

Hinter verschlossenen Türen

Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams¹

Margit Datler, Wilfried Datler, Maria Fürstaller & Antonia Funder

1. Die Eingangstüre zur Kindertagesstätte als Grenze

Im Herbst 2007 begibt sich Esther Heiss, eine studentische Mitarbeiterin der »Wiener Kinderkrippenstudie«, zum ersten Mal in eine Kindertagesstätte, in der auch Krippenkinder – also Kinder, die jünger als drei Jahre alt sind – betreut werden. In ihrem Bericht beschreibt sie die letzten Meter, die sie zurückzulegen hat, mit folgenden Worten:

»Ich stehe vor einem grün lackierten Eisengittertor, von dem ein Weg gerade aus zu einem Gebäude führt. ... Da das Eisentor geschlossen ist, läute ich an einer Glocke, die sich rechts an der Wand befindet. Ich höre einen Summton und öffne das Tor. Ich gehe den Weg entlang zu einer Glastüre, aus der gerade ein Mann austritt. Wir begrüßen uns, und ich gehe durch die Glastüre. Eine junge Frau (wie sich später herausstellt eine Kindergartenpädagogin) sieht mich und sagt: »Die Tür müssen wir immer verriegeln,

¹ Dieser Beitrag stützt sich auf Materialien, die aus zwei Forschungsprojekten entstammen: (1.) der »Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe«, die vom Wissenschaftsfonds FWF finanziert, unter der Projektleitung von Wilfried Datler in Kooperation mit Lieselotte Ahnert durchgeführt und von Nina Hover-Reisner koordiniert wird (weitere Mitglieder des Projektleitungsteams sind Margit Datler, Tina Eckstein, Katharina Ereky-Stevens, Antonia Funder, Maria Fürstaller, Tamara Katschnig, Michael Wininger und Gregor Kappler); und (2.) dem Projekt »WiKo: Ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe und den Kindergarten«, das von Wilfried Datler geleitet, von Antonia Funder koordiniert und in enger Verschränkung mit dem Projekt »Mütter, Kleinkind und Kinderkrippe. Ein Projekt zur Unterstützung des (Wieder-)Einstiegs von Müttern mit kleinen Kinder in das Berufsleben« des Alfred Adler Instituts des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie (Finanzierung durch die »Familie & Beruf GmbH«) durchgeführt wird. – Weiterführende Informationen finden sich unter:
<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/psychoanalytischepaedagogik/forschung/>

damit kein Kind hinaus läuft.« Ich sehe, wie sie ziemlich weit oben an der Glastüre an einem grünen Knopf dreht« (Heiss 2007, 1/1)².

Ähnlich wie Esther Heiss machen im Rahmen der »Wiener Kinderkrippenstudie« auch viele andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Erfahrung, dass zwischen der Welt des Kindergartens und der Welt, die den Kindergarten umgibt, eine markante Grenze besteht, die nur überwunden werden kann, wenn es gelingt, eine Türe zu öffnen, die von Kindern, mitunter aber auch von unbedarften Erwachsenen, nicht ohne fremde Hilfe bedient werden kann. Dies verweist auf mehrere Aspekte, von denen zunächst drei umrissen sein sollen:

(1.) Die Existenz einer Türe, die untertags meist geschlossen ist, erinnert daran, dass in zahlreichen Kulturen, Gesellschaften und Ländern Institutionen vorzufinden sind, denen es aufgegeben ist, Kinder in Abwesenheit ihrer Eltern zu betreuen, zu erziehen und zu unterrichten. Damit diese Institutionen dieser Aufgabe erfolgreich nachkommen können, errichten sie Grenzen unterschiedlicher Art, mit deren Hilfe Kindern und Eltern abverlangt wird, sich regelmäßig für bestimmte Stunden voneinander zu trennen. Innerhalb des gesamten Sozialgefüges scheint diesen Institutionen somit auch die Funktion zuzukommen, den Prozess der Herauslösung der Kinder aus familiären Bindungen und somit den Prozess der Loslösung der Kinder von ihren Eltern einzuleiten, sicherzustellen oder voranzutreiben³.

(2.) Bedenkt man, dass die Anzahl an Kinderkrippen und Betreuungsplätzen für Kinder, die jünger als drei Jahre alt sind, kontinuierlich wächst, so deutet dies ferner darauf hin, dass zumindest in der westlichen Welt das Alter der Kinder, denen diese Form der Ablösung von den familiären Bezugspersonen abverlangt wird, kontinuierlich sinkt. Erinnert man sich mit Christina Huf (2010, 129) daran, dass noch in den 1960er Jahren der Eintritt in die Schule den Beginn der institutionalisierten außerfamiliären Betreuung der meisten Kinder darstellte (vgl. Plowden Report 1967, §427), so sehen wir uns auf Grund verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen heute damit konfrontiert, dass der Beginn der außerfamiliären Betreuung von Kindern zusehends innerhalb der ersten drei Lebensjahre zu suchen ist.

(3.) In diesem Zusammenhang kann man die oben zitierte Bemerkung der Pädagogin, dass die Eingangstüre wegen des potentiellen Hinauslaufens der Kinder immer verriegelt werden müsse, als Hinweis auf die Schutzbedürftigkeit der kleinen, unmündigen und deshalb oft unberechenbaren Kinder verstehen, die nicht abschätzen können, in welche Gefahren sie sich begeben, wenn sie unbegleitet die Kindertagesstätte verlassen. Dass die elektronischen Türöffner so hoch angebracht

² Die erste Zahl nach der Jahreszahl gibt die Nummer des Beobachtungsprotokolls, die zweite Zahl nach dem Schrägstrich die Nummer der Seite an, von der zitiert wurde.

³ Vgl. dazu Scheerer (2008, 121): »Sinn und Zweck einer Kinderkrippe bestehen darin, Mutter und Kind zu trennen. Ihre Aufgabe ist es, diese Trennung für Mutter und Kind so gut wie möglich zu bewältigen.«

sind, dass sie von den Kindern nicht betätigt werden können, erinnert aber auch daran, dass Kleinkinder nicht von sich aus das Verlangen verspüren, ohne vertraute Bezugspersonen in der Kindertagesstätte zu bleiben: Entscheiden sich die Eltern für den Beginn des Krippenbesuchs, so müssen sich ihre Kinder – zumindest in der Anfangszeit – tagtäglich gegen ihren Willen von ihren Eltern trennen und dabei wiederholt erfahren, dass es ihnen unmöglich ist, die Eingangstüre zu öffnen und ihren Eltern zu folgen, wenn sich diese von ihren Kindern verabschieden und die Kindertagesstätte verlassen.

Dass dieses Erleben von Trennung und Getrennt-Sein von vielen Kindern als belastend erlebt wird (vgl. Robertson, Robertson 1989; Ahnert, Rickert 2000; Ahnert, Gunnar, Lamb et al. 2004; Datler, Datler, Funder 2010), hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass Kleinkinder in hohem Ausmaß darauf angewiesen sind, vertraute Bezugspersonen in ihrer Nähe zu haben, mit deren Hilfe es ihnen möglich ist, unangenehme Gefühle lindern und angenehme Gefühle verspüren zu können. Dabei spielen die Beziehungserfahrungen, die Kinder bislang mit ihren engsten Bezugspersonen machen konnten, eine bedeutsame Rolle, da sie auf der Basis dieser Erfahrungen einzuschätzen gelernt haben, in welchen Situationen sie – gegebenenfalls mit eigenem Zutun – angenehme Zustände erleben können, die sich etwa durch das Erleben von Sicherheit oder Vertrautheit, von Verständnis oder körperlicher Lust, von Halt oder Trost auszeichnen. Mit dem Eintritt in eine Kindertagesstätte eröffnet sich für die Kinder ein neuer, vorerst unbekannter Erfahrungsraum, in dem sie Kinder und Erwachsene vorfinden, die ihnen zunächst fremd sind; in dem Regeln herrschen, die sie noch nicht kennen; in dem sie sich in einen Tagesablauf eingebunden finden, der ihnen unvertraut ist; und in dem sie vorweg definierte Zeitspannen ohne vertraute Bezugspersonen verbringen müssen, ehe sie – auf Grund des Fehlens eines entsprechenden Zeitbegriffs – eine hilfreiche Vorstellung davon entwickeln können, was es bedeutet, wenn ihnen mitgeteilt wird, dass sie von Mama oder Papa nach einer bestimmten Anzahl von Stunden wiederum abgeholt werden. Es überrascht daher auch nicht, wenn in verschiedenen Veröffentlichungen darauf hingewiesen wird, dass Kleinkinder in solchen Situationen belastende Gefühle der Unsicherheit und der Angst, der Desorganisation und des Kontrollverlusts, des Schmerzes und des Verloreenseins, der Verzweiflung, des Weggestoßenseins und des Ärgers verspüren, zumal sie ja zumeist auch nicht verstehen können, weshalb sie nicht weiterhin zu Hause bei ihren Eltern respektive anderen vertrauten Personen bleiben können.

Es ist daher umso erfreulicher, dass seit einigen Jahrzehnten differenzierte Überlegungen darüber nachgelesen werden können, wie diese Belastungen, die Kleinkinder in dieser Zeit des Übergangs erleben, durch eine professionelle Gestaltung der so genannten Eingewöhnungsphase gelindert werden können. Neben Veröffentlichungen wie jener von Niedergesäß (1989) ist in diesem Zusammenhang insbesondere an jene Publikationen zu denken, die dem Berliner Eingewöhnungsmodell gewidmet sind. Dieses zielt darauf ab, Kleinkinder in hoch differenzierter Weise dabei zu unterstützen, zunächst zu einer Bezugspädagogin eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, ehe die Eltern aufgefordert werden, sich nach einem ausgewiesenen Konzept schrittweise aus der Kindertagesstätte zu entfernen,

und dem Kind die Möglichkeit eröffnet wird, mit anderen Pädagoginnen und Kindern in näheren Kontakt zu kommen (vgl. Laewen, Andres, Hédervári 2003, 2006).

2. Das wissenschaftliche Interesse am Geschehen hinter verschlossenen Türen

Interessieren sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dafür, wie Kleinkinder den Beginn der außerfamiliären Betreuung nicht nur in speziellen Modelleinrichtungen, sondern in unterschiedlichsten Kindertagesstätten erleben, und wollen sie in diesem Zusammenhang Prozesse der Eingewöhnung von Kleinkindern in solchen Kindertagesstätten näher untersuchen, so stehen sie – ähnlich wie andere Interessierte – zunächst ebenfalls vor verschlossenen Türen. Denn zum einen sind Pädagoginnen und Pädagogen, die in Kindertagesstätten arbeiten, im Regelfall nicht dafür ausgebildet, das Geschehen in Kindertagesstätten in fachlich qualifizierter Weise so zu dokumentieren oder zu referieren, dass auf der Basis ihrer Berichte differenzierte Prozessanalysen angestellt werden können. Und zum anderen ist es auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nicht erlaubt, die äußere Grenze der Kindertagesstätte nach Belieben zu überschreiten.

Ein Forschungsteam der Universität Wien wusste es daher zu schätzen, als es im Anschluss an sorgfältige Vorgespräche mit verschiedenen Trägereinrichtungen, Kindergartenpädagoginnen und Eltern die Erlaubnis erhielt, im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie⁴ die Eingewöhnungsprozesse von 104 Kindern zu untersuchen und in diesem Zusammenhang mit Hilfe der Methode der »Young Child Observation« Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept anzustellen. In diesem Teilprojekt der groß angelegten Studie war es zwölf Beobachterinnen möglich, jeweils ein Kleinkind von den ersten Tagen in der Kindertagesstätte an einmal pro Woche eine Stunde lang für einen Zeitraum von etwa sechs Monaten in der Kindertagesstätte zu beobachten⁵. Nach dem Ende einer jeden Beobachtungsstunde wurde das Beobachtete konzeptgemäß in möglichst deskriptiver Form protokolliert und in verschiedenen Settings so analysiert, dass auf der Basis dieser mehrfach bearbeiteten Beobachtungen Einzelfallstudien ausgearbeitet werden können.

Die Grundzüge dieser psychoanalytischen Methode des Beobachtens, die Mitte des 20. Jahrhunderts von Esther Bick in Gestalt der Infant Observation begründet

4 Siehe dazu Fußnote 1. Eine Darstellung des Forschungsdesigns wesentlicher Teile dieser Untersuchung finden sich in den beiden Artikeln von Datler, Funder, Hover-Reisner et al. (2011) und Ahnert, Kappler, Eckstein (2011).

5 Margit und Wilfried Datler, von denen die begleitenden Beobachtungsseminare geleitet wurden, danken an dieser Stelle für das sorgfältige und verlässliche Arbeiten von Rita Blümel, Agnes Bock, Silvia Czada, Antonia Funder, Esther Heiss, Bettina Hofer, Agnes Jedletzberger, Regina Kaltseis, Hanna Pfundner, Ulrike Schäufele, Lisa Schwediauer und Ellen Weizsaecker.

wurde, können inzwischen in mehreren gut greifbaren Veröffentlichungen nachgelesen werden⁶. Wir möchten uns deshalb darauf konzentrieren, auf der Basis der Beobachtungen, die Esther Heiss angestellt hat, nachzuzeichnen, wie es dem kleinen Buben, den sie beobachtet hat, während der ersten sechs Monate in der Kindertagesstätte erging, von der bereits oben kurz die Rede war.

3. Valentins Kampf gegen das Gefühl, verloren zu gehen⁷

Valentin ist ein Jahr und neun Monate alt, als er an einem Montag im Spätsommer zum ersten Mal von seiner Mutter in die Kindertagesstätte gebracht wird. Sie will ihm helfen, mit den Pädagoginnen, den Kindern und all den Dingen vertraut zu werden, die er hier vorfindet. Erst einige Tage später will sie ihm zumuten, mit all den Gefühlen zurecht zu kommen, die in ihm aufkommen, wenn er alleine in diesem Kindergarten bleiben muss, der sich in zweifacher Hinsicht von traditionellen Kindergärten unterscheidet.

3.1 Besonderheiten der Kindertagesstätte

Zum einen fällt die moderne architektonische Gestaltung auf: Die Kindertagesstätte ist Teil eines großen Gebäudes mit Fenstern, die von der Decke bis zum Boden reichen. Nähert man sich dem Kindergarten von außen, so vermittelt er den Eindruck, zur Gänze aus Glas gebaut worden zu sein, ein Eindruck, der sich wiederholt, wenn man die Räume betritt, da auch viele Trennwände und Abgrenzungen aus transparentem Glas bestehen. Zum zweiten zeichnet sich diese Kindertagesstätte dadurch aus, dass mit altersgemischten und offenen Gruppen gearbeitet wird:

- Von altersgemischten Gruppen wird dann gesprochen, wenn Kinder einer Gruppe angehören, deren Alter über mehr als drei Jahre streut. Valentin zum Beispiel

6 Im erwähnten Forschungsprojekt wurde mit der Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept so gearbeitet, wie man es bei Datler, Hover-Reisner, Steinhardt et al. (2008) nachlesen kann. – Zur Entwicklung und Grundkonzeption von »Infant Observation« siehe Lazar (1991) oder Datler (2009); zur Methode der »Young Child Observation« insbesondere Adamo, Rustin (2001); und zum Einsatz der Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung insbesondere den Übersichtsartikel von Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner (2010). Deutschsprachige Veröffentlichungen zu dieser psychoanalytischen Beobachtungsmethode sind der kommentierten Bibliographie von Datler, Trunkenpolz (2009) zu entnehmen. – Aus einem Forschungsprojekt, in dem die Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept zum Einsatz kam, wird in diesem Band auch im Beitrag von Datler und Trunkenpolz berichtet.

7 Die Ausführungen des 3. Kapitels folgen über weite Strecken der Falldarstellung, die von Datler, Datler, Funder (2010) in »Infant Observation« publiziert wurde.

gehört der »Ponygruppe« an, in der die ältesten Kinder dieser Gruppe bald sechs Jahre alt werden. Eine solche Altersstreuung findet sich auch in den anderen drei Gruppen, der »Schmetterlingsgruppe«, der »Häschengruppe« und der »Zwergelgruppe«.

- Jeder Gruppe gehören etwa 20 Kinder an, für die jeweils zwei ausgebildete Pädagoginnen und eine Assistentin verantwortlich sind. Je nach Dienstplan sind meist zwei von ihnen anwesend. Jeder Gruppe ist auch ein bestimmter Raum zugeordnet, dessen Türen allerdings über weite Strecken des Tages offen stehen: Auf diese Weise sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, nach eigenen Wünschen zwischen den verschiedenen Räumen des Kindergartens und den Kindern der jeweiligen Gruppe zu wechseln. In diesem Sinn wird zu einem Gutteil eines jeden Tages nach einem »offenen Gruppenkonzept« gearbeitet.

Drei Tage nachdem Valentin zum ersten Mal in Begleitung seiner Mutter diese Kindertagesstätte betreten hat, wird er dort an einem Donnerstag erstmals von seiner Mutter für drei Stunden alleine gelassen.

3.2 Valentins erste Stunden alleine in der Kindertagesstätte

Als sich Valentin am Donnerstag mit seiner Mutter in der Garderobe befindet, kommt bereits Susi, die Kindergartenpädagogin, zu ihnen und bleibt bei Valentin, während sich die Mutter von ihm verabschiedet. Valentin ist zu diesem Zeitpunkt bereits intensiv damit beschäftigt, anderen Kindern zuzusehen, die in der Garderobe spielen, und reagiert kaum, als ihm die Mutter einen Abschiedskuss auf die Wange gibt. Sie sagt: »Viel Spaß. Bis später« und verlässt den Kindergarten (Heiss 2007, 2/2).

»Kurze Zeit später sagt Susi, dass sie jetzt wohl in die Ponygruppe gehen werden. Susi nimmt Valentin an der Hand, und ich folge ihnen in den Raum« (Heiss 2007, 2/2).

Nachdem die beiden den Raum der Ponygruppe betreten haben, steht Valentin plötzlich ohne Susi da und muss für sich alleine entscheiden, wie es mit ihm nun weitergehen soll:

»Valentin geht nach rechts hinten von dem Zimmer, wo sich die Malecke befindet. Die Pädagogin Alexandra legt dort eine Plastikunterlage und ein Blatt Papier auf den Tisch. In einer Ecke steht ein Kästchen mit einer drehbaren Holzplatte darauf. Auf dieser stehen viele Gläser, und in jedem Glas befinden sich mehrere Malstifte einer Farbe. Valentin nimmt sich einen Farbstift und klettert auf einen Stuhl. Er hat einen violetten Farbstift links und einen rechts in der Hand und malt mit beiden Händen gleichzeitig Kreise. Nach kurzer Zeit steht er auf und holt sich einen braunen Farbstift« (Heiss 2007, 2/2).

Alexandra sieht, dass Valentin die violetten Stifte bloß auf den Tisch gelegt hat. Dies veranlasst Alexandra, Valentin erstmals anzusprechen:

»Alexandra fragt ihn, wo denn der andere Stift hingehört, und Valentin steckt diesen in das richtige Glas« (Heiss 2007, 2/2).

Für den Rest der Beobachtungszeit bleibt Valentin in Kontakt mit Alexandra, die Valentins Zeichnung in eine dafür vorgesehene Lade legt und Valentin zeigt, nach welchen Regeln mit Gegenständen zu spielen ist, die Valentin aus einem Regal holt. Wiederholt erfährt Valentin, welches Verhalten von ihm hier erwartet wird: Als er Spielgegenstände in den Mund nimmt, wird er darauf hingewiesen, dass dies nicht gut schmecke und dass die Gegenstände anders zu verwenden seien. Als er an einem Legespiel, auf dessen Kärtchen jeweils zwei zusammengehörige Tiere (Muttertier und Kind) abgebildet sind, das Interesse verliert, wird er aufgefordert, alle Karten wieder in die Schachtel zurückzulegen:

»Nach einiger Zeit Spielen dreht sich Valentin wieder quer zum Tisch und streckt sich von jeder Hand den Zeigefinger in den Mund. Er rutscht vom Sessel herunter und geht ein wenig hin und her. Alexandra weist ihn darauf hin, dass noch Karten vom Spiel am Boden liegen. Valentin hebt daraufhin die Karten auf und legt sie in die Schachtel des Spiels« (Heiss 2007, 2/3).

Alexandra bleibt auch während des anschließenden Morgenkreises bei Valentin und holt ihn in den Kreis zurück, als er sich anschickt, den Kreis zu verlassen. Das Geschehen im Morgenkreis ist auf kleine Kinder wie Valentin kaum abgestimmt. Die meiste Zeit über sitzt er ruhig da, ohne besonderes Interesse oder spezifische Emotionen zu zeigen. Dies wird nur drei Mal unterbrochen: Alexandra unterstützt ihn, als die Kinder aufgefordert werden, ihren Sitznachbarn die Hand zu geben, und zwei Mal zeigt Valentin Interesse: als ein Kind ein großes Feuerwehrauto herzeigt, das es von zu Hause mitgebracht hat, und als ein Bild herumgereicht wird, das Valentin konzentriert betrachtet.

Die Beobachtung endet hier und wird an diesem Tag nochmals aufgenommen, als die Mutter kommt, um Valentin nach dem Mittagessen abzuholen. Da die Zeit der Begleitung durch die Mutter zu Ende ist, muss sie in der Garderobe warten, bis eine Pädagogin die Türe, die zu den Gruppenräumen führt, öffnet, und Valentin erscheint:

»Ich sehe, wie Valentin mit strahlenden Augen und lachendem Gesicht auf seine Mutter zuläuft. Mitten im Laufen läutet es an der Tür. Valentin bleibt stehen und sieht zur Tür zurück. Valentins Mutter sieht mich grinsend an und sagt, dass sie schon wieder vergessen sei. Dann kommt Valentin zur Mutter, und sie gibt ihm einen Kuss und drückt ihn kurz an sich« (Heiss 2007, 2/4).

Valentin entfernt sich wieder von seiner Mutter, spielt mit einem von der Decke herabhängenden, netzartigen Schlauch. Er schaukelt hin und her und lächelt.

»Die Leiterin des Kindergartens kommt vorbei, und Valentins Mutter fragt, ob es auch den Fall gibt, wie bei Valentin, dass die Kinder nicht mehr nach Hause wollen. Die Leiterin antwortet, dass es normal ist, dass Kinder nach der Eingewöhnungsphase nicht mehr nach Hause wollen und toben« (Heiss 2007, 2/4).

Sowohl die Mutter als auch die vorbeikommende Kindergartenleiterin scheinen Valentins Verhalten als Hinweis darauf begreifen, dass Valentin gut »eingewöhnt« sei: Aus ihrer Sicht fühlt sich Valentin in der Kindertagesstätte wohl, und es gefällt ihm hier vielleicht sogar noch besser als zuhause.

3.3 Valentins zweite Woche in der Kindertagesstätte

Als Valentin am darauffolgenden Montag wiederum in die Kindertagesstätte kommt, wird er von Susi in der Ponygruppe in Empfang genommen. Sie fragt ihn, als er im Raum steht, ob er seiner Mama zum Abschied nicht einen Kuss geben will. Valentins Mutter ruft ihrem Sohn etwas zu und geht.

»Susi fragt, ob er etwas spielen möchte, und nimmt eine Schachtel aus dem Regal, in der sich Holzschienen befinden, die man zusammenstecken kann. Auch bunte Holzzüge befinden sich in der Schachtel. Valentin setzt sich zu Boden, und Susi nimmt zwei Holzschienen heraus und steckt sie aneinander. Valentin nimmt anschließend auch eine Schiene heraus und steckt sie dran. Dann noch eine, auf der sich eine rote Brücke befindet« (Heiss 2007, 3/2).

Doch dann wird Valentin plötzlich alleine gelassen:

»Susi steht auf und geht« (Heiss 2007, 3/2).

Valentin spielt allein mit dem Zug weiter, dessen Waggon mit Hilfe von Magneten miteinander verbunden werden können. Als andere Kinder kommen, sieht er keine Möglichkeit, weiter zu spielen. Er zieht sich zurück, und ein Gefühl von Kraftlosigkeit und Einsamkeit scheint aufzukommen:

»Valentin steht auf, stellt sich mit dem Rücken zur Wand und sieht den Kindern zu. Sein Gesichtsausdruck ist ernst, und seine Arme hängen an seiner Seite lose herab. Nach kurzer Zeit setzt er sich wieder zu Boden und nimmt sich eine Holzschiene. Er dreht sie in der Hand hin und her und steckt seinen Finger in das kleine Loch der Schiene, in das man einen Teil der anderen Schiene steckt, wenn man Schienen aneinanderreicht. Seine Mundwinkel sind nach unten gezogen, und er sieht sehr abwesend aus« (Heiss 2007, 2/2).

Allem Anschein nach ist Valentin mit der Frage beschäftigt, wie die gegebene Leere dadurch beseitigt und ein spürbares Loch dadurch gefüllt werden kann, dass man

Objekte miteinander verbindet. Er scheint sich veranlasst zu sehen, sich durch eigene Anstrengung wiederum ein Gefühl von Vitalität und Stärke zu verschaffen. Die Beobachterin hält fest:

»Nach einiger Zeit steht er auf und geht zu dem Regal, in dem sich die Laden der Kinder befinden. Er legt seine Arme auf die Tischecke, hält sich daran fest und hebt seine Beine an. *Ich bin erstaunt, wie stark er ist, da er sich mit seinem ganzen Gewicht auf seinen Armen halten kann*⁸« (Heiss 2007, 2/2).

In dieser Situation wird Valentin wiederum von Susi angesprochen:

»Susi fragt ihn, ob er denn fertig sei mit dem Spielen. Valentin antwortet mit »Ja!«, und Susi sagt, dass er dann das Spielzeug wieder einräumen müsse. Valentin geht zurück zum Teppich und fängt an, die Spielsachen in die Kiste zu räumen« (Heiss 2007, 2/2).

Susi hilft ihm dabei und bleibt auch für den Rest der Stunde bei Valentin. Sie lenkt seine Aufmerksamkeit auf verschiedene Spiele sowie auf die Möglichkeit, Brot zu essen oder etwas zu trinken. Dabei verhält sich Susi ähnlich wie Alexandra: Kontinuierlich teilt sie Valentin mit, wie er sich richtig verhalten soll, indem sie ihn auffordert, Spiele in der vorgesehenen Weise zu spielen, Spielsachen wegzuräumen, ehe mit einem neuen Spiel begonnen wird, und während des Essens beim Tisch sitzen zu bleiben. Valentin scheint sich um das Verspüren von Gefühlen der Verbundenheit zu bemühen, indem er zusehends beginnt, den vorgeschriebenen Regeln zu folgen. Und tatsächlich erhält er auf diese Weise auch Lob, wenn er etwa Spielsachen ordnungsgemäß wegräumt (Heiss 2007, 2/3).

Als diese ersten Protokolle im Seminar besprochen wurden, entstand wiederholt der Eindruck, dass Valentin wenig Herzlichkeit und Wärme erfährt. Auch scheinen die Pädagoginnen kaum mit der Frage beschäftigt zu sein, wie Valentin die Situation im Kindergarten in emotionaler Hinsicht erleben dürfte. Dass diese Eindrücke im Anschluss an das Lesen der Beobachtungsprotokolle aufkamen, schien eng mit dem Umstand zusammenzuhängen, dass Susi und Alexandra in ihren Äußerungen kaum auf Valentins innere Welt Bezug nehmen und dem Buben auch nicht ausdrücklich zu verstehen geben, dass er im Kindergarten willkommen ist. Überdies fiel in den Besprechungen auf, dass sich Valentin immer wieder selbst um den Kontakt sowie um das Erleben von Nähe und Verbundenheit bemühen muss, obgleich sich die Pädagoginnen in diesen Tagen auch selbst immer wieder aktiv Valentin zuwenden und in seiner Nähe bleiben. Bereits in der Besprechung des vierten Beobachtungsprotokolls, das Einblick in Valentins dritte Woche in der

⁸ Textpassagen sind dann *kursiv* gesetzt, wenn sie in hohem Ausmaß Interpretationen respektive persönliche Eindrücke oder Gefühle der Beobachterinnen und Beobachter zum Ausdruck bringen.

Kindertagesstätte gibt, konnte dieses Bemühen der Pädagoginnen allerdings nicht mehr ausgemacht werden.

3.4 Valentins dritte Woche in der Kindertagesstätte

Als am Dienstag der dritten Woche die vierte Beobachtung stattfindet, verbringt Valentin bereits von 7.30 an den Vormittag sowie die Mittagszeit ohne Mutter in der Kindertagesstätte. Als die Beobachterin um 8.45 das Gebäude betritt, ist sie irritiert, da sie die Türe zum Raum der Ponygruppe verschlossen vorfindet. Von einer Pädagogin, die der Beobachterin entgegenkommt und deren Namen die Beobachterin nicht kennt, kann sie in Erfahrung bringen, dass Valentin schon da ist. Die Beobachterin beginnt zu suchen, blickt in einen anderen Gruppenraum, dessen Türe offen steht, und sieht dort Valentin. Die Beobachterin schreibt:

»Der Raum ist ähnlich ausgestattet wie der Raum der Ponygruppe ... Er kommt mir jedoch viel kleiner vor. Da bereits viele Kinder da sind, ist es ziemlich laut und unruhig. Als ich den Raum betrete, sehe ich zwei Pädagoginnen, die ich zuvor noch nie gesehen habe« (Heiss 2007, 4/1).

Die Tatsache, dass die Beobachterin den kleinen Valentin nicht im Raum der Ponygruppe mit Susi oder Alexandra, sondern in einem anderen Raum mit anderen Betreuerinnen vorfindet, bereitet der Beobachterin spürbares Unbehagen. Als Erwachsene verfügt sie aber über die Fähigkeit, mit dieser Situation zurecht zu kommen und mit den Erwachsenen in Kontakt zu treten:

»Ich begrüße die beiden und setze mich an einen Tisch, an dem eine Betreuerin mit zwei Kindern Memory spielt. Ich stelle mich vor, und sie sagt, sie sei Julia, eine Praktikantin« (Heiss 2007, 4/1).

Valentin, der sich bereits seit 75 Minuten im Kindergarten befindet, erlebt die Situation hingegen viel belastender:

»Valentin sitzt an dem Tisch und isst ein Stückchen Apfel. ... Seine Haare sind zerzaust, und er sieht müde aus. Als er das Apfelstück fertig gegessen hat, nimmt er sich erneut eines. Dabei nagt er an der Innenseite der Apfelspalte herum. Während er isst, schaut er ziellos in der Gegend herum. Ein Mal bohrt er auch mit dem Finger in der Nase. Nach kurzer Zeit rutscht er vom Sessel und rückt diesen an den Tisch. Noch immer die Apfelspalte in der rechten Hand, dreht er sich quer zum Tisch und geht zwei Schritte den Tisch entlang. Sein Blick ist dabei auf spielende Kinder gerichtet« (Heiss 2007, 4/1).

Valentin wirkt kraftlos und verloren. Als er seine schwache Aufmerksamkeit auf die spielenden Kinder richtet, wird er von einer Betreuerin angesprochen. Diese ist aber

nicht mit Valentins Wohlbefinden, sondern primär mit der Frage beschäftigt, ob Valentin die Verhaltensregeln befolgt, die im Kindergarten gelten:

»Die Kindergartenpädagogin kommt zu Valentin und sagt zu ihm, er soll sich zu Tisch setzen, wenn er etwas isst. Soeben hat er das letzte Stück in den Mund gesteckt, und sie fragt ihn, ob er noch etwas zu essen haben will. Dabei schiebt sie die Dose mit den Apfelstücken an den Tischrand. Sie schiebt auch den Sessel weg vom Tisch, damit Valentin sich hinsetzen kann. Doch Valentin setzt sich nicht und schiebt den Sessel wieder zum Tisch zurück. Die Kindergartenpädagogin geht« (Heiss 2007, 4/1).

Wiederum alleine gelassen scheint Valentin damit beschäftigt zu sein, das aufkommende Gefühl von Leere und Verlorenheit mit Hilfe verschiedener Aktivitäten in Grenzen zu halten:

»Valentin nimmt sich eine Apfelspalte. Nach kurzer Zeit setzt er sich dann doch auf den Sessel von vorher und dreht sich quer zum Tisch. Er nagt wieder am Apfel und sieht durch den Raum. Schließlich zieht er einen leeren Sessel, der neben ihm steht, zu sich heran und beginnt, ihn an der Rückenlehne hin und her zu wippen. Schließlich fällt der Sessel um, und Valentin blickt zu Boden« (Heiss 2007, 4/1).

Diese Störung veranlasst die Pädagogin, wiederum zu Valentin zu kommen, um ihn zurechtzuweisen – und ihn abermals zu verlassen. Nun wird Valentins Unbehagen so groß, dass er versucht, aus dem Kindergarten wegzukommen: Er läuft zur Garderobe hinaus und weiter zu einer jener Glastüren, durch die man den Kindergarten nur verlassen kann, wenn man in der Lage ist, sie aufzusperren:

»Er streckt sich und zieht an der Türschnalle. Die Tür ist verschlossen, und Valentin hängt sich mit seinem ganzen Gewicht daran. Beide Hände hat er dabei auf der Schnalle, und er zieht kurz seine Beine an. Eine Frau geht bei der Türe hinaus, und Valentin geht etwas zur Seite ... Die Frau versperrt die Türe mit der Kindersicherung, und Valentin versucht wieder, diese zu öffnen. Die Glastüre ist in einen Metallrahmen eingefasst, und Valentin steigt auf den unteren Rahmen und hält sich dabei wieder an der Türschnalle fest. Dabei zert er immer wieder daran« (Heiss 2007, 4/2).

Die Beobachterin sieht nun die Pädagogin neben sich stehen, die Valentin ebenfalls zusieht. Sie erkundigt sich kurz nach unserem Wiener Kinderkrippen-Forschungsprojekt, wendet sich dann Valentin zu und bringt zum Ausdruck, dass sie Valentins Sehnsucht nach mütterlicher Fürsorge erfasst:

»Sie sagt zu Valentin, dass die Mama kommt, wenn er das Mittagsschläfchen gemacht hat« (Heiss 2007, 4/2).

Daraufhin geht sie wieder und lässt Valentin an der Glastüre zurück, der nun beginnt, im Gang verschiedene Punkte anzulaufen. Es ergeben sich auch kurze Kontakte mit verschiedenen Pädagoginnen in unterschiedlichen Räumen, bis Valentin nach einigem Hin und Her mit Julia in den Raum der Ponygruppe gelangt. Als die Beobachterin Valentin wiederum in Ruhe im Blick hat, sieht sie ihn alleine mit einem Feuerwehrauto spielen. Doch bald ist die Situation für Valentin alles andere als befriedigend:

»Nach kurzer Zeit steht er auf und geht zu einer Glastüre, die hinaus auf die Straße führt. Er versucht wieder, die Türe zu öffnen, doch sie ist verschlossen. Er legt sein Gesicht auf das Glas und hat beide Hände dagegen gepresst« (Heiss 2007, 4/4).

Dann geht er zu einer Schachtel, in der sich große Rollen aus Karton befinden, und wird, als er eine berührt, von einer anderen Praktikantin darauf hingewiesen, dass er nichts kaputt machen soll. Als andere Kinder kommen und mit den Rollen spielen, steht Valentin teilnahmslos daneben:

»Seine Arme hängen an seiner Seite herab, und sein Gesichtsausdruck ist ernst« (Heiss 2007, 4/3).

Sein Verlangen, sich fürsorglich gehalten und von Aufmerksamkeit umhüllt zu werden, scheint ebenso zu wachsen wie die Einschätzung, all dies von den Pädagoginnen nicht bekommen zu können. Allem Anschein nach sieht er sich daher gedrängt, selbst für Umhüllung zu sorgen: Er quetscht sich in einen Spalt zwischen der Wand und einem Regal. Doch Befriedigung kann ihm auch dies nicht verschaffen:

»Schon nach kurzer Zeit kommt er wieder hervor. Er versucht wieder, die Glastüre zu öffnen, und die Praktikantin, die ihn vorher wegen der Kartonrollen angesprochen hat, sagt zu ihm: »Nein, da kann man nicht hinaus.« Sie schiebt dabei seine Hände weg von der Türschnalle. Dann geht sie wieder. Valentin blickt wieder hinaus und presst sein Gesicht und seine Hände gegen das Glas. Ich sehe ihn nur von hinten. Sein Kopf ist ein wenig zur Seite geneigt, und seine Schultern hängen herab. Schließlich wendet sich Valentin von der Glastüre ab und geht ziellos im Raum umher« (Heiss 2007, 4/3).

Kurz bleibt er dann bei Julia stehen, die mit anderen Kindern malt. Doch auch dort findet er nicht ausreichend Trost und Fürsorge, denn auch Julia achtet nun vornehmlich darauf, dass Valentin nur ja nicht den Tisch beschmutzt und die Stifte korrekt in die dafür vorgesehenen Gläser zurückordnet. Als Julia vom Tisch aufgestanden ist, scheint sich Valentin nochmals um ihre Zuwendung zu bemühen:

»Nach einiger Zeit steht Valentin auf und geht zu Julia, die mitten im Raum steht. Er berührt ihre Hand, und sie sieht zu ihm herab und fragt ihn etwas. Valentin reicht ihr

die Stifte, doch sie gibt sie ihm wieder zurück und sagt, er soll sie wegräumen, wenn er nicht mehr malt« (Heiss 2007, 4/4).

Abermals muss Valentin selbst versuchen, sich einen Ersatz für all das zu verschaffen, was er von anderen nicht erhält. Doch dieser Ersatz ist unzureichend, und Valentin bleibt nun auch mit dem Gefühl alleine, sich kaum mehr aufrecht halten zu können:

»Valentin geht zurück auf seinen Platz und streicht mit einem Stift in seinem Gesicht und seinen Hals entlang. Dann nimmt er ihn in den Mund und schleckt ihn ab. Er streckt die Zunge heraus und schleckt anschließend seine linke Hand ab. Er wirkt dabei *abwesend* und starrt vor sich hin. Dann rutscht er vom Sessel und fällt dabei hin. Er steht wieder auf und trägt die Stifte zu der Platte, wo sie dann in Gläsern eingeordnet sind. Er steckt sie irgendwo hinein, und Julia sieht ihm dabei zu. Sie sagt, er habe die Farben nicht richtig eingeordnet, und fragt ihn, wohin sie gehören« (Heiss 2007, 4/4).

Da scheint in Valentin abermals das Verlangen nach einem Gefühl des Gehalten- und Umhülltseins drängend zu werden: Er begibt sich zu einer der kleinen Nischen, die sich unter den Fenstern befinden und nach außen hin ebenfalls durch Glas begrenzt sind. Er setzt sich hinein, blickt hinaus und murmelt vor sich hin. Er wird kurz von einer Praktikantin angesprochen, lächelt gequält, geht dann zu einem Regal und kann nun nicht einmal mehr von Julia dafür gewonnen werden, länger mit ihr zu spielen. Er geht wiederum zur Nische, drückt mit den Füßen gegen die Umgrenzung und lutscht am Daumen. Susi sieht Valentin:

»Sie geht zu ihm und sagt, dass durch das Glas wohl eine Menge Autos zu sehen sind. Valentin sieht sie an und zeigt mit dem Finger hinaus. Sie sagt zu ihm, dass er noch warten muss, bis die Mama kommt. Dann steht sie auf und geht« (Heiss 2007, 4/4).

Auch Valentin verlässt die Nische, hört Susi »Morgenkreis!« rufen und lehnt sich gegen ein Regal. Die Beobachterin schreibt:

»Er sieht ziellos im Raum umher, und ich bemerke, wie sich sein Gesichtsausdruck verändert. Er verengt seine Augen und presst die Lippen zusammen. Sein Kinn verhärtet sich so, als würde er gleich weinen müssen. Er fasst sich wieder kurz, dann presst er wieder die Lippen zusammen. Seine Arme hängen dabei schlapp an ihm herunter. *Ich bemerke, wie mir plötzlich Tränen in die Augen schießen, und ich habe das starke Bedürfnis, zu Valentin zu gehen, um ihn zu trösten*« (Heiss 2007, 4/4f.).

Jetzt begreift Susi, wie es um Valentin steht:

»Sie steht von ihrem Platz auf und setzt sich neben ihn. Sie streicht ihm über den Kopf und fragt ihn etwas. Er sieht sie an und sagt: »Mama.« Susi sagt etwas und hebt ihn zu sich auf den Schoß. Dabei fängt Valentin kurz an zu weinen, fasst sich jedoch schnell

wieder und schaut nun viel gelassener aus. Susi umschließt ihn mit den Armen von hinten« (Heiss 2007, 4/5).

Als die Beobachterin kurz darauf den Kindergarten verlässt, verspürt sie in sich ein trauriges Gefühl. In der Seminargruppe, in der das Protokoll später mehrfach besprochen wird, macht sich überdies Ärger darüber breit, dass Valentin in solch geringem Ausmaß dabei unterstützt wird, mit all den Gefühlen zurecht zu kommen, die das Erleben des Getrennt-Seins von seiner Familie mit sich bringt.

3.5 Die nächsten fünf Monate in der Kindertagesstätte

Ärger beginnt sich auch in Valentin zusehends breit zu machen und führt dazu, dass Valentin nach etwa zweieinhalb Monaten beginnt, einige Wochen lang aggressive Verhaltensweisen zu zeigen und auf andere Kinder immer wieder einzuschlagen (Heiss 2009, 95ff.). Auch andere Veränderungen sind auszumachen: Valentins Interesse an dem, was er im Kindergarten vorfindet, nimmt ebenso zu wie Valentins Interaktionen mit anderen Kindern. Dasselbe gilt für Situationen, in denen er einige Minuten lang mit Spielsachen konzentriert spielt, sowie dafür, dass Valentin den Morgenkreis zusehends zu schätzen beginnt: Meist ist er einer der ersten, der dem Ruf folgt, sich zum Morgenkreis auf den dafür vorgesehenen Teppich zu setzen.

Letzteres scheint allerdings über weite Strecken damit zusammenzuhängen, dass der Morgenkreis einen der wenigen Fixpunkte abgibt, in denen sich die Pädagoginnen für längere Zeit von sich aus mit den Kindern befassen, sich für das interessieren, was die Kinder von sich geben, und den Kindern den Eindruck vermitteln, Teil einer Gruppe zu sein (Heiss 2009, 121ff.).

Anderes verändert sich in all den Monaten aber kaum: Nach wie vor ist in der Früh nie klar, welcher Gruppenraum offen ist und welche Pädagoginnen anwesend sind. Während des Tages kommt es auch dann, wenn Susi oder Alexandra Dienst haben, nur punktuell zu kurzen Kontakten zwischen ihnen und Valentin. In einfühlsamer Weise wenden sich die Pädagoginnen von sich aus nur in jenen seltenen Situationen Valentin zu, in denen dieser – etwa durch Weinen – unmissverständlich Traurigkeit oder Schmerz zum Ausdruck bringt. Ansonst bleibt es Valentin überlassen, in welcher Weise er alleine oder im Verbund mit anderen Kindern aktiv wird; zumal sich die Pädagoginnen generell nur selten für die Emotionen der Kinder in spürbarer Weise interessieren und auch nur selten darauf achten, ob und in welcher Weise Kinder miteinander in Beziehung treten. Von Gruppenaktivitäten, die speziell auf junge Kinder wie Valentin abgestimmt sind, ist folglich in keinem einzigen Bericht zu lesen.

In all den Beobachtungsprotokollen können auch kaum Stellen identifiziert werden, in denen Valentin mehrere Minuten lang ungebrochene Gefühle der Freude, der Lust oder des Wohlbehagens zeigt. Es finden sich hingegen durchgängig Beschreibungen von Situationen, in denen Valentin ziellos umhergeht, unschlüssig umherblickt und immer wieder Nischen aufsucht, in die er sich begibt. Es überrascht

daher auch nicht, dass Valentin jene Zeiten, in denen die Gruppentüren offen stehen, zwar manchmal nützen kann, um an irgendeinem Ort des Kindergartens Spiele oder Kinder oder Pädagoginnen zu finden, mit denen er sich beschäftigen und in befriedigender Weise verbunden fühlen kann. Oft scheint sich Valentin in den weiten Räumen des Kindergartens aber orientierungslos sowie auf der Suche nach einer Art von befriedigendem Kontakt zu erleben, der sich meist nur für kurze Momente ergibt (Heiss 2007, 7/3).

Angesichts dessen ist es auch nicht verwunderlich, wenn Valentin sechs Monate nach seinem ersten Tag im Kindergarten wiederum Schwierigkeiten hat, sich von seiner Mutter zu trennen. In diesen Situationen ist er mit der Frage beschäftigt, was ihn denn erwartet, wenn die Mutter weggeht, und welche Türen offen stehen: Während Valentin von seiner Mutter ausgezogen wird, fragt Valentin:

»Ponygruppe offen?« Die Mutter blickt hinter sich zum Ponyraum. Die Tür ist zwar geöffnet, doch noch brennt kein Licht, und es ist auch keiner im Raum. Sie sagt: »Der Ponyraum ist schon offen, ja.« Valentin fragt erneut, ob die Gruppe schon offen hat. Die Mutter antwortet, sie werden ohnehin gleich nachsehen. »Und sonst gehen wir einfach in eine andere Gruppe.« (Heiss 2008, 19/1).

Im diesem letzten Bericht der Beobachterin ist weiter zu lesen, dass Valentin nun die Hände um den Hals seiner Mutter legt:

»Diese steht auf, und er klammert sich um ihren Körper, sodass sie ihn gleich mit hochhebt. Er kuschelt sich ganz eng an sie. Sie geht mit ihm in den Ponyraum und sieht, dass noch niemand da ist. Sie sagt: »Der Ponyraum ist noch zu. In welche Gruppe willst du denn? Gehen wir da hin?« Sie geht schon in Richtung Zwergerlgruppe, und Valentin nickt. Dort ist die Pädagogin Claudia gerade dabei, Töpfe mit der Kresse zu gießen. Sie steht auch gleich am Eingang und begrüßt Valentin. Sie fragt diesen auch sofort, ob er etwas essen möchte. ... Doch Valentin dreht sich weg und kuschelt sich wieder ganz eng an seine Mutter, die ihn dann auch an ihren Körper drückt. Als sie ihn dann versucht, auf den Boden zu stellen, wehrt er sich dagegen und versteift sich. Sie drückt ihn wieder an sich und meint: »Na, was ist denn los mit dir?« Sie drückt ihn abermals an sich, als Claudia Valentin fragt: »Möchtest du mir helfen, die Blumen zu gießen?« (Heiss 2008, 19/1).

Valentin nickt, kann nun seine Mutter gehen lassen und ist gemeinsam mit Claudia konzentriert mit dem Gießen der Blumen beschäftigt. Die Art der aufmerksamen Zugewandtheit, des harmonischen Miteinanders und der hilfreichen Unterstützung, die Valentin nun von Claudia erfährt, findet sich in den Protokollen allerdings nur selten und kommt auch im eben beschriebenen Zusammensein mit Claudia bald an sein Ende. Einige Zeit später begibt sich Valentin im Raum der Ponygruppe bereits wieder in eine Nische unter einem Fenster, um danach alleine an einem Tisch mit Bausteinen zu spielen (Heiss 2008, 19/2f.).

3.6 Ein Rückblick auf Valentins erste sechs Monate in der Kindertagesstätte

Als im Forschungsprojekt alle Beobachtungsprotokolle besprochen und analysiert werden, zeigt sich nochmals in besonders eindrucksvoller Weise, dass Valentin im Kindergarten zumeist nur dann Freude, Vitalität und Unbeschwertheit verspüren kann, wenn er sich mit vertrauten Menschen zusammen weiß,

- die in ihm ein Kind sehen, das Aufmerksamkeit und Fürsorge benötigt,
- und denen klar ist, dass es ihm nur mit entsprechender Hilfe möglich ist, schmerzliche Gefühle des Getrennt-Seins von seiner Familie zu lindern und den Kindergarten als einen Ort zu erfahren, an dem er befriedigende und bereichernde Erfahrungen sammeln kann.

Die Pädagoginnen geben Valentin nur in einem geringen Ausmaß die Gelegenheit, die dafür nötige Erfahrung von Halt und Containment zu machen (Lazar 1993; Ogden 2004). Er scheint deshalb zu spüren, dass er in der eben beschriebenen Weise keinen festen Platz in der inneren Welt der Pädagoginnen hat, und fühlt sich in diesem Sinn mit gutem Grund gezwungen, immer wieder gegen das Gefühl ankämpfen zu müssen, verloren zu gehen.

Möglichkeiten, diese Gefühle auf Dauer zu lindern und sich in Verbindung damit über diese Gefühle mit anderen auszutauschen, stehen ihm nicht zur Verfügung und können von Valentin aus eigener Kraft auch nicht hervorgerufen werden. In diesem Sinn bieten ihm verschiedene Spiele, kurze Kontakte mit den Pädagoginnen, verschiedene Interaktionen mit gleichaltrigen und auch älteren Kindern sowie das mutmaßliche Gefühl, sich durch Folgsamkeit mit den Pädagoginnen eins zu fühlen, meist nur vorübergehende Erleichterung. Auch Valentins Beschäftigung mit Magneten, Schienen, Bauklötzen oder Memory-Karten, bei denen es stets um das Thema des Trennens und Zusammenfügens geht, scheinen ihm zwar zu helfen, seine Beschäftigung mit Trennung und Getrennt-Sein in einer sinnlich-symbolischen Art zum Ausdruck zu bringen (Lorenzer 1981, 158ff.), können aber keine tiefgehende Veränderung seiner Situation mit sich bringen.

In diesem Zusammenhang verdient Valentins Tendenz, sich immer wieder in Nischen zurückzuziehen, besondere Aufmerksamkeit. Denn in Anknüpfung an Esther Bick (1968) wäre zu überlegen, ob diesen Nischen die Funktion einer »dritten Haut« (»third skin«) zukommt, mit deren Hilfe sich ein Kind wie Valentin Gefühle des Halts und des Umhüllt-Seins in Situationen zu verschaffen versucht, in denen anwesende Menschen solch ein Gefühl nicht vermitteln können und innere Objekte noch nicht ausreichend ausgebildet sind, um solche Gefühle unabhängig von aktuellen Beziehungserfahrungen hervorzubringen (Klein 1963).

4. Wie kann das Verhalten der Pädagoginnen verstanden werden? [Teil I]

Als wir uns im weiteren Projektverlauf mit der Frage befassten, wie das beschriebene Verhalten der Pädagoginnen verstanden werden kann, diskutierten wir, dass sich Valentin über weite Strecken wie ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind verhielt, das schmerzliche und unangenehme Gefühle nur selten in unmissverständlicher Weise äußert. Insbesondere in den ersten Wochen gab er nicht einmal seiner Mutter gegenüber klar zu erkennen, wie belastend er ihre Abwesenheit erlebte (Heiss 2007, 2/1,4; Heiss 2007, 3/2,5). Vergegenwärtigt man sich diese Charakteristika von Valentins Verhalten, das mitunter auch an das Verhalten so genannter »still leidender Kinder« erinnert (Grossmann, Grossmann 1998; Fürstaller, Funder, Datler 2011), so legt dies die Annahme nahe, dass sich die Pädagoginnen durch Valentins Verhalten nicht allzu stark gedrängt sahen, sich intensiver mit ihm zu befassen, und den Fokus ihrer Aufmerksamkeit auf Anderes lenkten.

Es erwies sich allerdings als unbefriedigend, mit Hilfe dieser Annahme das gesamte Spektrum des Verhaltens der Pädagoginnen erklären zu wollen. Denn den Protokollen ist *erstens* zu entnehmen, dass sich die Pädagoginnen allen Kindern gegenüber ähnlich verhielten. In Verbindung damit fiel *zweitens* auf, dass die Pädagoginnen den gesamten Tagesablauf kaum strukturierten, die Gruppe der Kinder somit in ihrer Gesamtheit über weite Strecken alleine ließen und mit Ausnahme des Morgenkreises auch keine anderen Routinen eingerichtet hatten, die sie unabhängig von unvermeidlichen Pflegehandlungen veranlassten, sich mit den Kindern und ihrem Erleben zu befassen (Heiss 2009, 121ff.). Dazu kommt *drittens*, dass die Pädagoginnen ja manchmal auch in Situationen, in denen Valentin nicht weinte, dessen Sehnsucht nach dem Zusammensein mit seiner Mutter und somit sein Verlangen nach Verbundenheit erfassten und dies auch sprachlich zum Ausdruck brachten, ohne sich darüber hinaus in fürsorglicher Weise um Valentin zu bemühen.

Diese Beobachtungen führten zur Formulierung einer weiteren Annahme, die besagt, dass das Team der Kindertagesstätte über kein Eingewöhnungskonzept verfügt, das fachwissenschaftlich fundiert ist, allen dort tätigen Pädagoginnen als Orientierung dient und ihnen demgemäß abverlangt, dass der emotionalen Befindlichkeit von Kleinkindern durchgängig in professioneller Weise Rechnung zu tragen ist. Diese Annahme war überdies mit unserem Wissen darüber kompatibel, dass solche Eingewöhnungskonzepte in Wiener Kindertagesstätten generell sehr rar sind und auch gar nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Pädagoginnen und Leiterinnen einzelner Kindertagesstätten in der Lage wären, solche Konzepte eigenständig zu entwickeln; denn im Regelfall verfügen Pädagoginnen und Leiterinnen, die in Österreich in Kindertagesstätten tätig sind, über keine Ausbildung, in der die Kompetenz entwickelt wird, fachwissenschaftliche Theorien zu rezipieren, diese mit der Art, wie Praxis geleistet wird, in Verbindung zu bringen und unter Bezugnahme darauf Konzepte auszuarbeiten, die theoriebezogen fundiert sind und denen zugleich praxisleitende Potenz zugesprochen werden kann.

Vor diesem Hintergrund war das Projektteam äußerst erfreut, als es zur Kooperation mit einem Projekt des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie eingeladen wurde und im Rahmen des WiKo-Projekts⁹ die Möglichkeit erhielt, mit vier bis fünf Teams von Kindertagesstätten fachlich fundierte Eingewöhnungskonzepte zu erarbeiten.

5. Aus dem WiKo-Weiterbildungsprojekt

Auf Grund der Kontakte, die im Rahmen der »Wiener Kinderkrippenstudie« mit 71 Kindertagesstätten entstanden waren, konnten diese darüber informiert werden, dass für die Teams¹⁰ von vier bis fünf Kindertagesstätten die Möglichkeit bestand, auf der Basis von Freiwilligkeit im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms standortbezogene Konzepte zur Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kindertagesstätte zu erarbeiten, die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen und zugleich den spezifischen Gegebenheiten Rechnung tragen sollten, die in einzelnen Kindertagesstätten vorzufinden sind. Darüber hinaus sollten die Teams dieser Kindertagesstätten dabei unterstützt werden, nach diesen Konzepten zu arbeiten und somit die Qualität der Begleitung von Kleinkindern – und in Verbindung damit auch die Qualität der begleitenden Arbeit mit den Eltern – zu steigern.

Nachdem sich vier Kindertagesstätten gemeldet hatten, begannen jeweils zwei Projektmitarbeiterinnen¹¹ mit jedem Team dieser vier Kindertagesstätten über einen Zeitraum von etwa acht Monaten zu arbeiten. Unter anderem sollte dabei die Fähigkeit der Pädagoginnen weiterentwickelt werden, in professioneller Weise zu erfassen, was der Eintritt in die Kindertagesstätte für Kleinkinder und deren Eltern emotional bedeutet. Die Vermittlung von allgemeinem Wissen sollte in diesem Kontext mit der fallbezogenen Entfaltung der Kompetenz einhergehen, besser zu verstehen, wie bestimmte Situationen während der Eingewöhnungszeit von einzelnen Kleinkindern und deren Eltern erlebt werden und was dabei in deren »inneren Welt«, aber auch in der »inneren Welt« der Pädagoginnen vor sich gehen mag. In Verschränkung damit war die Auseinandersetzung mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell vorgesehen, das eine wesentliche Basisorientierung zur Ausarbeitung eines standortspezifischen Eingewöhnungskonzepts abgeben sollte, das hinter die Standards des Berliner Modells nach Tunlichkeit nicht zurückfallen sollte (Laewen, Andres, Hédervári 2003, 2006).

⁹ Siehe dazu Fußnote 1.

¹⁰ Einem »Team« im hier verstandenen Sinn gehören die Leiterinnen, die geprüften Pädagoginnen und die pädagogisch – im Regelfall – nicht ausgebildeten Assistentinnen einer Kindertagesstätte an.

¹¹ Diese Projektmitarbeiterinnen waren Margit Datler und Maria Fürstaller; Nina Hover-Reisner und Hanna Pfundner; Barbara Lehner und Antonia Funder sowie Irmtraud Sengschmied und Regina Kaltseis.

Als in der Arbeit mit einem Team im Rahmen eines Weiterbildungsblocks der Lehrfilm gezeigt werden sollte, der zur Verdeutlichung des Berliner Eingewöhnungsmodells hergestellt wurde (Infans o.J.a, o.J.b), war es unmöglich, den Film zunächst einmal von Anfang bis Ende anzusehen. Kaum war der Film wenige Minuten lang angelaufen, setzte bereits heftige Kritik ein. Diese bezog sich auf eine Fülle von Punkten: auf die Tatsache, dass der Film aus den 1980er Jahren stamme und deshalb ohnehin schon veraltet sei; auf den Umstand, dass es am eigenen Standort schon alleine aus organisatorischen Gründen unmöglich sei, eine Pädagogin von all ihren anderen Verpflichtungen so freizustellen, dass sie sich innerhalb bestimmter Zeitschienen einem einzelnen Kind und dessen Mutter widmen könne; oder darauf, dass sich die Pädagogin, die im Film zu sehen ist, alles andere als feinfühlig und einfühlsam verhalte, und dass man mit Kleinkindern ganz anders umgehen müsse, als im Film dargestellt sei.

Den beiden Projektmitarbeiterinnen, die mit dem Team dieser Kindertagesstätte arbeiteten, war bald klar, dass es den Pädagoginnen an diesem Tag nicht möglich war, die Grundkonzeption des Berliner Eingewöhnungsmodells zu verstehen und somit zu erfassen, auf der Basis welchen Grundverständnisses welche spezifischen Anliegen mit diesem Modell verfolgt werden. Ebenso wenig war das Team in der Lage, die dargestellte Qualität der Arbeit der Pädagogin anzuerkennen; denn immerhin war es der gefilmten Pädagogin möglich, innerhalb weniger Tage auf Grund eines äußerst feinsinnigen Zusammenspiels mit einem Kleinkind und dessen Mutter zu einer vertrauten Bezugsperson dieses Kindes zu werden, der sich das Kind bereits in Anwesenheit der Mutter zuwendet und die in der Lage ist, dem Kleinkind auch in jenen Momenten, in denen die Mutter den Raum verlässt, ein solch hohes Maß an Sicherheit zu geben, dass man selbst bei konzentriertem Hinsehen den Eindruck gewinnt, das Kleinkind erlebe die Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins von seiner Mutter nur in geringem Ausmaß als belastend.

Darüber hinaus hatten die beiden Mitglieder des Weiterbildungsteams den Eindruck, dass sich in dieser Weiterbildungseinheit eine Entwicklung fortsetzte, die sich bereits in den ersten Einheiten abzuzeichnen begonnen hatte. Denn von Beginn an schien es für die Pädagoginnen äußerst schwierig zu sein, zu den belastenden Gefühlen Zugang zu finden, mit denen Kleinkinder im Regelfall zu kämpfen haben, wenn sie ohne vertraute Bezugspersonen und ohne hochprofessionelle Betreuung in der Kindertagesstätte bleiben müssen. Angesichts dessen war es auch nicht verwunderlich, dass es den Pädagoginnen schwer fiel, die Grundkonzeption des Berliner Eingewöhnungsmodells sowie die Bedeutung und die Qualität der Bemühungen der Pädagogin zu verstehen, die im erwähnten Lehrvideo zu sehen waren.

Als wir im Projektteam feststellten, dass es auch vielen anderen Pädagoginnen schwer fällt, zu erfassen, was der Eintritt in eine Kinderkrippe oder in einen Kindergarten für ein Kleinkind und dessen Eltern in emotionaler Hinsicht bedeutet, sahen wir uns nochmals an zahlreiche Beobachtungsprotokolle der Wiener Kinderkrippenstudie erinnert, in denen das Verhalten von Pädagoginnen beschrieben war, die offensichtlich mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Dies führte

uns abermals zur Frage zurück, wie das Verhalten dieser Pädagoginnen verstanden werden kann, zu denen auch die Pädagoginnen aus Valentins Kindertagesstätte zu zählen sind.

6. Wie kann das Verhalten der Pädagoginnen verstanden werden? [Teil II]

(a) Als manche Mitglieder des Weiterbildungsteams davon erzählten, wie anstrengend es für sie ist, Pädagoginnen im Rahmen der Weiterbildungseinheiten dafür zu gewinnen, in verstehender Absicht darüber nachzudenken, was in Kindern und Eltern vor sich gehen mag, sahen wir uns oft an Situationen aus den Beobachtungsseminaren erinnert: Auch in diesen Seminaren war es oft sehr schwer, im Zuge der Analyse der Beobachtungsprotokolle bei der Frage zu bleiben, wie das beschriebene Verhalten des jeweiligen Kleinkindes verstanden werden kann. Wenn dies dann thematisiert wurde, mussten wir oft feststellen, dass einzelne Mitglieder der Gruppe mit erheblichen Widerständen zu kämpfen hatten: Sich konzentriert damit zu befassen, welche schmerzliche Gefühle manche Kleinkinder oft noch nach Wochen und Monaten in der Kindertagesstätte verspürten und mitzuerleben, in welcher Weise viele Kinder von Gefühlen des Alleine- und Verlorenenseins, der Sehnsucht nach Mutter oder Vater, der Ohnmacht und Wut oder auch der Apathie und Orientierungslosigkeit bedrängt und überschwemmt werden, war für die Seminarmitglieder selbst sehr schmerzlich und weckte im Seminar immer wieder das Verlangen, vor einer intensiven Beschäftigung mit den Gefühlen der Kinder zu fliehen. Dieses Verlangen war allerdings oft erst dann spür- und besprechbar, wenn es von der Seminarleitung thematisiert und mitunter auch gedeutet wurde.

Es lag daher der Gedanke nahe, dass sich viele Pädagoginnen, die mit den Kindern unmittelbar zu tun hatten, in noch intensiverer Weise vor dem bewussten Verspüren von solch belastenden Emotionen zu schützen versuchen, und dass ihre Schwierigkeit, in verstehender Weise Zugang zur inneren Welt von – oft leidenden – Kleinkindern zu finden, als Ausdruck und Folge unbewusster Abwehrprozesse zu begreifen ist.

(b) Als es dem Weiterbildungsteam gelang, mit jenen Pädagoginnen näher ins Gespräch zu kommen, die das konzentrierte Ansehen des Lehrfilms über das Berliner Eingewöhnungsmodell kaum ertragen konnten, brachten sie die Frage ins Gespräch, welche Trennungserfahrungen die einzelnen Pädagoginnen in ihrem Leben selbst schon gemacht hatten. Es wurde deutlich, dass ein Gutteil der Pädagoginnen auf eine Vielzahl von Trennungserlebnissen zurückblicken konnte, von denen einige sehr schmerzhaft und konfliktbelastet waren. Als dann nochmals versucht wurde, aus dieser Perspektive darüber nachzudenken, was das Erleben von Trennung und Getrennt-Sein für Kleinkinder und deren Eltern bedeuten mag, war es möglich, über die Thematik und die Sinnhaftigkeit von Eingewöhnungskonzepten differenzierter zu sprechen.

Dies führte zur Annahme, dass der unbewusste Wunsch mancher Pädagoginnen, die Auseinandersetzung mit dem Wiedererleben von selbst erlebten Trennungserfahrungen zu meiden, die Fähigkeit verringert, in einfühlsamer Weise zu verstehen, was es für Kleinkinder und deren Eltern bedeutet, sich täglich voneinander zu verabschieden und für Stunden voneinander getrennt zu sein.

(c) Die Neigung, sich durch den Einsatz entsprechender Abwehrprozesse vor der bewussten Auseinandersetzung mit belastenden Gefühlen zu schützen, die mit dem Thema von Trennung und Getrennt-Sein assoziiert sind, dürfte ferner auch darin gründen, dass diese Art des Nachdenkens über emotionale Prozesse für viele Pädagoginnen weitgehend neu war. Dies zu erkennen und sich zu bemühen, sich diese Art des Nachdenkens anzueignen, bedeutete aber, anerkennen zu müssen, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Hinblick auf manche Belange der Arbeit in Kindertagesstätten über mehr Expertise verfügen als die Pädagoginnen selbst, die zum Teil seit Jahrzehnten diese Art von Arbeit leisten (vgl. Salzberger-Wittenberg, Henry-Williams, Osborne 1997, 76ff.). Dies war für manche Pädagoginnen ebenso schwer zu ertragen wie der Umstand, dass sich für die Pädagoginnen mit dieser Art des Nachdenkens auch die Frage verband, wie denn die Art und Weise, in der bislang Eingewöhnung praktiziert wurde, gesehen und bewertet werden muss. Dies drohte zum Verspüren von Schuldgefühlen darüber zu führen, dass man in vergangenen Jahren für so manches Weinen und Leiden von Kindern selbst mitverantwortlich war, und machte es manchen Pädagoginnen zusätzlich schwer, sich auf diese Art des Nachdenkens einzulassen.

(d) Darüber hinaus fällt auf, dass aus psychoanalytischer Sicht bereits seit Jahrzehnten zur Bedeutung der frühen Erfahrung von Trennung, Separation und Loslösung publiziert wird. Die öffentliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik wurde in den letzten Jahren überdies aus bindungstheoretischer Perspektive nochmals intensiviert. In der Gestaltung von gängigen Aus- und Weiterbildungen scheint dies bislang aber noch keinen adäquaten Niederschlag gefunden zu haben und seine Entsprechung auch darin zu finden, dass in der pädagogischen Fachliteratur außerhalb des Spektrums psychoanalytischer Publikationen so gut wie keine Veröffentlichungen existieren, in denen Einzelfallstudien ein differenzierteres Verständnis für die Intensität und Komplexität jener Gefühle eröffnen, mit denen sich Kleinkinder in Verbindung mit Trennung und Getrennt-Sein konfrontiert und oft genug überflutet sehen (Hover-Reisner, Funder 2009). Dies veranlasste uns zu der Annahme¹², dass die Abwehrtendenzen vieler Pädagoginnen auch deshalb so stabil und erfolgreich sein dürften, weil sie in ein System institutionalisierter Abwehr eingebunden sind: Es

12 Für die Ausarbeitung dieser Annahme sahen wir uns nicht zuletzt durch die Veröffentlichungen von Menzies-Lyth (1970), Hopkins (1988), Elfer (2007a, 2007b) und Elfer, Dearnley (2007) sowie durch die intensive Auseinandersetzung mit institutionalisierten Abwehrprozessen in jenem Projekt angeregt, von dem in diesem Band im Beitrag von Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz berichtet wird.

scheint ein weithin verbreiteter, unbewusster Konsens darüber zu existieren, dass es weder der Ausbildung von Elementarpädagoginnen noch den Kindertagesstätten aufgegeben ist, sich um ein differenziertes Verstehen des bewussten und unbewussten Erlebens, von Kleinkindern zu bemühen und entsprechende Kompetenzen ebenso kollektiv wie kontinuierlich zu lehren und zu entwickeln. Auch so manche weit verbreiteten Auffassungen über die Vorteile von »altersgemischten Gruppen« und die Vorzüge einer Arbeit nach einem »offenen Gruppenansatz« zählen zu jenen Faktoren, die der Stabilisierung des skizzierten Systems von institutionalisierter Abwehr dienen. Denn diese Auffassungen nähren die Vorstellung, dass es gar nicht Aufgabe der Pädagoginnen ist, sich um ein differenziertes Verstehen der Kleinkinder zu bemühen und dem Erleben der Kleinkinder in der weiteren Arbeit gezielt Rechnung zu tragen, da ein Gutteil dieser Aufgaben von den älteren Kindern sowie von kleinen Kindern ohnehin in Selbstorganisation wahrgenommen werden.

(e) Erweisen sich die eben skizzierten Annahmen zum Stellenwert unbewusster Abwehrprozesse als stichhaltig, so bedeutet dies, dass es in Weiterbildungsprozessen noch keineswegs damit getan ist, wenn sich jene Türe öffnen, die es einem Weiterbildungsteam gestatten, mit dem Team einer Kindertagesstätte zunächst einmal zu arbeiten. Denn wenn Weiterbildungsprozesse, die auf die Entwicklung der Fähigkeit zu professionellem Verstehen abzielen, erfolgreich sein sollen, dürfte es nötig sein, auch zu jenen psychischen und institutionellen Prozessen Zugang zu finden, die das Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen maßgeblich beeinflussen, in bewusster Weise aber nur bedingt wahrgenommen und gesteuert werden können. Es wäre daher wünschenswert, wenn die Entwicklung und Untersuchung von Weiterbildungsprozessen intensiviert werden könnte, in denen auf die Thematisierung und Bearbeitung solcher Abwehrprozesse besonders Bedacht genommen wird. In einer Zeit, in der für den Bereich der Elementarpädagogik allenthalben eine Zunahme an pädagogischer Professionalität gefordert wird, könnten sich psychoanalytisch-pädagogische Beiträge gerade in dieser Hinsicht als besonders anregend und hilfreich erweisen¹³.

Literatur

- Adamo, S., Rustin, M. (Eds.) (2001): Special issue »Young Child Observation«. Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 4 (Heft 2)
- 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

13 Vgl. dazu im Hinblick auf den Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern etwa Diem-Wille, Steinhardt, Reiter (2006) sowie Turner, Ingrisch (2009).

- Ahnert, L., Kappler, G., Eckstein, T. (2011): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Reinhardt: München (in Druck)
- 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
- Bick, E. (1968): Das Hauterleben in frühen Objektbeziehungen. In: Spillius, E.B. (Hrsg.): Melanie Klein heute. Bd. 1: Beiträge zur Theorie. Klett-Cotta: Stuttgart, 2002, 236-240
- Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 41-66
- Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling Against a Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 13 (Heft 1), 65-87
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2011): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Reinhardt: München (in Druck)
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt/M., 85-109
- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 233-252
- Diem-Wille, G., Steinhardt, K., Reiter, H. (2006): The joys and sorrows of teaching Infant Observation at the university level. The implementation of psychoanalytic observation in teachers' further education. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 9 (Heft 3), 233-248
- Elfer, P. (2007a): What are Nurseries for? The concept of primary task and its application in differentiating roles and tasks in nurseries. In: Journal of Early Childhood Research 5, 169-188

- Elfer, P. (2007b): Babies and Young Children in Nurseries: Using Psychoanalytic Ideas to explore Tasks and Interactions. In: *Children & Society* 21, 111-122
- Elfer, P., Dearnley, K. (2007): Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotionally containing model of professional development. In: *Early Years* 27 (Heft 3), 267-179
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: *frühe Kindheit. Zeitschrift der deutschen Liga für das Kind* 14 (Heft 1), 20-26
- Grossmann, K., Grossmann, K.E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren – Theorien und Tatsachen*. Huber: Bern, 69-81
- Heiss, E. (2007): Die Beobachtung von Valentin im Kindergarten (Teil I). Beobachtungsprotokolle aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Unpubliziertes Projektmaterial
- Heiss, E. (2008): Die Beobachtung von Valentin im Kindergarten (Teil II). Beobachtungsprotokolle aus der Wiener Krippenstudie. Unpubliziertes Projektmaterial
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von festen 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 [In Buchform erschien die Arbeit im VDM Verlag Dr. Müller: Saarbrücken, 2010]
- Hopkins, J. (1988): Facilitating the development of intimacy between nurses and infants and day nurseries. In: *Early Child Development and Care* 33, 99-111
- 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
- Huf, C. (2010): »I'm gonna make a different.« Ethnographische Annäherungen an die Perspektive von Kindern am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen. In: Schäfer, G.E., Staeger, R. (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Juventa: Weinheim, 83-94
- Infans (o.J.a): Video 4: Der Übergang in die Krippe I. Ein Beispiel für eine kurze Eingewöhnungszeit. Infans – Institut für angewandte Sozialforschung/Frühe Kindheit e.V.: Berlin [<http://www.infans.net/shop/index.php>]
- Infans (o.J.b): Video 5: Der Übergang in die Krippe II. Ein Beispiel für eine längere Eingewöhnungszeit. Infans – Institut für angewandte Sozialforschung/Frühe Kindheit e.V.: Berlin [<http://www.infans.net/shop/index.php>]
- Klein, M. (1963): Zum Gefühl der Einsamkeit. In: Melanie Klein: *Gesammelte Schriften*. Bd. 3: *Schriften 1946-1963*. frommann-holzboog: Stuttgart, Bad Cannstatt, 2000, 473-493

- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, È. (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin, 2009, 5. Aufl.
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, È. (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin, 2007, 4. Aufl.
- Lazar, R.A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen (Heft 4), 47-82
- Lazar, R.A. (1993): »Container – Contained« und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 68-91
- Lorenzer, A. (1981): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit – eine Religionskritik. Europäische Verlagsanstalt: Frankfurt/M.
- Menzies-Lyth, I. (1970): The Functioning of Social Systems as a Defence against Anxiety. Tavistock Institute of Human Relations: London
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung. Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern. Grünewald: Mainz
- Ogden, T.H. (2004): On holding and containing, being and dreaming. In: International Journal of Psychoanalysis 85, 1349-1364
- Plowden Report (1967): The Plowden Report. Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Her Majesty's Stationery Office: London. Online im Internet: URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/> (Zugriff 18.3.2011)
- Robertson, J., Robertson, J. (1989): Separation and the very young. Free Association Books: London
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. WUV-Universitätsverlag: Wien
- Scheerer, A.K. (2008): »Mein Baby wird keine Probleme machen ...« Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche 62 (Heft 2), 118-135
- Turner, A., Ingrisch, D. (2009): Am Weg zu einer neuen Lernkultur? Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode: Über das Verstehen der eigenen und der Emotionen von SchülerInnen aus der Perspektive der LehrerInnen. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 157-181
- 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. Psychosozial-Verlag: Gießen, 167-208