ob ein Kind in der Einrichtung „angekommen“ bzw. die Eingewöhnung gelungen ist.

Dauer der Eingewöhnung – „ohne Zeitdruck“

In der überwiegenden Anzahl der Ratgeber wird ein „sanfter Übergang“ empfohlen, der sich unter anderem dadurch auszeichnet, *genügend Zeit* für die Eingewöhnung eines neuen Kindes zur Verfügung zu haben. So betonen etwa Suess und Burat-Hiemer (2009, 146), dass „der Zeitraum der Eingewöhnung ... durch die individuellen Bedürfnisse von Mutter und Kind bestimmt“ wird. Viele der AutorInnen betonen die Individualität des Übergangsprozesses, wobei sie zugleich auch konkrete Zeitangaben machen. Bensel und Haug-Schnabel (2008) geben etwa einen Zeitraum von zwei bis sechs Wochen an, für Suess und Burat-Hiemer (2009) dauert die Eingewöhnung in der Regel zwei bis vier Wochen, wohingegen Diecken (2008) der Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe lediglich ein bis zwei Wochen einräumt.

Regelmäßige Elterngespräche

Regelmäßige Elterngespräche können sich förderlich auf den Eingewöhnungsprozess eines Kindes auswirken, da es der Pädagogin dadurch möglich wird, das Kind in seinem Denken, Fühlen und Handeln kennen zu lernen und so besser zu verstehen. Außerdem dienen sie auch dazu, auf Fragen bzw. Unklarheiten der Eltern eingehen zu können und so Ängste und Unsicherheiten zu minimieren (Bensel, Haug-Schnabel 2008; Suess, Burat-Hiemer 2009). Der regelmäßige und intensive Austausch macht es möglich, die eigene Position als Pädagogin zu klären und den Eltern zu verdeutlichen, dass es als „Ziel“ betrachtet wird, „die Eltern-Kind-Bindung zu unterstützen und niemals in Konkurrenz treten zu wollen“ (Suess, Burat-Hiemer 2009, 151). Zudem wird betont, dass sich die regelmäßigen Gespräche zwischen den Eltern und der Pädagogin keinesfalls auf den Zeitraum der Eingewöhnung beschränken sollte. Vielmehr müsste auch während des Krippenalltags immer wieder Platz für Elterngespräche geboten werden (Lieberman 1995).

4.2.2.3.3. Förderliche Faktoren, die sich auf das Kind beziehen

Übergangsobjekte

Lieberman (1995, 310) gibt an, dass es für den Beginn einer Krippenbetreuung hilfreich sein kann, wenn das Kind „etwas von zu Hause“, wie zum Beispiel ein Spielzeug oder eine

Schmusedecke, an seiner Seite hat. Eine weitere Möglichkeit sieht die Autorin darin, dem Kind ein Foto von sich mitzugeben. Lieberman (a.a.O.) spricht davon, dass *Übergangsobjekte* „als konkrete Repräsentation von Mutter oder Vater“ dienen und dem Kind helfen, „sich daran zu erinnern, daß (sic!) sein Zuhause nicht aus seinem Leben verschwunden ist“.

Das Spiel

Neben der Verwendung von Übergangsobjekten sieht Lieberman (1995) auch im *Spiel* eine wichtige Funktion für die Bewältigung von Trennungsgefühlen. So können „Spiele, die auf der Meisterung der Trennungsangst aufbauen, wie Verstecken oder Verstecken und Wiederfinden von Gegenständen, ... das kindliche Gefühl für Objektpermanenz – das Wissen, daß (sic!) Menschen und Dinge weiterexistieren, auch wenn man sie nicht mehr sehen kann“ (ebd., 311) stärken. Neben der symbolischen Verarbeitung der Trennungsproblematik schafft das Spiel auch die Möglichkeit Fertigkeiten zu entwickeln, die sich wiederum positiv auf die Bewältigung der Trennung und damit verbundener Gefühle auswirken (ebd., 317).

Das Temperament des Kindes

Bensel und Haug-Schnabel (2008, 110) geben an, dass auch „angeborene und von der Umwelt durch das Erziehungsverhalten auch unterstützte Temperaments- und Charaktereigenschaften eines Kindes“ den Eingewöhnungsprozess in eine Krippe beeinflussen können. So würde eine „sonnige und pflegeleichte Wesensart“ es dem Kind erleichtern, „mit der Trennungssituation und Neueingliederung umzugehen, zum anderen erhöht sie auch die Bereitschaft der Erzieherin, das Kind bei der Belastungsverarbeitung zu unterstützen“ (ebd., 111). Kinder mit einem sogenannten „leichten Temperament“ hätten es demnach am leichtesten, da sie „aktiv, anpassungsfähig, zugänglich“ sind und „eine ausgeglichene Grundstimmung“ haben. Demgegenüber hätten es Kinder mit einem „schwierigen Temperament“, also launische, unzugängliche Kleinkinder, schwerer in der Eingewöhnungssituation. Im Gegensatz zu den aktiv expressiven Kleinkindern, denen es durch ihr Verhalten immer wieder möglich ist die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, würden es die schüchternen und zurückhaltenden Kinder, die „wenig störend auffallen und keiner offensichtlichen Regulation von außen bedürfen“ am schwersten haben. Diese Gruppe von Kindern wäre stark „gefährdet, übersehen zu werden und ihre genauso

dringend benötigte Dosis an Sicherheit, Zuwendung und Anregung durch die Erzieherin nicht zu erhalten“ (a.a.O.).

Alter des Kindes bei Krippeneintritt

Lieberman (1994, 308) gibt an, dass es Kindern ab dem 24. Lebensmonat leichter fällt, „die Abwesenheit der Mutter zu verkraften“. Grund dafür seien „die ständigen Fortschritte in den Bereichen Gedächtnis, Sprache und symbolisches Spiel“, da diese dem Kind helfen „mit dem Fehlen der Mutter umzugehen“. „Je später man damit [mit der Krippenbetreuung; Anm. S.B.] anfängt“, so die Autorin, „desto wahrscheinlicher ist es, daß (sic!) das Kind sich ohne Zwischenfälle darauf einstellt“.

Suess und Burat-Hiemer (2009, 155) zufolge, würden „ganz kleine Kinder im Alter von acht Wochen bis etwa zum dritten Monat ... zeitlich leicht einzugewöhnen“ sein. Dies begründen die AutorInnen anhand bindungstheoretischer Überlegungen, wonach ein Kind „in den ersten Lebensmonaten ... noch wenig zwischen Personen“ (a.a.O.) unterscheiden würde. Länger dauert die Eingewöhnung in der sogenannten „Fremdelphase“, also in einem Alter von ungefähr acht Monaten. Hier bedarf es besonders feinfühliges Verhalten von Seiten der Mutter als auch der Pädagogin. Leichter und demnach schneller würde die Eingewöhnung wieder im Alter von eineinhalb Jahren gehen, da sich das Kind in diesem Alter verstärkt der Umwelt zuwendet und „zunehmendes Interesse an seiner Umgebung“ (a.a.O.) zeigt.

Positive Vorerfahrungen mit zeitweiligen Trennungen

„Gute Erfahrungen mit zeitweiligen Trennungen“ von der Mutter bzw. vom Vater vor dem eigentlichen Krippenbeginn können sich ebenfalls positiv auf den „Eintritt in das neue Lebensumfeld“ auswirken (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 114). Kinder, die durch das Übernachten bei den Großeltern oder Freunden oder durch den Besuch von Eltern-Kind-Spielgruppen bereits positive Trennungserfahrungen sammeln konnten, hätten es beim Krippeneintritt und der damit in Verbindung stehenden Trennung von der Mutter bzw. vom Vater leichter.

Beziehungen zu Gleichaltrigen

In Anlehnung an Beller (2002) geht Diecken (2008, 69) auf „die Bedeutung der Kindergruppe für die Eingewöhnung“ ein. Durch den spielerischen Kontakt mit den anderen Kindern der Gruppe findet der Neuling schneller seinen Platz in der Gruppe. Aus

diesem Grund spricht sich auch Diecken (ebd.) dafür aus, neue Kinder von Beginn an mit der Kindergruppe in Kontakt treten zu lassen und keine „Situation herzustellen, in der sich nur das Kind, die Erzieherin und die Mutter in einem gesonderten Raum abseits der Kindergruppe befinden“ (a.a.O.).

Auch Lieberman (1995) geht auf die Bedeutung der anderen Kinder der Gruppe im Eingewöhnungsprozess ein. Den neuen Kindern wäre es durch den Kontakt mit anderen Kindern der Gruppe möglich, „stabile, wechselseitige und bedeutungsvolle Beziehungen“ aufzubauen, die sich positiv auf die Gefühlsbewältigung auswirken könnten. Laut Lieberman (ebd., 318) vermögen es „Freundschaften dieser Art ... den Kummer, der durch die ganztägige Trennung von den Eltern verursacht wird“ zu lindern.

4.2.2.3.4. Strukturelle Gegebenheiten

Kleine Gruppe und niedriger Erzieherinnen-Kind-Schlüssel

Bensel und Haug-Schnabel (2008) stellen einen *Kriterienkatalog* auf, der Auskunft zur Qualität von Krippenbetreuung von Zweijährigen geben soll. Darin werden unter anderem Aussagen zur *Gruppengröße* getroffen. Den AutorInnen zufolge sollte „die Gruppe ... höchstens 15 Kinder umfassen, davon nicht mehr als fünf unter drei“ (ebd., 123). Auch Lieberman (1993) spricht sich für kleinere Gruppen in der Betreuung von unter Dreijährigen aus, da „eine große Gruppe von Kleinkindern leicht an den Kräften zehren und unkontrollierbar werden“ kann. Die emotionale Verfügbarkeit wäre in einer Gruppe von acht bis zehn Kleinkindern am besten gewährleistet. Lieberman (1993, 331) geht darüber hinaus auf ein weiteres Qualitätsmerkmal guter Krippenbetreuung ein, nämlich auf „das Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen“. So fördert ein niedriger Erzieherinnen-Kind-Schlüssel eine individuelle Betreuung sowie häufige und harmonische Interaktionen zwischen den Kindern und der Erzieherin und sei demnach einem hohen Erzieherinnen-Kind-Schlüssel vorzuziehen. Die Autorin schätzt ein Betreuungsverhältnis von drei bis fünf Kindern pro Erwachsenen als optimal ein, da dies „sowohl spielerischen Umgang als auch sofortige Aufmerksamkeit“ zulässt.

Gut ausgebildete Pädagoginnen, regelmäßige Fortbildungen sowie 20% kinderfreie Zeit

Als Qualitätsmerkmal guter Krippenbetreuung wird ebenso die Ausbildung der Erzieherinnen betrachtet. Erst eine gute Ausbildung ermöglicht es der Erzieherin, „das

Verhalten des Kindes aus übergeordneter Perspektive zu betrachten“ (Lieberman 1993, 331). So ermögliche „die Kenntnis der altersspezifischen Probleme“ (a.a.O.) von Kindern einer Pädagogin, sensibler und verständnisvoller auf das kindliche Verhalten, Denken und Fühlen einzugehen. Ebenso wird es in der Literatur nicht nur als förderlich, sondern auch als Kriterium qualitativ guter Krippenbetreuung gewertet, wenn Pädagoginnen nicht nur die Möglichkeit, sondern auch genügend Zeit für regelmäßige Fortbildungen sowie für etwaige Elterngespräche haben und darüber hinaus (für Vorbereitungsarbeiten oder Beobachtungsbögen) „20 Prozent ihrer Wochenarbeitszeit kinderfrei haben“ (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 123).

4.2.2.4. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse bezüglich förderlicher Faktoren für die Eingewöhnung

Im vorangegangenen Kapitel wurde nun sehr detailliert und ausführlich dargestellt, welche Faktoren von den AutorInnen der analysierten Texte für den Beginn einer Krippenbetreuung als förderlich erachtet werden. Dieses Kapitel soll nun dazu dienen, wesentliche Erkenntnisse zusammenfassend darzustellen.

Als förderliche Faktoren werden, wie bereits erwähnt, Momente verstanden, die Einfluss nehmen auf das Zustandekommen einer *gelingenden* Eingewöhnung. Demnach liegt allen herausgearbeiteten Faktoren ein bestimmtes Verständnis von gelingender Eingewöhnung zugrunde. Anders formuliert bedeutet dies, dass jeder Faktor darauf abzielt, dass die Eingewöhnung, einem bestimmten Verständnis zufolge, gelingt. Welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung den Texten zugrunde liegt, wurde bereits in Kapitel 4.2.1. ausführlich dargelegt und ein Wissen darüber wird als grundlegend erachtet.

Die Analyse bezüglich förderlicher Faktoren hat ergeben, dass wiederum, ähnlich wie in der Analyse zum textinhärenten Verständnis von gelungener Eingewöhnung, Ähnlichkeiten *innerhalb* der jeweiligen Disziplinen sowie der Ratgeber zu finden sind. Dies lässt sich dadurch erklären, dass es, wie in Kapitel 4.2.1.4. dargelegt, ein *disziplinspezifisches* Verständnis davon gibt, was als oberstes Ziel der Eingewöhnung angesehen wird und demnach auch davon, welche Faktoren sich in Bezug auf jenes disziplinspezifische Ziel als förderlich erweisen.

Charakteristisch für Publikationen aus dem Bereich der entwicklungspsychologischen Bindungstheorie sind beispielsweise Faktoren, die im Wesentlichen auf einen erfolgreichen Bindungsbeziehungsaufbau zwischen dem Kind und einer Pädagogin abzielen. So schreibt Hédervári-Heller (2007, 109), dass „das wichtigste bei der Eingewöhnung ... der Aufbau einer Bindungsbeziehung zur ... Gruppenerzieherin“ sei. Demzufolge zielen sämtliche Faktoren bindungstheoretisch fundierter Publikationen auf Seiten der Eltern, der Pädagogin als auch auf Seiten des Kindes letzten Endes darauf ab, einen Bindungsbeziehungsaufbau zwischen dem Kind und einer Pädagogin zu ermöglichen, zu fördern und aufrechtzuerhalten. Betrachtet man nun eine Pädagogin als eine *Bindungsperson*, so kommen auch ihr bindungsspezifische Aufgaben zu. Es findet demnach eine Übertragung des Bindungskonzepts auf die Erzieherinnen statt (vgl. Ahnert 2004, 263). In erster Linie geht es meist um eine Minimierung „physiologischer Streßreaktionen (sic!)“ (Grossmann, Grossmann 1998, 73f) auf Seiten des Kindes. Im Dienste dieser Stressminimierung und letzten Endes im Dienste des Bindungsaufbaus stehen beispielsweise Faktoren wie feinfühliges, empathisches und responsives Verhalten der Pädagogin, aktives Spenden von Trost, eine geringe Anzahl neu einzugewöhnender Kinder sowie das Erleben von Konstanz und Rhythmus auf Seiten des Kindes.

Im Gegensatz dazu werden in psychoanalytisch-pädagogisch fundierten Texten überwiegend Faktoren als förderlich ausgewiesen, die der *Bewältigung* von Trennungs- und Verlustgefühlen dienlich sein sollen. In diesen Publikationen werden zum größten Teil Faktoren beschrieben, die dabei helfen sollen, den Trennungsschmerz auf Seiten des Kindes, als auch auf Seiten der Mutter/des Vaters zu verstehen, anzuerkennen und letzten Endes zu lindern. Auf Seiten der Pädagogin werden in diesem Zusammenhang Fähigkeiten wie die des *szenischen Verstehens* sowie die des *Containments* kindlicher aber auch elterlicher Gefühle als förderlich bezeichnet. Ähnlich wie in bindungstheoretisch fundierten Publikationen wird auch in psychoanalytisch-pädagogisch fundierten Texten dem *Beziehungsaufbau* zwischen dem Kind und einer Erzieherin große Bedeutung zugesprochen, wenngleich er im Unterschied zu den bindungstheoretischen Texten nicht als Hauptziel, sondern lediglich als förderlicher Faktor begriffen wird, der Einfluss darauf nimmt, ob die Eingewöhnung respektive die Bewältigung gelingt. Für das Kind werden beispielsweise *Übergangsobjekte* oder das *Spiel* als Möglichkeiten beschrieben, Gefühle, die mit der Trennung und dem Getrenntsein einhergehen, zu bewältigen. Auf Seiten der Eltern wird es nun nicht nur als förderlich erachtet, dem Kind bei der Bewältigung seiner

schmerzhaften Gefühlen zu helfen, sondern ebenso sich selbst als Mutter/als Vater die Möglichkeit zu geben, Trennungs- und Schuldgefühle zu verarbeiten.

Die Analyseergebnisse der Ratgeberliteratur ähneln denen der entwicklungspsychologischen, bindungstheoretischen sowie frühpädagogischen Literatur wiederum sehr. Ähnlich wie in entwicklungspsychologischen, bindungstheoretischen oder frühpädagogischen Publikationen, zielen die Faktoren, die in Ratgebern genannt werden, primär darauf ab, eine (Bindungs-)Beziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin zu ermöglichen, zu fördern und aufrechtzuerhalten. Eine Ausnahme bildet hierbei wiederum die Publikation von Alicia Lieberman (1994), in der in Anlehnung an psychoanalytische Theorien in erster Linie Faktoren zu finden sind, die auf die Gefühlsbewältigung des Kindes aber auch der Eltern abzielen.

Neben jenen spezifischen, für die jeweiligen Disziplinen typischen Faktoren, lassen sich auch solche ausfindig machen, denen in fast allen analysierten Texten eine ähnlich hohe Bedeutung zugesprochen wird. Beispielsweise erachtet es eine überwiegende Anzahl an AutorInnen, unabhängig ihres theoretischen Bezugsrahmens, als förderlich und unabdingbar, dass das Kind gerade zu Beginn einer Krippenbetreuung von einem Elternteil physisch wie emotional begleitet wird und ihm eine besondere Pädagogin zur Seite steht (Bezugspädagogin). Ebenso wird immer wieder betont, wie wichtig eine wertschätzende Kooperation sowie eine auf Ehrlichkeit und Vertrauen basierende Beziehung zwischen den Eltern und der Pädagogin für die *erfolgreiche Eingewöhnung* eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe ist.

Die Analyse ergab außerdem, dass es *innerhalb* der jeweiligen Disziplinen und Ratgeber neben Gemeinsamkeiten auch *Unterschiede* in der Bedeutung und Auslegung von bestimmten Faktoren gibt. So wird beispielsweise die durch einen Elternteil begleitete Eingewöhnung durchgehend als positiv bewertet, wobei keine einheitliche Meinung darüber herrscht, wie lange die begleitete Eingewöhnung optimalerweise dauern sollte. Besonders in entwicklungspsychologischer, bindungstheoretischer und frühpädagogischer Literatur lassen sich kontroverse Meinungen dazu finden. Während manche AutorInnen (z.B. Andres, Laewen 1995; Edtinger, Hillinger 2008; Niedergesäß 2005) dafür plädieren, die Eingewöhnungsdauer in Abhängigkeit der jeweiligen Mutter-Kind-Bindung zu bestimmen, sprechen sich andere AutorInnen (z.B. Beller 2002; Grossmann, Grossmann

1998) klar gegen eine Verkürzung der Eingewöhnung für einen bestimmten Teil der Kinder aus.

Interessant dabei ist auch die Frage, inwieweit AutorInnen begründen, *warum* sich diese oder jene Faktoren auf das Gelingen der Eingewöhnung positiv auswirken. In der genaueren Auseinandersetzung mit den Texten wurde ersichtlich, dass nicht alle AutorInnen eine Begründung dafür anführen, warum nun ein bestimmter Faktor in Bezug auf ein Gelingen der Eingewöhnung als förderlich erachtet wird. Lassen sich jedoch Begründungen finden, so sind diese entweder empirischer oder theoretischer Natur. Die AutorInnen stützen sich demnach entweder auf Forschungsergebnisse oder sie begründen ihre Aussagen durch wissenschaftliche Theorien.

Die Forderung nach feinfühligem, sensitivem und responsivem Verhalten auf Seiten der Eltern wird beispielsweise dadurch *empirisch* begründet, indem wiederholt auf Ergebnisse aus diversen *Studien* hingewiesen wird, die darauf hinweisen würden, dass „unangepasstes und unausgeglichenes Verhalten von Krippenkindern oft aus einer Imbalance von stressvollen und stresslindernden Erfahrungen resultiert“. Die Aufgabe der Eltern bestehe demnach darin, den Stress durch eine unterstützende, auf feinfühligem Verhalten basierende, Eltern-Kind-Beziehung auszugleichen. Ebenso wird die positive Wirkung von körperfernen bzw. körpernahen Tröstungs- und Ablenkungsversuchen auf Seiten der Pädagogin dadurch *empirisch* begründet, dass sie sich, wie Ergebnisse von *Studien* beweisen, positiv auf den Cortisolwert des Kindes auswirken würden. Eine Stressminimierung auf Seiten des Kindes würde nun den Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und einer Pädagogin begünstigen.

Darüber hinaus lassen sich wie bereits erwähnt auch *theoriegeleitete* Begründungen finden. So zum Beispiel bei der Darlegung der förderlichen Wirkung des Containings kindlicher aber auch elterlicher Gefühle, des szenischen Verstehens oder der positiven Wirkung des Spiels auf den Bewältigungsprozess des Kindes.

Nun, am Ende der detaillierten Darstellung der Analyseergebnisse einerseits zur Frage nach dem textinhärenten Verständnis von gelungener Eingewöhnung, andererseits zur Frage nach förderlichen Faktoren für die Eingewöhnung, angelangt, soll das nächste Kapitel Platz bieten für eine abschließende Zusammenfassung aller Ergebnisse sowie einer Diskussion dieser.

4.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, welches Verständnis von *gelungener Eingewöhnung* in eine Kinderkrippe in der Literatur vorherrscht und welche Faktoren, Autorinnen und Autoren zufolge, zu einem Gelingen des Eingewöhnungsprozesses beitragen können. Mittels einer umfassenden Literaturrecherche und anschließenden Literaturanalyse wurden schrittweise *Kriterien* und *Indikatoren* gelungener Eingewöhnung sowie *förderliche Faktoren* für die Eingewöhnung herausgearbeitet und mittels vorher festgelegter Kategorien systematisiert.

Jene systematische Darstellung davon, welches Verständnis von gelungener Eingewöhnung den Texten zugrunde liegt sowie welche Faktoren in weiterer Folge als förderlich beschrieben werden, ermöglichte nicht nur einen Erkenntnisgewinn *innerhalb* der jeweiligen Disziplinen und Ratgeber, sondern offenbarte zudem neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede *zwischen* den einzelnen Disziplinen und Ratgebern.

Die Frage danach, worauf eine gelingende Eingewöhnung abzielt und wie zu erkennen sei, dass jener Übergang von der rein familiären zur ergänzenden institutionellen Tagesbetreuung für ein Kind, dessen Eltern aber auch für Pädagoginnen erfolgreich verlaufen ist, mag auf den ersten Blick leicht beantwortbar, wenn nicht sogar lapidar wirken. Bei genauerer Betrachtung ist die Beantwortung dieser Frage jedoch alles andere als einfach. Durch die Analyse konnte deutlich gemacht werden, dass das Thema der Eingewöhnung in der Literatur zwar ein viel diskutiertes ist, eine Klärung des grundlegenden Verständnisses davon, wann jene Eingewöhnung als gelungen zu beurteilen ist, bleibt in vielen Texten jedoch aus und ein Wissen darüber wird vom Leser/von der Leserin schlichtweg vorausgesetzt.

Welche wesentlichen Erkenntnisse konnten nun aus der Analyse gewonnen werden?

Die Analyse konnte aufzeigen, dass das Verständnis von gelingender Eingewöhnung nicht in allen Texten ident ist. Es ließen sich unterschiedlichste Auslegungen davon finden, wie zu erkennen sei, dass ein Kind gelungen eingewöhnt ist, wobei sich zwei Hauptströmungen finden ließen:

- *In einem Teil* der Texte war die Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine Kinderkrippe explizit oder auch implizit an das Ziel geknüpft, einen (Bindungs-)Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und einer Pädagogin zu ermöglichen. Jene Beziehung zeichnet sich

nun dadurch aus, dass sie dem Kind als „Sicherheitsbasis“ dient und ihm so in überwältigenden und beängstigenden Situationen Schutz, Erholung und Trost bietet, sowie ihm genügend Sicherheit verschafft, sich den Angeboten in der Kinderkrippe zuzuwenden. Die überwiegende Anzahl an Faktoren, die in diesen Texten explizit oder auch implizit erwähnt werden, zielt auf das Zustandekommen einer tragfähigen Pädagoginnen-Kind-*Beziehung* bzw. einer sicheren Pädagoginnen-Kind-*Bindung* ab. Hierzu zählen Publikationen aus der Entwicklungspsychologie, der Bindungstheorie sowie zur Pädagogik der frühen Kindheit. Auch der überwiegende Teil der Ratgeber ist dieser Kategorie zuzuordnen. In all diesen Texten wird demnach der erfolgreiche *Beziehungsaufbau* zwischen dem Kind und einer Pädagogin als Ziel und somit Kriterium gelungener Eingewöhnung betrachtet, wobei in bindungstheoretisch fundierten Publikationen der Fokus auf dem *Bindungsaufbau* liegt.

- *Im zweiten Teil* der Texte ist eine gelingende Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kinderkrippe immer mit der Bewältigung von Gefühlen verbunden, die durch die Trennung und das anschließende Getrenntsein ausgelöst werden. So stehen Trennungs- und Verlustgefühle auf Seiten des Kindes (teilweise auch auf Seiten der Eltern) sowie deren Bewältigung im Mittelpunkt des Interesses. Erst eine angemessene Bewältigung der schmerzhaften, überwältigenden und lähmenden Gefühle würde es einem Kind ermöglichen, seine Affekte zu regulieren, sich selbst Beruhigung zu verschaffen und sich in weiterer Folge aktiv und interessiert dem Geschehen in der Krippe zuzuwenden und Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen einzugehen. In diesen Publikationen werden überwiegend Faktoren genannt, die der positiven Gefühlsbewältigung zuträglich sind. In einigen Texten dieser Kategorie finden neben dem Kind auch die Eltern mitsamt ihren Sorgen und Ängsten Erwähnung und es wird darauf hingewiesen, dass es auch auf Seiten der Eltern einen Bewältigungsprozess bedarf, der zu einem Gelingen der Eingewöhnung beitragen kann. Zu diesem Teil der Texte zählen originär psychoanalytisch bzw. psychoanalytisch-pädagogisch fundierte Publikationen.

Die Analyse offenbarte eine Fülle an Ergebnissen, die nun anhand dreier Grafiken zusammenfassend dargestellt werden soll. Die drei Grafiken stellen die Analyseergebnisse sowohl zu den *Kriterien* und *Indikatoren* gelungener Eingewöhnung, als auch zu den *förderlichen Faktoren* für die Eingewöhnung in komprimierter Form dar, wodurch die Fülle an Erkenntnissen geordnet sowie Wesentliches dieser Analyse auf einen Blick

erfassbar sein soll³⁰. In der *ersten* Grafik werden die Ergebnisse zu den entwicklungspsychologisch und bindungstheoretisch fundierten Publikationen sowie zur Literatur aus dem Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit dargestellt. Die *zweite* Grafik stellt Analyseergebnisse aus originär psychoanalytisch respektive psychoanalytisch-pädagogisch fundierten Publikationen dar und die *dritte* Grafik bietet Platz für Ergebnisse aus der Analyse der Ratgeberliteratur.

³⁰ Die Analyseergebnisse im Detail finden sich in Kapitel 4.2.

Entwicklungspsychologisch, bindungstheoretisch sowie frühpädagogisch fundierte Publikationen

Kriterium gelungener Eingewöhnung:
 Tragfähige (Bindungs-)Beziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin – Pädagogin fungiert als "sichere Basis"

Indikatoren gelingender Eingewöhnung:

Das Kind akzeptiert die Pädagogin als "sichere Basis", d.h. das Kind lässt sich erfolgreich und dauerhaft von einer Pädagogin beruhigen und trösten. Es kann körpernahe Tröstungsversuche annehmen.	Das Kind wendet sich in Belastungssituationen an die Pädagogin.	Verminderte Stressbelastung auf Seiten des Kindes (normalisierter Cortisolwert) sowie verminderte physiologische Stressreaktionen (weint selten bzw. lässt sich schnell beruhigen und trösten).	Das Kind nutzt Angebote und Räumlichkeiten der Krippe und geht Beziehungen sowohl mit Erwachsenen, als auch mit Kindern ein (Kompetenzgewinn).
---	---	---	--

förderliche Faktoren für eine gelingende Eingewöhnung:

Eltern	(Bezugs-)Pädagogin	Kind	strukturelle Gegebenheiten
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> vorbereitende Maßnahmen für den Krippeneintritt <input type="checkbox"/> begleitete Eingewöhnung <input type="checkbox"/> responsives, sensibles und feinfühliges Verhalten gegenüber dem Kind <input type="checkbox"/> Vertrauen in das Kind und seine Fähigkeiten <input type="checkbox"/> triadisches Beziehungsmuster (Mutter-Kind-Erzieherin) <input type="checkbox"/> förderliche Gestaltung von Abschieds- und Trennungssituationen: Einhalten von Brings- und Abholzeiten, Trennung ankündigen und nicht hinauszögern <input type="checkbox"/> förderlicher Umgang mit eigenen Gefühlen <input type="checkbox"/> aktive Auseinandersetzung mit der Eingewöhnungssituation (coping) <input type="checkbox"/> soziales Netz der Eltern 	<p style="text-align: center;">(Bezugs-)Pädagogin</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beziehungskompetenz und Fachlichkeit <input type="checkbox"/> berufsbegleitende Supervision <input type="checkbox"/> Kontakte im Vorfeld mit der Familie <input type="checkbox"/> Beteiligungsbereitschaft der Eltern fördern <input type="checkbox"/> Anweisungen vs. Empfehlungen für das Verhalten der Eltern <input type="checkbox"/> Zusammenarbeit mit den Eltern <input type="checkbox"/> Kooperation zwischen den Fachkräften einer Einrichtung <input type="checkbox"/> Rückhalt beim Träger <input type="checkbox"/> sorgfältige Planung und Durchführung der (ersten) Trennungsphasen <input type="checkbox"/> eine besondere Pädagogin (Bezugspädagogin), eine geringe Anzahl neu eingewöhnender Kinder und genügend Zeit <input type="checkbox"/> sensibles, empathisches, responsives, feinfühliges Verhalten dem Kind aktiv Trostspenden <input type="checkbox"/> körperferne respektive körpernahe Tröstungs- und Ablenkungsversuche <input type="checkbox"/> anfänglich nur indirekten Körperkontakt zum Kind und Rückzugsmöglichkeiten anbieten <input type="checkbox"/> Einbeziehung der Gruppe <input type="checkbox"/> Dauer der (elternbegleiteten) Eingewöhnung 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Übergangsobjekte, Rituale und Identifikationsmöglichkeiten <input type="checkbox"/> sichere Bindung zur Mutter und positive Erfahrungen mit Trennungen vor dem Krippeneintritt <input type="checkbox"/> Temperament des Kindes <input type="checkbox"/> Alter des Kindes bei Krippeneintritt <input type="checkbox"/> Erfahrungen mit anderen Kindern vor dem Krippeneintritt <input type="checkbox"/> Erleben von Konstanz und Rhythmus <input type="checkbox"/> Kindergruppe und Spielmaterialien 	<p style="text-align: center;">strukturelle Gegebenheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Erzieherinnen-Kind-Schlüssel <input type="checkbox"/> Gruppengröße <input type="checkbox"/> Raumgestaltung und Räumlichkeit <input type="checkbox"/> Curriculum <input type="checkbox"/> hohe Ausbildung und Fachkompetenz der Pädagoginnen

Psychoanalytisch-pädagogisch fundierte Publikationen:

Kriterium gelungener Eingewöhnung:

Erfolge (Gefühls-)Bewältigung auf Seiten des Kindes

Indikatoren gelingender Eingewöhnung:

Das Kind erlebt das Krippengeschehen angenehm oder sogar lustvoll und kann sich selbst in belastenden Situationen beruhigen (es zeigt überwiegend positive Affekte).	Das Kind nimmt Menschen wie auch Gegenstände in der Krippe wahr und zeigt offensichtliches Interesse an ihnen. Es zeigt ein Bemühen sich in aktiver, erkundender, explorierender Art und Weise mit ihnen auseinander zu setzen.	Das Kind steht in <i>interaktiven, dynamischen Austauschprozessen</i> mit anderen Kindern oder Erwachsenen (Wechselspiel). Es lässt sich auf <i>dynamische, soziale Interaktionsprozesse</i> ein und stimmt sein Verhalten auf andere Personen ab.	Zwischen dem Kind und einer Pädagogin ist eine tragfähige (<i>Bindungs-</i>) Beziehung entstanden.
--	---	--	--

förderliche Faktoren für eine gelingende Eingewöhnung:

Eltern	(Bezugs-)Pädagogin	Kind	strukturelle Gegebenheiten
<ul style="list-style-type: none"> ○ Krippenbesuche vor dem Krippeneintritt ○ unbedingte Anwesenheit der primären Bezugspersonen ○ klare Formen der Verabschiedung und Einhalten von Abholzeiten ○ gut funktionierende Kommunikation und eine vertrauensvolle, respektvolle Beziehung zwischen den Eltern und der Pädagogin ○ Bewusstsein darüber, dass zusätzliche Trennungs- und Verlufterfahrungen den Eingewöhnungsprozess beeinflussen können ○ Bereitschaft der Eltern, ergänzende Beziehungen zuzulassen 	<p style="text-align: center;">(Bezugs-)Pädagogin</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ eine Bezugsperson für jedes neu einzugewöhnende Kind ○ Reaktionen des Kindes auf die Trennung wahrnehmen, anerkennen, teilen und mildern - Containment <i>kindlicher</i> Gefühle ○ Schuldgefühl und Trennungsangst – Containment <i>elterlicher</i> Gefühle ○ Bindungsaufbau zum Kind ○ Kontaktaufnahme mit dem Kind – von der Pädagogin initiiert ○ genaues "Hinschauen" ○ Szenisches Verstehen ○ Kontinuität der Erfahrungen zu den primären Objekten ○ struktur- und haltgebende Zuwendung - körpernah und exklusiv ○ Zuwendung und Lenkung der Aufmerksamkeit auf Drittes ○ Lern- und Bildungsprozesse anregen und unterstützen – Eingewöhnungsprozess als Bildungsprozess ○ Kontinuität, Stabilität, Struktur und Rhythmus ○ Warten können - ausreichend Zeit geben ○ Dauer der Eingewöhnung ○ Bewusstsein darüber, dass Kinder auch nach der sogenannten Eingewöhnungsphase noch mit schmerzhaften Trennungsgefühlen zu kämpfen haben 	<p style="text-align: center;">Kind</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Beziehungserfahrungen mit einer besonderen Pädagogin – Erleben von "Zweisamkeit" ○ Übergangsobjekte – "ein Stück Zuhause" ○ Das Spiel - Möglichkeit einer "Wendung von der Passivität zur Aktivität" ○ Spielkameraden - Beziehungen zu anderen Kindern ○ Morgendliches Ritual des Winkens – "aktives Wegschicken" ○ Alter ○ Entwicklung eigener Kompetenzen 	<p style="text-align: center;">strukturelle Gegebenheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ hohe Ausbildung des Fachpersonals, regelmäßige Fortbildungen und die Möglichkeit zur Supervision

Ratgeberliteratur:

Kriterium gelungener Eingewöhnung: Tragfähige (Bindungs-)Beziehung zwischen dem Kind, (den Eltern) und einer Pädagogin

Indikatoren gelingender Eingewöhnung:

Die Erzieherin kann das Kind <i>erfolgreich und dauerhaft trösten.</i>	Das Kind <i>akzeptiert</i> die Pädagogin als " <i>sichere Basis</i> " und kann so von ihr Trost und Beruhigung annehmen.	Das Kind <i>spielt konzentriert und kreativ</i> mit sich oder anderen Kindern.	Das Kind lässt sich von der Pädagogin sowohl <i>wickeln</i> als auch <i>füttern</i> und <i>schläft</i> in der Einrichtung entspannt.	Das Kind zeigt sich von der <i>Verhalten</i> sowie <i>Interesse</i> an Spielmöglichkeiten und anderen Kindern.	Das Kind zeigt neben Kummer auch Gefühle wie <i>Freude</i> (lacht oft und weint selten) und <i>äußert Wünsche</i> .
--	--	--	--	--	---

förderliche Faktoren für eine gelingende Eingewöhnung:

Eltern	(Bezugs-)Pädagogin	Kind	strukturelle Gegebenheiten
<ul style="list-style-type: none"> ○ Begleitung des Kindes ○ positive (innere) Haltung der Eltern ○ förderliches Verhalten für die: <ul style="list-style-type: none"> ○ Phase des Abschieds ○ Phase des Getrennt-Seins ○ Phase des Widerschens ○ mit dem Kind über Gefühle sprechen – förderlicher Umgang mit den eigenen und den kindlichen Trennungsgefühlen ○ genügend Zeit vor Arbeitsbeginn 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aufnahmegespräch am Anfang & schriftlich fixiertes Eingewöhnungskonzept ○ eine besondere Pädagogin als kontinuierliche Begleiterin ○ feinfühliges Verhalten ○ Kontinuität und Stabilität von Beziehungen ○ Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Pädagogin – "Partnerschaft zum Wohle des Kindes" ○ wertschätzende Haltung der (ersten) Trennung ○ förderliche Gestaltung der (ersten) Trennung ○ gestaffelte Eingewöhnung ○ Eingewöhnungsbeobachtungsbogen ○ Dauer der Eingewöhnung – "ohne Zeitdruck" ○ regelmäßige Elterngespräche 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Übergangsobjekte ○ Das Spiel ○ Das Temperament des Kindes ○ Alter des Kindes bei Krippeneintritt ○ positive Vorerfahrungen mit zeitweiligen Trennungen ○ Beziehungen zu Gleichaltrigen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ kleine Gruppe und niedriger Erzieherinnen-Kind-Schlüssel ○ hohe Ausbildung der Pädagoginnen, regelmäßige Fortbildungen sowie 20 % kinderfreie Zeit

Obwohl es in der Literatur, wie diese Grafiken verdeutlichen, unterschiedliche Meinungen und Ansichten darüber gibt, welche Merkmale eine gelungene Eingewöhnung aufweist und welche Faktoren zu einem Gelingen des Eingewöhnungsprozesses maßgeblich beitragen können, haben jedoch alle analysierten Texte eines gemein: Implizit wird in allen Texten angenommen, dass die Eingewöhnung *gelingen* soll. Gelungene Eingewöhnung weist demnach in sämtlichen Publikationen eine *positive Konnotation* auf. Die Frage, die sich an dieser Stelle nun aufwirft, ist jene, ob und inwiefern die AutorInnen begründen, *warum* dieser spezielle Übergangsprozess gelingen soll bzw. ob ein Gelingen der Eingewöhnung vielleicht sogar als *pädagogische* Aufgabe begriffen werden kann?

In der überwiegenden Anzahl an Texten lassen sich keinerlei Begründungen dafür finden, *warum* die Eingewöhnung letzten Endes gelingen soll. Ausnahmen bilden vereinzelt Texte aus dem Bereich der entwicklungspsychologischen Bindungstheorie sowie ein Teil der psychoanalytisch (-pädagogisch) fundierten Publikationen.

Eine Autorin aus dem Bereich der entwicklungspsychologischen Bindungstheorie, die in ihren Texten immer wieder versucht, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass nicht nur Krippenbetreuung im Allgemeinen, sondern eben auch der erfolgreiche Beginn einer Krippenbetreuung im Besonderen bereits von höchster pädagogischer Relevanz ist, ist Lieselotte Ahnert. Aus bindungstheoretischer Perspektive zeigt Ahnert (2010; 2007; 2003) in ihren Publikationen auf, dass ein Gelingen der Eingewöhnung respektive ein Gelingen des Bindungsbeziehungsaufbaus zwischen dem Kind und einer speziellen Pädagogin, insofern als pädagogische Aufgabe begriffen werden kann, als erst tragfähige Beziehungen dem Kind ermöglichen, Lern- und Bildungsangebote der Krippe wahr- und anzunehmen. So könnten „Bildungs- und Betreuungsangebote nur dann von den Kindern richtig wahrgenommen werden ..., wenn sie in gut funktionierende Beziehungsstrukturen eingebettet sind“ (Ahnert 2003, o.S.). Demnach sei es wichtig, „dass das Kind soziale Beziehungen aufbaut und sich in diesen Beziehungen emotional sicher fühlt, um sie für die Wissensaneignung aktiv nutzen zu können“. Eine Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin sei eben nicht nur dem emotionalen Wohlbefinden des Kindes

dienlich, sondern lege darüber hinaus auch den Grundstein für Bildung³¹. Erst sichere und tragfähige Beziehungen ermöglichen Lern- und Bildungsprozesse auf Seiten des Kindes. Darüber hinaus würde die erfolgreiche Eingewöhnung respektive die erfolgreiche Entwicklung von sicheren Bindungsbeziehungen insofern pädagogische Relevanz erlangen, als „Beziehungserfahrungen, die ein Kind vor allem außerhalb seiner Familie macht, Erwartungen entstehen lässt, die das Kind an nachfolgenden Bildungsinstitutionen entwickelt. Erfolgreiche Schulanfänger haben zumeist auch optimale Schüler-Lehrer-Beziehungen, deren Vorläufer bis in die Kleinkindzeit der öffentlichen Betreuung nachweisbar sind“ (Ahnert 2009, 17). Die Erfahrungen, die ein Kleinstkind in der Phase der sogenannten Eingewöhnung macht, wirken demnach prägend auf das Kind und insbesondere seinen Umgang mit nachfolgenden Übergängen.

Wie bereits erwähnt, lassen sich auch vereinzelt in psychoanalytisch (-pädagogisch) fundierten Texten Begründungen dafür finden, *warum* die Eingewöhnung eines Kleinstkindes in die Kinderkrippe gelingen soll. So weisen manche der AutorInnen dieser Texte darauf hin, dass die Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kinderkrippe mehr sein kann als nur der Versuch, „Kleinkinder davor zu schützen, das Erleben von Trennung und Getrenntsein von den vertrauten Bezugspersonen als Trauma zu erfahren“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165). Gehe es in der Eingewöhnung nämlich ausschließlich um die Prophylaxe, also darum, die Kinder davor zu schützen, die Trennung und das Getrenntsein als Trauma zu erleben, so würde dies dem Umstand nicht gerecht, dass es in Kinderkrippen auch um *Bildungsprozesse* gehe. Erst ein Gelingen des Eingewöhnungsprozesses bzw. „die Fähigkeit, sich als *selbstwirksam* und damit als zunehmend *unabhängig* zu erfahren, die Fähigkeit zur *Exploration/ Erkundung* sowie der Erholung und (begrenzten) *Selbstberuhigung* und die Fähigkeit, unterschiedliche und unterschiedlich bedeutsame *Beziehungen* zu Kindern und Erwachsenen einzugehen“ (Ditfurth 2009, 58), würde demzufolge Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen (vgl. Niedergesäß 1989). Anders formuliert bedeutet dies, dass erst eine gelungene Eingewöhnung respektive eine *gelungene Trennung* von der Mutter/vom Vater, die mit ausreichend emotionalem Wohlbefinden, Ruhe und Sicherheit einhergeht, es dem Kind ermöglicht, für die Lern- und Bildungsangebote der Krippe empfänglich zu sein (vgl.

³¹ Aus den Texten von Ahnert (2003; 2009) geht nicht explizit hervor, welches Verständnis von *Bildung* ihren Ausführungen zugrunde liegt.

Scheerer 2004). Datler, Datler und Hover-Reisner (2010) stellen in ihrem Text vor dem Hintergrund ihres Verständnisses von gelingender Eingewöhnung³² einen zweifachen Bezug zu frühkindlichen Bildungsprozessen her: Den AutorInnen zufolge würden sich gelingende Eingewöhnungsprozesse zum einen auf das Zustandekommen *späterer* Bildungsprozesse positiv auswirken sowie zum anderen bereits *selbst* Bildungsprozesse enthalten. Im hier definierten Sinn bemühen sich “Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, die sich für ein Gelingen von Eingewöhnung ... einsetzen, immer auch um ein Glücken bestimmter frühkindlicher Bildungsprozesse“ (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.). Ein Gelingen der Eingewöhnung würde nun zudem auch dadurch pädagogische Relevanz erlangen, als jene frühen Trennungserfahrungen „modellhaft werden [können; Anm.S.B.] für den lebenslangen Umgang mit Beziehung und Trennung“ (Scheerer 2008, 133).

Die Ergebnisse der Analyse zeichnen ein komplexes, jedoch anschauliches Bild davon, welche Merkmale eine gelingende Eingewöhnung aufweist und wie diese, aus Sicht der AutorInnen, zu fördern sei.

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive wirft sich nun die Frage auf, inwieweit im Diskurs um gelingende Eingewöhnung sowie um förderliche Faktoren für die Eingewöhnung nicht nur das Kind, sondern auch dessen Eltern mitsamt ihren Sorgen und Ängsten Beachtung finden. Das folgende Unterkapitel soll nun dazu dienen, auf Basis der Ergebnisse, die durch die Analyse gewonnen werden konnten, zur Subforschungsfrage, nämlich *ob und inwieweit in der ausgewählten Krippenliteratur berücksichtigt wird, dass sich in der Phase der Eingewöhnung nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in einer Belastungssituation befinden können*, Stellung zu nehmen und diese zu diskutieren. Vorab soll gesagt sein, dass die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung an dieser Stelle bedeutsam erscheint, wenngleich zu betonen ist, dass die Erkenntnisse, die daraus gewonnen werden, lediglich als Denkanstoß für weitere Forschungsarbeiten zu sehen sind, da für eine intensive und detaillierte Bearbeitung der Subforschungsfrage eine eigene wissenschaftliche Untersuchung notwendig wäre.

³² Eine detaillierte Herausarbeitung des Verständnisses von *gelingender Eingewöhnung* dieser AutorInnen siehe Kapitel 4.2.1.2.

4.3.1. Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Subforschungsfrage

Beschäftigt man sich mit der sogenannten Eingewöhnung in eine Kinderkrippe, so ist die Versuchung groß, den Aufmerksamkeitsfokus einzig und allein auf das betroffene Kind zu lenken. Doch gerade frühpädagogischer sowie psychoanalytischer Literatur ist zu entnehmen, wie wichtig die Einbeziehung *aller* Beteiligten im Falle eines Übergangsprozesses, wie dem der Eingewöhnung, ist. So verstehen beispielsweise Griebel und Niesel (2004) die Eingewöhnungsphase eines Kindes in eine Kinderkrippe als einen „Wandlungsprozess“, von dem nun nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern betroffen sind. Daraus resultiert, dass sich neben dem Kind auch die Eltern in einer für sie belastenden Situation befinden können und somit Hilfestellungen benötigen. Die Annahme, dass Kinder und Eltern in der sogenannten Eingewöhnungsphase mit Anpassungsleistungen konfrontiert sind, die auf den Eingewöhnungsprozess Einfluss nehmen, gewinnt auch vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien an Bedeutung. Derer zufolge könne und dürfe ein Kind nicht losgelöst von seinen Bezugspersonen bzw. seiner Familie und den dort stattfindenden Prozessen betrachtet werden (vgl. Miller 2000; Salzberger-Wittenberg 1999). Auf Basis dieses Wissens stellt sich nun die Frage, *inwieweit in der ausgewählten Krippenliteratur berücksichtigt wird, dass sich in der Phase der sogenannten Eingewöhnung nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in einer für sie belastenden Situation befinden.*

Die Analyse hat ergeben, dass in der überwiegenden Anzahl an Publikationen der Fokus einzig und allein auf das *Kind* gerichtet wird. Eltern aber auch Pädagoginnen werden überwiegend als Unterstützung für das Kind, nicht jedoch als Betroffene und Hauptakteure des Eingewöhnungsprozesses betrachtet. Durch die Reduzierung der elterlichen Rolle im Eingewöhnungsprozess ausschließlich auf die Rolle als Unterstützer, rücken eigene Sorgen und Ängste der Eltern in den Hintergrund und erhalten, in Bezug auf die elterliche Gefühlsbewältigung, wenig bis keinerlei Beachtung. In der in dieser Arbeit analysierten Krippenliteratur findet es jedoch nur wenig Beachtung, dass sich in der Phase der Eingewöhnung nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in einer für sie belastenden Situation befinden können und selbst Unterstützung für deren Bewältigungsprozess bedürfen.

Einige wenige Ausnahmen lassen sich dennoch finden. In jenen Ausnahmefällen wird gefordert, dass eben nicht nur dem Kind, sondern auch den Eltern eine entsprechende „Vorbereitungs- Übergangs- und Eingewöhnungszeit“ (Scheerer 2008, 133) zugestanden werden sollte. Den Eltern müsste in ihrer „Doppelfunktion“, nämlich einerseits als Unterstützer des Kindes, andererseits als aktive Bewältiger der Situation, mehr Beachtung im Eingewöhnungsprozess geschenkt werden, denn „Eltern stehen mit dem Übergang in die Kinderkrippe vor komplexen Anforderungen, die mit der Rolle als unterstützende Bindungsperson ihres Kindes nur unzureichend erklärt wäre“ (Griebel, Niesel 2004, 65).

Wie bereits angedeutet, sind die Ergebnisse dieser Arbeit in Bezug auf die *Subforschungsfrage* lediglich als Denkanstoß zu verstehen, da eine detaillierte Bearbeitung der Literatur hinsichtlich der *Subforschungsfrage* einer eigenen Untersuchung bedürfe. Jener Diskurs kann und soll jedoch als Forderung für zukünftige Forschungen verstanden werden, ihre Aufmerksamkeit vermehrt darauf zu richten, „dass solche Phasen der Veränderung auch anderen Personengruppen weitreichende Adaptionisleistungen abverlangt, insbesondere den Eltern dieser Kleinkinder sowie den Krippenpädagoginnen, die sich beständig auf neue Eingewöhnungsprozesse einzustellen haben“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 169). Erst ein Bewusstsein darüber, dass die sogenannte Eingewöhnungsphase mehr Menschen als nur das jeweilige Kind betrifft, bzw. das Wissen darüber, dass auch Eltern Übergangsleistungen vollbringen sowie Pädagoginnen intensive sowie zum Teil auch (über-)fordernde Gefühlsarbeit leisten müssen, ermöglicht die Erfassung jenes Übergangsprozesses in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit. Und erst dies ermöglicht wiederum die Herausarbeitung förderlicher Faktoren unter Bezugnahme aller Beteiligten sowie derer Gefühle und Aufgabenbereiche.

5. Resümee

In der politischen und medialen Auseinandersetzung mit dem Thema der institutionellen Kinderbetreuung scheint überwiegend eine Forderung zu dominieren: die Forderung nach einem raschen *quantitativen* Ausbau von Betreuungsangeboten für Klein- und Kleinstkinder. Immer wieder ist von einem „Mangel an Betreuungsplätzen“ (Standard 2010b) die Rede, den es zu beheben gilt. Auch die Richtlinien der EU, nämlich eine Betreuungsquote von 33 Prozent zu schaffen, scheinen für Österreich mit rund 14 Prozent zu Beginn dieses Jahres noch in weiter Ferne (vgl. Standard 2010b; Standard 2010c). Jedoch scheint das Ziel klar: Es geht um den stetigen und vor allem raschen Ausbau von Betreuungsplätzen für Klein- und Kleinstkinder, um letzten Endes die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu garantieren, wie die derzeitige Frauenministerin Gabriele Heinisch-Hosek immer wieder postuliert. Im Sinne der Ministerin (Standard 2010a) zahle es sich aus, „in Kinderbetreuung zu investieren“.

Investitionen in die Kinderbetreuung sind aus guten Gründen notwendig, wichtig und zukunftssträchtig, jedoch darf dabei eines nicht vergessen werden: Die alleinige Investition in den *quantitativen* Ausbau von Betreuungsstätten reicht nicht aus, um qualitativ gute, dem Kind und seiner Entwicklung gerecht werdende Betreuung, Erziehung und Bildung zu garantieren (vgl. Datler, Ereky, Strobel 2002). Es bedarf eben nicht nur Investitionen in den *quantitativen* Ausbau von Kinderbetreuungsstätten, sondern zugleich auch einen breiteren öffentlichen sowie wissenschaftlichen Diskurs darüber, *wie* die institutionelle Betreuung, Erziehung und Bildung von Klein- und Kleinstkindern zum Besten der Kinder gestaltet werden kann. Es sollte demnach vermehrt um die Frage gehen, welchen *Qualitätskriterien* jene flächendeckende und immer umfassendere institutionelle Betreuung von Klein- und Kleinstkindern entsprechen sollte.

Diese vorliegende Diplomarbeit kann als begrenzter Beitrag zum *Qualitätsdiskurs* institutioneller Kleinstkindbetreuung begriffen werden. An diese Arbeit war die Absicht geknüpft, auf die Bedeutung und Relevanz der *Anfangszeit* einer Krippenbetreuung, den wahrscheinlich *ersten* Übergangsprozess im Leben eines kleinen Kindes sowie seiner Eltern, hinzuweisen. Es sollte ebenso ein Nachdenken darüber angeregt werden, welche Ziele und Absichten mit dem Krippeneintritt verbunden sein können, welche Momente sich als förderlich erweisen, sowie letzten Endes auch darüber, wie jener Übergang nach

bestem Wissen und Gewissen gestaltet werden kann. Ein fruchtbarer Diskurs darüber, wie nun diese diffizile Übergangszeit für alle Beteiligten optimalerweise gestaltet werden könnte, setzt jedoch eine Auseinandersetzung damit voraus, „was unter einem *gelingenden* Eingewöhnungsprozess verstanden werden kann; denn nur dann, wenn eine Antwort auf diese Frage vorliegt, kann diskutiert werden, in Hinblick auf welche wünschenswerten Prozesse bestimmte Faktoren als ‘förderlich’ ... einzuschätzen sind“ (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.; Hervorhebung S.B.).

Welches Verständnis von *gelungener* Eingewöhnung krippenpädagogischen Texten zugrunde liegt und welche Faktoren, auf Basis des jeweiligen Verständnisses von *gelingender* Eingewöhnung, als förderlich beschrieben werden, war Gegenstand einer umfassenden Literaturanalyse in dieser Arbeit. Dieses letzte Kapitel soll nun für ein abschließendes Resümee Platz bieten.

Die Analyse bot die Möglichkeit, Einblicke in das Verständnis über einen ebenso wichtigen wie auch vernachlässigten Übergangsprozess im Leben eines Kleinstkindes wie auch seiner Eltern zu werfen. Durch die Analyse konnte aufgezeigt werden, dass in der überwiegenden Anzahl an Texten eine *explizite* Darstellung davon fehlt, welches Verständnis von *gelingender* Eingewöhnung dem Text zugrunde liegt. Ein Wissen darüber, worauf eine *gelingende* Eingewöhnung abzielt und wie diese zu erkennen sei, bleibt meist ungeklärt und wird vom Leser/von der Leserin vorausgesetzt. Die Tatsache, dass eben jene *explizite* Darstellung in den meisten Texten zur Gänze fehlt, erweckt den Anschein, als handle es sich um eine ebenso logische wie unstrittige Thematik, die keinerlei Erklärung bedarf.

Eine in meinen Augen wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit ist jedoch jene, dass es sehrwohl Erklärungsbedarf in Bezug darauf gibt, nach welchen *Kriterien* die sogenannte Eingewöhnung als *gelingen* bewertet wird, sowie welche Faktoren sich *wie* und *warum* auf ein Gelingen der Eingewöhnung positiv auswirken. So würde beispielsweise erst eine Offenlegung von Kriterien *gelingender* respektive *gelungener* Eingewöhnung sowie förderlicher Faktoren Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede im Verständnis sichtbar machen. Ebenso reicht meiner Ansicht nach die alleinige positive Konnotation von *gelingender* Eingewöhnung, wie sie in allen Texten auszumachen war, nicht aus, um die *Qualität* dieser zu sichern. Will man die *Qualität* von Krippenbetreuung respektive

Eingewöhnung sicherstellen, so bedarf es einer *expliziten* Auseinandersetzung mit dem Verständnis von gelungener Eingewöhnung sowie in weiterer Folge damit, welche Faktoren Einfluss nehmen auf das Zustandekommen von gelingender Eingewöhnung.

Begreift man die Arbeit in Kinderkrippen nun nicht nur als „Betreuung“ im Sinne von physischer und emotionaler Versorgung“ (Viernickel 2008, 195), sondern vielmehr als „Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen“ (a.a.O.) respektive *Bildungsarbeit*, so wird sie zu einer *pädagogischen*. Das Wissen darüber, dass Bildungsprozesse einer Offenheit des Kindes bedürfen, „der Welt zu begegnen und sich mit ihr auseinander zu setzen“ (Ostermayer 2006, 56) und jene Offenheit nur gewährleistet ist, wenn das Kind „nicht aufgrund von Bedrohung seine Grenzen schließen und bewachen muss, sondern wenn Vertrauen und Angstfreiheit herrschen“ (ebd., 57), ließe den Schluss zu, dass auch der Gestaltung der Eingewöhnung größtes pädagogisches Interesse zugesprochen werden müsste.

Jene Schlussfolgerung und deren Begründung lassen sich jedoch nur in einigen wenigen Publikationen finden. In den meisten Texten scheint zwar Konsens darüber zu herrschen, dass *Kinderkrippen* Bildungseinrichtungen darstellen, geht es jedoch um die *Eingewöhnung* als solche, so gerät die Bildungsperspektive - zumindest explizit - aus dem Blick.

Vereinzelt weisen AutorInnen von Krippenliteratur darauf hin, dass die Eingewöhnung eines Kleinkindes eben mehr sein kann, als nur der Versuch, „Kleinkinder davor zu schützen, das Erleben von Trennung und Getrenntsein von den vertrauten Bezugspersonen als Trauma zu erfahren“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165). In jenen Publikationen wird betont, dass „mit dem Gelingen von Eingewöhnungsprozessen günstige Voraussetzungen für das Statthaben von Bildungsprozessen³³ in der Zeit *nach* der Eingewöhnung geschaffen“ werden. Ebenso gehen jene AutorInnen davon aus, „dass es in

³³ Unter Bedachtnahme darauf, dass es in Fachkreisen unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, was unter „Bildung“ zu verstehen ist, soll im Folgenden jener Bildungsbegriff kurz erläutert werden, auf den sich jene AutorInnen im Text beziehen. In Anlehnung an die Wiener Kinderkrippenstudie gehen Datler, Datler und Hover-Reisner (2010) davon aus, „dass jeder Begriff von ‚Bildung‘ eine bestimmte ... Vorstellung von wünschenswerter oder gelungener Persönlichkeitsentwicklung zum Ausdruck bringt (Datler 1995, 236ff). Bildungseinrichtungen, wie sie beispielsweise Krippen, Schulen oder Universitäten darstellen, kommt aus dieser Perspektive die Aufgabe zu, wünschenswerte Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen in unterschiedlichen Gruppensettings dadurch anzuregen oder zu unterstützen, dass Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen unter der institutionellen Verantwortung von professionell Tätigen spezifische Erfahrungen eröffnet und nahe gebracht werden, die

Prozessen der gelingenden Eingewöhnung bereits *selbst* zur Entfaltung von Bildungsprozessen kommt“ (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.; Hervorhebung S.B.). Folgt man diesem Verständnis, so weisen gelingende Eingewöhnungsprozesse einen zweifachen Bezug zu frühkindlichen Bildungsprozessen auf: Zum einen sind sie als Fundament für spätere Bildungsprozesse zu sehen und zum anderen kommen in ihnen bereits selbst Bildungsprozesse zum Tragen. Jene Überlegungen ließen den Schluss zu, dass sich „Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, die sich für ein Gelingen von Eingewöhnung ... einsetzen, immer auch um ein Glücken bestimmter frühkindlicher Bildungsprozesse bemühen“ (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.). Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass gerade *gelingende* Eingewöhnungsprozesse eine bedeutsame Rolle spielen, wenn es um das Statthaben von Bildungsprozessen (während oder auch nach der Eingewöhnungsphase) geht. Dementsprechend würde auch die Frage nach einer erfolgreichen bzw. gelingenden Eingewöhnung, eindeutig zu einer *pädagogischen* werden.

Darüber hinaus erscheint es mir bedeutsam, noch einmal auf die Problematik des Begriffs der *Eingewöhnung* sowie den der *gelungenen* Eingewöhnung hinzuweisen³⁴. Mit dem Begriff der *Eingewöhnung* bzw. den der *Eingewöhnungsphase* wird suggeriert, dass es sich um eine Phase handelt, in der es (hauptsächlich) darum geht, jemanden an etwas zu gewöhnen. Jener Begriff greift jedoch zu kurz, wenn es um die aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive eigentliche Thematik und Problematik dieser Anfangszeit geht – nämlich die des *Verlusts*, der *Trennung* und des *Getrenntseins*. Laut Ditfurth (2009) beispielsweise gehe es in dieser Anfangszeit einer Krippenbetreuung eben nicht primär um ein „sich gewöhnen“, sondern vielmehr um „die Begleitung von Trennungs- und Verlusterfahrungen“. Der Begriff der Eingewöhnung suggeriert jedoch, dass es nicht nur möglich, sondern auch zentrale Aufgabe dieser Phase sei, das Kind (eventuell auch die Eltern) an die tägliche Trennung und das Getrenntsein *zu gewöhnen*. Außerdem beinhaltet der Begriff der Gewohnheit in diesem Zusammenhang, dass Trennung und Getrenntsein zur Gewohnheit werden können und sollen. Sind die Trennung und das Getrenntsein einmal Gewohnheit und die Eingewöhnung somit gelungen, so könnte man schlussfolgern,

in dieser Form mit vertrauten Bezugspersonen, die etwa dem Kreis der Primärfamilie angehören, im Regelfall nicht gemacht werden können“ (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, o.S.).

³⁴ Eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der "Eingewöhnung" findet sich in Kapitel 1.2.2.

werden sie keine Probleme mehr machen. Der Terminus der *gelungenen* Eingewöhnung kann demnach irreführend wirken, da dadurch der Anschein erweckt werde, als gäbe es einen bestimmten, von außen beobachtbaren Zeitpunkt, ab dem das Kind mit der Trennung und dem Getrenntsein ohne weitere Probleme zurechtkommen und demnach keine Unterstützung mehr benötigen würde.

Gerade aktueller psychoanalytischer Krippenliteratur - wie den Einzelfallstudien von Ahmadi-Rinnerhofer (2007), Bock (2009), Heiss (2009) und Schwediauer (2009) - ist jedoch zu entnehmen, dass Kinder auch nach dem Krippeneintritt, also nach der sogenannten Eingewöhnungsphase, noch mit Gefühlen der Trennung und des Getrenntseins zu kämpfen haben. So wird immer wieder betont, dass sich die Kinder auch Monate nach ihrem Krippeneintritt noch mit heftigen Gefühlen konfrontiert sehen und „das Thema Trennung nicht nach wenigen Monaten abgeschlossen“ ist (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, 21). Jene Untersuchungen stärken ein Bewusstsein darüber, dass auch eine vormals scheinbar *gelungene Eingewöhnung*, sei es nun ein gelungener Bindungsaufbau zwischen dem Kind und einer Pädagogin, oder aber eine erfolgreiche Gefühlsbewältigung auf Seiten des Kindes durch äußere und/oder innere Umstände ins Schwanken geraten kann und erneuter Zuwendung bedarf.

Scheerer (2009) geht sogar einen Schritt weiter, wenn sie behauptet, dass die *Problematik der Trennung und des Getrenntseins* keine spezifische Problematik des Krippeneintritts sei, sondern eine Problematik des *gesamten* Krippenlebens darstelle. Das Thema der Trennung und des Verlusts lasse sich eben nicht auf bloße „Eingewöhnungszeiten“ reduzieren, denn „der Übergang muss täglich neu geschaffen und durchlebt werden; und die Bereitschaft, flexibel auf die täglich neue Kondition des Kindes und der Mutter zu reagieren, die ihren Rhythmus finden und bewahren müssen, macht die wirkliche Qualität einer Krippe aus“ (ebd., o.S.). Eine Reduzierung der Trennungsproblematik und damit verbundene Gefühle auf eine mehr oder weniger kurze *Phase* des Krippenalltags birgt die Gefahr, dass nach dem vermeintlichen „Abschluss“ dieser *Phase* kein Trennungsleid mehr wahrgenommen wird. Kinder, die noch nach der sogenannten *Eingewöhnungsphase* mehr

oder weniger offensichtlich mit der Trennung und dem Getrenntsein zu kämpfen haben, gelten so rasch als unangepasst, auffällig und schwierig³⁵.

Die Ausführungen vieler AutorInnen verdeutlichen, welche hohen Leistungen *allen* Beteiligten zu Beginn einer Krippenbetreuung abverlangt werden. So seien nicht nur das Kind sowie seine Eltern überwältigen Gefühlen ausgesetzt, die es auszuhalten und zu bewältigen gilt, sondern auch Kindergartenpädagoginnen werden durch den Eintritt eines neuen Kindes physisch, psychisch und emotional gefordert, manchmal auch überfordert. Was bedeutet es, Krippenkinder aufzunehmen?

Viernickel und Sechtig (2003, o.S.) formulieren sehr treffend, dass

„Krippenkinder aufzunehmen ... vor allem [bedeutet; Anm.S.B.], sich auf Gefühle und verbindliche Beziehungen einzulassen, aufmerksam zu sein für die Kommunikationsformen von Kleinkindern, bereit zu sein zur Interaktion und ihren Aktivitäten, Willens- und Gefühlsäußerungen mit Interesse, Offenheit, Achtung und Authentizität zu begegnen. Dies ist ein hoher Anspruch, doch das Ergebnis ist in der Regel grandios: emotional gefestigte, sozial kompetente und selbstbewusste (nur körperlich) kleine Persönlichkeiten“.

Man solle „hören, sehen und *fühlen* ... was das Kind [einem; Anm. S.B] mitzuteilen hat“ (Becker-Textor 2009, o.S.; Hervorhebung S.B.). Auch Grossmann und Grossmann (1998, o.S.) legen in ihren Texten sehr eindrücklich dar, dass Krippenarbeit vorwiegend „Gefühlsarbeit“ bedeute. Vor allem Kleinstkinder zeigen ihre Gefühle noch unverblümt und roh und können so „viele emotionelle Reaktionen der Betreuer“ (a.a.O.) auslösen. Zudem würden Kleinkinder „die Gefühlssprache der Erzieherinnen besser verstehen als deren gesprochene“ (a.a.O.). Die AutorInnen merken an, dass „wahrscheinlich ... in rein

³⁵ Kritische Anmerkung zur "universellen Phasierung" (Roux 2004, 79) der Eingewöhnung: Die Analyse hat gezeigt, dass die Eingewöhnungsphase selbst oftmals noch in weitere *Phasen* eingeteilt wird, nach denen sich die Aufnahme eines neuen Kindes orientiert (vgl. Laewen, Andres, Hédervári 2004). Zu bedenken wäre hierbei, ob eine "universelle Phasierung" (Roux 2004, 79) einem Eingewöhnungsprozess nicht seine *Individualität* und auch *Komplexität* abspricht. Wird durch die Organisation eines Eingewöhnungsprozesses in vorher festgelegten Phasen nun nicht eher normiert als individualisiert? Zudem wird durch die klare Strukturierung dieser einzelnen Phasen suggeriert, dass ein Eingewöhnungsprozess durch klare und allgemeingültige *Anfangs- und Endpunkte* zu definieren wäre. Es wäre zu hinterfragen, ob jene Phasierung nicht auch Druck erzeugt und Kinder, deren Eingewöhnungsverlauf sich anders gestaltet als erwünscht bzw. geplant, vorschnell als problematisch abgestempelt werden. Im Vorhinein festgelegte Phasen können, vor allem für die beteiligten *Erwachsenen*, als Hilfestellungen betrachtet werden, da sie Orientierung und Sicherheit geben, in einem aufwühlenden und oftmals schwer vorhersehbaren Prozess. Zugleich dürfe dabei nicht vergessen werden, dass dadurch möglicherweise der *individuelle* Umgang eines Kindes mit der Trennung und dem Getrenntsein ausgeblendet wird.

sachlichen Berufen die eigene Kindheit keine so einflußreiche (sic!) Rolle [spielt; Anm.S.B.] wie gerade in der Arbeit mit Kleinkindern, die ständig gefühlsgetragene Reaktionen der Erzieherinnen provozieren“³⁶ (a.a.O.). Jenem Verständnis zufolge bedarf es in der Arbeit mit Kleinkindern *empathischer Reflexion* nicht nur den Gefühlen der Kinder gegenüber, sondern auch den eigenen. In diesem Zusammenhang kann auch die Forderung einzelner AutorInnen nach *berufsbegleitender Supervision* verstanden werden, die es Pädagoginnen ermöglichen soll, Sympathien und Antipathien zu einzelnen Kindern aufzudecken, emotionale Distanzen zu verringern, sich über eigene Gefühle und Regungen klar zu werden sowie sich mit dem beruflichen Alltag im Allgemeinen auseinanderzusetzen (vgl. Grossmann, Grossmann 1998).

So unterschiedlich das Verständnis einzelner AutorInnen zum Thema der *gelungenen* respektive *gelingenden Eingewöhnung* sein mag, eines haben sie größtenteils gemein: Die Ansicht, dass es im gesamten Krippenalltag und insbesondere zu Beginn einer Krippenbetreuung grundsätzlich darum gehen mag, fähig und bereit zu sein, die Bedürfnisse der Kinder zu (er-)kennen und nachzuempfinden. Um es mit Freuds Worten zu sagen:

„Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann“ (Freud 1913, 419; zit.n. Leber, Trescher 1987, 113; Hervorhebung im Original).

³⁶ Die Ursache für das Unvermögen vieler Erwachsener, kindliche Gefühle nachzuempfinden bzw. sich in die Kinder einzufühlen, liegt oftmals in der Verdrängung eigener Kindheitserfahrungen und damit in Verbindung stehenden Gefühlen, der sogenannten "Kindheitsamnesie" (Leber, Trescher 1987, 115). Vergangene schmerzhaft und belastende Gefühle aus der eigenen Kindheit wurden, diesem Verständnis zufolge, verdrängt und drohen durch eine bewusste Auseinandersetzung mit belastenden Gefühlen eines Kindes im Hier und Jetzt wieder an die Oberfläche zu geraten. Wir als "Erwachsene verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht verstehen" (a.a.O.). Eine Voraussetzung dafür, sich in andere einfühlen zu können, ist jedoch der Zugang zu den eigenen Gefühlen (vgl. Wittenberg 2001). Solange "wir Menschen Angst haben, uns mit Enttäuschungen und Kränkungen, ja auch mit den Schrecken unserer früheren Kindheit zu konfrontieren, können wir uns auch nur schwer auf die alltäglichen Probleme und Nöte kleiner Kinder einlassen" (Leber, Trescher, Zimmer 1989, 164). Eventuell ist auch hier der Grund dafür zu suchen, warum die Thematik der frühen außerfamiliären Betreuung auf gesellschaftlicher Ebene oftmals auf Abwehr stößt, denn "kaum ein anderes politisches Thema ist so sehr geprägt von den eigenen Erfahrungen wie die Debatte über frühkindliche Betreuung" (Maywald 2008, 11). Durch die Beschränkung des medialen und politischen Diskurses rund um die außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren auf den *quantitativen* Ausbau entsprechender Institutionen, wird einem suggeriert, dass "es nur noch reichlich Kinderbetreuungsstätten und Teilzeitarbeitsplätze zu geben (braucht), und die Sache ist gelaufen" (Bittner 1989, 485; zit.n. Datler, Ereky, Strobel 2002, 73). An "mögliche seelische Nöte von Kindern" (Datler, Ereky, Strobel 2002, 73) und in weiterer Konsequenz an mögliche seelische Nöte aus der *eigenen* Kindheit bräuchte somit gar nicht erst gedacht werden.

6. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting German child care settings II: Individual-oriented Care after German Reunification. In: *Infant Behavior and Development* 23, 211-222
- Ahnert, L., Rickert, H. (2000): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, 189-202
- Ahnert, L., Lamb, M.E., Seltenheim, K. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting German child care settings I: Group-oriented Care before German Reunification. In: *Infant Behavior and Development* 23, 197-209
- Ahnert, L., Rickert, H., Lamb, M.E. (2000): Shared Caregiving: Comparisons Between Home and Child-Care Settings. In: *Developmental Psychology* 36 (3), 339-351
- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2001): The East German Child Care System: Associations with Caretaking and Caretaking Beliefs, Children's Early Attachment and Adjustment. In: *American Behavioral Scientist* 44, 1843-1863
- Ahnert, L. (2003): Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. In: *Zeitschrift frühe Kindheit* 2003. Online im Internet: URL: http://liga-kind.de/fruehe/503_ahnert.php [Stand: 14.1.2010]
- Ahnert, L.; Lamb, M.E. (2003): Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. In: *Child Development* 74 (Heft 4), 1044-1049
- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehung außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieher/innen-Kind-Bindung. In: *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Reinhardt: München, 256-277
- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2004): Child Care and Its Impact on Young Children (2-5). In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Online im Internet: URL: www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Ahnert-LambANGxp.pdf [Stand: 12.5.2010]
- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M. E., Barthel, M. (2004): Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. In: *Child Development*, 75, 639-650
- Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M.E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: *Child Development* 74 (3), 664-679

- Ahnert, L. (2007): Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. In: Frühförderung interdisziplinär 26, 58-65
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt Verlag: München, Basel, 2. Auflage
- Ahnert, L. (2009): Öffentliche Kleinkindbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung: Risiken und Chancen für das Kindeswohl. In: *undKinder. Säuglinge – kompetent und bedürftig* 83, 13-17
- Amir Ahmadi-Rinnerhofer, L. (2007): „Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt.“ Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Diplomarbeit: Universität Wien
- Andres, B., Laewen, H-J (1993): Ich verstehe besser, was ich tue... Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. Fipp Verlag: Berlin
- Andres, B., Laewen, H-J (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg, 79-101
- Bailey, A.K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliärer Betreuung. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2), 154-170
- Becker-Textor, I. (2009): Die Kleinen kommen. Braucht die Kinderkrippe eine eigene Pädagogik? In: Textor, M. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – online Handbuch*. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1986.html> [Stand: 28.1.2010]
- Beller, K.E. (1993): Kinderkrippe. In: Markefka, M., Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Luchterhand: Neuwied u.a.
- Beller, K.E. (1995): Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus
- Beller, K.E. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: *Zeitschrift frühe Kindheit* 2002. Online im Internet: URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php [Stand: 10.3.09]
- Bensel, J.; Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): *Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt*. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, 103-142

- Bittner, G. (1989): Das Teilzeit-Kind. In Neue Sammlung 29, 477-487
- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Kindler Verlag: München
- Bowlby, J. (1976): Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. Kindler Verlag: München
- Bundesgesetz über die Errichtung, Erhaltung und Auflassung von öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen (Kinderbetreuungsgrundsatzgesetz) (2006): Online im Internet: URL: http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXII/A/A_00766/pmh.shtml [Stand: 21.1.10]
- Burat-Hiemer, E. (2006): Eingewöhnung am Beispiel der Kinderkrippe mamamia. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Onlinehandbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1811.html> [Stand: 14.1.10]
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager-Schmid, L.; Eggert-Schmid Noerr, A.; Datler, W. (Hrsg.): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozialverlag: Gießen, 71-108
- Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling Against a Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. In: ?
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherung an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen Verlag: Berlin (in Druck)
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Kinderkrippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J.: Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin (in Druck)

- Dieken, Ch. Van (2008): Auf den Anfang kommt es an. Wie die Eingewöhnung gelingt. In: Was Krippenkinder brauchen. Herder: Freiburg u.a.
- Diem-Wille, G. (1999): Über den Zusammenhang zwischen Trennungsproblemen einer Mutter und Schlafproblemen eines Kindes. Robin – eine Falldarstellung einer Eltern-Kleinkindberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 90-103
- Ditfurth, A.v. (2009): Verlust und Trauer in Übergangssituationen begleiten. In: *undKinder*. Säuglinge - kompetent und bedürftig (83), 57-65
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Frankfurt am Main
- Dornes, M. (2008a): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer: Frankfurt am Main, 2. Auflage
- Dornes, M. (2008b): Frißt die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlaß. In: *Psyche*. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2), 182-201
- Edtinger, D.; Hillinger, C. (2008): Die Eingewöhnung von null- bis dreijährigen Kindern in der institutionellen Fremdbetreuung unter bindungsspezifischem Schwerpunkt. Diplomarbeit: Universität Salzburg
- Fein, G. (1996): Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, 80-97
- Funder, A. (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine Analyse deutschsprachiger Fachliteratur unter Einbeziehung erste Beobachtungsmaterialien aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit: Wien
- Griebel, W.; Niesel, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Testor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Onlinehandbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> [Stand: 1.5.09]
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim und Basel
- Grossmann, K. (1998): Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter 3 Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision. In: *Zeitschrift frühe Kindheit* 1998

- Grossmann, K.; Grossmann, K.E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 69-81
- Hardin, H.T. (2008): „Weinen, Mama, Weinen!“ Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2), 136-153
- Hédervári-Heller, È (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial Verlag: Gießen
- Hédervári-Heller, È (2008): Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, 97-102
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit: Universität Wien
- Hellmann, J. (2009): Säuglinge in Kindertagesstätten: Was es braucht, damit sie das bekommen, was sie brauchen. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig (83), 67-80
- Hover-Reisner, N. (2003): Institutionelle Betreuung von Kleinkindern in Kinderkrippen: Eine Recherche aktueller Literatur und eine Einführung in krippenpädagogische Publikations- und Forschungsfelder. Diplomarbeit: Universität Wien
- Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema “Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern”. In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200
- Kaltseis, R. (2009): Was hat ein Krippenkind davon, selbstständig zu sein? Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Kämpfen, B. (2009): Säuglinge in institutioneller Betreuung. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig (83), 81-88

- Laewen, H-J. (1989a): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung der Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36, 102-108
- Laewen, H-J. (1989b): Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (Heft 6), 869-888
- Laewen, HJ, Andres, B., Hédervári, È. (2003): Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz: Weinheim u.a., 4. Auflage
- Landesgesetzblatt Wien (2003): Wiener Tagesheimgesetz (17. Gesetz). Online im Internet: URL: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm> [Stand: 21.1.10]
- Landesgesetzblatt Wien (2003): Verordnung der Wiener Landesregierung betreffend das Wiener Kindertagesheimwesen - Wiener Kindertagesheimverordnung (29. Verordnung). Online im Internet: URL: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003029.htm> [Stand: 21.1.10]
- Lazar, R.A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: *Kind und Umwelt* (Heft 56), 36-60
- Leber, A., Trescher, H.-G. (1987): Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner, C., Trescher, H.-G. (Hrsg.): *Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag*. Grünwald: Mainz, 113-123
- Leber, A., Trescher, H.-G., Weiss-Zimmer, E. (1989): *Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen*. Fischer: Frankfurt am Main
- Ludwig-Körner, Ch. (2008a): Der Beitrag der Psychoanalyse in der Ausbildung zum kompetenten Frühpädagogen. In: *Kinderanalyse. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse in Psychotherapie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters* 16 (Heft 2), 143-157
- Ludwig-Körner, Ch. (2008b): Psychoanalyse und Frühpädagogik. In: *Psyche. Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Lieberman, A.F. (1995): Das Kleinkind in der Kinderbetreuung. In: Lieberman, A.F.: *Ein kleiner Mensch. Das Gefühlsleben des Kindes in den ersten drei Jahren*. Rowohlt: Reinbeck bei Hamburg
- Marx, R. (2007): Frühe außerfamiliäre Betreuung: Psychoanalytische Perspektiven (Tagungsbericht). In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 61, Klett-Cotta: Stuttgart

- Meiser, U. (2002): Kinder in Übergängen stärken. Transitionen als Chance wahrnehmen. In: kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=635766&archivansicht=1 [Stand 20.5.09]
- Mögel, M. (2009): Krippenbetreuung von Kleinstkindern. Unterschiede in der psychoanalytischen Debatte in der Schweiz und in Deutschland. In: *undKinder*. Säuglinge - kompetent und bedürftig 83, 97-100
- NICHD (1997): The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. In: *Child Development* 68, 860-879
- NICHD Early Child Care Research Network (1998): Early Child Care and Self-Control, Compliance, and Problem Behavior at Twenty-Four and Thirty-Six Months. In: *Child Development* 69 (4), 1145-1170
- NICHD Early Child Care Research Network (2001): Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care. In: *Child Development* 72 (5), 1478-1500
- NICHD (2006): The NICHD Study of early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 1/2 Years. Online im Internet: URL: www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_051206.pdf [Stand: 12.1.2010]
- NICHD (o.J.): NICHD – Study Summary. Online im Internet: URL: <https://secc.rti.org/summary.cfm> [Stand: 19.1.2010]
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung. Probleme und Chancen der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern. Matthias Grünewald Verlag: Mainz
- Niedergesäß, B. (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. Eine Zwischenbilanz der Ergebnisse der Bildungsgruppe. Online im Internet: URL: http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf [Stand: April 2005]
- Niedergesäß, B.; Drexler-Wagner, S.; Strübel, E.; et al. (2003): Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen - Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und ErzieherInnen? Dreves: Lüneberg
- Ostermeyer, E. (2006): Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Papousek, M.; Gontard, A. (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Klett-Cotta: Stuttgart

- Petersen, G. (1995): Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen. Band 1: Grundfragen der pädagogischen Arbeiten in altersgemischten Gruppen. Kohlhammer: Köln
- Pierrehumbert, B. (1998): Entwicklungskonsequenzen aus der Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 99-112
- Ruf, I. (1993): Die Kinderkrippe. In: Becker-Textor, Textor (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Luchterhand: Neuwied
- Roux, S. (2004): Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines früh-pädagogischen Übergangs. In: Denner, L.; Schuhmacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 75-90
- Salzberger-Wittenberg, I. (1999): Kurztherapeutische Arbeit mit Eltern von Kleinkindern. In: Dalter, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10. Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit. Psychosozial-Verlag: Gießen, 84-100
- Schäfer, G.E. (2006a): Bildung beginnt mit der Geburt. In: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10. Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2.Auflage, 37-47
- Schäfer, G.E. (2006b): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 57-80
- Scheerer, A.K. (2003): Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern - Gewinn, Gefahr, Verlust? Ein sozialpolitisches Thema aus psychoanalytischer Sicht. In: Tagungsband der Herbsttagung 2003 der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung. 215-229. Online im Internet: URL: http://www.michael-balint-institut.de/PDF/Vortrag_Scheerer.pdf [Stand: 20.11.2007]
- Scheerer, A.K. (2008): "Mein Baby wird keine Probleme machen..." Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche. Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Scheerer, A.K. (2007): Fremdbetreuung im frühen Kindesalter. In: Psychoanalyse aktuell. Online Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV. Online im Internet: URL: <http://www.psychanalyse-aktuell.de/kinder/fremdbetreuung.html> [Stand: 28.11.2007]

- Scheerer, A.K. (2009): Krippenbetreuung als ambivalentes Unternehmen. In: Psychoanalyse aktuell. Online Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV. Online im Internet: URL: <http://www.psychoanalyse-aktuell.de/kinder/fremdbetreuung.html> [Stand: 16.1.2010]
- Scheffler, A. (2003): Krippenkinder aufnehmen 4. In: Kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=775429&archivansicht=1 [Stand: 25.10.09]
- Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Diplomarbeit: Universität Wien
- Standard (2010a): Österreich sehr weit hinter Barcelona-Zielen. In: Der Standard, 4.1.2010
- Standard (2010b): Kinder-Betreuungsplätze sollen ausgebaut werden. In: Der Standard, 17.2.2010
- Standard (2010c): Kindergärten müssen ausgebaut werden. In: Der Standard, 17.3.2010
- Statistik Austria (Hrsg.) (2008): Kindertagesheimstatistik. Berichtsjahr 2008/09. Verlag Österreich (Print Media Austria AG): Wien oder Online im Internet: URL: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=523 [Stand: 3.11.09]
- Strobel, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im 2. Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Suess, G.J.; Burat-Hiemer, E. (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus. Klett-Cotta: Stuttgart (Ratgeber)
- Textor, M. R. (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. In: Unsere Jugend 51 (12), 527-533. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html> [Stand: 2.5.10]
- Textor, M.R. (2006): Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 81-96
- Textor, M.R. (o.J.): Die "NICHD Study of Early Child Care" – ein Überblick. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – online Handbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html> [Stand: 12.1.2010]

- Tiroler Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (2009): Kinderbetreuungsgesetz NEU. Online im Internet: URL: <http://www.tirol.gv.at/themen/bildung/bildung/kinderbetreuung/> [Stand: 21.1.10]
- Tietze, W. (1996): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied
- Trescher, H.G. (2001): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher H.G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Twrdy, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit: Universität Wien
- Viernickel, S., Sechtig, J. (2003): Krippenkinder aufnehmen 1. In: Kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html [Stand: 10.01.10]
- Viernickel, S., Sechtig, J. (2003): Krippenkinder aufnehmen 3. In: Kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html [Stand: 8.12.09]
- Viernickel, S. (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, H.v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Farmington Hills, 195-210
- Vock, E. (2008): Das Modell für die Eingewöhnung in die Kinderkrippe des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung und frühe Kindheit (Infans) unter Berücksichtigung der Perspektive des Transitionsansatzes. Diplomarbeit: Universität Wien
- Wittenberg, I. (2001): The transition from home to nursery school. In: Infant Observation 4 (Heft 2), 23-35
- Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Krippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Ziegenhain, U., Rottman, U., Laewen, H-J., Beller, K.E. (1989): Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Beller, K.E. (Hrsg.): Forschungen in den Erziehungswissenschaften. Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- Ziegenhain, U.; Rauh, H.; Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 82-98

Ziegenhain, U., Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem - Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kinderkrippen in Österreich im Jahresvergleich. Quelle: Statistik Austria 2008/09

Abbildung 2: Kinder in Tagesheimen nach dem Alter. Quelle: Statistik Austria 2008/09

Abbildung 3: Kinder in Krippen nach dem Alter. Quelle: Statistik Austria 2008/09

Abbildung 4: Übersicht aller herausgearbeiteten Kriterien und Indikatoren gelungener Eingewöhnung sowie förderlichen Faktoren für die Eingewöhnung aus entwicklungspsychologisch, bindungstheoretisch sowie frühpädagogisch fundierten Publikationen. Quelle: Stefanie Bruha 2010

Abbildung 5: Übersicht aller herausgearbeiteten Kriterien und Indikatoren gelungener Eingewöhnung sowie förderlichen Faktoren für die Eingewöhnung aus psychoanalytisch-pädagogisch fundierten Publikationen. Quelle: Stefanie Bruha 2010

Abbildung 6: Übersicht aller herausgearbeiteten Kriterien und Indikatoren gelungener Eingewöhnung sowie förderlichen Faktoren für die Eingewöhnung aus populärwissenschaftlichen Publikationen. Quelle: Stefanie Bruha 2010

8. Anhang

Übersicht über die analysierten Publikationen

Analysierte wissenschaftliche Publikationen

- Ahnert, L., Rickert, H. (2000): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, 189-202
- Ahnert, L., Rickert, H., Lamb, M.E. (2000): Shared Caregiving: Comparisons Between Home and Child-Care Settings. In: *Developmental Psychology* 36 (3), 339-351
- Ahnert, L., Lamb, M.E., Seltenheim, K. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. In: *Infant Behavior and Development* 23, 197-209
- Ahnert, L., Lamb, M.E., Seltenheim, K. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. In: *Infant Behavior and Development* 23, 211-222
- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2001): The East German Child Care System: Associations with Caretaking and Caretaking Beliefs, Children's Early Attachment and Adjustment. In: *American Behavioral Scientist* 44, 1843-1863
- Ahnert, L. (2003): Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. Online im Internet: URL: <http://www.liga-kind.de/pages/zeit4.htm> [Stand: 14.1.2010]
- Ahnert, L.; Lamb, M.E. (2003): Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. In: *Child Development* 74 (Heft 4), 1044-1049
- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieher/innen-Kind-Bindung. In: Ahnert L. (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Reinhardt: München, 2. Auflage
- Ahnert, L., Lamb, M.E. (2004): Child Care and Its Impact on Young Children (2-5). In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Online im Internet: URL: www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Ahnert-LambANGxp.pdf [Stand: 12.5.2010]
- 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. In: *Child Development* 75 (Heft 3), 639-650
- Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M.E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: *Child Development* 74 (3), 664-679

- Ahnert, L. (2007): Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. In: Frühförderung interdisziplinär 26, 58-65
- Ahnert, L. (2009): Öffentliche Kleinkindbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung: Risiken und Chancen für das Kindeswohl. In: undKinder. Säuglinge – kompetent und bedürftig (83), 13-17
- Amir Ahmadi-Rinnerhofer, L.A. (2007): "Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt". Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Diplomarbeit: Wien
- Andres, B., Laewen, H-J (1993): Ich verstehe besser, was ich tue... Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. Fipp Verlag: Berlin
- Andres, B., Laewen, H-J (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg, 79-101
- Bailey, A.K. (2008): Verlust: ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: PSYCHE. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2), 154-170
- Beller, K.E. (1993): Kinderkrippe. In: Markefka, M., Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand: Neuwied u.a.
- Beller, K.E. (1995): Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus
- Beller, K.E. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Zeitschrift frühe Kindheit 2002. Online im Internet: URL: http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php [Stand: 10.3.2009]
- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager-Schmid, L; Eggert-Schmid Noerr, A.; Datler, W. (Hrsg.): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. Erscheint in: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen Verlag: Berlin (in Druck)

- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. Erscheint in: Becker-Stoll, F., Kalicki, B., Berkic, J. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag: Berlin (in Druck)
- Ditfurth, A.v. (2009): Verlust und Trauer in Übergangssituationen begleiten. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 57-65
- Edtinger, D.; Hillinger, C. (2008): Die Eingewöhnung von null- bis dreijährigen Kindern in der institutionellen Fremdbetreuung unter bindungsspezifischem Schwerpunkt. Diplomarbeit: Universität Salzburg
- Fein, G. (1996): Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, 80-97
- Funder, A. (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine Analyse deutschsprachiger Fachliteratur unter Einbeziehung erster Beobachtungsmaterialien aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit: Wien
- Griebel, W.; Niesel, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Testor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Onlinehandbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> [Stand: 1.5.2009]
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim und Basel
- Grossmann, K. (1998): Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter 3 Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision. In: Zeitschrift frühe Kindheit 1998
- Grossmann, K.; Grossmann, K.E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 69-81
- Hardin, H.T. (2008): "Weinen Mama, weinen!" Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Hédervári-Heller, È. (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Pforr, U. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Psychosozial Verlag: Gießen
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijähr-

rigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit: Universität Wien

- Hellmann, J. (2009): Säuglinge in Kindertagesstätten: Was es braucht, damit sie das bekommen, was sie brauchen. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 67-80
- Hover-Reisner, N. (2003): Institutionelle Betreuung von Kleinstkindern in Kinderkrippen: Eine Recherche aktueller Literatur und eine Einführung in krippenpädagogische Publikations- und Forschungsfelder. Diplomarbeit: Universität Wien
- Kaltseis, R. (2009): Was hat ein Krippenkind davon, selbstständig zu sein? Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Kämpfen, B. (2009): Säuglinge in institutioneller Betreuung. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 81-88
- Ludwig-Körner, Ch. (2008a): Der Beitrag der Psychoanalyse in der Ausbildung zum kompetenten Frühpädagogen. In: *Kinderanalyse. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse in Psychotherapie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters* 16 (Heft 2), 143-157
- Ludwig-Körner, Ch. (2008b): Psychoanalyse und Frühpädagogik. In: *Psyche. Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Laewen, H.J. (1989a): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung der Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36, 102-108
- Laewen, H.J. (1989b): Zur außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (Heft 6)
- Marx, R. (2007): Frühe außerfamiliäre Betreuung: Psychoanalytische Perspektiven (Tagungsbericht). In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 61, Klett-Cotta: Stuttgart
- Meiser, U. (2002): Kinder in Übergängen stärken. Transition als Chance wahrnehmen. In: *kindergarten-heute*. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/kiga_heute_online_beitrag.html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=635766 [Stand: 20.5.2009]
- Mögel, M. (2009): Krippenbetreuung von Kleinstkindern. Unterschiede in der psychoanalytischen Debatte in der Schweiz und in Deutschland. In: *undKinder*. Säuglinge – kompetent und bedürftig 83, 97-100
- NICHD Early Child Care Research Network (1998): Early Child Care and Self-Control, Compliance, and Problem Behavior at Twenty-Four and Thirty-Six Months. In: *Child Development* 69 (4), 1145-1170

- NICHD Early Child Care Research Network (2001): Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care. In: Child Development 72 (5), 1478-1500
- NICHD (2006): The NICHD Study of early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 1/2 Years. Online im Internet: URL: www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_051206.pdf [Stand: 12.1.2010]
- NICHD (o.J.): NICHD – Study Summary. Online im Internet: URL: <https://secc.rti.org/summary.cfm> [Stand: 19.1.2010]
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung. Probleme und Chancen der außerfamiliären Betreuung von Kleinkindern. Matthias Grünewald Verlag: Mainz
- Niedergesäß, B. (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. Eine Zwischenbilanz der Ergebnisse der Bildungsgruppe. Online im Internet: URL: http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf [Stand: 3.4.2009]
- Pierrehumbert, B. (1998): Entwicklungskonsequenzen aus der Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 99-112
- Ruf, I. (1993): Die Kinderkrippe. In: Becker-Textor, Textor (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Luchterhand: Neuwied
- Roux, S. (2004): Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: Denner, L.; Schuhmacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 75-90
- Scheerer, A.K. (2004): Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern - Gewinn, Gefahr, Verlust? Ein sozialpolitisches Thema aus psychoanalytischer Sicht. In: Tagungsband der Herbsttagung 2003 der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung. 215-229. Online im Internet: URL: http://www.michael-balint-institut.de/PDF/Vortrag_Scheerer.pdf [Stand: 20.11.2007]
- Scheerer, A.K. (2008): "Mein Baby wird keine Probleme machen..." Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche. Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart
- Scheerer, A.K. (2007): Fremdbetreuung im frühen Kindesalter. In: Psychoanalyse aktuell. Online Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV. Online im Internet: URL: <http://www.psychanalyse-aktuell.de/kinder/fremdbetreuung.html> [Stand: 28.11.2007]
- Scheerer, A.K. (2009): Krippenbetreuung als ambivalentes Unternehmen. In: Psychoanalyse aktuell. Online Zeitung der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung DPV. Online im Internet: URL: <http://www.psychanalyse-aktuell.de/kinder/fremdbetreuung.html> [Stand: 16.1.2010]

- Scheffler, A. (2003): Krippenkinder aufnehmen 4. In: Kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=775429&archivansicht=1 [Stand: 8.12.2009]
- Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Diplomarbeit: Universität Wien
- Strobel, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im 2. Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Textor, M.R. (o.J.): Die "NICHD Study of Early Child Care" – ein Überblick. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – online Handbuch. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html> [Stand: 12.1.2010]
- Twrdy, K. (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit: Wien
- Viernickel, S., Sechtig, J. (2003): Krippenkinder aufnehmen 1. In: Kindergarten heute. Online im Internet: URL: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html [Stand: 10.01.10]
- Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Krippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Ziegenhain, U., Rottman, U., Laewen, H-J., Beller, K.E. (1989): Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Beller, K.E. (Hrsg.): Forschungen in den Erziehungswissenschaften. Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- Ziegenhain, U.; Rauh, H.; Müller, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Hans-Huber: Bern u.a., 82-98
- Ziegenhain, U., Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem - Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47

Analysierte populärwissenschaftliche Publikationen

- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, 103-142
- Dieken, Ch. Van (2008): Auf den Anfang kommt es an. Wie die Eingewöhnung gelingt. In: Was Krippenkinder brauchen. Herder: Freiburg u.a.
- Hédervári-Heller, È. (2008): Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maywald, J.; Schön, B. (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, 97-102

- Laewen, H.J, Andres, B., Hédervári, È. (2003): Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz: Weinheim u.a.
- Lieberman, A.F. (1995): Das Kleinkind in der Kinderbetreuung. In: Lieberman, A.F.: Ein kleiner Mensch. Das Gefühlsleben des Kindes in den ersten drei Jahren. Rowohlt: Reinbeck bei Hamburg
- Suess, G.J.; Burat-Hiemer, E. (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Kinder fordern uns heraus. Klett-Cotta: Stuttgart

Zusammenfassung

In der heutigen Zeit erleben viele Kleinkinder ihren ersten bedeutenden und prägenden Übergangsprozess von der rein familiären zur ergänzenden institutionellen Betreuung nicht erst mit dem Eintritt in den Kindergarten. Bei einer immer größeren Anzahl an Kleinkindern findet jener Übergangsprozess bereits *vor* dem dritten Lebensjahr statt, nämlich beim Eintritt in eine Kinderkrippe.

Diese vorliegende Diplomarbeit widmet sich nun genau jenem ersten Übergangsprozess im Leben eines Kleinstkindes von der rein familiären zur ergänzenden institutionellen Krippenbetreuung – der so genannten *Eingewöhnungsphase*. Die Arbeit entstand vor dem Hintergrund der Annahme, dass jener Übergangsprozess, der mit der erstmaligen sowie den sich wiederholenden Trennungen und dem anschließenden Getrenntsein von den Eltern einhergeht, insbesondere für Kleinstkinder Überforderung, Stress und Angst bedeutet und es demnach gründlicher Überlegungen bedarf, in welcher Weise Kleinstkinder dahingehend unterstützt werden können, jenen Übergang bestmöglich zu bewältigen. Mittels einer umfassenden Literaturanalyse wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, welches Verständnis von *gelingender* respektive *gelungener Eingewöhnung* krippenpädagogischen Texten zugrunde liegt sowie in weiterer Folge, welche Faktoren in Bezug auf ein Gelingen des Eingewöhnungsprozesses im Sinne einzelner AutorInnen als förderlich beschrieben werden. Die Arbeit soll offenlegen, nach welchen *Kriterien* und *Indikatoren* die sogenannte Eingewöhnung als gelungen bewertet wird, sowie welche *Faktoren* sich *wie* und *warum* auf ein Gelingen der Eingewöhnung positiv auswirken. Die Ergebnisse der Analyse werden in systematischer Form dargestellt, wodurch Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede im Verständnis transparent gemacht werden.

Summary

Nowadays many infants have the experience of a social transition from their regular parents house to formative education without starting the Kindergarden. For many children this process of transition begins already before the age of three, as that's when they were sent to the nursery school.

This thesis intends to concentrate on the process of the transition from a traditional environment to an environment supported by the nursery school – this is commonly called an adaptation phase. This thesis is based on the a priori statement that being given away from the parents for the first time and the consecutive separation causes many times an excessive demand, stress and anguish. This statement longs to think through how to support the child in this phase in the best way. By using a comprehensive literature analysis, this thesis is trying to answer the question which understanding is meant of a successful acclimatisation in kindergarden-pedagogy and which factors favour this process. The results of the analysis are presented in a systematic form which allows to find out the commons, but also the differences between the authors and their assumptions.

This thesis does not only give the possibility to understand the so often forgotten process of transition from regular parents house to nursery school; it also leaves space to try to get to the bottom of this topic in a critical way.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Stefanie Bruha
Geburtsdatum 3. Jänner 1985
Geburtsort Schwaz, Tirol

Schulbildung

2004 Reife- und Diplomprüfung an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Haspingerstraße 5, Innsbruck

Hochschulbildung

2004 – 2010 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik sowie Heil- und Integrative Pädagogik
2007 – 2009 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Berufliche Weiterbildung

seit 2010 Ausbildung zur Elternbildnerin und Erziehungsberaterin (ARGE-Erziehungsberatung und Fortbildung GmbH)

Berufliche Tätigkeiten

2007 – 2010 Kindergartenpädagogin und Früherzieherin bei den “Wiener Kinderfreunden“
seit 2010 Kindergartenpädagogin im Anna-Freud-Kindergarten der Gemeinde Wien, Gersthof

Praktika

2007 Praktikum im Verein “Lebenshilfe“, Kufstein
2008 – 2010 Forschungspraktikum im Rahmen der “Wiener Kinderkrippenstudie“ am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien