

Julia Schilter



Dialogorientierte Interaktionen in Eingewöhnungen

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie
in einem Waldorfkindergarten

Julia Schilter

Dialogorientierte Interaktionen in Eingewöhnungen

Julia Schilter

Dialogorientierte Interaktionen in Eingewöhnungen

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie
in einem Waldorfkindergarten

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Publikation ist die überarbeitete Fassung einer 2021 im Fachbereich Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter eingereichten Dissertation mit dem Titel "Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern im Waldorfkindergarten. Ein Beitrag zur dokumentarischen Praxisforschung".

Alle Rechte vorbehalten.

© 2023 Budrich Academic Press GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-academic-press.de

ISBN 978-3-96665-071-7 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-924-6 (eBook)
DOI 10.3224/966650717

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Dank

Mein Dank gilt all denen, die meinen Forschungsprozess und die Publikation der Arbeit wertschätzend und vertrauensvoll begleiteten. Vor allem möchte ich den Kindern danken, die mich an ihrem Sommer und Herbst 2016 teilhaben ließen. Ihre Gegenwart regte zum achtsamen Wahrnehmen und Verstehen an und schenkte mir gleichsam Freude. Ganz herzlich bedanke ich mich bei den PädagogInnen und Eltern der Kinder für ihr Vertrauen und ihre Kooperation. Durch ihre Offenheit und interessierte Haltung sind die Feldbeobachtungen und der fachliche Dialog möglich und fruchtbar geworden.

Julia Schilter
Berlin, im Frühjahr 2023

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	10
2	Die Eingewöhnung von Kleinkindern in Krippen als Thema der Transitionsforschung	23
2.1	Das Verständnis von frühen Bildungstransitionen in der Biografie junger Kinder und ihrer Familien	23
2.2	Die Gestaltung des Übergangs in die Kinderkrippe nach dem IFP-Modell von Bildungstransitionen	34
2.3	Qualitätskriterien von gelungener Eingewöhnung auf der Grundlage der Wiener Kinderkrippenstudie	42
3	Die Eingewöhnung von Kleinkindern in Krippen als Thema der Bildungsforschung	47
3.1	Der Aufbau neuer Beziehungen von Kleinkindern außerfamiliär im pädagogischen Gruppenalltag	47
3.2	Eingewöhnungsprozesse als Entstehungsimpulse für sichere PädagogInnen-Kind-Beziehungen	56
3.3	Die Bedeutung Sicherheit gebender Beziehungen für das Wohlbefinden und salutogenetische Lernen	68
4	Die Eingewöhnung als ein Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Einrichtungen	78
4.1	Ein Qualitätsbereich im Nationalen Kriterienkatalog und eine Aufgabe im Berliner Bildungsprogramm	78
4.2	Grundzüge des Münchener Eingewöhnungsmodells und seine ökopsychologische Mehrperspektivität	90
4.3	Eingewöhnung und Beziehungsgestaltung in der Kleinkindbetreuung in Waldorfkinderergärten	101

5	Forschungsfragen und Forschungsziele der vorliegenden empirischen Untersuchung	117
6	Methodologie und methodische Grundlagen	124
6.1	Methodologie qualitativer Sozialforschung und Qualitätsstandards der rekonstruktiven Verfahren	124
6.2	Felderschließung, teilnehmende Beobachtung und Grundlagen videografisch basierter Beobachtung	130
6.3	Grundprinzipien der dokumentarischen Methode	136
6.4	Dokumentarische Video- und Filminterpretation	145
7	Forschungsdesign der empirischen Studie	156
7.1	Darstellung des Samplings der Untersuchung	156
7.2	Datenerhebungen mit der teilnehmenden und der videografisch basierten Beobachtung im Feld	160
7.3	Datensicherung und Datendokumentation mittels videografischer Beobachtungsprotokolle	162
7.4	Dokumentarische Auswertung und Analysepraxis und Reflexionen zum Forschungsvorgehen	164
8	Forschungsergebnisse: Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der PädagogInnen und der sich einlebenden Kinder	167
8.1	Einführung zu den vorliegenden Ergebnissen der dokumentarischen Videointerpretation	167
8.2	Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der BezugspädagogInnen in gruppenbezogenen und in dyadischen Interaktionen mit den Kindern	169
8.2.1	Formen der Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit der BezugspädagogInnen gegenüber den Kindern	169
8.2.2	Die kindorientierte reflexive Verständigung über kindinitiierte und emotional bedeutsame Themen	184

8.2.3	Anerkennung der Eigeninitiativen der Kinder im Prozess der Herstellung von Rahmenkongruenzen	197
8.2.4	Sich-Einlassen auf die Spielinteressen der Kinder als eine Annäherung an ihre Orientierungsrahmen	210
8.2.5	Struktursichernde Rahmung der PädagogInnen in angeleiteten Handlungsabläufen mit den Kindern	225
8.2.6	Praktiken des Berührungskontaktes in gemeinsam aufeinander abgestimmten Interaktionssituationen	237
8.3	Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der sich einlebenden Kinder im Gruppenalltag und in sozialen Austauschprozessen mit den PädagogInnen	256
8.3.1	Die selbständige Herstellung von räumlicher Nähe und Entfernung der Kinder zu den PädagogInnen	256
8.3.2	Aktives Initiieren von Interaktionen und gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit mit den PädagogInnen	267
8.3.3	Responsive Handlungspraktiken der Kinder auf der Basis einer Reziprozität von Akten bzw. Praktiken	279
8.4	Zusammenfassende Darstellung der rekonstruierten Modi der pädagogischen Interaktionsorganisation	289
8.5	Handlungspraktiken und Handlungsorientierungen der sich einlebenden Kinder im Gruppenalltag und in sozialen Austauschprozessen mit anderen Kindern	292
8.5.1	Das aufmerksame Wahrnehmen und Beobachten zwischen den sich einlebenden Kindern und Peers	292
8.5.2	Kommunizieren von Geselligsein und Für-sich-Sein der Kinder untereinander in Phasen des Freispiels	303
8.5.3	Korporierte und verbale Praktiken der Aufnahme und Erhaltung von Kontakten zwischen den Kindern	312
9	Diskussion und Ausblick	327
	Literaturverzeichnis	370
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	413

1 Einleitung

„Jeder von uns ist ein Zentrum des Erlebens. [...]

Wir können die Motive unseres Tuns zur Sprache bringen.

*Wir können Worte für unser Erleben finden und sagen,
aus welchen Gedanken, Wünschen und Gefühlen heraus wir handeln.*

*Auf diese Weise können wir uns in unserem Tun verständlich machen,
sowohl für die anderen als auch für uns selbst.*

*Wir können Geschichten über unsere Motive erzählen, die von
einzelnen Handlungen oder längeren Abschnitten unseres Tuns handeln.*

Wir sind Wesen, die ihr Leben in diesem Sinne erzählen können.

Ein Subjekt, könnte man sagen, ist ein Zentrum erzählerischer Schwerkraft:

Wir sind diejenigen, von denen unsere Motivgeschichten handeln.

*Es sind Erinnerungsgeschichten, Geschichten über gegenwärtiges Erleben
und Geschichten über das, was wir uns als unsere Zukunft vorstellen.*

*Geschichten darüber, wo wir herkommen, wie wir wurden, was wir sind,
und was wir vorhaben. In solchen Geschichten entsteht ein Selbstbild:
ein Bild davon, wie wir uns selbst sehen.“ (Bieri 2019, 20ff.)*

Beziehungen gehören zu den Ursprüngen des menschlichen Lebens und zur Natur des Menschen. Bei Kindern entsteht das Gefüge ihrer psychischen Sicherheit aus der individuellen Zuneigung besonderer Erwachsener, die sie beschützen, versorgen und in die Kultur einführen. Psychische Sicherheit bereichert das Leben von Kindern und nimmt Einfluss auf ihr Fühlen, Denken und Handeln. In diesem „Gefüge psychischer Sicherheit spielen Freude, Zärtlichkeit, behutsamer, entgegenkommender und rücksichtsvoller Umgang miteinander“ eine zentrale Rolle (Grossmann/Grossmann 2017a, 21).

Das menschliche Streben nach Nähe zu vertrauten Anderen, um bei Angst, Schmerz und Trauer deren Schutz und Beistand zu finden, beruht auf einer lebensnotwendigen Verhaltensdisposition besonders während der frühen Kindheit (vgl. Bowlby 1991/2017). Die Ansicht, dass ein Streben nach Nähe und Schutz in belastenden Situationen ein Anzeichen von Schwäche sei, kann mit Blick auf die vergleichende Verhaltensforschung nicht aufrechterhalten werden. Statt Unabhängigkeit wird die Autonomie in Verbundenheit als ein Grundbedürfnis der Kinder verstanden (vgl. Becker-Stoll/Grossmann 2002;

Ryan/Deci/Grolnick 1995). Vor allem in der frühen Kindheit kann der Mensch nicht allein überleben. Er ist ein soziales Wesen, und wie bei allen gemeinschaftlich lebenden Arten sind soziale Beziehungen und Bindungen die Grundlage seiner Sozialstrukturen (vgl. Carter/Ahnert/Grossmann/Hrdy et al. 2005; Carter/Lederhendler/Kirkpatrick 1997). Bei vielen Arten erhöhen der Gruppenzusammenhalt und das Fürsorgeverhalten der Eltern die Überlebenschancen und Gesunderhaltung eines jeden Individuums und damit der ganzen Art (vgl. Cassidy/Shaver 2008). Die kollektive Unterstützung der Kinderbetreuung durch zusätzliche BetreuerInnen („alloparents“) ermöglichte es unseren Vorfahren, ihren Nachwuchs aufzuziehen und gleichzeitig neue Lebensbedingungen entwickeln zu können (vgl. Hrdy 2000).

In der Gegenwart wächst die Bereitschaft der Eltern, neben der familiären Betreuung ihres Kindes die außerfamiliäre, institutionelle Betreuung in elementarpädagogischen Einrichtungen einzubeziehen. „Um die Betreuung des Kindes in der elterlichen Abwesenheit fortführen zu können, sind Beziehungen notwendig, die diese Betreuungspersonen zu den ihnen anvertrauten Kindern gestalten.“ (Ahnert 2019, 256) Die Entstehung von Beziehungen zwischen Kleinkindern und PädagogInnen und zwischen Eltern und PädagogInnen beginnt im Eingewöhnungsprozess. Den Übergang des Kindes vom Aufwachsen in der Familie zur Betreuung in der pädagogischen Einrichtung erleben Kinder und ihre Eltern als Transition. „Transitionen sind Lebensereignisse, 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 2018, 37f.) Für das Kleinkind und die Eltern bedeutet diese neue Lebensphase eine große Herausforderung und Entwicklungsaufgabe. Die Betreuungseinrichtung und Eltern bilden den sozialen Kontext, in dem jene Übergangsbewältigung stattfindet.

Das IFP-Transitionsmodell, entwickelt am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, veranschaulicht die Bewältigung von Veränderungen bei der Aufnahme des Kindes in den pädagogischen Gruppenalltag. Es hebt die Teilhabe und das Zusammenwirken aller beteiligten AkteurInnen am Prozess der Transitionsgestaltung hervor (vgl. Griebel/Niesel 2018). Darüber hinaus verweist die Transitionsforschung auf positive Bedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung von Lebensübergängen: die Unterstützung durch vertraute Menschen bis die Situation für die Betroffenen bewältigbar ist; Menschen im neuen Lebensumfeld, die die Ankommenden willkommen heißen, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse gleichermaßen wahrnehmen und wertschätzen; eine verlässliche und vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einem Menschen am neuen Lebensort; die Möglichkeit für die Betroffenen, ihre Gefühle - insbesondere auch die unangenehmen, belastenden - offen äußern zu können und Verständnis zu finden (vgl. Wustmann Seiler 2016; Griebel/Niesel 2004). Aus Forschungen ist bekannt, dass Menschen erlebte Übergangserfahrungen auf

nächstfolgende Übergangssituationen im Leben übertragen. Jene Erfahrungen prägen ihr Verhalten, Selbstbild und ihre Gefühlswelt und wirken sich auf ihre Gesunderhaltung aus (vgl. Griebel/Niesel 2004; Krause/Lorenz 2009; Wustmann Seiler 2016).

Eingewöhnungen gehören zu den Schlüsselsituationen im Krippen- und Kindergartenalltag (vgl. Haug-Schnabel 2016). Die professionelle Gestaltung von Eingewöhnungen entspricht einem Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Einrichtungen (vgl. Tietze/Viernickel 2017). Zeitlassende elternbegleitete Eingewöhnungen, die die Grundbedürfnisse von jungen Kindern nach Bindung, Autonomie und Selbstwirksamkeit berücksichtigen, unterstützen ihre kindeigene Stressbewältigung (vgl. Ahnert et al. 2000, 2004) und sind wesentlicher Bestandteil der Prozessqualität (vgl. Tietze et al. 2013).

Mit der elternbegleiteten Eingewöhnung werden die ersten Wochen bezeichnet, die ein Kind in Begleitung seiner Mutter oder seines Vaters in einer Kindertagesstätte verbringt (vgl. Winner/Erndt-Doll 2013). Dabei soll ihm ermöglicht werden, sich aktiv mit den neuen Eindrücken und Erlebnissen von Abschied und Trennung auseinanderzusetzen und zu lernen, dass schwierige Situationen durch sein eigenes Handeln und die feinfühligte Begleitung der Eltern und PädagogInnen bewältigbar sind (vgl. Beller 2002). Eingewöhnungserfahrungen wirken auf die bestehende Eltern-Kind-Bindung, die PädagogIn-Kind-Beziehung, auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder und ihre verfügbaren Ressourcen für weitere Lebensübergänge (vgl. Ahnert 2019; Krause/Lorenz 2009; BMFSFJ 2009; SenBJW 2014).

Unter dreijährige Kinder sind mit Blick auf ihre Entwicklung noch nicht in der Lage, belastende Affekte, die mit der Trennung von den Eltern verbunden sind, allein zu regulieren (vgl. Laewen 1989). Sie sind auf die feinfühligte und fürsorgliche Begleitung durch die PädagogInnen und auf Hilfen zur Affektregulation angewiesen. Forschungsbeiträgen ist zu entnehmen, dass das Gelingen von Eingewöhnungen entscheidend davon abhängt, ob die Trennung von den Eltern bzw. anderen primären Bindungspersonen und die damit verbundenen belastenden Gefühle vom Kind bewältigt werden können (vgl. Ahnert/Rickert 2000; Bailey 2008; Hardin 2008; Scheerer 2008). Fehlen affektregulierende, fürsorgliche Beziehungserfahrungen, können Kinder kaum oder nur erschwert Vertrauen in die sie umgebende neue soziale Umwelt aufbauen. Gefühle der Sicherheit werden infolge nur schwer etabliert. Sie sind es jedoch, die hoch bedeutsam dafür sind, dass Kleinkinder die neue Lebenswelt erkunden können (vgl. Grossmann/Grossmann 2017a). Es ist davon auszugehen, dass die affektregulierende und sicherheitsgebende Beziehungsgestaltung der ElementarpädagogInnen für das Wohlbefinden der Kinder in der Einrichtung, für die Entstehung von Peer-Interaktionen und Peer-Beziehungen, aber auch für die Bewältigung von zukünftigen Lebensübergängen, wie dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, grundlegend ist (vgl. Datler/Hover-Reisner/Fürstaller 2010; Griebel 2004; Ahnert et al. 2004).

Zu einem bildungswissenschaftlichen Verständnis der Eingewöhnung von Kleinkindern trägt die Wiener Kinderkrippenstudie (WIKI) bei (Datler/Hover-Reisner/Fürstaller 2010). Im Rahmen jener umfangreichen prospektiven Studie werden drei Qualitätskriterien für gelingende Eingewöhnungen postuliert: 1. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.“ (ebd., 163), 2. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.“ (ebd., 164), 3. „Eingewöhnung kann in einer qualitativ anspruchsvollen Weise als gelungen angesehen werden, wenn es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse [...] zu treten.“ (ebd., 164)

An jene Qualitätskriterien und an die Erkenntnisse über Transitionen und frühkindliche Bindungen und Beziehungen (u. a. Ahnert 2019; Dornes 2019; Grossmann/Grossmann 2017a) schließt die vorliegende Forschungsarbeit an. Zudem werden die hierzulande entwickelten Eingewöhnungsmodelle (vgl. Winner/Erndt-Doll 2013; Bleicher 2020; Beller 2002; Hédervári-Heller 2019, Laewen et al. 2015) in den gegenstandsbezogenen theoretischen Rahmen einbezogen.

Angesichts des im August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung für alle Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres vollzieht sich in Deutschland ein flächendeckender Ausbau von Krippen und Kindertagesstätten. Der Ausbau von Betreuungsplätzen für unter dreijährige Kinder ist zudem mit dem Ansinnen verbunden, erforderliche Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten. Neben den elterlichen Wünschen nach beruflicher Verwirklichung stehen immer mehr Familien unter einem ökonomischen Druck und sind konfrontiert mit prekären Arbeitsmarktsituationen (vgl. Naumann 2015; Seifert-Karb 2015). Familienergänzende pädagogische Einrichtungen und ihre Erweiterungen werden daher auch aus einer ökonomischen Perspektive betrachtet und sollen dazu beitragen, dass sich beide Elternteile am Familieneinkommen beteiligen können (vgl. Viernickel 2012).

Studien, die den Wert der frühen außerfamiliären Betreuung bildungsökonomisch begründen, stellen eine Argumentationsgrundlage für bildungspolitische Anliegen und Forderungen dar (vgl. Stamm/Viehauer 2009). Vor diesem Hintergrund haben die Ergebnisse des Starting Strong II Berichtes (vgl. OECD 2006) in vielen europäischen Ländern dazu geführt, dass es zum bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anliegen geworden ist, „den Elementarbereich als erste, vollintegrierte Stufe des Bildungssystems“ zu etablieren (Stamm/

Viehauser 2009, 406). Papousek weist in dem Sammelband „Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck“ (2015) einerseits auf die zuversichtliche Entwicklung hin, dass der Lebensphase Kindheit inzwischen ein breites öffentliches und wissenschaftliches Interesse entgegengebracht wird, und zugleich bringt sie zum Ausdruck, dass Kinder und deren Familien „vor der Gefährdung durch Optimierungsdruck und ökonomische Zwänge zu bewahren“ seien (Papousek 2015, 16). Leistungsorientierung und Anpassungsvermögen, Flexibilität und Leistungsbereitschaft sind häufig geforderte Skills der Gegenwartsgesellschaft, die im familiären und außerfamiliären Lebenskontext der Kinder entwickelt und gefördert werden sollen.

Diese Entwicklung zur Ökonomisierung der Kindheit wird innerhalb der fachwissenschaftlichen Gemeinschaft durchaus kritisch betrachtet (vgl. Dornes 2010; Rauschenbach 2006). Problematisch sind die ökonomisch ausgerichteten Wertevorstellungen nach Naumann insofern, als der „Kontakt zu Gefühlen und Bedürfnissen, die das ‚alltägliche Funktionieren‘ behindern könnten, vermieden werden“ (Naumann 2015, 137). Er stellt infrage, ob dies im Sinne einer gesunden geistigen, seelischen und physischen Entwicklung der Kinder sei, gerade auch im Hinblick auf ihren weiteren Werdegang.

Mit Bezug auf Liegle und Mackowiak kann festgehalten werden, dass die Förderung eines (selbst-)regulativen und ko-regulativen Umganges mit eigenen Gefühlen, Bedürfnissen, Wünschen und Interessen bedeutsam dafür ist, ob Kinder durch den Krippen- und Kindergartenbesuch den schulischen Herausforderungen gewachsen sind (vgl. Liegle 2001; Mackowiak 2011). Im Sinne einer Gegenposition zur Ökonomisierung der Kindheit wäre dafür zu plädieren, Kinderkrippen und Kindergärten als Orte zu begreifen, die den Kontakt zu den Gefühlen und Bedürfnissen der Kinder dezidiert achten und fördern (vgl. Naumann 2015). Dies ist auch für frühe Bildungstransitionen, wie Eingewöhnungen von Kleinkindern in außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen, bedeutsam (vgl. Datler/Funder et al. 2012).

In den letzten Jahren entwickelte sich innerhalb der Elementarpädagogik ein „Bildungsdiskurs“. Insofern wird die Frage, was elementarpädagogische Einrichtungen qualitativ leisten müssen und können unter dem Aspekt der frühen Bildung diskutiert (vgl. Becker-Stoll et al. 2010). Wie bereits dargestellt, ist eine Zunahme bildungsökonomischer Diskurs- und Begründungslinien feststellbar. Es wird durchaus kontrovers diskutiert, „ob Bildung als Ergebnis oder als Prozess zu betrachten sei, ob Bildung demnach anhand diagnostizier- und testbarer Entwicklungsparameter operationalisierbar und messbar oder aber nur - wenn überhaupt - im Sinne von hermeneutischen Verstehensbemühungen rekonstruierbar sein könnte“ (Viernickel 2012, 22). Viernickel wirft damit die Frage auf, mit welchen forschungsmethodologischen Grundprämissen frühe Bildung bzw. Bildungsprozesse erforscht werden können, und deutet außerdem die unterschiedlichen Bildungskonzeptionen in der Elementarpädagogik an (vgl. ebd.).

Stieve plädiert dafür, einen theoretisch fundierten und reflektierten Bildungsbegriff und einen „Bezugsrahmen für einen [...] bildungstheoretischen Diskurs“ in der Elementarpädagogik zu entwickeln (Stieve 2015, 34). Er ordnet die gegenwärtigen pädagogischen Konzeptionen drei Richtungen zu, denen je unterschiedliche theoretische und disziplinspezifische Grundannahmen über frühe Bildung inhärent sind. Jene Richtungen umfassen sozialpädagogische Ansätze, subjektorientierte Ansätze und sozial-konstruktivistische Ansätze (vgl. Stieve 2015). Die Gemeinsamkeiten dieser Ansätze liegen darin, dass Bildung als ein vom Kind aktiv gestaltbarer Prozess verstanden wird. Und es ist ihnen die Frage eingeschrieben, „wie schon das kleine Kind als Subjekt begriffen werden kann, das sich von Geburt an in einer aktiven und vielschichtigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt oder innerhalb seiner widersprüchlichen Lebenswelt befindet und das nach Orientierungen innerhalb seiner Erfahrungen sucht“ (Stieve 2015, 31).

Demnach ist den Ansätzen eine ressourcenorientierte Bildungskonzeption gemeinsam. Für eine Grundlegung des Bildungsbegriffs in der Elementarpädagogik bezieht sich Stieve gerade auf die Bruchlinien in den bildungstheoretischen Diskursen und spricht sich dafür aus, „nach den Dimensionen des kindlichen Erfahrungsfeldes zwischen Selbst und Welt und seinen Differenzen zu fragen, in die Prozesse einer Reflexivität eingeflochten sind“ (ebd., 32). Aus dieser Perspektive seien Differenzen und Brüche im Selbst sowie zwischen Selbst und Welt näher in den Blick zu nehmen, weil erst hierdurch Bildungsprozesse im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit sich und der Welt möglich werden. Die Entwicklung von sozio-emotionalen Kompetenzen, der Erwerb von Sprache und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten können als Ausdruck und Folge eines solchen Prozesses eingeordnet werden - zugleich sind sie die Basis für die Aneignung von Welt.

Entwicklung kann nicht ohne Bildung gedacht werden und lässt sich von Bildung insofern abgrenzen, als Bildung als ein Prozess anzunehmen ist, im Zuge dessen sich „das Kind ein Bild von Welt macht und seinen Erfahrungen Sinn verleiht“ (Stamm/Edelmann 2013, 14). Danach würde Bildung im elementarpädagogischen Kontext bedeuten, dass „sowohl selbstbildende als auch ko-konstruktive und befähigende Elemente“ das pädagogische Handeln leiten (ebd.). Versteht man Bildung als ein Phänomen, das sich durch Differenz auszeichnet und Differenz erzeugt, so ist damit die Komplexität von Entwicklung und Bildung angedeutet.

Zur Erforschung solcherart Bildungs- und Entwicklungsprozesse eignen sich vor allem ethnografisch orientierte Verfahren und Vorgehensweisen, die alltägliche Situationen in der Kinderkrippe und im Kindergarten zum Gegenstand ihrer Untersuchung erheben (vgl. Stenger 2012; Schäfer 2012). Die vertiefende Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Grundlagen einer Elementarpädagogik und die weitere Erforschung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen, besonders im Hinblick auf die Erfahrungsfelder der Kinder

und ihre vielschichtige und aktive Erkundung ihrer Lebenswelt, sind ein großes Potential, sich gegenüber den „unübersehbaren Tendenzen einer funktionalen Rationalisierung und einer politisch-ökonomisch geführten Instrumentalisierung der frühen Kindheit“ in der Gegenwart zu positionieren (Stieve 2015, 16). Erkenntnisse aus der Praxisforschung können dazu beitragen, den Instrumentalisierungen zu begegnen, „Ambivalenzen im aktuellen Bildungsdiskurs über die Bildung von Kindern“ aufzugreifen und mit Bezug auf „elementarpädagogische Argumente“ zu überprüfen (Wustmann 2015, 20). Sie sind grundlegend und bereichernd für Fragen zur Qualität der pädagogischen Praxis im Feld der Elementarpädagogik.

In der Fachwissenschaft besteht Konsens darüber, dass „pädagogische Qualität [...] das aktuelle wie das zukünftige Interesse des Kindes an Wohlbefinden, Förderung und Bildung zum Ausgangspunkt und Fluchtpunkt“ nehmen muss (Tietze 2008, 17). Sie lässt sich in pädagogischen Einrichtungen daran erkennen, ob es gelingt, dass „die Institution ihren gesellschaftlichen Auftrag [...] erfüllt, also Kindern und Familien bei angemessenem Ressourceneinsatz ein unterstützendes, entwicklungsförderliches und bildungsanregendes Umfeld bietet“ (Viernickel 2011, 52f.). Demnach wird sie vor allem in Orientierung am Kind und seinem familiären Lebenskontext verstanden (vgl. Klieme/Tippelt 2010). Bei der Bestimmung von Qualität handelt es sich „im Kern [um] ein Problem der Findung und Begründung von inhaltlichen Kriterien“ (Helmke/Hornstein/Terhart 2000, 11).

Ihre Feststellung basiert damit auf „explikations- und begründungsbedürftigen Beurteilungsstandards“ (ebd.). Um Qualität als pädagogische Beurteilungskategorie heranzuziehen, muss dies einerseits unter Bezugnahme auf fachwissenschaftliche Kenntnisse geschehen und andererseits bedarf es hierfür wissenschaftlicher Verfahren, mittels derer inhaltliche Kriterien gefunden und begründet werden können (vgl. Viernickel 2011). Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Qualität pädagogischer Einrichtungen werden folgende Dimensionen unterschieden: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität, Organisations- und Managementqualität und Kontextqualität (vgl. Tietze/Viernickel 2016).

Die Strukturqualität umfasst im Wesentlichen strukturelle und politisch regulierte Rahmenbedingungen in der Praxis, wie den Betreuungsschlüssel, die Gruppengröße, Zeitressourcen für Vor- und Nachbereitungen, räumliche Ausstattung einer Einrichtung, das Ausbildungsniveau und die Berufserfahrung der PädagogInnen sowie ihre Entlohnung. Die Orientierungsqualität beschreibt Vorstellungen und Leitbilder über frühkindliche Entwicklung und Bildung und pädagogische Ziele, normative Orientierungen und Einstellungen, die dem pädagogischen Handeln zugrunde liegen. Sie umfasst Orientierungsmuster, wie Werteorientierungen, Normen oder Deutungsmuster, die PädagogInnen in ihre Arbeit einbringen und die für die Beziehungsgestaltung mit Kindern, Eltern und KollegInnen Bedeutung haben. Pädagogische Orientierungen lassen sich

in explizite und implizite pädagogische Konzepte unterscheiden (vgl. Grubenmann 2012). Unter expliziten Konzepten sind Einstellungen und Haltungen zu verstehen, die über Sprache formuliert werden und häufig als pädagogische Programme und Konzepte der Einrichtung vorliegen. Implizite Konzepte „umfassen Einstellungen und Haltungen, die sich über Handlungen äußern und die den Akteuren nur teilweise bewusst zugänglich sind“ (Grubenmann 2012, 115). Explizite Konzepte geben gezielte Impulse für die pädagogische Arbeit, wohingegen implizite Konzepte in nichtbewusster Weise Eingang in die pädagogische Praxis finden (vgl. Nentwig-Gesemann 2011 et al.). Hierbei handelt es sich häufig um eine Orientierung an praxisbezogenem sowie biografisch-gewachsenem Erfahrungswissen, dem zumeist unausgesprochen und unreflektiert gefolgt wird (vgl. Thole 2008).

Als Kerndimension elementarpädagogischer Einrichtungen wird die Prozessqualität verstanden. Sie beschreibt „die Art und Weise, in der die Fachkräfte den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag umsetzen“ (Tietze/Viernickel 2016, 16) und zeichnet sich insbesondere durch die Qualität der Interaktions- und Beziehungsgestaltung der PädagogInnen mit den Kindern, Eltern und im Team aus. Die Prozessqualität bezieht sich auf die Dynamik des pädagogischen Geschehens, beispielsweise in Eingewöhnungsprozessen von Kindern im Kindergarten. „Für das Erleben von Kindern und Familien ist insbesondere die Prozessqualität von Bedeutung, denn sie bestimmt, wie tagtäglich mit ihnen umgegangen wird, welche Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten die Kinder haben und welche Bildungsangebote sie erhalten.“ (Viernickel 2008, 199) Unter der Organisations- und Managementqualität werden Maßnahmen der Qualitätssicherung subsummiert, zu denen regelmäßige Teamsitzungen, Evaluationen und Informationen über pädagogische Prozesse gegenüber den Eltern gehören. Die Kontextqualität enthält Weiterbildungsangebote und Fachberatungen (vgl. Tietze/Viernickel 2016).

Es lassen sich grob zwei Zugänge zur Formulierung von Qualitätskriterien und Entwicklung und Sicherung von Qualität ausmachen. Der „expertokratische“ Ansatz (Viernickel 2012, 17) zielt darauf ab, Qualität und Qualitätsdimensionen in elementarpädagogischen Einrichtungen mittels standardisierter Verfahren zu erfassen und zu operationalisieren. Demgegenüber stehen Zugänge, im Rahmen derer Qualität stärker subjekt- und kontextgebunden gesehen wird und die den ko-konstruktiven, dialogischen Charakter pädagogischer Prozesse betonen (u. a. Honig et al. 2004; König 2009). Hierbei handelt es sich um diskursiv-dialogische und handlungsorientierte Zugänge, die an die Komplexität des pädagogischen Alltags anschließen. Diese methodischen Forschungszugänge sind ethnografisch (vgl. Honig et al. 2004) sowie rekonstruktiv (vgl. Nentwig-Gesemann 2008) ausgerichtet. Sie stellen die Bedeutung von praxisnaher Forschung zur Entwicklung und Legitimation von Qualitätskriterien heraus und intendieren eine dialogische Qualitätsentwicklung, die einer beständigen Reflexion unterzogen wird.

Hieran schließt die vorliegende empirische Studie an. Methodologisch und methodisch ist sie in einer spezifisch wissenssoziologisch fundierten, praxeologisch ausgerichteten frühpädagogischen Forschung verortet. Sie basiert auf der Methodologie und Methodik der Dokumentarischen Methode. Kennzeichnend für die dokumentarische frühpädagogische Forschung ist die Rekonstruktion der kollektiven Erfahrungen und Erlebnisse von jungen Kindern, ihrer handlungsleitenden Orientierungen und Praktiken sowie der sozialen und pädagogischen Praktiken und Orientierungen, in denen sich frühe Kindheit und Kind-Sein entfalten und gestalten (vgl. Weltzien et al. 2020; Wagner-Willi 2019; Bohnsack 2017; Nentwig-Gesemann 2013).

Innerhalb der Forschungslandschaft ist ein starkes Interesse an prozessualen Aspekten der Interaktion und Beziehung zwischen den Kindern und PädagogInnen als Aspekte der pädagogischen Prozessqualität zu beobachten. Studien zeigen, dass die Qualität der Interaktions- und Beziehungsgestaltung seitens der Fachkräfte hauptsächlich die Qualität pädagogischen Handelns modelliert und sie in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder steht (vgl. NICHD Early Child Care Research Network 2001; Tietze/Becker-Stoll/Bensel et al. 2013).

Zudem bestätigen Studien, dass strukturelle Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Prozessqualität haben (vgl. Peisner-Feinberg et al. 2000; Sylva et al. 2004; Tietze/Bolz et al. 2007). Professionelle Haltungen als Teilaspekte impliziter Orientierungsqualität spielen ebenso eine wesentliche Rolle sowie das Ausbildungsniveau der PädagogInnen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011; Schwer/ Solzbacher 2014). Zur Erfassung der Prozessqualität wird international auf zwei Verfahren zurückgegriffen: die Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), in der deutschen Fassung die Kindergarten-Scala (KES-R) und die KRIPS-R für den Krippenbereich. Außerdem findet die Care-giver Interaction Scale (CIS) Anwendung, mit der vor allem die Kind-PädagogIn-Interaktion in den Blick gebracht wird (vgl. Arnett 1989).

Siraj-Blatchford et al. (2002) beziehen sich in ihren Forschungen auf ein ko-konstruktives Verständnis von Lern- und Entwicklungsprozessen und unterstreichen die Bedeutung des wechselseitigen Austausches der beteiligten InteraktionspartnerInnen - der Interaktionsform „sustained shared thinking“. Die Ergebnisse der Studie „Effective Pedagogy in the Early Years“ (Siraj-Blatchford et al. 2002) belegen, dass eine Qualität des pädagogischen Handelns darin liegt, kindinitiierte Interaktionen über dialogische und ko-konstruktive Interaktionsprozesse zu unterstützen. Eine Voraussetzung stellt die Kompetenz der PädagogInnen dar, im Sinne der sensitiven Responsivität (vgl. Remsperger 2011) mit den Kindern zu interagieren. König stellt mit ihrer Studie fest, dass die Interaktionsform „sustained shared thinking“ in elementarpädagogischen Einrichtungen in Deutschland in nur geringem Ausmaß zu beobachten ist, was auf eine verbesserungswürdige Qualität der Interaktions- und Beziehungsgestaltung als ein Teilbereich der Prozessqualität hindeutet (vgl. König 2009).

Internationale Studien belegen, dass der wechselseitige, abgestimmte Austauschprozess zwischen Individuen besonders anregend für Lern- und Bildungsprozesse ist (vgl. Wertfein/Mayer 2018; Kluczniok 2018).

Insgesamt liegen noch wenige Forschungsarbeiten sowie geeignete Verfahren vor, die sich mit der Komplexität von Interaktionsprozessen befassen. Mit Verfahren wie der ECERS oder der KRIPS-R seien „nur sehr allgemeine und umfassende Einschätzungen einzelner Konstrukte möglich, was auf die hohe Komplexität des Alltags in vorschulischen Einrichtungen [...] zurückzuführen ist“ (König 2009, 64). König plädiert dafür, Mikroprozesse der Interaktionen zwischen Kindern und PädagogInnen und Kindern untereinander stärker in den Blick zu nehmen, um Kenntnisse darüber zu erhalten, welche Erfahrungsräume daraus erwachsen und in welcher Weise Interaktions- und Beziehungsprozesse mit Entwicklungs- und Lernprozessen verbunden sind.

Auch Shpancer (2006) und Bailey (2008) sprechen sich für zukünftige Forschungen aus, die nicht nur auf die Generierung von korrelativen Zusammenhängen ausgerichtet sind, sondern den Schwerpunkt „auf eine [...] umfassende Beschreibung der täglichen Interaktion unter den Beteiligten“ in pädagogischen Einrichtungen legen, um differenzierte Zugänge zu den Beziehungs- und Interaktionserfahrungen gewinnen zu können (Bailey 2008, 156f.). An diesen dargelegten Desideraten und praxisnahen dialogischen Forschungsperspektiven knüpft die vorliegende Arbeit an. Im Forschungs- und Erkenntnisinteresse stehen die Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen den Kindern und PädagogInnen sowie den Kindern untereinander und die Perspektiven der sich einlebenden Kinder, der sie begleitenden PädagogInnen und der anderen Kinder der Gruppe im Transitionsprozess.

Die NICHD-Studie stellt Zusammenhänge zwischen der frühpädagogischen Betreuungsqualität, dem Wohlbefinden der Kinder im Gruppenalltag und ihrer sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung dar, wobei auch hier der PädagogIn-Kind-Beziehung ein herausragender Stellenwert zukommt (vgl. NICHD Early Child Care Research Network 2001; Peth-Pierce 1998). Im Ergebnis der nationalen NUBBEK-Studie wird auf die unbefriedigende pädagogische Qualität der untersuchten Einrichtungen hingewiesen. Zugleich hebt sie die Qualität der Eingewöhnungen von Kindern in Kindertagesstätten als einen entscheidenden Gelingensfaktor für die pädagogische Qualität heraus (vgl. Tietze et al. 2013; BMFSFJ 2009).

Daher wird insbesondere im pädagogischen Alltag mit Kleinkindern die Frage nach dem professionellen pädagogischen Habitus bewegt. Rahmenbedingungen in Betreuungseinrichtungen und der Umgang von pädagogischen Fachkräften mit den neuen Bildungsstandards der Bildungspläne und -programme werden untersucht, beispielhaft in den Projekten „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al. 2013) und „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF). In der Expertise „Professionelle Haltung/Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den

ersten drei Lebensjahren“ der WiFF-Expertengruppe „Kinder unter drei Jahren“ (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Harms/Richter 2011) beschreiben die AutorInnen zentrale Entwicklungsthemen von Kleinkindern und leiten hieraus Kernkompetenzen für eine professionelle Haltung ab.

In diesem Kontext sei der 13. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums erwähnt, der die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen thematisiert und das salutogenetische Gesundheitskonzept erstmalig als Fachstandard in der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne der „Stärkung von Lebenskohärenz und Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen“ einfordert (BMFSFJ 2009, 250). Es wird die Verantwortung der PädagogInnen angesprochen, die Bindungs- und Beziehungsbedürfnisse der Kinder zu achten und sie in den Einrichtungsalltag zu integrieren. In dem Bericht kommt die Bedeutung gelingender Eingewöhnungen für das Einleben der Kinder in die Gruppe ohne übermäßige Stresserfahrungen und ihr Wohlbefinden in der außerfamiliären Betreuung zur Sprache. Das Resümee besagt: „Inwieweit sorgfältige Eingewöhnungen aber tatsächlich Bestandteil des pädagogischen Alltags bundesweit geworden sind und welche Qualität sie haben, muss aufgrund fehlender Untersuchungen in diesem Bereich offen bleiben.“ (ebd., 195) Weiterführende Forschungen, auch im Hinblick auf „Good Practice“-Konzepte auf der Grundlage empirisch fundierter Qualitätskriterien, seien für die Zukunft unerlässlich (vgl. BMFSFJ 2009).

Die vorliegende Arbeit greift dies auf und leistet einen Beitrag zur dokumentarischen Erforschung des Überganges von Kleinkindern in die institutionelle Betreuung. Der Fokus richtet sich auf den Elementarbereich der Waldorfpädagogik. Als empirisch fundierter Bezugsrahmen werden die Qualitätskriterien der Wiener Kinderkrippenstudie zugrunde gelegt. Forschungsgegenstand sind Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in einem Waldorfkinderkindergarten im Kontext gegenwärtiger Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und Kindheitsforschung.

Es wird davon ausgegangen, dass die beteiligten AkteurInnen über ein Wissen verfügen, welches in ihre Handlungen, ihren Habitus und ihre Interaktions- und Beziehungspraktiken eingelassen ist (vgl. Wulf et al. 2001). Die Kleinkinder greifen in ihren Handlungen auf implizite, inkorporierte Wissensbestände - auf ihr Erfahrungswissen - zurück. Sie können in pädagogischen Alltagssituationen auf der korporierten und verbalsprachlichen Ebene interagieren und ihre kindspezifischen bzw. peerkulturellen Erfahrungsräume einbringen. Die PädagogInnen bringen ihrerseits habituelle Orientierungen, die pädagogische Rahmung im engeren Sinne, ein. PädagogIn-Kind-Interaktionen, die innerhalb einer organisationalen Rahmung stattfinden, sind durch eine doppelte konstituierende Fremdrahmung gekennzeichnet (vgl. Bohnsack 2017, 2020; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018). Über ein qualitativ-rekonstruktives Verfahren werden Zugänge zu ihrem impliziten Wissen, ihren Handlungspraktiken und handlungsleitenden Orientierungen eröffnet. Damit ermöglicht die Studie eine

Annäherung an die frühpädagogisch relevante Frage: Welche Qualitäten zeigen sich in den untersuchten Eingewöhnungsprozessen in der waldorfpädagogischen Praxis?

In der Fachliteratur zur Waldorfpädagogik wird die Beziehung zwischen den Kindern und PädagogInnen vielfach als wesentliches handlungsleitendes Motiv herausgestellt: „Der Kern der Pädagogik im Waldorfkindergarten liegt in der Beziehung zwischen dem Erwachsenen und den Kindern, ist also Begegnung.“ (Saßmannshausen 2015, 9) Es ist ein Anliegen, „Grundlagen für Beziehungs- und Begegnungsformen zwischen Kindern und Erwachsenen zu schaffen, um der körperlichen, seelischen und geistigen Seite des Menschen Rechnung zu tragen“ (ebd., 8). Dabei betonen die AutorInnen die Haltung der PädagogInnen in der Kleinkindbetreuung. Sie wird für das Wohlbefinden der Kinder als maßgeblich erachtet. An ihr können sich die Kinder orientieren und ihren vielfältigen Lernprozessen selbsttätig nachgehen (vgl. Glöckler/Grah-Wittich 2018).

Mit Blick auf die professionelle Gestaltung von Eingewöhnungen stehe „im Vordergrund, die Bedürfnisse des Kindes zu achten und eine sichere Beziehung zwischen ihm und der Erzieherin herzustellen. Es geht um eine Beziehung, die Hülle und Vertrauen schafft - sowohl für das Kind als auch für die Eltern.“ (Bleicher 2020, 37) Eingewöhnungskonzepte in Waldorfkindergärten orientieren sich an den anerkannten Eingewöhnungsmodellen und Erkenntnissen der Bindungs- und Resilienzforschung und berücksichtigen zudem spezifische anthropologische Aspekte (vgl. Grah-Wittich/Huisinga/Kern 2020; Soldner 2020; Mackensen, von 2016; Compani/Lang 2015).

Mit der Ausrichtung auf den Elementarbereich der Waldorfpädagogik trägt die vorliegende Studie zur dokumentarischen Praxisforschung im frühpädagogischen Bereich der Waldorfpädagogik bei. Sie möchte den gegenwärtigen Prozess der Öffnung der Waldorfpädagogik, der wissenschaftlich fundierten Erforschung und Auseinandersetzung mit der Praxis in waldorfpädagogischen Einrichtungen und den begonnenen Dialog zwischen der Waldorfpädagogik, Erziehungswissenschaft und Kindheitsforschung (vgl. Schieren 2016; Wiehl 2020; Wiehl/Auer 2019) bestärken und anregen.

Die Forschungsarbeit gibt Einblicke in die konkrete, aktuelle Handlungspraxis und in die Haltungen der PädagogInnen eines Waldorfkindergartens und beleuchtet die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder, ihre kindspezifischen Praktiken und Orientierungen beim Einleben und Zusammensein in der Krippengruppe. Ein wesentliches Forschungsanliegen besteht in der Darstellung und Transparenz der professionellen Arbeit der teilnehmenden PädagogInnen im Eingewöhnungsaltag mit den Kindern und Eltern. Die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse sollen in die frühpädagogische Praxis zurückfließen. Auch wird ihre Implementierung in die pädagogische Ausbildung und Praxisbegleitung von Studierenden der Kindheitspädagogik, Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft angestrebt.

Die Arbeit beginnt mit der Darlegung ausgewählter gegenstandsbezogener theoretischer Grundlagen. So wird im Kapitel 2 das Verständnis früher Bildungstransitionen in der Biografie von jungen Kindern und ihren Familien erörtert, die Gestaltung des frühen Übergangs von Kindern in die Kinderkrippe nach dem IFP-Modell zu Bildungstransitionen beschrieben und auf die postulierten Qualitätskriterien von gelingenden Eingewöhnungen im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingegangen.

Das Kapitel 3 veranschaulicht die Kompetenzen, Fähigkeiten und Motive von Kleinkindern bei der Entwicklung ihrer außerfamiliärer Beziehungen mit den PädagogInnen und Peers im elementarpädagogischen Gruppenalltag. Es werden Zusammenhänge zwischen Eingewöhnungen und sicherheitsgebenden PädagogIn-Kind-Beziehungen angesprochen und die maßgebliche Bedeutung von sicheren PädagogIn-Kind-Beziehungen für das Wohlbefinden und salutogenetische Lernen aufgezeigt.

Eingewöhnungen als ein Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Einrichtungen, als Qualitätsbereich im Nationalen Kriterienkatalog und als pädagogische Verantwortung und Aufgabe im Berliner Bildungsprogramm ergeben die Themen im Kapitel 4. Weiterhin beinhaltet es die wesentlichen Handlungsorientierungen des Münchener Eingewöhnungsmodells.

Im Kapitel 5 sind die Forschungsfragen und -ziele der Arbeit ausgeführt. Ausgehend von den Forschungsfragen schließen sich im Kapitel 6 relevante methodologische und methodische Grundlagen der qualitativen Kindheits- und Sozialforschung an. Es werden Qualitätsstandards rekonstruktiver Verfahren, der forschungsspezifische metatheoretische Analyserahmen, die Erhebungsmethoden der teilnehmenden und videografisch basierten Beobachtung sowie die Grundprinzipien der dokumentarischen Methode und dokumentarischen Video- und Filminterpretation erläutert.

Das Kapitel 7 vermittelt konkrete Überlegungen und Einblicke hinsichtlich des Forschungsdesigns der Studie. Sie betreffen vor allem das Sampling und die forschungspraktischen Schritte bei der Erschließung des Feldes, der Erhebung des videografischen Datenmaterials, der Sicherung und Dokumentation der Daten sowie der dokumentarischen Analysen.

Eine umfassende Darstellung der gewonnenen Forschungsergebnisse erfolgt im Kapitel 8. Nach einer Einführung in die Ergebnislinien und die Struktur ihrer Darstellung widmen sich die Kapitel 8.2 und 8.3 den typischen Handlungspraktiken und -orientierungen der PädagogInnen und der sich einlebenden Kinder, das Kapitel 8.4 den rekonstruierten Modi der pädagogischen Interaktionsorganisation und Kapitel 8.5 den Handlungspraktiken und Orientierungen der Kleinkinder in den Peer-Interaktionen. Jene Ergebnisse werden im Kapitel 9 in dem eingangs dargestellten gegenstandsbezogenen und entwicklungspsychologischen Bezugsrahmen diskutiert. Einen Ausblick für die frühpädagogische Praxis bildet den Abschluss.

2 Die Eingewöhnung von Kleinkindern in Krippen als Thema der Transitionsforschung

2.1 Das Verständnis von frühen Bildungstransitionen in der Biografie junger Kinder und ihrer Familien

Die Forschung zu Übergängen im Lebenslauf des Menschen basiert auf Kenntnissen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Aus der Anthropologie, Soziologie, Pädagogik und Psychologie fließen Beiträge in diese interdisziplinäre Forschungsrichtung ein. Ihren Fokus richtet sie auf die Entwicklung von Familien und deren Strukturen (Fthenakis 1998), auf die Übersiedlung von Menschen in ein anderes Gesellschaftssystem (Welzer 1993), den Übergang von der Ausbildung in das Berufsleben (Bühmann 2008; Kutscha 1991) und Transitionen von Kindern und Jugendlichen innerhalb des Bildungssystems: von der Familie in die erste außerfamiliäre Betreuungseinrichtung, vom Kindergarten in die Grundschule und von der Primarstufe in die weiterführenden Schulen (Griebel/Niesel 2004). In der internationalen Transitionsforschung steht vor allem der Übergang in das formale Schulsystem im Vordergrund. Im Folgenden werden einige theoretische Ansätze benannt, die relevante Impulse für die Erforschung von Bildungsübergängen gegeben haben.

In den archaischen, religiös-spirituellen Initiationsriten vormoderner afrikanischer Gesellschaften sah der französische Ethnologe Arnold van Gennep einen anthropologischen Ursprung dafür, „dass eine moderne Gesellschaft für das Individuum bestimmte Lebensstufen vorsieht, deren Wechsel jeweils durch eine rituelle Begleitung erfolgt und damit erleichtert wird“ (Griebel/Niesel 2018, 14). Er entwarf ein Strukturmodell von Übergangsriten mit drei markanten Phasen: die Trennungsphase mit der Lösung des Menschen von seinem bisherigen Status; die Schwellenphase im Sinne einer Umwandlung bzw. eines Zwischenzustandes; die Phase der Angliederung in den neuen Status. Das kulturelle Umfeld helfe dem Individuum, mit Regeln, Symbolen und Deutungsmustern, Orientierung zu finden und Unsicherheit zu vermindern. Die rituelle Begleitung von Statuspassagen unterstütze die Integration, Identität und Solidarität und stabilisiere die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft und damit die Gesellschaft, deren Träger die Individuen sind (vgl. Gennep, van 1986). Dieses Strukturmodell erfuhr eine Erweiterung durch den schottischen Ethnologen Victor Turner (Turner 2005), der herausarbeitete, „dass gerade die Schwellenphase von erhöhter emotionaler Sensibilität gekennzeichnet sei, die den Charakter einer Krise habe. Indem die Individuen hier Elemente des Vertrauten verändern und sie neu kombinieren, könne Neues und könne Wandel für sie entstehen, während sie zugleich während des Wandlungsprozesses mit anderen zusammen eine Gemeinschaft bildeten“ (Griebel/Niesel 2018, 15).

Zum Verständnis von Bildungsübergängen tragen die Kulturtheorie und das Habitus-Konzept des französischen Kulturosoziologen Pierre Bourdieu bei. Hiernach übernimmt der Mensch von Mitmenschen aus dem sozialen Feld die Logik des eigenen Handelns und einverleibt sie sich in seinen Habitus als Haltung und Anlage (vgl. Bourdieu 1974; Bourdieu 2020). Das Handeln der sozialen AkteurInnen verläuft als Logik der impliziten angeeigneten Regeln (vgl. Bourdieu/Waquant 1992). Die Ressourcen des Menschen in den verschiedenen Handlungsräumen und sozialen Feldern bezeichnet Bourdieu als „Kapital“, wobei er mehrere Formen unterscheidet, u. a. das kulturelle Kapital wie Bildung und Gegenstände, z. B. Bücher und Musikinstrumente, und das soziale Kapital wie Zugehörigkeit zu Gruppen, z. B. der Familie. Die Praxis der sozialen AkteurInnen ergebe sich aus dem Zusammenwirken von individuellem Habitus und sozialem Feld. „In Krisensituationen, z. B. in Transitionen, treten Habitus und Feld auseinander. Der Akteur kann vergessene Dispositionen und Möglichkeiten als Material für neues Denken und Handeln nutzen.“ (Griebel/Niesel 2018, 16) Im neuen Umfeld werden an das Individuum Verhaltenserwartungen gerichtet, die in der Gemeinschaft zukünftig zu erfüllen sind. Verinnerlicht der Mensch jene Verhaltensweisen im Übergang, erwirbt er den Habitus in einem neuen Status und entwickelt eine affektive und motivationale Bindung zum neu gewonnenen Feld.

Im Bereich der soziologischen Basis der Transitionsforschung ist die Prozess- und Figurationssoziologie des Soziologen Norbert Elias zu verorten. Aus interdisziplinärer Perspektive betrachtet er die Eingebundenheit und Veränderungen des Menschen im sozialen Zusammenhang. Menschen bilden mit anderen AkteurInnen ein Beziehungsgeflecht. Transitionen wirken sich auf das bestehende und neue Beziehungsgefüge aus und sind als wechselseitig beeinflussende Prozesse zu verstehen (vgl. Elias 1987). Elias thematisiert Ungleichheit, gesellschaftliche Macht, soziale Angst vor Degradierung und Unterlegenheit, die als Wirkfaktoren in Bildungsübergängen relevant sind. Der US-amerikanische Soziologe Glen Elder fasst Transitionen als Wendepunkte im Lebenslauf auf, wobei die Lebensläufe von Kindern, Jugendlichen, Eltern und weiteren Beteiligten, z. B. PädagogInnen, über vier Aspekte miteinander verknüpft seien: die historische Zeit; den Zeitpunkt im Leben des Einzelnen; die Verbindungen zwischen den Personen und ihren Lebensläufen; die Handlungsfähigkeit der Einzelnen (vgl. Elder 1985). „Der Habitus des Einzelnen sei das Ergebnis seiner Erfahrungen in der frühen Kindheit und damit seine Ausgangsdisposition, mit der er der Lebensumwelt begegne.“ (Griebel/ Niesel 2018, 17) Angelehnt an die Vorstellung von Statuspassagen und Beziehungsgeflecht definierte der US-amerikanische Medizinsoziologe Anselm Strauss Übergänge als Interaktion der Erfahrung der Betroffenen mit dem Verhalten bedeutsamer Bezugspersonen und den darin repräsentierten gesellschaftlichen Normen (vgl. Strauss 1974). Er differenzierte zwischen Übergängen, die eher den Interessen und Entscheidungen der betreffenden Menschen folgen, z. B. die Entscheidung

zu heiraten, und Übergängen, die institutionell bzw. gesellschaftlich vorgegeben seien, z. B. Übergänge im Bildungssystem. Die Theorie der Statuspassage berücksichtigt die subjektiv erlebte Bedeutung des Übergangs für die beteiligten AkteurInnen. Das Beziehungsgeflecht und die Identitätsentwicklung des Einzelnen erfahren prägende, nachhaltige Veränderungen durch gesellschaftlich vorgegebene Übergangsphasen (vgl. Glaser/Strauss 1971). Der US-amerikanische Pädagoge Robert Havighurst integrierte in sein Konzept der Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf biologische Veränderungen des Organismus, z. B. Pubertät, Veränderungen durch gesellschaftlich bedingte Aufgaben, z. B. Schuleintritt, und von den Motiven des Menschen selbst bestimmte Anforderungen. Mit Blick auf Bildungsübergänge implizieren Entwicklungsaufgaben ein Verständnis von Entwicklung, dem eine Gerichtetheit eigen ist (vgl. Havighurst 1982). Die kognitive Lerntheorie von Jérôme S. Bruner hebt den Einfluss der Umwelt für das Lernen, insbesondere für die Entwicklung des Denkens und Sprechens von Kindern, heraus. Kinder konstruieren aus der Vielfalt von Sinnesindrücken „Bedeutung“ bzw. „Sinn“. Hierin bestehe ein zentrales psychologisches Konzept. Das Selbst im Kontext der Kultur könne nur über die Symbolwelt als Grundlage menschlicher Kultur erklärt werden. Erzählungen von Kindern und Jugendlichen, Eltern und PädagogInnen sowie weiteren Beteiligten an Bildungsübergängen liefern Erkenntnisse über deren Bedeutungen für die AkteurInnen (vgl. Bruner 1990).

Theorien aus dem Gebiet der Psychologie gehen in die Forschung zu Transitionen im Bildungssystem ein. Nach Ansicht des polnischen Gestaltpsychologen Kurt Lewin werden sie von sogenannten „Türwächtern“ beeinflusst (vgl. Lewin 1951). Daran orientiert differenzieren J. Behrens und U. Rabe-Kleberg vier Typen von Entscheidungsträgern bei Statuspassagen, deren Einflussnahme sie aufeinander beziehen (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Beim Übergang in die Schule zählen zu ihnen: Familie und Freunde; LehrerInnen, ErzieherInnen, MitschülerInnen; VertreterInnen von Organisationen wie Schulleitung; GutachterInnen wie SchulärztInnen oder HeilpädagogInnen. Über jene vier Typen hinweg nimmt im direkten Austausch mit dem Kind die Dichte der Interaktion ab und die Formalisierung des Handelns zu. „Die Gatekeeper beziehen sich in ihren Entscheidungen für die Beeinflussung des kindlichen Bildungsverlaufs aufeinander, indem sie sich gegenseitig interpretieren und ihre Entscheidungen jeweils damit unterlegen.“ (Griebel/Niesel 2018, 20) So können beispielsweise der Zeitpunkt der Einschulung oder Formen zusätzlicher Unterstützung des Kindes entschieden werden. Nach Auffassung des sowjetischen Psychologen Lew S. Wygotski durchleben Kinder und Jugendliche Entwicklungsphasen, die in vorhersehbare Entwicklungskrisen münden. Jene, durch intensive Veränderungen in der Persönlichkeit und Psyche der Kinder und Jugendlichen geprägte Krisen bezeichnet er als Transitionen von einer Entwicklungsphase in die nächste (vgl. Wygotski 1987). Dabei stimulieren soziale Interaktionen mit kompetenteren älteren oder in der Entwicklung weiter

fortgeschrittenen Kindern die psychischen Aktivitäten, kognitiven Strukturen und Prozesse. „Bei diesem Prozess nimmt das Kind andere Einflüsse nicht lediglich auf, vielmehr wird in einer ko-konstruktiven Weise kulturelles Wissen aktiv und kreativ reproduziert und transformiert.“ (Griebel/Niesel 2018, 20) Für die Forschung zu Bildungsübergängen sind diese Beobachtungen von Interesse, vor allem hinsichtlich der Wirkung der anderen Kinder einer Gruppe auf die Bewältigung des Übergangs der in die Gruppe oder Klassengemeinschaft kommenden neuen Kindern.

Ebenso tangiert die Theorie der psychosozialen Entwicklung des Menschen von Erik H. Erikson, einem Psychoanalytiker deutscher Herkunft, das Verständnis von Bildungsübergängen im Kindes- und Jugendalter. Erikson hob die Ich-Kräfte des Menschen und seine soziale Entwicklungsumwelt hervor. In einem Acht-Stufen-Modell beschrieb er die Identitätsentwicklung von der Geburt bis ins hohe Erwachsenenalter. Sein „Lebenszyklus“ umfasst wichtige Lebensthemen und Herausforderungen, mit denen alle Menschen, unabhängig von ihrer Kultur, konfrontiert werden. Zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und den jeweiligen Anforderungen, denen er in sozial bestimmten Lebensabschnitten begegnet, entstehen Spannungen, die als phasenspezifische Krisen und Konflikte gelöst werden müssen. Psychische Strukturen, die Unabhängigkeit und Zugehörigkeit begünstigen, sollten eine Balance erreichen. Die positive Bewältigung einer Stufe bedinge eine psychische, soziale Stärkung und erleichtere die Bewältigung der folgenden Entwicklungsstufe, indem gesammelte Erfahrungen genutzt würden. Die Entwicklung des Menschen läuft, so Erikson, auf eine autonome und sozial-integrierte Identität der Persönlichkeit hinaus (vgl. Erikson 1973). Zum Zeitpunkt des Übergangs von Kleinkindern in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung befinden sie sich entweder im ersten Lebensjahr, in der ersten Stufe mit dem Entwicklungsthema „Urvertrauen versus Urmisstrauen“, oder im zweiten bis dritten Lebensjahr, in der zweiten Stufe mit dem Entwicklungsthema „Autonomie versus Scham und Zweifel“ (vgl. Erikson 1992). Jene beiden phasenspezifischen Entwicklungsthemen sind im Kontext des frühen Bildungsübergangs von der Betreuung in der Familie in die Kinderkrippe bzw. den Kindergarten relevant und bei der professionellen Gestaltung von Eingewöhnungen umfassend mit zu berücksichtigen. Hier treffen zwei krisenhafte Ereignisse zeitlich aufeinander und somit die hohe Herausforderung für die Kleinkinder, einerseits die psychosoziale Entwicklungskrise zu lösen und andererseits den frühen Übergang zu bewältigen. Die Eltern selbst erleben zumeist die sechste Stufe „Intimität und Solidarität versus Isolierung“ (ca. 20.-30. Lebensjahr) oder die siebte Stufe „Generativität versus Selbstabsorption“ (ca. 30.-50. Lebensjahr). Auch diese zeitlich korrelierenden Herausforderungen für die Eltern sind in der Eingewöhnungspraxis mitzudenken. Ausgehend von Eriksons Theorie entwarf der US-amerikanische Psychologe Robert Kegan seine Theorie der stufenförmigen Entwicklung des Selbst. Sie basiert zudem auf den entwicklungspsychologischen

Ansätzen von James M. Baldwin, John Dewey, George H. Mead und Jean Piaget. Nach seiner Auffassung erscheint die kognitive Entwicklung des Kindes als Abfolge von Erkenntnisprozessen, wobei das Objekt einer jeden Stufe den Gegenstand der nächsten Stufe bildet. Entwicklung verlaufe in gesetzmäßigen Phasen von Stabilität und Veränderung über Konstruktion: Personen oder Systeme gestalten und konstruieren, Rollen werden erworben und daraus ein Selbstbild entwickelt. Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gefühle teilen Kinder mit anderen Menschen, z. B. mit Kindern in der Gruppe (vgl. Kegan 1986). Dabei erachtet Kegan die Beziehungen zu Gleichaltrigen als besonders wichtig, da innerhalb des Beziehungserlebens neue Rollen angeboten und Bedürfnisse, Wünsche und Regeln ausgehandelt werden müssen. „Bildungsübergänge werfen die Frage auf, welche Stufe der kognitiven Entwicklung des Kindes bei ihrem Auftreten jeweils angenommen werden kann und wie die Passung mit den pädagogischen Inhalten und Methoden der jeweiligen Bildungseinrichtung aussieht.“ (Griebel/Niesel 2018, 22)

Gemäß dem ökopyschologischen Ansatz des US-amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner können Bildungsübergänge als Integration von ökopyschologischen Systemen verstanden werden. Durch die zugrundeliegende systemische Perspektive erhalten Kinder und ihre Entwicklungsbedingungen im „Mikrosystem“ Familie einen anderen Stellenwert als in linearen und monokausalen Erklärungsmodellen. Systeme, die in engem Austausch mit den Familienmitgliedern stehen und in denen diese jeweils Elemente darstellen, werden „Mesosystem“ genannt. Familienpolitik, Gesetzgebung und gesellschaftliche Normen sind im „Makrosystem“ angesiedelt und Veränderungen über die Zeit kennzeichnen das „Chronosystem“ (vgl. Bronfenbrenner 1989; Bronfenbrenner/Morris 1998). Als ökologischen Übergang definiert Bronfenbrenner den Prozess der Anpassung eines Individuums an eine Institution außerhalb der Familie. Jener Prozess gehe mit Veränderungen der Position in dem Lebensbereich einher und bedeute zugleich Veränderungen in der Identität, in den Rollen und Beziehungen. Ein Kindergarten, in den ein Kind eintritt, wird neben dem Mikrosystem Familie zum sekundären Entwicklungskontext und damit ebenfalls zum Mikrosystem. „Wichtig für die Entwicklung des Kindes sei, dass die verschiedenen Systeme, deren Mitglied es sei, miteinander vereinbar seien, sodass die Erfahrungen und Verhaltensweisen, die es in einem System erworben habe, auch in anderen Systemen anwendbar seien.“ (Griebel/Niesel 2018, 23) Robert C. Pianta verwendet die Begriffe „ecology of transition“ und „transition ecology“ im Sinne eines Systems von Interaktionen zwischen Menschen, z. B. Eltern, Kindern, PädagogInnen; Umgebungen, z. B. Elternhaus, Kindergarten, Schule; und politischen Institutionen auf kommunaler und nationaler Ebene (vgl. Pianta 2010). Das System habe sich an der Unterstützung der Entwicklung junger Kinder vor ihrem Eintritt in die Schule zu orientieren - die Transition in das formale Schulsystem finde im Zeitraum zwischen der Geburt und dem achten Lebensjahr statt (vgl.

Pianta/Cox 1999). Darüber hinaus erlangt die Bindungstheorie, begründet durch den britischen Kinderarzt und Psychiater John Bowlby und die kanadische Psychologin Mary Ainsworth, eine überragende Bedeutung für den Übergang in eine Form institutioneller Betreuung, Erziehung und Bildung mit grundlegenden Orientierungen für das pädagogische Handeln. Nach Bowlby handelt es sich bei der Bindung um ein Verhaltenssystem, welches ein soziales System - das Kind und seine Bindungsperson - umfasst (vgl. Bowlby 2018). Junge Kinder nutzen die Nähe ihrer Bindungspersonen, um Sicherheit zu erleben. Wenn die Kinder sich sicher fühlen, können sie ihre Umgebung erkunden. Bei Verunsicherungen, Schmerzen und Müdigkeit bemühen sich Kinder, die Nähe ihrer Bindungspersonen herzustellen. Bindungen entwickeln Kinder zu Menschen, die sie pflegen, versorgen und regelmäßigen Kontakt zu ihnen haben. Der Grad an Feinfühligkeit der Bindungspersonen bedingt unterschiedliche Bindungsqualitäten (vgl. Ainsworth 1978). „Bindungsqualität kann als Ausdruck der Kompetenz eines sozialen Systems verstanden werden.“ (Griebel/Niesel 2018, 25) Im Rahmen der Bindungsforschung sind neben den Kindern und ihren primären Bindungspersonen weitere Bindungs- und Bezugspersonen sowie die Qualität der Beziehungen der Kinder außerhalb der Familie in den Blick genommen worden. Die pädagogische und bindungstheoretisch fundierte Verständigung darüber, wie Eingewöhnungen unter Berücksichtigung der Perspektiven aller beteiligten AkteurInnen geleistet werden kann, wird für die Praxis angeregt und als Ko-Konstruktion bezeichnet.

Der deutsche Entwicklungspsychologe Jochen Brandstätter stellt die Frage nach Kontinuität und Kohärenz und der Vorhersagbarkeit von Entwicklungsprozessen im konflikthaften Spannungsfeld zwischen gesellschaftlich und kulturell normierten Anforderungen und den Verhaltensmöglichkeiten und Zielen des Individuums. Erfahrungen in Lebensübergängen werden beeinflusst durch Auswahl und Mitwirkung der handelnden Individuen. Die positive Bewältigung jener Spannungen markiere ein wesentliches Moment von Entwicklung und entspricht einem reflexiven und von Gewinn und Verlust erleben geprägten Prozess (vgl. Brandstätter 2007). In Bezug auf frühe Bildungsübergänge wie die Eingewöhnung seien Herausforderungen an die Eltern und deren handlungsleitende Einstellungen daraufhin zu hinterfragen, inwieweit nachhaltige Veränderungen auftreten, die als Entwicklung der Eltern durch Erfahrungen in Eingewöhnungsprozessen beschrieben werden können. Der britische Arzt Colin M. Parkes bemühte sich um die Entwicklung eines einheitlichen Verlaufsmodells mit mehreren Stadien für das Verständnis der Bewältigung von Transitionen. Die Bewältigung von Lebensereignissen ordnet er in der Tradition der Stressforschung den psychosozialen Transitionen zu. Dabei ginge es um die Anpassung des Einzelnen an die Lebensveränderungen und wie sie dessen Orientierung in der Welt prägen (vgl. Parkes 1971). Die Psychologin Sigrun-Heide Filipp vertritt ein Verständnis von Bildungsübergängen als normative kritische Lebensereignisse. Diese gehen mit starken affektiven Reaktionen der

Betreffenden einher. Kritische Lebensereignisse sind raumzeitlich im Erfahrungsstrom eines Menschen zu verorten und bringen einen Widerspruch, einen Konflikt in der Beziehung zwischen Individuum und Umwelt mit sich. Es bedarf einer Lösung und Erlangung eines neuen Gleichgewichts (vgl. Filipp 1995). Die Aufnahme in den Kindergarten, in die Grundschule und weiterführende Schule können demnach als normative kritische Lebensereignisse eingeordnet werden und sind als solche untersucht worden (vgl. Beelmann 2006). Ein weiterer Ansatz, der Eingang in die Erforschung zur Übergangsbewältigung gefunden hat, ist das transaktionale Stressmodell des amerikanischen Psychologen und Stressforschers Richard Lazarus. Ausgangspunkt stellen die Auswirkungen von Veränderungen auf den Menschen, insbesondere auf seinen seelisch-körperlichen Gesundheitszustand dar. Im Prozess der Bewältigung der Veränderungen käme es darauf an, ob sie größeren Ausmaßes; von längerer Dauer sind; vom betreffenden Menschen gewünscht sind; ob er sie kontrollieren kann und über welche Ressourcen der Mensch zur Bewältigung verfügt bzw. welche Ressourcen er wahrnehmen und aktivieren kann. Stehen unzureichend oder keine geeigneten Ressourcen zur Verfügung und ist das Ereignis für den Betroffenen nicht kontrollierbar und nicht erwünscht, folgen daraus seelisch-körperliche Anspannung, Überforderung, Unwohlsein, Stresserleben und eine erschwerte Bewältigung. Nach Lazarus haben die subjektive Einschätzung der Situation und der eigenen Ressourcen entscheidenden Einfluss auf den Bewältigungsprozess. Die Bewertung einer Veränderung kann als Bedrohung oder Herausforderung und nach ihrem Eintreten als Zugewinn, als Verlust oder auch Schaden erscheinen. Lebens- und Bildungsübergänge können als anspannungs- und stressrelevante Veränderungen im Leben des Menschen verstanden werden, wobei sie nach dem Modell von Lazarus als komplexe Wechselwirkungsprozesse zwischen den Anforderungen der Situation und der handelnden Person verlaufen (vgl. Lazarus 1995). Das Kohärenzgefühl und die seelische Widerstandskraft des Menschen - Resilienz - können je nach Ausprägung die subjektiven Bewertungen hilfreich unterstützen oder hemmend wirken.

Das transaktionale Stressmodell steht im Zusammenhang mit Gesundheitsmodellen: dem Salutogenese-Konzept des amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (Antonovsky 1997; vgl. auch Meier Magistretti/Lindstrom/Ericsson 2019; Franke 2012) und dem Resilienz-Schutzfaktoren-Konzept (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönau-Böse 2019; Wustmann Seiler 2016; Zander 2011). Auf dem Stressmodell basierend ist die Bewältigung von Veränderungen durch das soziale System Familie untersucht worden, denn die Erfahrung von Stress und Bewältigung wird in der Familie geteilt (vgl. Laux 2001). So beschreibt Werner Wicki die Bewältigung familialer Übergänge einschließlich des Schuleintritts im Kontext der Stresstheorie (vgl. Wicki 1997). Unter diesen Gesichtspunkten untersuchte Ulrike Sirsch den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule in Wien (Sirsch 2000).