

## 2.3 Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren – Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung

Wilfried Datler/Margit Datler/Nina Hover-Reisner

Dieser Beitrag stammt aus dem Forschungsprojekt „Toddlers' Adjustment to Out-of-Home Care – Die Wiener Kinderkrippen Studie (WiKi)“. Das Projekt wird vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanziert und an der Universität Wien an der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft unter der Leitung von Wilfried Datler in Kooperation mit Lieselotte Ahnert (Fakultät für Psychologie) durchgeführt. Weitere Mitglieder des Projektleitungsteams sind Nina Hover-Reisner (Projektkoordination), Katharina Ereky-Stevens, Tina Eckstein, Michael Wininger, Antonia Funder, Maria Fürstaller, Margit Datler und Tamara Katschnig.

### 2.3.1 Ursulas erster Vormittag ohne Mutter in der Krippe

Ursula ist ein blond gelocktes kleines Mädchen mit großen blauen Augen. Seit ihrem zweiten Geburtstag kommt sie täglich in Begleitung ihrer Mutter in eine der beiden Krippengruppen eines Kindertagesheims, wo sie zunächst in Anwesenheit ihrer Mutter Zeit hat, mit den Pädagoginnen Gitti und Barbara, mit den anderen Kindern der Gruppe sowie mit den Spielgegenständen und Räumlichkeiten der Krippe ein wenig vertraut zu werden. Während der zweiten Woche beginnt sich Ursulas Mutter zunächst bloß für wenige Minuten, im Laufe der Woche aber für immer länger werdende Zeitspannen aus der Gruppe zu entfernen. Mit Beginn der dritten Woche wird Ursula zugemutet, einen ganzen Vormittag ohne Mutter in der Krippe zu verbringen.

Bereits am ersten Tag dieser Woche ist Ursula deutlich unruhiger als in den Wochen zuvor: Sie geht im Raum herum, sucht immer wieder bestimmte Orte und Gegenstände auf, kommt dabei aber kaum zu einem länger andauernden, konzentrierten Spiel. Zwar scheint Ursula etwas zur Ruhe zu kommen, als sie auf dem Schoß der Pädagogin Barbara sitzt, wo sie sich gegen deren Oberkörper lehnen kann und ein Buch von ihr gezeigt bekommt. Doch als sich Ursula von Barbara löst, um eine Puppe zu holen, und dann bemerkt, dass sich die Pädagogin inzwischen einem anderen Kind zugewandt hat, ist es mit Ursulas Ruhe wieder vorbei: Ursula folgt Barbara, die sich abwechselnd mit anderen Kindern befasst, quer durch den Raum und scheint sich danach zu sehnen, dass sich die Pädagogin wiederum ihr zuwendet. Als dies nicht eintritt, intensiviert Ursula ihre Versuche: Sie holt eine Puppe und eine Decke und streckt beides Barbara entgegen. Das Geschehen nimmt folgenden Verlauf:



fürsorglich mit verschiedenen Puppen befasst hatte. Folgt man der Annahme, dass Ursula diese Puppen so bemutterte, wie sie es für sich selbst wünschte, so gilt es zu überlegen, ob auch die Puppe, die Ursula in der vorhin geschilderten Szene der Pädagogin hinhielt, für Ursulas Selbst und ihr Verlangen nach Fürsorge stand, das von der Pädagogin Barbara sowohl in symbolischer als auch konkreter Weise geradezu brüsk zurückgewiesen wurde (vgl. Gartner 2004). Dies könnte in Ursula den Wunsch intensiviert haben, Gefühle des Verbundenseins mit ihrer Mutter zu verspüren, was ein Motiv mehr dafür gewesen sein dürfte, sich der Pinwand zuzuwenden: Denn die Pinwand war bereits am ersten Krippentag Teil eines gemeinsamen Spiels von Mutter und Kind gewesen und könnte daher Gefühle des „Zusammenseins mit Mutter“ wecken – zumal das Bild eines Apfels, auf das Ursula zeigte, auch jenes Zeichen darstellt, das in der Garderobe Ursulas Platz markiert und deshalb in besonderer Weise mit dem Kommen und Nachhausegehen mit ihrer Mutter assoziiert sein dürfte (Bock 2009, S. 69 f.).

Doch auch wenn man solchen Gedanken und Hinweisen nicht folgt, dürfte dem Verlauf der oben skizzierten Szene zu entnehmen sein, dass die Abwesenheit der Mutter eine erhebliche Belastung für Ursula darstellt und dass das Mädchen deshalb darum bemüht ist, mit den Pädagoginnen in Kontakt zu kommen, um schmerzliche Gefühle des Getrennt- und Verlassenseins lindern zu können. Zugleich deutet der geschilderte Verlauf des Geschehens darauf hin, dass die Pädagoginnen der emotionalen Befindlichkeit des Mädchens kaum Rechnung tragen und den Anschein erwecken, als hätten sie auch gar keine angemessene Vorstellung von Ursulas innerer Welt und der Bedeutung ihres Verhaltens. Dies nährt die Befürchtung, dass Ursula in der Kinderkrippe zusehends mit belastenden Gefühlen des Alleinseins und des Verlorenseins zu kämpfen haben wird, welche die Ausbildung von Abwehrstrukturen nach sich ziehen, die der weiteren Entwicklung des Kindes keineswegs zuträglich sein werden. Doch wenngleich vorliegende Verlaufsstudien diese Befürchtung stützen (vgl. Wottawa 2007; Datler/Datler/Funder 2010), so ist dennoch in Hinblick auf solche Prognosen Vorsicht geboten. Denn zum einen wäre es voreilig, von solch einer Szene auf den gesamten Krippenalltag einer Kindertageseinrichtung zu schließen, der über viele Tage und Wochen hinweg auf das Erleben von Kleinkindern Einfluss nimmt. Und zum anderen ist festzuhalten, dass das Wissen über solche Entwicklungsverläufe im Krippenbereich nach wie vor äußerst spärlich ist.

### 2.3.3 Die Wiener Krippenstudie

Um dieses Wissen zu vertiefen, wurde im Jahr 2007 die Wiener Krippenstudie gestartet, die sich der Untersuchung des Eingewöhnungsverlaufs von etwas mehr als 100 Kindern widmet, die in unterschiedlichen Einrichtungen betreut werden. Im Zentrum des Interesses stehen drei Fragebereiche:

- Wie erleben Kinder den Eintritt in die Kinderkrippe und wie gestalten sich Eingewöhnungsverläufe über die Zeit hinweg?
- Welche Faktoren nehmen auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher bzw. hemmender Weise Einfluss?
- Welche Konsequenzen sind angesichts der Forschungsergebnisse in Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu ziehen?

Zum Zweck der Untersuchung dieser Fragestellungen wurde ein multiperspektivisches Forschungsdesign gewählt, in dem unterschiedliche Forschungsmethoden zum Einsatz kommen (Datler/Ereky-Stevens/Hover-Reisner 2010). Zu diesen Methoden zählen auch die Analyse von Videosequenzen, die zu drei verschiedenen Zeitpunkten aufgenommen wurden, sowie die Analyse von möglichst deskriptiv gehaltenen Beobachtungsberichten, die es nach dem Tavistock-Konzept im Kontext der Durchführung von Young-Child-Observation-Seminaren zu verfassen und zu diskutieren galt (vgl. Diem-Wille/Turner 2009; Trunkenpolz u. a. 2009; Trunkenpolz/Funder/Hover-Reisner 2010).

In diesem Zusammenhang wurde Ursula in ihrem Krippenalltag während der ersten sechs Monate ihres Krippenbesuchs im Durchschnitt einmal pro Woche eine Stunde lang von der Projektmitarbeiterin Agnes Bock beobachtet. Die Schilderung der zu Beginn des Beitrages angeführten Szene entstammt einem ihrer Berichte.

### 2.3.4 Kriterien gelungener Eingewöhnung und Bildungsprozesse in Kinderkrippen

Will man im Rahmen einer solchen Untersuchung Aussagen über Faktoren generieren, die auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher oder hemmender Weise Einfluss nehmen, so bedarf dies über das Erheben und Auswerten verschiedenster „Materialien“ hinaus auch der Auseinandersetzung mit der Frage, 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“ oder „hemmend“ einzuschätzen sind.

#### Drei Kriterien von gelungener Eingewöhnung

---

Die Klärung der Frage, was unter einem gelingenden Eingewöhnungsprozess verstanden werden kann, wird innerhalb der Wiener Krippenstudie mit dem Bemühen darum verbunden, in nachvollziehbarer Weise zu bestimmen, in welchem Verhältnis die Gestaltung der Eingewöhnungsphase zum Bildungsauftrag von Kinderkrippen steht.

---

In diesem Zusammenhang wird darauf Bezug genommen, dass in einschlägigen Fachdiskussionen unterschiedliche Vorstellungen vertreten werden, was unter „Bildung“ zu verstehen ist, während es gleichzeitig – unter anderem aus argumentationslogischen Gründen – unmöglich sein dürfte, einen bestimmten Begriff von Bildung als den gültigen Bildungsbegriff schlechthin auszuweisen (vgl. Datler 1995, S. 233 ff.; Breinbauer 1996, S. 127 ff.).

Vor diesem Hintergrund ist es angebracht, innerhalb eines jeden Forschungsprojektes darzulegen, welchem Verständnis von Bildung aus welchen Gründen gefolgt wird.

---

Im Bemühen, diesem Anspruch gerecht zu werden, wird im Rahmen der Wiener Krippenstudie davon ausgegangen, dass jeder Begriff von „Bildung“ eine bestimmte – und in unterschiedlichen Theorien auch unterschiedlich sorgfältig begründete – Vorstellung von wünschenswerter oder gelungener Persönlichkeitsentwicklung zum Ausdruck bringt (Datler 1995, S. 236 ff.).

---

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 und zu unterstützen, dass Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen unter der institutionalisierten Verantwortung von professionell Tätigen spezifische Erfahrungen eröffnet und nahegebracht werden, die in dieser Form mit vertrauten Bezugspersonen – etwa aus dem Kreis der Primärfamilie – im Regelfall nicht gemacht werden können.

---

Eine Besonderheit der Institution Kinderkrippe besteht darin, dass die Kleinkinder, um die sie sich Krippenpädagoginnen und Krippenpädagogen zu bemühen haben, von sich aus gar nicht das Verlangen verspüren, täglich innerhalb einer längeren Zeitpanne an einem Ort, der ihnen bislang fremd war, mit anderen Menschen, die ihnen bislang fremd waren, solche Erfahrungen zu sammeln.

---

#### Kinder in diesem Alter

- sind noch intensiv mit Prozessen der Loslösung und Individuation innerhalb ihres familiären Beziehungsgefüges befasst,
- suchen von sich aus gar kein längeres Getrenntsein von ihren Bezugspersonen, weil sie für die Regulation ihres Wohlbefindens deren Nähe und Erreichbarkeit benötigen und
- laufen Gefahr, ein jähes Getrenntsein von ihren vertrauten Bezugspersonen wie ein Trauma zu erleben (vgl. Datler u. a. 2010).

Soll Letzteres verhindert werden, so stehen Krippenpädagoginnen und Krippenpädagogen *zum einen* vor der Aufgabe, Kleinkinder in den ersten Tagen und Wochen ihres Krippenbesuchs so zu begleiten, dass sie unter der Trennung und dem Getrenntsein von ihren vertrauten Bezugspersonen in möglichst geringem Ausmaß leiden und die Situation in der Krippe in wachsendem Ausmaß als befriedigend erleben können.

Geht man einen Schritt weiter und teilt die Vorstellung, dass die Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten, die Kleinkinder in der Bildungseinrichtung „Krippe“ vorfinden, mit der Entwicklung einer explorativen und von Neugier getragenen Grundhaltung einhergehen soll, so führt dies *zum zweiten* zu der Forderung, dass Krippenpädagoginnen und Krippenpädagogen Kleinkinder so zu unterstützen haben, dass sie das Neue, das sie in der Krippe vorfinden, zusehends als interessant und bereichernd wahr- und aufnehmen können.

Berücksichtigt man überdies die Gruppensituation, die den Alltag von Kleinkindern in Kinderkrippen prägt, und verbindet man damit die Vorstellung, dass das tagtägliche Zusammensein mit anderen Kindern und Erwachsenen der Entwicklung der Fähigkeit dienen soll, auf soziale Prozesse in gestaltender Weise Einfluss zu nehmen, dann ist es *zum dritten* Aufgabe von Krippenpädagoginnen und Krippenpädagogen, Kleinkinder so zu fördern, dass sie zusehends in die Lage versetzt werden, soziale Beziehungen als dynamische Austauschprozesse zu gestalten, in denen es zwischen den Beteiligten kontinuierlich zu Akten der wechselseitigen Abstimmung aufeinander kommt.

Damit sind drei Gesichtspunkte genannt, die innerhalb des Wiener Krippenprojekts als Kriterien von gelingender Eingewöhnung begriffen werden. Diese Kriterien verweisen zugleich darauf, dass es Krippenpädagoginnen und Krippenpädagogen aufgegeben ist, Kleinkinder insbesondere in der Phase der Eingewöhnung so zu unterstützen, dass es den Kindern alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen gelingt, negativ-belastende Affekte, die sie in Situationen des Verlassen-Werdens sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins von vertrauten familiären Bezugspersonen verspüren, so zu ertragen oder zu lindern, dass es den Kindern zusehendes 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 mitgestaltend zu partizipieren.

### Der zweifache Bezug zu frühkindlichen Bildungsprozessen

Dieses Verständnis von Eingewöhnung steht dem Konzept des Wiener Krippenprojekts zufolge in zweifacher Hinsicht mit dem Bildungsauftrag von Kinderkrippen in Beziehung:

*Zum einen* wird davon ausgegangen, dass es dem Zustandekommen von Bildungsprozessen zuträglich ist, wenn Kinder

- Situationen in der Krippe in wachsendem Ausmaß genießen,
- sich für das, was sie in der Krippe vorfinden, interessieren und
- soziale Beziehungen zusehends in dynamischer Weise mitgestalten können.

Aus dieser Perspektive werden mit dem Gelingen von Eingewöhnungsprozessen günstige Voraussetzungen für Bildungsprozesse in der Zeit nach der Eingewöhnung geschaffen.

*Zum andern* wird innerhalb des Projektteams die Auffassung geteilt, dass es in Prozessen der gelingenden Eingewöhnung bereits selbst zur Entfaltung von Bildungsprozessen kommt. Denn Eingewöhnungsprozesse im hier verstandenen Sinn können nur gelingen, wenn Kleinkinder aufgrund der Erfahrungen, die sie im Eingewöhnungsprozess machen, Persönlichkeitsstrukturen – zumindest ansatzweise – weiter entfalten oder neu ausbilden, die mit einer Steigerung ihrer Fähigkeiten in den folgenden Bereichen eng verwoben sind:

- Bereiche der Affektregulation
- Bereiche der interessegeleiteten Beschäftigung mit dem (zunächst) Fremden
- Bereiche des dynamischen Austausches mit anderen.

Begreift man diese Aspekte als Dimensionen oder Facetten von Bildung, so folgt daraus, dass sich Krippenpädagoginnen und Krippenpädagogen, die sich für ein Gelingen von Eingewöhnung im hier skizzierten Sinn einsetzen, immer auch darum zu bemühen haben, dass bestimmte frühkindliche Bildungsprozesse glücken.

### 2.3.5 Zurück zum Eingewöhnungsprozess von Ursula

Möchte man vor dem Hintergrund der bislang entfalteten Überlegungen unter Bezugnahme auf einen Einzelfall zu einer Antwort auf die Frage kommen, ob bzw. in welcher Hinsicht ein Eingewöhnungsprozess als gelungen angesehen werden kann, so gilt es zu prüfen, ob der jeweils gegebene Eingewöhnungsprozess den drei Qualitätskriterien (vgl. S. 88) genügt. Eine solche Prüfung kann an dieser Stelle jedoch in vollem Umfang weder dargelegt noch nachgezeichnet werden. Agnes Bock (2009) hat allerdings eine entsprechende Untersuchung vorgelegt, die sich auf die Analyse von 19 mehrseitigen Berichten stützt, die innerhalb der ersten sechs Monate von Ursulas Krippenbesuch im unmittelbaren Anschluss an jeweils einstündige Beobachtungen entstanden sind. Die Autorin kommt zum Schluss, dass man nach diesen sechs Monaten von einem gelungenen Eingewöhnungsprozess sprechen kann.







„In dem Moment beginnt ein Bub, er heißt Andrei, zu weinen. Ursula blickt zu ihm. Der Bub lässt sich nicht beruhigen. Die Assistentin redet auf ihn ein. Der Bub weint fortwährend: ‚Mama...‘ Ursula sieht ihn an. Andrei weint: ‚Ich will zur Mama!‘ Die Assistentin sagt: ‚Du weißt doch, dass dich die Mama nach dem Schlafen holt. Jetzt spiel noch ein bisschen.‘ Andrei geht fort, auf Ursula zu“ (Bock 2008, 19/3).

Und die Beobachterin setzt fort:

„Nun folgt eine Szene, die mich unglaublich fasziniert hat: Andrei nimmt neben Ursula Platz. Er weint und redet in einer anderen Sprache etwas vor sich hin, das ich nicht verstehe. Ursula sieht ihn an, fest. Andrei sieht ihr fest in die Augen und erzählt: ‚Die Mama...‘ Weiter verstehe ich ihn nicht. ‚Die Mama kommt dann nach dem Schlafen‘, sagt Ursula ruhig und beschwichtigend. ‚Nein...‘, weint Andrei. Und wieder seufzt er etwas vor sich hin. Ursula sieht ihn nur an, ruhig, aber nicht erstarrt. Wieder meint sie: ‚Die Mama kommt dann nach dem Schlafen.‘ Der Bub nähert sich Ursula noch mehr. Seine Augen sind ganz intensiv auf Ursula gerichtet, Ursula sieht ihn ebenfalls an. Er redet, schluchzt, weint. Ursula sieht ihn an. ‚Die Mama kommt dann wieder. Du brauchst nicht weinen‘, meint sie“ (Bock 2008, 19/3f.).

Die Textpassagen stützen die Vermutung, dass sich Ursula auch mit dieser Art des Helfens davor schützt, von Gefühlen des Verlassenseins und Verlorengehens überschwemmt zu werden. Denn sie kann sich in solchen Situationen mit anderen Kindern in einer Weise verbunden fühlen, die ihre bewusste Aufmerksamkeit auf die schmerzlichen Gefühle anderer lenkt und ihr überdies den begründeten Eindruck vermittelt, dass nicht Ursula den belastenden Gefühlen ausgeliefert ist, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein einhergehen, sondern vielmehr Kinder wie Andrei. In Abhebung davon kann sie sich in der Position der Helfenden wahrnehmen, die mit ihren Aktivitäten darum bemüht ist, dass Leid – vordergründig in Gestalt des Leides anderer – an Intensität verliert.

Die eben skizzierten Hinweise auf Ursulas Beitrag zum Verlauf des Eingewöhnungsprozesses lassen verstehen, weshalb dieser Prozess – der Analyse von Agnes Bock (2009) zufolge – glückte. Denn allem Anschein nach war Ursula von Beginn an in der Lage, Situationen, die sie in der Krippe vorfand, so wahrzunehmen und zu nutzen, dass sie sich nur in begrenztem Ausmaß mit dem Verspüren von unangenehmen Emotionen konfrontiert sah. Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass Ursula bereits in der Zeit des beginnenden Krippenbesuchs über auffallend hohe Fähigkeiten im Bereich der Affektregulation verfügte und in der Lage war, dynamische Interaktionen so einzugehen und zu beeinflussen, dass sie die Erfahrungen, die sie dabei machte, für ihr Bemühen um Affektregulation nutzen konnte.

Die Geschichte von Ursula verweist auf den großen Einfluss, den das Beziehungsgeschehen, das sich in der Krippe zwischen einem Kind wie Ursula und den Pädagoginnen bzw. Peers entwickelt, auf den Verlauf von Eingewöhnungsprozessen nimmt. Vor diesem Hintergrund ist es bedenklich, wenn in empirischen Studien einzelne Faktoren isoliert und auf ihren Stellenwert im Eingewöhnungsprozess hin ohne Berücksichtigung der Frage untersucht werden, welche Bedeutung diese Faktoren für das skizzierte Beziehungsgeschehen haben, während zugleich die Forderung zu erheben ist, dass in weiteren Untersuchungen zur Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe der verstärkte Einsatz von Forschungsdesigns zu forcieren ist, in denen ethnographischen Zugängen zur Untersuchung der Alltagserfahrungen von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Peer- und Gruppenbeziehungen von Kleinkindern gefolgt wird (vgl. Mey 2003; Trunkenpolz/Funder/Hover-Reisner 2010; Schäfer 2010; Ahnert 2003; Brandes 2008; Viernickel 2008). Darüber hinaus gilt es, in Hinblick auf die Erarbeitung eines vertieften Verständnisses der Dynamik von Eingewöhnungsprozessen verstärkt zu untersuchen, welchen Einfluss Beziehungserfahrungen, die Kinder in ihren Familien machen, auf die Ausbildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen bzw. von „Schemata des Zusammenseins“ haben, die dann im Krippenkontext aktualisiert sowie weiter ausdifferenziert werden und den Beitrag der Kinder zum Verlauf des Eingewöhnungsprozesses maßgeblich beeinflussen (Stern 1995; Sandler/Sandler 1999).

Die hier skizzierte Perspektive stärkt jene Ansätze, in denen enge Zusammenhänge zwischen Beziehungs- und Bildungsprozessen angenommen werden, und rückt darüber hinaus die Frage, in welcher Weise bildungstheoretisch orientierte Analysen von Eingewöhnungsprozessen (oder auch die bildungstheoretisch fundierten Ausarbeitungen von Eingewöhnungskonzepten) weiter vertieft werden können, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Eine besondere Herausforderung dürfte darin bestehen, den – inzwischen ebenso komplex wie differenziert gewordenen – Diskurs über Bildung in den ersten Lebensjahren (vgl. Laewen/Andres 2002; Liegle 2006; Schäfer 2003, 2010; Viernickel 2008) mit jenen Theorie- und Diskussions-traditionen zu verknüpfen, die bereits seit unvergleichlich längerer Zeit in der Bildungsphilosophie geführt werden (Pleines 1978; Wigger 2008). Denn diese Diskursstränge werden zurzeit weitgehend unabhängig voneinander verfolgt, was unter anderem zur Folge hat, dass in aktuellen Beiträgen zur Theorie der frühen Bildung zwischen empirischen Aussagen und normativen Aussagen über Prozesse und (zwischenzeitlich erreichbare) Endpunkte von wünschenswerten Entwicklungen, die mit dem Begriff der Bildung bezeichnet werden, kaum unterschieden wird – auch wenn sich die damit verbundenen Geltungsansprüche und deren Begründbarkeit erheblich voneinander unterscheiden.



- Schäfer, G. E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim
- Schäfer, G. E. (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive: Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G. E./Staeger, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, S. 69-90
- Stern, D. (1995): Die Mutterschaftskonstellation: Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie. Stuttgart
- Trunkenpolz, K./Datler, W./Funder, A./Hover-Reisner, N. (2009): Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die Psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34, 3, S. 330-351
- Trunkenpolz, K./Funder, A./Hover-Reisner, N. (2010): „If one wants to ‚see‘ the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ...“ Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B./Eggert-Schmid Noerr, A./Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. Gießen, S. 167-208
- Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau
- Viernickel, S. (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: v. Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 196-210
- Wigger, L. (Hrsg.) (2008): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn
- Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien