

173. Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt WiKo - ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten] u:scholar: Wien, 2012
[<https://us scholar.univie.ac.at/view/o:127771>]

Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann.

Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams
für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern
in Kinderkrippen und Kindergärten.

Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt

WiKo

Ein Wiener Projekt
zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung
von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten

von

Maria Fürstaller*, Antonia Funder* & Wilfried Datler*, **

2012



© Stephanie Hofschlaeger/PIXELIO

Projektdurchführung und Projektfinanzierung:

*Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien

**Alfred Adler Institut des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie (ÖVIP)

Familie & Beruf Management GmbH

Kontaktadresse: ilse.schauhuber@univie.ac.at

Sekretariat Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler



Inhaltsverzeichnis

1.	„Auf den Anfang kommt es an“	3
2.	Das „Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe – WiKo“	5
	2.1 Basisinformationen	5
	2.2 Weiterqualifizierung pädagogischer Teams zum Thema Eingewöhnung	6
	<i>a) Teilnehmende Einrichtungen</i>	<i>6</i>
	<i>b) Weiterbildungsmodule</i>	<i>8</i>
	2.3 Begleitende Elterngespräche	11
3.	Projektverlauf und Projektevaluation	12
	3.1 Dokumentation und Reflexion des Projektverlaufs	12
	3.2 Das Projekt im Spiegel einer Expertenklausur	15
4.	Empfehlungen für zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen	17
5.	Zitierte Literatur	19
6.	Anhang	20
	6.1 Über das WiKo-Projekt	20
	<i>a) Das Projektteam</i>	<i>20</i>
	<i>b) Weitere Informationen über das WiKo-Projekt</i>	<i>20</i>
	6.2 Über die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi)	21
	6.3 Ausgewählte weiterführende Veröffentlichungen	21
	<i>a) Über Eingewöhnung und Krippenforschung</i>	<i>21</i>
	<i>b) Über Work-Discussion</i>	<i>21</i>

1. „Auf den Anfang kommt es an“

„Auf den Anfang kommt es an“, so van Dieken (2008, 62) in ihrem Buch „Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen“. Die Autorin bringt damit eine Einschätzung zum Ausdruck, die auch viele Eltern und Pädagoginnen¹ teilen. Denn für unter dreijährige Kinder, die zum ersten Mal nicht mehr zu Hause, sondern institutionell betreut werden, sind die ersten Tage und Wochen in diesen Einrichtungen mit enormen Herausforderungen verbunden, die emotional hoch belastend sind. Eltern und Pädagoginnen sind damit vertraut, dass Kleinkinder gerade zu Beginn des Kindergarten- und Krippenbesuchs traurig, verängstigt oder verschüchtert sind.



©Helene Souza/PIXELIO

Der Anfang ist also für die meisten Kinder sehr schwierig. Umso wichtiger ist eine empathische Begleitung der Kinder und Eltern in dieser schwierigen Zeit. Dafür ist es nötig, die Phase der „Eingewöhnung“ professionell zu gestalten.

Doch warum ist diese erste Zeit im Kindergarten oder in der Kinderkrippe für Kleinkinder so schwierig?

Dies ist eine Frage, die sich Eltern und Pädagoginnen stellen und die auch in einschlägigen Fachpublikationen aufgegriffen wird². Zwei Aspekte gilt es dabei besonders zu bedenken:

- Es wird betont, dass mit dem **Übergang** von der familiären zur außerfamiliären Betreuung gravierende Veränderungen für das Kind, für die Eltern aber auch für die gesamte Familie verbunden sind, die von allen Beteiligten ein hohes Maß an Neuorientierung und Neustrukturierung erfordern. Autoren wie Griebel und Niesel (2007) weisen etwa darauf hin, dass alle Beteiligten gefordert sind, Tages- und Wochenabläufe neu zu organisieren und sich mit den neuen Rollen, Identitäten und Beziehungen zurechtzufinden, die mit diesem Übergang verbunden sind. All diese Veränderungen gehen mit Anpassungserfordernissen einher, die häufig zu emotionalem Stress führen. Und so sind Gefühle der Desorganisation, der Unordnung oder des Kontrollverlusts häufige Begleiter in dieser Phase.
- Darüber hinaus macht das Kind, das zum Kinderkrippenkind oder zum Kindergartenkind wird, zum ersten Mal die Erfahrung, über einen längeren Zeitraum regelmäßig für mehrere Stunden in der Woche von den Eltern getrennt zu sein. Wie bei Bailey (2008) oder Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010) nachzulesen ist, gehört diese **Trennungserfahrung** wohl zu den größten emotionalen Schwierigkeiten, die für ein unter dreijähriges Kind mit dem Eintritt in die Kinderkrippe oder den Kindergarten verbunden ist. Aus entwicklungspsychologischer Sicht hat dies damit zu tun, dass Kinder in diesem Alter im Regelfall nicht von sich aus den Wunsch verspüren, für eine längere Zeit ohne Eltern in der Einrichtung zu bleiben und die Nähe ihrer vertrauten Bezugspersonen suchen, um unangenehme Gefühlszustände zu lindern. Es verwundert daher nicht, dass der Eintritt in die Kinderkrippe oder in den Kindergarten für viele Kinder mit Gefühlen des Schmerzes, der Angst, des Verlorenseins, des Verlusts, der Verzweiflung oder auch der Wut gekoppelt ist. Untersuchungen haben gezeigt, dass auch viele Kinder, die diese Gefühle nicht oder nur selten offen zeigen, mit erheblichem Trennungsschmerz kämpfen und körperliche Stressreaktionen größeren Ausmaßes zum Ausdruck bringen (Ahnert u.a. 2004; Fürstaller, Funder, Datler 2011).

¹ Wenn im Nachfolgenden von „Pädagoginnen“ die Rede ist, sind Leiterinnen, Kindergartenpädagoginnen und auch Assistentinnen/Helferinnen gemeint, die im Regelfall über keine umfassende pädagogische Ausbildung verfügen und ausgebildete Pädagoginnen in ihrer Arbeit mit den Kindern unterstützen.

² Einige Publikationen, die eine Übersicht über einschlägige Forschungsergebnisse enthalten, sind im Anhang in Kapitel 6.3 (a) angeführt.

Vor allem diese mit Trennungserfahrungen verbundenen emotionalen Belastungen bringen das Sicherheitsgefühl von Kindern ins Wanken. Dabei sind Kinder in diesem Alter noch nicht selbständig in der Lage, diese emotionalen Belastungen alleine zu bewältigen und zu regulieren. Kinder sind also gerade zu Beginn des Krippen- und Kindergartenbesuches auf Personen angewiesen, die ihnen in professioneller Weise helfen, unangenehme und belastende Gefühle zu lindern. Stehen solche Personen nicht zur Verfügung, werden Kinder mit ihrem Trennungsschmerz gleichsam alleine gelassen, und es besteht die Gefahr, dass sie davon überwältigt werden.

Wie eine Vielzahl von Forschungen zur Eingewöhnung und zur frühen außerfamiliären Betreuung zeigt, kann dies zur Folge haben, dass die Eingewöhnung der Kinder in die Kinderkrippe oder den Kindergarten misslingt. Der neue und potentiell anregende Erfahrungs- und Lernraum „Kindergarten oder Kinderkrippe“ kann von den Kindern folglich nur sehr schwer erschlossen, erkundet und genutzt werden.

Die Anfangszeit stellt demnach nicht nur für Kleinkinder und deren Eltern, sondern auch für Pädagoginnen eine einschneidende und entscheidende Phase dar: Denn diese sind gefordert, die Kleinkinder in Zusammenarbeit mit deren Eltern in dieser schwierigen Zeit bestmöglich zu begleiten. Sie stehen dabei vor der Aufgabe, die Kinder nicht nur dabei zu unterstützen, sich an die neuen Gegebenheiten zu gewöhnen, sondern sie vor allem bei der Bewältigung der mit dem Krippeneintritt verbundenen Trennungserfahrungen zu unterstützen.

Aus zahlreichen Forschungsbemühungen der letzten Jahre weiß man, dass zur Bewerkstelligung dieser Aufgabe äußere Faktoren wie Gruppengröße oder Betreuungsschlüssel eine wichtige Rolle spielen. Unverzichtbar sind aber auch professionelle Kompetenzen sowie fachwissenschaftlich fundierte und in der Praxis erprobte „Eingewöhnungskonzepte“. Das bekannteste und vermutlich auch meist untersuchte Konzept stellt das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ dar, das am deutschen Institut für angewandte Sozialforschung/Frühe Kindheit (INFANS) entwickelt wurde (Laewen, Andres, Hédervári 2006, 2011).

Wie schwierig die Begleitung von Kleinkindern und Eltern in dieser Anfangszeit ist, davon berichten viele Pädagoginnen.

Auch im Rahmen der „**Wiener Kinderkrippenstudie**“³, in der die Eingewöhnungsverläufe von über 100 unter dreijährigen Kindern in Wiener Kinderkrippen und Kindergärten untersucht wurden, wurden diese Schwierigkeiten deutlich.

Die Wiener Kinderkrippenstudie

Wiki

Die Eingewöhnungsphase von
Kleinkindern in Kinderkrippen

Die Studie hat gezeigt, dass sich viele Pädagoginnen mit großem Einsatz um die Begleitung der Kleinkinder und ihrer Eltern bemühen. Dennoch entspricht die Gestaltung der Eingewöhnungsphasen über weite Strecken nicht dem Standard, den heute verfügbare Ergebnisse aus dem Bereich der Kleinkind- und Krippenforschung nahelegen. In diesem Zusammenhang fiel auch auf, dass manche Pädagoginnen der Auffassung waren, nach international bewährten Eingewöhnungsmodellen zu arbeiten, während die Eingewöhnungspraxis von diesen Modellen zum Teil erheblich abwich. All dies stellt keine Besonderheit der Wiener Einrichtungen dar, denn Ähnliches dürfte man im gesamten deutschsprachigen Raum finden können.

Erste Ergebnisse aus der „Wiener Kinderkrippenstudie“ lassen in Verbindung mit der Diskussion internationaler Erfahrungen den Schluss zu, dass die angesprochenen Schwierigkeiten vor allem mit drei Punkten zusammenhängen:

³ Weitere Informationen zur „Wiener Kinderkrippenstudie“ finden sich im Anhang im Kapitel 6.2.

(1.) Die Eingewöhnungsprozesse von Kindern verlaufen höchst unterschiedlich und individuell. Pädagoginnen sind daher herausgefordert, bestehende Eingewöhnungskonzepte darauf abzustimmen, wie Eingewöhnung von den einzelnen Kindern und ihren Eltern individuell erlebt wird.

(2.) Die Strukturen der Kindergärten und Kinderkrippen sind sehr unterschiedlich. Die Übernahme von Eingewöhnungsmodellen droht wenig erfolgreich zu sein, wenn standortbezogene Besonderheiten unberücksichtigt bleiben.

(3.) Eingewöhnungsprozesse können nur dann internationalen Standards gemäß gestaltet werden, wenn sich ein gesamtes Team von Pädagoginnen über einen längeren Zeitraum hinweg kontinuierlich mit der Ausarbeitung eines Eingewöhnungskonzepts sowie mit der Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen befasst, die zur Umsetzung dieses Konzepts nötig sind. Wenn sich im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen nur einzelne Pädagoginnen bloß punktuell mit Eingewöhnung befassen, ist davon auszugehen, dass die Qualität der Eingewöhnungspraxis einer Kinderkrippe oder eines Kindergartens kaum zunimmt.

All diese Erfahrungen und Erkenntnisse führten nach mehrjähriger Forschungsarbeit und internationaler Weiterbildungstätigkeit⁴ zur Einschätzung, dass Weiterbildungsaktivitäten zum Thema „Eingewöhnungsbegleitung“ so zu konzipieren sind, dass **gemeinsam** mit Pädagoginnenteams standortspezifische Eingewöhnungskonzepte sowie darauf abgestimmte Kompetenzen entwickelt werden, die es den Pädagoginnen ermöglichen, Kleinkinder und ihre Eltern im Prozess der Eingewöhnung in einer qualitativ hochwertigen Weise zu begleiten und zu unterstützen.

Das Team der „Wiener Kinderkrippenstudie“ begrüßte es daher, dass im Frühjahr 2010 mit vier Wiener Einrichtungen, die bereits an der „Wiener Kinderkrippenstudie“ teilgenommen hatten, das „Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und den Kindergärten – WiKo“ ins Leben gerufen werden konnte.

WiKo

2. Das „Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe – WiKo“

2.1 Basisinformationen

Das einjährige Projekt (2010/2011) wurde von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler geleitet, von Mag. Antonia Funder koordiniert und in Zusammenarbeit mit einem Projektleitungsteam und mehreren Projektmitarbeiterinnen durchgeführt⁵. Projektträger war das Alfred Adler Institut des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie (ÖVIP) in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Das Projekt wurde von der Familien & Beruf Management GmbH teilfinanziert⁶.

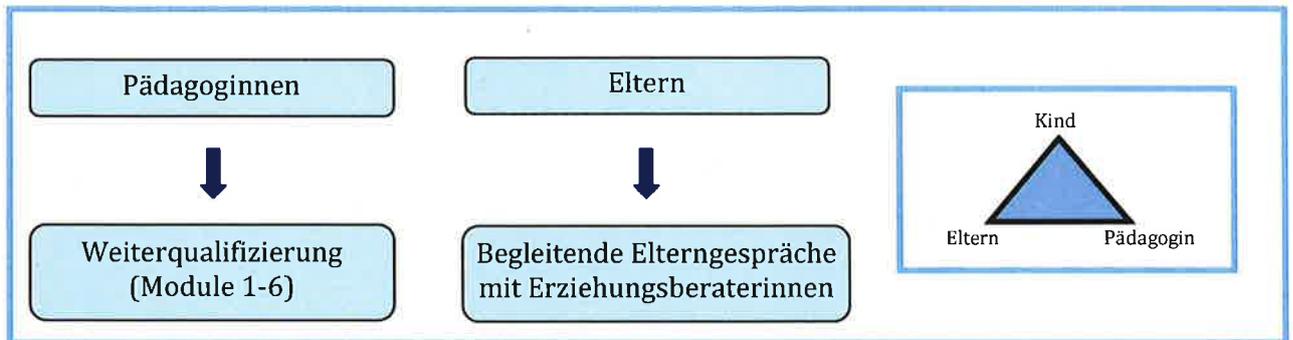
Im Projekt wurde das **Ziel** verfolgt, Kleinkinder und ihre Eltern bestmöglich im Prozess der Eingewöhnung zu begleiten. Um diesem Ziel möglichst nahe zu kommen, wurde im Projekt mit jenen zwei Personengruppen gearbeitet, von denen das Gelingen der Eingewöhnung maßgeblich abhängt, nämlich mit **Eltern** und **Pädagoginnen**. Entsprechend dieser Schwerpunktsetzungen innerhalb des Gesamtprojekts, wurden **zwei Teams** gebildet, die einerseits mit den Eltern und andererseits mit den Pädagoginnen arbeiteten:

⁴ Vgl. dazu die Darstellung von Projekten des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien auf der Seite:

<http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/forschung/>

⁵ Nähere Informationen dazu finden sich im Anhang in Kapitel 6.1 (a).

⁶ Nähere Informationen dazu finden sich im Anhang in Kapitel 6.1 (b).



**Team:
Begleitende
Elterngespräche**

Die **Arbeit mit den Eltern** sollte dem Umstand Rechnung tragen, dass der Eintritt eines Kleinkindes in die Kinderkrippe auch für viele Eltern Belastungen mit sich bringt. Viele Eltern werden erstmals „Kindergarteneltern“ und müssen mit dieser Rolle erst zurechtkommen. Hinzu kommt, dass viele Eltern Gefühle der Schuld, der Ungewissheit, der Verunsicherung oder der Sorge verspüren, wenn sie erleben, wie schwierig diese Zeit für das eigene Kind ist. Diese Sorgen und Ängste können zu Problemen führen, welche die Begleitung der Kleinkinder oder auch die Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen belasten. Eltern, deren Kinder mit dem Besuch der vier Einrichtungen begannen, mit denen im Projekt kooperiert wurde, erhielten daher die Möglichkeit, mit Expertinnen begleitende Elterngespräche zu führen. Diese sollten einerseits dazu dienen, das Wissen darüber zu vertiefen, wie Eltern Eingewöhnungsprozesse erleben. Andererseits sollten die Eltern die Möglichkeit erhalten, über ihre Eindrücke, Gefühle und Sorgen sprechen und im Gespräch mit Expertinnen darüber nachdenken zu können, wie sie den Eingewöhnungsprozess ihrer Kinder – auch in der Zusammenarbeit mit Pädagoginnen – bestmöglich gestalten können. Alle Projektmitarbeiterinnen verfügen über spezifische Qualitäten in der Elternarbeit, insbesondere im Bereich der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung, und können zudem spezielle Kenntnisse im Bereich der kindlichen Entwicklung vorweisen.

**Team:
Weiter-
qualifizierung
Pädagoginnen**

Die **Arbeit mit den Pädagoginnen** bildete den Kern des Projekts. Ziel der Weiterbildung mit den pädagogischen Teams war die Steigerung der pädagogischen Qualität der Eingewöhnungsbegleitung von unter dreijährigen Kindern und deren Eltern in diesen Einrichtungen. Im Zentrum stand die gemeinsame Entwicklung von Konzepten, nach denen die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe od. in den Kindergarten aus bildungswissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Sicht professionell gestaltet werden kann. Diese Konzepte sollten dabei jeweils den Gegebenheiten Rechnung tragen, die in den einzelnen Kinderkrippen und Kindergärten vorzufinden sind. Zugleich sollte aber auch überlegt werden, welche Gegebenheiten verändert werden können, um eine Arbeit nach gegenwärtig geltenden Standards zu ermöglichen. Jeweils zwei Personen aus dem WiKo-Team arbeiteten gemeinsam – in sogenannten „Tandems“ – mit den pädagogischen Teams in den Einrichtungen. Diese Tandems verfügen über spezielles Fachwissen sowie über Kompetenzen im Bereich der Frühpädagogik, der Beratung und Weiterbildung von pädagogischem Fachpersonal und können auf entsprechende Erfahrungen in Weiterbildungs- und Professionalisierungsprozessen zurückgreifen.

2.2 Weiterqualifizierung pädagogischer Teams zum Thema Eingewöhnung

a) Teilnehmende Einrichtungen

Bevor die Arbeit in den vier Einrichtungen startete, wurden Vorgespräche mit den Leiterinnen dieser Kindergärten und mit den verantwortlichen Personen auf Trägerebene geführt. Diese Gespräche dienten vor allem dazu, das Weiterbildungsprojekt gemeinsam so anzulegen, dass eine möglichst hohe Nachhaltigkeit erreicht werden kann.



Erfreulich schnell konnte ein Konsens darüber gefunden werden, dass an den jeweiligen Standorten das **gesamte pädagogische Team** an der Weiterbildung teilnehmen sollte. Dies bedeutete, dass in den Weiterbildungsprozess alle Kindergartenpädagoginnen, alle Assistentinnen und alle Leiterinnen einbezogen wurden. Dafür sprach der Umstand, dass jede tiefgehende Veränderung in einem Teilbereich einer Einrichtung andere Teilbereiche tangiert. Um Dysfunktionalitäten zu vermeiden, sollte daher das gesamte Team eines jeden Kindergartens oder einer jeden Kinderkrippe in die Ausarbeitung und Umsetzung des Eingewöhnungskonzepts involviert werden. Darüber hinaus ist es üblich, dass Pädagoginnen und Assistentinnen innerhalb einer Einrichtungen immer wieder rotieren. Die Wahrscheinlichkeit ist daher groß, dass Pädagoginnen, die zunächst mit Eingewöhnung von unter dreijährigen Kindern wenig zu tun haben, vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. im darauf folgenden Kindergartenjahr) in Eingewöhnungsprozesse in Krippengruppen involviert sein könnten. Auch diese Pädagoginnen und Assistentinnen sollten dann mit dem Eingewöhnungskonzept des Standorts vertraut sein.

Nachdem diese Vorgespräche im Februar 2010 erfolgreich abgeschlossen waren, konnte die gemeinsame Arbeit mit den Pädagoginnen in vier Einrichtungen starten. Diese Einrichtungen waren auf Trägerebene unterschiedlich verwaltet, sodass im Projekt mit

- einem von **der Stadt Wien (MA 10)** geführten Kindergarten,
- zwei **selbstverwalteten** Einrichtungen (**Kindergruppe 100 Morgen Wald** und **Kindergruppe Spielphant**) und
- einem **Pfarrkindergarten (St. Nikolaus Kindertagesheimstiftung)**

kooperiert wurde. Unter Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Rahmenbedingungen wurde das Weiterqualifizierungsprojekt folgendermaßen durchgeführt:

Je nach Standort war die **Anzahl der beschäftigten Personen** unterschiedlich hoch. Demnach variierte auch die Größe der Weiterbildungsgruppen: Das Personal der von der Stadt Wien verwalteten Einrichtung bildete die größte Gruppe, gefolgt vom Pfarrkindergarten. Die selbstverwalteten Einrichtungen wiesen den niedrigsten Personalstand auf.



Je nach „Größe des Hauses“ variierte auch die **Anzahl der Kinder, die im folgenden Herbst einzugewöhnen war**. Auch die **Gruppenanzahl** sowie die **Gruppenformen** in den vier Einrichtungen unterschieden sich voneinander.



	Stadt Wien (MA 10)	Pfarrkinder- garten	Selbst- verwaltet 1	Selbst- verwaltet 2
Personalstand	20	11	7	3
Erwartete Eingewöhnungskinder	30	11	6	1
Gruppen gesamt	6	6	2	1
... davon Krippengruppen	3	1	0	0
... davon altersübergreifende Gruppen	0	1	2	1

Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen waren für die Realisierung des Weiterbildungsprojekts von zentraler Bedeutung. Denn im Rahmen der angestrebten Entwicklung von Eingewöhnungskonzepten an den vier Standorten galt es ja, diesen Gegebenheiten Rechnung zu tragen.

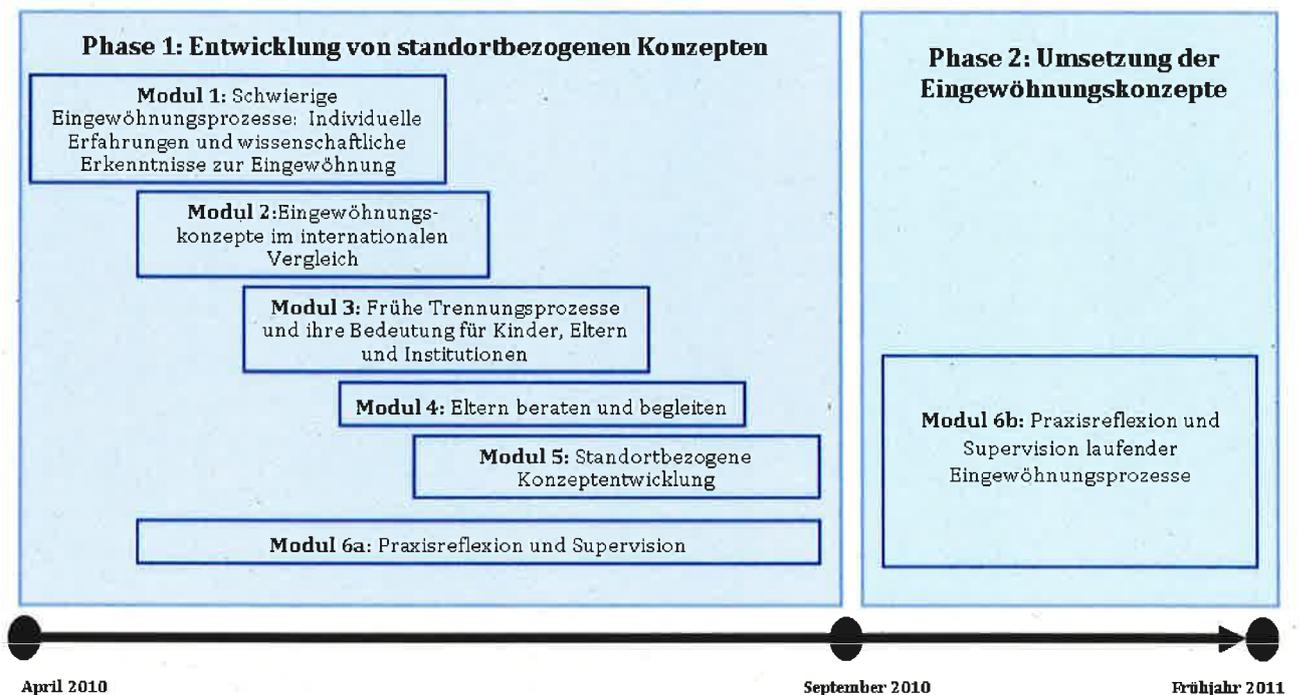
Die Erarbeitung der standortspezifischen Konzepte und der damit verbundenen Kompetenzen erfolgte an allen vier Standorten im Rahmen von sechs Weiterbildungsmodulen, die von jedem Team innerhalb des Zeitraums von etwa einem Jahr absolviert wurden.

b) Weiterbildungsmodule

Die Arbeit mit diesen Modulen erfolgte vor Ort direkt in den Räumen der jeweiligen Kinderkrippen und Kindergärten. Dabei wurde der Weiterbildungsprozess schwerpunktmäßig in zwei Phasen gegliedert:

- In der **ersten Phase** – von April 2010 bis ca. September 2010 – ging es um die standortspezifische Entwicklung der Eingewöhnungskonzepte sowie der beginnenden Entfaltung von Kompetenzen, die für die Arbeit nach diesen Konzepten nötig sind (Modul 1 – 6a).
- Die **zweite Phase** der Weiterbildungsarbeit startete mit dem Eintritt der Kinder in die Einrichtungen, also in der Regel im September 2010, und dauerte bis zum Frühjahr 2011. Zentral ging es in dieser Phase darum, die pädagogischen Teams dabei zu unterstützen, nach den erarbeiteten Eingewöhnungskonzepten auch tatsächlich zu arbeiten (Modul 6b).

Für die Module 1 bis 5 war jeweils die Zeit eines Weiterbildungshalbtags, für die Module 6a und 6b waren jeweils mindestens vier (6a) bzw. zwölf (6b) Einheiten zu je 90 Minuten vorgesehen. Die methodische und inhaltliche Gestaltung der Module wurde ebenso wie die zeitliche Organisation an die standortspezifischen Gegebenheiten und Möglichkeiten angepasst. Während etwa an einem Standort alle Weiterbildungsaktivitäten an vereinbarten Tagen zwischen 17.00 und 21.00 stattfanden, konzentrierte sich an anderen Standorten die Auseinandersetzung mit manchen Modulinhalten an bereits fixierten „pädagogischen Tagen“. Die Weiterbildung orientierte sich durchwegs in allen Einrichtungen an einer Grundstruktur, die im Folgenden skizziert wird.



Phase 1 Im Rahmen der **ersten Phase** wurden fachspezifische Kenntnisse erarbeitet, welche das Thema „Eingewöhnung“ betreffen, und erste Kompetenzen entwickelt, die für die professionelle Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen nötig sind. In Verbindung damit galt es, standortspezifische Eingewöhnungskonzepte zu entwickeln.

- Im Modul **Schwierige Eingewöhnungsprozesse: Individuelle Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse** wurden die persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen thematisiert, welche die Pädagoginnen in ihrer langjährigen Berufspraxis mit der Eingewöhnung von unter dreijährigen Kindern gesammelt und ausgebildet hatten. Diese Erfahrungen und Sichtweisen wurden mit aktuellen Forschungsergebnissen zum Thema „Eingewöhnung“ in Verbindung

gebracht und in diesem Sinn vertieft, ergänzt oder auch relativiert. Dabei wurde auch betont, dass das Ausbleiben von Weinen keinen verlässlichen Indikator für das Gelingen von Eingewöhnung darstellt und dass Kleinkinder mit belastenden Trennungserfahrungen zumeist nicht nur einige Tage lang, sondern viel länger damit zu kämpfen haben, als gemeinhin angenommen wird (vgl. Ahnert u.a. 2004; Fürstaller, Funder, Datler 2011).

- Im Kontext des zweiten Moduls **Eingewöhnungskonzepte im internationalen Vergleich** wurden bestehende Eingewöhnungskonzepte vorgestellt und diskutiert. Im Zentrum stand das bereits erwähnte „Berliner Eingewöhnungsmodell“, das in den späten 1980er Jahren in Deutschland entwickelt wurde (Laewen, Andres, Hédervári 2006, 2011). In diesem Eingewöhnungsmodell, das sich primär auf die Bindungstheorie stützt, wird besonders großer Wert darauf gelegt, dass jedem Kleinkind zu Beginn der Eingewöhnungsphase über mehrere Tage hinweg die Möglichkeit eröffnet wird, in Anwesenheit eines Elternteils eine vertrauensvolle Beziehung zu einer Bezugspädagogin aufzubauen. Zwei Lehrvideos ist zu entnehmen, in welcher einfühlsamer Weise spezifisch ausgebildete Pädagoginnen zu diesem Zweck in Situationen zu dritt (Kind, Elternteil und Pädagogin) hoch professionell mit Eltern und Kindern interagieren und in welcher wohl abgestimmter Weise sich Schritt für Schritt der Elternteil zurückzieht, wenn deutlich wird, dass die Pädagogin eine vertraute neue Bezugsperson für das Kind geworden ist (Infans o.J. a,b). Erst wenn dies gesichert ist, bleibt das Kind ohne Elternteil für längere Zeit in der Kinderkrippe und lernt die anderen Pädagoginnen und Kinder kennen. Im Rahmen des zweiten Moduls war vorgesehen, zumindest eines dieser Lehrvideos mit besonderer Fokussierung des organisatorischen Rahmens, des einfühlsamen Verhaltens der Pädagogin und der Bedeutung des subtilen Zusammenspiels zwischen Eltern und Pädagoginnen zu besprechen. Im Zuge der angestrebten Ausarbeitung der standortspezifischen Konzepte sollte in weiterer Folge immer wieder gefragt werden, in welcher Weise es möglich ist, das Wissen um die Bedeutung des Beziehungsdreiecks Kind-Mutter-Pädagogin für die eigene Arbeit fruchtbar zu machen.
- Im dritten Modul **Frühe Trennungsprozesse und ihre Bedeutung für Kinder, Eltern und Institutionen** wurden entwicklungspsychologische Erkenntnisse über frühkindliche Entwicklung und elementarpädagogische Grundlagen behandelt. Dabei standen die Themen der Trennung und des Verlusts im Zentrum der Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer und psychoanalytischer Referenztheorien galt es, die Bedeutung der Trennungserfahrung, die unweigerlich mit dem Eintritt in die Einrichtung für das Kind einhergeht, für die Entwicklung der Kinder sowie für die Eingewöhnung der Kinder mit den Pädagoginnen herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck war vorgesehen, den Film „John“ von James and Joyce Robertson aus den Anfängen der psychoanalytischen Trennungsforschung, in dem am Beispiel eines siebzehn Monate alten Kindes gezeigt wird, welche traumatische Folgen frühe Trennungserfahrungen haben können, wenn sie nicht professionell begleitet werden (Robertson, Robertson 1969; 1989, 81ff.), gemeinsam anzusehen und zu besprechen. In diesem Zusammenhang sollte auch behandelt werden, wie wichtig und zugleich schwierig es ist, im Kontext von Trennung zu verstehen, was in Kindern (oder auch in Eltern) in einzelnen Situationen emotional vor sich geht, und wie bedeutsam es ist, diesen Emotionen Rechnung zu tragen und Kindern wie Eltern in diesem Zusammenhang immer wieder zu verstehen zu geben, welche – möglichst zutreffenden – Gedanken sich Pädagoginnen über deren Gefühle machen. Weiters war die Besprechung des Umstandes vorgesehen, dass Kinder in Institutionen nur allzu schnell und allzu oft mit Gefühlen zu kämpfen haben, verloren und alleine gelassen zu sein, und welche Gefahren diesbezüglich vor allem dann gegeben sind, wenn in altersgemischten Gruppen sowie mit „offenen Konzepten“ gearbeitet wird (vgl. Datler, Datler und Funder (2010).
- Im vierten Modul **Eltern beraten und begleiten** wurde in Verbindung mit den bisher gemachten Erfahrungen der Pädagoginnen erarbeitet, in welcher Weise Eltern, deren Kinder beginnen, eine Krippe oder einen Kindergarten zu besuchen, vor allem in der ersten Zeit von Pädagoginnen begleitet und beraten werden können. Dabei sollte herausgearbeitet werden, wie wichtig es ist, zur „inneren Welt“ von Eltern Zugang zu finden und die pädagogische Arbeit auf deren Gefühle und Gedanken abzustimmen. In Verbindung damit wurde überdacht, was unter dem Begriff „Zusammenarbeit mit Eltern“ zu verstehen ist und in welcher Weise bereits im Moment der Anmeldung des Kindes in die Kinderkrippe unbemerkt vielschichtige Interaktionsprozesse in Gang

kommen, von denen es maßgeblich abhängt, wie Eltern die Kinderkrippe bzw. den Kindergarten sowie die dort arbeitenden Personen erleben (vgl. Figdor 1993).

- Aufbauend auf den Inhalten, die im Rahmen der vorangegangenen Module erarbeitet worden waren, galt es im fünften Modul namens **Standortbezogene Konzeptentwicklung** ein Konzept für die Eingewöhnung der neuen Krippenkinder zu entwickeln. Diese Konzepte sollten unter Berücksichtigung der standortspezifischen Gegebenheiten erarbeitet werden.
- In Verbindung mit der Vermittlung und Erarbeitung von Wissensbeständen zum Thema „Eingewöhnung“ und der Erarbeitung eines Konzepts, das zeitgemäßen Standards entspricht, ging es im Rahmen der ersten Phase auch um die Weiterentwicklung differenzierter Verstehenskompetenzen sowie um die Fähigkeit, die Alltagsarbeit, die mit Kindern, Eltern und Kolleginnen geleistet wird, professionell zu reflektieren. Zu diesem Zweck kam es – parallel zur Arbeit in den Modulen 1-5 – zur Besprechung von Praxissituationen nach der psychoanalytisch orientierten Methode der Work-Discussion im Rahmen des Moduls 6a **Praxisreflexion und Supervision aktueller Problemlagen**.

Phase 2:

In der **zweiten Phase** der Weiterbildung ging es darum, die gemeinsam erarbeiteten Eingewöhnungskonzepte in der Praxis zu erproben bzw. die Pädagoginnen dabei zu unterstützen, möglichst nach den erarbeiteten Konzepten zu arbeiten. Im Rahmen des Moduls 6b **Praxisreflexion und Supervision laufender Eingewöhnungsprozesse** wurde also der Praxisvortrag reflektiert und mit den erarbeiteten Wissensbeständen (über die Module 1-5) in Verbindung gebracht. Im Rahmen dieser Arbeitsphase war vor allem von Interesse, über die emotionalen Schwierigkeiten und Herausforderungen, die mit der Begleitung der Kinder im Eingewöhnungsprozess für Pädagoginnen verbunden sind, differenziert nachzudenken. Schließlich ist diese Zeit auch für Pädagoginnen emotional belastend. Diese Belastungen können erschweren, erarbeitetes Wissen – das etwa in Form von Eingewöhnungskonzepten sichtbar gemacht wurde – in der Alltagspraxis auch umzusetzen.

Um über diese Schwierigkeiten gemeinsam reflektieren zu können, wurde im Rahmen dieser Arbeitsphase nach der renommierten Methode der „Work-Discussion“ gearbeitet, die am Tavistock Institute in London entwickelt wurde. Diese Form der Praxisreflexion zeichnet sich dadurch aus, dass die Pädagoginnen angehalten wurden, Praxissituationen zu beobachten und diese Beobachtungen schriftlich – in Form von Praxisprotokollen – festzuhalten. Diese Protokolle wurden gemeinsam in den Weiterbildungseinheiten gelesen und besprochen.

Beim Besprechen dieser Protokolle war es von großer Bedeutung darüber nachzudenken, wie die involvierten Personen – und damit auch die Pädagoginnen – die beschriebenen Praxissituationen wohl erlebt haben mögen und wie verstanden werden kann, dass sie sich in der beschriebenen Weise verhalten haben. Das gemeinsame Nachdenken über die eigene emotionale Befindlichkeit sollte einen Zugang dafür eröffnen, in welcher Weise die eigene emotionale Involviertheit Bedeutung für das jeweilige spezifische pädagogische Handeln gehabt haben mag.

Auf diese Weise wurde das gemeinsame Nachdenken über Situationen, die mit Eingewöhnung zu tun hatten, genutzt, um die Kompetenz professionellen Verstehens von Praxissituationen unter besonderer Berücksichtigung des Erlebens aller Beteiligten zu schulen und damit auch ein professionelles Nachdenken über das eigene Handeln in Gang zu setzen⁷.

⁷ Informationen über Veröffentlichungen, in denen Näheres über Work-Discussion nachgelesen werden kann, finden sich im Anhang im Kapitel 6.3 (b).



Insgesamt zielte die einjährige Weiterbildung also zum Einen darauf ab, **Wissensbestände zum Thema Eingewöhnung zu erarbeiten und zu erweitern** (insbesondere über die Absolvierung der Module 1 bis 4).

Zum Zweiten wurde im Projekt das Ziel verfolgt, die Fähigkeit der Pädagoginnen weiterzuentwickeln, in professioneller Weise zu erfassen, was der Eintritt in die Kinderkrippe bzw. den Kindergarten für einzelne Kinder und deren Eltern emotional bedeuten mag. In diesem Zusammenhang ging es also auch um die **praxisbezogene Entfaltung der Kompetenz, besser verstehen zu können**, wie bestimmte Situationen während der Eingewöhnungszeit von einzelnen Kindern und deren Eltern erlebt werden, was dabei in deren innerer Welt, aber auch in der inneren Welt der Pädagoginnen vor sich gehen mag und in welcher Weise sich dies jeweils in der Praxisgestaltung niederschlägt (insbesondere über die Absolvierung der Module 6a und 6b).

Zum Dritten sollte ein standortspezifisches Eingewöhnungskonzept ausgearbeitet werden, dessen Realisierung zu einer **qualitativen Steigerung der Arbeit mit Kindern und deren Eltern** führt. Das Konzept sollte dem heute verfügbaren Fachwissen über Eingewöhnung entsprechen und den qualitativen Ansprüchen, für die insbesondere das Berliner Eingewöhnungsmodell steht, möglichst nahe kommen.

2.3 Begleitende Elterngespräche

Für jeden Standort des WiKo-Projekts standen Personen zur Verfügung, die über eine Ausbildung in psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung verfügten und speziell darauf vorbereitet waren, in der Zeit der Eingewöhnung begleitende Elterngespräche zu führen. Die Anbahnung dieser Gespräche erfolgte über den Kindergarten bzw. die Kinderkrippe zumeist im Anschluss an einen Elternabend, zu dem die Erziehungsberaterinnen als Referentinnen zum Thema „Eingewöhnung und Trennung“ eingeladen waren. Diese Elternabende stellten auch einen Teil des Weiterbildungsprozesses dar, da die Auseinandersetzung mit den Gefühlen, die Eltern und Kinder in Zusammenhang mit dem Erleben von Trennung empfinden, ins Zentrum des Elternabends gerückt wurden. Gemeinsam mit Leiterinnen und Pädagoginnen wurde die Gestaltung des Elternabends vorbesprochen:

- Im Rahmen dieser Elternabende konnten insgesamt 63 Mütter bzw. Elternpaare erreicht werden, die sich zum Teil bereits während dieser Abende zahlreiche Fragen stellten und über ihre Anliegen, Sorgen und Befürchtungen, aber auch über ermutigende Vorerfahrungen mit Betreuungsinstitutionen und -situationen sprachen. Im Anschluss an diese Elternabende kam es auf der Basis von Freiwilligkeit zu ersten Terminvereinbarungen. Solche ergaben sich mitunter auch dann, wenn Mütter an den Elternabenden nicht teilnehmen konnten und auf Elternbriefe reagierte.
- Insgesamt nahmen 22 Mütter die Möglichkeit wahr, solche begleitenden Gespräche zu führen. Da im Regelfall mit jeder einzelnen Mutter bis zu drei Mal gesprochen wurde, kam es zwischen September und Dezember 2010 zu begleitenden Gesprächen im Ausmaß von insgesamt 107 Stunden. Diese begleitenden Elterngespräche sollten helfen, das Wissen darüber zu vertiefen, wie Eltern Eingewöhnungsprozesse erleben. Zugleich sollten die Elterngespräche für die Eltern hilfreich sein. In diesem Sinn dienten die Gespräche einerseits der Entlastung der Eltern, die in diesen Gesprächen die Möglichkeit vorfanden, mit professionell ausgebildeten Personen Sorgen, Bedenken und belastende Gefühle zu teilen. Andererseits konnten diese Gespräche genutzt werden, um Eltern zu beraten, wie sie ihrerseits den Eingewöhnungsprozess unterstützen und die Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen optimieren könnten.

Unter anderem wurden in den Gesprächen Fragen wie die folgenden behandelt: Wie sind bestimmte Reaktionen des Kindes auf die beginnende oder laufende Eingewöhnung zu verstehen? Was könnten Eltern dazu beitragen, dass der Eingewöhnungsprozess gelingt und für Eltern und Kinder mit möglichst wenigen Belastungen verbunden ist? Welche Möglichkeiten können Eltern nutzen, um Anliegen an die Pädagoginnen heranzutragen? Wie ist es zu verstehen, dass sich manche Eltern in der Einge-

wohnungsphase ihres Kindes mit intensiven Erinnerungen an eigene, frühere Trennungserfahrungen konfrontiert sehen? Wie sollen und können sich Eltern mit diesen Erinnerungen und den damit verbundenen Gefühlen auseinandersetzen, ohne dass dadurch neue Belastungen für Eltern und Kinder entstehen? Wie sind in diese Prozesse Väter, Verwandte oder Bekannte einzubeziehen? Könnte es in besonderen Fällen angebracht sein, frühe Hilfe – etwa in Gestalt einer längerfristigen Beratung – in Anspruch zu nehmen? In vier Fällen kamen äußerst belastende Erinnerungen an traumatisch erlebte Verlust- und Trennungssituationen zur Sprache. Hier wurde die Möglichkeit genutzt, die Zahl der Gespräche zu erhöhen.

3. Projektverlauf und Projektevaluation

3.1 Dokumentation und Reflexion des Projektverlaufs

Das Weiterbildungsprojekt wurde im Frühjahr 2011 abgeschlossen. Bereits während des Projektverlaufs wurde dem Aspekt der Projektevaluation im Arbeitsjahr 2010/2011 in zweifacher Weise Rechnung getragen:

- Der Verlauf des Weiterbildungsprozesses wurde auf der Ebene der einzelnen Weiterbildungsstandems sowie in gemeinsamen Arbeitssitzungen, die mit dem Projektleitungsteam durchgeführt wurden, kontinuierlich dokumentiert und analysiert. Dabei wurde mit fortschreitender Projektdauer zusehends berücksichtigt, in welcher Weise die Pädagoginnen von ihrer Eingewöhnungspraxis mündlich sowie in ihren schriftlich verfassten Work-Discussion-Papieren berichteten, welche Entwicklungen diesen Berichten zu entnehmen waren und wie differenziert es den Pädagoginnen gelang, aus der professionellen Bearbeitung solcher Berichte praxisrelevante Konsequenzen abzuleiten.
- Darüber hinaus kam es während des Projektverlaufs mehrfach zu Gesprächen zwischen dem Projektleitungsteam, den Weiterbildungsstandems und den Erziehungsberaterinnen, welche für die begleitenden Elterngespräche zur Verfügung standen. Dabei wurde in verallgemeinerter sowie anonymisierter Form darüber gesprochen, von welchen Erfahrungen Eltern erzählten und in welcher Weise sich darin die Inhalte und Themen der Weiterbildung sowie der Veränderungsprozess widerspiegelte, der durch die Weiterbildung angestoßen werden sollte. Details der vertraulich geführten Elterngespräche blieben dabei ausgespart.

Fasst man die Ergebnisse der Projektdokumentation und der Projektreflexion zusammen, welche die Projektarbeit begleitet hatte, so sind die folgenden acht Punkte festzuhalten:

1. Entwicklung eines Problembewusstseins

Zu Beginn des Weiterbildungsprozesses kamen die Weiterbildungsstandems mit zwei Phänomenen in Kontakt, die als Ausdruck und Folge von gängigen Aus- und Weiterbildungsangeboten zu begreifen sind: (a) In elementarpädagogischen Angeboten der Aus- und Weiterbildung werden (angehende) Pädagoginnen im Regelfall nicht gelehrt, Bezüge zwischen Theorien, publizierten Texten oder konzeptionellen Überlegungen und den Phänomenen herzustellen, die Pädagoginnen in ihrer Alltagsarbeit täglich begegnen. In Verbindung damit werden (angehende) Pädagoginnen (b) auch kaum gehalten, differenzierte Vorstellungen von professionellem Handeln auszubilden und sich mit der Differenz zwischen diesen Vorstellungen und ihrem Alltagshandeln zu befassen.

Dies hat in zahlreichen Einrichtungen des deutschsprachigen Raums zur Folge, dass Pädagoginnen kaum Leitvorstellung davon haben, in welcher Weise die Qualität ihres Denkens und Handelns gesteigert werden könnte. Sie sind mit ihrer Art des Arbeitens weitestgehend zufrieden und tendieren dazu, Probleme primär an ungenügenden Rahmenbedingungen festzumachen oder Eltern zuzuschreiben. Die Ursachen von Belastungen, die sich im Kontext von Eingewöhnung ergeben, werden dann etwa in schematischer Weise bei Eltern gesehen, die – angeblich – nicht in der Lage sind, sich von ihren Kindern zu trennen.

Im Zentrum vieler Weiterbildungsbemühungen, die zur Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit führen sollen, steht daher zu Beginn (a) die Entwicklung eines entsprechenden Problembewusstseins auf Seiten der Pädagoginnen, das selbstkritisch auf die Arbeit der Pädagoginnen bezogen ist und in dieser Form eine unverzichtbare Voraussetzung für das Gelingen von Weiterbildungsaktivitäten darstellt. Weiterbildung hat sich überdies (b) auf die Entwicklung der Kompetenz zu beziehen, Bezüge zwischen Theorien, publizierten Texten oder konzeptionellen Überlegungen und den Phänomenen herzustellen, die Pädagoginnen in ihrer Alltagsarbeit begegnen.

2. Entwicklung von Verstehenskompetenzen

Eine besondere Herausforderung stellte die Arbeit an der Entwicklung der Fähigkeit dar, in professioneller Weise zu verstehen, wie Kleinkinder, Eltern oder auch Pädagoginnen bestimmte Situationen erleben. Dies schien damit zusammenzuhängen, dass auch diese Kompetenz im Rahmen gängiger Aus- und Weiterbildungen kaum gelehrt wird. Darüber hinaus führte das wachsende Verstehen und Erfassen der Gefühle, die insbesondere Kleinkinder in Trennungssituationen empfinden, auch auf Seiten der Pädagoginnen zum Verspüren von unangenehmen Gefühlen wie Schmerz, Ohnmacht oder Schuld (vgl. M. Datler u.a. 2011, 49ff.). Die konzentrierte Befassung mit der Entwicklung professioneller Verstehenskompetenzen war daher insbesondere in den Anfangsphasen der Weiterbildungsarbeit mit der Bearbeitung von Widerständen verbunden, die eine Folge des Verlangens darstellten, diese unangenehmen Gefühle zumindest nicht in bewusster Weise verspüren zu müssen.

3. Bedeutung einer Bezugspädagogin

Kam es zur Arbeit an konzeptionellen Überlegungen, bedurfte es einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit Fragen der Binnenorganisation der jeweiligen Einrichtung. In diesem Zusammenhang galt es etwa zu klären, ob und in welcher Weise sichergestellt werden kann, dass Kinder zunächst zu einer Pädagogin eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen und zumindest in den ersten Wochen des Krippenbesuchs die Erfahrung machen können, von dieser Bezugsperson tagtäglich erwartet und fürsorglich begleitet zu werden.

4. Veränderung innerpsychischer Strukturen der Pädagoginnen

Waren zumindest Grundzüge eines qualitativ hochwertigen Eingewöhnungskonzepts erarbeitet, so war damit noch nicht sichergestellt, dass selbst unter den bestmöglichen organisatorischen Bedingungen nach diesem Konzept auch gearbeitet wird. Denn damit in Pädagoginnen während eines langen und ereignisreichen Arbeitstages die Frage wach bleiben kann, wie es „Eingewöhnungskindern“ emotional wohl geht, sind nicht nur entsprechende Verstehenskompetenzen nötig. Es bedarf darüber hinaus weiterer Fähigkeiten, Haltungen und Tendenzen, die man mit dem Begriff der „innerpsychischen Strukturen“ bezeichnen kann. Diese sind ausschlaggebend dafür, dass etwa das Bemühen um Verstehen nicht nur in solchen Momenten zustande kommt, in denen sich Pädagoginnen bewusst zu solch einem Verstehen entschließen. Sind pädagogische Bemühungen von solchen Entschlüssen abhängig, werden sie zu keinem integralen Bestandteil der Alltagspraxis, sondern stellen bloß Ausnahmeerscheinungen dar, die dann und wann beobachtet werden können. Dasselbe gilt für zahlreiche weitere Handlungsbereiche, die für die professionelle Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen von Relevanz sind – man denke etwa an das Zeigen von empathischem Verständnis, an das In-Worte-Fassen von Gefühlen oder an das Zeigen von wohlwollendem Interesse, das es Eltern entgegenzubringen gilt.

Für die Ausbildung solcher Fähigkeiten, Haltungen und Tendenzen namens „innerpsychischer Strukturen“ erwies sich die beständige Besprechung und Bearbeitung von Praxissituationen als unverzichtbar, die insbesondere in den Work-Discussion-Einheiten erfolgte. Überdies wurde diesbezüglich einmal mehr deutlich, dass die Entwicklung und Festigung solcher psychischer Strukturen viel Zeit und kontinuierlicher Arbeit bedarf. Die Annahme, dass die bloße Vermittlung von nachlesbarem Wissen oder die Arbeit an einzelnen Studientagen oder Wochenenden zur Ausbildung solcher Strukturen und somit zu einer Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit führen kann, ist illusorisch.

5. Teilnahme des gesamten Teams

Dass von Beginn an vorgesehen war, auch die Leiterinnen und Assistentinnen in die Weiterbildungsarbeit miteinzubeziehen, erwies sich als sinnvoll. Für die Leiterinnen war es ebenso wie für die Assistentinnen nur auf dieser Basis möglich, die Veränderungen zu verstehen, und mitzugestalten, die durch die Weiterbildungsarbeit angestoßen wurden. Überdies war festzustellen, dass sich die Assistentinnen mit hohem Engagement an der Weiterbildungsarbeit beteiligten.

6. Arbeitsbündnis als unverzichtbare Voraussetzung für Weiterbildungsprozesse

Für den erfolgreichen Verlauf der Weiterbildungsarbeit bedurfte es klarer Absprachen und Vereinbarungen. Darüber hinaus erwies sich allerdings auch das Zustandekommen eines tiefergehenden Arbeitsbündnisses als unverzichtbar (nach Datler, Fürstaller 2012):

Ein Arbeitsbündnis zeichnet sich im Kontext des WiKo-Projekts durch die – tatsächlich zum Tragen kommende – Bereitschaft aus, in Zusammenarbeit mit den Weiterbildnerinnen auch im Fall des Auftretens von unangenehmen Gefühlen an der Entwicklung von Fähigkeiten zu arbeiten, derer es bedarf, wenn die Professionalität und somit Qualität der Eingewöhnungspraxis steigen soll. Solch ein Arbeitsbündnis impliziert

- die Anerkennung des Umstandes, dass die Qualität der Eingewöhnungspraxis als steigerungsbedürftig einzuschätzen ist;
- das Eingestehen, dass die bereits vorhandenen Kompetenzen nicht ausreichen, um diese Steigerung aus eigener Kraft zustande zu bringen;
- die Anerkennung der Tatsache, dass es deshalb der Hilfe der Weiterbildnerinnen bedarf, die in fachlicher und methodischer Hinsicht in der Lage sind, Unterstützungsarbeit im Hinblick auf die Steigerung der Qualität der Eingewöhnungspraxis zu leisten; sowie
- die Bereitschaft, sich mit Inhalten im Sinn der Zielsetzung des Weiterbildungsvorhabens auch dann zu befassen, wenn Unlustgefühle aufkommen, die aus der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten resultieren.

7. Veränderung der Eingewöhnungspraxis

Ein Arbeitsbündnis im hier erwähnten Sinn kam in der Zusammenarbeit mit manchen Teams in beachtlich hohem Ausmaß zustande. Bezogen auf alle vier Einrichtungen, mit denen gearbeitet wurde, streute die Intensität des Arbeitsbündnisses. Dies hatte auch Einfluss auf das Ausmaß, an dem sich die Eingewöhnungspraxis in den vier Einrichtungen veränderte. Folgende Veränderungen begannen sich abzuzeichnen:

- eine **Stärkung des Bezugspädagoginnensystems**, wonach sich in wachsendem Ausmaß vornehmlich eine Pädagogin darum bemüht, für ein „Eingewöhnungskind“ zu einer vertrauten Bezugsperson zu werden;
- die wachsende **Abstimmung organisatorischer Strukturen** auf solch ein Bezugspädagoginnensystem;
- eine **Zunahme an professionellem Verstehen der Emotionen**, die in Kindern, Eltern und in den Pädagoginnen selbst vorgingen;
- eine **verstärkte Berücksichtigung dieser Emotionen** in der Alltagsarbeit einschließlich des Bemühens, Kindern wie Eltern in ihrer Auseinandersetzung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein **einfühlsam zur Seite zu stehen** und in diesem Zusammenhang für das Verspüren von Emotionen wie Schmerz, Verunsicherung, Wut oder Trauer **ausdrücklich Verständnis zu zeigen**;

- der aufkommende **Wunsch nach einer Fortführung** der Weiterbildungsaktivitäten mit besonderer Fokussierung des Themas „Elternarbeit“. In diesem Zusammenhang wurden die von ausgebildeten Erziehungsberaterinnen durchgeführten Elterngespräche betont: Das schließt die Frage mit ein, ob manche Pädagoginnen so weiterqualifiziert werden sollen, dass Aufgaben, welche die Erziehungsberaterinnen übernommen haben, zukünftig in den Arbeitsbereich von den Pädagoginnen fallen. In der Diskussion dieser Frage müsste nicht nur auf eine entsprechende Weiterbildung Bedacht genommen werden, sondern auch auf die Schaffung von Rahmenbedingungen für solche Elterngespräche.

8. Hindernisse und Schwierigkeiten

Für die Arbeit an der Entwicklung fundierter Eingewöhnungskonzepte und an der Entfaltung entsprechender Praxiskompetenzen erwiesen sich manche Aspekte als besonders hinderlich. Dazu zählen insbesondere folgende Aspekte:

- ein hohes Maß an Personalwechsel: Wenn das Personal selbst während des Weiterbildungsprojekts in hohem Ausmaß wechselt, ist kein konstantes Team vorhanden, mit dem gearbeitet werden kann.
- ein geringes Maß an Involviertheit seitens der Leitung: Wenn die Leitung an den Weiterbildungsveranstaltungen nicht kontinuierlich teilnimmt, fällt es Teams vergleichsweise schwer, an Veränderungen zu arbeiten.
- ein geringes Maß an Vorerfahrungen in den Bereichen Teamarbeit und Teambesprechungen: Wenn Teammitglieder im Rahmen eines Weiterbildungsprojekts erstmals als Team beisammen sitzen und somit über keine Vorerfahrungen verfügen, die das gemeinsame Besprechen von pädagogischen Fragen betreffen, bedarf es viel Zeit und Energie, bis sich Pädagoginnen samt Leitung überhaupt erst als Team begreifen.

3.2 Das Projekt im Spiegel einer Expertenklauseur

Circa neun Monate nach dem Projektende lud das Projektleitungsteam zu einer Expertenklauseur, die im November 2011 stattfand. Eingeladen waren die Leiterinnen sowie je eine Kindergartenpädagogin einer jeden Einrichtung, die am Projekt teilgenommen hatten, die Weiterbildungsstandems sowie eine jener Erziehungsberaterinnen, die für die begleitenden Elterngespräche zur Verfügung stand. Überdies nahmen Vertreterinnen der Trägerorganisationen der beiden großen mitwirkenden Einrichtungen (Stadt Wien und St. Nikolaus Kindertagesheimstiftung) teil.

Im Zentrum dieser Expertenklauseur stand die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Weiterbildungsarbeit im Rückblick zu bewerten ist, mit welchen Schwierigkeiten diese Arbeit verbunden war, welche Spuren sie in den vier Einrichtungen hinterlassen hat und welche Konsequenzen sich aus all dem für zukünftige Weiterqualifizierungsmaßnahmen ableiten lassen.



© Claudia Hautumm/PIXELIO

Im Rahmen dieser Expertenklauseur bestätigte sich die Vermutung, dass die Weiterbildungsarbeit vor allem in den beiden größeren Einrichtungen zu einer qualitativen Verbesserung der Eingewöhnungspraxis geführt hat. Vor allem folgende Punkte wurden als besonders bedeutsam für den Weiterqualifizierungsprozess erachtet:

- die **Erarbeitung der Eingewöhnungskonzepte unter Bedachtnahme auf die standortspezifischen Gegebenheiten**: Dies ermöglichte es, die Ausarbeitung der Konzepte auf die zeitlichen Ressourcen der Kindergärten (etwa aufgrund der Personalstärke; siehe 2.1) und auf die standortspezifischen Schwerpunkte (da die Eingewöhnung der Kinder sowohl in Kinderkrippen, aber auch in altersgemischten Gruppen erfolgte; siehe 2.1) abzustimmen. Damit wurde zum Einen ein

gewisses Maß an Identifizierung mit den erarbeiteten Inhalten erreicht, was sich nicht zuletzt für die Veränderung der pädagogischen Praxis (als Ziel von Weiterbildung) bedeutsam erwies. Damit war auch eine realistische Einschätzung darüber verbunden, in welchem Umfang es aufgrund der gegebenen institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen überhaupt möglich ist, nach bestimmten Eingewöhnungsvorstellungen zu arbeiten. Dies förderte im Rahmen des Klausurtages überdies die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Veränderungen auf institutioneller Ebene notwendig sind, damit Kinder und ihre Eltern im Eingewöhnung bestmöglich begleitet werden können.

- die **Vermittlung von Wissensbeständen zum Thema der Eingewöhnung** (über die Module 1 bis 4): Dies wurde inhaltlich als bereichernd erlebt: Einerseits konnten dadurch bestehende Wissensbestände zum Thema Eingewöhnung verfestigt, differenziert oder aber auch überdacht werden, andererseits konnten auf Grund der methodischen Gestaltung der Weiterbildungseinheiten auch Bezüge zur pädagogischen Alltagsarbeit hergestellt werden.
- die **Verknüpfung von Theorie und Praxis**: Mehrfach wurde betont, wie wichtig das kontinuierliche Ringen um die Verknüpfung von Theorie und Praxis für die Entwicklung und Umsetzung des Eingewöhnungskonzepts war. Als besonders wertvoll wurde hierzu die Arbeit an Praxisprotokollen nach der Methode der Work-Discussion in den Modulen 6a und 6b bewertet. Es wurde die Einschätzung geteilt, dass es ohne diese kontinuierliche Reflexion und Bearbeitung von Praxissituationen kaum möglich gewesen wäre, nach theoriefundierten Eingewöhnungskonzepten zu arbeiten.

Vor allem der letzte Punkt bezieht sich auf die Frage, ob die Teams der beiden größeren Einrichtungen auch einige Zeit nach dem Ende des Weiterbildungsprojekts von nachhaltigen Praxisveränderungen berichten.

Denn letztlich ist es ja auch Ziel von derartigen Weiterbildungsmaßnahmen, dass erworbene Qualifikationen auch in der Praxis Niederschlag finden und folglich auch zu Veränderungen im praktischen Handeln führen.

Im Rückblick auf den Projektverlauf wurde betont, wie schwierig und herausfordernd es für die Pädagoginnen war, Praxissituationen vor dem Hintergrund des erworbenen Wissens zu reflektieren, um auf diese Weise auch Veränderungen in der Praxis herbeizuführen. Diese Schwierigkeiten zeigten sich vor allem in der Arbeit mit den Praxisprotokollen (im Rahmen der Module 6a und 6b). Für viele Pädagoginnen war diese Form des differenzierten Wahrnehmens, Dokumentierens und Reflektierens von Praxissituationen neu und damit vor allem zu Beginn der Arbeit mit den Praxisberichten schwierig. Diese Schwierigkeiten legten sich mit der Zeit. Über die kontinuierliche Praxisreflexion war es dann auch zunehmend möglich, einen verstehenden Zugang zu bestimmten Praxissituationen zu etablieren und diesen mit erarbeiteten Wissensbeständen (aus der ersten Projektphase) in Verbindung zu bringen. Dieser Prozess führte dazu, dass sich der Blick auf verschiedene Gegebenheiten veränderte und die Möglichkeit eröffnete, Praxissituationen neu zu gestalten:



Der Blick auf die Kinder hat sich verändert: Die Erarbeitung von Wissensbeständen zur Eingewöhnung (Modul 1-4) in Kombination mit der Reflexion der eigenen Berufspraxis (Modul 6a und 6b) haben im Laufe des Weiterbildungsprojekts zu einer allmählichen Veränderung des Blicks auf die Kinder geführt. Die Teams wurden zunehmend dafür sensibler, dass Eingewöhnungsprozesse für Kinder vor allem deshalb belastend sind, weil sie mit schmerzlichen Gefühlen verbunden sind. Damit wurde für die Teams verständlich, weshalb es konzeptbezogene Maßnahmen zu entwickeln galt und in welcher Hinsicht mit Hilfe dieser Maßnahmen eine möglichst sanfte Eingewöhnung in die Kinderkrippe oder den Kindergarten ermöglicht werden sollte.



Der Blick auf die Eltern hat sich verändert: Wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern bisher zum Teil als hoch problematisch erlebt und damit eher „zögerlich“ verfolgt, konnte über die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Thema Elternarbeit (Modul 4) sowie über die praxisbezogene Reflexion der Elternarbeit (Modul 6a und 6b) ein differenziertes Verständnis für die Sorgen und Ängste der Eltern erarbeitet werden. Und so wurden in den Einrichtungen neue Initiativen im Bereich der Elternarbeit gesetzt: Es wurde etwa in Form von Elternbriefen darauf eingegangen, welche emotionale Bedeutung der Eintritt des Kindes in die Kinderkrippe bzw. den Kindergarten für Eltern und deren Kinder hat. Und in Gestalt von Elterngesprächen oder Elternrunden wurde Eltern in weiterer Folge verstärkt die Möglichkeit gegeben, sich zu diesem Thema mit den Pädagoginnen auszutauschen.



Der Blick auf die eigene pädagogische Praxis hat sich verändert: Ist es den Pädagoginnen zu Beginn der Weiterbildungsarbeit schwer gefallen, sich dem eigenen Praxisvollzug in differenzierter Weise zuzuwenden, so hat sich dies im Laufe des Projekts deutlich verändert. Dies schlug sich auch in der Einschätzung nieder, dass die Entwicklung eines theoriefundierten und standortspezifischen Eingewöhnungskonzepts sowie dessen Implementierung viel Zeit beansprucht. Damit in Verbindung stehend wurde auch die Einschätzung formuliert, dass eine kontinuierliche und professionell begleitete Reflexion und Bearbeitung von Praxis unabdingbar dafür ist, die Begleitung von Eingewöhnung „auf Dauer“ professionell zu gestalten. Vor diesem Hintergrund war auch der Wunsch nach einer Fortsetzung von Weiterbildungsaktivitäten zu verstehen.

4. Empfehlungen für zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen

Steht man vor der Herausforderung, zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln und zu realisieren, so ist damit gleichermaßen die Frage nach der Stoßrichtung von Weiterbildung verbunden. Dabei können jedenfalls zwei Wege beschritten werden, die unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen:



© M.E./PIXELIO



Weiterbildungsprojekte, die sich primär auf die Erweiterung von fachrelevanten Wissensbeständen beziehen, können primär auf einer theoriebezogenen Ebene zu einem Zuwachs an Professionalität führen. Eine nachhaltige und tiefgehende Veränderung von Alltagsarbeit ist auf diesem Weg nicht zu erwarten.

Es steht außer Streit, dass die Erweiterung, Vertiefung und Differenzierung von Wissen einen bedeutsamen Aspekt von Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozessen darstellt. Die Erfahrungen aus dem WiKo-Projekt (siehe 3.1) bestätigten die Einschätzung, dass selbst die kontinuierliche und (zeitlich) intensive Auseinandersetzung mit Wissensbeständen nicht per se zur Erhöhung der pädagogischen Qualität von Praxis führt.



Es greift daher zu kurz, wenn das Bemühen um die Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit auf die Auseinandersetzung mit der Frage reduziert wird, welches Wissen praktisch Tätige benötigen, damit sie in höherem Ausmaß professionell handeln können. Wird das Ziel der Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit verfolgt, so ist vielmehr die Auseinandersetzung mit der Frage unerlässlich, welcher Kompetenzen es dafür bedarf und welche psychischen Strukturen – neben organisatorischen Rahmenbedingungen – nötig sind, damit Weiterbildungsbemühungen zum Tragen kommen können.

Damit verbunden ist die Frage, welche Weiterbildungsmaßnahmen nötig sind, damit solche Strukturen innerhalb welcher Zeiträume ausgebildet werden können. Weiterbildungsmaßnahmen wie jene, die im WiKo-Projekt verfolgt wurden, zeigen, dass Weiterbildungsgelder dann klug investiert sind, wenn ganze Teams die Möglichkeit erhalten, an der Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit gemeinsam mit Experten über einen längeren Zeitraum hindurch regelmäßig zu arbeiten,

und in diesem Kontext die Gelegenheit bekommen, Praxissituationen und Praxiserfahrungen kontinuierlich theorie- und konzeptbezogen zu thematisieren, zu reflektieren und zu bearbeiten.

Wenn mit Weiterbildungsbemühungen nicht nur die Erarbeitung und/oder Erweiterung von Wissensbeständen, sondern auch die Steigerung der Qualität von pädagogischer Alltagspraxis angestrebt wird, bedarf es demnach:

- **standortbezogener Maßnahmen**, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Berufspraxis miteinschließt. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist dabei ein unverzichtbares Element.
- Dies bedeutet gleichermaßen, dass **Strukturen geschaffen und Ressourcen gefunden** werden müssten, damit entsprechende Formen von Weiterbildung möglich sind. Vermutlich ist diesbezüglich ein Umdenken in manchen Trägerorganisationen angezeigt.
- Für die **Sicherung der erworbenen Qualifikationen** bedarf es zudem der kontinuierlichen kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Berufspraxis. Dazu ist unter anderem auch Supervision zu zählen, wenngleich Supervision nicht all die Aufgaben leisten kann, die im WiKo-Projekt verfolgt wurden.

Der Anfang – im Hinblick auf die Weiterqualifizierung von vornehmlich zwei pädagogischen Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern – ist also gemacht. Aus der Perspektive des Projekts stellt dies den **Anfang** eines Qualifizierungsprozesses dar, dem eine Fortführung zu wünschen ist.

Abschließend möchten wir im Namen des gesamten Projektteams den teilnehmenden Leiterinnen, Pädagoginnen und Assistentinnen sowie den Trägern für die wertvollen Erfahrungen danken, die wir gemeinsam sammeln konnten und von denen hoffentlich weitere Anstöße für künftige Entwicklungen ausgehen können.

5. Zitierte Literatur

- 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
- Bailey, A.K. (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (2), 154-170
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., Funder, A. (2011): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19]*. Psychosozial-Verlag: Gießen, 30-54
- Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling Against the 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 (1), 65-87
- Datler, W., Fürstaller, M. (2012): Das Beratungsbündnis und seine Bedeutung für Weiterbildungsprozesse. Aus einem elementarpädagogischen Projekt zur Gestaltung der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe. In: Schnoor, H. (Hrsg.): *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Psychosozial-Verlag: Gießen (in Druck)
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Cornelsen: Berlin, 158-167
- Figdor, H. (1993): Tiefenpsychologische Aspekte der pädagogischen Elternarbeit im Kindergarten. In: Figdor, H.: *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I*. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2006, 139-148
- 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 (1), 20-26
- Griebel, W., Niesel, R. (2007): Der Eintritt in den Kindergarten – ein bedeutsamer Übergang. WWW: <http://www.familienhandbuch.de/> [letzter Zugriff: 03.12.2009]
- 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>]
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, E. (2006): *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, E. (2011): *Die Ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin
- Robertson, J., Robertson, J. (1969): Film: John, Aged Seventeen Months, For Nine Days in a Residential Nursery. Young Children in Brief Separation Film Series. Concord Video and Film Council
- Robertson, J., Robertson, J. (1989): *Separation and the Very Young*. Free Association Books: London
- van Dieken, Ch. (2008): *Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen*. Herder: Freiburg im Breisgau

6. Anhang

6.1 Über das WiKo-Projekt

a) Das Projektteam

- Dem **Projektleitungsteam** gehörten Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler (Projektleitung), Mag. Antonia Funder (Projektkoordination), Mag. Nina Hover-Reisner, Mag. Maria Fürstaller und Mag. Regina Studener-Kuras an.
- Die **Weiterbildungstandems** wurden von Mag. Irmtraud Sengschmied und Mag. Regina Kaltschneis; Mag. Nina Hover-Reisner und Mag. Hanna Pfundner; Mag. Barbara Lehner und Mag. Antonia Funder sowie Dr. Margit Datler und Mag. Maria Fürstaller gebildet.
- Die **begleitenden Elterngespräche** wurden von Mag. Leila Ahmadi-Rinnerhofer, Mag. Natascha Almeder, Mag. Sandra Geisler, Mag. Barbara Laggner und Mag. Andrea Zwettler geführt. Diese Projektmitarbeiterinnen verfügen neben einem abgeschlossenen Studium der Erziehungswissenschaft über eine Ausbildung in psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung, die von der Wiener „Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP)“ angeboten wird.
- Für die **Projektdokumentation** waren Mag. Birgit Höbartner und Mag. Antonia Funder verantwortlich.
- Für die **Projektsupervision** stand Univ.Prof. Dr. Irmgard Eisenbach-Stangl zur Verfügung.

b) Weitere Informationen über das WiKo-Projekt

- Weitere Informationen (Team, Publikationen usw.) zum WiKo-Projekt finden sich unter: http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/forschung/x10_WiKo.html
- Das WiKo-Projekt wurde in enger Verschränkung mit dem Projekt „Mütter, Kleinkind und Kinderkrippe. Ein Projekt zur Unterstützung des (Wieder-)Einstiegs von Müttern mit kleinen Kindern in das Berufsleben“ des „Alfred Adler Instituts des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie (ÖVIP)“ durchgeführt, das von der „Familie & Beruf Management GmbH“ finanziert wurde.
An dieser Stelle sei Mag. Margot Matschiner-Zollner in ihrer Funktion als Präsidentin des ÖVIP für die Anbahnung des Projekts und Irene Slama in ihrer Funktion als Geschäftsführerin der „Familie & Beruf Management GmbH“ für die wohlwollende Zusammenarbeit gedankt.
- Bislang sind folgende Veröffentlichungen erschienen, in denen auf das WiKo-Projekt Bezug genommen wurde:

Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., Funder, A. (2011): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 30-54

Datler, M., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2012): Institutionelle Abwehr im Kontext der Organisation: Über Grenzen von Weiterbildung und die Notwendigkeit des Deutens. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psychosozial-Verlag: Gießen (in Druck)

Datler, W., Fürstaller, M. (2012): Das Beratungsbündnis und seine Bedeutung für Weiterbildungsprozesse. Aus einem elementarpädagogischen Projekt zur Gestaltung der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psychosozial-Verlag: Gießen (in Druck)

6.2 Über die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi)

Informationen zur Wiener Kinderkrippenstudie samt Hinweisen über bislang erschienene Publikationen finden sich unter:

http://www.univie.ac.at/Bildungswissenschaft/papaed/forschung/x1_FWF_Eingewohnungsphase_in_KinderKrippe.htm

6.3 Ausgewählte weiterführende Veröffentlichungen

a) Über Eingewöhnung und Krippenforschung

- Ahnert, L., Gappa, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Ein fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Beltz: Weinheim, 74-95
- Ahnert, L. (2010): *Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat* [darin insbesondere die Kapitel 6 und 9]. Spektrum: Heidelberg
- Buchebner-Ferstl, S., Dörfler, S., Kinn, M. (2009): *Kindergerechte außerfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche*. Working Paper Nr. 72 des Österreichischen Instituts für Familienforschung. WWW:
http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_72_ausserfamiliare_kinderbetreuung.pdf
- GAIMH (2008): *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen*. WWW:
<http://www.gaimh.org/publikationen/betreuung-in-krippen.html>
- Grossmann, K., Grossmann, K.E. (1998): *Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung*. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren: Theorien und Tatsachen*. Huber: Bern u.a., 69-81
- 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
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, E. (2006): *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, E. (2011): *Die Ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin
- Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.) (2004): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Ein fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Beltz: Weinheim
- Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, A. (Hrsg.) (2012): *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. Reinhardt: München u.a.,

b) Über Work-Discussion

- Datler, W. (2003): *Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität*. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg.): *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* Psychosozial Verlag: Gießen, 241-264
- Datler, W. (2004): *Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung: Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „work discussion“*. In: Kannewischer, S. u.a. (Hrsg.): *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 116-126
- Datler, W. (2006): *Geistig behinderte Menschen ansprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem*. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): *Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik*. Haupt Verlag: Basel, 69-91

- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. (2010): Akademische Bildung und professionelles Verstehen. Work Discussion im Vorschulbereich. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10 (1) [Themenheft: Akademisierung in der Elementarpädagogik], 17-22
- 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 Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 233-252 [Dieser Artikel enthält Hinweise zur Entstehung von Work Discussion.]
- Messerer, K. (2004): Work paper discussion (work discussion, work-study seminar). In: Markowitsch, J., Messerer, K., Prokopp, M. (Hrsg.): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. WUV Universitätsverlag: Wien, 141-148
- Prazak, R., Steinhardt, K. (2011): Adoleszenz und Mathematikunterricht. Die Bedeutung des Erlebens von Scham und Stolz für Jugendliche im schulischen Kontext. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19]. Psychosozial-Verlag: Gießen, 92-112
- Reiter, H., Steinhardt, K. (2009): Nachdenken und Reflektieren über Beziehungen und Prozesse im Arbeitsalltag: die psychoanalytische Methode „Work Discussion Seminar“. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Einblick in die Tiefe – die psychoanalytische Babybeobachtung. Methode, Techniken, Anwendungen und Weiterentwicklungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 136-156
- Zabini, Ch. (2009): Die Psychodynamik des Abschiednehmens. Eine Betrachtung von Beendigungsprozessen in der Schule. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 182-200