
Wilfried Datler, Maria Fürstaller und Katharina Ereky-Stevens

■ Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen¹

Ein erster Blick auf Ursula

Ursula, ein Mädchen mit blauen Augen und schulterlangen Locken, ist zwei Jahre und fünf Wochen alt und besucht seit fünfeinhalb Wochen eine Kinderkrippe. 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, gemeinsam mit Kindern und den Pädagoginnen Gitti und Barbara einen ganzen Vormittag ohne elterliche Begleitung in der Krippe zu verbringen.

Nach dem Ende der vierten Woche hat Ursula – laut Aussage der Eltern – mit einer viralen Magen-Darm-Erkrankung zu kämpfen und bleibt deshalb montags und dienstags zu Hause. Nachdem sie vier Tage lang (von Samstag bis Dienstag) nicht in der Krippe gewesen ist, kommt sie am Mittwoch wiederum zum ersten Mal nach der Erkrankung in die Kindertagesstätte. Tags darauf wartet Agnes Bock, eine Beobachterin, um 9.15 Uhr morgens in der Garderobe der Krippe und sieht Ursula mit ihrem Vater kommen. Im Bericht der Beobachterin ist zu lesen:

»Als der Vater Ursula die Hausschuhe anzieht, raunzt sie: ›Nein, nein ...‹. Mit einer weinerlichen Stimme sagt sie weiters: ›Ich will nach Hause gehen.‹ ›Die Marna kommt dich dann abholen, Ursula‹, sagt der Vater. ›Und jetzt kannst du mit den andern Kindern spielen. Schauen wir einmal, was Gitti Neues hat ... Und das Schaf [Anm.: Ursulas Stofftier, das auf dem Regal über ihrem Garderobenhaken sitzt], das du gestern vergessen hast – schau, das kannst du auch mitnehmen!‹ Der Vater hebt das Schaf herunter und reicht es Ursula.

Der Vater nimmt Ursula an der Hand und führt sie in den Spielraum. Dort lässt er Ursulas Hand los, dreht sich um und geht. Gitti kommt und begrüßt

Ursula. Ursula sagt nichts. Sie steht steif da. Ihre Augenbrauen ziehen sich zusammen. Ihr Mund ist etwas nach vorn geschoben, geschlossen. Das Schaf zieht sie zu ihrem Kinn, mit beiden Händen hält sie es.

Eine Weile steht sie nur da, dann geht sie ein paar Schritte in Richtung Esstisch. Dabei hebt sie die Beine nicht wirklich an, sie rutscht auf den Sohlen langsam vorwärts. Ihr Gesicht ist nach wie vor ein bisschen zusammengezogen. Dann bleibt sie wieder stehen. Sie schaut Kindern zu, die hinter dem Tisch spielen. Gitti fragt: »Na, Ursula, du bist noch nicht wirklich wach heute, oder?« Ursula schaut sie mit zusammengezogenen Augenbrauen an und sagt nichts. Dann geht Ursula zur Lego-Ecke. Wieder rutscht sie auf den Sohlen, nur die Fersen hebt sie leicht, die Zehen verlassen den Boden nicht. Ursula bleibt auf dem Teppich stehen, der in der Lego-Ecke aufgelegt ist. Sie steht aufrecht, wobei sie kaum merkbar mit dem Körper schwankt. Dieses Schwanken geht in alle Richtungen, als fiele es ihr schwer, das Gleichgewicht zu halten, oder als ob ihr schwindelig wäre« (Bock 2007, 8/1)².

Die Kindergartenpädagogin fragt kurz darauf:

»Na, Ursula, willst du heute gar nichts spielen?« Ursula schaut sie an, ihre Miene verändert sich dabei nicht. »Hm, magst du dich vielleicht ein bisschen in die Kuschelecke legen?« Ursula nickt« (Bock 2007, 8/1).

Gitti bringt Ursula zur Matratze. Ursula legt sich seitlich, mit dem Gesicht zur Wand hin. Das Schaf hält sie bei sich.

»So, jetzt kannst du dich ein bisschen ausruhen«, sagt Gitti und deckt sie mit einer Fleecedecke zu« (Bock 2007, 8/1).

Von ca. 9.15 Uhr bis knapp vor 10.00 Uhr liegt Ursula mit offenen Augen auf der Matratze. Die Kindergartenpädagogin Gitti deutet Ursulas Verhalten als Ausdruck und Folge von Müdigkeit. Als 10 Minuten später ein Bub zur liegenden Ursula kommt und sich über diese beugt, kommt Gitti schnell herbei und spricht zum Buben:

»Lass die Ursula in Ruhe, die muss sich ausruhen.« Ursula rührt sich währenddessen nicht. Der Bub geht weg und Gitti sieht nun erst, dass Ursula nicht schläft. »Ach, sie schläft ja gar nicht«, meint Gitti überrascht. »Hm, also, ich glaube, sie ist wieder krank geworden. Sie war ja vor ein paar Tagen noch

zu Hause, weil sie einen Magen-Darm-Virus hatte.« »War sie gestern auch so, also, dass sie sich hingelegt hat?«, frage ich Gitti. »Nein, das ist nur heute so. Gestern hat sie gespielt.« Dann geht Gitti wieder weg« (Bock 2007, 8/2).

In dieser Sequenz erweitert die Pädagogin die Art und Weise, in der sie Ursulas Verhalten interpretiert, indem sie es als Ausdruck von Müdigkeit und überdies als Ausdruck eines möglichen Rückfalls in ihre Krankheit begreift. »Wer krank ist, braucht Ruhe!«, scheint sie zu denken und überlässt Ursula in Folge sich selbst.

Dem Beobachtungsprotokoll ist in weiterer Folge detailliert zu entnehmen, welchen Tätigkeiten sich Ursula in den nächsten 30 Minuten widmet: Sie starrt an die Wand, kratzt dann wieder sanft mit den Fingern über die Musterung des Kissens, auf welchem ihr Kopf liegt, starrt auf das Kissen und fährt mit dem Zeigefinger langsam über den Kissenstoff. Dann liegt sie wieder ganz still und ruhig da, streicht über den Eisbären (ein Stofftier, welches neben ihrem Kopf liegt), berührt mit Daumen und Zeigefinger dessen Fell, zupft sanft daran und starrt wieder an die Wand. Als die Beobachterin sieht, dass Ursula auf das Geschehen um sie herum kaum reagiert, verspürt sie den immer stärker werdenden Impuls, Ursula trösten und über den Kopf streicheln zu wollen: Ursula zeigt von sich aus kein sichtbares Interesse an ihrer Umwelt und verkriecht sich immer mehr unter der Decke, ihr Schaf bei sich haltend.

Die Beobachtung im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie

Die Beobachtungen, die Agnes Bock durchführte, sind Teil der Wiener Kinderkrippenstudie, die zwischen 2007 und 2012 in Wien durchgeführt wird. Um das Wissen über Prozesse der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kindertagesstätte zu vertiefen, werden im Rahmen dieser Studie die Eingewöhnungsverläufe von 104 Kindern untersucht, die in unterschiedlichen Einrichtungen betreut werden. Im Zentrum des Interesses stehen drei Fragebereiche:

- Wie erleben Kinder den Eintritt in die Kindertagesstätte und wie gestalten sich Eingewöhnungsverläufe über die Zeit hinweg?
- Welche Faktoren nehmen auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher respektive hemmender Weise Einfluss?
- Welche Konsequenzen sind angesichts der Forschungsergebnisse im 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 (siehe dazu Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, Ereky-Stevens 2011; Ahnert, Kappler, Eckstein 2011). So wurden etwa von allen 104 Kindern zu mehreren Zeitpunkten Videoaufnahmen gemacht, die nach unterschiedlichen Gesichtspunkten kodiert und analysiert wurden. 11 dieser Kinder wurden überdies im Rahmen eines speziellen Teilprojekts von den ersten Tagen in der Kindertagesstätte an einmal pro Woche eine Stunde lang für einen Zeitraum von etwa sechs Monaten in der Kindertagesstätte nach der Methode der Young Child Observation im Sinne des Tavistock-Konzepts beobachtet³. Diesem Konzept zufolge wurde das Beobachtete nach dem Ende einer jeden Beobachtungsstunde in möglichst deskriptiver Form protokolliert und in verschiedenen Settings mehrfach analysiert, sodass letztlich elf 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 wurde, können inzwischen in mehreren gut greifbaren Veröffentlichungen nachgelesen werden⁴. Wir beschränken uns daher an dieser Stelle auf den Hinweis darauf, dass die Beobachtungsprotokolle in mehreren Phasen der Analyse Passage für Passage bearbeitet werden. Dabei wird versucht, auf folgende Fragen möglichst gut abgestützte Antworten zu finden:

- Was dürfte das beobachtete Kind in der beschriebenen Situation erlebt haben?
- Wie kann vor diesem Hintergrund verstanden werden, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat?
- Welche Beziehungserfahrungen hat das Kind dabei gemacht?
- Welchen Einfluss dürfte dies auf die Art und Weise gehabt haben, in der das Kind die nächste beschriebene Situation erlebt haben dürfte?

Der Beitrag der Pädagoginnen und der Beitrag der Kinder zum Eingewöhnungsverlauf – ein Perspektivenwechsel

Ein nochmaliger Blick auf den eingangs wiedergegebenen Protokollausschnitt

Als die ersten Analysen von Beobachtungsprotokollen vorlagen, war ein Teil des Projektteams mit der Frage beschäftigt, in welchem Verhältnis die Aussagen über die Qualität von Kinderkrippen zueinander stehen, die mit Hilfe der

Krippeneinschätzska KRIPS-R (Tietze et al. 2005; Tietze 2005) respektive mit Hilfe der Methode der Young Child Observation gewonnen werden. In einem der ersten Vorträge, die diesem Thema gewidmet waren, wurden jene Ausschnitte aus dem Protokoll der 8. Beobachtung Ursulas vorgestellt, mit denen auch dieser Artikel eröffnet wurde (Wininger, Datler, Trunkenpolz 2008). Blickt man auf diesen Vortrag zurück, so fällt zweierlei auf:

a) Die analysierende Gruppe konnte keineswegs ausschließen, dass sich Ursula wegen ihrer Erkrankung aus körperlichen Gründen noch geschwächt fühlte. Allerdings hatte die Gruppe den Eindruck, dass dieser Annahme die Entschiedenheit und Stärke widersprach, mit der Ursula zu Beginn der Beobachtung zum Ausdruck brachte, dass sie an diesem Tag nicht in der Krippe bleiben wollte und am Geschehen in der Krippe so gar nicht interessiert sei.

Dies stand in markantem Gegensatz zu den Beschreibungen, die in den vorangegangenen Beobachtungsprotokollen zu lesen waren: Die ersten Tage und Wochen in der Kinderkrippe waren für Ursula emotional anstrengend, mitunter aber auch spannend und aufregend gewesen, und es war ihr allem Anschein nach gelungen, sich mit der Situation in der Krippe zu arrangieren und Interesse für die Angebote der Kinderkrippe zu entwickeln. Dann aber erkrankte sie. Dies mag mit den emotionalen Belastungen in Zusammenhang stehen, denen sie ausgesetzt war, hatte aber jedenfalls dazu geführt, dass Ursula vier Tage hintereinander zu Hause war und die Fürsorge der Eltern genießen konnte. Dies mag den Wunsch geweckt haben, auch weiterhin zu Hause zu bleiben, während sie nun in den ersten Tagen nach der Erkrankung erfahren musste, dass dieser Wunsch nicht in Erfüllung gehen würde: Sie wurde von den Eltern wiederum in die Krippe gebracht und dort von den Pädagoginnen mit Entschiedenheit in Empfang genommen. Für Ursula schien es nun wiederum schwieriger zu sein, sich von den Eltern zu trennen, und der Unmut darüber, sich den Wünschen der Eltern fügen zu müssen, schien ihr Interesse an dem, was sie in der Kindertagesstätte vorfand, empfindlich getrübt zu haben.

b) Weiters fällt auf, dass sich die analysierende Gruppe im Bemühen, den Verlauf des Geschehens in dieser Stunde im Detail zu verstehen, vornehmlich auf das Verhalten der Pädagogin und dessen Bedeutung für Ursula konzentrierte. Im Versuch, das Verhalten der Pädagogin mit den Annahmen darüber in Verbindung zu bringen, was in Ursulas »innerer Welt« vor sich gegangen sein mochte, kam die analysierende Gruppe zum Schluss,

»dass sich die Pädagogin zwar deutlich um Ursula bemühte, ihre innerpsychische Befindlichkeit aber nicht recht verstehen konnte. Die Pädagogin registrierte zwar, dass sich Ursula anders verhielt, als sie es aus der Zeit vor Ursulas Erkrankung in Erinnerung hatte, und sie versuchte dafür auch Verständnis aufzubringen. Auf der Basis dieses Verständnisses versuchte sie überdies, Ursula die Möglichkeit anzubieten, sich in die Kuschelecke zurückzuziehen. Dabei konnte Ursula aber nicht erfahren, dass sich die Pädagogin auch Gedanken darüber machte, wie schwierig es für Ursula sein dürfte, sich nun, nach ihrer Krankheit, wiederum von den Eltern zu trennen. Da Ursula, so die Schlussfolgerungen der Gruppe, »mit all diesen Gefühlen und der damit zusammenhängenden Unlust, sich mit dem Geschehen in der Krippe näher zu befassen, alleine bleiben musste, kam es auch zu keiner Linderung dieser Gefühle. Ursula war es daher auch in weiterer Folge nicht möglich, sich den Personen und den Dingen in der Krippe interessiert oder gar lustvoll zuzuwenden« (Wininger, Datler, Trunkenpolz 2007, S.13).

Diese Tendenz der analysierenden Gruppe, vornehmlich nach der Bedeutung des Verhaltens der Pädagogin Gitti für den Verlauf des beschriebenen Geschehens zu fragen, konnte auch den weiteren Vortragspassagen entnommen werden. In diesen wurde zunächst davon berichtet, dass Ursula etwa 30 Minuten lang auf der Matratze lag und dann gefragt wurde, ob sie mit den anderen Kindern essen wolle. Ursula stand auf und hielt das Schaf weiterhin in ihrer Hand; ehe ihr die Pädagogin Gitti das Schaf aus der Hand nahm und zum Tisch ging. Im Protokoll ist zu lesen:

»So, das Schaf setzen wir auf einen Sessel, das wartet auf dich. Und du gehst dir noch die Hände waschen«, sagt Gitti. Ursula rührt sich nicht. »Ursula, na, du bist ja heute gar nicht da?! Komm, wir gehen jetzt zum Tisch!«, sagt Gitti auffordernd. Sie schnappt Ursulas Hand und führt sie zum Tisch. »So, das Schaf geben wir hierher ...«, sagt Gitti, nimmt das Schaf und setzt es auf einen Sessel« (Bock 2007, 8/3).

Da wurde Ursula, die neben dem Tisch stand, von der Assistentin in einem Moment der Unachtsamkeit gestoßen. Ursula

»stolpert, kann sich gerade noch halten. Ihr Gesicht ist verzerrt. Die Assistentin meint: »Ursula, dich hab ich jetzt gar nicht gesehen!«, und geht gleich wieder weg. Ursulas Augen füllen sich mit Tränen, aber sie weint nicht« (Bock 2007, 8/4).

Ohne darauf näher einzugehen, forderte Gitti das Mädchen nochmals auf, sich vor dem Essen die Hände zu waschen. Ursula kam dieser Aufforderung nur zögerlich und betont langsam nach. Schließlich wurde Gitti ungeduldig und wusch Ursulas Hände. Dabei meinte sie, zur Beobachterin gewandt:

»Also, heute steht sie [Ursula] echt neben sich. Normal kann sie das. Hände waschen war nie ein Problem. Sie ist heute nicht recht da« (Bock 2007, 8/4).

Die analysierende Gruppe hielt fest, dass die Kindergartenpädagogin abermals wahrnahm, dass sich Ursula an diesem Tag anders verhielt als sonst. Deshalb bemühte sie sich nun, Ursula zu animieren, sich wiederum stärker am Gruppengeschehen zu beteiligen. Doch war die Pädagogin nach wie vor nicht mit der Frage beschäftigt, was in Ursula vor sich gehen mochte und wie aus dieser Perspektive ihr Verhalten verstanden werden kann. Deshalb, so die analysierende Gruppe, konnten die Bemühungen der Pädagogin auch nicht auf Ursulas »innere Welt« abgestimmt werden und sich für Ursula als hilfreich erweisen.

Die Konzentration auf das Verhalten der Pädagoginnen in empirisch-quantitativen Studien

Die Tendenz, einen besonderen Fokus auf die Frage nach der Bedeutung des Verhaltens von Pädagoginnen für das Erleben und Verhalten von Kleinkindern zu legen, ist freilich kein Spezifikum der damals analysierenden Projektgruppe. Diese Tendenz entspricht nämlich auch den zentralen Aussagen vieler Publikationen, in denen Ergebnisse einschlägiger quantitativ ausgerichteter Studien veröffentlicht werden, die in den letzten dreißig Jahren aufgrund vieler Sorgen und Bedenken durchgeführt wurden, die Pädagogen, Eltern und Politiker dem Thema der außerfamiliären Tagesbetreuung von Kleinkindern entgegenbringen. Mit hoher Übereinstimmung findet man nämlich in vielen dieser Veröffentlichungen die Aussage, dass sich die außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern auf die soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder oft sogar förderlich auswirkt, wenn sie ein hohes Maß an Qualität aufweist, die sich nicht zuletzt durch eine geringe Fluktuation des Betreuungspersonals sowie durch ein einfühlsames, warmes und stimulierendes Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen auszeichnet (Howes, Smith, Galinsky, 1995; Campbell, Lamb, Hwang 2000; Brooks-Gunn, Han,

Waldfogel 2002; NICHD Early Childcare Research Network 2000; 2003a; 2003b; 2005; Sylva et al. 2011). Dies wird im Zuge der Interpretation dieser Befunde darauf zurückgeführt, dass sich die Pädagoginnen in solchen Einrichtungen den Kleinkindern gegenüber feinfühlig verhalten und in diesem Zusammenhang die Teilnahme sowie das Eingebundensein der Kinder in Interaktionen sensibel fördern (siehe dazu die Übersichtsarbeit von Dornes 2006, 279f.).

Von solchen Befunden kann allerdings nur bedingt die Annahme abgeleitet werden, dass die emotionale Situation von Kindern in der Kinderkrippe primär vom Verhalten der Pädagoginnen bestimmt wird. Denn gegen solch eine Schlussfolgerung spricht schon alleine der Umstand, dass im Design vieler solcher Untersuchungen das Verhalten der Pädagoginnen als unabhängige Variable und das Erleben sowie Verhalten der Kinder als abhängige Variable definiert werden. Auf der Basis solcher methodischer Vorentscheidungen ist es dann gar nicht mehr möglich, neben dem Verhalten der Pädagoginnen auch andere Faktoren, die sich in verschiedenen Situationen während des Alltagsgeschehens in der Kindertagesstätte ausmachen lassen, in ihrer Bedeutung für das Erleben der Kinder zu identifizieren, da solche Faktoren ja auch gar nicht mehr in den Blick geraten können. Zudem wird nach diesen Faktoren in empirisch-statistischen Untersuchungen im Regelfall auch gar nicht gesucht, da in den erwähnten Studien die Untersuchung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen nicht im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Dies gilt selbst für die bei weitem größte Studie in diesem Bereich, die aufwendig geplante sowie viel zitierte »Study of Early Child Care and Youth Development (NICHD)«⁶.

Observation nach dem Tavistock-Konzept und die Analyse von Beziehungsprozessen

Die Untersuchung von Prozessverläufen legt hingegen der psychoanalytische Ansatz nahe, der auch dem Konzept des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept zugrunde liegt. Diesem Konzept zufolge wird davon ausgegangen, dass das manifeste und somit beobachtbare Verhalten eines Menschen als Ausdruck und Folge eines komplexen Zusammenspiels von bewussten und unbewussten innerpsychischen Prozesse zu begreifen ist, deren Dynamik nicht zuletzt vom Gewährwerden jener Aspekte beeinflusst wird, die ein Mensch in jenem Ausschnitt von Welt vorfindet, die ihn jeweils umgibt (vgl. Datler 2004). Das bedeutet zum einen, dass etwa das Verhalten der Pädagogin Gitti durchaus Einfluss darauf nimmt, wie Ursula ihre Situation in der Kinder-

krippe erlebt und welche innerpsychischen Prozesse in weiterer Folge dadurch angestoßen werden und letztlich dazu führen, dass Ursula in den einzelnen Situationen der achten Beobachtung genau jene Verhaltensweisen zeigt, die von der Beobachterin beschrieben wurden. Zugleich ist allerdings davon auszugehen, dass Analoges auch für die Pädagogin gilt: Auch Ursulas Verhalten beeinflusst die Art und Weise, in der die Pädagogin die jeweils gegebene Situation in der Krippe erlebt, und das nimmt wiederum Einfluss auf jene bewussten und unbewussten Prozesse in der »innerpsychischen Welt« der Pädagogin, die ihrem Verhalten zugrunde liegen.

An dieser Stelle muss darauf verzichtet werden, auf die Theorie dieser innerpsychischen Prozesse sowie auf die Frage näher einzugehen, wie aus dieser Perspektive dem Zusammenspiel zwischen dem Erleben und Verhalten von mehreren Personen in Dreier-, Vierer- oder Gruppensituationen Rechnung getragen werden kann oder welcher Stellenwert in diesem Kontext institutionellen Gegebenheiten beizumessen ist (vgl. etwa Finger-Trescher 1994; Datler, Datler, Funder 2010). Wir beschränken uns vielmehr darauf, den eben skizzierten Grundgedanken zu umreißen, dem zufolge ein vielgestaltiges Interdependenzverhältnis zwischen dem Erleben und Verhalten jener Personen anzunehmen ist, die in Interaktionsprozesse eingebunden sind und auf diese Weise zueinander in Beziehung stehen (Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, Ereky-Stevens 2011). Nimmt man diese Perspektive ein, so greift die Frage, welchen Einfluss das Verhalten einer Pädagogin – oder auch das Verhalten anderer anwesender Menschen – auf den Eingewöhnungsverlauf hat, zu kurz. Denn mit Griebel und Niesel (2001) ist auch danach zu fragen, welchen Einfluss das Verhalten des jeweiligen Kindes auf die ausmachbaren Interaktionen und Beziehungen und somit auf den Eingewöhnungsverlauf nimmt. Es war nicht zuletzt die Diskussion zu den Beobachtungen Ursulas, die uns im Projekt bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt auf die Bedeutung dieses Aspekts aufmerksam machte.

Ursulas Einfluss auf den Eingewöhnungsverlauf

Nun könnte aus dieser Perspektive das Protokoll der achten Beobachtung Ursulas nochmals analysiert und nachgezeichnet werden, in welcher Weise Ursulas Rückzugsverhalten und ihr deutlich gezeigter Unwille, sich am Geschehen in der Krippe intensiver zu beteiligen, auf das Verhalten der Pädagogin und somit auf das Wechsel- und Zusammenspiel Einfluss nahm, das sich zwischen Kind und Pädagogin entwickelte. Das Ausmaß des Einflusses, den das kindliche Verhalten auf den Verlauf von Eingewöhnungsprozessen

nimmt, dürfte allerdings noch deutlicher erkennbar sein, wenn man sich Ausschnitten aus mehreren Beobachtungsprotokollen zuwendet. In diesem Sinn werden wir zunächst zwei Sequenzen vorstellen und kommentieren, in denen sich Ursula – im Unterschied zur achten Beobachtung – in einer Weise verhielt, die in vielen Beobachtungen ausgemacht werden konnte und für Ursula äußerst charakteristisch war. Im Anschluss daran werden wir im Kontrast dazu auf das Verhalten eines Buben zu sprechen kommen, den wir Jan nennen möchten. Dies wird uns Gelegenheit geben, einige allgemein gehaltene Bemerkungen zum Eingewöhnungsverlauf von »still leidenden Kindern« zu machen.

Doch zunächst wollen wir die Aufmerksamkeit nochmals auf Ursula lenken, die von Beginn des Krippenbesuchs an über die Fähigkeit verfügte, Situationen, in denen sie unangenehme Gefühle verspürte, in interaktiver Weise so zu beeinflussen, dass dies mit der Linderung ihrer unangenehmen Gefühle einherging (Datler, Datler, Hover-Reisner, 2010). Dabei nutzte sie immer wieder ihre Kompetenz, sprachlich zum Ausdruck zu bringen, was sie bewegte. Dies wurde beispielsweise in der dritten Beobachtung deutlich, die in der zweiten Woche von Ursulas Krippenbesuch stattfand. Ursulas Mutter schien bereits zuvor mit den Pädagoginnen vereinbart zu haben, dass Ursula an diesem Tag für etwa zehn Minuten ohne Mutter in der Krippe bleiben sollte. Als Ursula bei einem Tisch mit einem Spielzeugbauernhof stand, an dem Barbara mit einem Buben spielte, und in bester Laune ein Spielzeugschaf untersuchte, kam Ursulas Mutter zum Spieltisch, um sich zu verabschieden. Im Protokoll ist die Szene folgendermaßen beschrieben:

»In dem Moment stellt sich die Mutter dazu, beugt sich zu Ursula herab und sagt: ›Du, ich muss kurz mal weg. Aber ich komme gleich wieder, o.k.‹ Ursula nickt und sagt dann zu Barbara: ›Die Mama kommt gleich wieder. ... Die Mama kommt gleich wieder.‹ Beim zweiten Mal sagt sie das sehr leise vor sich hin« (Bock 2007, 3/5).

Das Leiserwerden ihrer Stimme gibt zu erkennen, dass Ursula keineswegs darüber erfreut ist, dass die Mutter sie alleine lässt, und es hat den Eindruck, als würde sich Ursula in dieser Situation des Verlassenwerdens unverzüglich an Barbara wenden, um den Kontakt zur Pädagogin zu intensivieren und das Aufkommen von Gefühlen der Verunsicherung somit in Grenzen zu halten. Indem sie dabei die Worte der Mutter wiederholt (»Die Mama kommt gleich wieder«), bekräftigt sie der Pädagogin und somit auch sich selbst gegenüber (in einer nahezu suggestiv-beruhigenden Weise), dass sie die Mutter nicht

lange entbehren wird müssen, und lässt die Pädagogin somit auch wissen, dass sie das Weggehen der Mutter durchaus bedrückt.

All das verfehlt seine Wirkung nicht: Spielte die Pädagogin zuvor mit einem Buben, so beginnt sie nun von sich aus, Ursula in das Spiel mit dem Bauernhof zu involvieren und für einige Zeit alle Aufmerksamkeit Ursula zu schenken (Bock 2007, 3/5). In vergleichbarer Weise nimmt Ursula auch in der vierten Beobachtung auf das Verhalten der Pädagoginnen Einfluss, als sich die Mutter anschickt, die Kinderkrippe für eine halbe Stunde zu verlassen. Dem Beobachtungsprotokoll zufolge bespricht Ursulas Mutter zunächst mit der Pädagogin Gitti, dass sie das Haus verlassen wird, ehe sie sich ihrer Tochter zuwendet:

»Die Mutter sagt zu Ursula: ›O.k., mein Schatz, die Mama muss für eine halbe Stunde weg, o.k.? Aber dann kommt sie gleich wieder und holt Dich ab. Ja?‹ Ursula sagt: ›Ja.« (Bock 2007, 4/3).

Daraufhin setzt Ursula verschiedene Aktivitäten, die darauf abzielen, die Pädagogin Gitti dafür zu gewinnen, sich gemeinsam mit Ursula wiederum in einer beruhigenden Weise mit dem Weggehen und Wiederkommen der Mutter zu befassen:

»Die Mutter geht. Ursula dreht sich zu Gitti und sagt: ›Die Mama geht kurz weg, aber sie kommt dann wieder.‹ Dabei zieht sie die Augenbrauen hoch und schaut Gitti intensiv an. ›Ja, die Mama muss was machen. Aber sie bleibt nur ein bissi [ein bisschen] weg‹, sagt Gitti, wobei sie mit Daumen und Zeigefinger einen kleinen Abstand zeigt, während sie ›bissig‹ sagt. ›Nur so ein bissi‹, wiederholt Gitti lächelnd. Ursula nickt. ›Und dann kommt sie wieder‹, wiederholt sich Ursula. ›Genau, dann kommt sie wieder‹, bestätigt Gitti« (Bock 2007, 4/3).

Auch in den darauf folgenden Sequenzen wendet sich Ursula immer wieder an Gitti, sucht ihre Nähe und involviert sie in verschiedene Spiele, wenn sie merkt, dass sich Gitti mit anderen Kindern befasst. Als sich Gitti etwas später Barbara zuwendet, die einige Fragen an Gitti heranträgt, beobachtet Ursula zunächst die beiden Pädagoginnen. Als ihr Gefühl des Alleingelassenseins und in Verbindung damit ihre Sehnsucht nach ihrer Mutter zunimmt, gelingt es Ursula wiederum, Gitti mit Geschick, Charme und Hartnäckigkeit für sich zu gewinnen. Die Beobachterin hält fest:

»Plötzlich sagt Ursula leise zu Gitti: ›Ich gehe zur Mama.« Dabei zieht sie die Mundwinkel ein wenig hinunter und senkt den Blick. Gitti hört das nicht sofort, sie scheint in ein Gespräch mit einem anderen Kind vertieft zu sein. Ursula versucht es noch einmal und redet nun ein bisschen lauter: ›Ich gehe zur Mama.« Diesmal vernimmt es Gitti ... Ursula steht breit da, vor Gitti, im Hohlkreuz, daher wölbt sich der Bauch. Ihre Augen sind ganz klar auf die Augen von Gitti gerichtet. Sie bewegt sich nicht; die Augen sind groß, der Mund ist leicht geöffnet. (Auf mich macht sie einen sehr konzentrierten Eindruck.) Sie hört Gitti zu: ›Deine Mama kommt bald! Du musst sie nicht holen, sie kommt dich holen.« – ›Die Mama kommt bald«, bestätigt Ursula und schaut immer noch Gitti an. Sie rührt sich nicht. Ihre Augenbrauen sind etwas hochgezogen. (Ich habe das Gefühl, sie wartet noch auf etwas, sie schaut fragend drein, als wollte sie mehr Information.) ›Deine Mama muss noch was besorgen«, fügt Gitti hinzu. Daraufhin ziehen sich Ursulas Augenbrauen zusammen. Sie dreht ihr Gesicht ein bisschen nach unten, sodass das Kinn näher zur Brust kommt, presst die Lippen zusammen und bringt nur ein gepresstes, weinerliches ›Nein« hervor. ›Aber sie ist gleich wieder da!, beruhigt Gitti. ›Ja«, sagt da Ursula, gleich mit einer helleren, offeneren Stimme. ›Nur noch ein bissl«, sagt Ursula und zeigt mit den Fingern eine kleine Distanz. ›Genau«, lacht Gitti. ›Nur noch ganz kurz, dann ist sie wieder da!« Ursula sagt nichts mehr, ihre Gesichtszüge haben sich wieder entspannt« (Bock 2007, 4/5).

Und wiederum fühlt sich Gitti veranlasst, sich weiterhin mit dem Mädchen zu befassen:

»›Ursula, magst du was malen?«, fragt nun Gitti. ›Ja!«, sagt Ursula und lacht dabei« (Bock 2007, 4/5).

Mit Aktivitäten der hier beschriebenen Art, so kann in Anlehnung an die Analyse von Bock (2009) festgehalten werden, trug Ursula wesentlich dazu bei, dass sich zwischen ihr, den Pädagoginnen und den anderen Krippenkindern Beziehungsprozesse entwickelten, die es Ursula ermöglichten, negativ-belastende Affekte, die sie in Situationen des Verlassenwerdens sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins von vertrauten familiären Bezugspersonen verspürte, so zu lindern, dass es ihr in zunehmendem Ausmaß möglich wurde,

- sich dem in der Krippe Gegebenem interessiert zuzuwenden,
- an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen Kindern und Erwachsenen rütgestaltend zu partizipieren und

- Situationen in der Krippe in angenehmer und oft auch lustvoller Weise zu erleben.

Dies deutet darauf hin, dass Ursulas Eingewöhnungsprozess als gelungen angesehen werden kann (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010).

Jan und dessen stiller Kummer

Im Fall des zweijährigen Jan kann solch eine Aussage hingegen nicht getroffen werden. Er stellt ein Beispiel für jene Kinder dar, die während der Eingewöhnungsphase ruhig und nicht weiter auffällig wirkten. Befasste man sich im Zuge des Kodierens von Videoaufnahmen oder der Analyse von Beobachtungsprotokollen mit diesen Kindern näher, so zeigte sich allerdings, dass deren Eingewöhnungsverlauf äußerst unbefriedigend verlief. Zugleich machte sich auf Seiten der Wissenschaftlerinnen im Zuge der Bearbeitung des Beobachtungs- und Videomaterials in Gestalt einer Art Gegenübertragungsreaktion der nachhaltige Eindruck breit, dass diese Kinder mit erheblichen emotionalen Belastungen zu kämpfen hatten, obwohl in ihrem manifesten Verhalten zunächst keine expliziten Hinweise auf solche Gefühle zu finden waren. Eingehendere Analysen, wie sie etwa von Kirnstötter (2011a) und Weiszaecker (2011) durchgeführt wurden, führten allerdings bald zu einer Absicherung und Differenzierung dieser Eindrücke – und erlaubten überdies eine erste Antwort auf die Frage, in welcher Weise diese Kinder auf den Verlauf von Eingewöhnungsprozessen Einfluss nehmen.

Ein erster Blick auf Jan

In der Absicht, uns an die emotionale Befindlichkeit der eben erwähnten Kinder anzunähern, befasste sich Kirnstötter (2011a) unter anderem mit den Videoaufnahmen, die vom zwei Jahre alten Jan existierten. Bereits im Transkript der ersten hergestellten Videoaufnahme, die etwas mehr als zwei Wochen nach Jans erstem Tag in der Krippe entstand, stieß sie auf eine Szene, in der Jan kurz erstarrt, als ein flüchtiger Kontakt mit einem anderen Kind zu einem Ende kommt:

Es ist früher Vormittag. Jan, der bereits seit zwei Wochen die Einrichtung ohne die elterliche Begleitung besucht, hat sich kurz zuvor von seiner Mutter verabschiedet. Als Jan an diesem Tag in die Kindertagesstätte kommt,

gibt ihm die Pädagogin eine Kiste mit Legosteinen. Als Susanne [Anm.: die Pädagogin] ihn alleine lässt, kommt ein anderer Junge auf Jan zu und richtet eine Frage an ihn. »Jan murmelt etwas Unverständliches zurück. Als der Junge daraufhin Jan wieder alleine lässt, schaut Jan hoch und starrt auf einen Punkt im Raum, um sich nach einiger Zeit einem Spielzeugauto, das am Boden liegt, zu widmen: Das Auto in der Hand haltend, sieht er wieder in den Raum hinein« (Kirnstötter 201b, J1A/31^r).

Wenige Zeilen später ist zu lesen, dass sich wiederum ein Junge in Jans Richtung bewegt. Jan richtet sich auf, ohne dass es zu einem Gespräch zwischen den Kindern kommt:

»Nach einem kurzen Blick zur Kamera wendet er sich wieder seinem Auto zu ... Dann starrt er für einige Sekunden in Richtung Tisch in der Ecke. Sein Blick ist dabei ganz leer« (Kirnstötter 201b, J1A/31).

In beiden Sequenzen ist Jan für sich alleine, ehe sich ihm ein anderes Kind nähert. Beide Male reagiert Jan: Er antwortet oder richtet sich auf, als würde er sich bereitmachen, mit dem anderen Kind zu sprechen oder vielleicht gar zu spielen. Dies deutet darauf hin, dass Jan in beiden Situationen den Wunsch verspüren dürfte, mit anderen in Kontakt zu kommen. Beide Male gehen seine Wünsche aber nicht in Erfüllung: einmal, weil er offensichtlich nicht in der Lage ist, einem Kind so zu antworten, dass dieses bei ihm bleibt, und einmal, weil das zweite beschriebene Kind gar nicht auf Jan zusteuert und Jan auch nicht versucht, es von sich aus anzusprechen. Der Gedanke liegt nahe, dass Jan in beiden Szenen Gefühle der Enttäuschung verspürt und dass ihn jeweils die Erfahrung, wiederum auf sich alleine gestellt zu sein, bedrückt. Im Unterschied zu Ursula bringt Jan diese Gefühle allerdings nicht in sofort erkennbarer Weise zum Ausdruck und er setzt auch keine anderen Aktivitäten, die darauf abstellen, mit Pädagoginnen oder Kindern in Kontakt zu kommen. Er erstarrt vielmehr, richtet seinen Blick auf einen Punkt im Raum, und sein Gesicht wirkt wie eingefroren.

Still leidende Kinder in verschiedenen Studien

Die weitere Analyse der Videobänder und der Videotranskripte ergab, dass das oben beschriebene Verhalten für Jan charakteristisch war und in verschiedenen Varianten auch von anderen Kindern der oben erwähnten Gruppe gezeigt wurde. Innerhalb des Projektteams wurden diese Kinder bald als »still lei-

dend« bezeichnet, da sie allem Anschein nach dazu neigten, Kummer und Leid durch sogenannte »silent signals of distress« (Grossmann 2010) zum Ausdruck zu bringen (Fürstaller, Funder, Datler 2011).

Die emotionale Situation dieser Kinder erinnerte uns an die Situation jener Kinder, von denen in den Studien von Fein, Gariboldi und Boni (1993) berichtet wird: Sechs Monate nach Beginn des Krippenbesuchs konnte beobachtet werden, dass sich Kinder zurückzogen und gleichgültig wirkten, wenn anfängliche Proteste oder ähnlich deutliche Zeichen des Kummers von den Betreuerinnen unbeantwortet blieben (Fein 1996). Diese Kinder schienen emotional hoch instabil zu sein und zeigten in weiterer Folge wenig bis gar kein Interesse an dem, was in der Einrichtung geboten wurde. Sie zogen sich zurück und brachten Emotionen nur schwach zum Ausdruck. Vergleichbares findet man auch in den Studien von James und Joyce Robertson (1989, S. 81ff.) beschrieben. Wenn still leidende Kinder – zumindest für einen kurzen Moment – Zeichen der Erstarrung zeigen, erinnert dies überdies an Fraibergs (1982) Ausführungen über »Freezing« als eine sehr frühe Form von Abwehr, zu der sehr kleine Kinder mitunter Zuflucht nehmen, wenn sie sich mit äußerst beunruhigenden Belastungserlebnissen konfrontiert finden.

Zugleich erinnert das Verhalten »still leidender Kinder« an die Beschreibung jener Kleinkinder, die im Kontext bindungstheoretischer Ansätze als unsicher-vermeidend gebunden eingeschätzt werden. Viele dieser Kinder scheinen nach Dornes (2000, S. 78) in der Beziehung zu ihren primären Bezugspersonen wiederholt die Erfahrung gemacht zu haben, dass sich ihre emotionale Lage nicht verbessert, wenn sie Gefühle wie jene der Trauer, des Schmerzes und des Ärgers oder auch die Suche von Trost und Nähe unvermittelt zeigen, da ihre primären Bezugspersonen in solchen Situationen oft nicht in der Lage sind, jenes Maß an Verständnis und Einfühlsamkeit zu zeigen, das für die Kinder hilfreich wäre. Fühlen sich Kinder in solchen Situationen, in denen sie negative Gefühle zum Ausdruck bringen, unverstanden, alleine gelassen oder gar zurückgewiesen, bilden sie die Neigung aus, sich vor dem bewussten Gewahrhaben solcher Gefühle zu schützen und das unvermittelte Zeigen negativer Gefühle zu unterdrücken.

Diese Neigung kann auch in Situationen der Fremdbetreuung zum Tragen kommen (Grossmann, Grossmann 1998): In Verhaltensweisen wie jenen des emotionalen Rückzugs, der Starre oder des Zeigens von (vermeintlicher) emotionaler Leere könnte dann sowohl die Angst vor dem Aufkommen starker negativer Emotionen als auch das Bemühen zum Ausdruck kommen, das Aufkommen und Zeigen negativer Gefühle durch das generelle Unterdrücken von unbefangener Vitalität bestmöglich zu verhindern. Dass unsicher gebun-

dene Kleinkinder in Situationen der Trennung und des Getrenntseins jedenfalls auch dann belastende Gefühle in sich tragen, wenn dies in der Kinderkrippe von außen kaum erkennbar ist, kann Untersuchungen wie jenen von Spangler und Grossmann (1993), Ahnert und Rickert (2000) oder Ahnert et al. (2004) entnommen werden: In diesen Studien wurden sowohl bei unsicher als auch bei sicher gebundenen Kindern erhöhte Herzfrequenzen und Cortisol-ausschüttungen als physiologisch ausmachbare Hinweise auf erhöhtes Stresserleben gefunden. Sicher gebundene Kinder brachten Gefühle der emotionalen Belastungen allerdings stärker als unsicher gebundene Kinder in klar erkennbarer Weise zum Ausdruck (Ahnert et al. 2004, S. 645). Dies veranlasste bereits Grossmann und Grossmann (1998, S. 76f.), darauf hinzuweisen, dass sich Pädagoginnen veranlasst fühlen könnten, unsicher gebundenen Kindern ein zu geringes Maß an Aufmerksamkeit und Zuwendung zukommen zu lassen, da diese Kinder als »unproblematisch« erlebt werden und vordergründig den Eindruck erwecken, keine besondere Unterstützung und Hilfe zu benötigen.

Nun wäre es übereilt, in allen still leidenden Kindern ohne weitere Abklärung auch gleich unsicher gebundene Kinder sehen zu wollen. Dessen ungeachtet legt die eben erwähnte Bemerkung von Grossmann und Grossmann (1998) die Annahme nahe, dass still leidende Kinder generell dazu einladen, wenig Beachtung zu erhalten, und auf diese Weise auf den Verlauf von Eingewöhnung Einfluss nehmen.

Ein zweiter Blick auf Jan

Tatsächlich sprechen einige Beobachtungsprotokolle und Videoaufnahmen für die Annahme, dass sich Pädagoginnen und Kinder durch das Verhalten still leidender Kinder nur in geringem Maße eingeladen fühlen, mit ihnen in näheren Kontakt oder gar intensiveren Austausch zu treten. Um dies zu illustrieren, wenden wir uns nochmals Kirnstötters (201b) Videotranskript zu: Am späteren Vormittag desselben Tages, von dem auf den Seiten 217f. berichtet wurde, wird in der Kinderkrippe ein Sesselkreis gebildet. Jan sitzt zwischen einem Mädchen und einem Jungen und hält dabei seinen Stoffhund, den er von zu Hause mitgenommen hat, fest umklammert am Schoß. Der Junge neben ihm schaut zu und klopft Jan auf die Oberschenkel. Doch Jan scheint ihn zu ignorieren: Er sitzt einfach da, seinen Stoffhund fest umklammernd. Ein anderer Junge schreitet den Sesselkreis ab, einen kleinen Tisch über dem Kopf tragend. Er sagt, dass er stark sei. Jan blickt ihn mit erstauntem Gesicht an. Als der Junge den Tisch in der Mitte des Kreises abstellt, beobachtet dies Jan. Der Junge neben ihm beginnt zu klatschen.

»Jan klatscht auch kurz in die Hände. Dann sackt Jan in sich zusammen, lässt den Kopf hängen, spielt mit seinen Fingern und schaut zu Boden. Das Mädchen, das links von ihm sitzt, legt die Hand auf seinen Kopf, so als ob sie ihn streicheln wollte, doch dann zieht sie die Haare hoch, als wollte sie prüfen, wie lang seine Haare sind. Er sieht zu ihr, doch da ist schon Susanne hinter ihm und bittet Jan aufzustehen, damit sie die Sessel richten kann. Doch Jan steht nicht auf und lässt sich von der Pädagogin mitsamt dem Sessel nach hinten schieben« (Kirstötter 201b, J1A/33).

Jan wirkt in dieser Sequenz zunächst entrückt. Er hält seinen Stoffhund wie ein Übergangsobjekt fest umklammert, als könnte er auf diese Weise bedrückende Gefühle des Alleine- und Verlassenseins lindern. Er macht auch von sich aus keinen Versuch, mit anderen Kindern – etwa unter Verwendung seines Übergangsobjektes – in Kontakt zu treten (vgl. Funder 2009) und reagiert auch nicht, als sein Sitznachbar versucht, durch Schenkelklopfen Kontakt mit Jan aufzunehmen.

Erst als ein anderer Junge einen Tisch herumträgt und damit Stärke zeigt, blickt Jan hoch und fühlt sich veranlasst, in das Klatschen seines Sitznachbars einzustimmen. Doch wenige Momente später fällt Jan in sich zusammen, als könnte oder dürfte das kurze Aufblitzen von Vitalität keine Fortsetzung finden: Er wirkt nahezu leblos, reagiert auch nicht auf die Aufforderung der Pädagogin, aufzustehen, und lässt es mit sich geschehen, als sich ein Mädchen mit seinen Haaren beschäftigt und die Pädagogin Susanne seinen Sessel verrückt. Zu einem länger andauernden interaktiven Austauschprozess zwischen Jan und der Pädagogin kommt es weder in diesem Moment noch wenig später, als an alle Kinder Fragen gerichtet werden:

Im Sesselkreis werden verschiedene Lieder gesungen. Jan, dessen Stoffhund auf den Boden gefallen ist, singt bei keinem dieser Lieder mit. Dann beginnt die Pädagogin in der Gruppe ein Gespräch darüber, welche Verkleidung die Kinder beim bevorstehenden Halloween-Fest tragen werden. Dabei »wird Jan gefragt, wie er sich verkleiden möchte, und die Pädagogin hebt den Hund vom Boden auf und legt ihn Jan lächelnd auf seinen Schoß. Er schaut verunsichert auf einen Punkt im Raum und sagt nichts« (Kirstötter 201b, J1A/34).

Wie dem Videotranskript zu entnehmen ist, geht die Erzieherin nur noch einmal kurz fragend auf Jan ein, wendet sich dann aber rasch wieder der gesamten Gruppe zu. Jans Haltung verändert sich in dieser Zeit nicht.

Welchen Beitrag leisten still leidende Kinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen?

Die bisher vorliegenden Analysen, die wir im Rahmen der Wiener Krippenstudie durchgeführt haben, bestärken uns in der Annahme, dass in den eben geschilderten Szenen charakteristische Interaktions- und Beziehungsmuster deutlich werden, die sich in zahlreichen Situationen finden, in welche still leidende Kinder involviert sind: Der Umstand, dass still leidende Kinder nur selten Austauschprozesse initiieren und Interaktionsangebote meist unbeantwortet lassen, dürfte erstens dazu beitragen, dass sie in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen wenig Anstöße erhalten, die sie veranlassen, sich aus ihrer Position des Zurückgezogenenseins zu lösen und am Geschehen innerhalb der Kindertagesstätte stärker zu partizipieren. Dazu kommt zweitens, dass still leidende Kinder mit ihrem ruhigen Verhalten selten die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen auf sich lenken und Zeichen des Unwohlseins in einer solch leisen und schwer verstehbaren Weise von sich geben, dass dies im Arbeitsalltag von den Pädagoginnen meist unbemerkt und unverstanden bleibt.

Es nimmt daher auch nicht Wunder, wenn Jans Eingewöhnungsprozess viereinhalb Monate nach Beginn des Krippenbesuchs im Sinne der Kriterien der Wiener Krippenstudie als (noch) nicht gelungen eingeschätzt werden muss; zumal ja bereits Fein (1996) betonte, dass selbst feinfühligere und responsive Erzieherinnen erhebliche Schwierigkeiten haben, stille Zeichen des Leids als solche wahrzunehmen und zu verstehen, und schon alleine deshalb kaum in der Lage sein dürften, still leidenden Kindern bereits im Eingewöhnungsprozess jene Form von professioneller Hilfe und Unterstützung zukommen zu lassen, derer sie bedürfen.

Ausblick

Der hier entfaltete Grundgedanke, dass Kleinkinder mit ihrem jeweils gezeigten Verhalten in bedeutsamer Weise auf den Verlauf von Eingewöhnungsprozessen Einfluss nehmen, schmälert freilich nicht die Verantwortung, die Erwachsene für das Alltagsgeschehen im Kindergarten im Allgemeinen und für die Gestaltung von Eingewöhnungsverläufen im Besonderen tragen. Neben der Intensivierung einschlägiger Forschungsbemühungen ist es deshalb vor dem Hintergrund der bislang vorliegenden Forschungsergebnisse angebracht, die Bemühungen um die Aus- und Weiterbildung all jener zu

intensivieren, die – auf verschiedenen Ebenen – für die Qualität der Arbeit verantwortlich sind, die es in Kindertagesstätten tagtäglich zu leisten gilt. Dabei dürfte auf eine intensive Auseinandersetzung mit den jeweils gegebenen Rahmenbedingungen der Krippenarbeit ebenso wenig verzichtet werden können wie auf die Befassung mit bereits existierenden Eingewöhnungskonzepten. Darüber hinaus gilt es allerdings verstärkt an der Entwicklung jener Kompetenzen zu arbeiten, die nötig sind, damit Verhaltensweisen von Kleinkindern und Eltern in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Interaktions- und Beziehungsprozessen differenzierter wahrgenommen und verstanden werden können, als dies gemeinhin geschieht. Denn nur wenn diese Kompetenzen in elaborierter Weise vorhanden sind, können Kindern und Eltern jene Formen der Unterstützung und Hilfe angeboten werden, deren sie in der Begegnung mit der Kindertagesstätte unabhängig davon bedürfen, ob das Verhalten der Kinder auffällt oder unbemerkt zu bleiben droht.

Einige solche Weiterbildungsbemühungen sind – nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell (Laewen, Andres, Hédervári 2003) und englischen Weiterbildungsaktivitäten (Elfer, Dearnley 2007) – auch aus der Wiener Krippenstudie erwachsen und werden in absehbarer Zeit Gegenstand weiterer Veröffentlichungen werden (vgl. Datler, Datler, Fürstaller, Funder 2011).

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag entstammt der »Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe«, die vom Wissenschaftsfond 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 Ereký-Stevens, Antonia Funder, Maria Fürstaller, Tamara Katschnig, Michael Wininger und Gregor Kappler).
- 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 wird.
- 3 An dieser Stelle sei den Beobachterinnen Agnes Bock, Rita Blümel, Sylvia Czada, Antonia Funder, Esther Heiss, Bettina Hofer, Agnes Jedletzberger, Hanna Pfunder, Regina Kaltseis, Ulrike Schäufele, Lisa Schwediauer und Ellen Weizsaecker für die sorgfältige und verlässliche Mitarbeit im Forschungsprojekt gedankt.
- 4 Bei Datler, Steinhardt, Trunkenpolz, Hover-Reisner (2008) sind die Arbeitsschritte nachzulesen, nach denen die Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Kon-

zept im Forschungsprojekt zum Einsatz kam. 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 den Übersichtsartikel von Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner (2010). In der kommentierten Bibliographie von Datler, Trunkenpolz (2009) sind alle deutschsprachigen Veröffentlichungen zur Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept zu finden, die bis 2009 publiziert wurden.

- 5 Dies ist auch daran zu erkennen, dass in diesen Studien neben ausgewiesenen Daten, die das Verhalten von Pädagoginnen oder das Erleben und Verhalten von Kindern betreffen, vornehmlich Angaben über allgemeine Qualitätsmerkmale der Kindertagesstätten, über das Alter und Geschlecht der Kinder, über deren sozialen und familiären Hintergrund, über deren Temperament oder über deren Bindung zu Eltern oder Betreuungspersonen erhoben und statistisch verrechnet werden: All die Variablen, denen diese Daten zugeordnet werden, stellen keine Prozessvariablen dar und werden nur selten herangezogen, um empirisch abgestützte Annahmen über den Prozesscharakter von Eingewöhnung zu entwickeln.
- 6 Einen Einblick in diese Studie gibt die speziell eingerichtete Projekthomepage des NICHD-Projekts: <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview.cfm>
- 7 Die erste Zahl nach der Jahreszahl gibt den Zeitpunkt der Videoaufnahme, die zweite Zahl nach dem Schrägstrich die Seite des Videoprotokolls, von der zitiert wird, an.

Literatur

- Adamo, D. und M. Rustin (2001): Editorial. *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications*, 4 (2), 3–22.
- Ahnert, L. und H. Rickert (2000): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, 189–202.
- Ahnert, L., M. Gunnar, M. E. Lamb und M. Barthel (2004): Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. *Child Development*, 75, 639–650.
- Ahnert, L., G. Kappler und T. Eckstein (2011): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel, S., D. Edelmann, H. Hoffmann und A. König (Hrsg.): *Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren*. München (Reinhardt; in Druck).
- Bock, A. (2007): Die Beobachtung von Ursula in der Kinderkrippe (Teil I). Beobachtungsprotokolle aus der Wiener Krippenstudie. Unpubliziertes Projektmaterial.
- Bock, A. (2008): Die Beobachtung von Ursula in der Kinderkrippe (Teil II). Beobachtungsprotokolle aus der Wiener Krippenstudie. Unpubliziertes Projektmaterial.

- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Brooks-Gunn, J., W.J. Han und J. Waldfogel (2002): Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life: The NICHD-Early-Childcare-Research-Network Study of Early Child Care. *Child Development*, 73, 1052–1072.
- Campbell, J. J., M. E. Lamb und C. P. Hwang (2000): Early child-care experiences and children's social competence between 1½ and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4, 166–175.
- Datler, W. (2004): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B. und G. H. Neuweg (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster (Lit Verlag), S. 113–130.
- 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. und A. Turner (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 41–66.
- Datler, W. und K. Trunkenpolz (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. und A. Turner (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 233–252.
- Datler, W., N. Hover-Reisner, K. Steinhardt und K. Trunkenpolz (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früherer Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., D. Katzenbach und F. Dammasch (Hrsg.): *Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel), S. 85–109.
- Datler, W., M. Datler und A. Funder (2010): Struggling Against the Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications*, 13 (1), 65–87.
- Datler, W., M. Datler und N. Hover-Reisner (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G. E., R. Staeger und K. Meiners (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin (Cornelsen), S. 83–94.
- Datler, W., N. Hover-Reisner und M. Fürstaller (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., J. Berkic und B. Kalicki (Hrsg.): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Berlin (Cornelsen), S. 158–167.

- Datler, M., W. Datler, M. Fürstaller und A. Funder (2011): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In: Dörr, M., R. Göppel und A. Funder (Hrsg.): *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 19. Gießen (Psychosozial-Verlag), S. 30–55.
- Datler, W., A. Funder, N. Hover-Reisner, M. Fürstaller und K. Ereký-Stevens (2011): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung. In: Viernickel, S., D. Edelmann, H. Hoffmann und A. König (Hrsg.): *Forschung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren*. München (Reinhardt; in Druck).
- Dornes, M. (2000): *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main (S. Fischer).
- Dornes, M. (2006): Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung. In: ders.: *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main (S. Fischer), S. 247–284.
- Elfer, P. und C. Dearnley (2007): Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotional containing model of professional development. *Early Years*, 27, 267–279.
- Fein, G. G. (1996): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand), S. 80–96.
- Fein, G. G., A. Gariboldi und R. Boni (1993): The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 1–14.
- Finger-Trescher, U. (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Schäfer, G. E. (Hrsg.): *Soziale Erziehung in der Grundschule*. Weinheim u. a. (Juventa), S. 93–106.
- Fraiberg, S. (1982): Pathological defenses in infancy. *Psychoanalytic Quarterly*, 51, 612–635.
- Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. *ZfIP – Zeitschrift für Individualpsychologie* 34, 432–459.
- Fürstaller, M., A. Funder und W. Datler (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. *Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind* 14 (1), 20–26.
- Griebel, W. und R. Niesel (2007): Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. Online im Internet: <http://familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung-Transition.pdf> [Stand 20.03.2010].
- Grossmann, K. (2010): Silent signals of distress in non-maternal care. Unveröffentlichtes Handout, präsentiert im Rahmen des gleichnamigen Vortrages am 12. Kongress der World Association of Infant Mental Health (WAIMH) in Leipzig, 1. Juli 2010.
- Grossmann, K. und K. E. Grossmann (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren: Theorien und Tatsachen*. Bern u. a. (Huber), S. 69–81.

- Howes, C., E. Smith und E. Galinsky (1995): The Florida Child Care Quality Improvement Study. New York (Families and Work Institute).
- Kirnstötter, E. (2011a): »Still leidende Kinder« in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit Universität Wien.
- Kirnstötter, E. (2011b): Transkripte der Videoaufnahmen von Jan. Unveröffentlichtes Projektmaterial aus der Wiener Krippenstudie: Wien.
- Laewen, H. J., B. Andres und E. Hédervári (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Aufl., Weinheim u. a. (Beltz).
- Lazar, R. A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – Ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Esther Bick. *Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4*, 47–82.
- National Institute of Child Health & Human Development (2010): NICHD Study of Early Child Care and Youth Development – Study Overview. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview.cfm>
- NICHD Early Child Care Research Network (2000): The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003a): Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976–1005.
- NICHD Early Childcare Research Network (2003b): Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74, 1454–1475.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005): Early child care and children's development in the primary grades. Follow-up results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 42, 537–570.
- Robertson, J. und J. Robertson (1989): *Separation and the Very Young*. London (Free Association Books).
- Spangler, G. und K. E. Grossmann (1993): Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439–1450.
- Sylva, K., A. Stein, P. Leach, J. Barnes, L. E. Marnberg, and the FCCC team (2011): Effects of early child-care on cognition, language and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 18–45.
- Tietze, W. (2006): Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In: Fried, L. und S. Roux (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk*. Weinheim (Beltz), S. 243–253.
- Tietze, W., M. Bolz, K. Grenner, D. Schlecht und B. Wellner (2005): Krippenskala »KRIPS-R«. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim (Beltz).
- Trunkenpolz, K., A. Funder und N. Hover-Reisner (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., A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher und J. Gstach (Hrsg.):

Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. Gießen (Psychosozial-Verlag), S.167–208.

Weizsäcker, E. (2011): *Ein Tiger im Schildkrötenpanzer? Vom Beobachten zum Verstehen stiller Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein. Über die Bedeutung des auffallend stillen Verhaltens eines 2 Jahre und 2 Monate alten Jungen während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Eine Einzelfallstudie.* Diplomarbeit Universität Wien.

Wininger, M., M. Datler und K. Trunkenpolz (2008): Diskrepanzen zwischen den allgemeinen Qualitätsmerkmalen von Krippen und den Beziehungserfahrungen einzelner Kinder. Vortrag am 18. März 2008 im Rahmen der Arbeitsgruppe »Kleinkinder in Kinderkrippen: Annäherungen an frühe Beziehungs- und Bildungsprozesse« am 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema »Kulturen der Bildung« an der Technischen Universität Dresden.