

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell

von Marjan Alemzadeh

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell

von Marjan Alemzadeh

ABSTRACT

Eingewöhnung ist „immer als wechselseitiger Prozess eines komplexen Zusammenspiels zu begreifen“ (Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011, 212). Auch wenn Kinder stets gestaltende Akteure sind (Hekel & Neumann 2016, 22) und Einfluss auf den Eingewöhnungsverlauf nehmen (vgl. Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011), können sie erst dann als handlungsfähige und handlungsmächtige soziale Akteure in Erscheinung treten, wenn dies der Kontext der sozialen Beziehungen und Situationen, in der sie eingebunden sind, auch zulässt (Moran-Ellis 2013; Schäfer 2018). Ein partizipatorisches Eingewöhnungsmodell ermöglicht Eltern und Kindern (bereits in sehr jungem Alter) Akteurschaft und Partizipation in der frühpädagogischen Praxis – und zwar bereits während der Eingewöhnung – zu erleben. In einem solchen Modell werden Kinder von Anfang an als „beings“ und nicht als „becomings“ (James & Prout 1990) verstanden. Sie bestimmen im wesentlichen Maße darüber mit, wie die Eingewöhnung verläuft. Da Kinder unter drei Jahren sich vorwiegend nonverbal äußern, müssen pädagogische Fachkräfte mit einer professionellen Beobachtungskompetenz auf verschiedenen Ebenen multidimensional zuhören lernen, um das komplexe Geschehen zu verstehen und pädagogisches Handeln danach auszurichten. Dieser Artikel beschreibt die wichtige Rolle des wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungskonzept.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Wahrnehmendes Beobachten – eine Einführung
3. Das Partizipatorische Eingewöhnungsmodell
 - 3.1 *Partizipatorische Eingewöhnung beginnt mit einem authentischen Kennenlernen*
 - 3.2 *Wahrnehmendes Beobachten als Grundlage für kultursensibles Handeln*
 - 3.3 *Wahrnehmendes Beobachten als Grundlage eines partizipatorischen Eingewöhnungsmodells*
 - 3.4 *Wahrnehmende Beobachtungen als Grundlage für erste Kontaktaufnahmen und die Entwicklung einer Beziehung – auch zwischen Peers*

*3.5 Wahrnehmendes Beobachten als Grundlage für
Bildungspartnerschaften*

3.6 Die Eingewöhnung als aktiver Prozess aller Beteiligten

*3.7 Wahrnehmendes Beobachten als Entscheidungsgrundlage
nächster Schritte*

3.8 Die doppelte Perspektive des Wahrnehmenden Beobachtens

4. Fazit

5. Fragen und weiterführende Informationen

5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

5.3 Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Dr. Marjan Alemzadeh (Diplom-Pädagogin) lehrt seit 2007 im Bereich der Kindheitspädagogik mit den Lehr- und Forschungsschwerpunkten: Frühkindliche Bildungsprozesse in der Krippe und in Kindertagesstätten, Ethnographische Bildungsforschung, Pädagogen-Kind-Interaktionen und Peer-Interaktionen, elementardidaktische Fragen insbesondere in den Bereichen sprachliche Bildung und naturwissenschaftliche Bildung. Sie ist akademische Rätin an der Justus Liebig Universität in Gießen und lehrt im Rahmen einer Vertretungsprofessur an der Hochschule Rhein-Waal in Kleve.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

1. Einleitung

Gelingt es eine persönliche
Beziehung aufzubauen?

Spätestens seit der Bindungstheorie von Bowlby (1975, 2008) ist bekannt, dass eine sichere Bindung des Kindes zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen stabilen Bezugsperson für die Entwicklung und Bildung des Kindes von elementarer Bedeutung ist. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Bindungstheorie und Beobachtungen zum Wohlbefinden kleiner Kinder beim Eintritt in eine institutionelle Betreuung sind seit den 1980er-Jahren weitere Studien entstanden (Laewen, Andres & Hédervári 2003; Winner & Erndt-Doll 2013; Ahnert, Kappler & Eckstein-Madry 2012; Datler et al. 2012), die auf die Bedeutung einer Eingewöhnung, also einem begleiteten, sanften Übergang von der familiären Betreuung zur außerfamiliären Betreuung hingewiesen haben. Die Herstellung neuer Beziehungen (hier wird bewusst der Begriff Beziehung und nicht Bindung gewählt¹) zu mindestens zu einer pädagogischen Fachkraft (je nach Konzept auch zu mehreren) gilt als wichtigste Voraussetzung für das psychische, seelische, geistige und körperliche Wohlbefinden des Kindes. Für die Qualität der Krippe ist es entscheidend, ob es dem Trias Kind, Eltern und pädagogische Fachkraft gelingt, während der Eingewöhnung eine persönliche Beziehung zueinander aufzubauen und diese gemeinsam auszugestalten (vgl. Hamacher 2014).

In einiger Literatur geht es bei der Eingewöhnungsthematik vordergründig darum, wie eine Trennung am besten erfolgen kann, ohne dass das Kind Schaden davonträgt. Das Kind erscheint tendenziell eher reaktiv bzw. passiv (Dietrich 2007).

Nehmen Kinder die neue
Situation als Herausforderung wahr und an?

Geht man vom Bild vom Kind als kompetentes, individuelles Subjekt aus, das sich aktiv mit seiner Welt auseinandersetzt (Schäfer 2005, 2011, 2018) – so legt man bereits in der Eingewöhnung einen anderen Fokus: In erster Linie geht es nämlich dann nicht mehr darum, wie sich das Kind am besten und schnellsten den neuen alltäglichen Routinen anpasst, sich von der Primärbezugsperson löst und sich von den pädagogischen Fachkräften versorgen lässt. Vielmehr steht im Vordergrund, wie es gelingen kann, dass Kinder die neue Situation als positive Herausforderung wahr- und annehmen. Wie kann eine Eingewöhnung aussehen, in der das Kind von Anfang an die Kita, Krippe oder Tagespflege als Bereicherung empfinden kann? Wie kann Eingewöhnung gestaltet werden, damit Kinder von sich aus spannende Erfahrungen machen und Beziehungen zu neuen Menschen aufbauen möchten?

¹ Hierbei ist besonders wichtig, dass die Erzieherin-Kind-Beziehung auf der Grundlage einer professionellen Feinfühligkeit basiert und nicht mit der Eltern-Kind-Bindung gleichzusetzen ist (vgl. hierzu ausführlicher Ahnert 2007, Winner & Erndt-Doll 2013).

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Wenn Kinder ihre Umwelt aktiv wahrnehmen und ihr Selbst- und Weltbild durch einen eigenaktiven, aber auch interaktiven Prozess vorantreiben (vgl. Schäfer 2005; Schäfer 2018), dann muss eines der wesentlichen Ziele in der Eingewöhnung sein, Kindern in der Anwesenheit ihrer primären Bezugspersonen die Möglichkeit zu geben, den neuen pädagogischen Raum zu erkunden und als lustvoll und einladend zu empfinden.² Auch der Aufbau neuer Beziehungen braucht Zeit und kann nur auf der Grundlage von Vertrauen erfolgen.

Im Folgenden wird ein **partizipatorisches Eingewöhnungsmodell** vorgestellt, in dem das Wahrnehmende Beobachten eine zentrale Rolle einnimmt. Es möchte Kindern – und auch Eltern – vom ersten Moment an die aktive Mitgestaltung am Eingewöhnungsverlauf ermöglichen.³

2. Wahrnehmendes Beobachten – eine Einführung⁴

Interessen, Tätigkeiten und Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder stehen im Fokus

„Indem Erwachsene ihr pädagogisches Handeln an den Kindern orientieren, geben sie ihnen hohe Bedeutung im Rahmen der gemeinsamen Beziehung“ (Schäfer & v. d. Beek 2013, 169). Im Fokus einer partizipatorischen Didaktik stehen die Interessen, Tätigkeiten und Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder. Es geht darum, die Stimme der Kinder zu hören, ihre Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und ihnen Raum im pädagogischen Alltag zu geben. **Teilnahme, Resonanz und Verständigung** sind die Grundlage einer solchen Didaktik (vgl. ebd.; Rinaldi 2001), die bereits in der Eingewöhnung eine wichtige Rolle spielen.

Möchten pädagogische Fachkräfte durch ihr Handeln kindliche Akteurschaft und Partizipation unterstützen, nimmt **Wahrnehmendes Beobachten** einen hohen Stellenwert in der Eingewöhnung ein. Denn Wahrnehmendes Beobachten richtet sich auf die individuellen Tätigkeiten der Kinder, auf den sachlichen Kontext, in dem sie stattfinden und auf die sozialen Beziehungen, in die sie eingebettet sind. Es bietet ein differenziertes Instrument, um während des Eingewöhnungsprozesses zu beobachten wie es dem Kind gelingt neue soziale Beziehungen aufzubauen und einzugehen – zu Erwachsenen, zu Gleichaltrigen, zu anderen Kindern. Wie wirken sich die gegebenen räumlichen, materiellen oder institutio-

² Dies bedeutet, dass auch die Raumgestaltung eine große Bedeutung dabei spielt, ob sich das Kind wohlfühlt und die neue Situation als Bereicherung erleben kann oder nicht. Siehe zur Bedeutung von Materialien und Räumen in einer partizipatorischen Didaktik Schäfer & von der Beek 2013, von der Beek 2006.

³ Das partizipatorische Eingewöhnungsmodell ist in besonderer Weise kompatibel mit dem Münchener Eingewöhnungsmodell, das ebenfalls das reggianische Bild vom Kind als „aktiv, stark, reich, mächtig und klug“ zugrunde liegt (vgl. dazu Winner 2013)

⁴ Das Konzept des wahrnehmenden Beobachtens wird ausführlich von Schäfer & Alemzadeh (2012) beschrieben.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

nellen Rahmenbedingungen auf das Kind aus? Bekommt das Kind Zeit, sich mit den neuen Strukturen langsam bekannt zu machen? Wie setzt es sich mit den neuen Gegebenheiten seiner Um- und Mitwelt auseinander? Bringt es seine neuen Erfahrungen in der Kita bereits zum Ausdruck und wenn ja, wie?

Ein weiterer zentraler Punkt im Eingewöhnungsprozesses ist die Frage, wie der Ablösungsprozess von der Bezugsperson verläuft und ob das Kind genügend Unterstützung bei diesem großen Schritt im Leben eines Menschen erhält.

Signale der Kinder,
auch ihren Stress,
wahrnehmen, deuten
und darauf eingehen

Gerade in Anbetracht der Ergebnisse der Wiener Krippenstudie, die zeigen, dass es in der Eingewöhnung sehr viele still leidende Kinder gibt, die enormen Stress unterliegen, aber ihr Unwohlsein weder durch Weinen noch durch andere Unmutsäußerungen zum Ausdruck bringen (vgl. Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011), wird noch einmal mehr deutlich, wie wichtig es ist, kindliche Signale differenziert wahrnehmen zu lernen, sie professionell zu deuten und empathisch darauf einzugehen. Prozessorientierte Beobachtungsverfahren wie das wahrnehmende Beobachten spielen daher eine wichtige Rolle im Eingewöhnungsverlauf.

Wahrnehmendes Beobachten stützt sich auf das Konzept des „*multiple listening*“ aus der Reggio-Pädagogik (Rinaldi 2006) und steht für eine **Verständigung mit allen Mitteln** also auch der nichtsprachlichen Kommunikation. Es geht um eine möglichst dichte Wahrnehmung. Dicht wahrzunehmen bedeutet, verschiedene Wahrnehmungsformen und die Informationen zu erfassen, die durch sie gewonnen werden können. Beim wahrnehmenden Beobachten geht es darum, bewusst die eigenen Wahrnehmungen zu intensivieren – auch und gerade mit der körperlichen und emotionalen Wahrnehmungsfähigkeit. Durch aufmerksames Hinschauen, bewusstes Zuhören und die Vergegenwärtigung eigener Gefühle kann man versuchen nachzuvollziehen, was ein anderer in seinem Tun erleben, empfinden oder erfahren könnte (vgl. Schäfer & Alemzadeh 2012). Die Voraussetzung hierfür ist eine innere Beteiligung und der Versuch, sich in das Kind einzufühlen, um die Bedeutung des Geschehens aufzuspüren.

Doppelte Aufmerksamkeit
bei der Wahrnehmung

Diese Besonderheit wird in der wahrnehmenden Beobachtung als **doppelte Aufmerksamkeit** bezeichnet: Die Beobachtung richtet sich einerseits auf das kindliche Tun bzw. Verhalten und andererseits auf die Wahrnehmung nach innen: also was das Beobachtete am Kind bei einem selbst auslöst/bewirkt.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell

von Marjan Alemzadeh

Eigene Gewordensein der Fachkräfte prägt ihr Handeln

Für pädagogisches Handeln scheint diese doppelte Aufmerksamkeit in zweierlei Hinsicht eine wichtige Rolle zu spielen:

1. Sie dient einerseits als Grundvoraussetzung für ein feinfühliges, responsives und auf das Verhalten des Kindes abgestimmtes Verhalten (vgl. hierzu auch Alemzadeh 2014; Schäfer 2018).
2. Sie ermöglicht es zugleich, sich mit eigenen biographischen Themen auseinanderzusetzen. Denn das, was das kindliche Tun in uns auslöst, hat immer auch etwas mit unserer eigenen Geschichte zu tun. Die pädagogische Haltung ist zunächst davon geprägt, wie eine Person selbst Erziehung erlebt hat. Auch wenn Fachkräfte in der Ausbildung oder im Studium ein neues Wissen über frühkindliche Bildungsprozesse erworben haben und ein Bild vom Kind entwickeln, dass vielleicht nichts mehr mit dem zu tun hat, wie sie selbst erzogen worden sind, so bedeutet dies nicht, dass diese neue Haltung einfach die alte ersetzen kann. Pädagogische Prozesse sind tief in Menschen verwurzelt und benötigen Reflexionsarbeit und innere Aufmerksamkeit, um tatsächlich zu einem biographischen Wandel zu führen. Ziel pädagogischer Aus- und Weiterbildungen könnte es sein, durch pädagogische Methoden wie das wahrnehmende Beobachten Spaltungen zwischen bewusstem Handeln oder Denken und Handeln aus einem impliziten Habitus heraus (vgl. Schäfer 2018) zu erkennen und mit diesen professionell umgehen zu lernen. Dazu muss es immer wieder Möglichkeiten in der Aus- und Weiterbildung (und in der Praxis) geben, sich die eigene biographisch geprägte Haltung bewusst zu machen, um sie reflektieren und mit neuem Wissen und Können verknüpfen zu können. Auf diese Weise kann mit der Zeit die biographisch geprägte Haltung zu einer professionellen Haltung umgearbeitet bzw. rekonstruiert werden, in der das neue Wissen integriert ist und die Spaltung immer kleiner wird. Erst wenn das „neue Wissen“ in der pädagogischen Arbeit mit Kindern ohne viel bewusstes Nachdenken umgesetzt werden kann – sich also in die pädagogische Haltung wie selbstverständlich einschreibt – wird dieses Wissen Teil der eigenen Haltung (und somit des Habitus). Meist benötigt dieser Prozess Zeit und im besten Falle eine Begleitung.⁵

Was die doppelte Perspektive ganz konkret im Eingewöhnungsprozess bedeuten kann, wird im Punkt 3.7. exemplarisch konkretisiert.

Diese doppelte Perspektive des Wahrnehmenden Beobachtens ist darüber hinaus auch die Basis des Verständigungsprozesses zwischen Kind und PädagogInnen. Indem die pädagogische Fachkraft dem Kind spiegelt, was es wahrgenommen

⁵ Siehe zum Punkt Ausbildung von Haltungen auch Schäfer 2018

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

hat und wie es das kindliche Verhalten deutet (dies kann verbal und nonverbal erfolgen), erhält das Kind die Möglichkeit, die Wahrnehmung zu bestätigen oder aber auch zu revidieren. Dieser Verständigungsprozess ist wesentlich, wenn man das Kind von Anfang an, also auch im Eingewöhnungsverlauf, als aktiven Konstrukteur ernst nimmt.

3. Das Partizipatorische Eingewöhnungsmodell

3.1 *Partizipatorische Eingewöhnung beginnt mit einem authentischen Kennenlernen*

Kennenlernen ermöglicht
Ankommen

In einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell geht man selbstverständlich davon aus, dass sowohl das Kind als auch die Eltern die Einrichtung, die Räume, die Alltagsstrukturen, die PädagogInnen und die anderen Kinder mit ihren Familien gut kennenlernen möchten, um diesen zunächst neuen und fremden Ort zu einem vertrauten Ort zu machen. Eine gegenseitige Kennenlernphase, die von Kind und Bezugsperson als angenehm und einladend empfunden wird, ermöglicht ein entspanntes Ankommen und eine sanfte Möglichkeit, das neue Setting kennenzulernen und Sicherheit zu gewinnen. Indem die Bezugsperson ihr Kind so begleiten darf, wie sie es gewohnt ist, fühlt sie sich selbst sicher und vermittelt dem Kind ein Gefühl von Sicherheit. Bei einer sicheren Bindung ermöglicht die Bezugsperson eine ausgeglichene Balance zwischen Nähe und Sicherheits-Suchen sowie Exploration und Untersuchung der Umwelt zu steuern. „Wenn sich das Kind bindungssicher fühlt, wagt es sich in den Raum und erkundet Personen und Gegenstände. In diesem Fall dominiert das Erkundungssystem. Fühlt sich das Kind bedroht und befindet es sich in einer Belastungssituation, dann herrscht das Bindungsverhaltenssystem vor“ (Dreyer 2017, 13).

Irritation durch Anweisungen
des Berliner Modells

Beobachtungen zeigen, dass in der Praxis in vielen Eingewöhnungen das Bindungsverhaltenssystem vorwiegend aktiv ist. Dies hängt nicht zuletzt davon ab, dass vielerorts den Kindern und Eltern keine ausgiebige Kennenlernphase ermöglicht wird. Die Anweisung an die Eltern im Berliner Eingewöhnungsmodell⁶, dem Kind zwar als sicherer Hafen zur Verfügung zu stehen, sich gleichzeitig möglichst passiv zu verhalten (Laewen, Andres & Hédervári-Heller 2011), stellt für viele eine ambivalente Aufgabe dar. Denn sowohl das Kind als auch die Bezugsperson sind es bis dato gewohnt gewesen, gemeinsam Dinge zu erkunden, im Interaktionsprozess miteinander zu stehen, über Blicke, Gestik und Mimik

⁶ Siehe dazu Braukhane & Knobeloch 2012

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

**Teilhabe ermöglicht klare
innere Repräsentation von
den Abläufen aufzubauen**

sich über Schönes gemeinsam zu erfreuen (wenn bspw. ein anderes Kind ein Spielzeug anbietet), aber auch Frust miteinander zu teilen („Ach Mensch, ich weiß, du wolltest da so gerne hochklettern und jetzt rutschst du immer ab.“) Gerade in neuen, spannenden, im besten Fall positiven, herausfordernden Situationen – wie es der Beginn in einer Einrichtung darstellen könnte – ist die Präsenz und die innere Beteiligung der Bezugsperson gefragt. Verhält sich die Bezugsperson passiv, so kann dies zur Verunsicherung des Kindes beitragen. Je wohler sich das Kind und seine Bezugsperson fühlen, desto klarer dominiert das Erkundungssystem im kindlichen Verhalten und das Kind spürt die Botschaft: „Es ist gut, hier zu sein“. Eine solche Kennenlernphase, in der alle Beteiligten authentisch sein dürfen, stellt eine win-win Situation dar. Hat man es hingegen mit verunsicherten Eltern zu tun, die nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen, weil die Anweisungen der PädagogInnen konträr zu den Signalen stehen, die ihr eigenes Kind aussendet, so fühlt sich die Bezugsperson innerlich zerrissen und das Kind ist automatisch verunsichert.

Im Münchener Modell erhalten Kind und Bezugsperson die Möglichkeit, gemeinsam den Alltag mit all seinen Facetten allumfassend zu erleben – vom Bringen, über das Freispiel, zu Essens- und Pflegesituationen, geplanten Aktivitäten, bis hin zum Abholen –, so lange, bis sie eine innere Repräsentation von den Abläufen der Einrichtung aufgebaut haben (Winner & Erndt-Doll 2009, 57). Dies hilft Eltern und Kind dabei, ein Bild davon zu erhalten, welche Möglichkeiten dieser neue Lebensraum für das Kind mit sich bringt. Vielleicht kann man im Alltag beobachten, wie freudestrahlende Kinder miteinander kommunizieren, gemeinsam lachen, spielen, aber auch streiten und weinen und von den PädagogInnen getröstet werden. Das Kind „informiert sich in gewissem Maße über zwei Kanäle, zum einen erforscht das Kind selbst die Materialien, die Räume, die Interaktionen, zum anderen beobachtet es die anderen Kinder und die Erzieher/innen und entdeckt an diesen Modellen, was es hier in Zukunft erwarten kann“ (Winner 2015, 8).

In dieser ausgiebigen Kennenlernphase – die mindestens eine Woche dauert und in der keinesfalls eine Trennung stattfinden sollte, um das sich gerade aufbauende Vertrauen nicht zu erschüttern⁷ – haben alle Beteiligten – die pädagogischen Fachkräfte, die Kinder der Einrichtung und das einzugewöhnende Kind mit seinen Bezugspersonen – die Möglichkeit, sich gegenseitig kennenzulernen und ein authentisches Bild vom jeweils anderen aufzubauen.

⁷ Auch hier gelten Ausnahmen bspw. bei Kindern, die andere kulturelle Hintergründe haben, da sie in verbundensorientierten Kontexten aufgewachsen sind und von Anfang an multiple Betreuungskontexte kennen; doch auch für diese Kinder sollte die Kita bei der Trennung keine fremde Situation mehr darstellen (siehe Ausführungen in 3.2).

3.2 Wahrnehmendes Beobachten als Grundlage für kultursensibles Handeln

Gerade in einer Zeit, in der Kindertagesstätten zu Orten der Begegnung verschiedener Kulturen werden, spielt ein authentisches gegenseitiges sich Kennenlernen eine wichtige Rolle. Um der Vielfalt und den Unterschieden mit Wertschätzung begegnen zu können, brauchen Fachkräfte eine offene Haltung gegenüber den Familien, die mit Respekt und Neugier für andere Kulturen einhergeht. Dies setzt voraus, dass die eigene Kultur nicht als die einzig Richtige bewertet wird und andere kulturelle Praktiken abgewertet bzw. sogar für schädlich gehalten werden (vgl. Keller 2017). Heidi Keller schlägt vor, Wertungen durch Neugier zu ersetzen und die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Den anderen authentisch kennenzulernen bedeutet demnach, auch keine Vorschriften zu machen, wie sich die Eltern zu verhalten haben, sondern ihnen mit Interesse gegenüber zu treten – vielleicht gerade wenn sie ganz anders sind. Diese Andersheit wahrzunehmen ist eine Voraussetzung dafür, sich wirklich begegnen zu können und neben den Unterschieden auch Gemeinsamkeiten entdecken zu können. Die Kennenlernphase kann dann dazu dienen verstehen zu wollen und Fragen zu stellen, um bspw. herauszufinden, warum Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen Dinge auf andere Art und Weise tun. Was denken Sie darüber? Warum halten Sie etwas für gut und schätzen anderes kritisch ein? (vgl. ebd.). Es geht um eine Entwicklung von einer „So machen wir das hier!“-Haltung zu einem „Wir machen es normalerweise so. Wie machen Sie das zu Hause? Wie können wir es am besten machen, damit sich Ihr Kind hier wohlfühlt?“ zu gelangen.

Interesse für das Vorgehen der Eltern aus anderen Kulturen

Das Wahrnehmende Beobachten von Kindern und ihren Bezugspersonen trägt dann in der Eingewöhnung auch dazu bei, kultursensibel zu handeln. Sind die Eltern beispielsweise davon überrascht, dass sie die ersten Tage bzw. Wochen ihr Kind in der Einrichtung begleiten sollen, so kann je nach eigenem kulturellen Hintergrund das Argument, dass das Kind zunächst eine Beziehung zu einer Fachkraft aufbauen soll, für die Eltern irritierend sein. In verbundenheitsorientierten Kontexten „bestehen von Anfang an multiple Betreuungskontexte und die Säuglinge werden daran gewöhnt, sich von einer Vielzahl an Personen versorgen und begleiten zu lassen“ (Borke, Döge, & Kärtner 2011, 22). Es ist nachvollziehbar, dass Familien, die ihre Kinder von Beginn an von vielen verschiedenen Personen betreuen lassen, einen solch intensiven und langsamen Beziehungsaufbau zu den neuen Fachkräften – wie oben beschrieben – als nicht notwendig anerkennen und sogar eher von dieser Vorgehensweise irritiert sind. Tatsächlich zeigten Studien, dass Kinder aus verbundenheitsorientierten Kontexten kaum Stress zeigten, wenn sie von fremden Personen begrüßt und auf den Arm genommen werden. Dennoch ist gerade für diese Kinder und ihre Bezugspersonen eine intensive Kennenlernphase genauso wichtig, wenn auch aus ande-

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Eingewöhnung zur Begegnung der Kulturen nutzen

ren Gründen. „Bei Familien aus anderen kulturellen Kontexten kommt vor allem dem Kennenlernen des Kindes bzw. der Familie für die pädagogische Fachkraft sowie dem Kennenlernen der Betreuungseinrichtung und der zuständigen Erzieherin für die Eltern eine besondere Bedeutung zu. Nicht selten liegen hier bei Eltern andere Vorstellungen davon vor, wie Kindertagesbetreuung für diese Altersstufe aussieht, wie in der Krippe oder Tagespflege die alltäglichen Routinen Essen, Schlafen oder Wickeln gehandhabt werden, und welche anderen Bestandteile des Tagesablaufes die pflegerischen Maßnahmen ergänzen“ (ebd., 23). Oftmals sind sehr junge Kinder anderer Kulturen auch noch wenig mit der deutschen Sprache vertraut. Die Bezugspersonen können die Kennenlernphase für sich dafür nutzen, sich mit der neuen Kultur vertrauter zu machen, den PädagogInnen etwas aus ihrer eigenen Kultur verständlich zu machen und das Kind darin zu unterstützen, Abläufe zu verstehen und am Gruppengeschehen teilzunehmen.

3.3 Wahrnehmendes Beobachten als Grundlage eines partizipatorischen Eingewöhnungsmodells

Die pädagogischen Fachkräfte können über wahrnehmendes Beobachten und achtsame Dialoge mit der Primärbezugsperson in der Kennenlernphase sowohl das Kind als auch die Familie mit ihren Wünschen, Einstellungen und Bedürfnissen kennenlernen.⁸

Das Kind und seine Bezugsperson wahrnehmen

Stellt man „eine Pädagogik der Beziehung“ (Rinaldi 2006), wie es die Reggio-Pädagogik nennt, in den Vordergrund, so spielen multiples Zuhören, Empathie und ein responsives Verhalten eine große Rolle. Es geht also um das Wahrnehmen des Kindes – und auch der Bezugsperson des einzugewöhnenden Kindes.

Je intensiver die pädagogische Fachkraft die Kennenlernphase zum Wahrnehmenden Beobachten nutzt, desto besser kann sie später in ihren Kontaktversuchen an ihre Beobachtungen anknüpfen. Wie nimmt das einzugewöhnende Kind Kontakt auf? Wie geht es Beziehungen ein? Ist es ein temperamentvolles, lebhaftes Kind, was gerne angesprochen wird? Freut es sich über Kontaktaufnahmen von außen und geht offen auf neue Menschen zu? Oder braucht das Kind Zeit zum Beobachten, zum Ankommen, zum Erspüren der neuen Situation erst einmal ganz für sich mit Rückenwind durch die primäre Bezugsperson? Während die einen Kinder irritiert sind, wenn sie nicht direkt angesprochen werden,

⁸ Wenn eine Sprachbarriere vorliegt, wäre es von großem Vorteil, wenn es über andere Eltern der Einrichtung oder einer Familienbildungsstätte die Möglichkeit gäbe, ehrenamtliche MitarbeiterInnen oder Dolmetscher zu organisieren, die beim Aufnahmegespräch bzw. in den ersten Tagen der Kennenlernphase zur Verfügung stehen könnten, um die Fragen der Bezugsperson und der Fachkraft zu klären und einen Dialog zu ermöglichen.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Kind mit seinen Potenzialen und Fähigkeiten kennenlernen

brauchen andere große Freiräume und fühlen sich bedrängt, wenn man sofort in Kontakt mit ihnen gehen möchte. Auf der Grundlage von wahrnehmenden Beobachtungen kann der erste Kontakt zum Kind und seinen Eltern sensibel gestaltet werden.

Wahrnehmende Beobachtungen können zudem hervorragend dazu beitragen, das Kind in der Eingewöhnung mit seinen Potenzialen und Fähigkeiten kennenzulernen:

- Welche Interessen hat es?
- Welche Weltzugänge nutzt es besonders gerne?
- Wie bringt es zum Ausdruck was es beschäftigt?
- Was braucht dieses Kind, um sich wohlfühlen und ins Spiel zu finden?

Gerade in der Eingewöhnung kann das wahrnehmende Beobachten dazu beitragen, sich den Kindern, ihren Vorstellungen und Denkweisen zu nähern, ihre Absichten und Interessen zu erfassen (vgl. Schäfer & Alemzadeh 2012). Spüren Kinder, dass man auf ihre Tätigkeiten fachlich antwortet, indem man sie bei ihren selbst gewählten Aufgaben begleitet, unterstützt und/oder herausfordert, fühlen sie sich verstanden und ernst genommen.

Wenn die pädagogische Fachkraft beispielsweise in den ersten Tagen immer wieder beobachtet, dass das Kind sich gerne am Wasserhahn aufhält, könnte sie in der nächsten Phase der Kontaktaufnahme (vgl. Kapitel 3.4) einige Materialien zum Wasserspiel bereitlegen und das Kind zum Wasserspiel einladen, um in Kontakt zu kommen.

Erst wenn die Bezugsperson den Eindruck hat, dass sich ihr Kind wie gewohnt verhält und sich sowohl den neuen Räumen und Materialien als auch den neuen Menschen gegenüber offen und neugierig zeigt, kann dies als Zeichen gedeutet werden, dass die Kennenlernphase erfolgreich abgeschlossen ist. Die pädagogische Fachkraft sollte ebenfalls den Eindruck haben, dass das Kind bereit ist, in Kontakt mit ihr zu treten.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell
von Marjan Alemzadeh

3.4 Wahrnehmende Beobachtungen als Grundlage für erste Kontaktaufnahmen und die Entwicklung einer Beziehung – auch zwischen Peers

Erst wenn Kind sicher ist,
wird die Fachkraft aktiv

In der folgenden Phase, ca. ab der zweiten Woche, kann die pädagogische Fachkraft nun auf der Grundlage ihrer vielen wahrnehmenden Beobachtungen und Gespräche mit den Bezugspersonen gezielt mit dem Kind in Interaktion treten. Indem sie ihr Wissen darüber nutzt, welche Situationen, Materialien, aber vielleicht auch welche anderen Kinder das Kind interessieren, kann sie behutsam Kontakte initiieren und dem Kind passende Spielangebote bereiten. Jetzt bietet die Bezugsperson zwar immer noch Sicherheit und kann auch mitunter „übersetzen“, wenn sie Signale des Kindes wahrnimmt, welche die pädagogische Fachkraft noch nicht wahrnehmen kann, jedoch überlässt sie nun immer mehr den PädagogInnen die Initiative, in Kontakt zu gehen. Da jedes Kind in der Kontaktaufnahme unterschiedlich ist, gilt es auch hier über das Wahrnehmende Beobachten zu entscheiden, ob es eine feste Fachkraft als Bezugsperson während der Eingewöhnungszeit geben sollte oder ob das Kind bereit ist, von Beginn an zu mehreren Fachkräften Kontakt aufzunehmen. Während manche Kinder unterschiedliche Beziehungen zu unterschiedlichen Fachkräften durchaus schätzen, brauchen andere Kinder eine feste Bezugsperson und fühlen sich schnell überfordert, wenn sich ihnen bereits in der Eingewöhnungszeit unterschiedliche Fachkräfte nähern. Die Vorliebe des Kindes zu bestimmten Fachkräften sollte durchaus beachtet werden, da es die Kontaktaufnahme sehr erleichtern kann. Folgen die Kontaktversuche der pädagogischen Fachkraft im Sinne einer „Pädagogik des Innehaltens“ (Schäfer & von der Beek 2013, 109), in der sie zunächst der Aktivität des Kindes den Vortritt lässt, um die individuellen Möglichkeiten des Kindes zu erfassen, nachzuempfinden und zu ordnen, um diese dann bewusst zu unterstützen und herauszufordern (vgl. Schäfer 2011, 17), so erlebt das Kind „dass es in der Kita verantwortliche Personen gibt, die seinen Bedürfnissen und Interessen nachkommen und es in seiner Entwicklung kompetent begleiten“ (Dreyer 2017, 96).

Im Münchener Modell geht es in dieser Phase vorwiegend darum, Sicherheit zu gewinnen. Neben den achtsamen PädagogInnen sind es vor allem die anderen Peers, die dem neuen Kind signalisieren, dass es sich in der Krippe um einen Ort handelt, an dem man sich wohlfühlen kann.

Rolle der Peers

„Im zweiten und noch deutlicher im dritten Lebensjahr spielen andere Kinder eine wichtige Rolle beim Anregen und Herausfordern – ko-konstruktivistische Prozesse treiben nun den Bildungsprozess des einzelnen Kindes stark voran. Für die pädagogische Fachkraft bedeutet dies, den Peer-Interaktionen Zeit und Raum zu geben und sie wiederum aufmerksam zu beobachten, um daran im Gespräch und im gemeinsamen Tun anknüpfen zu können (Viernickel u.a. 2011, 47).

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Peer-Kontakte machen Krippe zu einem besonde- ren Ort für Kinder

Es sind vor allem die Peer-Kontakte, die die Krippe zu einem besonderen Ort für Kinder machen. Unzählige Begegnungen tragen zu freudvollen Spielen, und auch manchmal zu Konflikten bei, in denen Kinder Wichtiges für ihr Leben erfahren. Kinder lernen hier miteinander zu kommunizieren, Dinge miteinander zu teilen, Emotionen auszuleben und Freundschaften zu entwickeln (vgl. Alemzadeh 2015). Die gemeinsame Zeit mit anderen Kindern wird von den meisten Kindern sehr geschätzt und besetzt damit die Erfahrung in der Krippe positiv. Wichtig ist jedoch, dass die Kontakte unter den Kindern liebevoll und altersentsprechend von den PädagogInnen begleitet werden. So zeigen eigene ethnographische Beobachtungen, dass Kinder bspw. häufig in der Lage sind, Konflikte eigenständig zu lösen, es aber auch Situationen gibt, in denen sie auf aufmerksame PädagogInnen angewiesen sind, die wahrnehmen, wann die Situation zu eskalieren droht, und die Kinder nicht (mehr) alleine in der Lage sind, auf ihr Gegenüber einzugehen. Je nach Alter der Kinder können sie dann beispielsweise einen Aushandlungsprozess initiieren oder Alternativen ins Spiel bringen. Die feinfühlig, angemessene Unterstützung der PädagogInnen und das richtige Maß zwischen Zurückhaltung und Aktivität durch eine Haltung, die vom Wahrnehmenden Beobachten geprägt ist, machen an dieser Stelle professionelles Handeln aus und unterstützen auch Kinder, denen es bis jetzt schwerfällt, Kontakte zu anderen anzubahnen. Diese benötigen eine besondere Unterstützung darin, ihre Interaktionen besser zu initiieren und aufrechtzuerhalten, um positive Peer-Interaktionen erfahren zu können und weiter auszubauen (vgl. ebd.).

Häufig wird in der Krippe der Interaktionsprozess, der in der Dyade zwischen einem Erwachsenen und einem Kind im ersten Lebensjahr intensiv gelernt und vollzogen wurde, nun in der Peer-Interaktion geübt und umgesetzt: Nun geht es darum, dass Gleichaltrige Handlungen über einen gewissen Zeitraum aufeinander abstimmen und koordinieren lernen bzw. dem Rhythmus der Interaktion folgen. Peer-Interaktionen sind eine große – häufig positive – Herausforderung für Kinder. So zeigen Beobachtungen aus der Wiener Krippenstudie, wie es Kindern gelingt, Interaktionen zu gestalten, die durch ein hohes „Abgestimmt-Sein“ gekennzeichnet sind (Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 16f.).

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Peers können für die Regulation von trennungsbezogenen belastenden Gefühlen bedeutsam sein.

Des Weiteren zeigen Beobachtungen der Wiener Krippenstudie, dass in der Eingewöhnung „Beziehungserfahrungen mit anderen Kindern belastende Gefühle des Getrennt-Seins lindern können und bereits sehr junge Kinder im Prozess der Bewältigung von Trennung tatsächlich in hohem Ausmaß bedeutsam füreinander sein dürften“ (Hover-Reisner & Fürstaller 2017, 16). So zeigt eine Fallvignette in beeindruckender Weise, wie es einem zweijährigen Mädchen gelingt, die emotionale Befindlichkeit eines einzugewöhnenden Jungen zu erfassen und darauf in einfühlsamer Weise zu reagieren (vgl. ebd., 17f.).

3.5 Wahrnehmendes Beobachten als Grundlage für Bildungspartnerschaften

Eltern als Brücke zum Verständnis des Kindes

Möchte man Elternarbeit in Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umsetzen, so ist es von immenser Bedeutung, die primären Bezugspersonen als ExpertInnen für das Kind anzuerkennen und wertzuschätzen. Sie sind es meist – wenn auch nicht immer –, die die Signale des Kindes am besten verstehen und deuten können. Es ist für die pädagogische Fachkraft ungemein hilfreich, diese Quelle im Eingewöhnungsprozess als Brücke zu nutzen, um die Körpersprache und weitere Signale des Kindes zeitnah zu deuten und prompt darauf reagieren zu lernen. Dies setzt einen guten Austausch zwischen allen Beteiligten voraus.

Gerade in der Krippe und insbesondere in der Eingewöhnungszeit ist es von großer Bedeutung, die Familie als primären Lebenszusammenhang und wichtigsten Bezugspunkt sozialer Beziehungen anzuerkennen. In verschiedenen Studien wird immer wieder hervorgehoben, dass Familie nach wie vor der erste zentrale Bildungsort für Kinder ist (vgl. Nave-Herz 2012, 64; Ecarius & Serry 2013, 58; Correll & Lepperhoff 2013; Tschöpe-Scheffler 2014 u.a.). In den allermeisten Fällen bietet die Familie einen geborgenen Ort zum Aufwachsen, der es ermöglicht Urvertrauen zu entwickeln, da Pflege, Betreuung und grundlegende Erfahrungen erlebt werden können (vgl. Tschöpe-Scheffler 2014).

Fühlt sich die Bezugsperson mit ihren Gedanken und Mitteilungen über das Kind, aber auch mit ihren Sorgen wahrgenommen, so kann ein Vertrauensverhältnis entstehen, das als Basis für eine Bildungspartnerschaft unverzichtbar ist. Im besten Falle gelingt es den Kontakt zwischen pädagogischer Fachkraft, primären Bezugspersonen und Kind so zu gestalten, dass sie ein gegenseitiges sich unterstützendes Team bilden.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Erkundungsfragen für Fachkräfte beim Kennen- lernen

Setzt die pädagogische Fachkraft Wahrnehmendes Beobachten als Erkenntnisinstrument für ihre Arbeit ein, so kann sie über ihre wahrnehmenden Beobachtungen wichtige Informationen für den Eingewöhnungsprozess erhalten. Sie kann ihre Aufmerksamkeit in der Kennenlernphase auf folgende Fragen richten, um individuelle Merkmale dieses Eltern-Kind-Paares wahrzunehmen:

- Wie gehen Bezugsperson und Kind miteinander um?
- Wie gehen sie aufeinander ein?
- Auf welche Art und Weise kommunizieren sie vorwiegend?
- Wie lässt sich das Kind anregen, „herauslocken“ und trösten?

Die Fachkraft kann zugleich versuchen wahrzunehmen, wie es der Bezugsperson emotional mit der Eingewöhnung geht:

- Wirkt die Bezugsperson gelöst?
- Freut sie sich über die gelingende Kontaktaufnahme zwischen der pädagogischen Fachkraft und ihrem Kind?
- Kann sie das Kind gut gehen lassen, wenn es sich von sich aus entfernt, um auf Erkundungstour zu gehen?
- Oder wirkt sie eher angespannt, besorgt oder traurig?

Aufmerksamkeit auch auf das Erleben der Eltern lenken

Häufig erleben Eltern die Eingewöhnungszeit als sehr ambivalent. Sie durchlaufen große emotionale Schwankungen. Bei vielen Menschen werden aufgrund eigener biographischer Erfahrungen Trennungängste hervorgerufen, die bis dato oft unbewusst in ihnen schlummerten. Wird den Eltern die Möglichkeit gegeben, über ihre Gefühle zu sprechen und ihnen signalisiert, dass bspw. ambivalente Gefühle in dieser Situation völlig normal sind, fühlen sie sich verstanden und häufig entlastet (Winner & Erndt-Doll 2009; Dreyer 2017).

Die täglichen Reflexionsgespräche zwischen Bezugsperson und PädagogInnen dienen dem gegenseitigen Verständnis und der gemeinsamen Abstimmung (vgl. Winner & Erndt-Doll 2009, 55; Dreyer 2017, 96) und tragen ebenfalls dazu bei, dass die Eltern zunehmend an Sicherheit gewinnen. „Die gegebenenfalls auftretenden widerstreitenden Gefühle werden wahrgenommen, verstanden und in der Interaktion zwischen Eltern und Fachkräften bearbeitet“ (Dreyer 2017, 92). Auch den Eltern wird somit eine Eingewöhnungszeit ermöglicht und sie erhalten die Gelegenheit, sich über die Entscheidung, ihr Kind in der Krippe betreuen zu lassen, noch einmal bewusst zu werden.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Eltern sollten mit ihren Kindern über ihre Gefühle sprechen

Kinder sind wie Seismographen, wenn es um die Befindlichkeit ihrer Eltern geht. Sie nehmen die Gefühle und Emotionen ihrer Eltern wahr und bringen diese häufig in ihrem Verhalten zum Ausdruck. In Bezug auf die Eingewöhnungsprozesse bedeutet dies, dass die Eltern unbedingt offen mit ihren Kindern über ihre Gefühle sprechen sollten. Nur so können die Kinder das Gefühlte richtig einordnen. So kann eine Mutter beispielsweise ihrem Kind in der Eingewöhnungszeit von ihren ambivalenten Gefühlen erzählen: „Mir fällt es richtig schwer, Dich nun mehrere Stunden in der Krippe zu lassen. Wir waren immer so eng zusammen und ich bin das gar nicht gewohnt, Dich nicht um mich herum zu haben. Das fühlt sich plötzlich so leer an. Aber ich freue mich auch zu sehen, dass du so viel Freude hast mit den anderen Kindern. Ich merke, wie gut es dir tut, mit ihnen zu spielen und spüre, dass es auch mir guttut, mal ein paar Stunden meinen Dingen nachgehen zu können...“

Eltern und Kinder müssen über den Zeitpunkt der ersten Trennung mitentscheiden

3.6 Die Eingewöhnung als aktiver Prozess aller Beteiligten

„Allein das Vertrauen zu einer neuen Bezugsperson reicht nicht aus, damit das Kind ohne Eltern in der Einrichtung bleiben kann. Die Kindertageseinrichtung darf keine fremde Situation mehr sein, wenn das Kind ohne die Eltern dortbleiben soll. Erst wenn das Kind den anderen Personen in der Einrichtung traut und sich selbst zu-traut, am Kitaleben teilzunehmen, ist die Phase Ver-Trauen erreicht.“ (Winner & Erndt-Doll 2009, 58)

Eine Trennung von den Bezugspersonen ist dann zumutbar, wenn die Kinder die Krippe als einen neuen, sicheren und im besten Falle auch freudvollen Ort für sich angenommen haben: Wenn sie in positiven Kontakt gehen mit den PädagogInnen, den anderen Kindern und den Räumen und Materialien.

Wichtig ist, dass die Eltern und das Kind über den Zeitpunkt der ersten Trennung aktiv mitentscheiden (vgl. Winner & Erndt-Doll 2009, 59). Die Eltern werden in einem gemeinsamen Gespräch gefragt, ob sie bereit sind, sich von ihrem Kind zu trennen. Dies muss von ihnen eindeutig bejaht werden, denn erst, wenn sie Vertrauen zu den PädagogInnen aufgebaut haben, kann es auch ihrem Kind gelingen, dies zu tun. Beim Kind können laut Winner & Erndt-Doll folgende Kriterien dabei helfen einzuschätzen, ob das Kind für eine Trennung bereit zu sein scheint:

Zeichen des Kindes für sein Angekommensein

- „Das Kind erkundet die nähere Umwelt auch ohne die Eltern. Es versichert sich nicht permanent durch Blicke, Zurücklaufen oder Rufen, dass sie noch da sind.“

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell

von Marjan Alemzadeh

- Das Kind zeigt positive Gefühle und drückt Lust aus – nicht nur gegenüber der Mutter, sondern auch dann, wenn diese nicht unmittelbar in der Nähe ist (Kind lächelt, lacht, jauchzt, plappert, zeigt freudig erregte Körperbewegungen, schmunzelt, begleitet lustvolle Bewegungen stimmlich).
- Das Kind verhält sich responsiv. Es horcht auf, wenn es angesprochen wird, hört zu, wenn mit ihm gesprochen wird, reagiert auf Aktionen der Bezugserzieherin, schaut sie an, wendet den Kopf nach ihr.
- Das Kind kommuniziert mit der Bezugserzieherin und einigen Kindern: Es benutzt Laute, Mimik, Gestik oder Sprache in sozialen Situationen zur Kontaktaufnahme oder zur Fortsetzung der Interaktion mit Personen in der Gruppe.
- Das Kind zeigt zielgerichtete Aktivitäten – es erkundet oder spielt: Es hat eine gewisse Ausdauer bei einigen Aktivitäten, interessiert sich für Gegenstände und probiert Handlungen aus. Die Augen bleiben bei der eigenen Aktivität und streifen nicht suchend umher.
- Das Kind beteiligt sich an sogenannten Pflegesituationen, die die Bezugserzieherin gestaltet. Die Kooperation zeigt sich je nach Alter unterschiedlich (schaut interessiert, hebt den Po, steckt den Ärmel in die Jacke etc.).“ (Winner & Erndt-Doll 2009, 59)

Gut die Zeichen der Kinder beachten und deuten

Konnten beim Kind mehrere der genannten Kriterien wiederholt beobachtet werden, so ist ein erstes Vertrauen aufgebaut. Auch hier zeigt sich erneut die Bedeutsamkeit wahrnehmender Beobachtungen im Eingewöhnungsprozess: Eine Eingewöhnung zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind das gesamte Geschehen in der Einrichtung versteht und bereit ist, aktiv daran teilzunehmen. Nimmt ein Kind beispielsweise guten Kontakt zu den PädagogInnen auf und ihre Angebote an, vermeidet jedoch den Kontakt zu den anderen Kindern, so ist es die Aufgabe der PädagogInnen, das Kind darin zu unterstützen, sich besser in die Gruppe zu integrieren. Umgekehrt gibt es Kinder, die sofort auf die anderen Kinder zugehen und Kontakt zu ihnen aufnehmen, sich aber noch nicht von den PädagogInnen wickeln oder trösten lassen. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass aus diesem Grund diese intensive Kennenlernphase von so großer Bedeutung ist: So bekommen die Kinder ein allumfassendes Bild vom Kita-Alltag: Sie wissen, dass sowohl individuelle Eins-zu-eins-Situationen mit den PädagogInnen, als auch Spielprozesse zwischen Peers oder Aktivitäten mit der gesamten Gruppe zum Alltag gehören.

Zeigt ein Kind nur wenige oder selten die oben genannten Verhaltensweisen, ist eine Trennung noch nicht ratsam (vgl. ebd.). Es sei dringend davon abgeraten, bereits nach wenigen Tagen eine Trennung vorzunehmen, obwohl die oben genannten Kriterien noch nicht zu beobachten sind. Dieser von den Kindern oft

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

empfundene „Vertrauensbruch“ trägt eher dazu bei, dass sie das gerade aufbauende Vertrauen verlieren und neu aufbauen müssen.

3.7 Wahrnehmendes Beobachten als Entscheidungsgrundlage nächster Schritte

Jede Eingewöhnung verläuft individuell

Um differenzierte Informationen über das Verhalten und Erleben von sehr jungen Kindern zu gewinnen, wurden in der Wiener Krippenstudie die Eingewöhnungsverläufe von 104 Kindern aus dem Raum Wien und Umgebung mit einem Bündel aus quantitativ-empirischen und qualitativ-empirischen Verfahren erfasst und ausgewertet (Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011). Eines der Hauptergebnisse war, dass jede Eingewöhnung sehr individuell und unterschiedlich verläuft. Auch wenn es hilfreich sein kann, wissenschaftliche Eingewöhnungsmodelle als Orientierung zu nutzen und auf die vielen Erfahrungswerte zurückzugreifen, ist die wichtigste Kompetenz innerhalb des Eingewöhnungsprozesses eine professionelle, empathische Haltung der PädagogInnen und die Kompetenz, das Kind und seine Familie wahrnehmend zu beobachten und nächste Schritte auf der Grundlage professioneller Beobachtungen zu planen und diese stets am Verhalten des Kindes und der Bezugsperson zu überprüfen.

Abgestimmtes Vorgehen mit allen Beteiligten

So könnte es sein, dass sowohl die PädagogInnen als auch die Bezugsperson den Eindruck haben, dass das Kind die Krippe bereits gut angenommen hat und diese freudig erkundet, das Kind aber eine Trennung nicht zu akzeptieren scheint und sich an seiner Bezugsperson festkrallt und sowohl körperlich als auch gestisch-mimisch seine Unsicherheit zum Ausdruck bringt, sobald es darum geht, dass die Bezugsperson den Raum verlässt. Professionelles Handeln zeigt sich in einer differenzierten emotionalen Wahrnehmungsfähigkeit. Wahrnehmendes Beobachten als Grundlage für die Planung der nächsten Schritte zu nutzen, bedeutet, trotz jeglicher Pläne als pädagogische Fachkraft flexibel zu bleiben und den Signalen der Kinder zu folgen und dies den Bezugspersonen fachlich nachvollziehbar zu erklären.

Als Grundlage für die Entscheidung nächster Schritte sollten stets

1. die Wahrnehmenden Beobachtungen der PädagogInnen,
2. die Absprachen mit der Bezugsperson und vor allem
3. die verbale und nonverbale Abstimmung mit dem Kind dienen.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

Einfühlung als Voraussetzung für responsives Verhalten

In einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell werden alle Beteiligten in alle **wichtigen Entscheidungen** mit einbezogen. Es ist nicht die pädagogische Fachkraft, die darüber entscheidet, wie lange die Kennenlernphase dauert, wie lange das Kind in der Eingewöhnungszeit in der Einrichtung bleiben darf oder wann die erste Trennung stattfindet (so wie es im Berliner Modell der Fall ist). Indem solche Entscheidungen gemeinsam getroffen werden, stehen die beteiligten Personen von Anfang an im gemeinsamen Dialog miteinander – sowohl verbal als auch nonverbal – was zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung aller Beteiligten beitragen kann.

Unterstützung durch Videografie

Es kann von großem Vorteil sein, in den ersten Wochen eine wahrnehmende Beobachtung mit der Kamera festzuhalten und sich die Szenen gemeinsam mit der Bezugsperson anzuschauen. Man könnte dann gemeinsam reflektieren, was sich in der Szene zeigt:

- *Wie wirkt das Kind auf die Bezugsperson? Wie wirkt es auf die pädagogische Fachkraft?*
- *Fühlt sich das Kind wohl? Ist es aktiv in seinem Erkundungsprozess? Wirkt es zurückgezogen?*
- *Benötigt es (emotionale) Unterstützung oder Anregungen, um in Kontakt mit den PädagogInnen oder anderen Kindern zu kommen?*

Ein solcher Austausch stellt für beide Seiten einen Gewinn da: Die Bezugsperson bekommt ein Gefühl dafür, wie es ihrem Kind im Alltag geht. Die pädagogische Fachkraft erhält die Möglichkeit, sich zu vergewissern, ob sie die Signale des Kindes richtig deutet. Insbesondere wenn den Eltern die Trennung noch sehr schwer fällt, kann dieses videobasierte Gespräch dazu beitragen, den Eltern Sicherheit zu geben, dass sich das Kind bereits in der Gruppe wohlfühlt.

3.8 Die doppelte Perspektive des Wahrnehmenden Beobachtens

Einfühlung ermöglicht empathischen Kontakt mit den Gefühlen des Kindes

Wie oben bereits beschrieben fordert das Wahrnehmende Beobachten die pädagogische Fachkraft heraus, in sich selbst hinein zu fühlen, was das beobachtete Verhalten beim Kind und/oder bei der Bezugsperson bei ihr auslöst. Gerade in der ersten Trennungssituation kann die Frage: „Was könnte das Kind bzw. die Bezugsperson gerade fühlen?“ die pädagogische Fachkraft darin unterstützen, sich empathisch in die Lage des Kindes bzw. der Bezugsperson hineinzusetzen, um ihre Verhaltensweisen zu verstehen und mit „professioneller Responsivität“ (Gutknecht 2011) beantworten zu können. Diese doppelte Aufmerksamkeit bedeutet gleichzeitig immer Biographie-Arbeit: Denn es gehört auch zur pädagogischen Professionalität zu klären, warum bestimmte Situationen bestimmte Ge-

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell

von Marjan Alemzadeh

Schmerz der Kinder
wahrnehmen und
beantworten

fühle in Fachkräften auslösen. Hier ist Reflexionsarbeit gefragt. Wenn Fachkräfte den Schmerz, den ein Kind vermutlich empfindet bspw. nonverbal ausdrückt, selbst innerlich wahrnehmen – wenn sich ein Kind bspw. zurückzieht, beim Abschied an der Mutter festkrallt oder den ganzen Vormittag mit einem starren oder abwesenden Blick in der Gruppe umherläuft – gelangen sie gewiss zu einem empathischen Umgang mit dem Kind. Es ist die Grundlage, um den Schmerz des Kindes, den es vielleicht bei der Trennung von der Bezugsperson empfindet „*containen*“⁹ (Dornes 2000, 76) zu können. Zugleich können sie zuordnen, woher der Schmerz kommt, und dass dieser nicht zu ihnen gehört. Wenn der Schmerz des Kindes nicht nur über Beobachtung, sondern eben auch über die Weisen der nonverbalen körperlichen Kommunikation wie Mimik, Gestik, Körperhaltungen, sensorische und emotionale Resonanz des mimetischen Mitvollzugs von Handlungen sowie perspektivische Einfühlung (siehe Schäfer 2018) wahrgenommen wird, kann die Fachkraft empathisch für Linderung sorgen und das Kind dabei unterstützen, seine Gefühle zu regulieren. Es ist wichtig, die Gefühle der Kinder ernst zu nehmen. Damit das Kind lernen kann, seine Gefühle zu regulieren, ist es wichtig, dass es bspw. den Schmerz wahrnehmen darf. Dies setzt voraus, dass das Kind nicht sofort abgelenkt wird, wenn es weint oder traurig wirkt, sondern dass ihm gespiegelt wird, dass es in Ordnung ist, traurig zu sein, wenn die Bezugsperson geht. Gleichzeitig ist es wichtig, dass die PädagogInnen sich den Kindern fürsorglich und sensitiv zuwenden, präsent sind und die Gefühle mittragen und ggf. zur Linderung beitragen, indem sie beispielsweise ein Übergangsobjekt anbieten, das die Brücke zur vermissten Bezugsperson darstellt. Die pädagogische Fachkraft könnte auch mit ruhigen Worten versichern, dass die Bezugsperson bald wiederkommt und somit Sicherheit bieten. Verläuft die Eingewöhnung in Form eines partizipatorischen Eingewöhnungsmodells, so würde sich bspw. ein Kind, das sich noch an seiner Bezugsperson festkrallt, gar nicht erst von der Bezugsperson getrennt werden. Die Signale des Kindes werden in einem solchen Eingewöhnungsprozess differenziert zur Kenntnis genommen und lenken den Eingewöhnungsverlauf. So kann davon ausgegangen werden, dass der Schmerz in solchen Eingewöhnungsprozessen wesentlich geringer ausfallen dürfte.

Wenn Fachkraft leidet ist
es wichtig, ihren Schmerz
zu beachten

Falls eine pädagogische Fachkraft selbst bei Eingewöhnungssituationen immer wieder großen Kummer erlebt, unabhängig davon, welches Verhalten das Kind zeigt bzw. den beim Kind wahrgenommenen Schmerz zu ihrem eigenen macht, wäre es wichtig, dass die pädagogische Fachkraft zunächst ihre eigenen biographischen Erfahrungen zum frühen Trennungserleben reflektiert und (ggf. auch

9 „Unter Containment wird in der Klein-Bion-Tradition der Psychoanalyse die Fähigkeit der Mutter verstanden, die Affekte des Kindes - insbesondere die negativen – nicht nur zu verstehen und zu beantworten, sondern in ihrer Antwort gleichzeitig so zu verändern, dass sie für das Kind erträglich werden. Containment ist also eine Form der Regulierung negativer Affekte ...“ (Dornes, 2000, S. 76). Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/Main

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell

von Marjan Alemzadeh

therapeutisch) verarbeitet, bevor sie dann in der Lage ist, Eltern und Kinder professionell bei diesem Schritt zu begleiten. Eine biographische Aufarbeitung des eigenen frühen Trennungserlebens empfiehlt sich darüber hinaus für alle PädagogInnen, die Kinder und Eltern in Eingewöhnungsprozessen unterstützen möchten.

Reflektieren, wenn der Kontakt nicht gelingt

Wenn das Kind *oder* die Bezugsperson trotz einer intensiven Kennenlernphase – wie hier beschrieben – und einer professionellen, empathischen Kontaktaufnahme auf der Grundlage Wahrnehmender Beobachtungen kein Vertrauen zu den pädagogischen Fachkräften aufbauen und sich nicht lösen können, ist es wichtig, den Eingewöhnungsprozess detailliert zu reflektieren: Gab es Diskontinuitäten, besondere Vorkommnisse? Gibt es Antisymphathien zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Eltern, die das Kind spürt oder zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft? Gibt es andere Gründe, weshalb das Kind sich unwohl fühlt? Wenn keine Gründe auffindbar sind, die konkret mit dem Eingewöhnungsprozess im Zusammenhang stehen, könnten andere tieferliegenden Gründe zum Vorschein kommen. Wenn sich die Bezugsperson oder das Kind trotz einer intensiven Eingewöhnungszeit nicht voneinander lösen können, könnte unter Umständen ein Geburtstrauma der Grund sein, in der Mutter und Kind (bspw. durch einen Notkaiserschnitt) zu abrupt voneinander getrennt wurden. Erst wenn solch ein Trauma aufgedeckt und bearbeitet wird, können Mutter und Kind neue Wege lernen, sich ohne große Ängste voneinander zu lösen. Traumatisierte Kinder, die biographische Erlebnisse wie sehr frühe Trennungserfahrungen (weil sie beispielsweise nach der Geburt auf die Kinderstation verlagert werden mussten) oder auch Fluchterfahrungen machen mussten, benötigen eine besondere Unterstützung in der Eingewöhnungsphase. Hierin zeigt sich auch die Bedeutsamkeit eines guten Netzwerks, das interdisziplinäres Zusammenarbeiten durch den Einbezug unterschiedlicher Professionen ermöglicht.

Gelungene Eingewöhnung

Merkmale für eine gelungene Eingewöhnung

Die Wiener Krippenstudie kommt zu dem Ergebnis, dass Eingewöhnung dann als gelungen angesehen werden kann, wenn es Kleinkindern alleine oder mit Hilfe anderer gelingt,

- *die Situation in der Kinderkrippe angenehm zu erleben,*
- *mit anderen in lebendige Interaktion zu treten*
- *und sich für die Menschen und Gegenstände zu interessieren, die sie in der Kinderkrippe vorfinden. (Datler et. al 2010, S. 86 f.)*

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

4. Fazit

Ein partizipatorisches Eingewöhnungsmodell steht nicht losgelöst dar, sondern ist in eine Kultur des Lernens eingebettet (vgl. Schäfer 2018). So ist es beispielsweise in großem Maße davon abhängig, ob Leitung und Träger Strukturen ermöglichen, die eine individuelle zeitintensive Eingewöhnung ermöglichen oder eine „Abfertigung“ von Eingewöhnungen (viele Eingewöhnungskinder innerhalb kürzester Zeit) abverlangen, die den hier beschriebenen Ansprüchen nicht gerecht werden kann. Auch Bildungspolitik muss an dieser Stelle Verantwortung übernehmen und Qualität in den Vordergrund stellen.

Studien über Sensibilität der Eingewöhnungszeit

Bisher weisen alle wissenschaftlichen Studien daraufhin, dass die tagtägliche Trennung von vertrauten Bezugspersonen in der Eingewöhnungszeit Kleinkinder (und häufig auch ihre Familien) emotional über mehrere Monate belastet (Beller 1994; Beller 2003; Datler, Datler & Hover-Reisner 2010; Datler et al. 2012; Laewen, Andres & Hédervári 2011; Niesel & Griebel 2015) – auch wenn dies nicht alle Kinder explizit zum Ausdruck bringen (Ahnert, Kappler & Eckstein-Madry 2012; Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011). Deshalb ist es von hoher Bedeutung, dass die Fachkraft bei der Trennung richtig einschätzen kann, wie das Kind mit der neuen Situation umgeht und ob und inwiefern es sich verändert verhält. Nur so kann sie das Kind dabei unterstützen, mit seinen Gefühlen authentisch umzugehen und die Herausforderung der Transition positiv zu bewältigen. Die Wiener Krippenstudie zeigte, dass die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass still leidende Kleinkinder jene Form von Begleitung nicht erhalten, deren sie bedürfen (vgl. Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011; Hover-Reisner & Fürstaller 2017). Da Kleinkinder die Trennung von ihren vertrauten Bezugspersonen nicht nur in den ersten Tagen, sondern über Wochen hinweg als belastend erleben, bedürfen alle Kinder in dieser Zeit professionelle Unterstützung und Begleitung (ebd.). Hier wird die Bedeutung der Wahrnehmenden Beobachtung in der Kennenlernphase besonders deutlich, denn still leidende Kinder zu erkennen benötigt eine besonders sensible Wahrnehmung und eine gute Kenntnis über das Kind in seinem emotional stabilen Zustand.

Spannend wäre zu erforschen, ob Kinder, die den Eingewöhnungsprozess in der hier beschriebenen Form aktiv mitgestalten dürfen und deren Signale und Wünsche im Eingewöhnungsverlauf erkannt und berücksichtigt werden, in Folge weniger emotional belastet wären.

5. Fragen und weiterführende Informationen

5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

AUFGABE 1:

Reflektieren Sie das Eingewöhnungskonzept Ihrer Einrichtung auf der Grundlage dieses Textes. Wie viel Partizipationsmöglichkeit wird Kindern und Eltern im Eingewöhnungsverlauf in Ihrer Einrichtung gegeben? In welcher Form werden kindliche Signale oder auch Bedürfnisse der Eltern beachtet?

FRAGE 1:

Haben Sie selbst als Kind einen Kindergarten besucht? Können Sie sich an ihren ersten Kindergarten tag erinnern? Wie hat es sich angefühlt, möglicherweise ohne eine Eingewöhnung „abgegeben“ zu werden?

FRAGE 2:

Wissen Sie etwas über Ihre eigenen frühesten Trennungserfahrungen? Wie war bspw. die Situation nach Ihrer Geburt? Durften Sie im engen Körperkontakt bei Ihrer Mutter bleiben? Oder wurden Sie von ihrer Mutter getrennt? Gab es andere einschneidende Erlebnisse in Ihrer frühen Kindheit wie z.B. ein Krankenhaus-Besuch, der Sie von Ihren Bezugspersonen getrennt hat? Wann und wie erleben Sie diese Erfahrung heute erneut?

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

LITERATUR- VERZEICHNIS

- Ahnert, L. (2007): *Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung*. In Becker-Stoll, F. & Textor, M. (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S. 31-41.
- Ahnert, L.; Kappler, G. & Eckstein-Madry, T. (2012): *Eingewöhnung in der Kinderkrippe. Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping*. In Viernickel, S.; Edelmann, D.; Hoffmann, H. & König, A. (Hrsg.): *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. München u.a.: Ernst Reinhardt, S. 74-88.
- Alemzadeh, M. (2014a): *Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Köln: Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/5744/> Zugriff am 31.10.2018.
- Alemzadeh, M. (2014b): *Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur*. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII*, Ort: Verlag, S. 203-235.

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

- Alemzadeh, M. (2015): Die Bedeutung von Peers für die Bildungsprozesse von Kindern unter Drei Jahren. In: *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege*, Nr. 6/2015, S. 6-11.
- Beller, K. E. (1994): *Eingewöhnung: Eine Unterstützung aller daran beteiligten Personen*. In: *Landeshauptstadt München (LHM); Sozialreferat (Hrsg.): Modellprojekt Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen. Abschlussbericht Projektteil C: Zusätzliche Intensivierung der Elternarbeit in der Krippe*. München.
- Beller, K. E. (2002): *Eingewöhnung in der Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten im Veränderungsstress*. In: *Frühe Kindheit*, Nr. 2/2002, S. 9-14.
- Beller, K. E. (2003): *Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress*. Verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-202-beller/> Zugriff am 31.10.2018
- Borke, J.; Döge, P. & Kärtner, J. (2011): *Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertisen 16. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_16_Borke_Doegel_Kaertner_Internet_PDF.pdf Zugriff am 26.11.2018
- Bowlby, J. (1975): *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (2008): *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München Basel: Ernst Reinhardt. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Braukhane, K. & Knobloch, J. (2012): *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*, Verfügbar unter <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/das-berliner-eingewoehnungsmodell-theoretische-grundlagen-und-praktische-umsetzung/> Zugriff am 5.11.2018
- Datler, M.; Fürstaller, M. & Ereky-Stevens, K. (2011): *Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen*. In: *Kißken, R. & Heinen, N. (Hrsg.): Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention*. Stuttgart: Klett, S. 205-228.
- Datler, W.; Datler, M. & Hover-Reisner, N. (2010): *Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren – Annäherung an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung*. In *Schäfer, G.E.; Staeger, R. & Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 84-94.
- Datler, W.; Funder, A.; Hover-Reisner, N. & Ereky-Stevens, K. (2012): *Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie*. In: *S. Viernickel, S.; Edelman, D.; Hoffmann, H. & König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. München: Reinhardt, S. 59-73.
- Dietrich, C. (2007): *Die Mutter-Kind-Bindung ist uns abhanden gekommen. Herausforderungen durch die Bindungsforschung*. In: *Bilstein, J. & Uhle, R. (Hrsg.): Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns*. Oberhausen: Athena, S. 199-215.
- Dreyer, R. (2017): *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start (1.)*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ecarius, J. & Serry, K. (2013): *Familien und Kinder. Historischer Wandel von Erziehung und Bildung*. In: *Correll, L. & Lepperhoff, J. (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie*. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 58-69.
- Gutknecht, D. (2010): *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. Verfügbar unter: <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/31> Zugriff am 26.11.2018

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

- Hamacher, S. (2014): *Der Wirkungszusammenhang des Dreiecks Krippenkind-Eltern- Erzieherin Bildungsprozesse von Krippenkindern in Beteiligung und in komplementären Konstruktionen*. Köln: Universität zu Köln., Verfügbar unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/5573/1/Online_Diss30-04-2014.pdf. Zugriff am 31.10.2018.
- Hover-Reisner, N. & Fürstaller, M. (2017): *Die Bedeutung der Peers für Entwicklung und Bildung des Kindes in der Krippe*. In: *Frühe Kindheit*, 2/17, S. 14-21.
- James, A. & Prout, A. (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer. London: Falmer.
- Laewen, H.-J.; Andres, B. & Hédervári, É. (2011): *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Moran-Ellis, J. (2013): *Kinder als soziale Akteure. Agency und soziale Kompetenz: Soziologische Reflexionen zur Frühen Kindheit*. In: *Neue Praxis* (4), S. 304-321.
- Nave-Herz, R. (2012): *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: WBG
- Neumann, S. & Hekel, N. (2016): *Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag*. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (10), 22-25.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2015): *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung* (1.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rinaldi, C. (2001): *Documentation and Assessment. What is the Relationship?* In *Project Zero & Reggio Children* (Hrsg.): *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, S. 78-89.
- Rinaldi, C. (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning: Contextualising, Interpreting and Evaluating Early Childhood Education*. New York: Routledge Chapman & Hall.
- Schäfer, G. E. (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schäfer, G. E. (2011): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2018): *Kultur des Lernens –Theoretische Grundlagen*. verfügbar unter: <https://www.kita-fachtex-te.de/texte-finden/detail/data/Kultur-des-Lernens-Theoretische-Grundlagen/>. Zugriff am 6.12.2018
- Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (2012): *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar: verlag das netz.
- Schäfer, G. E. & v. d. Beek, A. (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar: verlag das netz.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014): *Entwicklungslinien, neue Herausforderungen und Paradigmenwechsel in der Zusammenarbeit mit Familien*. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 15-28
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, H.; Harms, H.; Richter, S. & Schwarz, S. (2011): *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Materialien zur Frühpädagogik* (Band 8). Freiburg FEL.
- Winner, A. (2013): *Das Münchener Eingewöhnungsmodell. Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätte*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtex-te.de/uploads/media/KiTaFT_winner_2015.pdf. Zugriff am 31.10.2018

Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell von Marjan Alemzadeh

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2013): *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. (2. aktualisierte Auflage).* Weimar, Berlin: verlag das Netz.

Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (2012): *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur.* Weimar: verlag das netz.

Schäfer, G. E. (2018): *Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen.*

Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2013): *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. (2. aktualisierte Auflage).* Weimar, Berlin: verlag das Netz.

5.3 Glossar

Eingewöhnung ist „immer als wechselseitiger Prozess eines komplexen Zusammenspiels zu begreifen“ (Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011, S. 212). Auch wenn Kinder stets gestaltende Akteure sind (Hekel & Neumann 2016, S. 22) und Einfluss auf den Eingewöhnungsverlauf nehmen (vgl. Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens 2011), können sie erst dann als handlungsfähige und handlungsmächtige soziale Akteure in Erscheinung treten, wenn dies der Kontext der sozialen Beziehungen und Situationen, in der sie eingebunden sind, auch zulässt (Moran-Ellis 2013, Schäfer 2018).

Wahrnehmendes Beobachten ist ein prozessorientierte Beobachtungsverfahren. Es steht für eine **Verständigung mit allen Mitteln**, also auch der nicht-sprachlichen Kommunikation. Es geht um eine möglichst dichte Wahrnehmung. Durch aufmerksames Hinschauen, bewusstes Zuhören und die Vergegenwärtigung eigener Gefühle kann man versuchen nachzuvollziehen, was ein anderer in seinem Tun erleben, empfinden oder erfahren könnte (vgl. Schäfer & Alemzadeh 2012). Das braucht eine **doppelte Aufmerksamkeit**: einerseits für das kindliche Tun bzw. Verhalten und andererseits auf die Wahrnehmung nach innen, also was das Beobachtete am Kind bei einem selbst auslöst/bewirkt.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Alemzadeh, M. (11.2018) Die Bedeutung Wahrnehmenden Beobachtens in einem partizipatorischen Eingewöhnungsmodell. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJ