



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang Pädagogik der Kindheit

Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bei der Eingewöhnung in die Krippe aus Sicht von Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften

B a c h e l o r a r b e i t

zur

Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0114-2

Vorgelegt von
Paula-Sophie Angres

Erstprüfer*in: Dr. phil. Katja Zehbe
Zweitprüfer*in: Prof. Dr. phil. habil. Ulf Sauerbrey

Tag der Einreichung: 07.07.2023

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit thematisiert den Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung und die speziellen Herausforderungen, mit denen die beteiligten Akteur*innen, sprich Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte konfrontiert werden. Ein zentraler Schwerpunkt liegt auf der Identifizierung von Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, um diesen Schwierigkeiten effektiv zu begegnen und entgegenzuwirken. Dazu wurde die folgende Forschungsfrage mithilfe einer systematischen Literaturanalyse untersucht: *Welche Herausforderungen erfahren Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte während einer Eingewöhnung in die Krippe und wie werden diese durch eine gezielte Gestaltung der Eingewöhnungsphase gemeistert?* Die Analyse der vorliegenden Forschungsergebnisse mittels einer systematischen Literaturrecherche zeigt, dass während der Eingewöhnungsphase verschiedene Herausforderungen auftreten können. Kinder können beispielsweise Trennungsängste und Anpassungsschwierigkeiten entwickeln, während Eltern mit Schuldgefühlen oder Unsicherheiten bezüglich des Trennungsprozesses kämpfen. Pädagogische Fachkräfte stehen vor der herausfordernden Aufgabe, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern und den Eltern aufzubauen und individuell auf deren Bedürfnisse einzugehen. Durch eine gezielte Gestaltung der Eingewöhnungsphase können diese Herausforderungen besser bewältigt werden. Zum Beispiel können strukturierte Eingewöhnungsmodelle oder eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften dazu beitragen, den Übergang für alle Beteiligten zu erleichtern. Aus den vorliegenden Ergebnissen wird deutlich, dass durch eine gezielte Gestaltung der Eingewöhnungsphase Schwierigkeiten erfolgreich bewältigt werden können. Zusätzlich tragen die Erkenntnisse dazu bei, das Verständnis für den Übergangsprozess zu vertiefen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie dieser Prozess für die beteiligten Akteure positiv gestaltet werden kann.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	0
Einleitung.....	3
1 Eingewöhnung.....	6
1.1 <i>Begriffsbestimmung Krippe</i>	6
1.2 <i>Begriffsbestimmung Eingewöhnung</i>	7
1.3 <i>Modelle der Eingewöhnung</i>	8
1.3.1 Berliner Eingewöhnungsmodell	8
1.3.2 Münchener Eingewöhnungsmodell.....	10
2 Bindung	13
2.1 <i>Begriffsbestimmung</i>	13
2.2 <i>Phasen der Bindung</i>	14
2.3 <i>Bindungsmuster und -qualitäten</i>	15
2.3.1 unsicher-vermeidende Bindung	16
2.3.2 sichere Bindung.....	16
2.3.3 unsicher-ambivalente Bindung.....	17
2.3.4 unsicher-desorganisierte Bindung	17
2.4 <i>Einflussfaktoren auf Bindungssicherheit</i>	18
3 Fragestellung und Methodisches Vorgehen	20
4 Das Kind	22
4.1 <i>Rolle in der Eingewöhnung</i>	22
4.2 <i>Das Geschlecht</i>	23
4.3 <i>Einflussfaktoren auf das Kind</i>	24
5 Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten.....	27
5.1 <i>Rolle in der Eingewöhnung</i>	27
5.2 <i>Unterschied zwischen der Mutter und dem Vater</i>	29
6 Die pädagogische Fachkraft	31

6.1	<i>Rolle in der Eingewöhnung</i>	31
6.2	<i>Das Geschlecht</i>	32
7	<i>Beziehungsdreieck</i>	34
7.1	<i>Eltern-Kind-Bindung: Ablösung, Trennung</i>	35
7.2	<i>Erzieher*in-Kind-Bindung: Neugierde</i>	36
7.3	<i>Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft</i>	38
8	<i>Herausforderungen während der Eingewöhnung</i>	40
8.1	<i>Für das Kind</i>	40
8.2	<i>Für die Eltern</i>	42
8.3	<i>Für die pädagogische Fachkraft</i>	42
9	<i>Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten während der Eingewöhnung</i>	44
10	<i>Abschließende Diskussion und Fazit</i>	48
I.	<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	51
II.	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	52
III.	<i>Literaturverzeichnis</i>	53

Einleitung

Die Eingewöhnung in die Krippe ist ein einschneidender Prozess im Leben eines Kindes und vor allem in der Kindheitspädagogik eine bedeutsame Thematik, denn „[s]ie entscheidet mit über ... [den] Aufnahmeerfolg in einer Krippe und den weiteren Werdegang in der außerfamiliären Betreuung“ (Niemann, 2011, S. 87). Bis heute ist bekannt, dass die Gestaltung der Eingewöhnung einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat (ebd., S. 87). Jedoch stellt diese alle beteiligten Akteure vor eine herausfordernde Aufgabe, da sie den Beginn einer neuen und aufregenden Lebensphase für das Kind und seine*ihre Eltern markiert (ebd., S. 87). Insbesondere für Kinder bedeutet der Wechsel von dem bisher gewohnten Umfeld in die Krippe eine Trennung von vertrauten Bezugspersonen und Umgebungen, was unter anderem zu Stress und damit verbundenen Ängsten führen kann. Gleichzeitig müssen die Kinder in der Krippe neue soziale Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen aufbauen, wodurch sich weitere Schwierigkeiten für das Kind ergeben können. Ebenso für die Eltern ist dies ein schwieriger Prozess, sich von dem eigenen Kind zu lösen und dies in die Obhut einer pädagogischen Fachkraft zu geben. Einerseits erhoffen sie sich davon eine Entlastung im Alltag und eine Förderung der sozialen Kompetenzen ihres Kindes, andererseits haben sie möglicherweise Bedenken bezüglich der Eingewöhnungsphase. Sie geben ihr Kind in fremde Hände und benötigen Vertrauen in das pädagogische Personal der Krippe. Darüber hinaus müssen sich die Erziehungs- und Sorgeberechtigten mit der unbekanntem Situation arrangieren. Diese Zeit der Anpassung an eine neue Umgebung und unbekannte Bezugspersonen kann für Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte gleichermaßen herausfordernd sein. Darüber hinaus ergeben sich mögliche Schwierigkeiten für pädagogische Fachkräfte während der Eingewöhnungsphase, wie beispielsweise Unsicherheiten und ein hoher Erwartungsdruck. In Anbetracht dieser ist es bedeutsam, eine sorgfältige Planung und Vorbereitung sicherzustellen, damit sich das Kind in seiner neuen Umgebung wohl und sicher geborgen fühlt und somit die eigenen Unsicherheiten reduziert werden. Dabei spielen sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern eine entscheidende Rolle. Für einen erfolgreichen Verlauf der Eingewöhnung ist die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen beiden Parteien erforderlich.

Die bevorstehende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit den Herausforderungen denen Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte während der Eingewöhnung in die Krippe ausgesetzt sind. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der Untersuchung relevanter Faktoren, die den Eingewöhnungsprozess beeinflussen. Um den aktuellen Forschungsstand zu dieser Thematik umfassend zusammenzufassen, wird eine

Einleitung

systematische Literaturanalyse durchgeführt. Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für spezifische Situationen und Herausforderungen während der Eingewöhnungsphase aufzuzeigen. Daraus können mögliche Herangehensweisen für pädagogische Fachkräfte sowie für die eigene berufliche Laufbahn abgeleitet werden, um eine erfolgreiche Eingewöhnung von Kindern in die Krippe sicherzustellen. Im Laufe des Schreibprozesses wurde das Thema dieser Arbeit aufgrund einer Fokusverschiebung abgewandelt. Anstelle der Sichtweise auf Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte liegt der Fokus dieser auf der Betrachtung aller Beteiligten am Eingewöhnungsprozess. Der Grund dafür liegt darin, dass in dieser Ausarbeitung keine Befragung durchgeführt wird, sondern stattdessen eine systematische Analyse mit Blick auf Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte erfolgt. Das Ziel für die bevorstehende Bachelorarbeit ist dabei die Auseinandersetzung mit der Thematik Eingewöhnung sowie die Verknüpfung von theoretischem Wissen und der praktischen Anwendung dessen. Ebenso soll während der Ausarbeitung die Bedeutsamkeit und der Stellenwert der Eingewöhnungsphase verdeutlicht werden. Auf Grundlage dieser Überlegungen hat sich die folgende Forschungsfrage entwickelt:

Welche Herausforderungen erfahren Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte während einer Eingewöhnung in die Krippe und wie werden diese durch eine gezielte Gestaltung der Eingewöhnungsphase gemeistert?

Die vorliegende Arbeit befasst sich insbesondere mit den Herausforderungen und den damit verbundenen Bewältigungsstrategien und Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf Kinder, Erziehungs- und Sorgeberechtigte und pädagogische Fachkräfte. Den Ausgangspunkt hierfür bildet der Eingewöhnungsprozess. Im Fokus des ersten Kapitels steht die Eingewöhnung. Eingangs erfolgt die Definition des Begriffs Krippe. Anschließend daran wird der Terminus Eingewöhnung definiert sowie die Grundlagen und die Umsetzung des Berliner und Münchner Eingewöhnungsmodells erläutert. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Themenkomplex Bindung. Hierbei wird der Begriff zunächst erklärt. In diesem Zusammenhang wird Bezug auf die Phasen der Bindung nach John Bowlby und Mary Ainsworth sowie die Bindungsmuster genommen. Dazu gehören die unsicher-vermeidende Bindung, die sichere Bindung, die unsicher-ambivalente Bindung und die unsicher-desorganisierte Bindung. Im Anschluss daran werden die Einflussfaktoren auf die Bindungssicherheit dargestellt. Nachfolgend wird die Herleitung der Fragestellung sowie die Erläuterung des Methodischen Vorgehens beschrieben. Als nächstes bilden das Kind, die Eltern und die pädagogische Fachkraft den Schwerpunkt dieser Arbeit. Im Zuge dessen wird auf die Rolle und den Geschlechtsunterschied der beteiligten Akteure Bezug genommen. Da das Ziel des

Einleitung

Eingewöhnungsprozesses die Konstruktion eines Beziehungsdreiecks ist (Griebel & Niesel, 2004, S. 56), nimmt dieses ebenfalls einen Teil der Ausarbeitung ein. Dies besteht aus dem Kind, den Eltern und der pädagogischen Fachkraft. Hierbei geht es um die Ablösung bzw. die Trennung des Kindes von den Eltern, der Neugierde des Kindes in Bezug auf die pädagogische Fachkraft und den Kontakt zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft. Schließlich werden die Herausforderungen, die während der Eingewöhnungsphase entstehen können, betrachtet und Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt. Ein Fazit sowie ein kurzer Ausblick schließen die Arbeit ab.

1 Eingewöhnung

1.1 Begriffsbestimmung Krippe

Die Eingewöhnung in die Krippe markiert den Beginn einer neuen und aufregenden Lebensphase sowohl für Kinder als auch für seine*ihre Eltern (Niemann, 2011, S. 87). Zudem beeinflusst die Gestaltung der Eingewöhnungsphase die Entwicklung des Kindes, da sie über den erfolgreichen Start in der Krippe und den weiteren Verlauf in der außerfamiliären Betreuung entscheidet (ebd., S. 87). Um eine einheitliche Begriffsverwendung im Kontext der Fragestellung sicherzustellen, ist es von Bedeutung, den Begriff Krippe genauer zu definieren.

Nach Norbert Neuß und Katharina Lorber (2011) kann der Begriff ‚Krippe‘ „als Überbegriff für alle institutionell organisierten Formen von Betreuungsangeboten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren verstanden werden“ (S. 10). Sprachgeschichtlich findet sich das Wort in der „Nähe zur Krippe im Stall zu Jerusalem“ (Neuß & Lorber, 2011, S. 10) wieder. Neben den christlichen Assoziationen des Begriffs, können auch Metaphern wie beispielsweise ein Gefühl von sorgender Elternschaft oder Schutz dargestellt werden (ebd., S. 10). Bedeutsam „[b]ei der Bindung und Betreuung in Krippen ist der Aufbau einer sicheren Bindung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft“ (ebd., S. 11). Diese vertrauensvolle Beziehung ermöglicht dem Kind, sich seiner Umwelt mit voller Aufmerksamkeit zu widmen (ebd., S. 11). Darüber hinaus gehören Krippen organisatorisch zur Kinder- und Jugendhilfe und sind somit Teil des Bereiches ‚Kindertageseinrichtungen‘ (ebd., S. 16). Betrieben werden diese durch öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe (ebd., S. 16). In den Grundsätzen der Förderung werden Tageseinrichtungen als Institutionen beschrieben, „in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“ (Sozialgesetzbuch - Achtes Buch [SGB VIII], 2023, §22, Abs. 1, S. 18). Die Heranwachsenden werden ab circa sechs Wochen bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres in Kinderkrippen betreut (Vollmer, 2012, S. 231). Die Förderung der Entwicklung von Kindern zu „einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII, 2023, §22, Abs. 2.1, S. 18) steht im Mittelpunkt der Tageseinrichtungen für Kinder und der Kindertagespflege. Ihre Aufgabe besteht darin die Erziehung und Bildung innerhalb der Familie zu unterstützen und auszubauen, indem Sie den Eltern helfen, eine bessere Vereinbarkeit von „Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und familiärer Pflege“ (ebd., Abs. 2.2., 2.3, S. 18) zu erreichen. Darüber hinaus umfasst der Förderauftrag „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ (Neuß & Lorber, 2011, S. 16). Ursprünglich wurde die Betreuung von Krippenkindern in der Bundesrepublik Deutschland im Gegensatz zur

Eingewöhnung

Deutschen Demokratischen Republik als eine Art Notlösung betrachtet (Vollmer, 2012, S. 231). Zugleich wurde der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit bei Frauen zu dieser Zeit relativ wenig Bedeutung beigemessen (ebd., S. 231). Insbesondere in den 1990er Jahren lag der Fokus auf dem Kindergartenbereich (ebd., S. 231). Jedoch brachte das Jahr 2009 mit dem Kindertagesförderungsgesetz einen weiteren Fortschritt, um das Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren weiter auszubauen (ebd., S. 231). Die Eingewöhnung nimmt in Krippen eine zentrale Rolle ein und wird daher in dieser Arbeit besonders hervorgehoben. Im folgenden Kapitel erfolgt eine detaillierte Erläuterung dieses wichtigen Aspektes.

1.2 Begriffsbestimmung Eingewöhnung

Die Eingewöhnung in die Krippe ist ein individueller Prozess, welcher als Übergang oder Transitionsprozess bezeichnet werden kann. Demnach werden folgend die einzelnen Begrifflichkeiten definiert und erläutert. Grundsätzlich gehen Übergänge mit dem Abschied von Vertrautem einher und erfordern die Bereitschaft sich beispielsweise auf neue Personen, neue Einrichtungen sowie neue Abläufe einzulassen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2013, S. 1). Unter dem Begriff Übergang werden langfristige Prozesse verstanden, welche sowohl für den Menschen selbst als auch für das soziale Umfeld mit Veränderungen verbunden sind und sich positiv oder negativ auf die individuelle Entwicklung auswirken können (ebd., S. 1). In Abgrenzung dazu, wird durch Griebel und Niesel der Begriff ‚Transition‘ eingeführt, welcher wie folgt definiert wird:

„Transitionen sind Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 37–38, zitiert nach BZgA, 2013, S. 1).

Demzufolge wird unter einem Übergang ein Lebenslaufereignis und unter einer Transition ein Übergangereignis oder die Bewältigung eines Überganges verstanden (BZgA, 2013, S. 2). Da Kleinkinder auf fremde Situationen in einem ungewohnten Umfeld mit Furcht reagieren (Niemann, 2011, S. 88), benötigen sie während „... der Gestaltung des Übergang[e]s von der Familie in die Tagesbetreuung“ (Hédervári-Heller, 2019, S. 11) Sorgfalt sowie hohe Kompetenzen (ebd., S. 11). Ab hier ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft in der ungewohnten Umgebung eine neue Bezugsperson neben den Eltern zu werden (Niemann, 2011, S. 88).

Das „Ziel einer gelungenen Eingewöhnung ist, dass das Kind erkennt, dass es sich beruhigt von seiner Mutter verabschieden kann. Das Kind fühlt sich sicher und versorgt und freut sich auf ein

Eingewöhnung

gemeinsames Spiel mit den anderen Kindern. Es weiß, dass seine Mutter wieder kommt, es abholt und sie gemeinsam nach Hause gehen“ (Niemann, 2011, S. 88).

Zur Erreichung dieses Ziels braucht es eine „elternbegleitende, bezugsorientierte, abschiedsbetonte und vor allem individuelle Eingewöhnung“ (ebd., S. 88), was den Prozess jedes Mal zur Herausforderung werden lässt. Erfährt ein Kind eine feinfühligere Reaktion der Bezugsperson auf Stresssituationen, so werden Hormone produziert, die helfen, Stress zu regulieren (Dreyer, 2017, S. 78). „Durch diese sich wiederholenden positiven Erfahrungen werden Netzwerke im Gehirn aufgebaut, die später der emotionalen Selbstregulation dienen“ (Ahnert 2010, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 78). Dies zeigt die Bedeutsamkeit von feinfühligem Verhalten der Bezugspersonen in Eingewöhnungssituationen (van Dieken, 2012, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 78).

1.3 Modelle der Eingewöhnung

„Für die Eingewöhnung bieten sich unterschiedliche Konzepte bzw. Modelle an, die zum Ziel haben, dem Kind und seinen Eltern zu einem guten Start in Kita oder Krippe zu verhelfen“ (Wehinger, 2022, S. 22). Das Fundament hierfür bieten das Berliner und Münchener Eingewöhnungsmodell, welche im Folgenden näher erläutert werden.

1.3.1 Berliner Eingewöhnungsmodell

Das Berliner Eingewöhnungsmodell, welches vom Institut für angewandte Sozialisationsforschung Frühe Kindheit [INFANS] durch Hans-Joachim Laewen, Beate Andres und Éva Hédervári-Heller entwickelt wurde, zählt zu den ältesten und am weitverbreitetsten Konzepten Deutschlands (Dreyer, 2017, S. 79). Das INFANS-Modell „basiert auf der Bindungstheorie und berücksichtigt die internationalen Forschungsdaten zur außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren“ (Hédervári-Heller, 2019, S. 36). Zudem werden Forschungsarbeiten der Autor*innen sowie Erfahrungen von Pädagog*innen der Kindertagesbetreuung in das Berliner Modell mit einbezogen (Hédervári-Heller, 2019, S. 36). Die enge Kooperation aller Beteiligten, sprich von Trägern, Leitung, Pädagog*innen und Erziehungs- und Sorgeberechtigten, ist für das Gelingen der Eingewöhnung erforderlich (ebd., S. 37). Die Zusammenarbeit mit den Familien beginnt bereits vor der Eingewöhnung, indem die Eltern vorbereitet werden. Dabei erfolgt die Vorbereitung durch die Pädagog*innen, welche exakte Informationen über den Ablauf, das Vorgehen und Handlungsempfehlungen geben (ebd., S. 36). „Diese Art der Kooperation kann von Beginn an die Entwicklung eines wohlwollenden Miteinanders, gegenseitiger Wertschätzung und Mitverantwortung unterstützen“ (ebd., S. 37). Laut Laewen, Andres und Hédervári-Heller (2015) bildet die Grundlage des Modells: „die Beachtung der frühen

Eingewöhnung

Bindungen des Kindes an seine Eltern und der unterschiedlichen Bindungsmuster“ (S. 14). In Anwesenheit eines Elternteils, wird über eine kürzere oder längere Dauer der Eingewöhnung entschieden. Diese ist abhängig davon, ob das Kind auf seine Bindungsperson in Form von direkter Verfügbarkeit als sichere Basis angewiesen ist (Laewen et al., 2015, S. 14). Für den Aufbau einer bindungsähnlichen Beziehung zur pädagogischen Fachkraft benötigen die Kinder generell zwischen sechs und 14 Tagen, in Einzelfällen bis zu drei Wochen (ebd., S. 35).

Gekennzeichnet ist das Eingewöhnungsmodell nach INFANS in der Umsetzung durch fünf Stufen. Dazu gehören die rechtzeitige Information der Eltern, eine dreitägige Grundphase der Eingewöhnung, eine vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit, eine Stabilisierungsphase sowie abschließend die Schlussphase (Laewen et al., 2015, S. 43–47).

Die erste Stufe wird als Vorbereitungsphase bezeichnet (Dreyer, 2017, S. 84). Diese ist durch die Weitergabe von Informationen an die Eltern über die Wichtigkeit ihrer Anwesenheit während des Eingewöhnungsprozesses gekennzeichnet (Laewen et al., 2015, S. 43). Um den Eingewöhnungsprozess des Kindes nicht zu erschweren, ist es zielführend, vorhandene Trennungängste seitens der Eltern zu verringern (ebd., S. 43). In der darauffolgenden dreitägigen Grundphase der Eingewöhnung begleitet ein Elternteil das Kind in die Einrichtung und hält sich dort zusammen mit diesem im Gruppenraum auf (ebd., S. 44). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht nun darin Verhaltensempfehlungen an die Eltern weiterzugeben, um gegebenenfalls Unsicherheiten zu minimieren und dem Kind die Eingewöhnungsphase zu erleichtern (ebd., S. 44). Die Kernaufgabe des eingewöhnenden Elternteils ist es dabei, den „sicheren Hafen“ (ebd., S. 44) für das Kind darzustellen. Denn „[d]as Gefühl, jederzeit die Aufmerksamkeit von Mutter oder Vater zu haben, erleichtert dem Kind die Eingewöhnung erheblich und trägt zu einer guten Anfangssituation bei“ (ebd., S. 44). Währenddessen versucht die pädagogische Fachkraft mithilfe von Spielangeboten Kontakt mit dem Kind aufzubauen. Des Weiteren beobachtet sie die Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson und hält Ausschau nach Anhaltspunkten, die für eine kürzere oder längere Eingewöhnungszeit sprechen (ebd., S. 45). In dieser Phase finden noch keine Trennungsversuche statt (ebd., S. 45). Am vierten Tag, welcher nach Laewen et al. (2015) kein Montag sein sollte, findet ein erster Trennungsversuch statt (S. 45). Zudem wird an diesem Tag eine vorübergehende Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit getroffen (ebd., S. 45). Daraufhin verabschiedet sich die Bindungsperson vom Kind, auch bei eventueller Rebellion seitens des*r Heranwachsenden (ebd., S. 45). Die Trennungsphase kann bis maximal 30 Minuten ausgedehnt werden, wenn das Kind weiterhin interessiert an seiner

Eingewöhnung

Umgebung und ansprechbar ist (ebd., S. 45). „Dies gilt auch, wenn das Kind zwar zu weinen beginnt, sich aber rasch und dauerhaft von der Erzieherin [oder dem Erzieher] beruhigen lässt“ (ebd., S. 45). Die Trennungsphase sollte beendet werden, sobald das Kind Erschöpfungszustände signalisiert, indem es beispielsweise den Platz aufsucht, an dem die Mutter oder der Vater gesessen hat (ebd., S. 45). Angenommen das Kind wirkt entweder verstört oder passiv auf die pädagogische Fachkraft oder weint, so wird die Eingewöhnungszeit auf zwei bis drei Minuten verkürzt (ebd., S. 45). Für die pädagogische Fachkraft gilt es in der Grundphase und während der ersten Trennung herauszufinden, „in welchem Maß das Kind die Anwesenheit von Mutter und Vater über sechs Tage hinaus wirklich braucht“ (ebd., S. 45f.). Am vierten Tag beginnt die Stabilisierungsphase, in der die pädagogische Fachkraft vermehrt die Versorgung des Heranwachsenden übernimmt und auf deren Signale eingeht (ebd., S. 46). Sollte der*die Bezugserzieher*in noch nicht akzeptiert werden, dienen die Eltern als Unterstützung (ebd., S. 46). Bei Kindern mit kurzer Eingewöhnungsdauer wird der Zeitraum der Trennungsphase unter Beobachtung der Reaktionen weiter ausgedehnt (ebd., S. 46). Ein kurzes Abschiedsritual zwischen dem Elternteil und dem Heranwachsenden, sollen ihm*ihr die tägliche Trennung vereinfachen (ebd., S. 46). Falls das Kind die Trennung von den Eltern noch nicht akzeptiert, benötigt es eine längere Eingewöhnungszeit (ebd., S. 46f.). Zudem sollten weitere Trennungsversuche auf die zweite Woche verschoben werden (ebd., S. 46f.). In der Schlussphase halten die Eltern sich nicht mehr in der Einrichtung auf, sind aber jederzeit erreichbar und wirken unterstützend, falls die in der Zeit aufgebaute Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind noch nicht ausreicht (ebd., S. 47). Als abgeschlossen gilt die Eingewöhnung dann, wenn die pädagogische Fachkraft als sichere Basis von dem*der Heranwachsende*n akzeptiert wird (ebd., S. 47). Es ist ausschlaggebend, ob sich das Kind rasch von der Erzieherin oder dem Erzieher beruhigen lässt und sich danach anderen Aktivitäten zuwendet (ebd., S. 47).

1.3.2 Münchener Eingewöhnungsmodell

Das Münchener Eingewöhnungsmodell ist das Ergebnis eines wissenschaftlichen Projektes, welches unter der Leitung von Kuno E. Beller in Berlin und München durchgeführt und in den Folgejahren in der Theorie und Praxis angewandt und angepasst wurde (Dreyer, 2017, S. 89). Es eignet sich nicht nur für Säuglinge und Kleinkinder, sondern auch für Kindergartenkinder, „[d]enn unabhängig davon, in welchem Alter sich die Kinder befinden und welchen konkreten Übergang sie zu bewältigen haben, bleiben die grundlegenden Prinzipien dieselben“ (ebd., S. 89) nur die Methoden ändern sich. In diesem Modell wird Eingewöhnung aus einer familiären und entwicklungspsychologischen Sichtweise betrachtet (ebd., S. 89). Zudem werden früh- und sozialpädagogische Ansätze mit

Eingewöhnung

eingebunden (ebd., S. 89). Das Fundament bildet das „Konzept der Transition, ein Konzept der Übergangsbewältigung“ (ebd., S. 89). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder nach einer erfolgreichen Bewältigung des Überganges an Stärke für weitere Übergänge gewinnen (ebd., S. 89). Dabei wird das Kind als „kompetentes, individuelles Subjekt“ (Winner, 2015, S. 2, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 90) angesehen, welches sich am Eingewöhnungsprozess aktiv beteiligt (Dreyer, 2017, S. 90). Da alle Akteure, darunter das einzugewöhnende Kind, die Eltern, die pädagogische Fachkraft und die Kindergruppe, in die Eingewöhnungsphase mit einbezogen werden, wird hierbei von der ‚Eingewöhnungsbeteiligung‘ gesprochen (Beller, 2002, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 90). Darüber hinaus betont Beller (2002), die Bedeutung des sozialen Umfeldes der Eingewöhnungssituation, wodurch die beteiligten primären Bindungspersonen sowohl entlastet als auch unterstützt werden (ebd., zitiert nach Dreyer, 2017, S. 90). Die Kindergruppe spielt eine entscheidende Rolle im Hinblick auf das Wohlbefinden des Kindes im Eingewöhnungsprozess (Dreyer, 2017, S. 90). Des Weiteren nimmt man an, dass Heranwachsende zu mehr als einer Person eine stabile Beziehung aufbauen können (ebd., S. 90). Zudem werden die theoretische Figur des ‚kompetenten Säuglings‘ und die Reggio-Pädagogik im Münchener Eingewöhnungsmodell berücksichtigt (ebd., S. 90). Das Ziel, welches sich aus den theoretischen Überlegungen ableiten lässt, ist, „dass die Übergangssituation für alle Beteiligten als positive Lernmöglichkeit verstanden wird“ (ebd., S. 91). Sobald die Kinderkrippe keine fremde Situation mehr für das Kind ist, verabschieden sich die Eltern (Winner, 2015, S. 7, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 91).

Der Ablauf der Eingewöhnung nach dem Münchner Modell erfolgt ebenfalls in fünf Phasen. Dazu gehören die Vorbereitungsphase, die Kennenlernphase, die Sicherheitsphase, die Vertrauensphase und die Phase der gemeinsamen Auswertung und Reflexion (Dreyer, 2017, S. 93). Die Vorbereitungsphase umfasst unter anderem die Klärung der Verwaltungsfragen sowie den Erstkontakt zwischen den Eltern, der Leitung und dem*der Bezugserzieher*in (ebd., S. 93). Zu den Verwaltungsangelegenheiten gehören „[n]eben dem Abschluss eines Betreuungsvertrags, der Unterzeichnung verschiedener Einverständniserklärungen und dem Ausfüllen weiterer Formulare“ auch ein Gespräch über die Gewohnheiten des Kindes sowie das Aufbauen von Vertrauen zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft (ebd., S. 93). Ebenso wird in dieser Phase die Dauer der Eingewöhnung im Beisein der Eltern besprochen, gewöhnlich dauert diese zwölf plus drei Tage, so Dreyer (2017, S. 94). Hierbei ist die Anzahl der Stunden bedeutsam, da nicht nur der Tagesablauf, sondern auch die Kindergruppe für die*den Heranwachsende*n eine fremde Situation darstellt (ebd., S. 94). Zudem ist laut Dreyer (2017), „[z]ur Überwindung von Trennungsängsten ... eine aktive Auseinandersetzung und nicht ihre Vermeidung erforderlich“ (S. 94). Die Kennenlernphase schließt sich an die

Eingewöhnung

Vorbereitungsphase an und erstreckt sich ungefähr über einen Zeitraum von einer Woche (ebd., S. 95). In dieser Phase besucht das Kind gemeinsam mit der Bindungsperson für zwei bis drei Stunden oder halbtags die Einrichtung, um diese kennenzulernen und ein Verständnis für die Abläufe zu entwickeln (ebd., S. 95). Mithilfe der pädagogischen Fachkraft, welche in dieser Zeit, die Eltern und Kinder dabei unterstützt die Vielzahl an Angeboten, Personen und Informationen zu verstehen, entwickeln die begleitende Bindungsperson und die*der Heranwachsende Vertrauen (ebd., S. 95). Ein ausführliches Gespräch über die erlebten und kommenden Tage zwischen dem*der Bezugserzieher*in und den Eltern markiert das Ende der zweiten Phase (ebd., S. 95). In der zweiten Woche, der Sicherheitsphase, geht es darum, dass Eltern und Kinder ein Sicherheitsgefühl aufbauen sollen, um sich leichter bei der bevorstehenden Trennung voneinander abzulösen (ebd., S. 96). Die pädagogische Fachkraft „geht nun aktiv auf das Kind zu und übernimmt immer mehr Aufgaben, die in der ersten Woche noch die Eltern hatten“ (ebd., S. 96). Die Bindungsperson in Form der Eltern dient weiterhin als sicherer Hafen (ebd., S. 96). Die Zeit, in der das Kind von der Bindungsperson in die Einrichtung gebracht wird, sollte der Zeitspanne des regulären Aufenthalts in der Einrichtung entsprechen (ebd., S. 96). Die anderen Kinder geben dem Eingewöhnungskind in dieser Phase vor allem Sicherheit und vermitteln ein Wohlgefühl (ebd., S. 96). Im Gegensatz zu dem Berliner Eingewöhnungsmodell entwickelt die pädagogische Fachkraft zwar eine verlässliche und vertrauensvolle Beziehung, aber keine Bindung zu dem Eingewöhnungskind (ebd., S. 96). Nun entwickelt das Kind neben dem Vertrauen in die pädagogische Fachkraft auch Vertrauen in die Institution (ebd., S. 97). Laut Dreyer (2017) sollte „[e]in erster Trennungsversuch ... frühestens am sechsten Tag erfolgen“ (S. 97). Gleichermaßen wie bei dem Berliner Eingewöhnungsmodell sollte, dieser nicht an einem Montag stattfinden (ebd., S. 98). Am sechsten Tag verabschieden sich die Eltern von ihrem Kind und verlassen den Raum (ebd., S. 98). Dabei ist das Verhalten des Kindes vor und nach dem Abschied bedeutsam für die Einschätzung des Trennungsverlaufes (ebd., S. 97). Ebenso hängt die Bereitschaft der Mutter, des Vaters oder des*der Erziehungs- und Sorgeberechtigten sowie die, der pädagogischen Fachkraft davon ab, ab welchem Zeitpunkt „ein Kind im vollen Umfang seine Gruppe besuchen und sich aktiv am Alltag der Kinder ohne Beisein der Eltern beteiligen wird“ (ebd., S. 98). Die Trennungszeit sollte zwischen 30 und 60 Minuten liegen (ebd., S. 98). Sobald sich das Kind bei Trennungsängsten beruhigen lässt, wird der Zeitraum in den folgenden Tagen erweitert (ebd., S. 99). Sollte das Kind die Trennung akzeptieren, sich nach Verabschiedung beruhigen lassen und am Gruppengeschehen teilnehmen, gilt die Eingewöhnung als abgeschlossen (ebd., S. 100). Die letzte Phase umfasst ein ausführliches Auswertungsgespräch mit den Eltern, welches den Übergang beendet (ebd., S. 100).

2 Bindung

2.1 Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff Bindung wird ein „gefühlsmäßiges Band [verstanden], das zwischen dem Kind und seinen engsten Bezugspersonen im Laufe der ersten Lebensmonate entsteht“ (Laewen et al., 2015, S. 27). Die von John Bowlby entwickelte und von Mary Ainsworth empirisch belegte Bindungstheorie, „bietet wissenschaftlich fundierte Erklärungen für die Besonderheiten des kindlichen Verhaltens beim Übergang aus der Familie in die Kindertageseinrichtung“ (Hédervári-Heller, 2019, S. 20). In Abgrenzung zur Pädagogik der frühen Kindheit ist die Erforschung der Bindungstheorie ein wichtiger Bestandteil in der Entwicklungspsychologie (Kienbaum & Schuhrke, 2010, S. 124). Bindung entsteht in der Interaktion mit vertrauten Bezugspersonen bereits innerhalb des ersten Lebensjahres (Hédervári-Heller, 2019, S. 21). Unterschieden wird hierbei in die primären und sekundären Bindungspersonen (ebd., S. 21). Zu den ersteren gehören die Mutter und der Vater (ebd., S. 21). Demgegenüber „entstehen sogenannte sekundäre Bindungen zu Großeltern, Nachbarn, Freunden und zu Bezugspädagog*innen in der Kindertagesbetreuung“ (ebd., S. 21). Auf der Gefühlsebene kann Bindung durch Zuneigung und Liebe beschrieben werden (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 72). Zudem ist diese mit Trennungsleid und Sehnsucht verbunden (ebd., S. 72). Jedoch ist das Trennungsleid von einer sekundären Bindungsperson gering, „wenn sich das Kind bei seiner primären Bindungsperson befindet“ (ebd., S. 72). Besteht eine ungehinderte Beziehung, nennt man diese Liebe (ebd., S. 72). Zudem ist der Ausgangspunkt für Bindung psychische Sicherheit (ebd., S. 72). Sobald diese gefährdet wird, empfindet man Angst und Ärger, wenn sie unterbrochen oder gar abgebrochen wird, Kummer und Trauer (ebd., S. 71).

Ein Säugling weist bereits bei der Geburt bestimmte Verhaltensweisen, wie eigene Bewegungen, Laute, Schreie sowie Mimik auf, um eine Bindung zur Bezugsperson aufzubauen (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 72). Diese Verhaltensweisen, werden Bindungsverhaltensweisen genannt und dienen dazu, Nähe und Kontakt zur umsorgenden Person herzustellen (ebd., S. 72). Laut Deci und Ryan (1995), gibt es neben den physischen, drei psychische Grundbedürfnisse, um vor allem Kindern eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten (Becker-Stoll, 2007, S. 14f.). Dazu zählen Bindung, Kompetenz sowie Autonomie (ebd., S. 15). Hierbei steht Ersteres „für das Bedürfnis, enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben“ (ebd., S. 15). Nach Bowlby wird das Überleben sowie die psychische Gesundheit des Säuglings durch das von Geburt an vorhandene Bindungsverhalten gesichert (Hédervári-Heller, 2019, S. 21). Das bewirkt, „dass das Kind Nähe und Kontakt zu vertrauten Erwachsenen seiner engsten Umgebung sucht

Bindung

und so sein Stressgefühl und Sicherheitsbedürfnis im Alltag balanciert“ (ebd., S. 21). „Je sicherer die Bindung zu einer bestimmten Bezugsperson ist, desto schneller erholt sich das Kind nach einer Stressbelastung [wie dem Eingewöhnungsprozess] und wendet sich seinen Erkundungsinteressen zu“ (ebd., S. 21). Hierbei entsteht eine Balance zwischen Bindung und Exploration, welche sich im Bindungs- oder Erkundungsverhalten oder im Gesichtsausdruck des Kindes zeigt (ebd., S. 21). Dies erfährt durch das beständige Wechselspiel zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten

„zum einen, dass es in Überforderungssituationen Hilfe bekommt, seine Bedürfnisse ernst genommen werden und dass es wahrgenommen wird ... Zum anderen kann das Kind in Phasen der Entspannung optimal seine Umwelt erkunden, Wissen aufbauen und mit der sicheren Basis der bekannten Bezugsperson im Hintergrund Neues ausprobieren“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 38).

Kinder, die sich in unbekanntem Situationen befinden, nutzen eine anwesende Bindungsperson als ‚sichere Basis‘, von der aus sie die unbekannte Umgebung erkunden und Kontakt zu unvertrauten Erwachsenen aufbauen können (Laewen et al., 2015, S. 30). Sobald Unsicherheiten auftreten, suchen sie die Nähe der Bindungsperson, manchmal in Form von engem Körperkontakt (ebd., S. 30). Diese Reaktionen werden von Bowlby als ‚Bindungsverhalten‘ bezeichnet (ebd., S. 30).

2.2 Phasen der Bindung

In den ersten neun Lebensmonaten bauen Kinder Bindungen zu Personen auf, die ihre Bedürfnisse konstant stillen (Becker-Stoll, 2007, S. 18). Mary Ainsworth und John Bowlby unterscheiden in Anbetracht des Entwicklungsstandes des Kindes vier Phasen bezüglich des Aufbaus von Bindungsbeziehungen (Spieß, 2012, S. 22). Die erste Stufe, ist die Phase der unspezifischen Reaktionen, welche über die ersten drei Lebensmonate des Säuglings andauert (ebd., S. 22). In dieser „zeigt das Baby Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Person und unterschiedslose Ansprechbarkeit auf alle Personen“ (Becker-Stoll, 2007, S. 18). Schreien, Horchen oder Anschauen gehören zu den Bindungssignalen des Kindes (Spieß, 2012, S. 22). Daran schließt sich die Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft an, welche bis zum sechsten Lebensmonat andauert (ebd., S. 22). Gekennzeichnet ist diese Stufe dadurch, dass der Säugling nun in der Lage ist, eine oder mehrere Personen zu differenzieren und seine Signale an diese zu richten (Becker-Stoll, 2007, S. 18). Auf die Reaktionen der Hauptbezugsperson, reagiert das Baby ausgeprägter und positiver (Spieß, 2012, S. 22). Die Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens markiert den dritten Entwicklungsabschnitt (ebd., S. 22). Ab dem siebten Lebensmonat eines Säuglings tritt diese Phase ein, in der das Baby versucht „die Nähe zu besonderen Personen durch

Fortbewegung, Signale und Kommunikation aufrecht zu erhalten“ (Becker-Stoll, 2007, S. 18). Die Bindungsperson, in den meisten Fällen die Mutter, dient dabei als sicherer Hafen für das Baby (Spieß, 2012, S. 23). Hierbei zeigt es eine ‚scharf definierte Bindung‘, so Becker-Stoll (2007, S. 18). Bis hier hin lässt sich festhalten, dass das Neugeborene versucht, die Aufmerksamkeit der primären Bezugsperson durch sein Verhalten auf sich zu lenken (Spieß, 2012, S. 23). Jedoch hat das Baby noch keinerlei Verständnis entwickelt, warum die Bindungsperson nur ab und zu auf die Wünsche und Bedürfnisse eingeht (ebd., S. 23). Mit zunehmender Durchdringung von Situationen begreift das Kind die Äußerungen, Ziele und das Verhalten der Bezugsperson und ist demzufolge in der Lage, Interessenkonflikte zwischen den Wünschen der Mutter und den eigenen zu begreifen (ebd., S. 23). Dieses Verständnis bildet die Basis für die vierte und letzte Phase, der zielkorrigierten Partnerschaft (ebd., S. 23). Diese beginnt laut Becker-Stoll (2007), mit dem achten Monat und dauert bis zum zwölften Lebensmonat an (S. 18). In dieser Phase lernt das Baby über die Mutter hinaus, Bindungen an eine oder mehrere bekannte Personen zu knüpfen (ebd., S. 18). Dies geschieht unter anderem durch Grußreaktionen an den Vater (ebd., S. 19). Kinder signalisieren erst dann Ängstlichkeit gegenüber unbekanntem Menschen, wenn sie ein Unterscheidungsvermögen zwischen unterschiedlichen Menschen und Bindung zu anderen Personen, als der Mutter aufweisen (ebd., S. 19).

2.3 Bindungsmuster und -qualitäten

Mary Ainsworth konnte durch eine Vielzahl an Untersuchungen feststellen, „dass sich die Bindungsbeziehungen von verschiedenen Eltern und ihren Kindern unterscheiden“ (Spieß, 2012, S. 23). Basierend auf der Erkenntnis, dass unterschiedliche Bindungsqualitäten einen Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells¹ eines Kindes haben, entwickelte sie die ‚Fremde Situation‘ (ebd., S. 23f.) und führte zur Überprüfung dieser Tests durch. Dieser ‚Fremde-Situation-Test‘ untersucht die Bindungsmuster von Kindern in Abwesenheit ihrer Bezugspersonen (Slangen, 2018, S. 23). Ein Bindungsmuster entsteht „aus den Reaktionen der Bezugsperson auf das Bindungsverhalten des Kindes, sowie aus dem im inneren Arbeitsmodell des Erwachsenen konzipierten Fürsorgesystems“ (ebd., S. 22). Die Stadien des ‚Fremde-Situation-Testes‘ beinhalten die Beobachtung der Reaktion eines Kindes im Alter von zwölf bis 18 Monaten

¹ Inneres Arbeitsmodell = „Ein Kind bzw. eine Person hat eine Vorstellung, ein Internales Arbeitsmodell von seinen Bindungspersonen, wonach sie prinzipiell verfügbar und bereit, zu reagieren und zu helfen, sind, wenn es gewünscht wird, und es bzw. sie hat eine entsprechende komplementäre Vorstellung von sich als einer im Grunde liebenswerten und wertvollen Person, die es verdient, dass man ihr hilft, wenn sie Hilfe braucht“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 82).

Bindung

auf die Trennung von der Bezugsperson sowie die anschließende Wiedervereinigung (ebd., S. 23). Nach dem Ende des Tests werden bestimmte Kriterien untersucht, die im Folgenden aufgezeigt werden. Es wird geschaut, „welches Bindungsverhalten das Kind zeigt, ob und in welchem Ausmaß es versucht, den Körperkontakt zu der Mutter aufrecht zu erhalten und mit welcher Intensität und Ausdauer es deren Nähe den Kontakt zu ihr wiederzuerlangen sucht“ (Schleiffer, 2009, S. 40, zitiert nach Slangen, 2018, S. 23).

Dieser Test ermöglicht es, die kindliche Reaktion in vier Bindungsmuster bzw. Bindungsqualitäten zu unterteilen (Slangen, 2018, S. 24), welche sich während des ersten Lebensjahres entwickeln und „als Ergebnis der gemeinsam Interaktionsgeschichte mit der primären Bindungsperson gesehen werden“ können (Spieß, 2012, S. 25). Im Folgenden werden diese, darunter die unsicher-vermeidende, die sichere, die unsicher-ambivalente sowie die unsicher-desorganisierte Bindung näher erläutert.

2.3.1 unsicher-vermeidende Bindung

Kinder reagieren bei diesem Bindungsmuster kaum auf die Trennung, das macht sich bemerkbar, indem diese selten weinen (Dreyer, 2017, S. 19). Zudem verhalten sie sich bei den Wiedervereinigungen passiv (ebd., S. 19). Darüber hinaus agieren Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung selbstständig und unabhängig, da das kindliche Erkundungsverhalten im Vordergrund steht (ebd., S. 19). Außerdem treten diese Heranwachsenden fremden Personen oft aufdringlich gegenüber, zu der engsten Bezugsperson wird jedoch wenig Nähe gesucht (ebd., S. 19). Anfänglich wurde angenommen, dass Kinder dieses Bindungsmusters emotional stärker sind und demzufolge Trennungssituationen besser meistern können (ebd., S. 19). Spätere Studien zeigten allerdings, dass auch diese enormen Stress ertragen, gemessen an der Herzfrequenz sowie dem Stresshormon Kortisol (ebd., S. 19). Überdies konnte “[i]n späteren Längsschnittstudien ... aufgezeigt werden, dass unsicher-vermeidend gebundene Kinder nur wenig sensitive Fürsorge erfahren und ihre Bezugspersonen sie häufig bei der Äußerung ihrer Bedürfnisse zurückgewiesen haben“ (ebd., S. 19).

2.3.2 sichere Bindung

Bei der sicheren Bindung besitzen Kinder die Zuversicht, „daß [*sic*] seine[*ihre] Eltern oder Elternfiguren verfügbar, feinfühlig und hilfsbereit sein werden, wenn es in bedrohliche oder ängstliche Situationen kommt“ (Bowlby, 1999, S. 24f., zitiert nach Spieß, 2012, S. 25). Sobald diese Sicherheit vorhanden ist, können diese sich guten Gewissens ihrer Umwelt zuwenden (Spieß, 2012, S. 25). Ist die Bezugsperson anwesend, erkunden die sicher gebunden Kinder selbstständig und interessiert die Umgebung, wenn sie jedoch

Bindung

alleingelassen werden, zeigen sie durch Weinen oder Schreien ihren Kummer und suchen nach ihrer primären Bezugsperson (Dreyer, 2017, S. 20). Bei den sogenannten ‚B-Kindern‘ besteht eine tiefe Vertrauensbeziehung zur Bezugsperson und eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Erkundungsverhalten, weshalb diese als sichere Basis empfunden wird (ebd., S. 20). Sicher gebundene Heranwachsende suchen häufig Nähe bei der Rückkehr ihrer Bindungsperson und trennen sich nach kurzem Körperkontakt wieder, um das Spielen fortzusetzen (ebd., S. 20). Während des Spielens nehmen sie Blickkontakt auf (ebd., S. 20). Gegenüber der unsicher-vermeidenden Bindung erhöht sich das Stresshormon Kortisol nicht, „obwohl die Kinder durch ihr Verhalten und ihren emotionalen Ausdruck ... zunächst deutliche Stresssymptome zeigen“ (ebd., S. 20). Mögliche Gründe dafür, weshalb es bei diesen Kindern nicht zu einem Kortisolanstieg kommt, könnten das Abbauen der Belastung durch den Körperkontakt sowie die Beruhigung sein, die sie dabei erfahren (ebd., S. 20). Laut Dreyer (2017) ist „[e]ine sichere Bindungsbeziehung ... die Voraussetzung für Autonomie und Kompetenz, die nach Becker-Stoll neben Sicherheit zu den psychologischen Grundbedürfnissen eines Kindes gehören“ (S. 21).

2.3.3 unsicher-ambivalente Bindung

Bereits zu Beginn der fremden Situation zeigen die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ängstliches Verhalten, sodass sie sich kaum von ihrer Bezugsperson trennen können (Dreyer, 2017, S. 21). Darüber hinaus lassen sich diese nicht von Fremden trösten, klammern schnell und weinen vermehrt (ebd., S. 21). Die Kinder zeigen nach der Trennung ein widersprüchliches Verhalten, denn zum einen bekunden sie nach dem Abschied von der Bezugsperson den Wunsch nach Nähe und Kontakt, zum anderen zeigen sie sich trotzig und wütend und lassen sich nur schwer besänftigen (ebd., S. 21). Häufig übertreiben unsicher-ambivalent gebundene Kinder ihren Kummer, damit dieser von der Bindungsperson wahrgenommen wird, hinzu kommt oft Ärger über eine fehlende Rückmeldung (ebd., S. 21). Allerdings ist ihr energisches und hörbar lautes Bindungsverhalten kein Indikator für eine ‚starke‘ Bindung, sondern vielmehr auf Angst zurückzuführen, weshalb klinische Bindungsforscher die unsicher-ambivalente Bindung auch als ‚Angst-Bindung‘ bezeichnen (ebd., S. 21). deshalb bezeichnen klinische Bindungsforscher die unsicher-ambivalente Bindung auch als ‚Angst-Bindung‘ (ebd., S. 21).

2.3.4 unsicher-desorganisierte Bindung

Schließlich haben Main und Solomon einen zusätzlichen Bindungstyp kategorisiert (Dreyer, 2017, S. 22). Kinder mit einer desorganisierten Bindung erleben während der Trennungssituation einen „Zusammenbruch der Verhaltens- und

Bindung

Aufmerksamkeitsstrategien“ (ebd., S. 22), welcher sich beispielsweise in stereotypischem Verhalten oder in Bewegungsstarren äußert (ebd., S. 22). Laut Dreyer (2017) wird „[d]ieses bizarre Verhalten ... häufig auf überdauernde Schwierigkeiten der Verhaltensregulation, auf vorübergehende Beunruhigungen und auf Übergänge in neue Strategien oder auf anhaltende ängstigende Erfahrungen zurückgeführt und hat meist traumatische Erlebnisse bei den Eltern und / oder dem Kind zur Ursache“ (S. 22). Eine unsicher-desorganisierte Bindung kann zu einem erhöhten Risiko für die Entwicklung psychischer Erkrankungen führen und dazu beitragen, dass sich eine pathologische Bindungsstörung entwickelt (Hédervári-Heller, 2011, S. 67, zitiert nach Slangen, 2018, S. 25).

2.4 Einflussfaktoren auf Bindungssicherheit

Laut Kienbaum & Schuhrke (2010) haben die Lebensumstände eines Kindes einen Einfluss auf die Bindungsklassifikation (S. 130). Darunter wirken sich „Risikofaktoren, wie Scheidung, schwere Krankheiten oder Verlust einer Bindungsfigur“ (ebd., S. 129) negativ aus. Unsichere Bindungen stellen dabei Risikofaktoren dar, sichere gelten wiederum als wichtiger Schutzfaktor, sie bieten jedoch keine Garantie für lebenslanges Wohlbefinden (ebd., S. 130). Längsschnittstudien, die von Klaus und Karin Grossmann durchgeführt wurden, führten zu dem Ergebnis, „dass psychische Einschränkungen bis zum 22. Lebensjahr statistisch signifikant mit ungünstigen Bindungserfahrungen zusammenhängen“ (ebd., S. 130). Allerdings gilt dies nicht für einzelne Methoden, wie beispielsweise der ‚Fremde-Situation-Test‘ (ebd., S. 130). Bislang deutet der Forschungsstand darauf hin, dass sicher gebundene Kinder im Vergleich zu unsicher gebundenen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf eine erfolgreiche psychosoziale Entwicklung haben (ebd., S. 130).

Metaanalysen haben nur geringe Zusammenhänge zwischen mütterlicher Sensitivität und Bindungssicherheit ermittelt. Jedoch teilen mehrere Autor*innen die Annahme, „dass die Unterschiede in der fremden Situation auf Temperamentsunterschiede zurückzuführen seien“ (ebd., S. 131). Dabei wird argumentiert, dass manche Säuglinge schwieriger zufriedenzustellen sind als Andere und somit ihren Bezugspersonen das feinfühlig Handeln erschweren (ebd., S. 131). Des Weiteren sollte beachtet werden, dass sowohl das Vorhandensein als auch das Fehlen sozialer Unterstützungssysteme die Interaktionskompetenz von Erwachsenen beeinflusst (ebd., S. 131). Verfügen Eltern demzufolge über ein soziales Netzwerk, welches in Krisenzeiten und im Alltag für Entlastung sorgt, fällt es ihnen leichter, feinfühlig ihrem Kind gegenüber zu sein (ebd., S. 131). Neben der

Bindung

kindlichen Irritierbarkeit sowie der mütterlichen Feinfühligkeit², war gemäß einer Studie von Susan Crockenberg (1981), die soziale Unterstützung, die Mütter erfuhren, der bedeutsamste Prädiktor für eine sichere Bindung (Kienbaum & Schuhrke, 2010, S. 132). Denn „[e]ine Mutter, die wegen bedrückender Lebensumstände keine zuverlässige und feinfühlig Unterstützung geben konnte, kann feinfühlig werden, wenn sich ihre Lebensumstände verbessern“ (Grossmann, 2004, S. 34, zitiert nach Kienbaum & Schuhrke, 2010, S. 132). Die Annahme, dass spätere Beziehungen durch frühere Erfahrungen vorherbestimmt werden, wird kritisch betrachtet, da negative Auswirkungen des Verzichts auf die Mutter beispielsweise durch Kontakte mit Gleichaltrigen kompensiert werden können (Kienbaum & Schuhrke, 2010, S. 132).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die frühen Erfahrungen einen besonderen Stellenwert einnehmen, „da die Kinder in den ersten Lebensjahren am offensten für neue Bindungen sind. Diese Art und Weise, wie Kinder hier Beziehung erleben, bestimmt wesentlich ihr Bild von sich und der Welt. Sie ist Grundlage für alle späteren Erfahrungen“ (Friedrich, 2011, S. 49).

² Feinfühligkeit= „Die Feinfühligkeit ist die Fähigkeit und Bereitwilligkeit der Betreuungsperson, die Signale und das Verhalten des Säuglings wahrzunehmen und richtig zu deuten sowie prompt und angemessen darauf zu reagieren“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 38).

3 Fragestellung und Methodisches Vorgehen

In der bevorstehenden Bachelorarbeit wird sich mit der folgenden Fragestellung auseinandergesetzt:

Welche Herausforderungen erfahren Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte während einer Eingewöhnung in die Krippe und wie werden diese durch eine gezielte Gestaltung der Eingewöhnungsphase gemeistert?

Zur Beantwortung dieser sollen die anschließenden sechs Unterfragen helfen:

- Welche Modelle der Eingewöhnung gibt es?
- Wie entsteht Bindung und welche Typen gibt es?
- Welchen Einfluss haben die verschiedenen Bindungstypen auf die Eingewöhnung?
- Welche Rolle spielen das Kind, die Eltern und die pädagogische Fachkraft während der Eingewöhnungsphase?
- Welche Unterschiede macht das Geschlecht von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften?
- Welche Herausforderungen können während der Eingewöhnung auftreten und wie sind diese zu lösen?

Zur Untersuchung der Fragestellung, wird die Methode der systematischen Literaturrecherche angewandt. Diese Methode erfüllt zwei wesentliche Zwecke. Erstens dient sie laut Witteriede (2019) der Ermittlung relevanter Quellen (S. 1). Zweitens zielt sie darauf ab, die Relevanz der Fragestellung im wissenschaftlichen Diskurs nachzuweisen und zu zeigen, dass der ausgewählte Aspekt die Möglichkeit bietet, neue Erkenntnisse herzustellen (Heesen, 2014, S. 34, zitiert nach Witteriede, 2019, S. 1). Dabei wird zunächst das Rechercheziel in Form der bereits erwähnten Forschungsfragen definiert (Heil, 2020, S. 2). Danach werden relevante Schlüsselbegriffe identifiziert (Witteriede, 2019, S. 2), welche als Suchbegriffe der Recherche dienen. Für die Literaturrecherche werden sowohl analoge als auch digitale Bücher aus der Hochschul- und Stadtbibliothek herangezogen. Zusätzlich werden digitale PDF-Dokumente über Volltextdatenbanken wie beispielsweise SpringerLink in die Recherche einbezogen. Volltextdatenbanken ermöglichen dabei den direkten Zugriff auf vollständige Texte der Veröffentlichungen (Bayerische Staatsbibliothek, 2021, S. 3). Anschließend daran werden gefundene und für die Ausarbeitung relevante Werke in einem Dokument festgehalten (Witteriede, 2019, S. 2) und erste Informationen in Form von Stichpunkten zusammengefasst. Diese Auflistung erfolgt systematisch gegliedert, anhand der im Vorfeld entstandenen Gliederung. Wenn

Fragestellung und Methodisches Vorgehen

es zu bestimmten Unterpunkten nur eine geringe Menge an verfügbarerer Literatur gibt, wird die Gliederung dahingehend angepasst (Heil, 2020, S. 3). Nach der Durchführung der Recherche werden die Ergebnisse in der Ausarbeitung dokumentiert (ebd., S. 3).

Die Literaturlauswahl für die Bachelorarbeit beschränkt sich auf einen Zeitraum von 2000 bis heute und wurde mithilfe der Diskursanalyse lediglich für den deutschsprachigen Raum getroffen. Die Diskursanalyse ist eine fachübergreifende Forschungsperspektive, die sich zum Ziel setzt „Diskurse, d.h. übersituative und überindividuelle Praktiken der Wissens- und Sinnproduktion zu analysieren“ (Traue et al., 2022, S. 628). Diese Perspektive hat weltweit seit den 1970er-Jahren an Bedeutung gewonnen und kann als Ergebnis mit der Auseinandersetzung mit strukturalistischen Theorien betrachtet werden (ebd., S. 628). Untersucht werden in der Diskursanalyse entweder längere Zeiträume, mittels der historischen Methode oder Differenzen zwischen Ordnungen, mit Hilfe der vergleichenden Methode, um gegenwärtige und historische Phänomene in ihrer Gewordenheit oder Struktur zu erforschen (ebd., S. 628). Das Ziel der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung ist es, Wissensformen in ihrem Verwendungszusammenhang über eine gewisse Zeitdauer zu analysieren, wobei es nicht um die Untersuchung konkreter Sprechsituationen geht, sondern um die Wechselwirkung zwischen der Aussage und den gesellschaftlichen Bedingungen sowie den Folgen dieser Aussage (ebd., S. 628f.). Die Herausforderungen, die sich aus diesem Diskurs bzw. der Auseinandersetzung mit der Thematik ergeben, bilden den Schwerpunkt der Bachelorarbeit.

4 Das Kind

4.1 Rolle in der Eingewöhnung

Gemäß §2 Abs. 2.1 des Kindertagesförderungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern [KiföG M-V] sind Kindertageseinrichtungen als „Krippen für Kinder bis zum Beginn des Monats, in dem sie das dritte Lebensjahr vollenden“ (KiföG M-V, 2019, § 2, Abs. 2.1, S. 11) definiert. In der vorliegenden Ausarbeitung bezieht sich der Begriff ‚Krippenkind‘ ausschließlich auf Kinder, die sich in dieser Altersgruppe befinden. Wie Becker-Stoll & Textor (2007) betonen, knüpfen Kinder von Anfang an Bindungen zu Personen, die sich um sie kümmern, auch außerhalb ihres engsten sozialen Umfeldes, beispielsweise in Krippen oder Kindertageseinrichtungen, wo sie erste Erfahrungen in der Gestaltung von Beziehungen machen (S. 9).

Laut Niesel und Griebel (2015) geht der Aufbau von Beziehungen in der Kindertagesbetreuung vom Bedürfnis des Kindes aus (S. 97). Zudem ist es die Entscheidung des Kindes sich zu binden, dafür benötigen sie jedoch eine sichere Basis, von der aus sie starten und ihre Umwelt erkunden zu können sowie einen `sicheren Hafen`, in den sie bei Überforderung zurückkehren können (ebd., S. 97). Dabei ist der Übergang von der Familie zur außerfamiliären Betreuung für das Kind „mit der Aufgabe verbunden, die neuen Menschen – sowohl die Fachkräfte als auch die anderen Kinder – kennenzulernen und mit ihnen vertraut zu werden“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 63). Hierbei nehmen die primären Bezugspersonen eine entscheidende Rolle ein, denn während des Überganges treten zunächst fremde Menschen in den Alltag des Kindes und die mit Stress verbundene Trennung von den Bezugspersonen steht an (ebd., S. 63). Demzufolge liegt es in der Verantwortung der Bezugspersonen für emotionale Sicherheit zu sorgen, damit sich das Wohlbefinden des Kindes reguliert (ebd., S. 63). Die Eltern fungieren dabei häufig als sichere emotionale Basis für das Kind, während der*die Bezugserzieher*in versucht eine vertrauensvolle Beziehung zum*zur Heranwachsenden aufzubauen, um selbst zu einer stabilen Basis zu werden (ebd., S. 63). Krippenerzieher*innen werden für die Kinder zu Bindungsfiguren, insbesondere im jüngeren Alter (Niesel & Griebel, 2015, S. 97). Allerdings kann es bei Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren vorkommen, dass die entstandene Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften zwar von guter Qualität ist, aber nicht zu einer vollständigen Bindungsbeziehung führt (ebd., S. 97). Dies kann anhand der unterschiedlichen Phasen der Bindungsentwicklung erklärt werden (ebd., S. 97).

Aufgrund der Elternzeit verschiebt sich der Bedarf an Krippenplätzen in das zweite Lebensjahr (Becker-Stoll et al., 2020, S. 78). Zusätzlich gestaltet sich die Suche nach einem Betreuungsplatz für das zwölf bis 14 Monate alte Kind als schwierig (ebd., S. 78).

Der Grund dafür ist auf der einen Seite die Festigung der Bindung zu den Eltern, auf der anderen Seite die sogenannte Fremdelphase, in der sich das Kind befindet, wodurch eine sanfte Eingewöhnung notwendig ist, „die durchaus länger als bei einem Säugling dauern kann“ (ebd., S. 78). Die Eingewöhnung sollte sich daher für Kinder, die sich schnell trennen können, verlängert werden, da Trennungsängste normalerweise zeitlich verzögert auftreten (Wehinger, 2016, S. 22). Wird den Kindern ausreichend Zeit gegeben ihre Gefühle auszudrücken, können sie diese Erfahrung nutzen, um zukünftige Situationen besser zu verarbeiten (ebd., S. 22). Die erfolgreiche Bewältigung dieser Eingewöhnungsphase kann dazu beitragen, dass Kinder kommende Übergänge besser meistern können (ebd., S. 22).

4.2 Das Geschlecht

In der vorliegenden Ausarbeitung wird der Begriff Geschlecht ausschließlich im Hinblick auf das biologische Geschlecht, männlich und weiblich verwendet, dass sich anhand der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale identifizieren lässt (Huber, 2010, S. 6). Eine Betrachtung von Gender³ oder Randgruppen⁴ wird nicht berücksichtigt, da dies den Umfang dieser Arbeit überschreiten würde.

Die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte verändern sich während der Entwicklung vom Säugling zum Kindergartenkind aufgrund altersgemäßer Entwicklungsfortschritte stärker als in jedem anderen Altersabschnitt (Niesel & Griebel, 2015, S. 108). Insbesondere die starken Stressreaktionen bei Kindern im Alter zwischen zehn und 18 Monaten, die infolge kurzer Trennungen auftreten können, müssen während der Übergangsbegleitung berücksichtigt werden (ebd., S. 108). Zudem ist es wichtig, nicht nur das Alter, sondern auch den Geschlechtsunterschied zu beachten und nicht zu vernachlässigen. Es gibt Untersuchungsergebnisse, die dafürsprechen, dass während des Überganges eine geschlechtssensible Vorgehensweise von pädagogischen Fachkräften erforderlich ist (Niesel, 2008, Rohrmann, 2010, zitiert nach Niesel & Griebel, 2015, S. 110). Laut Ahnert (2010) haben Jungen im Gegensatz zu Mädchen eine geringere Chance auf eine Bindungsbeziehung zu einem*einer Erzieher*in (S. 132ff., zitiert nach Niesel & Griebel, 2015, S. 110). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass der Aufbau und die Pflege von Beziehungen mehr Aufwand seitens der weiblichen Fachkräfte erfordert (Niesel &

³ Gender = Unter Gender versteht man „das sozial konstruierte Geschlecht, das aus geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, Bedeutungen etc. in sozialen Interaktionen alltäglich hergestellt wird“ (Huber, 2010, S. 6).

⁴ Randgruppe = der „Termini Randgruppen ... verweist somit auf vielfältige Formen einer unangepassten Lebensführung“ (Scherr, 2001, S. 519) – hier beispielsweise Transgeschlechtliche Menschen oder Zweigeschlechtliche Menschen

Griebel, 2015, S. 110). Mädchen hingegen fällt der Prozess aufgrund ihrer Kompromissbereitschaft und Ausgleichfähigkeit einfacher (ebd., S. 110). In diesem Zusammenhang ist es fundamental, dass pädagogische Fachkräfte auch auf eine erfolgreiche Integration von Jungen in die Gruppe achten (ebd., S. 110). Während der Kindergartenzeit neigen diese oft dazu, sich stärker auf Konkurrenz und Aggression zu fokussieren, was dazu führen kann, dass sie mehr Aufmerksamkeit von Erwachsenen in Form von Ermahnungen erhalten (ebd., S. 110). Als mögliche Konsequenz kann sich die Beziehung zwischen Erwachsenen und Mädchen gut entwickeln, während Jungen sich eher Bestätigung innerhalb einer gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Gruppe suchen (ebd., S. 110). Die Bindungsqualität zwischen Eltern und Kindern spielt, wie bereits in Abschnitt 3.2 erwähnt ebenso eine entscheidende Rolle in der frühkindlichen Entwicklung. Bisherigen Studien zufolge gibt es laut Dreyer (2017), während des Säuglingsalters keinen Einfluss des Geschlechts von Kindern oder Eltern auf die Verteilung von Bindungsqualitäten (S. 32). Allerdings haben Untersuchungen ab dem zweiten Lebensjahr gezeigt, „dass sich Mütter unterschiedlich feinfühlig gegenüber Mädchen und Jungen verhalten“ (ebd., S. 32). In ihren Untersuchungen stellten Fagot und Kavanagh (1993) fest, dass es Unterschiede in der Art und Weise gibt, wie Eltern das Erkundungsverhalten ihrer Kinder anleiten und dass diese von der Bindungsklassifikation abhängen (Dreyer, 2017, S. 32). Insbesondere „Jungen, die unsicher an ihre Mutter gebunden waren, erhielten von beiden Elternteilen am wenigsten Instruktion und Hinweise“ (ebd., S. 32). Im Gegensatz dazu gab es bei Mädchen keinen Unterschied in der elterlichen Anleitung in Abhängigkeit von der Bindungsklassifikation (ebd., S. 32). Insgesamt zeigen unsicher gebundene Jungen tendenziell einen männlich-aggressiven Verhaltensstil, während bindungssichere Mädchen vermehrt, einen weiblich-braven Verhaltensstil annehmen (ebd., S. 33). Des Weiteren haben bindungssichere Mädchen und Jungen die Möglichkeit, ein breites Verhaltensspektrum zu entwickeln, da sie ein hohes Maß an Selbstvertrauen und Sicherheit in der Unterstützung ihrer Mutter haben (Grossmann, 2003, S. 266f., zitiert nach Dreyer, 2017, S. 33).

4.3 Einflussfaktoren auf das Kind

„Nach den Ergebnissen internationaler Längsschnittstudien entwickeln sich Kinder, die früh institutionell betreut wurden, im Allgemeinen auch nicht anders als Kinder, die bis zum dritten Lebensjahr ausschließlich zu Hause aufwuchsen“ (Ahnert, 2007, S. 66). Der Einfluss der Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung von Kindern ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig (Dreyer, 2017, S. 66). Insbesondere die Qualität der Interaktionen mit den Betreuungspersonen und anderen Kindern ist neben dem Eintrittsalter und der Aufenthaltsdauer in der Einrichtung, entscheidend für das Wohlbefinden und den

Bildungserfolg des Kindes (ebd., S. 66). Außerdem können sowohl die Anzahl der betreuten Kinder und die Häufigkeit des Betreuungspersonenwechsels das Wohlergehen und die Bildungsprozesse der Kinder beeinflussen (ebd., S. 66). Darüber hinaus gehören auch die Entwicklungs- und Lernbedingungen innerhalb der Familie zu wichtigen Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung (ebd., S. 66). Untersuchungen haben ergeben, dass Mütter, welche durch Unterstützungsangebote entlastet werden, feinfühlicher mit ihren Kindern umgehen als Mütter ohne Entlastung (Ahnert, 2005, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 66f.). Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, „dass Kinder, die außerfamiliär betreut werden, nicht nur zusätzliche Erfahrungen sammeln, sondern sich auch innerhalb der Familie die Eltern-Kind-Interaktionen positiv verändern können“ (Nied, 2011, S. 11, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 67). Ebenso wurde anhand von Studien belegt, dass Kinder, die aus Familien in sozialen Schwierigkeiten stammen, besonders von den Bildungsmöglichkeiten in der Einrichtung profitieren (ebd., S. 67).

Die Studie des amerikanischen „NICHD Early Child Care Research Network“ [NICHD E.C.C.R.N.] ist dabei die bisher umfassendste Längsschnittstudie, die die Auswirkungen der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung untersucht hat (Zemp et al., 2019, S. 25). Im Rahmen dieser Studie wurden mehr als 1.300 Kinder von der Geburt bis zur sechsten Klasse begleitet (ebd., S. 25). Dabei wurden sie wiederholt mit unterschiedlichen Entwicklungstests untersucht und ihre „Eltern, Betreuungs- und Lehrpersonen befragt oder in der Interaktion mit den Kindern beobachtet“ (ebd., S. 25). Die Hauptergebnisse der Studie werden im Folgenden erläutert. Zunächst wurde festgestellt, dass die Bindungsqualität zur Mutter in der Regel nicht durch familienergänzende Betreuung beeinflusst wird, unabhängig von der Form der Betreuung (Dreyer, 2017, S. 67). Jedoch erhöht eine niedrigere mütterliche Feinfühligkeit in Verbindung mit „qualitativ schlechter familienergänzender Betreuung, langer Verweildauer und geringer Stabilität das Risiko einer unsicheren Bindung“ (NICHD ECCRN, 1997, 1999, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 67). Aus diesem Grund ist es wichtig qualitativ hochwertige Betreuungsangebote bereitzustellen (ebd., S. 67). Des Weiteren ergab die Studie, „dass ein früher Betreuungsbeginn und eine lange Betreuungsdauer mit einer negativen sozial-emotionalen Anpassung zu späteren Zeitpunkten zusammenhängen“ (ebd., S. 67). Allerdings bedeutet dies nicht unbedingt, dass die nicht-elterliche Betreuung zu Verhaltensschwierigkeiten führt (ebd., S. 67). Außerdem zeigten die Ergebnisse, dass der Einfluss der familiären Bedingungen zu allen Zeitpunkten höher ist als der Einfluss der Institution (ebd., S. 67). Kleinkinder, die eine unsichere Bindungsqualität besitzen, scheinen von einer sicheren Bindung mit einer stabilen, professionellen Betreuungsperson zu profitieren (ebd., S. 67). Zudem wurde herausgefunden, „dass Krippen mit einer guten Struktur- und Prozessqualität positive Effekte auf die kognitive Entwicklung haben“, so Dreyer (2017, S. 67). Eine

Das Kind

positive Fachkraft-Kind-Interaktion und eine bessere kindliche Entwicklung sind gegeben, wenn genügend Betreuungspersonen vorhanden sind, die über hohe Qualifikationen verfügen und die Gruppengrößen klein gehalten werden (ebd., S. 67). Wenn die Qualität der Betreuung unzureichend ist, kann dies verschiedene negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben (Hédervári-Heller, 2011, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 68). Aus den Ergebnissen der NICHD-Studie lässt sich schließen,

„dass eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes der Krippen, aber auch anderer Angebote der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ohne eine hohe Qualifikation des Personals und eine Verbesserung der Strukturqualität, das heißt der Rahmenbedingungen von pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen, nicht möglich ist“ (Dreyer, 2017, S. 68).

Die Strukturqualität, bei der die Gruppengröße, der Erzieher*in-Kind-Schlüssel und die Qualifikation als ‚Eisernes Dreieck‘ bezeichnet werden, hat einen Einfluss auf die Prozessqualität (Viernickel, 2008, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 68). Denn

„[b]ei einem geringeren Erzieher[*in]-Kind-Schlüssel und in kleineren Gruppen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Fachkräfte situations- und Kind angemessen reagieren, Bedürfnisse nach individueller Zuwendung und Körperkontakte besser befriedigen, als Spiel- und Interaktionspartner verfügbar sind und Impulse in verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen setzen“ (Viernickel, 2008, S. 199f., zitiert nach Dreyer, 2017, S. 68).

Gleichermaßen haben die Untersuchungen gezeigt, dass das Wohlbefinden, Verhalten und die Entwicklung der Kinder von der Qualität der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern abhängen, denn eine gute Fachkraft-Kind-Relation führt zu mehr positiven als negativen Verhaltensweisen (Viernickel & Schwarz, 2009, zitiert nach Dreyer, 2017, S. 68). Die empfohlene Fachkraft-Kind-Relation für unter Dreijährige liegt bei eins zu drei, in altersgemischten Gruppen mit Null- bis Sechsjährigen bei eins zu fünf und eins zu sieben Komma fünf für die Drei- bis Sechsjährigen (Dreyer, 2017, S. 68). Da ein Personalschlüssel von eins zu sechs, bei Kindern unter drei Jahren kaum vertretbar ist, sollen alle Akteure und Akteurinnen darauf hinwirken, den Fachkraft-Kind-Schlüssel in Kindertagesstätten bundesweit an die individuellen Bedürfnisse der Kinder anzupassen (ebd., S. 68).

5 Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten

5.1 Rolle in der Eingewöhnung

Die Elternschaft ist in den Vorschriften des Bürgerlichen Gesetzbuches [BGB] geregelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass es lediglich zwei Geschlechter gibt, einerseits das weibliche Geschlecht der Mutter und andererseits das männliche Geschlecht des Vaters. Definiert wird die Mutterschaft nach §1591 BGB folgendermaßen: „Mutter eines Kindes ist die Frau, die es geboren hat“ (BGB, 2023, §1591, S. 346). Die Vaterschaft hingegen wird wie folgt beschrieben:

„Vater eines Kindes ist der Mann, 1. der zum Zeitpunkt der Geburt mit der Mutter des Kindes verheiratet ist, 2. der die Vaterschaft anerkannt hat oder 3. dessen Vaterschaft nach § 1600d oder § 182 Abs. 1 des Gesetzes über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit gerichtlich festgestellt ist“ (BGB, 2023, §1592, Abs. 1., 2., 3., S. 346).

Demnach ist die Mutter immer eine „Frau“ und der Vater ein „Mann“. Der Fokus dieser Bachelorarbeit liegt auf der klassischen Kernfamilie nach dem Soziologen Parsons, bestehend aus einem Ehepaar, der Mutter und dem Vater mit seinen leiblichen Kindern (Parsons, 1955, zitiert nach Lück & Ruckdeschel, 2019, S. 3). Andere Familienkonstellationen werden aufgrund mangelnder Studien nicht einbezogen.

In den Einrichtungen der Kinderbetreuung werden insbesondere die Eltern und die Familie eines*r Heranwachsenden als aktive Mitgestalter betrachtet und in Entscheidungen einbezogen (Wehinger, 2016, S. 11). Dabei erhalten sie Unterstützung und nehmen aktiv am Lernprozess ihrer Kinder in der Einrichtung teil (ebd., S. 11). Die Eltern nehmen bei dem Übergang einen hohen Stellenwert ein, denn sie bieten dem Kind in der neuen und unbekannteren Umgebung Vertrauen und Sicherheit (ebd., S. 21). Zudem dienen diese, je jünger das Kind ist, als verlässliche Basis von der aus das Kind die Welt um sich herum entdecken kann (ebd., S. 21). Für das Kind gestaltet sich die Eingewöhnung umso einfacher, wenn es bemerkt, dass sich die Eltern und die neuen Betreuer*innen bereits kennen und wenn die vertraute Lebenswelt der Familie mit der neuen Lebenswelt in der Einrichtung verknüpft ist (ebd., S. 21). Vertraute Objekte wie Kuscheltiere, der Schal der Mutter oder eine Decke sowie gewohnte Rituale wie beispielsweise das gemeinsame Durchführen von Fingerspielen können dazu beitragen, dem Kind den Übergang zu erleichtern und die beiden Lebenswelten miteinander zu verbinden (ebd., S. 21). Einen erheblichen Einfluss auf die Zeit, die das Kind in der Einrichtung verbringt, haben die ersten Begegnungen zwischen den Eltern und den Betreuungspersonen während der Eingewöhnungsphase sowie die Art und Weise, wie Familien in der Institution aufgenommen und willkommen geheißen werden (ebd., S. 21). Diese Zeit legt das Fundament

für die Erziehungspartnerschaft (ebd., S. 21). Die Beteiligung der Eltern am Übergang ihrer Kinder in die Kindertagesstätte hat positive Effekte, denn erstens werden die Belastungen des Überganges reduziert, zweitens wird eine andere Art von Beziehung zwischen der Einrichtung und den Eltern aufgebaut (Laewen et al., 2015, S. 15). Diese kooperative Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass die Eltern eine aktive Rolle bei der Betreuung ihres Kindes in der Einrichtung übernehmen (ebd., S. 15). Ohne die Unterstützung derer kann die Kindertagesstätte ihre Arbeit nicht kindgerecht ausführen (ebd., S. 15). Sobald der*die Heranwachsende in der Institution eine enge Beziehung zu der pädagogischen Fachkraft aufgebaut hat und diese eine verlässliche und sichere Basis für das Kind darstellt, sind die Eltern während der Betreuungszeit in der Einrichtung nicht mehr erforderlich (ebd., S. 35). Der*Die Erzieher*in übernimmt dann die Funktion, die die Eltern normalerweise erfüllen würden (ebd., S. 35).

Um eine emotionale und vertrauensvolle Beziehung zu einem Kleinkind aufzubauen, ist es essenziell feinfühlig zu handeln (Becker-Stoll et al., 2020, S. 42). Dazu gehört, die Signale des Kindes aufmerksam zu beobachten, richtig zu deuten sowie darauf zeitnah und angemessen zu reagieren (ebd., S. 42). Die Bindungsmuster eines Kindes im ersten Lebensjahr entstehen aufgrund der Erfahrungen, die es mit seinen engsten Bezugspersonen macht (ebd., S. 38). Die Feinfühligkeit wird dabei durch die Art und Weise bestimmt, wie die Bindungsperson auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert (ebd., S. 38). „Erfährt ein Kind feinfühligere Reaktionen, vor allem in den Situationen, in denen sein Bindungssystem aktiviert ist, ... wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit eine sichere Bindungsorganisation gegenüber der feinfühligeren Bindungsperson entwickeln“ (ebd., S. 38). Im Gegensatz dazu können wenig feinfühligere oder sehr unbeständige Reaktionen der Bindungspersonen dazu führen, dass das Kind unsichere Bindungsstrategien gegenüber diesen Personen entwickelt, die sich im Verhalten des*der Heranwachsenden manifestieren (ebd., S. 38). Dabei geben die Bindungsverhaltensmuster des Kindes Hinweise darauf, ob die Bindungsperson als sichere Basis akzeptiert wird oder nicht (ebd., S. 39). Nach Becker-Stoll et al. (2020) zeigen Kinder auf unterschiedliche Weise, dass sie die Feinfühligkeit ihrer Eltern anfordern und brauchen (S. 43). Bereits von Geburt an „unterscheiden sich [Säuglinge] deutlich in ihrer Fähigkeit, sich zu orientieren und zu regulieren“ (ebd., S. 43). Während manche Neugeborene rasch das Saugen, um Nahrung aufzunehmen lernen, benötigen andere viel Unterstützung, bis es mit dem Stillen funktioniert (ebd., S. 43). Es gibt zahlreiche Langschnittstudien, die belegen, dass Kleinkinder, die von ihren Eltern feinfühlig behandelt werden, tendenziell eher sanft weinen als laut schreien und sich leichter beruhigen lassen (Zemp et al., 2019, S. 11). Zudem hat eine Vielzahl von empirischen Studien gezeigt, dass die Qualität der elterlichen Sensibilität von entscheidender Bedeutung für das Bindungsmuster eines Kindes ist (ebd., S. 11).

5.2 Unterschied zwischen der Mutter und dem Vater

Den Langzeituntersuchungen von Grossmann & Grossmann (2012) nach zu urteilen, waren die Mütter und Väter von traditionellen Vorstellungen über die Rollenverteilung in der Familie geprägt (S. 228). Dabei sahen die Mütter ihre Aufgabe hauptsächlich darin, sich um den Haushalt und die Kinder zu kümmern, während die Väter in erster Linie erwerbstätig waren (ebd., S. 228). Trotz der Tatsache, dass die Väter durchschnittlich nur wenig zur täglichen Versorgung ihrer Säuglinge beigetragen hatten, entwickelten alle Kleinkinder im Laufe des ersten Lebensjahres eine Bindung zu ihnen, die in der fremden Situation beobachtet werden konnte (ebd., S. 228). Mary Ainsworth (1967) berichtete in ihrer Uganda-Untersuchung von ähnlichen Ergebnissen: „Die Interaktionen eines Vaters mit seinem Baby haben eine ganz besondere Qualität, welche eine Intensität der Bindung entstehen lässt, die in keinem Verhältnis zu der Häufigkeit ihrer Interaktionen steht“ (S. 352, zitiert nach Grossmann & Grossmann, 2012, S. 228). Untersuchungen von Vätern mit ihren Kindern belegen, dass diese die zweite Bindungsperson für ihre Kinder sind und einige Säuglinge den Vater der Mutter vorziehen, wenn sie weinen (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 229). Laut Zemp et al. (2019) können wiederum beide Geschlechter eine gleichwertige Rolle als primäre Bezugsperson für das Kind übernehmen (S. 9). Väter können eine sichere Basis im Spiel und Raufen bieten, aber auch als sicherer Hafen für Trost und Pflege fungieren (Zimmermann, 2017, zitiert nach Zemp et al., S. 9). Jedoch wird bei der Entstehung von Bindungen zwischen mütterlicher und väterlicher Feinfühligkeit unterschieden, da die männliche Bezugsperson häufiger körperlich aktive Interaktionen mit ihrem Kind gestalten (Zemp et al., 2019, S. 9). Unter mütterlicher Feinfühligkeit wird das regulierende und fürsorgliche Verhalten einer Mutter verstanden, welches in unterschiedlichem Maße an die Bedürfnisse, Rhythmen und Eigenheiten des Säuglings angepasst werden kann (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 119). Im Gegensatz dazu geht es bei der väterlichen ‚Spielfeinfühligkeit‘ eher um spielerische und herausfordernde Interaktionen mit dem Kind (Zemp et al., 2019, S. 9f.). Zudem ist die Anwesenheit der männlichen Bezugsperson für Jungen von Bedeutung, da männliche Bezugspersonen als Vorbild und Identifikationsmodell dienen (Wehinger, 2022, S. 57). Eine klare Rollenaufteilung zwischen den elterlichen Geschlechtern und ein Mangel an Kontakt zwischen Vater und Säugling können dazu führen, dass das Kind Schwierigkeiten hat, eine Bindung zum Vater aufzubauen (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 229). Jedoch gibt es keine schlüssigen Studien darüber, ob es tatsächlich mehr Väter gibt, die bereit sind, die Rolle der Mutter bei der Versorgung des Säuglings zu übernehmen, da sie entweder aushilfsweise die Säuglingspflege übernehmen oder eine Tagesmutter engagieren, um die Betreuung des Kindes zu ermöglichen (ebd., S. 229). Nach Wehinger (2022), brauchen Kinder „Väter und Mütter gleichermaßen für ihr Selbstvertrauen und

Die Erziehungs- und Sorgeberechtigten

ihre Zufriedenheit“ (S. 57). Die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth (1976) begründet das Bild einer Mutter als zuverlässige und einfühlsame Sicherheitsbasis vor allem auf der Tatsache, dass das Kind bei angstauslösenden Ereignissen auf sie als ‚sicheren Hafen‘ zurückgreift (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 231). Im Gegensatz dazu legen zahlreiche Beobachtungen zur Kind-Vater-Bindung nahe, dass das Bild vom Vater als zuverlässige und einfühlsame Sicherheitsbasis eher durch seine Begleitung des Kindes bei seinen Erkundungen ‚als vertrauter, starker und weiser Gefährte‘, wie Bowlby (1982) es beschreibt, geprägt ist (ebd., S. 231). Folglich könnte sich die Bindung eines Kindes zur männlichen Bezugsperson parallel zur Mutter-Kind-Bindung entfalten (ebd., S. 231). Aus diesem Grund ist es ratsam, die Qualität der Kind-Vater-Beziehung nicht in der ‚Fremden Situation‘ zu erfassen, sondern in einer gemeinsamen Spielsituation (ebd., S. 231).

6 Die pädagogische Fachkraft

6.1 Rolle in der Eingewöhnung

Die Entwicklung eines Kindes ist ein komplexer Prozess, der eine angemessene Erziehung erfordert (Becker-Textor, 2007, S. 64). In diesem Zusammenhang wird der pädagogischen Fachkraft eine bedeutsame Rolle zugesprochen, da diese die Erziehungsziele individuell auf den Entwicklungsstand des Kindes ausrichtet (ebd., S. 64). Somit kann der*die Erzieher*in die Erziehungssituation und die Entwicklung des Kindes steuern und beeinflussen (ebd., S. 64). Erziehungsziele, die nicht auf das Kind ausgerichtet sind, können zu unvermeidlichen Spannungen in der Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und Heranwachsenden führen (ebd., S. 65). „Das Kind kann dabei zum Instrument für [den*]die Erzieher[*]in werden; sie braucht es, um ihre Ziele zu verwirklichen“ (ebd., S. 65). Zudem sollten die Erziehungsziele auf einer harmonischen sowie partnerschaftlichen Erzieher*in-Kind-Beziehung basieren (ebd., S. 65). Diese setzt unter anderem gegenseitige Anerkennung, Akzeptanz und Verständnis voraus (ebd., S. 65). Laut Becker-Textor (2007), gehören beispielsweise Hilfsbereitschaft, Toleranz und Selbstbestimmung zu den Erziehungszielen (S. 65). Zusätzlich sollte sich der*die Erzieher*in stets im Klaren darüber sein, dem Kind auf Augenhöhe zu begegnen und keineswegs eine höhergestellte Rolle einzunehmen, sich stattdessen zurücknehmen und dem Kind den nötigen Freiraum gewähren (ebd., S. 65). Pädagogische Fachkräfte sind nach Xenia Roth (2022), dafür verantwortlich, die professionellen pädagogischen Bedingungen zu schaffen, die für eine erfolgreiche Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder notwendig sind (S. 38). Darüber hinaus gestalten diese „die Grundlagen für den gemeinsamen Austausch mit den Eltern, den entsprechenden Rahmen, die Verbindlichkeit und die Struktur der Zusammenarbeit und damit die Arbeitsbasis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ (ebd., S. 38). Während der Eingewöhnungsphase konzentriert sich die pädagogische Fachkraft vollkommen auf das neue Kind und bemüht sich darum, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihm*ihr aufzubauen, um so zu einer sicheren Basis für das Kind zu werden (Becker-Stoll et al., 2020, S. 64). Da Kleinkinder auf fremde Situationen in einem unbekanntem Umfeld ängstlich und unsicher reagieren, ist es eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Fachkraft in dieser Umgebung zu einer neuen vertrauenswürdigen Bezugsperson neben den Eltern des Kindes zu werden (Niemann, 2011, S. 88). Sobald das Kind Trost bei seiner*ihrer Bezugserzieher*in sucht und findet, ist dies ein Anzeichen einer erfolgreichen Eingewöhnung (Becker-Stoll et al., 2020, S. 67).

6.2 Das Geschlecht

In der frühkindlichen Bildung werden weibliche Fachkräfte von der Gesellschaft als Normalität angesehen, während Männer in diesem Bereich oft als außergewöhnlich betrachtet werden (Gintzel, 2022, S. 76). Dies liegt zum Teil daran, dass männliche Fachkräfte in den meisten Einrichtungen und Teams eine Randgruppe bilden (ebd., S. 76). Das Geschlecht verleiht ihnen häufig diesen Minderheitenstatus, der ihre Individualität in den Hintergrund rückt (ebd., S. 76). Zudem werden in der Gesellschaft die realen und vermutenden Tätigkeiten in den Einrichtungen mit Bereichen und Qualifikationen verbunden, die mit Frauen assoziiert werden (ebd., S. 76). Frauen wird dabei oft eine ‚natürliche‘ Fähigkeit für Erziehung, Pflege und Fürsorge zugeschrieben, wohingegen dies für Männer nicht oder nur teilweise zutrifft (ebd., S. 76). Insgesamt wurde festgestellt, „dass Frauen nicht nur andere Berufe oder Tätigkeiten ausüben als Männer“ (ebd., S. 85), sondern auch häufig in niedrigeren Positionen und Statusgruppen zu finden sind (Achatz, 2008, S. 276, zitiert nach Gintzel, 2022, S. 85). Dabei zeigt sich, dass die Geschlechtersegregation in Berufen unabhängig vom Bildungsniveau mit gängigen Geschlechterstereotypen verbunden ist (Gintzel, 2022, S. 85f.). Folglich dominieren Männer in Deutschland weiterhin in technischen Berufen (Destatis, 2019a, zitiert nach Gintzel, 2022, S. 86). Demgegenüber ist der „Frauenanteil in den Sozial- und Bildungsbereichen wie Kindertageseinrichtungen, Schule oder der Pflege besonders hoch“ (Gintzel, 2022, S. 86).

Bereits Fröbel, war daran interessiert, männliche Fachkräfte für seine Einrichtungen zu gewinnen (ebd., S. 110). Obwohl die Zahl männlicher Angestellter in diesem Arbeitsfeld in den letzten Jahrzehnten stetig gestiegen ist, gilt dies in noch höherem Maße für weibliche Beschäftigte (ebd., S. 111). Im Jahr 2009 waren etwa 14.000 Männer in deutschen Kindertagesstätten tätig, wohingegen es zehn Jahre später mit 43.838 männlichen Fach-, Leitungs- oder Verwaltungskräften mehr als dreimal so viele waren, so Destatis (2019, S. 88, zitiert nach Gintzel, 2022, S. 111). Allerdings ist die Zahl der beschäftigten Frauen im gleichen Zeitraum von etwa 388.000 Frauen auf insgesamt 609.921 Frauen gestiegen, was bedeutet, dass der Männeranteil in Kindertagesstätten nur etwa 6,7 Prozent betrug (Destatis, 2019, S. 88, zitiert nach Gintzel, 2022, S. 111). Übertrieben formuliert, steigt „der Männeranteil mit dem Alter der Kinder ..., da mehr Männer im Hortbereich als im Elementarbereich beschäftigt sind und noch weniger im Krippenbereich“ (Gintzel, 2022, S. 113). Um eine aussagekräftige Vorstellung von der geschlechtlichen Zusammensetzung von Teams zu erhalten, müssen jedoch nicht nur die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder, sondern auch weitere Faktoren wie Trägerschaft, Einrichtungsart oder Teamgröße berücksichtigt werden (ebd., S. 113). Angesichts des steigenden

Die pädagogische Fachkraft

Männeranteils sind zahlreiche Projekte erwähnenswert, die von einzelnen Wohlfahrtsverbänden oder Trägern ins Leben gerufen wurden, um männliche Fachkräfte für alle Tätigkeitsbereiche der frühkindlichen Bildung zu gewinnen sowie alternative Männlichkeitsbilder zu fördern (ebd., S. 113). Denn Erzieher bewegen sich in Kindertageseinrichtungen laut Gintzel (2022) „in einem weiblichen Territorium⁵, haben somit die Grenze der geschlechtsstereotypischen Erwerbstätigkeit überschritten und befinden sich nun in einem Terrain, das von weiten Teilen der Gesellschaft als ‚weiblich‘ erachtet wird und sie somit zu Deplatzierten werden lässt“ (S. 80). Im Zusammenhang mit der Beeinflussung des Geschlechts der pädagogischen Fachkräfte auf die Eingewöhnung, betont Becker-Textor (2007), dass die Wahrnehmung von Frauen als sozial kompetenter und sensibler für die Bedürfnisse der Kinder einzuschätzen ist (S. 66). Allerdings sollte diese Wahrnehmung nicht so bewertet werden, dass Frauen automatisch die besseren pädagogischen Fachkräfte sind (ebd., S. 66f.), sondern „Frauen und Männer ... lediglich eine ganz unterschiedliche Herangehensweise an Erziehung [haben] und ... mit Erziehungsprozessen anders um[gehen]“ (ebd., S. 67).

⁵ Territorien = sind „soziale Räume, die zwar formal für beide Geschlechter offen sind, aber de facto und aufgrund kultureller wie sozialstruktureller Entwicklungen einen vergeschlechtlichten Bereich darstellen“ (Gintzel, 2022, S. 77).

7 Beziehungsdreieck

Das Ziel des Eingewöhnungsprozesses besteht nicht nur darin, dass sich das Kind aktiv anpasst und Bindungsbeziehungen aufbaut, sondern vor allem darin ein Beziehungsdreieck zu konstruieren (Laewen et al., 2015, S. 92). Gleichzeitig betont Vollmer (2012), die Wichtigkeit dieses Beziehungsdreiecks als Grundlage für eine erfolgreiche Eingewöhnung (S. 229). Die folgende Abbildung 1 veranschaulicht dieses Fundament zwischen dem Kind, den Eltern und dem*der Erzieher*in (Laewen et al., 2015, S. 92). Laut Laewen, Andres und Hédervári-Heller (2015), nimmt nach wie vor generell die Mutter eine bedeutsame Rolle während der Eingewöhnungsphase ein, da diese den Kontakt zur Einrichtung aufrechterhält, das Kind begleitet und es zur Einrichtung hinbringt und abholt (S. 92). Infolgedessen bilden das Kind, seine*ihre Mutter und der*die Erzieher*in die Eckpunkte dieses Dreiecks (ebd., S. 92). „Die Seitenlinien repräsentieren die Bindungsbeziehungen des Kindes zu[r] Mutter und Erzieher[*]in bzw. die Beziehung zwischen Erzieher[*]in und Mutter“ (ebd., S. 92). Die Bindungsmuster zwischen Mutter und Erzieher*in können unterschiedlich gestaltet sein (ebd., S. 92). Zudem können sich die feineren Signale des Verständigungssystems, je nachdem ob sich das Kind zur Mutter oder zum*zur Erzieher*in wendet, unterscheiden (ebd., S. 92). Dabei ist das Verständigungssystem eng mit dem Beziehungsaufbau verknüpft, da das Kind morgens von der Mutter zur Einrichtung gebracht und nachmittags von der*dem Erzieher*in wieder zur Mutter gegeben wird, wodurch es von einem Bezugssystem zum nächsten wechselt (ebd., S. 92). Während dem Prozess der Eingewöhnung entwickelt das Kind eine neue Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft, hierfür ist die „offene und gelungene Kommunikation zwischen Fachkraft und eingewöhnender Bezugsperson“ (Dreyer, 2017, S. 60) von Bedeutung.

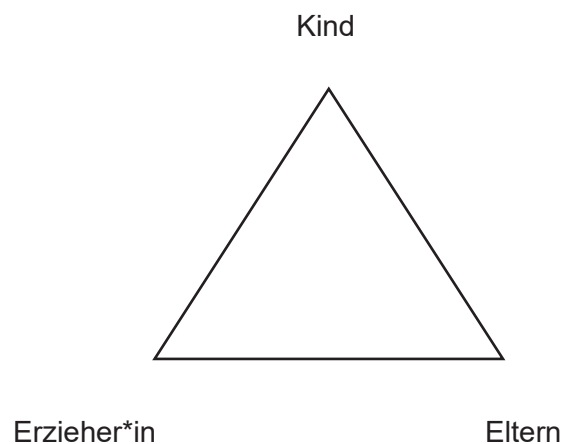


Abbildung 1: Beziehungsdreieck (Laewen et al., 2015, S. 92)

Nachfolgend werden die einzelnen Prozesse, die sich während der Eingewöhnung zwischen dem Kind, den Eltern und der pädagogischen Fachkraft abspielen, erläutert. Zunächst geht es um die Trennung des Kindes von seinen*ihren engsten Bezugspersonen. Anschließend daran wird die erste Kontaktaufnahme zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft beschrieben. Daraufhin wird Bezug auf den Kontakt zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft genommen.

7.1 Eltern-Kind-Bindung: Ablösung, Trennung

Charakterisiert wird die Beziehung zwischen Eltern und dem Säugling durch die zeitlich abgestimmten elterlichen Verhaltensweisen auf das Kind sowie deren Entwicklungsstand (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 58). Besonders wichtig ist dabei die Bindung zwischen Mutter und Kind, die laut Ahnert (2007) schnell und unkompliziert ausgebildet wird (S. 32). Biologische Prozesse, die bereits in der Schwangerschaft beginnen, unterstützen diese Bindung (ebd., S. 32). Vorwiegend die primären Bezugspersonen spielen bei dem Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte eine entscheidende Rolle, da sie dem Kind emotionale Sicherheit vermitteln, die es für den Aufbau neuer Beziehungen braucht (Becker-Stoll et al., 2020, S. 63). Infolge des Überganges von der familiären bis hin zur außerfamiliären Betreuung, tritt ein neuer Lebensabschnitt einer*s Heranwachsenden ein, welcher mit einer temporären Trennung von den primären Bezugspersonen einhergeht (ebd., S. 62f.). Zu Beginn reagieren Kinder sehr stark auf Trennungen, indem sie protestieren und ihre Trennungsangst mit deutlichen Signalen zum Ausdruck bringen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 80). Die Ablösung von der primären Bezugsperson kann dabei für Kleinkinder ein stark belastender Stressfaktor sein (Becker-Stoll et al., 2020, S. 63). Diese Belastung kann auf verschiedenste Weise hervorgerufen werden, zum Beispiel durch die Anpassung an eine neue Umgebung oder den Aufbau von Vertrauen zur pädagogischen Fachkraft (ebd., S. 63). Eine angemessene Eingewöhnungsphase ist hierbei von großer Bedeutung (ebd., S. 59). Das Fehlen dieses Prozesses kann zu starken Stressreaktionen führen, die nicht nur die gesamte Entwicklung des Kindes, sondern auch die Beziehung zwischen Mutter und Kind negativ beeinflussen (ebd., S. 59). Darüber hinaus „haben jüngere Kinder von sich aus nicht das Verlangen, sich von ihren Eltern zu trennen, um sich für eine längere Zeitspanne auf fremde Erwachsene in einer fremden Umgebung einzulassen“ (ebd., S. 63). Dennoch können Jungen und Mädchen durch den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zu neuen Bezugspersonen die Vielfalt der Betreuung bewältigen (ebd., S. 63). Sobald Kinder das zweite Lebensjahr erreicht haben, beginnen sie ihre zunehmende Autonomie zu genießen und auszuprobieren (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 80). Sie spielen mit der Trennung und der Trennungsangst, indem sie gezielt Interaktionen gestalten, bei

denen sie sich zeitweise dem Blickfeld der Bezugspersonen entziehen, um dann plötzlich wieder aufzutauchen (ebd., S. 80). Dies kann beispielsweise durch das Verstecken des Gesichtes mit den Händen geschehen (ebd., S. 80). Das Hauptziel bei diesem sensiblen Übergang besteht darin, dass das Kind in der neuen Umgebung ein Gefühl von Wohlbefinden und Sicherheit erlebt und keine anhaltende Trennungsangst empfindet (Hédervári-Heller, 2019, S. 18). Eine zentrale Voraussetzung dafür ist, dass sich das Kind der neuen Bezugsperson mit Freude und Interesse zuwendet (ebd., S. 18). Studien haben gezeigt, dass Kinder, die sich ohne die Anwesenheit ihrer Eltern in der Einrichtung sicher fühlen, sich automatisch anderen Kindern, Erwachsenen und Spielsachen zuwenden und die neue Umgebung erkunden (ebd., S. 18). Wenn ein Kind sich in seiner Umgebung sicher und geborgen fühlt, kann es eine Vielfalt an Gefühlen erleben und ausdrücken, wie Freude, Trauer oder Ärger (ebd., S. 18). Becker-Stoll (2007) zufolge sind Bindungssicherheit und Abhängigkeit Gegensätze (S. 30). Vielmehr wird das Kind durch die Erfahrung sicherer Bindungsbeziehungen bestmöglich auf neue Beziehungen vorbereitet, sei es zu Erwachsenen, wie den Erzieher*innen oder zu anderen Kindern (ebd., S. 30).

7.2 Erzieher*in-Kind-Bindung: Neugierde

Damit eine Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind entstehen kann, ist eine individuelle Eingewöhnung unabdingbar (Becker-Stoll et al., 2020, S. 64). Während dieser Phase ist die gemeinsame Gestaltung und Bewältigung durch Kinder, Eltern und Erzieher*innen die Voraussetzung für den Aufbau einer Erzieher*in-Kind-Beziehung (ebd., S. 64). Die vertrauensvolle Beziehung zwischen Erzieher*in und Kind kann sich unter bestimmten Voraussetzungen zu einer nachgeordneten Bindungsbeziehung entwickeln (Becker-Stoll & Textor, 2007, S. 9f.). Dazu gehören beispielsweise kleine, stabile Gruppen und günstige Rahmbedingungen, die es dem*r Erzieher*in ermöglichen, auf jedes Kind feinfühlig und individuell einzugehen (ebd., S. 9f.). Die pädagogischen Fachkräfte haben einen indirekten Einfluss auf die Entwicklung, das Erleben und Verhalten der Heranwachsenden und durch ihr Vorbild einen direkten Einfluss durch deren Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen (ebd., S. 10). Eine ganzheitliche und positive Entwicklung des Kindes erfordert eine Kombination aus Bindung, Erziehung und Bildung (ebd., S. 10).

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. Hierbei bietet der*die Erzieher*in dem*r Heranwachsenden Beziehungsangebote an und verfolgt dabei Erziehungs- und Bildungsaufträge (ebd., S. 10f.). Das Kind bringt in dieser Beziehung seine bisherigen Beziehungs- und

Beziehungsdreieck

Erziehungserfahrungen aus der Familie sowie eigene Kompetenzen mit ein (ebd., S. 11). Im Austausch mit dem*der Erzieher*in erfährt das Kind emotionale Sicherheit und Geborgenheit, erlernt soziale Regeln und Normen, entwickelt seine Kompetenzen weiter und erwirbt neue Kenntnisse (ebd., S. 11).



Abbildung 2: Erzieherin-Kind-Beziehung (Becker-Stoll & Textor, 2007, S. 10).

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels 7.2 erwähnt, können Kinder nicht nur zu ihren Eltern, sondern auch zu Erzieher*innen Bindungsbeziehungen aufbauen (Ahnert, 2007, S. 32). Stabil betreuende pädagogische Fachkräfte spielen dabei eine wichtige Rolle, da sie eine Sicherheitsfunktion erfüllen und zu Bindungspersonen für das Kind werden können (ebd., S. 32). Neuere Forschung beschreibt Bindungserfahrungen im Alltag von Heranwachsenden durch fünf Eigenschaften, die in unterschiedlichem Maße in jeder Erzieher*innen-Kind-Bindung ausgeprägt sind (ebd., S. 33f.). Dazu zählen Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung sowie Assistenz (ebd., S. 34). Die Ausprägung dieser Eigenschaften bestimmt, ob eine sichere Erzieher*in-Kind-Bindung entsteht oder nicht (ebd., S. 34). In Kindergruppen, in denen das Erziehungsverhalten empathisch, gruppenbezogen und regulierend ist, entsteht eine sichere Bindung zwischen Erzieher*in und Heranwachsenden (ebd., S. 35). Zusätzlich müssen jedoch auch die individuellen sozialen Bedürfnisse jedes Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zur richtigen Zeit berücksichtigt und erfüllt werden (ebd., S. 35).

Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe die Balance „zwischen der allgemeinen Betreuung einer Kindergruppe und der individuellen Reaktion auf die Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes“ (Ahnert, 2007, S. 36) kontinuierlich neu zu bestimmen. Dabei spielen vielerlei Faktoren eine Rolle, die diesen Prozess beeinflussen und prägen können (ebd., S. 36). Die Einflussfaktoren auf die Bindung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind können sich aus den pädagogischen Konzepten, aus der Größe von Kindergruppen, sowie der Geschlechter- und Alterszusammensetzung ergeben (ebd., S. 36). Analysen der Erzieher*innentätigkeiten, die im Zuge des gesellschaftlichen

Umbruchs durchgeführt wurden, zeigen, dass pädagogische Konzepte einen Einfluss auf die Entstehung sicherer Erzieher*innen-Kind-Bindungen haben können (ebd., S. 36). Vor dem gesellschaftlichen Umbruch sahen sich die pädagogischen Fachkräfte kaum als Bindungsperson an (ebd., S. 37). Im Gegensatz dazu waren diese nach der ‚Wende‘ „auf der Grundlage einer veränderten fröhpädagogischen Programmatik ... deutlich einfühlender und damit sowohl besser auf das einzelne Kind und dessen Bedürfnisse orientiert als auch besser darauf eingestellt, die individuellen kindlichen Bedürfnisse unter den Gruppenanforderungen zu erfüllen“ (ebd., S. 37). Neben dem Einfluss der pädagogischen Konzepte können auch unterschiedliche Geschlechter- und Alterszusammensetzungen der Kindergruppen die sichere Bindung zwischen Erzieher*in und Heranwachsenden fördern oder beeinträchtigen, da sie unterschiedliche Bedingungen für die Entstehung von Bindungsbeziehungen für jedes Kind schaffen können (ebd., S. 37).

7.3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft

In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft liegt der Fokus auf der engen Zusammenarbeit zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften, wobei beide Partner eine gemeinsame Verantwortung für den Bildungsprozess der Kinder tragen (Wehinger, 2022, S. 10f.). Das Ziel dieser Partnerschaft besteht darin, die beiden Lebenswelten von Kindertagesstätte und Familie miteinander zu verbinden, anstatt, dass sie lediglich parallel existieren (ebd., S. 10). Zusätzlich ist das „Ziel eines regelmäßigen Austauschs zwischen Fachkraft und Eltern ... das Kind beim Übergang in die Kita sowie bei seinen täglichen Herausforderungen gemeinsam und gemäß seiner aktuellen Entwicklungsphase zu unterstützen“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 64). Bei der Erziehungspartnerschaft handelt es sich nicht um eine bloße Methode, sondern um eine Einstellung, die durch ein freundliches Miteinander, gegenseitigen Respekt und hoher Professionalität geprägt ist und in der praktischen Umsetzung erlebt und erfahren wird (Wehinger, 2022, S. 10). Eine solche Einstellung ist von entscheidender Bedeutung, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Familien zu ermöglichen und eine gegenseitige Beziehung aufzubauen (ebd., S. 10). Die Aktivitäten und Anregungen werden in der Erziehungspartnerschaft nicht ausschließlich von den pädagogischen Fachkräften initiiert, sondern auch die aktive Beteiligung der Eltern und der gesamten Familie wird als Mitgestalter geschätzt (ebd., S. 10f.). Die Aufgabe der Fachkräfte besteht darin, den strukturellen und prozessualen Rahmen für die Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder zu gestalten (Kobelt Neuhaus, 2022, S. 86). Dabei treffen sie Entscheidungen, bei denen familiäre Interessen, Bedürfnisse und Lebenslagen berücksichtigt werden (ebd., S. 86). Gleichzeitig erkennen sie die Eltern als wertvolle Erfahrungsexpert*innen an und nutzen deren

Beziehungsdreieck

wichtige Hinweise für den Beziehungsaufbau zu den Kindern (ebd., S. 86). Darüber hinaus werden diese in Entscheidungen einbezogen, erhalten Unterstützung und nehmen aktiv am Lernprozess ihrer Kinder teil (Wehinger, 2022, S. 11). Des Weiteren sind die Erziehungs- und Sorgeberechtigten für die pädagogische Fachkraft „wichtige Partner und Informanten, nicht nur in der Phase der Eingewöhnung“ (Becker-Stoll, 2020, S. 64). Im Zentrum der Erziehungspartnerschaft stehen die vorhandenen Stärken und Fähigkeiten von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften (Wehinger, 2022, S. 12). Auf dieser Grundlage ist es möglich „sich ohne Konkurrenzdruck zu begegnen und geduldig miteinander umzugehen“ (ebd., S. 12). Eine positive Grundeinstellung gegenüber den Familien bildet die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit (ebd., S. 12).

8 Herausforderungen während der Eingewöhnung

8.1 Für das Kind

Der Übergang eines Kindes aus der Familie in eine noch unbekannte Kindertagesstätte stellt eine Herausforderung für dessen Anpassungsfähigkeit und den Aufbau von Beziehungen zu fremden Personen dar (Laewen et al., 2015, S. 20). Diese Situation kann mit einer Vielzahl von Stressfaktoren einhergehen, da der*die Heranwachsende mit unbekanntem Räumen, fremden Erwachsenen, anderen Kindern und neuen Ereignissen konfrontiert wird (ebd., S. 20). Zudem führt die Veränderung des Tagesablaufes dazu, dass sich das Kind täglich für mehrere Stunden von seinen Eltern trennen muss (ebd., S. 20). Diese Trennung wird als der wichtigste Stressauslöser in der frühen Kindheit betrachtet (Niesel & Griebel, 2015, S. 81). „Trennungsangst und Trennungsschmerz entstehen, wenn das Kind und die Eltern vor und während der Übergangssituation von Seiten der Kindertageseinrichtung nicht ausreichend vorbereitet und nicht ausreichend unterstützt werden“ (Hédervári-Heller, 2019, S. 19). Erfahrungen aus der Praxis verdeutlichen, dass in diesem Zusammenhang ein Mangel an einer kontinuierlichen Bezugspädagog*in besteht, der*die das Kind und die Eltern während der ersten Tage und Wochen der Eingewöhnung begleitet (ebd., S. 19). Die Anwesenheit einer Bindungsperson oder einer vertrauten Bezugsperson während der Eingewöhnungsphase ist daher von entscheidender Bedeutung, da Kleinkinder auf die Unterstützung dieser angewiesen sind, um ihre Emotionen zu regulieren und mit Stress umzugehen (Niesel & Griebel, 2015, S. 81f.). Laut Niesel und Griebel (2015), zeigen die Heranwachsenden weniger Irritation und Ängstlichkeit, wenn die Eltern in einer fremden Umgebung anwesend sind (S. 81). Der Grund dafür ist, „dass die Eltern durch ihre Nähe dem Kind ermöglichen, bei Überforderung durch die fremde Umgebung bei ihnen Schutz zu finden und Hilfe zu bekommen, um ihre Ängste zu regulieren“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 58). Trennungen von den Eltern können Kinder fast genauso stark emotional belasten wie körperlicher Schmerz (ebd., S. 59). Zusätzlich können auch die Lern- und Anpassungsleistungen, die von Kindern während des Übergangsprozesses gefordert werden, Stress verursachen (Laewen et al., 2015, S. 20). Besonders im Krippenalter sind Kinder oft überfordert, wenn sie diese Umstellung ohne eine angemessene Beteiligung der Eltern bewältigen müssen (ebd., S. 20). Ein Forschungsprojekt, welches an einer Freien Universität in Berlin durchgeführt wurde, zeigte, dass „[w]ährend der ersten sieben Monate ihres Krippenbesuchs ... bei diesen Kindern drastisch erhöhte Fehlzeiten wegen Erkrankung, Entwicklungsrückstände und Irritationen in ihren Bindungen an die Mütter auf[traten]“ (ebd., S. 20). Für Kinder im Alter zwischen dem siebten und 20. Lebensmonat wird der Aufenthalt in einer unbekanntem Umgebung ohne die Anwesenheit von dem Kind bekannten

Herausforderungen während der Eingewöhnung

Bindungspersonen als ein stressauslösender Faktor betrachtet (ebd., S. 30). In solchen unvertrauten Situationen suchen Kinder nach einer vertrauten Bindungsperson, die ihnen als eine Art ‚sichere Basis‘ dient (ebd., S. 30). In Kapitel 3.1 *Begriffsbestimmung Bindung* wird auf die ‚sichere Basis‘ näher eingegangen. Fehlt jedoch die Anwesenheit der Bindungsperson, können die Reaktionen auf Unsicherheiten, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt, ins Leere laufen (ebd., S. 30). Dies kann zu langanhaltendem Weinen oder Verstörung führen, welches sich über mehrere Tage erstrecken kann und nur geringfügig von der pädagogischen Fachkraft beeinflusst werden kann (ebd., S. 30).

Basierend auf den Erkenntnissen von Forscher*innen lassen sich ebenso mehr Gelegenheiten für Konflikte beobachten, je mehr Zeit Kinder in Peergroups verbringen (Niesel & Griebel, 2015, S. 89). Insbesondere Kinder, die noch nicht über ausreichend sprachliche, soziale und selbstregulierende Fähigkeiten verfügen, geraten häufiger in Situationen, die sie nicht kontrollieren können und daher als stressig empfunden werden (ebd., S. 89). Darüber hinaus zählen auch die Bindungsmuster beziehungsweise die Bindungsqualitäten zu den Stressauslösern während der Eingewöhnungsphase. Die Bindungsmuster werden in Kapitel 3.3 *Bindungsmuster und -qualitäten* genauer definiert. Kinder mit einer sicheren Bindung suchen beispielsweise häufig Blickkontakt zur Bezugsperson, weinen stark, wenn sie verlassen werden und nähern sich der Bezugsperson unbeschwert an (Laewen et al., 2015, S. 46). Durch das Verhalten dieser Heranwachsenden und ihren emotionalen Ausdruck zeigen sie deutliche Stresssymptome (Dreyer, 2017, S. 20). Ebenso ertragen Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung enormen Stress, der durch die Messung der Herzfrequenz sowie des primären Stresshormons Kortisol festgestellt werden kann (ebd., S. 19). Unsicher-vermeidend gebundene Kinder bewältigen Stresssituationen eher allein, wenden sich nicht an das begleitende Elternteil, haben wenig Blickkontakt zur Mutter und Vater und weisen seltene, oft zufällig wirkende Körperkontakte auf (Laewen et al., 2015, S. 46). Des Weiteren zeigen Heranwachsende starke Stressreaktionen, wenn sie ohne eine angemessene Eingewöhnungsphase von einem Tag auf den anderen in die Kinderkrippe gebracht werden (Becker-Stoll et al., 2020, S. 59). Diese Reaktionen können sich nachteilig auf die gesamte Entwicklung des Kindes auswirken und die Bindung zwischen Mutter und Kind negativ beeinflussen (ebd., S. 59). In einer Untersuchung von Ahnert (2004), die die Qualität von Bindungen untersuchte, wurde festgestellt, „dass die Mutter-Kind-Bindung von einem sicheren in ein unsicheres Muster kippte, wenn der Übergang in die Krippe ohne Eingewöhnung stattfand“ (ebd., zitiert nach Becker-Stoll et al., 2020, S. 59). Im Gegensatz dazu zeigte sich, dass die Bindung erhalten blieb oder sich in einigen Fällen sogar

verbesserte, wenn die Mütter ausreichend Zeit für die Eingewöhnung ihres Kindes aufbrachten (Becker-Stoll et al., 2020, S. 59).

8.2 Für die Eltern

Für die Eltern bringt der Wechsel ihres Kindes von der Familie in eine außerfamiliäre Einrichtung ebenso eine Reihe von Herausforderungen mit sich. Diese fühlen sich beispielsweise unsicher, wenn sie sich von ihrem Kind zum ersten Mal über einen längeren Zeitraum trennen müssen und nicht dabei sein können, um die Ereignisse ihres Kindes mitzuerleben (Roth, 2022, S. 185). Zudem sind sie auf die Informationen der pädagogischen Fachkraft angewiesen, da Kleinkinder noch nicht in der Lage sind, sich ausreichend mitzuteilen (ebd., S. 185). Hinzu kommt, dass einige Eltern einen unbewussten oder bewussten Zeitplan im Kopf haben, den sie einhalten möchten, um den Übergang erfolgreich zu bewältigen (ebd., S. 185). Dieser erzeugte Zeitdruck und die damit verbundene Unruhe wirken sich oftmals negativ auf die Kinder aus, da diese in „aller Regel sehr feinfühlig sind und gute Antennen für die Gefühlslage ihrer Eltern haben“ (ebd., S. 185). Andere Eltern empfinden einen starken emotionalen Druck und Schuldgefühle, wenn sie ihr Kind trotz dessen Widerstand abgeben müssen (ebd., S. 185). Zudem fällt es Ihnen schwer loszulassen (ebd., S. 185). Dadurch wird dem Kind „nur eingeschränkt die Möglichkeit gegeben, das neue Umfeld neugierig und offen zu erkunden und kennenzulernen“ (ebd., S. 185). Unbewusste Neidgefühle können ebenfalls eine Herausforderung während der Eingewöhnungsphase darstellen und sich auf die Beziehungsgestaltung während dieser Phase auswirken (ebd., S. 185). Besonders Mütter leiden möglicherweise darunter, dass sie nicht mehr den gesamten Alltag ihres Kindes miterleben können oder sind sich unsicher darüber, ob sie weiterhin die wichtigste Bezugsperson ihres Kindes bleiben (ebd., S. 185f.). Überdies ist eine Herausforderung seitens der Eltern, sich auf die pädagogischen Fachkräfte als Ansprechpartner*innen und Vertrauenspersonen einzulassen und sich an die zusätzliche Betreuung ihres Kindes in der Kindertagesstätte zu gewöhnen (Becker-Stoll et al., 2020, S. 64). Nicht nur der*die Heranwachsende muss den Übergang bewältigen, sondern auch die Eltern selbst (ebd., S. 64). Ähnlich wie die Kinder müssen auch die Eltern vertrauensvolle Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften aufbauen und sich in die Elterngruppe integrieren, um ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln (ebd., S. 64).

8.3 Für die pädagogische Fachkraft

Die Phase der Aufnahme und Eingewöhnung in die Kindertagesstätte stellt für die pädagogischen Fachkräfte, die diesen Übergang begleiten und moderieren, eine arbeitsintensive Zeit innerhalb ihrer beruflichen Routine dar (Niesel & Griebel, 2015, S. 115).

Jedoch handelt es sich dabei nicht um einen Übergang im psychologischen Sinne (ebd., S. 115). Im Gegensatz zu Kindern und Eltern bewältigen pädagogische Fachkräfte den Übergang eher passiv (ebd., S. 114). Diese Übergangsphase geht für sie mit Veränderungen in der Identität, den Rollen und den Beziehungen einher, die durch ihre Erstmaligkeit und Einmaligkeit gekennzeichnet sind (ebd., S. 114f.). Laut Hédervári-Heller (2019) waren „Trennungsangst, langanhaltendes Weinen und häufige Erkrankungsraten ... die sichtbarsten Anzeichen für das seelische Leiden von vielen Kindern bei der Eingewöhnung in Kindertageseinrichtungen“ (S. 19). Neben den Kindern waren auch die Eltern stark betroffen, da sie gemeinsam mit ihren Kindern litten (ebd., S. 19).

Die pädagogischen Fachkräfte übernehmen anspruchsvolle und bedeutsame Aufgaben, darunter die Gewährleistung einer erfolgreichen Integration jedes einzelnen Jungen und Mädchens in die Gesamtgruppe sowie die Schaffung einer positiven Atmosphäre (Niesel & Griebel, 2015, S. 89f.). Ein gutes Gleichgewicht zwischen individueller Zuwendung für jedes Kind und der Aufmerksamkeit für das Geschehen insgesamt sind entscheidend, um Heranwachsende und Erwachsene in Kindertageseinrichtungen gleichermaßen wohlfühlen zu lassen (ebd., S. 89). In diesem Zusammenhang reicht es für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit nicht aus, nur die Bedürfnisse des Individuums zu erkennen, da die Erfüllung dieser immer im Gruppenkontext erfolgt (ebd., S. 89). Die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte verändern sich im Zuge der altersgemäßen Entwicklungsfortschritte (ebd., S. 108). Während der Begleitung des Überganges sollte zum Beispiel berücksichtigt werden, dass Kinder im Alter von zehn bis 18 Monaten besonders stark auf erste kurze Trennungen reagieren und möglicherweise Stressreaktionen zeigen können (Ahnert, 2010, zitiert nach Niesel & Griebel, 2015, S. 108). Demgegenüber haben „Einjährige ... bereits detaillierte Kenntnisse über die Beziehung zu ihren Eltern in ihrem Gedächtnis gespeichert und sind Fremden und neuen Beziehungen gegenüber sehr skeptisch“ (Niesel & Griebel, 2015, S. 108). Dies äußert sich in einem Verhalten, das als ‚Fremdeln‘ bekannt ist (ebd., S. 108). Im Rahmen des Übergangsprozesses liegt es auch in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, Unterschiede im Temperament der Kinder wahrzunehmen und anzuerkennen (ebd., S. 109). Denn Kinder mit einem ‚einfachen‘ Temperament, zeigen wahrscheinlich eine größere Bereitschaft, sich auf neue Situationen einzulassen, im Vergleich zu Kindern, die schüchtern und schwerer zu beruhigen sind (Zentner, 1998; 2008, zitiert nach Niesel & Griebel, 2015, S. 109). Hinzu kommt, „dass Erzieherinnen – für Erzieher liegen noch keine Befunde vor – gerade beim Beziehungsaufbau während des Übergang[es] geschlechtersensibel handeln sollten“ (Niesel, 2008; Rohrmann, 2010, zitiert nach Niesel & Griebel, 2015, S. 110). Laut Ahnert (2010), besteht die Tatsache, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen häufig eine geringere Chance haben, eine Bindungsbeziehung zu einem*r

Erzieher*in aufzubauen (S. 131ff., zitiert nach Niesel & Griebel, 2015, S. 110). Die Gründe hierfür werden detailliert im Kapitel 5.2 *Das Geschlecht* beschrieben.

9 Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten während der Eingewöhnung

Die Grundlage für die Veränderung der Eingewöhnungspraxis in der Bundesrepublik Deutschland wurde durch die Arbeiten von Kuno Beller und seinen Mitarbeiter*innen an der Freien Universität Berlin sowie durch neue Erkenntnisse der Säuglings- und Bindungsforschung und psychoanalytischen Überlegungen gelegt (Hédervári-Heller, 2019, S. 20). Ab 1983 beschäftigten sich Laewen, Andres und Hédervári-Heller sowohl in wissenschaftlicher als auch praktischer Hinsicht mit dem Thema Eingewöhnung (ebd., S. 20). Als Ergebnis wurde das Institut für Angewandte Sozialforschung Frühe Kindheit gegründet, was im Jahr 1990 schließlich zur Veröffentlichung des Berliner Eingewöhnungsmodells führte (ebd., S. 20). Die steigende Unzufriedenheit in der Praxis führte aufgrund der belastenden Eingewöhnungszeiten zu Lösungsvorschlägen (ebd., S. 20).

Das Fundament für Belastungsreaktionen bilden Veränderungen, die eine Person erlebt (Niesel & Griebel, 2015, S. 119). Entscheidend für die Bewältigung dieser ist, ob sie von größerem Ausmaß und längerer Dauer sind, ob die Veränderung erwünscht ist und ob die Person die Kontrolle darüber hat (ebd., S. 119). Darüber hinaus spielt die Verfügbarkeit von Ressourcen eine wichtige Rolle (ebd., S. 119). Wenn die vorhandenen Ressourcen zur Bewältigung nicht ausreichen, kann dies zu Überforderung und Stress führen (ebd., S. 119). Um den erzeugten Stress während der Übergangssituation erfolgreich zu bewältigen, ohne dabei gesundheitliche oder seelische Beeinträchtigungen zu erleiden, ist es entscheidend, dass das Kind eine stabile, vertrauensvolle Bindung zu einem*r Pädagog*in in der Tageseinrichtung aufbaut (Hédervári-Heller, 2019, S. 19). Erst wenn diese Bindung besteht, können Kinder ohne Trennungsangst auf die Anwesenheit ihrer Eltern verzichten und ihren Stress mithilfe ihrer neuen Bezugsperson bewältigen (ebd., S. 19). Eine intensive Vorbereitung der pädagogischen Fachkraft stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um die Eingewöhnungsprozesse möglichst stressfrei zu gestalten (Dreyer, 2017, zitiert nach Hédervári-Heller, 2019, S. 19). Es ist zudem von großer Bedeutung, die Eingewöhnungsphase nicht zu verkürzen, insbesondere für Kinder, die sich schnell von ihren Eltern trennen können, da Trennungsängste bei ihnen zeitverzögert auftreten (Wehinger, 2022, S. 21). Unter der Voraussetzung, dass den Heranwachsenden genügend Zeit gegeben wird und sie die Möglichkeit haben, ihre Gefühle ohne Verdrängung auszudrücken, können sie diese Erfahrung nutzen, um auch andere Situationen effektiver zu verarbeiten (ebd., S. 21). Auch für die Eltern kann es hilfreich sein, den

Eingewöhnungsprozess schrittweise zu durchleben, um ein positives Gefühl in Bezug auf die Betreuung ihres Kindes durch andere Personen und ein positives Selbstbild zu entwickeln (ebd., S. 21). Zusätzlich ist es laut Hédervári-Heller und Dreier bedeutsam, dass Kinder ausreichend Zeit zur Bewältigung von Stresssituationen haben, da dies dem biologisch verankerten Bedürfnis entspricht, neue Bindungen aufzubauen (Niesel & Griebel, 2015, S. 96). Erwachsene reagieren auf dieses Bedürfnis ebenfalls mit „biologisch festgelegtem, feinfühligem Pflegeverhalten“ (ebd., S. 96). Eine Möglichkeit, den in Kapitel 9.2 *Für Eltern* beschriebenen Zeitdruck der Eltern zu reduzieren, besteht darin, dass diese gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft überlegen, wie dieser gemindert werden kann (Roth, 2022, S. 185).

Damit sich Kinder erfolgreich an die außerfamiliäre Betreuung gewöhnen und Herausforderungen während des Überganges reduziert werden, kann es hilfreich sein, sich an bewährten Modellen wie dem Berliner und Münchener Eingewöhnungsmodell zu orientieren (Becker-Stoll et al., 2020, S. 65). Obwohl es bisher keine systematischen Untersuchungen zu diesem Thema gibt, zeigen praktische Erfahrungen, dass sowohl das Berliner als auch das Münchener Eingewöhnungsmodell erfolgreich sind, wenn sie korrekt umgesetzt werden (Dreyer, 2017, S. 106). Allerdings sollten diese Modelle lediglich als Orientierung dienen (ebd., S. 106). Darüber hinaus ist es wichtig zu betonen, dass die Modelle das pädagogisch verantwortliche Handeln der Fachkräfte unterstützen sollen und nicht ersetzen können (ebd., S. 106). „Entscheidend ist, dass die theoretischen Grundlagen verstanden werden, in der Planung und Durchführung vor Ort berücksichtigt und fachlich richtig umgesetzt werden“ (Niesel & Griebel, 2015, S. 81). Insbesondere Nähe spielt eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung von Stress während des Überganges. Wenn die Bindungsperson nicht angemessen auf das Kind reagiert, um es zu beruhigen, kann der Körper des Heranwachsenden mit physiologischem Stress reagieren (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 134). Laut Grossmann und Grossmann (2012) bilden die „positiven Gefühle bei Interaktionen und die Erfahrung, dass ... durch Nähe physiologischer Stress abgebaut wird, sowie die negativen Gefühle bei drohender und tatsächlicher Trennung“ (S. 43) die Grundlagen des Verhaltens von Tieren und Menschen (ebd., S. 43). Untersuchungen haben gezeigt, dass die Feinfühligkeit jedes Erwachsenen, im Speziellen von Erzieher*innen, einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklung psychischer Sicherheit bei Kleinkindern hat (ebd., S. 133). Bei Trennungssituationen werden negative Gefühlsäußerungen des Kindes wie Angst, Ärger, Wut oder Trauer von der Bindungsperson wahrgenommen und auf beruhigende Weise beantwortet, was dazu führt, dass die negativen Gefühle abgeschwächt werden (ebd., S. 133). Des Weiteren tragen auch die anderen Heranwachsenden in der Einrichtung zur Bewältigung des Überganges bei (Becker-Stoll et al., 2020, S. 64). Positive Beziehungen mit

Peers⁶ sind bedeutsam, um Empathie zu zeigen und zu erleben (Niesel & Griebel, 2015, S. 131). Im Gegensatz zu Beziehungen mit Erwachsenen, sind Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen gleichberechtigt (Becker-Stoll et al., 2020, S. 91). Zudem haben Peers „keine Wissens- oder Könnensvorsprünge, und ihr großer Vorteil ist, dass ihr Interesse am Inhalt des Spiels gleich groß ist“ (ebd., S. 91). Darüber hinaus haben Kleinkinder ihre eigenen Themen an denen Erwachsene sich kaum beteiligen (ebd., S. 91). Die Präferenz für gleichaltrige Spielkamerad*innen hängt vermutlich mit der Ähnlichkeit des Entwicklungsstandes und der Kompetenzen zusammen (ebd., S. 101). Erwachsene schaffen dabei die Voraussetzung für die Interaktionen der Kinder (ebd., S. 101). „Sie stellen Raum, Zeit und Materialien zur Verfügung, schaffen eine stabile und anregungsreiche Umgebung und bieten die nötige Beziehungssicherheit, damit Kleinkinder sich entspannt einander zuwenden können“ (ebd., S. 101). Resilienz kann gleichermaßen zur Übergangsbewältigung des Kindes beitragen, da diese Kinder stärkt (Niesel & Griebel, 2015, S. 130). „Von Resilienz wird dann gesprochen, wenn sich Kinder bei Lebensereignissen und unter Bedingungen mit kumulativen Risikofaktoren als widerstandsfähig erweisen und sich zu psychisch gesunden Persönlichkeiten entwickeln“ (ebd., S. 130). Niesel & Griebel (2015) betonen überdies, dass sich resiliente Kinder durch positive Problemlösefähigkeiten auszeichnen (S. 130). Sie haben das Vertrauen, dass ihre Handlungen erfolgreich sein werden, nutzen ihre Ressourcen effektiv und vertrauen auf ihre Kontrollmöglichkeiten, gleichzeitig sind sie in der Lage, realistisch einzuschätzen, wenn etwas nicht beeinflussbar ist (ebd., S. 130).

Weiterhin bieten Laewen, Andres und Hédervári-Heller (2015) allgemeine Empfehlungen zur organisatorischen Gestaltung der Eingewöhnung für pädagogische Fachkräfte an (S. 54ff.). Unter anderem sollte der*die Erzieher*in ihr äußeres Erscheinungsbild während der Eingewöhnungszeit nicht stark verändern, da Kleinkinder häufig irritiert sind, wenn ihnen eine bekannte Person in ungewohnter Kleidung, mit deutlich veränderter Frisur oder Brille begegnet (Laewen et al., 2015, S. 55). Darüber hinaus wird empfohlen, dass der erste Trennungsversuch nicht an einem Montag stattfinden sollte (ebd., S. 55). Es ist ratsam, das Kind zuerst an den wechselseitigen Aufenthalt im Elternhaus und in der Kindertagesstätte zu gewöhnen, bevor es zum ersten Mal allein in der Einrichtung bleibt (ebd., S. 55). Während der Eingewöhnungsphase werden die pädagogischen Fachkräfte, die Kinder eingewöhnen, stark gefordert und benötigen ein hohes Maß an Konzentration und professionellem Engagement (ebd., S. 56). Bedeutsam in dieser Zeit ist es, die Verbindung zu Kolleg*innen nicht zu vernachlässigen (ebd., S. 56). Um eine

⁶ Peers = „sind Individuen ungefähr gleichen Alters bzw. ähnlichen Entwicklungsstandes“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 91).

angemessene Entlastung für Erzieher*innen zu gewährleisten, wird ebenfalls empfohlen, die Kindertagesstätte nur halbtags zu besuchen (ebd., S. 56). Überdies geben Laewen, Andres und Hédervári-Heller (2015) allgemeine Vorschläge zur organisatorischen Gestaltung der Eingewöhnung speziell für Eltern an, welche nachfolgend dargestellt werden (S. 56–59). Eine schrittweise Anpassung des Schlaf- und Essensrhythmus an die Zeiten der Kindertagesstätte erleichtert die Situation für das Kind, da es sich neben den neuen Räumen und neuen Menschen nicht auch noch an einen neuen Schlaf- und Essensrhythmus gewöhnen muss (ebd., S. 56). Zudem sollte die Eingewöhnung nicht gleichzeitig mit anderen Veränderungen im Familienalltag, wie beispielsweise der Geburt eines Geschwisterkindes oder einem Umzug stattfinden (ebd., S. 57). Solche zusätzlichen Lebensereignisse stellen das Kind vor weitere Anpassungsaufgaben (ebd., S. 57). „Sollte das Kind kurz vor oder zum geplanten Zeitpunkt des Eintritts in die Kindertagesstätte erkranken, empfiehlt es sich, die Eingewöhnungsphase zu verschieben, bis das Kind wieder gesund ist“ (ebd., S. 57). Dies ist bedeutsam, da Krankheiten das Interesse und die Orientierung in der neuen Umgebung, immens erschweren können (ebd., S. 57). Des Weiteren wird dazu geraten, dass die Mutter oder der Vater während der ersten vier bis sechs Wochen der Eingewöhnungsphase für das Kind verfügbar und noch nicht wieder berufstätig ist (ebd., S. 57). Der Grund dafür liegt darin, dass sich der*die Heranwachsende in spezifischen Stresssituationen nicht von der pädagogischen Fachkraft trösten lässt und stattdessen nach der vertrauten elterlichen Bindungsperson verlangt (ebd., S. 57). Wenn das Kind von Anfang an zur gleichen Zeit und in die gleiche Situation in die Kindertagesstätte gebracht wird, erleichtert dies den täglichen Einstieg und stärkt das Gefühl von Vertrauen in die neue Umgebung (ebd., S. 58). Außerdem können vertraute Gegenstände, die von zu Hause in die Kindertagesstätte mitgebracht werden, dem Kind dabei helfen, die Trennungsepisoden und Einschlafsituationen leichter zu bewältigen (ebd., S. 58).

10 Abschließende Diskussion und Fazit

Im Fokus dieser Ausarbeitung stand die Bedeutung der Eingewöhnung in die Krippe hinsichtlich der Herausforderungen während des Eingewöhnungsprozesses sowie der Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder, Erziehungs- und Sorgeberechtigte und pädagogische Fachkräfte. Hierfür war es erforderlich sich zuerst den Begriff Eingewöhnung theoretisch zu erschließen, sowie sich dem Berliner und Münchener Eingewöhnungsmodell zu widmen. Nachfolgend wurde der Terminus Bindung definiert, die verschiedenen Phasen der Bindungsentwicklung und Bindungsmuster dargestellt und Einflussfaktoren auf die Bindungssicherheit beschrieben. Anschließend daran wurde die Auswahl der Fragestellung erläutert und das Methodische Vorgehen erklärt. Weiterhin wurde die Rolle der beteiligten Akteur*innen am Eingewöhnungsprozess und das Beziehungsdreieck beleuchtet. Schließlich wurde der Schwerpunkt auf die Herausforderungen während des Übergangs in die Krippe gelegt und aufgezeigt, welche Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten es gibt, um diesen Übergang erfolgreich zu meistern.

Bei der Eingewöhnung in die Krippe spielt besonders die Bindung eine zentrale Rolle, da diese die Grundlage für das Wohlbefinden und die Sicherheit des Kindes bildet. Bindung stellt ein fundamentales Grundbedürfnis dar und ist ebenso bedeutsam wie Hunger oder Durst (Becker-Stoll, 2007, S. 14). Es genügt dabei nicht, die physischen Grundbedürfnisse zu befriedigen, um eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten (ebd., S. 14). Sondern eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse, zu denen Bindung, Kompetenz und Autonomie gehören, sind entscheidend (ebd., S. 14f.). Der Übergang vom familiären Umfeld in die außerfamiliäre Betreuung stellt für das Kind eine neue und ungewohnte Situation dar. Es muss sich an eine neue Umgebung, neue Menschen und eine veränderte Tagesstruktur anpassen. Dies kann zu Beginn Stress und Unsicherheiten auslösen. In solchen Situationen ist die Anwesenheit einer vertrauten Bezugsperson von großer Bedeutung, da sie dem Kind ein Gefühl von Sicherheit vermittelt und ihm*ihr ermöglicht, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und diese besser zu bewältigen. Insgesamt ist die Bindung während der Eingewöhnungszeit bedeutsam, da sie dem Kind Sicherheit gibt, seine*ihre Bewältigungsfähigkeiten stärkt und den Übergang in die neue Umgebung erleichtert. Die vertrauensvolle Bindung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft ermöglicht es den Heranwachsenden, ohne Trennungsangst auf die Anwesenheit ihrer Eltern zu verzichten und ihren Stress mithilfe der Unterstützung der neuen Bezugsperson zu bewältigen (Hédervári-Heller, 2019, S. 19). Der Ablöseprozess nimmt eine gleichermaßen bedeutsame Rolle bei der Eingewöhnung ein. Dieser ist abhängig davon, inwieweit sich Kinder von ihren Erziehungs- und Sorgeberechtigten lösen können und die neue Umgebung erkunden (Niedergesäß,

2005, S. 2). Ebenso wichtig ist die Art und Weise, wie Heranwachsende eine Beziehung zu den Erzieher*innen der Gruppe aufbauen (ebd., S. 2). Hervorzuheben ist, dass die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Kindern im Eingewöhnungsprozess auf grundlegenden Bindungsmustern und -qualitäten beruhen, daher nehmen diese einen wichtigen Teil in dieser Ausarbeitung ein (ebd., S. 3). Dabei untersucht der ‚Fremde-Situation-Test‘ die Bindungsmuster von Kindern in Abwesenheit ihrer Bezugspersonen und ermöglicht es, die Reaktionen der Kinder in vier Bindungsmuster zu kategorisieren (Slanzen, 2018, S. 24). Darüber hinaus bietet die Umsetzung der Bindungstheorie in der Frühpädagogik gute Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Betreuung während des Überganges in die Kindertageseinrichtung (Hédervári-Heller, 2019, S. 19).

Die Analyse der vorliegenden Forschungsergebnisse zeigt verschiedene Herausforderungen auf, die während der Eingewöhnungsphase auftreten können und mit Stresssituationen einhergehen. Sowohl Kinder als auch Eltern können mit Trennungsängsten und emotionalen Anpassungsleistungen an neue Strukturen und Routinen konfrontiert werden. Zudem müssen sich Kinder an fremde pädagogische Fachkräfte und gleichaltrige Kinder gewöhnen und neue Bindungen sowie soziale Beziehungen aufbauen. Pädagogische Fachkräfte müssen sich wiederum auf jedes einzelne Kind einstellen und eine Vertrauensbasis schaffen. Ebenfalls können Eltern mit Zeitdruck und organisatorischen Herausforderungen konfrontiert werden, besonders wenn sie Berufstätigkeit und die Eingewöhnung ihres Kindes koordinieren müssen. Trotz dieser Herausforderungen, die in Kapitel 8.1–8.3 dargestellt wurden, können Bewältigungs- und Gestaltungsmöglichkeiten während der Eingewöhnung in die Krippe dazu beitragen, den Übergang für alle Beteiligten zu erleichtern. Strukturierte Eingewöhnungsmodelle und eine respektvolle und kooperative Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften schaffen eine solide Grundlage für eine erfolgreiche Eingewöhnungsphase und legen den Grundstein für positive Erfahrungen in der Krippe. Die Resultate der literaturbasierten Untersuchung verdeutlichen ebenfalls die besondere Bedeutung aller drei Akteur*innen – des Kindes, der Eltern und der pädagogischen Fachkraft – während des Eingewöhnungsprozesses. Das Ziel der Eingewöhnung besteht vorwiegend darin, ein Beziehungsdreieck zu konstruieren, in dem jeder*e beteiligte Akteur*in seine*ihre spezifische Rolle einnimmt. Dies bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Eingewöhnung.

Die theoretischen Grundlagen zum Thema Eingewöhnung und Bindung sind umfangreich, dennoch ist der aktuelle Forschungsstand zu Übergangssituationen noch ausbaufähig (Hédervári-Heller, 2019, S. 11). Insbesondere neuere empirische Daten zur Eingewöhnung im Zusammenhang mit Bindung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern fehlen (ebd., S. 11). Hédervári-Heller (2019) betont, dass die

Forschungsbefunde bundesweit mehr Beachtung finden sollten, um die oft unzureichende Eingewöhnungspraxis zu verbessern (S. 11). In dieser Hinsicht wäre es vor allem lohnenswert den Zusammenhang von Eingewöhnung und Bindung empirisch zu untersuchen. Zu den aktuellen Forschungsergebnissen über die Herausforderungen während der Eingewöhnung in die Krippe lassen sich durch die selbstständige Auseinandersetzung mit dieser Thematik keine neuen Ergebnisse hinzufügen. Das liegt daran, dass in dieser Ausarbeitung keine empirische Untersuchung durchgeführt wurde. Dennoch sollen die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche dazu beitragen, das Verständnis für den Übergangsprozess zu vertiefen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie dieser Prozess für alle Beteiligten positiv gestaltet werden kann. Zudem trägt die eigenständige Auseinandersetzung mit diesem Thema dazu bei, das Wissen zu erweitern und eine solide Grundlage für die pädagogische Praxis zu schaffen. Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Literaturrecherche sind von großer Relevanz für die zukünftige Arbeit als pädagogische Fachkraft sowie für die eigenständige Durchführung von Eingewöhnungen. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse wertvolle Einsichten darüber, wie herausfordernde Situationen während der Eingewöhnungsphase durch eine gezielte Gestaltung gemeistert werden können, um einen reibungslosen Übergang zu ermöglichen. Es ist wichtig, auf die vorhandene Forschung und die Erfahrungen anderer Fachkräfte zurückzugreifen, um ein fundiertes Verständnis für die Eingewöhnungsphase zu entwickeln. Der Übergangsprozess in die Krippe ist ein bedeutender Meilenstein in der kindlichen Entwicklung. Angesichts der Komplexität dieses Prozesses und der individuellen Unterschiede bei Kindern, kann davon ausgegangen werden, dass zukünftig weitere Forschungen zu diesem Thema angestrebt werden.

I. Abkürzungsverzeichnis

Abs.....	Absatz
Aufl.....	Auflage
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BZgA.....	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
bzw.	beziehungsweise
ebd.....	Ebenda
Hrsg.	Herausgeber
INFANS	Institut für Angewandte Sozialisationsforschung Frühe Kindheit
KiföG M-V	Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern
NICHD E.C.C.R.N.	NICHD Early Child Care Research Network
SGB VIII.....	Sozialgesetzbuch - Achtes Buch

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beziehungsdreieck (Laewen et al., 2015, S. 92)	34
Abbildung 2: Erzieherin-Kind-Beziehung (Becker-Stoll & Textor, 2007, S. 10).....	37

III. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung* (1. Aufl., S. 31–41). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Bayerische Staatsbibliothek (2021). *Datenbanken: Recherche nach Literatur, Volltexten und Fakten* [PDF-Dokument]. Abgerufen am: 23.05.2023, von https://www.bsb-muenchen.de/fileadmin/pdf/benutzung/informationsblatt_datenbanken.pdf
- Becker-Stoll, F. (2007). Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung* (1. Aufl., S. 14–30). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. (Hrsg.). (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung* (1. Aufl.). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2020). *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren: So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege* [E-Book]. Verlag Herder GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=6175946>
- Becker-Textor, I. (2007). Erziehung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung* (1. Aufl., S. 58–73). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Bürgerliches Gesetzbuch [BGB]. (2023). <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BGB.pdf>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]. (2013). *Übergänge und Transitionen: Bedeutung, Fachliche Konzepte und Beispiele* [PDF-Dokument]. Abgerufen am: 18.04.2023, von https://www.hage.de/media/13-12-19_uebergaenge_kurzfassung_1.pdf
- Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start* [E-Book]. Verlag Herder GmbH. [https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=4841719&query=eingewöhnung](https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=4841719&query=eingewoehnung)
- Friedrich, H. (2011). Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 49–59). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Literaturverzeichnis

- Gintzel, M. (2022). *Geschlechterkonstruktionen von Erziehern in Kitas: Ergebnisse einer qualitativen Studie* [E-Book]. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-39328-1>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (1. Aufl.). Beltz-Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit* [E-Book]. Klett-Cotta Verlag. https://content-select.com/media/moz_viewer/524fea97-4da0-4f73-8f89-497f2efc1343/language:de
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Lebensjahre* [E-Book]. Verlag Herder GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=4872340&query=Laewen>
- Heil, E. (2020). *Methode der Systematischen Literaturrecherche für Haus- und Abschlussarbeiten* [PDF-Dokument]. Abgerufen am 05.04.2023, von <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb09/institute/VKE/nutr-ecol/lehre/SystematischeLiteraturrecherche.pdf>
- Hédervári-Heller, É. (2019). *Eingewöhnung und Bindung: Psychoanalytische und bindungstheoretische Grundlagen für gelungene Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen* (1. Aufl.). Brandes & Apsel Verlag GmbH
- Huber, J. (2010). *Geschlechtsbezogene Aspekte der kindlichen Entwicklung* [PDF-Dokument]. Abgerufen am 06.06.2023, von <https://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/familie/downloads/Gender.pdf>
- Kienbaum, J. & Schuhrke, B. (2010). *Entwicklungspsychologie der Kindheit: Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr* [E-Book]. Verlag W. Kohlhammer <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=1561671>
- Kindertagesförderungsgesetz [KiföG M-V]. (2019). https://hanse-kinder.de/wp-content/uploads/2020/05/Kindertagesfoerderungsgesetz_KifoeG_M-V.pdf
- Kobelt Neuhaus, D. (2022). Wie Zusammenarbeit zwischen Familie und KiTa gelingen kann. In Nifbe (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen: Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (1. Aufl., S. 83–90). Herder Verlag.

Literaturverzeichnis

- Laewen, H., Andres, B. & Hédervári-Heller, É. (2015). *Die ersten Tage: Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (9. Aufl.). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Lück, D. & Ruckdeschel, K. (2019). *Familie – was bedeutet das heute? Familienleitbilder in Deutschland sind vielfältig, aber im Kern stabil* [PDF-Dokument]. Abgerufen am 12.04.2023, von https://www.bib.bund.de/Publikation/2019/pdf/Familie-was-bedeutet-das-heute.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Neuß, N. & Lorber, K. (2011). Krippen früher und heute. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 10–24). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG.
- Niedergesäß, B. (2005). *Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei Mainkrokodilen: Eine Zwischenbilanz der Ergebnisse der Bildungsgruppe* [PDF-Dokument]. Abgerufen am: 20.06.2023, von <https://www.mainkrokodile.de/wp-content/uploads/2017/07/2005-Bilanz-Eingewoehnung.pdf>
- Niemann, H. (2011). Eingewöhnung in die Krippe. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 87–95). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung* [E-Book]. Verlag W. Kohlhammer. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=2129209&ppg=8>
- Roth, X. (2022). *Handbuch Elternarbeit: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita* [E-Book]. Verlag Herder GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=6887626&query=Griebel+%26+Niesel>
- Scherr, A. (2001). Randgruppen und Minderheiten. In B. Schäfer & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (2. Aufl., S. 518–528). Leske + Budrich.
- Sozialgesetzbuch – Achtes Buch [SGB VIII]. (2023). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/SGB_8.pdf
- Spieß, J. (2012). *Die Beziehung zu Kindern in der Krippe gestalten: Gebärden und Gesten als pädagogische Hilfsmittel* [E-Book]. Diplomica Verlag GmbH. https://books.google.de/books?id=43YB6hUbDilC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Slangen, M. (2018). *Bindungsstörungen und unsichere Bindungsmuster: Chancen und Grenzen der stationären Jugendhilfe* [E-Book]. Diplomica Verlag GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=5736027&query=John+Bowlby>
- Traue, B., Pfahl, L. & Schürmann, L. (2022). In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 627–645). Springer VS.
- Vollmer, K. (2012). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte* [E-Book]. Verlag Herder GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=2050015&query=Erziehung-+%26+Sorgeberechtigte>
- Wehinger, U. (2016). *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen: Erziehungspartnerschaft in der Kita* [E-Book]. Herder Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=4804810&query=Hans-Joachim+Laewen>
- Wehinger, U. (2022). *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen: Erziehungspartnerschaft in der Kita* [E-Book]. Herder Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/detail.action?docID=7015743>
- Witteriede, H. (2019). *Serie Wissenschaftliches Arbeiten - Teil 3 Systematische Literaturrecherche* [PDF-Dokument]. Abgerufen am 05.04.2023, von https://kathonrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Witteriede_Heinz/Teil_3_SWA_Systematische_Literaturrecherche.pdf
- Zemp, M., Bodenmann, G. & Zimmermann, P. (2019). *Außere familiäre Betreuung von Kleinkindern: Bindungstheoretische Hinweise für Therapeuten, Pädagogen und Pädiater* [E-Book]. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-27596-9.pdf>