

PÄDAGOGISCHE HANDREICHUNG

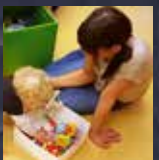
Die Eingewöhnung
von Kindern in
Kindertageseinrichtungen

La familiarisation
des enfants dans les
structures d'éducation
et d'accueil pour enfants

Eingewöhnungsmodelle
Modèles de familiarisation



Übergänge
Transitions



Praxisbeispiele
Exemples de la pratique



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen	6
<i>La familiarisation dans les structures d'accueil de jour</i>	7
1.1 Beschreibung verschiedener Eingewöhnungsmodelle	10
<i>Description de différents modèles de familiarisation</i>	11
1.1.1 Das Infans Eingewöhnungsmodell für Krippen und Tagespflegestellen (Berliner Eingewöhnungsmodell)	10
<i>Le modèle de familiarisation pour les crèches et garderies d'Infans (modèle de familiarisation berlinois)</i>	11
1.1.2 Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Wie Kinder und ihre Familien die Transition beim Eintritt in die Kindertagesstätte meistern. Anna Winner	14
<i>Le modèle de familiarisation munichois – L'entrée en crèche: la maîtrise de la transition par les enfants et leur famille. Anna Winner</i>	15
1.2 Übergänge / Transitionen in früher Kindheit - Übergänge als strukturelles Element früher Bildung und Betreuung in Luxemburg	26
Sabine Bollig	
<i>Transitions pendant la petite enfance - Les transitions en tant qu'élément structurel du système d'éducation et d'accueil précoces au Luxembourg</i>	27
Sabine Bollig	
2. Praxisbeispiele	38
2.1 Maison Relais Babbeltiermchen	40
2.1.1. Eingewöhnung F (6 Monate)	41
2.1.2. Eingewöhnungsphase I (2 1/2 Jahre)	43
2.1.3. <i>L'adaptation de G. (2 ans)</i>	46
2.1.4. Interview mit enger Mamm	49
2.2 Die Garderie Butzenhaff	50
2.3 Maison Relais Mompach	53
2.4 <i>La phase de familiarisation en accueil familial</i>	57
3. Literatur	60
4. Autorenverzeichnis	64

Impressum

Editeur Service National de la Jeunesse **Crédit photos** Elisabeth a.s.b.l., Inter-Actions a.s.b.l., Arcus a.s.b.l.

Layout et réalisation reperes.lu **Parution** 2016

Vorwort

In der ersten Septemberwoche geht es los. Leonie (2) kann es kaum erwarten und erzählt jedem begeistert „Ich bin schon so groß. Ich bin jetzt ein richtiges Crèche-Kind!“

Ein kleines Mädchen rüttelt an der geschlossenen Tür und weint „Mama! Mama!“. Die Mutter steht auf der anderen Seite und hält mühsam die Tränen zurück. Eine Szene, wie sie sich in Kindertagesstätten immer wieder abspielt.

Der Eintritt in eine Tagesbetreuung verlangt von den Kindern erhebliche Anpassungsleistungen an die neue Umgebung, die für die Kinder mit bisher unterschätzten Anstrengungen verbunden sind. Die erste Zeit in einer neuen Betreuungseinrichtung bedeutet für jedes Kind eine große Veränderung: Egal, ob in der Crèche, bei der Tagesmutter oder in der Maison Relais – überall sind unbekannte Kinder, andere Spielsachen, neue Bezugspersonen. Und das alles ohne Mama und Papa? Natürlich geht das in der Regel nicht von heute auf morgen. Kinder, die schon Erfahrungen in der Crèche oder bei einer Tagesmutter sammeln konnten, fällt es in der Regel leichter sich an eine neue Einrichtung zu gewöhnen. Aber auch wenn ihnen die Trennung von den Eltern einfacher fällt, weil sie sie schon kennen, ist auch für diese Kinder vieles neu und ungewohnt – eine neue, meist größere Gruppe von Kindern, die Erzieherin oder auch die Räume. Für Kinder, die bisher ausschließlich zu Hause betreut wurden, ist die Umstellung noch größer. Zu den vielen neuen Eindrücken kommt auch die Erfahrung von der Bezugsperson mehrere Stunden getrennt zu sein. Um den Kleinen den Trennungsschmerz zu erleichtern, gibt es die sogenannte Eingewöhnungsphase. Innerhalb einiger Wochen kann sich das Kind mit den neuen Bezugspersonen und der neuen Einrichtung vertraut machen und die zahlreichen Eindrücke verarbeiten. Anfangs sind Mama, Papa oder eine andere Bezugsperson ständig dabei, nach und nach ziehen diese sich zurück. Wie diese gestaltet wird, ist von Einrichtung zu Einrichtung – und oft auch von Kind zu Kind – sehr unterschiedlich.

Im Folgenden werden 2 weit verbreitete Modelle der Eingewöhnung dargestellt: das Berliner sowie das Münchener Eingewöhnungsmodell. Ein weiterer Beitrag befasst sich mit dem Thema Transitionen (Übergänge). Dazu passend werden Praxisbeispiele aus Crèche, Maison Relais und von einer Tagesmutter gezeigt. Die Broschüre soll dazu anregen, sich mit dem Thema der Eingewöhnung auseinanderzusetzen und bestenfalls passende Modelle für die eigene Einrichtung zu finden.

Die Handreichung wurde mit einem Expertenteam zusammengestellt, bei dem wir uns an dieser Stelle herzlichst bedanken: Caroline Ruppert (Arcus a.s.b.l., Focus), Muriel May (Inter-Actions a.s.b.l.), Tessy Hansen (Elisabeth a.s.b.l.), Isabelle Riß (Service National de la Jeunesse).

Service national de la jeunesse





1 Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertages- einrichtungen

La familiarisation des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil pour enfants

Die Eingewöhnung von

Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen¹

Die Aufnahme von Kindern in Tagesbetreuungseinrichtungen bedarf einer sorgfältigen organisatorischen und fachlichen Vorbereitung und Durchführung, um nachteilige Folgen für die Entwicklung der Kinder, ihr Wohlbefinden und ihre Bindungen an die Eltern zu vermeiden. Insbesondere bei der Aufnahme in Krippen und Tagespflegestellen sind Vorkehrungen unerlässlich, die eine angemessene Gestaltung des Übergangs der Kinder aus ihren Familien in die Tagesbetreuung sicherstellen.

Fachlicher Hintergrund

Der Eintritt in eine Tagesbetreuung verlangt von den Kindern erhebliche Anpassungsleistungen an die neue Umgebung, die für die Kinder mit weithin unterschätzten Anstrengungen verbunden sind. In der damaligen DDR mit ihrem weltweit am stärksten ausgebauten Angebot an Krippenplätzen wurden bereits in den 70er Jahren negative Reaktionen der Kinder auf den Eintritt in Krippenbetreuung beobachtet. In einer Studie mit über 6.000 Kindern wurden u.a. drastisch erhöhte Erkrankungsraten, Gewichtsverlust und lang anhaltende Entwicklungsverlangsamungen festgestellt. Besonders dramatisch fielen diese Reaktionen bei Aufnahme der Kinder zwischen dem 10. und 18. Lebensmonat aus. (Grosch & Schmidt-Kolmer 1979)

An der Freien Universität Berlin konnte in einer Mitte der 80er Jahre durchgeführten Untersuchung u.a. ein Zusammenhang zwischen einer Begleitung (bzw. deren Fehlen) des Kindes durch einen Elternteil zu Beginn des Krippenbesuchs und den Fehlzeiten der Kinder wegen einer Erkrankung im ersten Halbjahr des Besuchs, dem Entwicklungsstand der Kinder nach diesem Zeitraum und der Qualität der Bindungsbeziehungen zur Mutter nachgewiesen werden (Laewen, 1989; vgl. auch Rottmann & Ziegenhain, 1988). Kinder, die ohne eine Begleitung eines Elternteils von angemessener Dauer auskommen mussten, fehlten durchschnittlich vier Mal häufiger wegen einer Erkrankung und lagen in ihrer kognitiven Entwicklung nach sechs Monaten deutlich zurück. Die Qualität der Bindung an die Mütter war erheblich beeinträchtigt. Nach wenigen Wochen des Krippenbesuchs konnten bereits deutliche Verhaltensunterschiede zwischen den begleiteten und unbegleiteten Kindern zugunsten der ersten Gruppe beobachtet werden.

Aus einer Untersuchung von Tonkova-Jampolskaja u.a. (1979) liegen Ergebnisse vor, die einen erheblichen Anstieg der Erkrankungsraten dreijähriger Kinder ausweisen, die ohne Begleitung durch eine vertraute Erzieherin bzw. durch einen Elternteil von der Krippe in den Kindergarten wechselten. Eine Studie von Haefele & Wolf-Filsinger aus dem Jahr 1986 weist erhebliche Stressreaktionen von Kindern nach, die in einen Kindergarten aufgenommen wurden. Die Forschungsergebnisse liefern Belege dafür, dass sich unbegleitete Kinder in einer Krisensituation befinden, die schon der Augenschein und die Berufserfahrung der Erzieherinnen erkennen lassen. Insbesondere im Krippenalter sind lang (gelegentlich mehrere Wochen) andauernde Perioden untröstlichen Weinens der Kinder zu beobachten, die sich durch die Erzieherin kaum beeinflussen lassen und oft durch verzweifelte Bemühungen des Kindes begleitet sind, die Eltern am Weggehen zu hindern. Ältere Kinder verhalten sich häufig eher unauffällig, die beobachteten Stressreaktionen und die erhöhten Erkrankungsraten sprechen jedoch eine deutliche Sprache.

Fachliche Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Studien sind bindungstheoretisch gut interpretierbar. Alle Kinder sind durch besondere Beziehungen (Bindungen) mit den Erwachsenen ihrer nächsten Umgebung, in der Regel also zumindest mit ihren Eltern, eng verbunden. Insbesondere im Vorschulalter benutzen die Kinder diese Bindungsbeziehungen u.a. dazu, sich bei Irritationen, die in unbekannten Umgebungen bis hin zu Panikreaktionen regelmäßig auftreten, wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Ist in einem solchen Falle keine Person anwesend, zu der das Kind eine Bindung aufgebaut hat, ist es auf sich selbst angewiesen, was grundsätzlich bei allen Kindern zu Überforderungen führt. Erst wenn es dem Kind gelungen ist, zur Erzieherin eine Bindungsbeziehung aufzubauen, kann es sich auf sie stützen, um dann den Anforderungen der neuen Umgebung gerecht werden zu können. Bis zu diesem Zeitpunkt benötigen alle Kinder die Unterstützung durch einen Elternteil oder eine andere Bindungsperson, wenn sie nicht mit den erwähnten Folgen für ihre Gesundheit und ihre Entwicklungschancen belastet werden sollen.

¹ Veröffentlichung in dieser Handreichung mit freundlicher Genehmigung von Infans

La familiarisation des enfants dans les structures d'accueil de jour

L'entrée d'un enfant dans une structure d'accueil de jour nécessite une préparation et une organisation minutieuses, si on veut éviter toute répercussion négative sur son développement, son bien-être et le lien avec ses parents. Dans les crèches et garderies surtout, il est essentiel de prendre des mesures qui garantissent à l'enfant une transition appropriée entre sa famille et la structure d'accueil de jour.

Contexte professionnel

Lorsqu'il entre dans une structure d'accueil de jour, l'enfant doit faire montre d'une capacité de familiarisation considérable à son nouvel environnement, ce qui lui demande des efforts largement sous-estimés. En ex-RDA, où le nombre de places en crèche était le plus élevé au monde, on observait déjà dans les années 1970 des réactions négatives chez les enfants qui entraient à la crèche. Une étude menée auprès de plus de 6 000 enfants a notamment révélé une augmentation nette du nombre de maladies, une perte de poids ainsi qu'un ralentissement considérable du développement. Ces réactions étaient particulièrement marquées chez les enfants âgés de 10 à 18 mois (Grosch & Schmidt-Kolmer 1979).

Une autre étude, menée au milieu des années 1980 par la Freie Universität Berlin, a notamment démontré que le fait que l'enfant soit accompagné ou non par un de ses parents lors de ses premiers jours de crèche avait une influence sur le nombre d'absences pour maladie durant le premier semestre, l'état de développement de l'enfant après cette période ainsi que la qualité des relations avec la mère (Laewen, 1989 ; voir aussi Rottmann & Ziegenhain, 1988). Les enfants non accompagnés par l'un de leurs parents pendant une période appropriée présentaient un taux d'absence pour maladie quatre fois plus élevé et un net retard dans leur développement cognitif après six mois, tandis que la qualité de la relation avec leur mère était considérablement altérée. Après quelques semaines de crèche, de nettes différences de comportement entre les enfants accompagnés et non accompagnés pouvaient déjà être observées au profit du premier groupe.



Il ressort d'une étude menée notamment par Tonkowa-Jampolskaja (1979) que les enfants de trois ans ayant effectué la transition de la crèche à l'école maternelle sans être accompagnés par un-e éducateur-trice de confiance ou l'un de leurs parents étaient beaucoup plus souvent absents pour maladie. Une étude de Haefele & Wolf-Filsinger datant de 1986 relève d'importantes réactions de stress chez les enfants qui commencent l'école maternelle. Les résultats de cette recherche prouvent que les enfants non accompagnés se retrouvent dans une situation de crise aisément reconnaissable par l'éducateur-trice sur la base de son expérience professionnelle. On constate de longues périodes (parfois plusieurs semaines) durant lesquelles l'enfant, surtout à la crèche, pleure de manière inconsolable sans que l'éducateur-trice puisse y faire quoi que ce soit et tente désespérément d'empêcher ses parents de partir. Si les enfants plus âgés réagissent souvent de manière plus discrète, les signes de stress et la hausse du taux de maladies observés sont éloquentes.

Die Anstrengungen, die das unbegleitete Kind unternimmt, um sich selbst im Gleichgewicht halten zu können, kommen als Ursache für die beobachteten negativen Reaktionen von Kindern auf den Eintritt in Tagesbetreuung in Betracht. Die Aufnahme von Kindern in eine Tageseinrichtung ohne Begleitung durch einen Elternteil (oder eine andere Bindungsperson) muss deshalb als gravierender Verstoß gegen das Kindeswohl gelten, dessen Beachtung für alle Einrichtungen der Jugendhilfe verpflichtend ist (§ 1 KJHG).

Empfohlenes Vorgehen

Alle Kinder sollten zu Beginn des Besuchs einer Kindertageseinrichtung während einer Eingewöhnungszeit von einem Elternteil (oder einer anderen Bindungsperson) begleitet werden. Die Bindungsperson steht dem Kind zur Sicherung und Unterstützung seiner Anpassungsleistungen zur Verfügung. Die begleitete Eingewöhnungszeit dauert mindestens eine Woche. Für eine Mehrzahl der Krippenkinder sind in der Regel zwei bis drei Wochen notwendig. Die Eingewöhnungszeit ist beendet, wenn das Kind eine tragfähige Beziehung zur Erzieherin aufgebaut hat und bei Bedarf von ihr getröstet werden kann.

Die tägliche begleitete Anwesenheitszeit des Kindes in der Einrichtung sollte während der Eingewöhnungszeit zwischen ein und zwei Stunden dauern. In Abhängigkeit von der erkennbaren Belastung für das Kind können kürzere oder längere Zeiten sinnvoll sein. Vor dem vierten Tag sollen keine Versuche unternommen werden, das Kind einige Zeit ohne die Anwesenheit der Begleitperson zu betreuen. Wenn irgend möglich, sollte das Kind nach Abschluss der Eingewöhnungszeit während der ersten Wochen die Einrichtung nur halbtags besuchen. Es sollten pro Gruppe nicht mehr als höchstens zwei Kinder pro Woche aufgenommen werden, besser nur ein Kind.

Der Aufbau der Beziehung zwischen Kind und Erzieherin erfordert auch von dieser Zeit und Kraft, die durch die parallele Aufnahme mehrerer Kinder auch zur Überforderung der Erzieherin führen kann. In einer Untersuchung im Berliner Bezirk Spandau wurden Hinweise auf eine solche Entwicklung gefunden. Die Eltern sollten bereits bei der Anmeldung des Kindes informiert werden, dass eine Begleitung des Kindes in den ersten ein bis drei Wochen von ihnen erwartet wird, um ihnen die Möglichkeit der Planung zu geben.

Literatur

Andres, B./Laewen, H.-J. (Hrsg.): Ich verstehe besser, was ich tue - Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. INFANS - Kleine Fachreihe zur Frühsozialisation, Bd. 2. FIPP-Verlag, Berlin, 1993.

Berry, G., Ellesat, M., Motejus, H.: Sanfter Übergang von Familie zur Krippe. In: TPS, 4, 1991. S.245-247.

Grosch, Ch. & Schmidt-Kolmer, E.: Untersuchungen in der DDR. In: E. Schmidt-Kolmer (Hrsg.): Die soziale Adaptation der Kinder bei der Aufnahme in Einrichtungen der Vorschulerziehung. Berlin 1979.

Grossmann, K./Grossmann, K.: Ist Kindheit doch Schicksal? Ein Gespräch über die langfristigen Folgen, die eine unsichere Bindung in der Kindheit haben kann. Psychologie Heute. Heft 8, 1991. S. 20-27.

Haefele, B. & Wolf-Filsinger, M.: Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen - eine Pilotstudie. Psychologie in Erziehung und Unterricht 33 (1986). S. 99-107.

Laewen, H.-J. (1989): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern: Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2, 102-108.

Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, É. (2007): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Cornelsen Verlag Scriptor. 4. Auflage.

Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, É. (2009): Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnungssituation in Krippe und Tagespflege. Cornelsen Verlag Scriptor. 5. Auflage.

Conclusions professionnelles

Les résultats des études peuvent aisément être interprétés sous l'angle de la théorie de l'attachement. Tous les enfants sont liés par des relations particulières aux adultes de leur entourage direct, généralement au moins à leurs parents. Les enfants d'âge préscolaire surtout utilisent notamment ces relations pour recouvrer leur équilibre face aux frustrations, voire aux réactions de panique qui surviennent régulièrement dans un environnement inconnu. Si aucune des personnes avec lesquelles l'enfant a construit ce lien n'est présente en pareille situation, il est livré à lui-même et bien souvent dépassé par les événements. Ce n'est qu'après avoir construit un lien avec son éducateur-trice que l'enfant pourra s'appuyer sur lui/elle pour gérer les exigences de son nouvel environnement. Avant, tous les enfants ont besoin du soutien d'un de leurs parents ou d'une autre personne de confiance pour ne pas souffrir des conséquences précitées sur leur santé et leurs chances de développement.



Les efforts entrepris par l'enfant non accompagné pour préserver son équilibre sont considérés comme l'une des causes des réactions négatives observées lors de son entrée dans une structure d'accueil de jour. Le fait que l'enfant ne soit pas accompagné par l'un de ses parents (ou une autre personne de confiance) lors de son entrée dans une telle structure constitue donc une atteinte grave à son bien-être, que toutes les institutions d'aide à la jeunesse sont tenues de garantir (art. 1 de la loi allemande sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse KJHG).

Procédure conseillée

Tous les enfants doivent être accompagnés par l'un de leurs parents (ou une autre personne de confiance) pendant une période de familiarisation lors de leur entrée dans une institution d'accueil de jour. Cette personne se tient à la disposition de l'enfant pour le rassurer et l'aider à s'adapter. La période de familiarisation accompagnée dure au moins une semaine, même si deux à trois semaines sont nécessaires pour la plupart des enfants en crèche. Elle s'achève lorsque l'enfant a construit une relation solide avec son éducateur-trice et que celui-ci/celle-ci peut le consoler si nécessaire.

L'enfant doit être accompagné pendant une à deux heures par jour au sein de l'institution pendant cette période de familiarisation. Cette durée peut être réduite ou prolongée en fonction des réactions de l'enfant. Aucune tentative de laisser l'enfant temporairement seul sans sa personne de confiance ne doit être entreprise avant le quatrième jour. Pendant les premières semaines suivant la période de familiarisation, la présence de l'enfant dans l'institution doit si possible être limitée à des demi-journées. Les institutions ne doivent pas accepter plus de deux enfants – idéalement un seul – par groupe par semaine : la construction de la relation entre l'enfant et l'éducateur-trice requérant du temps et de l'énergie, celui-ci/celle-ci peut rapidement se retrouver surmené-e s'il/elle accueille plusieurs enfants en parallèle. Des signes en ce sens ont été relevés lors d'une étude menée dans l'arrondissement Spandau de Berlin. À des fins de bonne organisation, les parents doivent être informés dès l'inscription de leur enfant qu'ils sont supposés l'accompagner pendant une à trois semaines.

Pour les références, voir texte allemand.

Rottmann, U. & Ziegenhain, U.: Bindungsbeziehung und außerfamiliäre Tagesbetreuung im frühen Kindesalter: Die Eingewöhnung einjähriger Kinder in die Krippe. Dissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin 1988.

Spangler, G. & Zimmermann, P.: Die Bindungstheorie - Grundlagen, Forschung, Anwendung. Stuttgart 1995.

Tonkova-Jampolskaja, R.W., Grosch, Ch. & Atanassowa, A.: Einschätzung der Ergebnisse. In: E. Schmidt-Kolmer (Hrsg.): Die soziale Adaptation der Kinder bei der Aufnahme in Einrichtungen der Vorschulerziehung. Berlin 1979.

Zur Gestaltung der Aufnahme von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen liegen 4 Videofilme auf DVD vor. Sie können bei infans bezogen werden. Weitere Informationen dazu unter www.infans.net

Die ersten Tage in der Krippe – Beispiele für eine kürzere und eine längere Eingewöhnungszeit. 2 DVDs.

Der Übergang in Tagesbetreuung – Die Eingewöhnung von Mark und Katherina in einer Tagespflegestelle. 2 DVDs

1.1 Beschreibung verschiedener Eingewöhnungsmodelle

Im Folgenden sollen verschiedene Modelle der Eingewöhnung beschrieben werden. Zum einen das Infans Konzept, auch Berliner Eingewöhnungsmodell für Krippen und Tagespflegestellen genannt, zum anderen das Münchener Eingewöhnungsmodell.

Das Infans Konzept wurde bereits 1988 von Infans als Entwurf der Fachöffentlichkeit vorgestellt. Zusammen mit der 1990 publizierten Textfassung des Modells für das pädagogische Fachpersonal und einer kurz darauf erschienenen schmalen Broschüre mit den wichtigsten Informationen für Eltern waren ab 1992 die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass Infans sich aus der Vermittlungsarbeit zurückziehen und diesen Teil der Konzeptrealisierung den Erzieherfachschulen bzw. den Beratungsdiensten der Träger überlassen konnte.

Das Modell wird inzwischen in der Bundesrepublik Deutschland auf breiter Basis eingesetzt und hat neue Standards für die Gestaltung der Aufnahmesituation in Krippen und Tagespflegestellen geschaffen. Die Modellbeschreibung ist bisher in dritter Auflage im Luchterhand-Verlag erschienen.

Das Münchener Eingewöhnungsmodell beruht auf den Ergebnissen des wissenschaftlichen Projekts unter der Leitung von Prof. E. Kuno Beller (FU Berlin) in München von 1987 bis 1991 und wurde in den darauf folgenden Jahren in Theorie und Praxis weiterentwickelt (Winner/Erndt-Doll 2013). Das Kind wird als kompetentes, individuelles Subjekt wahrgenommen, das auch die Eingewöhnung gemeinsam mit anderen aktiv mitgestaltet. Die meist drei- bis vierwöchige Eingewöhnungszeit untergliedert sich in die Phasen Kennenlernen – Sicherheit – Vertrauen. Die Eingewöhnung findet im Alltag der Kindertageseinrichtung statt, die Kindergruppe wird aktiv in die Gestaltung miteinbezogen. Grundlage war das „Berliner Modell der Kleinkindpädagogik“, das Kuno Beller mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an der FU Berlin entwickelt hatte (Beller 1998). Auch das Münchener Eingewöhnungsmodell besitzt Berliner Wurzeln.

1.1.1. Das Infans Eingewöhnungsmodell für Krippen und Tagespflegestellen (Berliner Eingewöhnungsmodell)²

Kurzbeschreibung

Das Eingewöhnungsmodell lässt sich charakterisieren durch:

1. **Eine rechtzeitige Information der Eltern** des Kindes darüber, dass ihre Beteiligung am Eingewöhnungsprozess des Kindes erwartet wird, über die Bedeutung ihrer Anwesenheit für das Kind, sowie über Einzelheiten des Eingewöhnungsprozesses.

² Veröffentlichung in dieser Handreichung mit der freundlichen Genehmigung von Infans

1.1 Description de différents modèles de familiarisation

Différents modèles de familiarisation sont décrits ci-après : d'une part le concept Infans, aussi appelé modèle de familiarisation berlinois pour les crèches et garderies, et d'autre part le modèle de familiarisation munichois.

Infans a présenté son projet de concept au secteur professionnel dès 1988. Avec la parution en 1990 du texte du modèle à l'intention du personnel pédagogique et, peu après, d'une brève brochure reprenant les principales informations pour les parents, Infans a pu cesser son travail d'intermédiaire dès 1992 et laisser cette partie de la réalisation du concept aux mains des écoles d'éducateurs ou des services d'orientation des organismes responsables.

Le modèle est aujourd'hui largement utilisé en Allemagne et a établi de nouvelles normes en matière d'accueil au sein des crèches et garderies. Le texte est publié aux éditions Luchterhand dans sa troisième édition.



Le modèle de familiarisation munichois repose sur les résultats du projet scientifique mené sous la direction du professeur E. Kuno Beller (FU Berlin) à Munich de 1987 à 1991 et a été développé dans les années suivantes sur le plan tant théorique que pratique (Winner/Erndt-Doll 2013). L'enfant est considéré comme un sujet compétent et individuel qui organise aussi sa familiarisation activement avec d'autres. Cette période de familiarisation, qui dure généralement de trois à quatre semaines, se divise en trois phases : découverte – sécurité – confiance. La familiarisation se fait dans le quotidien de la structure d'accueil de jour et le groupe d'enfants est activement impliqué dans son organisation. Ce modèle s'inspire du modèle berlinois

de pédagogie de la petite enfance mis au point par Kuno Beller avec des collaboratrices et collaborateurs à la FU Berlin (Beller 1998) et possède à ce titre lui aussi des racines berlinoises.

1.1.1 Le modèle de familiarisation pour les crèches et garderies d'Infans (modèle de familiarisation berlinois)

Brève description

Le modèle de familiarisation se caractérise par :

1. **Une phase d'information précoce aux parents**, consistant à leur expliquer qu'ils doivent accompagner leur enfant dans son processus de familiarisation, l'importance de leur présence pour ce dernier ainsi que les spécificités dudit processus.

Les parents doivent être préparés au fait que leur enfant construira une relation souhaitable avec son éducateur-trice ainsi qu'à son importance pour l'enfant. Il est important de leur préciser qu'ils restent ses principales personnes de référence. L'objectif est d'atténuer les éventuelles angoisses de séparation des parents, qui peuvent compliquer de manière considérable le processus de familiarisation de l'enfant. L'expérience pratique a montré que presque tous les parents sont prêts à accompagner leur enfant durant les premiers jours. Un livre d'information à destination des parents (en allemand, intitulé «Ohne Eltern geht es nicht») est disponible en librairie.

Die Eltern sollten vorbereitet werden auf den zu erwartenden und wünschenswerten Aufbau einer Beziehung des Kindes zu seiner Erzieherin und seine Bedeutung für das Kind. Wichtig ist der Hinweis darauf, dass die Eltern Hauptbindungspersonen bleiben werden. Ziel dabei ist es, eventuell vorhandene Trennungsängste der Eltern zu mildern, die sonst den Eingewöhnungsprozess des Kindes außerordentlich erschweren können. In der Praxis hat sich inzwischen gezeigt, dass so gut wie alle Eltern bereit sind, ihr Kind in den ersten Tagen zu begleiten. Ein „Eltern-Info zur Eingewöhnung“ (Ohne Eltern geht es nicht ...) kann über den Buchhandel bezogen werden.

2. **Eine dreitägige Grundphase** der Eingewöhnung, während der ein Elternteil das Kind in die Krippe begleitet und sich dort zusammen mit ihm für ein oder zwei Stunden in der Einrichtung aufhält. Wenn das Kind eine enge Beziehung zur Oma oder zu einer anderen Person hat, kann auch sie diese Rolle übernehmen. Allerdings würde hierbei die Chance zum gegenseitigen Kennenlernen für die Eltern des Kindes und die Erzieherinnen bzw. die Tagesmutter vergeben werden.

Verhaltensempfehlungen durch die Fachkraft sollen Unsicherheiten bei den Eltern abbauen und dem Kind die Eingewöhnung erleichtern. Dazu gehören etwa die folgenden Vorschläge: Die Eltern sollten sich in der Einrichtung eher passiv verhalten, ihr Kind auf keinen Fall drängen, sich von ihnen zu entfernen und es immer akzeptieren, wenn das Kind ihre Nähe sucht. Das Kind wird von selbst beginnen, die neue Umgebung zu erkunden, wenn es dazu bereit ist. Es wird sich vielleicht von Zeit zu Zeit mit raschen Blicken vergewissern, ob es noch die Aufmerksamkeit von Mutter oder Vater hat und sich ggf. in den „sicheren Hafen“ ihrer Nähe flüchten. Diesen „sicheren Hafen“ zu spielen, ist exakt die Aufgabe des eingewöhnenden Elternteils. Dieser sollte weder versuchen, das Kind zu unterhalten, noch sollte er mit anderen Kindern spielen, nach Möglichkeit auch nicht lesen oder stricken. Das Kind braucht vor allem in den ersten drei Tagen das Gefühl, jederzeit die volle Aufmerksamkeit von Mutter oder Vater zu haben.

Die Erzieherin bzw. die Tagesmutter versucht vorsichtig und ohne zu drängen, am besten über Spielangebote oder Beteiligung am Spiel des Kindes, Kontakt zu ihm aufzunehmen. Sie beobachtet sorgfältig die Interaktion zwischen Kind und Mutter bzw. Vater und sucht nach Anhaltspunkten, die für eine kürzere oder längere Eingewöhnungszeit sprechen. Trennungsversuche finden in der Grundphase nicht statt.

3. **Eine vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit** am vierten Tag. An diesem Tag unternimmt der begleitende Elternteil einen ersten Trennungsversuch. Einige Minuten nach Ankunft im Gruppenraum verabschiedet er sich vom Kind und verlässt den Raum, auch wenn das Kind protestiert, bleibt aber in der Nähe der Tür. Reagiert das Kind auf den Weggang von Mutter oder Vater eher gleichmütig, ist es weiter interessiert an seiner Umgebung und bleibt ansprechbar, so kann diese erste Trennungsepisode bis maximal 30 Minuten ausgedehnt werden. Dies gilt auch, wenn das Kind zwar zu weinen beginnt, sich aber rasch und dauerhaft von der Erzieherin bzw. der Tagesmutter beruhigen lässt. Zeigt das Kind Anzeichen von Erschöpfung (z. B. auch Rückzug zu dem Platz, an dem Mutter oder Vater gesessen haben), sollte der Trennungsversuch für diesen Tag beendet werden.

Zeigt das Kind nach dem Weggang des Elternteils Anzeichen von Verstörung (erstarrte Körperhaltung, deutliche Passivität) oder beginnt zu weinen und lässt sich von der Erzieherin bzw. Tagesmutter nicht innerhalb kurzer Zeit beruhigen, so kehrt der begleitende Elternteil nach längsten 3 Minuten in den Gruppenraum zurück. Auch wenn das Kind diese Verhaltensweisen erst nach einigen Minuten zeigt, kehren Mutter oder Vater wieder in den Gruppenraum zurück.

Die Erzieherin beobachtet während des Abschieds und bei der Wiederkehr des begleitenden Elternteils das Verhalten des Kindes gegenüber Mutter oder Vater. Es kommt dabei darauf an, durch Beobachtung des Kindes in der Grundphase und während dieser ersten Trennung herauszufinden, in welchem Maß das Kind die Anwesenheit von Mutter oder Vater über 6 Tage hinaus wirklich braucht. Häufige Blickkontakte zu Mutter oder Vater, offene und unbefangene Annäherungen bis zum Körperkontakt während der ersten drei Tage und bei Rückkehr von Mutter oder Vater nach der ersten Trennung sind Anzeichen für die Notwendigkeit einer längeren begleiteten Eingewöhnungszeit von zwei bis drei Wochen. Klare Versuche der Kinder, selbst mit Belastungssituationen fertig zu werden und sich dabei nicht an den begleitenden Elternteil zu wenden, eventuell sogar Widerstand gegen ein Aufnehmen, wenige Blickkontakte zu Mutter oder Vater und seltene oder gar keine, oft eher zufällig wirkende Körperkontakte sprechen für eine kürzere Eingewöhnungszeit von etwa sechs Tagen. Eine solche Entscheidung ist wichtig, weil eine unnötig ausgedehnte Begleitung durch die Eltern manchen Kindern eher schaden als nützen kann.

4. **Eine Stabilisierungsphase**, die mit dem 4. Tag beginnt und in der die Erzieherin bzw. die Tagesmutter, zunächst im Beisein des Elternteils, in zunehmendem Maße die Versorgung des Kindes übernimmt (Füttern, Wickeln) und sich ihm als Spielpartner anbietet. Die begleitenden Eltern überlassen es jetzt immer der Erzieherin, als erste auf Signale

2. **Une phase fondamentale de trois jours** durant laquelle l'un des parents accompagne l'enfant à la crèche et y reste avec lui pendant une ou deux heures. Si l'enfant est proche de sa grand-mère ou d'une autre personne, celle-ci peut aussi assumer ce rôle. Néanmoins, les parents rateraient alors l'occasion de rencontrer les éducateurs-trices ou assistant-e-s parentaux-ales, et inversement.

Le personnel pédagogique donne des conseils aux parents afin de dissiper leurs doutes et faciliter la familiarisation de l'enfant. En font notamment partie les propositions suivantes : les parents doivent se montrer plutôt passifs au sein de l'institution, ne pas pousser leur enfant à s'éloigner d'eux et toujours accepter quand il cherche leur contact. L'enfant commencera de lui-même à explorer son nouvel environnement quand il s'y sentira prêt. Il s'assurera peut-être de temps à autre par des regards furtifs qu'il bénéficie toujours de l'attention de sa mère ou de son père et peut se réfugier près d'eux si besoin.

Offrir ce refuge est précisément le rôle du parent. Il ne doit ni essayer de distraire l'enfant ni jouer avec d'autres enfants. Si possible, il ne doit pas non plus lire ou tricoter. Les trois premiers jours surtout, l'enfant a besoin de sentir qu'il bénéficie de toute l'attention de sa mère ou de son père à tout moment.

L'éducateur-trice ou assistant-e parental-e essaie prudemment et sans forcer de prendre contact avec l'enfant, idéalement en lui proposant de jouer ou en participant à ses jeux. Il ou elle observe attentivement les interactions entre l'enfant et sa mère ou son père et prête attention aux signes indiquant s'il convient de réduire ou prolonger la période de familiarisation. Aucune tentative de séparation n'a lieu durant la phase fondamentale.

3. **Une décision provisoire concernant la durée de la période de familiarisation** le quatrième jour. Ce jour-là, le parent qui accompagne l'enfant entreprend une première tentative de séparation. Quelques minutes après l'arrivée dans la salle de groupe, il lui dit au revoir et quitte la pièce même si l'enfant proteste, sans toutefois s'éloigner de la porte. Si l'enfant se montre plutôt impassible au départ de sa mère ou de son père, continue de s'intéresser à son environnement et reste réceptif, ce premier épisode de séparation peut être prolongé jusqu'à 30 minutes maximum. Cela vaut aussi si l'enfant commence à pleurer, mais que l'éducateur-trice ou assistant-e parental-e parvient à le consoler rapidement et durablement. Si l'enfant montre des signes de faiblesse (par ex. s'il se réfugie à l'endroit où sa mère ou son père était assis-e), la tentative de séparation doit être clôturée pour ce jour-là.

Si, après le départ de sa mère ou de son père, l'enfant montre des signes de perturbation (posture figée, nette passivité) ou commence à pleurer sans que l'éducateur-trice ou assistant-e parental-e parvienne à le calmer rapidement, le parent revient dans la salle de groupe au plus tard après trois minutes. Il en va de même si l'enfant manifeste ce type de comportement après quelques minutes.

L'éducateur-trice observe le comportement de l'enfant à l'égard de sa mère ou de son père lorsqu'il/elle lui dit au revoir et revient dans la pièce. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure l'enfant a vraiment besoin de sa présence après six jours en l'observant durant la phase fondamentale et lors de cette première séparation. En cas de contacts visuels fréquents avec sa mère ou son père et de rapprochements ouverts et spontanés allant jusqu'au contact physique pendant les trois premiers jours et lors du retour de sa mère ou de son père dans la pièce après la première séparation, la période de familiarisation accompagnée doit être prolongée de deux à trois semaines. Si l'enfant tente clairement de se débrouiller seul dans une situation difficile sans se tourner vers sa mère ou son père, voire s'oppose à leur aide, qu'il établit peu de contacts visuels et que les contacts physiques sont rares voire inexistantes et le plus souvent fortuits, la période de familiarisation peut être réduite de six jours environ. Cette décision est importante, car un accompagnement inutilement long des parents peut nuire à la plupart des enfants au lieu de les aider.

4. **Une phase de stabilisation**, qui commence le quatrième jour et lors de laquelle l'éducateur-trice ou assistant-e parental-e prend de plus en plus l'enfant en charge (lui donne à manger, le change) et se propose comme partenaire de jeu, d'abord en présence de l'un des parents. Désormais, ces derniers laissent toujours l'éducateur-trice réagir en premier aux signaux de l'enfant et n'interviennent que lorsqu'il ne l'accepte pas encore. Tout en restant attentifs aux réactions de l'enfant, ils prolongent chaque jour la période durant laquelle il reste seul avec l'éducateur-trice (en cas de familiarisation de courte durée) tout en restant à proximité en cas d'urgence, si possible au sein même de l'institution. Avec l'aide de l'éducateur-trice ou assistant-e parental-e, la mère ou le père met au point un bref rituel d'au revoir avec l'enfant, qui doit être respecté à partir de ce moment-là et peut considérablement faciliter la

des Kindes zu reagieren und helfen nur, wenn das Kind die Erzieherin noch nicht akzeptiert. Unter Beachtung der Reaktionen des Kindes vergrößern sie für die Kinder mit kurzer Eingewöhnungszeit täglich den Zeitraum, in dem das Kind allein mit der Erzieherin bleibt, halten sich für den Notfall jedoch in der Nähe, nach Möglichkeit in der Einrichtung auf. Mit Hilfe der Erzieherin bzw. der Tagesmutter entwickelt der begleitende Elternteil ein kurzes Abschiedsritual mit dem Kind, das von nun an eingehalten werden soll und dem Kind die tägliche Trennung sehr erleichtern kann. Akzeptiert das Kind die Trennung von den Eltern noch nicht und lässt es sich während ihrer Abwesenheit von der Erzieherin nicht sicher beruhigen, sollte mit weiteren Trennungsversuchen bis zur 2. Woche gewartet werden.

5. **Eine Schlussphase**, in der die Eltern sich nicht mehr gemeinsam mit dem Kind in der Krippe aufhalten, jedoch jederzeit erreichbar sind, falls die Tragfähigkeit der neuen Beziehung zur Erzieherin bzw. zur Tagesmutter noch nicht ausreicht, um das Kind in besonderen Fällen aufzufangen. Die Eingewöhnung des Kindes ist grundsätzlich dann abgeschlossen, wenn es die Erzieherin bzw. die Tagesmutter als „sichere Basis“ akzeptiert hat und sich von ihr trösten lässt. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass das Kind gegen den Weggang seiner Eltern protestiert (Bindungsverhalten zeigt), das ist sein gutes Recht. Entscheidend ist, ob es sich von der Erzieherin bzw. der Tagesmutter schnell beruhigen lässt, wenn die Eltern gegangen sind und sich danach interessiert und in guter Stimmung den angebotenen Aktivitäten zuwendet. Insgesamt muss berücksichtigt werden, dass auch unter günstigen Bedingungen der Eingewöhnungsprozess den Kindern hohe Anpassungsleistungen abverlangt. Es kann häufig beobachtet werden, dass die Kinder nach dem Aufenthalt in der Kindertagesstätte oder Tagespflegestelle in der ersten Zeit sehr müde sind. Die Eltern sollten darauf hingewiesen werden. In diesem Zusammenhang ist es deshalb sehr wichtig, dass die Kinder, wo immer dies möglich ist, während der ersten Wochen ihres Krippenbesuchs nur halbtags die Einrichtung besuchen.

Phasen der Eingewöhnung nach Infans

1. Phase	Rechtzeitige Information der Eltern	Information, dass Eltern am Eingewöhnungsprozess beteiligt sind und über deren Bedeutung dabei.
2. Phase	Dreitägige Grundphase	Bezugsperson ist mit in der Einrichtung dabei und bekommen Verhaltensregeln, auch um Unsicherheiten abzubauen.
3. Phase	Vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit	Erster Trennungsversuch – maximal 30 Minuten. Je nach Reaktion des Kindes wird das weitere Vorgehen besprochen.
4. Phase	Stabilisierungsphase	Erzieherin übernimmt immer mehr die Aufgaben der Bezugsperson (wickeln, füttern, ...). Trennung von Bezugsperson wird immer grösser.
5. Phase	Schlussphase	Eltern halten sich nicht mehr in Einrichtung auf. Erzieherin wird vom Kind als „sichere Basis“ akzeptiert.

1.1.2 Das Münchener Eingewöhnungsmodell

Wie Kinder und ihre Familien die Transition beim Eintritt in die Kindertagesstätte meistern.

Dr. Anna Winner

Einleitung

Die Gestaltung einer behutsamen Übergangszeit von der Familie in die Kindertagesstätte gemeinsam mit Eltern und Kindern gehört zu den unverzichtbaren Qualitätskriterien der Frühpädagogik. Jede gute Kinderkrippe besitzt ein Eingewöhnungskonzept.

Das so genannte Münchener Eingewöhnungsmodell erhielt seinen Namen, weil es auf den Forschungsergebnissen des Qualifizierungsprojekts für Kinderkrippen in München (1987 bis 1991) unter der Leitung von Prof. Dr. E. Kuno Beller (FU Berlin) beruht. Bis heute wurde es in Theorie und Praxis weiterentwickelt (Winner/Erndt-Doll 2013). Auch das Münchener Eingewöhnungsmodell besitzt also Berliner Wurzeln.

séparation quotidienne. Si l'enfant n'accepte pas encore d'être séparé de ses parents et que l'éducateur-trice ne parvient pas à le rassurer entièrement en leur absence, il faudra attendre la deuxième semaine pour reprendre les tentatives de séparation.

5. **Une phase finale** durant laquelle les parents ne restent plus avec l'enfant à la crèche, mais demeurent joignables à tout moment si le lien avec l'éducateur-trice ou assistant-e parental-e n'est pas encore suffisamment solide pour lui permettre de communiquer avec l'enfant dans des situations spécifiques. La familiarisation de l'enfant est en principe achevée lorsqu'il a accepté l'éducateur-trice ou assistant-e parental-e en tant que « base sûre » et se laisse consoler par celui-ci/celle-ci. Il peut cependant tout à fait arriver que l'enfant proteste contre le départ de ses parents (c'est-à-dire manifeste une réaction d'attachement), c'est son droit le plus strict. L'important est que l'éducateur-trice ou assistant-e parental-e parvienne à le calmer rapidement une fois ses parents partis et qu'il montre de l'intérêt et de l'enthousiasme pour les offres proposées. De manière générale, il convient de garder à l'esprit que même dans des conditions favorables, le processus de familiarisation requiert une forte capacité de familiarisation de la part de l'enfant, qui montre dès lors souvent des signes de grande fatigue lorsqu'il rentre de la crèche ou de la garderie dans les premiers temps. Les parents doivent en être informés. Il est donc très important de limiter la présence de l'enfant au sein de l'institution à des demi-journées pendant les premières semaines, si possible.

Phases de la familiarisation d'après Infans

1 ^{re} phase	Phase d'information précoce aux parents	Leur expliquer qu'ils participent au processus de familiarisation et leur importance à cet égard.
2 ^e phase	Phase fondamentale de trois jours	La personne de confiance est présente au sein de l'institution et reçoit des règles à suivre, notamment pour dissiper ses doutes.
3 ^e phase	Décision provisoire concernant la durée de la période de familiarisation	Première tentative de séparation – 30 minutes maximum. La suite est déterminée en fonction de la réaction de l'enfant.
4 ^e phase	Phase de stabilisation	L'éducateur-trice reprend de plus en plus de tâches de la personne de confiance (change l'enfant, lui donne à manger, ...). L'enfant est de plus en plus longtemps séparé de sa personne de confiance.
5 ^e phase	Phase finale	Les parents ne sont plus présents dans l'institution. L'éducateur-trice est accepté-e en tant que « base sûre » par l'enfant.

1.1.2 Le modèle de familiarisation munichois

L'entrée en crèche : la maîtrise de la transition par les enfants et leur famille

Dr. Anna Winner

Introduction

L'aménagement judicieux d'une période de transition pour réussir le passage de la famille à la crèche, en impliquant à la fois les parents et les enfants, est un des critères de qualité indispensables de la pédagogie de la prime enfance. Une bonne crèche doit offrir un cadre et un rythme de familiarisation bien conçus et pensés.

Le modèle de familiarisation dit munichois doit son nom au fait qu'il se fonde sur les résultats d'une recherche menée dans le cadre d'un projet de définition des qualifications des crèches, qui s'est déroulé de 1987 à 1991 à Munich sous la direction du Professeur Kuno Beller (Université libre de Berlin). Le modèle, qui a donc aussi des racines berlinoises, continue à faire l'objet de développements théoriques et pratiques jusqu'à ce jour (Winner/Erndt-Doll 2013).

Charakteristisch für dieses Modell ist, dass alle Beteiligten, vor allem auch die Kinder, die die Kindertageseinrichtung bereits besuchen, aktiv in die Gestaltung der Eingewöhnung miteinbezogen werden und Eltern und Kinder den Alltag der Kindertagesstätte etwa zwei Wochen lang miterleben, bevor eine erste Trennung stattfindet.

Das Handlungskonzept gliedert sich in drei Kernphasen: Kennenlernen – Sicherheit – Vertrauen. Mit jeder Phase sind Ziele verknüpft. Je nach Alter der Kinder, der familiären Situation, den Bedingungen in der Kindertagesstätte werden diese Ziele methodisch unterschiedlich erreicht.

Theoretische Grundlagen

Das Münchener Eingewöhnungsmodell versucht nicht eine bestimmte Theorie in die Praxis „umzusetzen“, es nutzt und nutzt vielmehr verschiedene Theorien und Ansätze, um die Entwicklung von Kindern zu verstehen. Die Praxis wird aufgrund einer umfassenden Analyse entwickelt und immer wieder neu überdacht. Einige wesentliche theoretische Grundlagen und pädagogischen Haltungen, die das Modell prägen werden im Folgenden kurz skizziert.

Die Kinderkrippe als familienergänzende Bildungseinrichtung

Die Kinderkrippe oder Tageseinrichtung für Kleinkinder stellt die erste Bildungseinrichtung für Kinder dar. Gut geführte Kinderkrippen sind wie Kindergärten eine Bereicherung für die gesamte Familie. Kinder begegnen hier Gleichaltrigen, finden eine anregende Umgebung und werden von kompetenten professionellen Fachkräften gut betreut und in ihrer Entwicklung gut unterstützt. Physische wie psychische Bedürfnisse werden individuell befriedigt. Eltern werden in ihren Familienaufgaben unterstützt und entlastet und können sich mit anderen Eltern vernetzen.



Kleinkinder sind abhängig aber nicht hilflos.

Wenn man Menschenkinder mit Tieren vergleicht, erscheint es so, als ob Säuglinge wenig könnten. Sie können sich nicht aufrichten, weglaufen oder zur Nahrungsquelle krabbeln. Dieser Vergleich prägte die Vorstellung von einem hilflosen, passiven, unpersönlichen Mängelwesen, das vollkommen abhängig von Erwachsenen vor allem betreut und behütet werden muss. Demgegenüber steht ein Bild von einem „kompetenten Säugling“, dem dieses Eingewöhnungsmodell folgt und auf das sich nahezu alle modernen pädagogischen Ansätze berufen. Was ist darunter zu verstehen. Der scheinbare Mangel, wenig zu können, erweist sich in der Realität als Stärke. Der menschliche Säugling kann alles lernen, was er in seiner konkreten menschlichen Umgebung braucht. Kleinkinder sind individuelle Persönlichkeiten und kommen bereits mit den wesentlichen, für Menschen typischen Kompetenzen auf die Welt (Hille/Evanschitzky/Bauer 2016). Menschen sind von Geburt an aktiv und lernbegierig, sie sind in der Lage Beziehungen aufzubauen, Sprache zu entwickeln und Sinnzusammenhänge zu erkennen. Solche Kompetenzen werden auch als Lebenskompetenzen bezeichnet. Natürlich sind Säuglinge und Kleinkinder auf die Fürsorge Erwachsener angewiesen. Aber auch Erwachsene brauchen andere Menschen. Kinder sind nur auf eine andere Art abhängig. Den jungen Menschen fehlt es also weniger an Kompetenzen, es fehlt ihnen vor allem an Erfahrung. Um zu verstehen, was Kinder in bestimmten Situationen brauchen, ist es hilfreich sich als Erwachsene in eine Situation zu versetzen, in der auch wir Erwachsene unerfahren sind, eine Situation, die uns selbst neu ist.

Psychische Grundbedürfnisse

Richard M. Ryan und Edward L. Deci entwickelten in den 1980er Jahren an der Universität von Rochester, USA die Selbstbestimmungstheorie (*Self-Determination Theory*, abgekürzt SDT). Diese Theorie beschreibt folgende universelle Grundbedürfnisse:

1. *Competence* (das Bedürfnis nach Kompetenzerleben)

Le modèle de familiarisation munichois se caractérise par l'implication et la participation actives de tous les intéressés – et au premier chef les enfants qui fréquentent déjà le lieu d'accueil – à l'organisation et au déroulement de la familiarisation, et par le fait que les parents et l'enfant vivent pendant environ deux semaines le quotidien de la crèche ou de la garderie avant qu'une première séparation n'intervienne.



Le modèle met en œuvre un plan d'action articulé en trois grandes phases : Apprendre à connaître – Se sentir en sécurité – Être en confiance. Des objectifs sont associés à chaque phase. Selon l'âge de l'enfant, la situation familiale et les conditions de la crèche ou de la garderie, ces objectifs seront atteints de manière méthodique et différenciée.

Fondements théoriques

Le modèle de familiarisation munichois ne cherche pas à «mettre en pratique» une théorie préalable : il s'est d'emblée inspiré, et continue de s'inspirer, davantage de différentes théories et approches afin de mieux comprendre le développement de l'enfant, dans une pratique qui se développe et se redéfinit sur la base d'une analyse approfondie et la plus complète possible. Les paragraphes qui suivent décrivent brièvement quelques fondements théoriques essentiels et quelques attitudes pédagogiques importantes qui caractérisent et déterminent notre modèle.

La crèche comme lieu éducatif complémentaire à la famille

La crèche ou la garderie pour les tout-petits est pour l'enfant le premier lieu éducatif extérieur à sa famille. Tout comme c'est le cas pour les garderies et les jardins d'enfants, une crèche bien organisée et fonctionnant bien constitue un enrichissement pour toute la famille. Les enfants y rencontrent d'autres enfants de leur âge, dans un environnement stimulant où ils sont accompagnés par un personnel qualifié et compétent et soutenus dans

leur développement. Leurs besoins physiques et psychiques y sont satisfaits dans un rapport individuel. Quant aux parents, ils y sont épaulés dans leur mission familiale et peuvent y rencontrer et échanger avec d'autres parents.

Les petits enfants sont dépendants mais pas sans ressources

À comparer les petits humains et les petits d'animaux, on pourrait penser que le nourrisson n'est pas capable de grand-chose. Il ne peut pas se redresser, s'enfuir ou ramper pour atteindre lui-même sa nourriture. Cette comparaison a conduit à la représentation d'un être incomplet, passif, sans ressources et sans personnalité, dépendant totalement des adultes qui, avant tout, en prennent soin et le protègent. À l'inverse, il y a l'image du «nourrisson compétent», dont tient compte notre modèle de familiarisation et dont se réclament pratiquement toutes les approches pédagogiques modernes. Que faut-il entendre par cela ? Ne pas être capable de faire grand-chose, ce «défaut» apparent, se révèle en réalité une force. Car le petit humain est capable d'apprendre tout ce dont il a besoin dans son environnement humain concret. Les tout-petits sont des personnalités individuelles et viennent au monde pourvus des compétences essentielles qui sont typiques du genre humain. (Hille/Evanschitzky/Bauer 2016). Dès la naissance, les hommes sont actifs et désireux d'apprendre, ils sont en mesure de nouer des relations, de développer leur faculté de langage et de reconnaître des sens et des logiques. De telles compétences sont également désignées par le terme de compétences vitales. Bien entendu, les nourrissons et les tout-petits sont tributaires des soins et de l'assistance des adultes – mais les adultes ont eux aussi besoin des autres ; simplement, la dépendance des enfants s'avère être de nature différente. Ainsi, chez les jeunes humains, ce sont moins les compétences que l'expérience qui font défaut. Pour comprendre ce dont les enfants ont besoin dans une situation donnée, il est utile, en tant qu'adultes, de nous replacer dans une situation où, nous aussi, nous manquons d'expérience, une situation qui pour nous aussi est neuve.

2. *Autonomy* (das Bedürfnis nach Autonomie, Selbstbestimmung)
3. *Relatedness* (wird meist übersetzt mit: das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer menschlichen Gemeinschaft oder auch Eingebundensein in eine Gemeinschaft.)

In der Stressforschung wird zudem von einem Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit, Verlässlichkeit, Kontrollierbarkeit gesprochen. In der Pädagogik wird dies meist als Bedürfnis nach psychischer Sicherheit bezeichnet.

Man könnte also von vier universellen psychischen Grundbedürfnissen sprechen, Kompetenzerleben, Autonomie, Eingebundensein in eine Gemeinschaft und Sicherheit. Alle Menschen, in allen Kulturen und in jedem Alter besitzen diese Bedürfnisse. Allerdings werden diese Bedürfnisse in verschiedenen Kulturen unterschiedlich gewichtet und auch nicht allen Personen zugestanden. Vor allem das Bedürfnis nach Autonomie wurde und wird Kindern, Menschen mit Beeinträchtigungen oder Frauen oft nicht zugestanden. Zudem stehen diese Bedürfnisse in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander. Sie nähren sich gegenseitig und sie „streiten“ sich. Wer sich als kompetent erlebt, wird selbstsicher und stillt somit auch das Bedürfnis nach Sicherheit. Wer Kompetenzen weiterentwickeln möchte muss Sicherheiten aufgeben und das Sicherheitsbedürfnis zurückstellen. Auch junge Kinder wollen autonom sein und ihr Leben selbstbestimmen. Beller forderte deshalb einen Autonomie gewährenden und responsiven Erziehungsstil.

Transition

Unter Transitionen versteht man krisenhafte Phasen in der Biographie von Familien, die durch erst- oder einmalige markante Ereignisse ausgelöst werden. Das ganze familiäre Gefüge gerät aus dem Gleichgewicht. Die Alltagsroutinen passen nicht mehr, es muss in relativ kurzer Zeit viel Neues gelernt werden. Meist wird diese Zeit von heftigen Gefühlen begleitet, die Personen sprechen von einem Gefühlsspagat, einerseits Freude und Neugier andererseits Unsicherheit und Ängste. Die Personen scheinen sich in einem Schwebezustand zu befinden. Sie sind nicht mehr... und noch nicht.... Es findet ein Identitätswandel statt. Deshalb spricht man von Übergang. Solche Transitionen begleiten uns ein Leben lang, sie sind unvermeidlich. Der Eintritt in die Kinderkrippe ist so eine Transition.

Sah man lange in den Transitionen vor allem die Risikofaktoren, rücken gegenwärtig die Chancen stärker in den Fokus (Niesel/Griebel, 2015). Krisen sind ja nicht per se negativ, es kommt darauf an, wie sie bewältigt werden. Werden Transitionen gut bewältigt, führt dies zu einer Stärkung der Person. Erfahrungen werden auf weitere Transitionen übertragen. Die Eltern sind in diesen Transitionen doppelt gefordert. Sie befinden sich selbst in einer Transition und sind gleichzeitig die wichtigste Unterstützungsressource für ihre Kinder bei der Bewältigung der Transition. Familienergänzende Einrichtungen müssen deshalb auch die Eltern unterstützen.

Das Handlungskonzept

Welche Erfahrungen sollten also Kleinkinder während der Eingewöhnungszeit machen, damit sie von sich „sagen“ können: „Ich kenne, die Situation, ich kann die Abläufe vorhersehen und ich kann sie auch ein Stück mitbestimmen. Ich finde hier eine Gemeinschaft, zu der ich mich zugehörig fühle, die mir hilft, wenn ich etwas brauche. Ich sehe hier Lernherausforderungen, die mich weder über- noch unterfordern, hier spüre ich meine Kompetenzen und kann mich weiterentwickeln, ich bin selbstsicher. Ich darf auch nein sagen und meine Meinung wird gehört, meine Entscheidungen werden respektiert. Ich werde nicht als Objekt behandelt, an dem etwas ausprobiert wird. Ich werde informiert und in Entscheidungen, die mich betreffen mit einbezogen.“ Bei der Entwicklung eines Eingewöhnungskonzeptes wurde nun nach einem Handlungsrahmen gesucht, der der theoretischen Analyse entspricht und alle an der Eingewöhnung Beteiligten aktiv in den Prozess mit einbezieht.

Da Menschen Individuen sind und in unterschiedlichen Lebenswelten agieren und auch die Kinderkrippen individuelle Profile zeigen, einige arbeiten offen und ohne feste Gruppen, es gibt kleine Häuser mit großer Altersmischung und große Häuser mit Nestgruppen und altershomogenen Strukturen um nur einige Beispiele zu nennen, sollte das Handlungskonzept zwar eine Struktur vorgeben, aber flexibel angepasst werden können. Deshalb wird ein Eingewöhnungsweg beschrieben. Auf einem Weg kann man Pausen machen, ein paar Schritte zurückgehen oder mal einen Sprint einlegen. Zwischen der Vorbereitung, die vor allem der Abklärung der vertraglichen Bedingungen mit den Eltern und einer ersten Einführung in das Eingewöhnungskonzept dient und der Auswertung, in der Eltern und Erzieherinnen die gemeinsame Zeit reflektieren und einen Blick in die Zukunft werfen, liegen die Kernphasen der Eingewöhnung die mit den Worten Kennenlernen – Sicherheit – Vertrauen überschrieben sind.

Besoins psychiques fondamentaux

Dans les années 1980, Richard M. Ryan et Edward L. Deci, de l'Université de Rochester aux États-Unis, ont développé la théorie de l'autodétermination (*Self-Determination Theory*, SDT). Dans le cadre de cette théorie, ils ont décrit les besoins élémentaires et universels suivants :

1. *Competence* (le besoin de découvrir et d'exercer ses compétences)
2. *Autonomy* (le besoin d'autonomie et d'autodétermination)
3. *Relatedness* (que l'on traduit généralement par le besoin d'appartenance à une communauté humaine ou d'intégration et de communication au sein d'une communauté.)

En outre, les recherches sur le stress mettent en évidence un besoin de prévisibilité, de fiabilité, de vérifiabilité. En pédagogie, on y fait généralement référence en parlant de besoin de sécurité psychique.

On peut ainsi poser quatre besoins psychiques élémentaires et universels : l'exercice vécu des compétences, l'autonomie, l'intégration à une communauté et la sécurité. Ils sont communs à tous les hommes, quelle que soit leur culture et quel que soit leur âge. Toutefois, selon les cultures, on y accorde une importance variable, voire on les refuse à certains. C'est surtout le besoin d'autonomie qui, dans bien des cas, a été et reste refusé aux enfants, aux personnes souffrant d'un handicap ou aux femmes. De plus, ces besoins entretiennent entre eux des rapports complexes et contradictoires. Ils se nourrissent les uns des autres mais peuvent aussi entrer « en conflit ». Celui qui déploie ses compétences dans un vécu effectif sera plus sûr de lui, satisfaisant ainsi son besoin de certitude et de sécurité. Celui qui veut développer ses compétences devra abandonner certaines certitudes et mettre au second plan son besoin de sécurité. Les enfants aussi désirent être autonomes et déterminer eux-mêmes leur vie ; c'est pourquoi Beller a préconisé un style d'éducation attentif, adaptatif et favorisant l'autonomie.

Transition

On entend par transitions des phases critiques dans la biographie familiale, déclenchées par des événements marquants vécus pour la première fois ou une unique fois. L'ensemble des repères familiaux et familiers s'estompent, les routines quotidiennes semblent inadéquates, en un temps relativement court il faut apprendre du nouveau, beaucoup de nouveau. Une telle période s'accompagne souvent d'émotions intenses, les personnes qui en témoignent parlent d'un grand écart émotionnel, avec d'un côté du plaisir, de la joie, de la curiosité, de l'autre de l'incertitude et de l'angoisse. Les témoins semblent connaître un état de flottement : ils ne sont plus ce qu'ils étaient... et pas encore ce qu'ils seront... Ils passent par un changement d'identité. C'est pourquoi on parle d'un état de passage, d'une transition. Ces transitions nous accompagneront toute notre vie, elles sont d'ailleurs inévitables. L'entrée en crèche est l'une d'elles.

Si, pendant longtemps, ce sont essentiellement les facteurs de risque qui ont été évoqués en relation aux transitions, l'attention se porte aujourd'hui également sur les possibilités qu'elles représentent (Niesel/Griebel, 2015). Car les crises ne sont pas par définition négatives : il s'agit de savoir comment les gérer et les maîtriser. Une transition bien gérée renforcera la personne et sa personnalité. L'expérience acquise sera mise à profit lors de transitions ultérieures. Dans ces transitions, les parents sont doublement mis à contribution : ils sont eux-mêmes en transition, et dans le même temps constituent le pôle de soutien le plus important pour leur enfant dans la maîtrise de sa propre transition. C'est pourquoi il est important que les lieux d'accueil qui viennent en complément à la famille fournissent également un soutien aux parents.

Le plan d'action

Pendant la période de familiarisation, quelles expériences doit vivre le tout-petit pour qu'il puisse « se dire » : « Je reconnais et connais la situation, je peux en prévoir le déroulement, et je peux moi-même le déterminer en partie. Je trouve ici une communauté à laquelle j'appartiens et où je me sens bien, qui m'aide dans mes besoins. J'identifie des objectifs d'apprentissage qui sont à ma mesure, ni trop ni trop peu, je découvre ici de mes compétences, je peux les développer et me développer, je me sens sûr de moi. J'ose dire non et mon opinion est écoutée, mes décisions sont respectées. Je ne suis pas traité comme un objet sur lequel on mène des expériences et des essais.

Phase 1: Kennenlernen

Meist beginnt diese Phase an einem Dienstag und wird manchmal auch Schnupperwoche genannt. In dieser Phase sollen die neuen Eltern und ihr Kind den Alltag der Kinderkrippe kennenlernen. Aber auch die Kinder und eventuell deren Eltern, die bereits die Kinderkrippe besuchen, sollen das neue Kind und ihre Eltern kennenlernen und erfahren, dass sie sich immer noch auf ihre Erzieherinnen verlassen können. Sie sollen erleben, dass sie nicht nur Rücksicht nehmen müssen, sondern nach wie vor ihren Alltag leben können, so wie sie es gewöhnt sind. Es sind ja schließlich diese Kinder, die das neue Kind in ihre Gemeinschaft aufnehmen werden. Die Erzieherinnen und Erzieher, die für diese Eingewöhnung als GastgeberInnen bestimmt wurden, brauchen Zeit und Gelegenheit das neue Kind kennenzulernen, aber auch zu beobachten, wie sich die „alten“ Kinder gegenüber dem neuen Kind verhalten. Und man darf nicht vergessen, die Eltern des neuen Kindes befinden sich auch in einer Transition. Sie haben es deshalb doppelt schwer. Sie müssen ihr Kind bei der Bewältigung der Transition unterstützen und selbst die Transition bewältigen. Für die Eltern ist deshalb der „sichere Hafen“ in der Kinderkrippe zuerst die Bezugserzieherin/der Bezugserzieher. Die Erwachsenen brauchen also auch viele Gelegenheiten sich kennenzulernen, damit die Fachkräfte einschätzen können, wie sie die Eltern in dieser schwierigen Phase unterstützen können. Für das neue Kind ist es viel wichtiger, dass es spürt „die Erzieherin mag meine Mutter“, als dass es spürt „die Erzieherin mag mich“.

Sich einlassen auf unterschiedliche Individuen

Weil Menschen Individuen sind, kann man sich auf das Kennenlernen nur bedingt vorbereiten. Es erfordert viel professionelles Fingerspitzengefühl und ein Team, das sich austauscht, immer wieder reflektiert und unterstützt. Die „Bezugserzieherin/der Bezugserzieher“ sollten diese Arbeit nicht alleine bewältigen müssen. Signalisieren sie den Eltern bereits während der Kennenlernphase, dass sie im Team arbeiten, auch wenn bestimmte Aufgaben verteilt sind. Die „Bezugserzieherin/der Bezugserzieher“ übernehmen die Gastgeberrolle. Sie leiten die Eingewöhnung, geben die Regeln vor, stehen für Fragen und Antworten zur Verfügung und achten auf die individuellen Bedürfnisse. Darf die Mutter sich an den alltäglichen Arbeiten beteiligen oder mischt sie sich zu sehr ein? Soll der Vater sein Kind mitnehmen, wenn er ein unaufschiebbares Bedürfnis hat. oder ist es akzeptabel, wenn das Kind solange allein in der Gruppe bleibt? Viele Fragen und Aufgaben werden entstehen, für die es keine vorgefertigten Lösungen, sondern nur eine gemeinsame Suche nach Antworten gibt.

Es braucht also erst einmal die Bereitschaft, sich auf das Kennenlernen einzulassen und dann braucht es Zeit. Junge Kinder kann man noch nicht über Broschüren oder Filme informieren. Sie müssen alles ganz konkret mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen können. Um einen Tagesablauf verstehen und vorhersehen zu können, muss ein Kind diesen im wahrsten Sinne des Wortes ablaufen. Gemeinsam mit der Mutter oder dem Vater besucht das neue Kind deshalb für mehrere Stunden am Tag die Einrichtung. Das muss nicht gleich am ersten Tag so lange dauern, man kann die Zeiten auch langsam erhöhen. Das Kind sollte aber die Zeit, die es nach der Eingewöhnung alleine in der Kinderkrippe verbringen soll, auch gemeinsam mit den Eltern erleben.

Kennenlernen ohne Stress

Wie kann das gehen, ist das nicht viel zu anstrengend? Damit das Kennenlernen stressfrei verläuft, muss man auf ein paar Bedingungen achten. Es findet in dieser Zeit keine Trennung von den Eltern statt, wenn diese nicht wie in den bereits erwähnten Situationen von dem Kind ausdrücklich gestattet wird. Das Kind wird zu keiner Aktivität gedrängt. Es kann einfach dasitzen und beobachten, es kann auch alle Räume begutachten und sich dort aufhalten, wo es möchte. Es kann am Stuhlkreis teilnehmen oder abseits mit der Mutter sitzen, es kann beim Essen am Tisch sitzen aber nichts essen. Wird das Kind müde, kann es im eigenen Kinderwagen schlafen, die Eltern bleiben dabei. Bekommt das Kind Hunger, reichen die Eltern dem Kind ihr Essen oder werden von der Einrichtung mit einem Gläschen, je nach Alter des Kindes versorgt. Die Bedürfnisse des Kindes, vor allem auch das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung werden berücksichtigt. Die Eingewöhnung findet im Alltag der Kindertageseinrichtung statt, die Kindergruppe wird aktiv in die Gestaltung miteinbezogen. Am Modell der anderen Kinder können Eltern und Kinder erfahren, wie Kinder hier ihre Zeit verbringen, welche Erfahrungsmöglichkeiten die Räume und Personen bereit halten, wie die Erwachsenen mit den Kindern und die Kinder untereinander interagieren und kommunizieren.

On m'informe et on m'implique dans les décisions qui me concernent. » En élaborant un concept et un plan de familiarisation, il convient de rechercher simplement un cadre d'action qui soit en accord avec l'analyse théorique et qui implique activement dans la familiarisation tous ceux qui participent et sont concernés par ce processus.

Les humains sont des individus et leur action s'inscrit dans des vécus différents ; par ailleurs, les crèches ont elles aussi des profils individuels, qui diffèrent de l'une à l'autre : certaines fonctionnent sur un mode ouvert et sans groupes fixes ; il existe de petites maisons où les âges sont mélangés, mais aussi des structures plus grandes, organisées en groupes de vie et tranches d'âge homogènes, pour ne citer que quelques exemples. De ce fait, si le plan d'action doit proposer un schéma directeur, celui-ci doit également pouvoir être adapté à chaque situation concrète. C'est pourquoi nous décrivons un chemin de familiarisation, tout au long duquel il est possible de ménager des pauses, revenir de quelques pas en arrière ou au contraire accélérer la cadence à certains moments. Entre l'étape préparatoire, qui servira principalement à expliquer le cadre contractuel aux parents, ainsi qu'à une première introduction à la notion de familiarisation propre à l'établissement, et l'évaluation, lors de laquelle parents et puéricultures font le bilan sur le temps passé ensemble et balisent l'avenir, on trouve les grandes phases de la familiarisation, que l'on peut résumer par les termes Apprendre à connaître – Se sentir en sécurité – Être en confiance.

Phase 1: Apprendre à connaître

Cette phase, qui commence généralement un mardi, est souvent appelée semaine d'orientation ou « semaine d'essai ». Pendant cette phase, les nouveaux parents et leur enfant vont apprendre à connaître la crèche au quotidien. En retour, les enfants qui fréquentent déjà la crèche, et éventuellement leurs parents, vont eux aussi faire la connaissance du nouvel enfant et de ses parents, et vérifier que leur présence ne les empêchera pas de pouvoir continuer à compter sur « leurs » puéricultrices. Ils éprouveront qu'ils ne doivent pas seulement tenir compte du nouveau venu, mais qu'ils pourront poursuivre leur vie quotidienne comme avant et comme ils en ont l'habitude. Car ce sont en fin de compte ces enfants qui vont accepter le « nouveau » dans leur groupe. Les puéricultrices et puériculteurs référents, désignés pour être les accueillants et les hôtes de la familiarisation, ont besoin de temps et d'occasions pour apprendre à connaître le nouveau venu, mais aussi pour observer comment les enfants déjà « installés » se comportent vis-à-vis de lui. En outre, il ne faut pas oublier que les parents du nouvel enfant sont eux aussi en transition. Ils font face à une double difficulté : d'une part, ils doivent soutenir leur enfant dans la maîtrise de la transition, d'autre part, ils doivent maîtriser leur propre période de transition. Pour les parents, le premier point de repère dans la crèche sera constitué par le ou les éducateurs référents. Les adultes ont eux aussi besoin de multiples occasions pour apprendre à se connaître, de sorte que l'équipe éducative puisse évaluer de quelle manière elle pourra offrir son soutien aux parents pendant cette phase difficile. Quant à l'enfant, il est bien plus important pour lui qu'il puisse ressentir que « la puéricultrice aime bien ma maman », plutôt que de sentir que « la puéricultrice m'aime bien ».

Entrer en relation avec des individus différents

Les humains étant des personnes individuelles, la préparation à la phase de découverte sera par définition partielle et incomplète. De la part des encadrants, il faut une bonne dose d'intuition et de doigté professionnel, ainsi que la présence d'une équipe qui échange, réfléchit sur sa démarche et se soutient. Les « éducatrices / éducateurs de référence » ne sont pas seuls devant leur mission : il importe donc qu'ils signalent aux parents, dès la phase de découverte, qu'ils travaillent en équipe, même s'il y a une répartition du travail pour certaines tâches. Les « éducatrices / éducateurs de référence » assument un rôle d'accueillants et d'hôtes. Ils sont des guides sur le trajet de la familiarisation, ils donnent les règles, sont là pour poser des questions ou répondre aux questions, sont attentifs aux besoins individuels des uns et des autres. La mère peut-elle participer aux activités quotidiennes ou est-elle trop intrusive ? Le père doit-il prendre son enfant avec lui lorsqu'il s'absente pour aller aux toilettes ? Est-il admissible que l'enfant passe un temps aussi long dans le groupe sans regarder ses parents ? Un grand nombre de questions se poseront, un grand nombre d'aménagements devront être trouvés, pour lesquels il n'y a pas de solutions toutes faites et qui ne pourront se résoudre que par une recherche commune d'une réponse adéquate.

Cette démarche exige d'abord qu'il faille apprendre à connaître, et en deuxième lieu du temps. Il est impossible d'informer un tout-petit en lui donnant une brochure ou en lui présentant une vidéo. Tout chez lui passe par les sens, par des perceptions et une exploration concrètes. Pour comprendre et être à même de prévoir l'organisation d'une journée, l'enfant doit au sens littéral du terme en parcourir le déroulement. C'est pourquoi il commencera à être présent dans la crèche ou la garderie quelques heures par jour, en compagnie de sa mère ou de son père. Son

Die (Zurück-)Haltung der Erzieherin/des Erziehers

Die Erzieherin lädt die neuen Eltern und Kinder in ihren professionellen Alltag ein. Sie lässt sich zuschauen, weil sie weiß, dass sich ihre Arbeit sehen lassen kann. Gemeinsam mit den Kindern wird der Tagesablauf wie üblich gestaltet. Gegenüber dem neuen Kind bleibt sie vorerst beobachtend und zurückhaltend. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, lädt sie das Kind ein sich an Aktivitäten zu beteiligen. Sie vermeidet es aber das Kind zu locken oder zu drängen. Dieses Verhalten sollte man Eltern im Vorfeld erklären, damit sie es nicht als Gleichgültigkeit gegenüber ihrem Kind fehlinterpretieren. Es hat sich als sehr hilfreich erwiesen, weil die Erzieherin damit den Respekt vor dem Tempo des Kindes auf andere Menschen oder Dinge zuzugehen signalisiert. Das Kind kann selbst aktiv werden, es bleibt Subjekt.

Eine Willkommenskultur unter Kindern

Eine wichtige Rolle spielen in diesem Eingewöhnungsmodell die Kinder, die bereits die Einrichtung besuchen. Sie sind es, die das Kind in ihre Gemeinschaft aufnehmen. Sie werden auf die Eingewöhnung vorbereitet. Sie erfahren, wann welche Kinder neu kommen. Die Kinder können Fragen stellen, wie heißt das Kind, ist es noch ein Baby etc.. Gemeinsam mit der Erzieherin können sie überlegen, welchen Garderobenplatz das Kind bekommen soll, wo es schlafen wird, welches Windelfach ihm gehören soll. So entsteht bei den Kindern schon so etwas wie eine Willkommenskultur, sie sind neugierig und interessiert das Kind kennenzulernen. Häufig sind es auch die Kinder, die dem neuen Kind Spielsachen bringen, Mutter und Kind durchs Haus führen, Lieblingsplätze im Garten verraten und zeigen, wie sie ihre Schlafplätze aufbauen, auch wenn sie dann doch wollen, dass das neue Kind noch nicht mitschläft und die Mutter beim Einschlafen nicht zuschaut. So beteiligt, erleben sich die Kinder als kompetent und autonom.

Die Dauer der ersten Phase

Die Eingewöhnung dauert meist in etwa drei Wochen. Man könnte denken, das bedeutet für jede Phase eine Woche. Es kann aber auch sein, dass sich die Verhältnisse ändern und die Kennenlernphase erheblich länger dauert, während die weiteren Phasen verkürzt ablaufen. Fast alle Kinder brauchen mindestens fünf Tage um sich gut in der Einrichtung orientieren zu können. Manche Kinder lösen sich auch nach fünf Tagen noch kaum von ihren Eltern, bleiben in beobachtendem Abstand und lassen sich noch nicht auf Aktivitäten wie Essen, Spielen oder Morgenkreis ein. Manchmal sind es auch die Eltern, die sich noch nicht sicher fühlen, die immer in der Nähe ihres Kindes bleiben und ihre Kinder eher zurückhalten. Auch sie sind ja in einer Transition und brauchen Unterstützung. Manchmal reagieren Fachkräfte dann paradox. Anstatt gelassen dem Kind und den Eltern Zeit zu geben, drängen sie. „Das Kind muss sich jetzt doch auch einmal lösen, die Mutter muss doch jetzt auch einmal loslassen.“ Sie versuchen dann das Kind mit attraktivem Spielzeug von der Mutter weg zu locken, es abzulenken und in Aktivitäten einzubinden. Manchmal schicken sie die Mütter sogar vor die Tür, damit das Kind merkt, dass es nicht so schlimm ist, wenn die Mutter geht, sie kommt ja wieder. Diese Interventionen gehen meist schief. Das Kind und die Mutter werden verunsichert und klammern noch mehr, denn sie fühlen sich nicht verstanden und auch nicht kompetent. Wie sollen sie jetzt agieren? Ähnliche Auswirkungen hat das auch auf die Fachkräfte. Sie merken, dass ihr Verhalten die gewünschte Wirkung verfehlt, sie sind in ihrer Fachkompetenz dann oft verunsichert und mit sich und eben auch dem neuen Kind und der Mutter unzufrieden. Diese allgemeine Verunsicherung überträgt sich auch auf die „alten Kinder“. So ein Verhalten wird meist dadurch provoziert, weil die Fachkräfte Sorge haben, dass „das ewig so weitergeht“, wenn jetzt nicht gehandelt wird. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen aber, dass es umgekehrt ist, Sicherheit kann man nicht erzwingen. Gibt man dem Kind und der Mutter Zeit sich zu orientieren, spüren sie, dass ihre Bedürfnisse wahr und ernst genommen werden. Sie werden so sicherer und können sich auf die weiteren Phasen einlassen.

Phase 2: Sicherheit

Diese Phase ist vor allem durch ein verändertes Verhalten der Erwachsenen gekennzeichnet. Der Tagesablauf ändert sich nicht. Nach wie vor besuchen Mutter/Vater und Kind gemeinsam die Einrichtung für mehrere Stunden am Tag. Während der Kennenlernphase konnte das Kind am Modell der anderen Kinder die Rolle und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft erleben. Jetzt zeigt die Erzieherin, dass sie auch für das neue Eingewöhnungskind in gleicher Weise da ist und Aufgaben übernimmt, die bisher den Eltern vorbehalten waren. Vor allem in den Pflegesituationen übernimmt die Erzieherin jetzt gemeinsam mit den Eltern und schließlich allein Aufgaben. Auch in Spielsituationen bezieht sie das Kind nun aktiv ein und zeigt, dass sie die Vorlieben und Stärken des Kindes kennt. Das Kind erlebt sich als verstanden und kompetent. Das stärkt das Vertrauen in die Erzieherin. Je nach Alter des Kindes wird der, auf

séjour ne doit pas nécessairement être très long dès le premier jour ; la durée des présences peut être augmentée progressivement. Mais il est important que le temps qu'il passera seul à la crèche après la période de familiarisation, il l'éprouve et le vive d'abord petit à petit, avec ses parents à ses côtés.

Apprendre à connaître sans stress

Comment faire ? N'est-ce pas trop exiger de l'enfant ? Pour que la période de découverte se passe sans stress, il convient de tenir compte de certaines conditions. Pendant cette phase, l'enfant et ses parents ne sont pas séparés, à moins qu'une telle séparation ne soit permise explicitement par l'enfant comme dans la situation évoquée plus haut. Aucune activité n'est imposée à l'enfant. Il peut se contenter de rester assis et d'observer, il peut examiner tous les lieux et aller ou rester où il le souhaite. Il peut participer au cercle ou se tenir à l'écart près de sa mère ; aux repas, il peut s'asseoir avec les autres ou ne rien manger. Quand il est fatigué, il peut dormir dans son couffin ou sa poussette, ses parents auprès de lui. S'il a faim, ce sont les parents qui lui donneront à manger ou bien la puéricultrice lui présentera son gobelet, en fonction de son âge. Il est tenu compte des besoins de l'enfant, et avant tout de son besoin d'autonomie et d'autodétermination. La familiarisation se fait dans le quotidien du lieu d'accueil et le groupe d'enfants y est impliqué de façon active. En observant les autres enfants, les parents et le nouvel enfant peuvent voir comment les enfants passent ici la journée, quelles sont les possibilités d'expériences offertes par les lieux et par les personnes qui s'y trouvent, comment les adultes interagissent et communiquent avec les enfants, et comment les enfants le font entre eux.

L'attitude (et la retenue) de la puéricultrice / du puériculteur

La puéricultrice invite les parents et l'enfant nouveau venu dans l'environnement quotidien de son activité professionnelle. Elle permet qu'on la regarde, car elle sait que son travail peut être observé et le mérite. Avec les autres enfants, elle organise le déroulement de la journée comme d'habitude. Vis-à-vis du nouveau venu, elle s'en tient d'abord à une attitude d'observatrice et à une certaine retenue. Quand l'occasion se présente, elle invite l'enfant à participer à l'une ou l'autre activité, tout en évitant la séduction ou l'insistance. Ce comportement doit être expliqué aux parents au préalable, afin qu'il ne soit pas interprété à tort comme une indifférence vis-à-vis de leur enfant. Il s'est avéré très utile dans la pratique, la puéricultrice manifestant ainsi qu'elle respecte le rythme de l'enfant dans son approche des autres et des choses nouvelles. L'enfant peut ainsi devenir actif lui-même, il reste sujet.

Une culture d'accueil partagée par les enfants

Dans le modèle de familiarisation présenté ici, un rôle important est dévolu aux enfants qui fréquentent déjà l'établissement. Ce sont eux qui accueilleront le nouvel enfant dans leur groupe, leur communauté. Ils connaissent la familiarisation, ils y sont préparés. Ils perçoivent quels sont les nouveaux venus et savent quand ils arrivent. Les autres enfants peuvent poser des questions : comment s'appelle-t-il ?, est-ce que c'est encore un bébé ?, etc. Avec la puéricultrice, ils peuvent se demander où le petit nouveau pourra mettre ses affaires dans le vestiaire, où il va dormir, où il aura ses couches ou son petit pot. Il se forge chez les enfants pour ainsi dire une culture de l'accueil, ils sont intéressés et curieux de connaître le nouveau qui arrive. Souvent, ce sont aussi les enfants qui lui apportent des jouets, qui font faire le tour des lieux à la mère et au nouveau, révèlent leurs endroits préférés au jardin et montrent comment ils arrangent leur lit, même si à ce stade, ils préfèrent que le nouvel enfant ne dorme pas encore avec eux ou que sa mère les regarde s'endormir. Impliqués de la sorte, les enfants se sentent compétents et autonomes.

Durée de la première phase

La durée de la période de familiarisation est généralement de l'ordre de trois semaines. On peut penser que ce temps sera d'une semaine par phase ; cependant, il se peut que les conditions et la relation soient telles que la phase de découverte doive durer plus longtemps alors que les phases ultérieures puissent être plus brèves. Presque tous les enfants ont besoin d'au moins cinq jours pour être à même de s'orienter correctement dans l'établissement. Mais même après cinq jours, beaucoup d'enfants ne se détachent guère de leurs parents ; ils restent dans une attitude de réserve et d'observation, sans se mêler aux activités comme les repas, les jeux ou le cercle matinal. Quelquefois, ce sont aussi les parents qui ne se sentent pas encore à l'aise, qui restent tout près de leur enfant et qui auraient plutôt tendance à le retenir. Eux aussi se trouvent en transition et ont besoin de soutien. Dans certains cas, le personnel réagit alors de manière paradoxale. Au lieu de donner calmement du temps à l'enfant et aux parents, il va les presser. « Il est temps, l'enfant doit se détacher et la mère doit le lâcher. » Les puéricultrices

die Bedürfnisse des Kindes abgestimmte Tagesablauf nun immer mehr von den Fachkräften gestaltet. Die Erzieherinnen unterstützen das Kind in Konflikten mit anderen Kindern, trösten es nach kleinen Unfällen, helfen beim An- und Ausziehen, reagieren wenn das Kind müde wird und legen es bei Bedarf in den Kinderwagen etc. Die Eltern bleiben anwesend, ziehen sich aber aus der aktiven Rolle immer mehr zurück und zeigen dem Kind durch ihr Verhalten, dass sie gut finden, was passiert und dass sie sich über die neue Sicherheit des Kindes in der Beziehung zur Fachkraft freuen. Erst wenn dies in gewissem Sinne zur Routine geworden ist, kann die dritte Phase beginnen.

Phase 3: Vertrauen

Das Kind weiß nun, dass es ein Krippenkind ist, es ist weitgehend in der Identität angekommen. Auch die Eltern haben die Transition weitgehend bewältigt und die neue Identität gut in die alte integriert. Sie sind jetzt „Krippenkind-eltern“. Der Besuch der Krippe ist jetzt schon zweiwöchige Routine. Das Kind kennt die Abläufe, es hat bereits guten Kontakt zu einigen Kindern, es sieht hier neue Herausforderungen und Lernchancen für sich und fühlt sich angenommen und gut betreut. Jetzt kann der Schritt beginnen, dies alles auch ohne die Begleitung der Eltern zu wagen. Vertrauen bedeutet, dass Eltern und Fachkräfte eine Trennung dem Kind zutrauen, dass die Eltern sich trauen und es sich zutrauen, das Kind in der Kinderkrippe alleine zu lassen. Sie können jetzt ehrlich ihrem Kind signalisieren: „Ich weiß du bist hier gut aufgehoben. Ich habe das mit eigenen Augen gesehen, ich kann mich darauf verlassen.“ Die Entscheidung für die erste Trennung treffen die Erwachsenen, das Kind bestimmt mit, weil die Erwachsenen diese Entscheidung von der Beobachtung des Kindes abhängig machen. (Entscheidungskriterien siehe Winner/Erndt-Doll 2013, S. 59). Wichtig ist, dass die Verabschiedung von Erzieherin und Mutter/Vater eingeleitet und dem Kind erklärt wird. Häufig fällt die Trennung den Eltern schwerer als den Kindern. Die erste Trennung dauert meist eine Stunde. Die Eltern bleiben in Rufweite. Entscheidend für die positive Einschätzung der Trennung ist nicht, dass das Kind nicht geweint hat, sondern dass es sich nach kurzer Zeit wieder beruhigt und wieder in ein Spiel findet oder sich von der Erzieherin oder anderen Kindern ansprechen und einbeziehen lässt. Da das Kind ja den Krippentag kennt, braucht es meist nur wenige Tage und das Kind kann die ganze Buchungszeit anwesend sein. Signalisiert das Kind, dass es auf seine Eltern nicht verzichten kann, ist es wichtig, dass die Eltern weitere Tage in der Einrichtung bleiben. So spürt das Kind abermals, meine Bedürfnisse werden ernst genommen, wenn ich etwas sage, wird das gehört. Oft brauchen diese Kinder nur wenige Tage mehr und sie entscheiden, dass die Eltern gehen können. Nun ist die Eingewöhnung weitgehend abgeschlossen der Alltag kann beginnen.

Fazit

Diese Eingewöhnungsstruktur erfordert von Eltern und Fachkräften großes Engagement. Aber es lohnt sich. Teams berichten, dass die Eltern in dieser gemeinsamen Zeit eine große Hochachtung vor der Arbeit in den Kinderkrippen entwickelten. Dies ist der Start einer guten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Eine Erzieherin bestätigt dies: „Nach diesen drei Wochen musste ich keinem Elternteil mehr erklären, warum wir Matschhosen brauchen und warum es schade ist, wenn Eltern zu spät kommen und in den Morgenkreis platzen.“

Literatur:

Beller, Kuno E. (2003). Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress.

<http://www.ligakind.de/pages/202beller.htm>

Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.): Handbook of Self-Determination Research. Rochester: 2002.

Hille, Katrin/Evanschitzky, Petra/Bauer, Agnes (2016): Das Kind – die Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren. Psychologie für pädagogische Fachkräfte. Bern/Köln: hep

Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart: Kohlhammer

Schneider, Kornelia/Wüstenberg, Wiebke (2014): Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen

tenteront alors d'éloigner l'enfant de la mère en lui présentant un beau jouet, de détourner son attention et de l'impliquer dans des activités. Parfois, elles pourront carrément mettre la mère à la porte pour que l'enfant se rende compte que ce n'est pas si grave quand maman s'en va, puisqu'elle va revenir. Les interventions de ce type sont généralement contre-productives. Insécurisés, l'enfant et la mère se cramponnent davantage encore l'un à l'autre, se sentant incompris et incompetents. Comment pourraient-ils faire désormais ? La situation a des effets similaires sur le personnel. Constatant que leur attitude ne donne pas le résultat voulu, il arrive souvent que les puéricultrices se sentent elles aussi insécurisées par rapport à leur compétence professionnelle ; elles sont déçues et insatisfaites d'elles-mêmes, voire du nouvel enfant et de sa mère. Cet état d'insécurisation générale se transmet aussi aux enfants déjà « installés ». Cette attitude trouve généralement son origine dans une crainte du personnel que s'il n'agit pas maintenant, « cela va durer éternellement ». L'expérience pratique montre toutefois que c'est l'inverse qui se produit : le sentiment de sécurité ne se force pas. Si on donne à l'enfant et à la mère le temps nécessaire pour s'orienter, ils sentiront que leurs besoins sont pris en compte et pris au sérieux. Ils seront plus sûrs d'eux et pourront alors passer aux phases ultérieures.

Phase 2 : Se sentir en sécurité

Cette phase est caractérisée surtout par un changement de comportement des adultes, le déroulement de la journée restant inchangé. Comme précédemment, la mère / le père et l'enfant fréquentent ensemble le lieu d'accueil pendant plusieurs heures par jour. Pendant la phase de découverte et de prise en connaissance, l'enfant a pu observer le modèle des autres enfants et apprendre ainsi par le vécu le rôle et les tâches de l'équipe éducative. À présent, la puéricultrice va montrer qu'elle est présente de la même façon pour l'enfant en familiarisation et qu'elle peut prendre en charge des missions jusque-là réservées aux parents. C'est surtout pour les soins que la puéricultrice entreprend des actions envers l'enfant, d'abord en se joignant aux parents, puis en l'effectuant seule. Dans les situations de jeu aussi, elle implique désormais activement l'enfant et montre qu'elle connaît ses préférences et ses points forts. L'enfant se sent compris et compétent, ce qui renforce sa confiance envers la puéricultrice. En fonction de l'âge de l'enfant, le déroulement de la journée sera accordé à ses besoins et pris de plus en plus en main par l'encadrement professionnel. Les puéricultrices soutiennent l'enfant dans les conflits avec d'autres enfants, le consolent après un petit accident, l'aident à s'habiller et à se déshabiller, réagissent lorsque l'enfant est fatigué et le couchent si nécessaire dans son couffin ou sa poussette, etc. Tout en restant présents, les parents se retirent de plus en plus de leur rôle actif et, de par leur comportement, montrent à l'enfant qu'ils sont d'accord avec la situation et qu'ils se réjouissent de la nouvelle certitude de l'enfant dans sa relation avec le puériculteur. Ce n'est que quand cette relation est pour ainsi dire devenue une routine que la troisième phase peut commencer.



Phase 3 : Être en confiance

L'enfant sait maintenant qu'il vit une partie de son temps en crèche, il a largement acquis sa nouvelle identité. Les parents, eux aussi, maîtrisent bien la transition et ont en bonne partie intégré cette nouvelle identité à l'ancienne : ce sont à présent des « parents d'un enfant en crèche ». La visite à la crèche sera désormais une simple routine bimensuelle. L'enfant connaît les séquences, il a déjà un bon contact avec quelques autres enfants, il voit dans ce nouveau lieu apprivoisé de nouveaux défis et de nouvelles opportunités d'apprentissage pour lui-même, il se sent accepté et bien entouré. Il peut à présent oser faire tout cela sans la présence de ses parents. La confiance signifie en ce sens que les parents et les éducateurs confient à l'enfant la séparation de ses parents et que les parents ont confiance et se sentent capables de laisser leur enfant seul à la crèche. Ils peuvent désormais donner à leur enfant un signal clair, en toute sincérité : « Je sais que tu es bien traité ici. Je l'ai vu de mes propres yeux, je peux compter sur les personnes qui sont ici. » La décision de la première séparation est prise par les adultes et l'enfant y contribue, dans la mesure où les parents font dépendre cette décision de l'observation de l'enfant (pour les critères de décision, cf. Winner/Erndt-Doll 2013, p. 59). Il est important que le changement soit introduit par la puéricultrice

Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2013) : Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. 2. Auflage. Kiliansroda/Weimar : das Netz

1.2. Übergänge / Transitionen in früher Kindheit

Dr. Sabine Bollig

Übergänge als strukturelles Element früher Bildung und Betreuung in Luxemburg

Der Alltag von Kindern im Luxemburger System der frühen Bildung und Betreuung ist in einem hohen Maß von Übergängen geprägt. Steht dabei als erstes zumeist der Übergang von der Familie hin zur nicht-familialen Betreuung in Krippe (*Crèche*) oder Tagespflege (*Dageselteren*) an, so kommt bereits häufig mit drei Jahren der Übergang in die vorschulische Früherziehung (*Éducation Précoce*) hinzu, ein Jahr später dann der Pflichtübergang in die Vorschule (*Éducation Préscolaire*) und spätestens mit sechs Jahren der Wechsel in die Grundschule. Häufig ist mit dem Übergang in die (Vor-)Schule auch noch ein Wechsel in eine neue Betreuungseinrichtung (*Foyer de Jour, Maison Relais*) verbunden, wobei die Kinder täglich zwischen beiden Einrichtungen pendeln. Gerade diejenigen Kinder, die eine Ganztagesbetreuung benötigen, erleben daher im Alter bis zu sechs Jahren bereits vielfältige *vertikale Übergänge* – damit sind die lebenslaufbezogenen Übergänge von einer Einrichtung in die nächste gemeint –, aber auch häufige *horizontale Übergänge*. So werden die täglichen Übergänge zwischen Familie, (Vor-)Schule und Betreuungseinrichtungen bezeichnet. Diese vertikalen und horizontalen Übergänge sind eine Domäne der Kinder, da die damit verknüpften Alltagsrealitäten zunächst nur sie als Kinder betreffen. Das heißt, es ist eine eigenständige Aufgabe von Kindern im Feld der frühen Bildung und Betreuung diese Übergänge zu gestalten und auch zu bewältigen – wobei eigenständig hier nicht meint, dass sie dabei nicht auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen sind. Ganz im Gegenteil! Allerdings machen diese vielfältigen Übergänge die eigenständige Position der Kinder zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und (Vor-)Schule sowie die vielfältigen Aufgaben, die sich ihnen im komplexen Luxemburger System der Frühen Bildung und Betreuung stellen, sichtbar.

Durch die frühe Differenzierung zwischen non-formalen und formalen Bildungseinrichtungen auf der einen Seite, den unterschiedlichen Organisationsformen der Kindertagesbetreuung (*maison relais, crèche, garderie*; kommerzielle vs. konventionierte Strukturen, etc.) auf der anderen Seite und den damit verknüpften unterschiedlichen Umgangs-sprachen, bedeutet Frühe Bildung und Betreuung für Luxemburger Kinder nämlich nicht nur verhältnismäßig viele, sondern auch recht komplexe Übergänge zu gestalten. Übergangsgestaltung heißt dabei nicht einfach nur von einem Ort früher Bildung und Betreuung in den nächsten zu wechseln und sich dabei an neue Kinder und Fachkräfte und ein neues räumliches Umfeld zu gewöhnen – Übergänge zu gestalten heißt für Luxemburger Kinder bereits in jungen Jahren von einem Organisationskontext zum nächsten, von einer Programmatik (formale / non-formale Bildung) zur nächsten, von einer Sprachumwelt zur nächsten, oder anders gesagt: von einer institutionellen Logik zur nächsten zu wechseln. Dies ist nicht per se als problematisch zu bewerten, verlangt von den betreffenden Einrichtungen, Fachkräften und auch politischen Entscheidungsträgern jedoch eine höhere Fachkompetenz in der Wahrnehmung und Unterstützung der damit verbundenen Alltagsrealitäten und Entwicklungsaufgaben junger Kinder.

Was wird unter Übergängen / Transitionen verstanden – und wer muss eigentlich über Transitionskompetenzen verfügen?

Unter Übergängen – oder Transitionen – werden dabei grundlegend zunächst eben jene Wechsel von einer Institution in eine andere oder von einer sozialen Rolle zu einer anderen im Lebenslauf bezeichnet. Viele Übergänge sind dabei institutionell vorgegeben, wie beispielsweise der Wechsel von vier Jahren in die Vorschule, wobei hier dann auch definiert ist, welche Aufgaben und Entwicklungsvorgänge mit diesen Übergängen verknüpft sind (bspw. ein „Schulkind“ werden) – daher spricht man hier auch von *normativen Übergängen*. Diese werden von jenen Übergängen abgegrenzt, die einzelne Menschen je individuell zu gestalten haben. Auch diese spielen für die Sorge und Bildungsbegleitung junger Kinder in Tageseinrichtungen eine große Rolle: die Geburt eines Geschwisterkindes, die Trennung der Eltern oder aber auch die Einwanderung nach Luxemburg stellen schließlich Veränderungen im Leben von Kindern dar, die nicht nur ihren Lebensalltag und ihr Selbstverständnis betreffen („großer Bruder“, „Migrantenkind“ etc.), sondern auch eigenständige Lern- und Entwicklungsaufgaben darstellen. Die so genannte

et la mère / le père et qu'il soit expliqué à l'enfant. Souvent, la séparation est plus dure pour les parents que pour l'enfant. La première période de séparation dure généralement une heure, pendant laquelle les parents restent à portée de voix. Le facteur déterminant pour une évaluation positive de la séparation n'est pas que l'enfant n'ait pas pleuré, mais qu'après peu de temps il se soit calmé, se soit remis à jouer ou se laisse à nouveau aborder par la puéricultrice ou d'autres enfants. Comme l'enfant connaît déjà le déroulement de la journée en crèche, il ne faudra généralement que quelques jours pour qu'il puisse y être présent pendant tout l'horaire prévu. Si l'enfant signale qu'il ne peut se passer de ses parents, il est important que ceux-ci restent encore quelques jours dans le lieu d'accueil. L'enfant peut ainsi ressentir une nouvelle fois que ses besoins sont pris au sérieux et qu'on l'écoute quand il « dit » ce qu'il a à dire. Souvent, il ne lui faudra que peu de jours en plus pour qu'il décide que ses parents peuvent à présent s'en aller. La familiarisation est alors pratiquement terminée, et un nouveau « quotidien » peut prendre le relais.

Conclusion

La structure de familiarisation présentée ici demande un engagement important de la part des parents et du personnel éducatif, mais elle porte ses fruits. Les équipes de terrain rapportent que les parents, au cours de cette période commune, tiennent en haute estime le travail des crèches et de leur personnel. C'est le point de départ d'un bon partenariat pour l'éducation des enfants. Une puéricultrice le confirme en ces termes : « Après ces trois semaines, il n'y avait plus aucun parent à qui je devais expliquer pourquoi nous avons besoin de vêtements de pluie et pourquoi c'est si dommage quand des parents arrivent en retard et qu'ils interrompent le cercle matinal. »

Pour les références, voir texte allemand.

1.2 Transitions pendant la petite enfance

Dr. Sabine Bollig

Les transitions en tant qu'élément structurel du système d'éducation et d'accueil précoces au Luxembourg

Le quotidien des enfants inscrits dans le système luxembourgeois d'éducation et d'accueil précoces est fortement marqué par les transitions. La première se fait généralement de la famille à un service extrafamilial d'accueil, c'est-à-dire la crèche ou les assistants parentaux (*Dageselteren*) ; suit la transition vers l'éducation précoce, souvent dès l'âge de trois ans. Un an plus tard, l'enfant entre obligatoirement dans l'éducation préscolaire, puis, à six ans au plus tard, à l'école primaire. La transition vers l'éducation préscolaire ou l'école s'accompagne souvent de l'arrivée dans une nouvelle institution d'accueil (foyer de jour, maison relais), l'enfant jonglant chaque jour entre deux institutions. Les enfants devant être pris en charge toute la journée vivent donc déjà avant leur sixième année de nombreuses *transitions verticales* – c'est-à-dire les transitions d'une institution à la suivante –, mais aussi de fréquentes *transitions horizontales*, soit les transitions quotidiennes entre la famille, l'éducation préscolaire/l'école et les institutions d'accueil. Ces transitions verticales et horizontales sont spécifiques aux enfants, étant donné que les réalités quotidiennes qui y sont liées ne les concernent d'abord qu'eux *en tant qu'enfants*. Cela signifie que, dans le domaine de l'éducation et de l'accueil précoces, c'est aux enfants qu'il revient d'organiser et maîtriser ces transitions de manière autonome. Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils n'ont pas besoin de l'aide d'adultes, bien au contraire. Néanmoins, ces multiples transitions mettent en lumière la position autonome des enfants entre leur famille, les services d'accueil de jour et l'éducation préscolaire/l'école, de même que les nombreuses tâches qui se posent à eux dans le complexe système luxembourgeois d'éducation et d'accueil précoces.

Compte tenu de la différenciation précoce entre les institutions de l'éducation formelle et celles de l'éducation non formelle d'une part et entre les diverses formes d'organisation des services d'accueil de jour (maison relais, crèche, garderie ; structures commerciales > < conventionnées, etc.) d'autre part ainsi que des différents langages quotidiens qui y sont liés, le système d'éducation et d'accueil précoces confronte les enfants luxembourgeois à des transitions non seulement relativement nombreuses, mais aussi extrêmement complexes. Organiser une transition ne signifie pas seulement passer d'un institut d'éducation et d'accueil précoces à un autre et s'habituer à de nouveaux enfants, un nouveau personnel pédagogique et un nouvel environnement : pour les enfants luxembourgeois, cela implique aussi de passer, dès leur plus jeune âge, d'une forme d'organisation à une autre, d'un programme (éducation formelle/non formelle) à un autre, d'un environnement linguistique à un autre, bref : d'une logique institutionnelle à une autre. Si cette situation ne doit pas être considérée comme problématique en soi, elle requiert tout

Transitionsforschung richtet ihren Blick jedoch vor allem auf die normativen Übergänge, die mehr oder weniger alle Kinder in der frühen Kindheit betreffen und deren Begleitung daher auch eine strukturelle Aufgabenstellung für pädagogische Fachkräfte darstellt.

Dabei wird der Begriff ‚Transition‘ zumeist in psychologischer Perspektive benutzt und zwar mit Blick auf die individuelle Bewältigung der mit den Übergängen einhergehenden Erfahrungen von Diskontinuität. Die deutschen Transitionsforscher Griebel und Niesel definieren Transitionen daher als jene komplexen, ineinander übergehenden und sich überblendenden Wandlungsprozesse, die mit der massiven Umstrukturierung von Lebenszusammenhängen einhergehen. Werden Transitionen dabei grundlegend als *krishafte Phasen* verstanden, so sind sie gleichzeitig jedoch auch immer als potentiell positive Entwicklungsanreize zu verstehen, die, so Griebel & Niesel (2011: 37), „die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“. Daher sind diese Transitionsphasen auch als elementarer Bestandteil der gegenwärtigen wie zukünftigen Bildungs- und Lernprozesse von Kindern zu verstehen – und eine positive Übergangsgestaltung spielt nicht nur für das je aktuelle Wohlergehen von Kindern eine bedeutsame Rolle, sondern für ihre gesamte Bildungsbiographie.

Als besonders lernintensive Phasen, in denen Anpassungen und Neugestaltungen auf vielen Ebenen geleistet werden müssen, sind diese normativen Übergänge jedoch nicht nur mit positiven Erfahrungen sondern auch mit vielfältigen Belastungen verbunden: am Übergang in die Krippe erleben es beispielsweise die meisten Kinder als anstrengend sich auf neue Bezugspersonen einzulassen und deren Aufmerksamkeit mit vielen anderen Kindern zu teilen. Der Übergang in die Schule ist mit dem schmerzlichen Abschied von den liebgewonnenen Personen in der *Crèche* verbunden, wobei durch die höhere Konzentration auf bestimmte Aufgabenstellungen auch ein gewisser Leistungsdruck hinzukommt, etc. Auch ändern sich an Übergängen die räumlichen Bedingungen und viele Kinder reagieren gestresst auf die neuen akustischen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen oder die vielen größeren Kinder auf dem Schulhof. Hinzu kommt, dass das Verhältnis von Familie und (non-) formalen Bildungseinrichtungen auch von den Kindern in Übergangsphasen jeweils neu gestaltet und die verschiedenen Lebenskontexte integriert werden müssen (Bollig, Honig & Nienhaus 2016). Daher geht es bei der Unterstützung von Übergängen auch nicht einfach nur darum, den Kindern eine schnelle Anpassung in die neue Umgebung zur erleichtern, sondern einen komplexen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung zu unterstützen. Und dies auch nicht nur in den paar Tagen des konkreten, physischen Wechsels sondern über einen längeren Zeitraum. Transitionsphasen gelten erst dann als erfolgreich beendet, wenn für das Kind wieder ein vollständiges Wohlbefinden hergestellt ist (was sich bei einem jungen Kind beispielsweise auch an



de même de la part des institutions, du personnel pédagogique et des décideurs politiques concernés davantage de compétences au niveau de la perception et de l'accompagnement des réalités quotidiennes et des tâches de développement des jeunes enfants qu'elle suppose.

Qu'entend-on par transitions et qui doit disposer de compétences en la matière ?

Le terme « transition » désigne principalement tout passage d'une institution à une autre ou d'un rôle social à un autre au cours de la vie. De nombreuses transitions – comme l'entrée dans l'éducation préscolaire à l'âge de quatre ans – sont fixées institutionnellement, de même que les tâches et processus de développement qui y sont liés (par exemple l'acquisition du statut d'« écolier »). C'est pourquoi on parle aussi de *transitions normatives*, qui doivent être différenciées des transitions que les individus aménagent par eux-mêmes. Celles-ci aussi jouent un rôle important dans le suivi et l'accompagnement éducatif des jeunes enfants au sein des instituts d'accueil de jour : la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur, la séparation des parents ou encore le déménagement au Luxembourg amènent en effet dans leur vie tout un lot de changements qui ne touchent pas seulement à leur quotidien et à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (« grand frère », « enfant immigrant », etc.), mais les confrontent aussi à des tâches d'apprentissage et de développement autonomes. La *recherche sur les transitions* se concentre toutefois surtout sur les transitions normatives, qui concernent à peu près tous les jeunes enfants et dont l'accompagnement représente aussi une tâche structurelle pour le personnel pédagogique.

À cet égard, le terme « transition » est davantage utilisé dans son acception psychologique, axée sur la maîtrise individuelle des expériences de discontinuité induites par ce processus. Les chercheurs allemands sur les

transitions Griebel et Niesel les définissent donc comme des processus de changement complexes se confondant et se succédant et qui engendrent une restructuration considérable des conditions de vie. Si les transitions sont fondamentalement perçues comme des *phases de crise*, elles doivent toutefois aussi être vues comme des incitations potentiellement positives au développement, qui, selon Griebel et Niesel (2011:37), « requièrent de gérer les discontinuités à plusieurs niveaux, accélèrent les processus, stimulent l'intensification de l'apprentissage et sont perçues comme des expériences de changement significatives dans le développement de l'identité ». Les phases de transition doivent donc être considérées comme un élément à part entière des processus d'éducation et d'apprentissage actuels et futurs des enfants. La réussite de ces transitions n'est pas seulement importante pour leur bien-être actuel, mais aussi pour l'ensemble de leur parcours éducatif.

Néanmoins, puisqu'elles constituent des phases d'apprentissage particulièrement intensives qui requièrent des adaptations et réorganisations à de nombreux égards, ces transitions normatives ne sont pas seulement liées à des expériences positives, mais aussi à de nombreuses contraintes : lors de l'entrée en crèche, la plupart des enfants ont par exemple des difficultés à faire confiance à de nouvelles personnes de référence et à partager l'attention de ces dernières avec nombre de leurs congénères. Lorsqu'ils commencent l'école, ils doivent aussi quitter avec tristesse les personnes auxquelles ils s'étaient attachés à la crèche tout en étant soumis à une certaine pression en raison de la concentration accrue que leur demandent certaines tâches, etc. Les transitions engendrent aussi un changement d'environnement. De nombreux enfants présentent des réactions de stress face aux nouvelles conditions acoustiques des instituts d'accueil de jour ou aux nombreux enfants plus âgés dans la cour de l'école. Les phases de transition les obligent en outre à réorganiser le rapport entre leur famille et les institutions d'éducation (non) formelle et à assimiler leurs différents contextes de vie (Bollig, Honig et Nienhaus 2016). Accompagner les transitions de l'enfant ne se résume donc pas à faciliter la familiarisation l'adaptation de ce dernier à son nouvel environnement : il s'agit surtout de soutenir un processus complexe de développement de sa personnalité



seiner Lebendigkeit und Explorationsfreude zeigt), es die an es gestellten Anforderungen kennt und bewältigen kann bzw. für sich die neue soziale Position angenommen hat und sich wie ein „Fisch im Wasser bewegen kann“ (Fabian & Dunlop 2007).

Weil aber unser Verständnis von dem was Kinder sind und was sie können sollten aufs Engste mit der sozialen Organisation von Kindheit verknüpft ist, werden die sich ihnen an den Übergängen stellenden Transitionsaufgaben jedoch zumeist mit ‚objektiven‘ Entwicklungsaufgaben und -normen gleich gesetzt. Wie stark diese jedoch von den jeweiligen Systemen früher Bildung und Betreuung abhängig sind, zeigt sich im internationalen Vergleich. So werden in Luxemburg die Kinder bereits mit vier Jahren eingeschult und daher zum Teil auch viel früher schulrelevante Kompetenzen erwartet, als beispielsweise in Deutschland, wo die Kinder erst mit sechs Jahren eingeschult werden und sich das Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen zudem traditionell in einer massiven Abgrenzung von Schule entwickelt hat (‚sozialpädagogische Tradition‘). Auch hat sich durch den Ausbau der Krippenerziehung die Vorstellung davon verändert, ab wann wir in welcher Weise von Kindern erwarten, sich unproblematisch von ihren Eltern trennen zu können. In Ländern, wo die frühe Krippenerziehung bereits längere Tradition hat, wird die mit dem Eintritt in die Krippe einsetzenden Erweiterung von Bezugspersonen beispielsweise eher als förderlicher Entwicklungsanreiz verstanden, wohingegen es in eher familienkonservativen Systemen (wie in Luxemburg oder auch West-Deutschland) bisher den Kindern kaum zugetraut wurde, diesen Übergang überhaupt positiv bewältigen zu können. Diese kulturellen Unterschiede machen deutlich, wie problematisch es ist, die Anforderungen, die sich Kindern an den so genannten normativen Übergängen stellen, eins zu eins in quasi-natürliche Entwicklungsnormen zu übersetzen. Und dies insbesondere auch deshalb, weil die Übergangsbewältigung häufig als Bringschuld der Kinder definiert wird: tut sich ein Kind schwer mit der Eingewöhnung in die Krippe, wird dies beispielsweise schnell mit Blick auf ein schwaches familiäres Bindungsverhalten (‚unsichere Bindung‘) gedeutet; gelingt der Übergang in die Schule nicht gut, wird daran gezweifelt, ob das Kind bereits über die notwendige ‚Schulreife‘ verfügt. Demgegenüber stellt die internationale Transitionsforschung deutlich heraus, dass die Kompetenz Übergänge zu bewältigen – die so genannte Transitionskompetenz – immer die Kompetenz eines ganzen Systems ist (Kommune, Einrichtung, Familie, Fachkräfte und Kinder). Daher ist es auch die Aufgabe aller Akteure im Feld der frühen Bildung und Betreuung *kompetente Transitionssysteme* zu entwickeln, in denen junge Kinder gelingende Übergangserfahrungen machen und dadurch die notwendigen Kompetenzen ausbilden können, um auch in ihrem weiteren Lebenslauf sicher mit Übergängen umzugehen.

Transitionen als positiver Entwicklungsanreiz und risikobehaftetes Krisenerlebnis – warum insbesondere sozial benachteiligte Kinder auf kompetente Transitionssysteme angewiesen sind

Übergänge sind komplexe Prozesse, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und vielfältige Herausforderungen und Belastungen auf individueller, sozialer und kontextueller Ebene mit sich bringen. Daher sind gelingende Transitionsprozesse auch auf ein hohes Maß an unterschiedlichen Ressourcen angewiesen. Dazu gehören beispielsweise sowohl eine positive Neugierde der Kinder und ihre bereits erlernten Strategien im Umgang mit verunsichernden Situationen (Resilienz), aber auch die familialen Netzwerke und Beziehungen, beispielsweise der Krippenfreund, der in dieselbe (Vor-)Schulklasse wechselt; aber auch die professionelle Gestaltung der Eingewöhnungs- und auch Verabschiedungsphasen in den jeweiligen Einrichtungen und die damit verknüpfte Aufmerksamkeit und Unterstützung, die die Kinder für ihre Transitionsprozesse erfahren.

Für Kinder mit geringen Ressourcen oder besonderen Belastungen stellen sich die Übergangsphasen daher auch häufig als eine besonders risikobehaftet dar. Droht an Übergängen immer auch die Gefahr, dass diese ‚scheitern‘ und den Kindern die Anpassungsleistungen nicht gelingen oder sie verunsichernde und zusätzliche belastende Erfahrungen machen, so geben verschiedene internationale Studien eindeutige Hinweise darauf, dass dieses Risiko Kinder aus benachteiligten Lebensverhältnissen in besonderem Maße betrifft (Faust 2008). Und zwar zum einen weil sie nicht im ausreichenden Maße über die notwendige Schutz- und Bewältigungsfaktoren für gelingende Übergangsprozesse verfügen: hierzu gehören auf der *individuellen Ebene* beispielsweise Vorbilder für positives Bewältigungsverhalten und bereits gemachte positive Übergangserfahrungen, aber auch ein sensibler Umgang mit kindlichen Bedürfnissen in der Familie. Auf der *sozialen Ebene* gehört dazu beispielweise eine gute Beziehung zwischen Fachkräften und Familie und eine gute, kindorientierte Bildungsarbeit in den jeweiligen Einrichtungen und auf der *kontextuellen Ebene* eine qualitativ hochwertige und gut vernetzte lokale Bildungsinfrastruktur. Zu einem Mangel an solchen Schutzfaktoren kommen häufig aber auch noch so genannte Risiko- und Vulnerabilitätsfaktoren hinzu, welche meist auf der individuellen Ebene angesiedelt sind. Hierzu gehören Migrationserfahrungen (vor allem das Nicht-Beherrschen der Landessprachen) oder Erkrankungen und Beeinträchtigungen, wie beispielsweise

et d'organisation de sa vie, pas uniquement pendant les quelques jours de changement concret, physique, mais pendant une période plus étendue. On considère qu'une phase de transition n'est achevée qu'à partir du moment où l'enfant a recouvré un bien-être complet (qui, chez les jeunes enfants, se manifeste par exemple par leur vivacité et leur curiosité), sait à quelles exigences il est confronté et parvient à les maîtriser ou a accepté sa nouvelle position sociale et se sent «comme un poisson dans l'eau» (Fabian & Dunlop 2007).

Étant donné toutefois que notre compréhension de ce que sont les enfants et de ce dont ils devraient être capables est étroitement liée à l'organisation sociale de l'enfance, les tâches auxquelles ils sont confrontés lors de transitions sont souvent assimilées à des tâches et normes de développement «objectives». Une comparaison internationale révèle dans quelle mesure celles-ci dépendent des systèmes nationaux d'éducation et d'accueil précoces. Ainsi, au Luxembourg, les enfants sont scolarisés dès l'âge de quatre ans. On attend donc souvent de leur part des compétences scolaires beaucoup plus tôt qu'en Allemagne, par exemple, où ils ne sont scolarisés qu'à six ans et où le concept des institutions d'accueil de jour s'est traditionnellement développé dans une sphère très distincte de la sphère scolaire («tradition sociopédagogique»). Par ailleurs, avec le développement de l'éducation à la crèche, l'idée que nous nous faisons du moment où et de la manière dont il faudrait que les enfants puissent se séparer sans problème de leurs parents a elle aussi évolué. Dans des pays où l'éducation précoce à la crèche est pratiquée depuis plus longtemps, l'augmentation du nombre de personnes de référence lors de l'entrée en crèche est par exemple davantage vue comme une incitation au développement, tandis que dans les systèmes plus familiaux/conservateurs (comme au Luxembourg ou en Allemagne de l'Ouest), on estime généralement que les enfants sont incapables de maîtriser cette transition positivement. Ces différences culturelles soulignent bien la difficulté de traduire fidèlement les exigences auxquelles les enfants sont confrontés lors de ces transitions normatives en normes de développement quasi-naturelles. L'une des raisons à cela est que la maîtrise des transitions est souvent définie comme une dette portable des enfants : si un enfant présente des difficultés à s'acclimater à la crèche, celles-ci sont par exemple rapidement mises sur le compte de relations familiales faibles («lien fragile») ; si la transition à l'école ne se passe pas bien, on doute que l'enfant dispose déjà de la «maturité scolaire» requise. À l'inverse, la recherche internationale sur les transitions indique clairement que l'aptitude à maîtriser les transitions – qu'on appelle la compétence de transition – est toujours celle d'un système entier (commune, institution, famille, personnel pédagogique et enfants). Il appartient donc à tous les acteurs du domaine de l'éducation et de l'accueil précoces de mettre au point des *systèmes de transition compétents* au sein desquels les jeunes enfants peuvent mener à bien leurs expériences de transition et, ainsi, développer les compétences dont ils ont besoin pour gérer avec assurance celles qui les attendent encore.

Les transitions, incitation positive au développement et expérience de crise à risque – pourquoi les enfants socialement défavorisés ont particulièrement besoin de systèmes de transition compétents

Les transitions sont des processus complexes qui s'étendent sur une longue période et engendrent toute une panoplie de défis et de contraintes aux niveaux individuel, social et contextuel. Pour réussir, les processus de transition doivent donc s'appuyer sur de nombreuses ressources différentes. En font notamment partie la curiosité positive de l'enfant et les stratégies qu'il a déjà acquises pour se sortir de situations déconcertantes (résilience), mais aussi ses réseaux familiaux et ses relations, par exemple un copain de la crèche qui entre dans la même classe de l'éducation préscolaire/l'école, ou encore l'organisation professionnelle des phases de familiarisation d'acclimatation et d'aux revoir dans les différentes institutions et l'attention et l'accompagnement offerts à l'enfant pendant ses processus de transition.

Pour les enfants ayant peu de ressources ou confrontés à des difficultés particulières, les phases de transition sont donc souvent particulièrement risquées. Si les transitions comportent en effet toujours un risque d'«échec», en ce sens que l'enfant ne parvient pas à s'adapter ou qu'elles lui font vivre des expériences déstabilisantes et contraignantes, différentes études internationales montrent clairement que ce risque concerne surtout les enfants issus de milieux défavorisés (Faust 2008). Cela s'explique en partie par le fait qu'ils ne disposent pas de suffisamment de facteurs de protection et de maîtrise nécessaires à la réussite des processus de transition ; au *niveau individuel*, il s'agit notamment d'exemples positifs et d'anciennes expériences de transition réussies, ou encore d'une écoute sensible aux besoins de l'enfant au sein de la famille. Au *niveau social*, citons par exemple une bonne relation entre le personnel pédagogique et la famille et un bon travail éducatif orienté sur l'enfant au sein des différentes institutions, et au niveau contextuel, une infrastructure éducative de qualité et bien connectée au niveau local. À l'absence de ces facteurs de protection viennent encore souvent s'ajouter des facteurs de risque et de vulnérabilité, généralement rattachés au niveau individuel. En font partie les déménagements à l'étranger (surtout la non-maîtrise

Schwerhörigkeit oder Konzentrationsprobleme. Da ein Mangel an Schutzfaktoren und das Vorliegen von Risikofaktoren eine positive Übergangsgestaltung erschweren, sind insbesondere die davon betroffenen Kinder auf kompetente Transitionssysteme angewiesen, da sonst die Gefahr droht, dass bereits existierende soziale Ungleichheiten sich in belastende Übergangserfahrungen transformieren und sich somit auch als Bildungsungleichheiten verstetigen (Bollig & Betz 2016). Wie in der Bildungsarbeit allgemein bedeutet dies, eine hohe Sensibilität für die jeweiligen Lebensbedingungen und Erfahrungen der Kinder aufzubringen, eine gute Zusammenarbeit gerade auch mit den Familien mit hohen Belastungsfaktoren aufzubauen und gemeinsam im Team zu fragen, ob ausreichend strukturelle Unterstützungsleistungen in den Einrichtungen geboten werden und welches Kind welche Unterstützung auf individueller, sozialer und kontextueller Ebene benötigt.

Eine professionelle Übergangsgestaltung setzt gleichermaßen auf der individuellen, sozialen und kontextuellen Ebene an

Auf der Ebene der **individuellen Übergangsressourcen** geht es darum, dass die Fachkräfte die Kinder für die mit den Übergängen einhergehenden Erfahrungen von Veränderung und Brüchen stärken und sie durch ihre allgemeine pädagogische Arbeit darin zu unterstützen, die positiven Ressourcen für die jeweiligen Transitionsphasen zu entwickeln – dazu gehört ein emphatischer Umgang mit den Bedürfnissen der einzelnen Kinder in der Eingewöhnung in die Krippe genauso wie die Stärkung ihres Selbstwirksamkeitsgefühl durch partizipative Methoden in der weiteren (non-formalen) Bildungsarbeit. Dazu gehört aber auch die Unterstützung in der Entwicklung der so genannten Vorläuferfähigkeiten am Übergang zur Schule (Beispiele: Literacy oder lernmethodische Kompetenz). Daher ist die Übergangsgestaltung immer auch ein zentrales Element sowie ein zentraler Bezugspunkt der (non-formalen) Bildungsarbeit in den Einrichtungen der frühen Bildung und Betreuung (siehe dazu auch die Luxemburger „Leitlinien zur non-formaler Bildung“).

Auf der Ebene der Ausbildung **sozialer Übergangsressourcen** ist es darüber hinaus wichtig, die Kinder und Familien im Aufbau sozialer Netzwerke zu unterstützen. Dazu gehört grundlegend die positive Beziehungsgestaltung der Fachkräfte zu den Kindern und den Familien selbst, die dafür sorgt, dass diese sich in Bildungseinrichtungen wertgeschätzt und unterstützt fühlen – und diese positive Grundhaltung auch auf das Übergangsgeschehen übertragen können. Dazu gehört aber auch, dass den Eltern in Krippe, Maison Relais und (Vor-)Schule Gelegenheit gegeben wird, sich untereinander zu vernetzen und vom gegenseitigen Erfahrungsaustausch zu profitieren. Verfügen die Eltern über das notwendige Übergangswissen (bspw. was in der Krippe/Schule vom Kind und den Eltern erwartet wird), so können sie auch ihren Kindern eine entsprechende Souveränität und Orientierung bieten. Dies ist jedoch gerade bei Eltern, die nicht die Mehrheitssprache sprechen, erst kürzlich eingewandert sind, oder in ökonomisch prekären Situationen leben, häufig nicht der Fall. Hier spielt entsprechend die Eltern- und Familienarbeit in den Einrichtungen eine große Rolle, beispielsweise die Organisation von Eltern-Cafés oder die Gestaltung von gemeinsamen Elternabenden mit zukünftigen Lehrkräften. In der Unterstützung sozialer Übergangsressourcen spielen aber auch die Netzwerke der Kinder eine große Rolle. So haben die Kinderkulturforscher Corsaro & Molinari (2000) beispielsweise herausgearbeitet, dass Kinder am Übergang zur Grundschule sich untereinander bereits intensiv mit dem bevorstehenden Übergang in die Schule beschäftigen, Erwartungen und Sorgen in Bezug auf den Wechsel ausbilden und diesen eine eigene Bedeutung in ihrer Gleichaltrigenkultur geben. Daher ist es auch wichtig diesen *priming events* (Vorbereitungs-Aktivitäten) in der Kindergruppe zu unterstützen und zu begleiten, auch damit dort keine unrealistischen Bilder oder Ängste gegenüber der (Vor-)Schule aufgebaut werden, die den Übergang erschweren. Dies kann beispielsweise durch Schulbesuche geschehen, aber auch dadurch, dass Kinder gemeinsam mit den Fachkräften noch einmal auf ihre Krippenzeit zurückblicken und für die neuen Fachkräfte und Mitschüler Informationen darüber zusammenstellen, was sie in der Krippe gerne gesungen haben, welche Spiele ihnen wichtig waren, wie sie Konflikte gelöst haben, etc.

Auf der Ebene **kontextueller Übergangsressourcen** liegt die Aufgabe der Organisationen und Fachkräfte dahingegen vor allem in der Kooperation mit weiteren wichtigen Einrichtungen im Leben der Kinder, zentral ist hier natürlich zunächst die Kooperation mit den Familien am Eintritt in die Krippe, aber auch die Kooperation zwischen Krippen/ Tagespflege und (Vor-)Schulen. Dabei zielt der enge Austausch mit den Eltern bei der Aufnahme in die Krippe vor allem dazu, diese und die Kinder gut kennen zu lernen, vertrauensvolle Beziehungen zu etablieren und die ‚geteilte Sorge‘ für die Kinder in einer Erziehungspartnerschaft zu gestalten, die den Kindern hilft, vertrauensvolle Beziehungen zu den Fachkräften auf zu bauen. Die Kooperation mit den (Vor-)schulen bezieht sich vor allem auch darauf, den Kindern bereits frühzeitig eine Orientierung über die auf sie zu kommenden neuen Kontexte zu geben (beispielsweise durch ‚Schnuppertage‘ in der Vorschule). Als zentrale Übergangsressource wird in der Transitionsforschung hier aber

des langues du pays) ou encore les maladies et les infirmités, telles qu'une surdité totale ou partielle ou des troubles de la concentration. Étant donné que l'absence des facteurs de protection et la présence des facteurs de risque compromettent la réussite des processus de transition, ce sont surtout les enfants concernés par ceux-ci qui ont besoin de systèmes de transition compétents, sous peine de voir les inégalités sociales préexistantes se transformer en expériences de transition éprouvantes et, ainsi, se consolider sous forme d'inégalités éducatives (Bollig & Betz 2016). Comme souvent dans le travail éducatif, cela suppose de faire preuve d'une grande sensibilité à l'égard des conditions de vie et expériences des enfants, de mettre en place une bonne collaboration en particulier avec les familles confrontées à d'importants facteurs aggravants, de se demander en équipe si les institutions offrent suffisamment de services de soutien structurels et de vérifier les besoins de chaque enfant en matière de soutien aux niveaux individuel, social et contextuel.

L'accompagnement professionnel de la transition débute dans la même mesure aux niveaux individuel, social et contextuel

Au niveau des **ressources de transition individuelles**, le personnel pédagogique doit armer les enfants face aux changements et ruptures engendrés par les transitions et les aider, dans le cadre de son travail pédagogique général, à développer les ressources positives nécessaires à chaque phase de transition. Cela suppose notamment de répondre avec empathie aux besoins de chaque enfant lors de leur familiarisation/acclimatation à la crèche, mais aussi de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle grâce à des méthodes participatives de l'éducation non formelle dans la suite du travail éducatif (non formel). Mais cela suppose aussi d'aider l'enfant à développer ses compétences de base lorsqu'il entre à l'école (par exemple la littératie ou la compétence relative aux méthodes d'apprentissage). L'organisation de la transition constitue donc toujours un élément et point de référence central du travail éducatif (non formel) au sein des institutions d'éducation et d'accueil précoces (voir aussi les «Lignes directrices sur l'éducation non formelle» luxembourgeoises).



auch die pädagogisch-didaktische Annäherung von Schule und Kindertageseinrichtungen beschrieben (exemplarisch TransKiGs 2009), denn Übergänge gelingen für die Kinder dort sehr viel besser, wo durch enge Kooperationen *anschlussfähige Bildungsprozesse* ermöglicht werden. In Einrichtungen, die wenig miteinander kooperieren, daher auch wenig voneinander wissen und sehr unterschiedliche Bildungsansätze verwirklichen, kommt es dahingegen häufiger zu Anpassungsproblemen und auch dazu, dass Kinder am Übergang zur Vor- oder Grundschule regelrecht Kompetenzen verlieren, da diese in der neuen Institution anders gerahmt, ‚angefragt‘ und bewertet werden (Fabian & Dunlop 2007). So kann ein Kind unter Umständen in der (Vor-)Schule als ‚vorlaut‘ gelten, obwohl dasselbe Verhalten in der Krippe als ‚neugierig‘ und ‚engagiert‘ bewertet und gefördert wurde. Oder aber die Kinder sind zu Beginn der Schulzeit damit überfordert, eigenständig an inhaltliche Aufgabenstellungen heranzugehen, weil in der Krippe die so genannten inhaltlichen Vorläuferfähigkeiten (Zahlen lernen, etc.) entlang eines etwas ‚altmodischeren‘ Verständnisses von Unterricht eingeübt wurden, welches in der (Vor-)Schule so gar nicht mehr so praktiziert wird. Und auch der tägliche Übergang von Kindertageseinrichtungen zur (Vor-)Schule bringt regelrechte Systemwechsel mit sich, die in schlecht vernetzten Strukturen dafür sorgen, dass die Kinder diese Anschlussfähigkeit mehr oder weniger alleine herstellen müssen (Mohn & Bollig 2015). Um die auch in den Leitlinien non-formaler Bildungsarbeit geforderte „gemeinsame Gestaltung von lern- und entwicklungsfördernden Handlungsfeldern“ über einzelne Einrichtungen hinweg zu ermöglichen, sind jedoch wiederum Ressourcen notwendig, die von den Trägern, Kommunen und der Politik bereitgestellt werden müssen. In Luxemburg wurde mit dem *Plan d'encadrement périscolaire* (PEP) bereits ein erstes Instrument entwickelt um die bisherige Koexistenz von formaler und non-formaler Bildung mit Blick auf eine gemeinsame Bildungsarbeit hin aufzulösen. Die im PEP fokussierte Abstimmung zwischen Schule und Maison Relais wäre im Sinne der Entwicklung kompetenter Transitionssysteme jedoch noch dringend um den gemeinsamen Austausch zu Bildungsverständnissen und -methoden, wie auch gemeinsame Aktivitäten (Projekte), wechselseitige Hospitationen, etc. zu ergänzen. Und mit Blick auf die komplexen lokalen Angebotslandschaften früher Bildung und Betreuung und die damit verknüpfte Diversität von Bildungs- und Betreuungsarrangements einzelner Kinder (Bollig, Honig & Nienhaus 2016), wären dazu auch die Tageseltern und kommerziellen Einrichtungen einzubeziehen, damit anschlussfähige Bildungsprozesse für alle Kinder gewährleistet werden können³.

Wie diese kurzen Ausführungen zeigen, ist die Gestaltung von Übergängen eine Daueraufgabe im komplexen Luxemburger System früher Bildung und Betreuung und es benötigt kompetente Transitionssysteme, damit alle Kinder gelingende Transitionserfahrungen machen können. Dies ist aber nicht nur deshalb wichtig, weil die Gestaltung von Übergängen immer zentraler für die Bildungsbiographien junger Menschen und ihre zukünftigen Chancen wird. Vielmehr geht es dabei, wie die international renommierte Übergangsforscherin Johanna Einarsdóttir (2002) hervorhebt, immer auch um das Recht der Kinder auf ihr aktuelles Wohlbefinden – an diesem Ort und zu dieser Zeit, im Hier und Jetzt. Entsprechend gehört es auch zur Ausbildung kompetenter Transitionssysteme, dass die Kinder mit ihren Wünschen und Vorstellungen zur gelingenden Übergängen angehört und ernst genommen werden.

Literatur:

Bollig, S., Honig, M.S. & Nienhaus, S. (2016). Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Belval: Université du Luxembourg, INSIDE, Forschungsgruppe Early Childhood: Education and Care. Frei verfügbar unter: <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/27720>

Bollig, S. & Betz, T. (2016). Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstetigung bei? In Caritas Luxemburg (Hrsg.), Caritas Sozialalmanach 2016 - Ungleichheiten (S.331-344). Luxemburg: Caritas. Frei verfügbar unter: https://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/caritas_sozialalmanach_2016_index_

Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007, Hrsg.). Informing Transitions: Bridging Research, Policy and Practice. Open University Press: London

³ Wie solche kontextuellen Übergangsressourcen auch durch den Einbezug von Ehrenamtlern geschaffen werden können, zeigen dabei Projekte auf, die lokale „Bildungslotsen“ oder „BildungsbotschafterInnen“ ausbilden, die gerade sozial benachteiligte Kinder und Familien dabei unterstützen, sich im System früher Bildung und Betreuung zurecht zu finden, bei Sprachbarrieren zu helfen und dabei häufig auch selbst als positive Vorbilder wirken (<http://www.pfh-berlin.de/kinder-und-jugendhilfe/bildungsbotschafterInnen>, <https://www.land-der-ideen.de/presse/meldungen/vorbilder-fuer-integration>)

Pour ce qui est de la formation des **ressources de transition sociales**, il est de surcroît important d'aider les enfants et les familles à développer leurs réseaux sociaux. Cela implique la construction d'une relation positive entre le personnel pédagogique d'une part et les enfants et les familles d'autre part, de manière à ce que ces derniers se sentent valorisés et soutenus dans les institutions d'éducation et puissent reproduire cette attitude positive dans le processus de transition. Mais cela suppose aussi de donner aux parents la possibilité de nouer contact les uns avec les autres et, ainsi, d'échanger leurs expériences, à la crèche, à la maison relais, dans l'éducation préscolaire ou à l'école. Si les parents disposent des connaissances nécessaires sur les transitions (par exemple de ce qu'on attend de l'enfant et d'eux-mêmes à la crèche/l'école), ils pourront offrir à leurs enfants la souveraineté et les conseils dont ils ont besoin. Néanmoins, c'est rarement le cas chez les parents qui ne parlent pas la langue de la majorité, qui viennent d'arriver dans le pays ou qui vivent dans une situation économique précaire. Le travail avec les parents et les familles au sein des institutions joue un rôle important à cet égard, par exemple par le biais de cafés de parents ou de soirées communes pour les parents et le futur personnel pédagogique. Les réseaux des enfants ont cependant aussi une grande importance dans le développement des ressources de transition sociales. C'est ainsi que les chercheurs en culture de l'enfance Corsaro & Molinari (2000) ont révélé que les enfants se préparent intensivement entre eux à leur entrée à l'école primaire, développent des attentes et des inquiétudes par rapport au changement à venir et leur donnent une signification propre au sein de leur culture de pairs. C'est la raison pour laquelle il est important de soutenir et accompagner ces *priming events* (activités préparatoires) au sein du groupe d'enfants, pour éviter notamment qu'ils se construisent des images ou craintes irréalistes qui compliqueront la transition vers l'éducation préscolaire ou l'école. Pour ce faire, on peut par exemple visiter l'école avec les enfants ou leur demander de se remémorer leur période à la crèche et d'expliquer à leurs nouveaux instituteurs-trices et camarades de classe ce qu'ils aimaient chanter ou les jeux auxquels ils aimaient jouer à la crèche, la manière dont ils réglaient les conflits, etc.

Au niveau des **ressources de transition contextuelles**, la principale tâche des organisations et du personnel pédagogique consiste à coopérer avec les autres institutions importantes dans la vie de l'enfant. La coopération avec les familles lors de l'entrée en crèche, mais aussi celle entre la crèche/les assistants parentaux et l'éducation préscolaire/l'école jouent bien sûr ici un rôle de première importance. Le but de ces échanges étroits avec les parents lors de l'entrée en crèche est surtout d'apprendre à bien les connaître, eux et leurs enfants, de construire des relations de confiance et de modeler la « prise en charge partagée » de l'enfant en un partenariat éducatif qui aide l'enfant à développer un lien de confiance avec le personnel pédagogique. La coopération avec l'éducation préscolaire et les écoles vise quant à elle à offrir une orientation aux enfants par rapport aux nouveaux contextes qui les attendent (par exemple via des « journées d'initiation » à l'éducation préscolaire). La recherche sur les transitions considère cependant aussi le rapprochement péda-go-didactique de l'école et des institutions d'accueil de jour comme une ressource de transition clé (voir par exemple TransKiGs 2009), les enfants réussissant beaucoup mieux leurs transitions lorsqu'elles se font dans le cadre de *processus éducatifs reliés entre eux*, induits par ces coopérations étroites. Dans les institutions qui coopèrent moins entre elles et qui, donc, se connaissent moins bien et développent des approches éducatives très différentes, on observe à l'inverse plus souvent des problèmes de familiarisation d'adaptation et une réelle perte de compétences chez les enfants lors de la transition vers l'éducation préscolaire ou à l'école primaire, lesdites compétences étant encadrées, sollicitées et évaluées différemment au sein de la nouvelle institution (Fabian & Dunlop 2007). Ainsi, un enfant peut être considéré comme « impertinent » à l'éducation préscolaire ou à l'école, alors que le même comportement lui avait valu d'être qualifié de « curieux » et « intéressé » et était encouragé à la crèche. Il peut aussi arriver qu'au début de leur scolarité, les enfants ne parviennent pas à s'adapter d'eux-mêmes aux tâches de contenu, parce qu'à la crèche, les compétences de base en la matière (les chiffres par exemple) ont été étudiées selon une idée un peu « à l'ancienne » de l'enseignement qui n'est plus appliquée de la même façon dans l'éducation préscolaire/à l'école. La transition quotidienne entre les institutions d'accueil de jour et l'éducation préscolaire/l'école aussi implique de profonds changements de système qui, dans des structures mal connectées, obligent les enfants à construire ces liens plus ou moins seuls (Mohn & Bollig 2015). L'« aménagement en commun de champs d'action favorisant l'apprentissage et le développement » – requis également par les lignes directrices de l'éducation non formelle – au-delà des institutions individuelles nécessite toutefois aussi des ressources devant être mises à disposition par les organismes responsables, les communes et la politique. Le *Plan d'encadrement périscolaire* (PEP) développé par le Luxembourg est un premier pas vers la dissolution de la coexistence actuelle entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle dans le sens d'un travail éducatif commun. Il serait toutefois urgent, au sens du développement de systèmes de transition compétents, de mettre en œuvre l'harmonisation demandée par le PEP entre l'école et les maisons relais afin de compléter l'échange relatif aux notions et méthodes d'éducation ainsi que les activités communes (projets), les stages d'observation réciproques, etc. Pour ce qui est, enfin, des complexes éventails d'offres locales en matière

Faust, G. (2008) : Übergänge gestalten - Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. W. Thole, H.G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 225-240). Opladen : Barbara Budrich

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen : Berlin.

Einarsdóttir, J. (2002). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. Barn 4, 49-72. Frei verfügbar unter : <https://www.ntnu.no/documents/10458/19070227/einarsdottir.pdf>

Mohn, B.E. & Bollig, S. (2015). Kinder als Grenzgänger. Übergangspraktiken im Betreuungsalltag. Doppel-DVD mit Begleitheft. dohrmannVerlag : Berlin.

W.A. Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School : Representations and Action. Social Psychology Quarterly 63(1) :16-33.

d'éducation et d'accueil précoces et de la diversité de programmes qu'ils supposent pour les enfants (Bollig, Honig & Nienhaus 2016), il conviendrait d'impliquer les assistants parentaux et les institutions commerciales afin de garantir à tous les enfants des processus éducatifs reliés entre eux¹.

Comme le montrent ces brèves explications, l'organisation des transitions constitue une tâche de longue haleine dans le complexe système luxembourgeois d'éducation et d'accueil précoces et des systèmes de transition compétents sont indispensables pour permettre à tous les enfants de mener à bien leurs expériences de transition. Ceci n'est pas uniquement essentiel au regard de l'importance croissante de l'organisation des transitions pour le parcours éducatif des jeunes et leurs chances d'avenir : ce dont il s'agit surtout, comme le souligne l'éminente chercheuse sur les transitions Johanna Einarsdóttir (2002), c'est du droit de l'enfant au bien-être, ici et maintenant. La formation de systèmes de transition compétents suppose donc aussi d'écouter et de prendre au sérieux les souhaits des enfants et l'idée qu'ils se font d'une transition réussie.

Pour les références, voir texte allemand.



¹ Des projets formant des «pilotes» ou «ambassadeurs» de l'éducation qui aident les enfants et familles socialement défavorisés à trouver leur place dans le système d'éducation et d'accueil précoces et à surmonter les barrières linguistiques et assument ce faisant souvent le rôle d'exemples positifs montrent comment l'implication de bénévoles permet aussi de créer ces ressources de transition contextuelles (<http://www.pfh-berlin.de/kinder-und-jugendhilfe/bildungsbotschafterInnen>, <https://www.land-der-ideen.de/presse/meldungen/vorbilder-fuer-integration>).





2

Praxisbeispiele

Praxisbeispiele

2.1 Maison Relais Babbeltiermchen

May Muriel, Leiterin der Maison Relais Babbeltiermchen

Liebe Leserin, lieber Leser,

Seit der Eröffnung im Oktober 2009 praktizieren wir in der Maison Relais Babbeltiermchen, BBT genannt, die Eingewöhnungsphase nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell. Unsere Kinder sind im Alter von 0 bis 4 Jahren. Gerade in diesem Alter sollte die Sicherheit der Familie eine wichtige Rolle spielen. Wir nehmen dies sehr ernst, darum ist die Eingewöhnungsphase bei uns ein „MUST“. Jedes Kind wurde und wird mit Hilfe dieses Modells behutsam in das BBT eingewöhnt. Das pädagogische Team macht da keine Ausnahme, somit ist sie auch Teil des Aufnahmevertrags.

Anfangs erschien uns, dem erzieherischen Team, diese Auflage etwas streng; die Eltern sollen 2-3 Wochen Urlaub nehmen, damit sie die Eingewöhnung gemeinsam mit dem Kind machen können. Dazu kam, dass nicht so viele Häuser in Luxemburg mit diesem Modell arbeiteten, so dass diese Auflage für die Eltern auch schwierig zu verstehen war. Die Erfahrung in den letzten 7 Jahren hat uns etwas anderes gelehrt. Wir stellen die Eingewöhnungsphase nicht mehr in Frage, da wir wissen was für einen „Schatz“ sie verbirgt: die behutsame Eingewöhnung des Kindes, die Sicherheit die das Kind zu seinen primären Bezugspersonen behält und zum Bezugserzieher aufbaut und die Beziehung, die wir als Erzieher zu den Bezugspersonen aufbauen, und umgekehrt, ist unbezahlbar.

Viele Eltern reagieren anfangs nicht begeistert über diese Neuigkeit, dass sie ihr Kind in der Eingewöhnungsphase begleiten müssen, da sie sich dafür Urlaub nehmen müssen. Das stößt oft auf Unverständnis. Dazu kommt, dass wir nie im Voraus genau festlegen können, wie lange das Kind für die Eingewöhnung braucht, weil jedes Kind individuell die Dauer und den Rhythmus der Eingewöhnungsphase bestimmt. Darum haben wir entschieden, dass weitere Bezugspersonen, wie die Großeltern, oder die Kinderhilfe während der Eingewöhnungsphase den Eltern behilflich sein können. Wir grenzen diese aber auch ein, so dass nur diejenigen in Frage kommen, die bereits eine Beziehung und eine Vertrauensbasis zu dem Kind geschaffen haben. Die idealste Situation ist, wenn die Eltern noch im Mutterschaft/Vaterschaftsurlaub sind und die Eingewöhnung selber machen können. Bitte verstehen Sie mich nicht falsch. Eine Kontinuität in der Eingewöhnungsphase ist für die Stabilität des Kindes sehr wichtig. Darum sollte nicht täglich eine andere Person das Kind begleiten, sondern Eine Bezugsperson sollte die Eingewöhnungsphase mit dem Kind vom ersten bis zum letzten Tag gewährleisten. In Ausnahmefällen, wie Krankheit, kann eine andere vertraute Person das Kind begleiten.

Die Eingewöhnung bietet dem Erzieher die Möglichkeit eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind, sowie zu den Eltern aufzubauen. Immerhin vertrauen die Eltern uns ihr Wertvollstes an, das sie haben. Geht es den Eltern nicht gut, spiegelt das Kind das wieder und das Kind fühlt sich nicht wohl bei uns. Sind die Eltern von der Institution überzeugt und haben Vertrauen in das pädagogische Team, kommt das Kind gerne in die Einrichtung, da es weiß dass alles in Ordnung ist. Das sind optimale Voraussetzungen damit das Kind offen/bereit ist zu lernen und sich somit bestmöglich entwickeln kann.

Die Eingewöhnungsphase ist sowohl eine Eingewöhnung wie auch eine Entwöhnung für die Eltern. Sie erleben die Einrichtung live mit und bekommen so ein besseres Verständnis für das ganze Geschehen. Sie entwickeln Vertrauen zu den fremden Personen und können ihr Kind loslassen, damit dieses sich in die neue Gesellschaft einleben kann.

Damit Sie einen Einblick in die Eingewöhnungsphase bekommen, haben 3 Erzieherinnen Ihnen ein Resümee zu ihrer letzten Eingewöhnungsphase geschrieben. Alle 3 sind sehr unterschiedlich ausgesucht, um Ihnen mehrere Informationen mit auf den Weg zu geben:

F.: F. ist das 2^{te} Kind einer Familie, deren erstes Kind wir bereits betreuen. Die Familie hat also schon das nötige Wissen, wie die Einrichtung funktioniert. Die Erzieherin hat jedoch das erste Mal eine Eingewöhnung, die sie alleine bewältigt.

G.: G. war sehr unzufrieden in seiner ersten Einrichtung. Darum haben die Eltern den Entschluss gefasst, ihn in einer anderen Einrichtung einzuschreiben.

I: I ist ein 3 jähriges Mädchen, das bis dahin mit seiner Mutter den Alltag gemeistert hat. Das Leben in der Einrichtung, ohne die Mutter, ist ihr also fremd.

Interview: das Interview wurde mit Frau S. gemacht. Wir haben sie bewusst ausgesucht, da sie die Eingewöhnungsphase für nicht wichtig empfand. Frau S hat bereits ein älteres Kind, das in seinen jungen Jahren auch in die Kita ging. In dieser Kita wurde keine Eingewöhnungsphase gemacht. Deshalb hat Frau S. anfangs den Sinn der Eingewöhnungsphase nicht nachvollziehen können. Diese Einstellung hat sich jedoch in den ersten Tagen der Eingewöhnung verändert.

Für uns ist die Eingewöhnungsphase das A und O für einen guten Start mit einer neuen/alten Familie. Von den meisten Familien bekommen wir ein positives Feedback, dass sie sehr froh sind, die Eingewöhnung gemacht zu haben. Sie bekommen einen kompletten Einblick in unsere Maison Relais, der anders nicht möglich ist. Die Familie und der Bezugserzieher bauen in diesen Tagen eine sehr enge Vertrauensbasis auf. Diese Beziehung ist für die Entwicklung des Kindes sehr wichtig, da die Eltern und Erzieher sehr eng zusammenarbeiten.

Vielleicht noch ein interessantes Beispiel: wir hatten unter unseren „ersten“ Kindern (10/2009) eine deutsche Familie, die in Luxemburg nur 2 Jahre verweilten. Sie sind dann weiter nach Belgien gezogen, aus beruflichen Gründen. Bis heute haben wir regelmäßig Kontakt zu der Familie und das Mädchen besucht „ihre“ Bezugserzieherin ungefähr 2 Mal im Jahr. Sie besteht darauf, dass die Eltern mit ihr vorbei kommen, damit sie „ihre“ Sabine sehen und sprechen kann.

Ich hoffe ich konnte Ihnen die Wichtigkeit der Eingewöhnungsphase etwas näher bringen. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit und viel Spaß beim Lesen.

May Muriel, Leiterin der Maison Relais Babbeltiermchen

Fallbeispiele

2.1.1 Eingewöhnung F. (6 Monate)

Annette Frank, Teilzeitkraft in der Maison Relais Babbeltiermchen

Mein Name ist Annette Frank. Seit November 2015 arbeite ich als Teilskraft im Babbeltiermchen. Im September 2016 wurden bei uns in der Maison Relais „Babbeltiermchen“ auf dem Limpertsberg einige Kinder neu aufgenommen und so bekam auch ich die Möglichkeit meine erste Eingewöhnungsphase zu erleben.

Meine Aufgabe war es F., 6 Monate alt, nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell hier einzugewöhnen.

F. (6 Monate), hat eine große Schwester (S.) von 3 Jahren, die unsere Einrichtung schon seit 2,5 Jahren besucht. Da S. gut eingewöhnt ist und sehr gerne ins Babbeltiermchen kommt, haben die Eltern von Beginn an ein gutes Gefühl bei F's Eingewöhnung. Die Vertrauensbasis zwischen der Familie und dem Babbeltiermchen ist sehr stark.



F.'s Eltern legen großen Wert auf einen guten Übergang vom Elternhaus in die Betreuungseinrichtung. Das Berliner Modell, welches wir bei allen neuen Kindern anwenden, ist dafür sehr gut geeignet. Es besteht aus drei Phasen: der Grundphase, der Stabilisierungsphase und der Schlussphase.

Am 14. September kam F. zum ersten Mal mit ihrer Mama ins Babbeltiermchen. An dem Tag habe ich ihnen als Bezugserzieher alle Phasen dieses Modells erläutert. Des Weiteren haben wir alle persönlichen Daten über ihren

Entwicklungsverlauf vom Tag der Geburt bis zum Eintritt in die Krippe besprochen. Ich nahm ersten Kontakt zu F. auf, indem ich ihr Lieder sang und mit ihr erzählte. Die Mutter klärte mich über ihre Schlafrituale und Essensgewohnheiten auf, sodass ich diese bei uns übernehmen konnte. Es ist wichtig, dass das Kind eine Kontinuität vom Elternhaus zu uns erlebt.

Das Hauptziel der Eingewöhnung ist, dass die Bindung zu mir als Bezugserzieher so gut ist, dass sie F. Sicherheit gibt. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, viel mit den Eltern zu reden. Dies habe ich in den ersten drei Tagen der Eingewöhnung ausführlich getan, um möglichst viel über F. zu erfahren.



F. wird noch gestillt, wird jedoch seit zwei Wochen mit Gemüsebrei beigefüttert. Als Morgenmahlzeit bringt die Mutter abgepumpte Muttermilch mit. Bisher hatte sie nicht nur Kontakt zu ihren Eltern und ihrer Schwester, sondern auch zu den Großeltern und ihrer Tante.

Ich erlebe F. als ausgeglichenes, freundliches, zufriedenes Kind, welches auf jegliche Ansprache positiv reagiert. Dies erleichterte mir in der Grundphase der Eingewöhnung den Aufbau einer sehr guten Beziehung zu ihr.

Die Grundphase verlief folgendermaßen:

F. kam die ersten drei Tage von 8 Uhr 30 bis 12 Uhr 30. Die Mutter bzw. der Vater begleiteten sie. Sie übernahmen alle Versorgungstätigkeiten, wie Wickeln, Flasche und Gemüsebrei geben. Sie legten sie auch zu Bett in unserer Schlafkammer.

Am vierten Tag war das Vertrauen von F. zu mir so groß, dass ich nun diese Aufgaben in Begleitung der Eltern übernahm.

Da bis jetzt alles problemlos verlief, entschied ich am fünften Tag der Mutter anzubieten, den Vormittag auf dem Flur vor dem Gruppenraum zu verbringen. Für mich war es wichtig, dass sie sich jederzeit rufbereit im Haus aufhielt. Davon machte ich auch Gebrauch, weil die abgepumpte Milch ihr an diesem Morgen nicht reichte. Ich bat sie herein, sie stillte noch ein wenig und F. schlief ein. Danach habe ich die Mutter nicht mehr gebraucht. Erst nach dem Mittagessen gingen F. und ich zu ihr und sie gingen nach Hause.

Am sechsten Tag habe ich den Tag ganz ohne die Eltern gestaltet. Die Mutter ging nach Hause, war aber telefonisch zu erreichen. F. hatte alles von mir angenommen. Dazu möchte ich besonders die Schlafsituation schildern. Nach problemlosem Einschlafen wurde sie nach fünf Minuten von einem anderen Kind geweckt. Ich konnte sie jedoch nach wenigen Minuten wieder beruhigen und sie schlief wieder ein. Dies war ein Indiz dafür, dass sie mich als Bezugsperson akzeptiert hat.

Die Grundphase war nun abgeschlossen und es begann die Stabilisierungsphase. In dieser Phase galt es alles bisher Aufgebaute zu verinnerlichen. Wir arbeiteten jeden Tag im gleichen Rhythmus. Ihre Krabbeldecke, ihr Essensstühlchen, ihr Körbchen zum Schlafen war immer gleich. Sie freundete sich immer mehr mit den anderen Kindern an und gewann immer mehr Zutrauen zu den anderen Erziehern im Haus. Sie fühlte sich sichtbar wohl, lachte viel, erzählte viel, spielte ausgiebig auf ihrer Decke, drehte sich munter und ging in Beziehung zu anderen Babys auf der Decke. Außerdem schlief sie gut und aß jeden Tag ihr Gemüsegläschen ohne Probleme.

Kurzum ihr war allmählich alles vertraut und sie hatte mich als Bezugserzieher und ihre Betreuungseinrichtung als positives Element akzeptiert.

Der Vater bringt sie morgens zusammen mit ihrer großen Schwester und die Mutter holt sie immer zur gleichen Zeit ab. Beim Abholen gebe ich der Mutter ein Feed-Back über den Vormittag.

Da unsere Beziehung nun stabil genug war, konnte ich am neunten Tag mit der Schlussphase der Eingewöhnung beginnen.

Ich gab nun immer mehr Aufgaben an die anderen Erzieher ab. Ich entfernte mich etwas von ihr, blieb aber noch präsent im Gruppenraum, um Tipps weiterzugeben.

Alle nötigen Informationen über F. gab ich an alle Erzieher weiter, damit sie nun von allen gut betreut werden konnte.

F. wurde ab dem zehnten Tag ein vollwertiges Gruppenmitglied.

2.1.2 Eingewöhnungsphase I. (2 ½ Jahre), August-September 2016



Sabine Hiery, Kinderkrankenschwester, Maison Relais Babbeltiermchen

Mein Name ist Sabine Hiery und ich bin gelernte Kinderkrankenschwester. Vor 7 Jahren habe ich den Entschluss genommen, in eine Maison Relais arbeiten zu gehen. Seit 2009 bin ich ein Mitglied des Babbeltiermchen-Teams.

Gegen Ende der *SUMMERVAKANZ* 2016 war ich mit der Eingewöhnung der kleinen I. in unsere *MRE BABELTIERMCHEN* nach dem *BERLNER MODELL* beauftragt.

Zahlreiche Kinder waren zu der Zeit noch in den Ferien, sodass wir eine typische „Urlaubsstimmung“ hatten, was sich rückblickend speziell auf diese Eingewöhnung sehr positiv auswirkte.

I. ist die 2 ½-jährige Tochter eines Paares aus Estland, das noch nicht sehr lange in Luxemburg wohnt. Der Vater ist beruflich sehr

eingebunden, die Mutter hat sich bisher ausschließlich um das einzige Kind gekümmert und hat daher auch die Eingewöhnungszeit mit begleitet. Unsere Kommunikation verlief auf Englisch, wobei ich von Beginn an mit I. Luxemburgisch redete und feststellen konnte, dass sie die neuen Vokabeln erstaunlich gut erlernte, da ich diese immer mit den dazu passenden Gesten und Handlungen begleitete.

Aufgrund der familiären Situation, es gibt keine weiteren Familienangehörigen in Luxemburg und lediglich einige Freunde, war I. anfangs extrem auf die Mutter fixiert und den Umgang mit anderen Erwachsenen und auch Kindern kaum gewohnt.

Daher war vorauszusehen, dass die Trennung von der Mutter sehr sensibel und vorsichtig zu gestalten sei. Dies signalisierte das kleine Mädchen in den ersten Tagen auch sehr deutlich indem sie sich nur zögernd von der Mutter distanzierte und immer wieder ihre direkte Nähe suchte. Nur die Neugierde und das Interesse an den unbekannten Spielsachen motivierte sie, sich für kurze Zeit von der Mutter zu lösen.

Wie am **ersten Tag** üblich arbeiteten wir uns durch den umfangreichen Fragebogen und ich erhielt alle wichtigen Informationen über das Kind. Hierbei kam auch zur Sprache, dass die Eltern sich gerade wegen der Eingewöhnung nach dem *BERLINER MODELL* bewusst für die MRE BABELTIERMCHEN entschieden hatten. Dies zeigte mir, dass sich diese Familie intensiv mit dieser wichtigen Phase im Leben ihres Kindes beschäftigen.

In den darauffolgenden Tagen kam I. regelmäßig mit der Mutter ins BBT, wobei sie von Tag zu Tag immer länger blieb, am 3. Tag das Mittagessen mit uns einnahm und am 4. Tag zum Mittagsschläfchen mitging. Die Mutter kooperierte zu jedem Zeitpunkt außerordentlich vorbildlich und setzte meine Vorschläge penibel in die Tat um; so versuchte sie sich im Gruppengeschehen möglichst uninteressant für ihre Tochter zu machen indem sie sich auf eine Häkelarbeit konzentrierte. Sie war immer für I. präsent wenn es nötig war, versuchte sie aber immer zur Interaktion mit mir und den Kindern zu ermutigen.



Schon nach den allerersten Tagen konnte ich feststellen, dass eine stabile Vertrauensbasis zwischen der Mutter und mir entstanden war. Schon zu Beginn der Eingewöhnung äußerte sie den Wunsch, bezüglich allem was I. betrifft immer ganz offen und ehrlich zu sein, auch wenn es einmal etwas weniger Erfreuliches zu berichten gäbe. Dies versprach ich selbstverständlich einzuhalten und so herrschte von Beginn an ein vertrauter Umgangston, welcher eine konstruktive Zusammenarbeit ermöglichte.

Unser gemeinsames Ziel am Ende der **ersten Woche** war die räumliche Trennung zur Mutter, was aber von dem kleinen Mädchen nicht direkt akzeptiert wurde. Ich signalisierte der Mutter, sich für einige Minuten zu verabschieden, um dann wieder zurück in die Gruppe

zu kommen. Diese kurzen Trennungszeiten wiederholten wir mehrmals, doch jedes Mal protestierte I. anfangs heftig, obwohl sie gerade in ein interessantes Spiel vertieft war.

Allmählich verstand das Mädchen dann doch, dass die Mutter immer wieder zurückkommt und tolerierte es immer besser, wenn sie sich kurz räumlich distanzierte. Sie begann in dieser Phase der Eingewöhnung, in der **zweiten Woche**, sich auch mehr für das gemeinsame Spielen mit den Kindern zu öffnen, was ganz zu Beginn überhaupt nicht der Fall war.

Hierbei spielte natürlich die sprachliche Barriere bei dem an sich sehr kommunikationsfreudigen Mädchen eine gewichtige Rolle. Sie beschäftigte sich in den ersten Tagen am Liebsten alleine, so wie sie es bisher gewohnt war, oder mit mir. Nach und nach verlor sie aber diese Zurückhaltung und half sich mit kleinen Gesten oder einem

fröhlichen Lachen über so manches sprachliche Problem hinweg. So lernte I. in der zweiten Woche der Adaptation, wie lustig und spannend es ist, mit gleichaltrigen Kindern zu spielen. Als die Mutter mir berichtete, dass sie schon erste luxemburgische Wörter mit nach Hause bringe, war ich angenehm überrascht und stolz auf unseren Erfolg.

Gegen Ende der zweiten Woche konnte die Mutter ganz aus der Gruppe bleiben, hielt sich zuerst noch innerhalb der Einrichtung zur Verfügung, was aber bald nicht mehr erforderlich war. I. trennte sich anfangs noch etwas zögerlich, wurde aber immer von der Mutter positiv bestärkt und ermutigt, sie gehen zu lassen.

Diese große Portion Mut seitens der Mutter verhalf dem Kind sich immer besser zu integrieren, sodass sie in der **dritten Woche** fröhlich und voller Tatendrang in die Gruppe kam.

I. gewann immer mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein und dank ihrer schnellen Auffassungsgabe konnte sie schon zu diesem Zeitpunkt mit einfachen luxemburgischen Worten ausreichend mit mir und den Kindern kommunizieren. Da der Alltag im Babbeltierchen durch zahlreiche Rituale und sich immer wiederholende Handlungen geprägt ist, konnte sich das Kind schnell zurechtfinden und benötigte nur hin und wieder ein paar ermutigende Gesten.



Aufgrund dieser guten Basis konnten wir in die **letzte Phase** der Adaptation übergehen und I. sollte zu den anderen Erzieherinnen Vertrauen aufbauen. Alle Kolleginnen hatten zuvor eine ausführliche Beschreibung des Kindes von mir erhalten. Zuerst trat die zweite Bezugserzieherin in den Vordergrund und beschäftigte sich in den folgenden Tagen intensiv mit dem Mädchen. Währenddessen hielt ich mich im Hintergrund und signalisierte so, dass es keinen Grund zur Besorgnis gab. I. lernte nach und nach das ganze Team kennen und verlor die anfängliche Scheu. Trotzdem bemerkte ich, dass sich I. immer wieder vergewisserte, dass ich noch anwesend sei. Sie fühlte sich auch mit der Zeit sichtlich wohl im Kreis der Kinder und zog sich nur zurück, wenn es sehr laut und unruhig zuging.

Als die Mutter am letzten Tag der Eingewöhnung mir ihr Kind übergab und freudestrahlend berichtete: „Heute hat I. gesagt, dass sie richtig gerne ins BBT gehen möchte“, konnte ich eine gute Bilanz ziehen.

Zurückblickend kann ich behaupten, dass diese Adaptation der kleinen I. sehr individuell, spannend, speziell und am Ende erfolgreich war. Das Berliner Modell diente mir als Unterstützung und zog sich wie ein roter Faden durch diese drei Wochen. Da bei unserer pädagogischen Arbeit der Situationsorientierte Ansatz ebenfalls eine große Rolle spielt, war es auch wichtig, immer nach den individuellen Bedürfnissen des Kindes zu schauen und danach zu handeln.

Dank der vertrauensvollen Zusammenarbeit der Familie und des ganzen Teams ist es also nach drei aufregenden Wochen gelungen, ein neues Babbeltierchen-Kind in unseren Reihen zu begrüßen.

Wenn einige Wochen vergangen sind, werden wir die Eltern üblicherweise zu einem reflektierenden Gespräch einladen. Dabei sollen all die Dinge zur Sprache kommen, die ihnen auf dem Herzen liegen, ob positiv oder negativ. So soll das Vertrauensverhältnis weiter stabilisiert werden, da dieses die Basis einer gutfunktionierenden Kinderbetreuung ist.

2.1.3 L'Adaptation de G. (2 ans)

Rina, éducatrice diplômée, maison relais Babbeltiermchen. :

Bonjour à tous, je m'appelle Rina et je suis éducatrice diplômée dans la maison relais Babbeltiermchen. L'adaptation que je vais vous présenter est basée sur la méthode du «Berliner Eingewöhnungs Modell».

Laissez-moi vous présenter G., né au Luxembourg le 24 décembre 2014, de nationalité luxembourgeoise. Ce qui est intéressant, c'est qu'il vient d'une famille multiculturelle puisque son père est d'origine hollandaise et luxembourgeoise et sa mère d'origine allemande et française. Il est fils unique et la seule autre famille qui lui reste dans le pays est sa grand-mère paternelle.



L'enfant avait déjà fréquenté une crèche, avant de venir à la maison relais Babbeltiermchen. De ce fait, la familiarisation 'adaptation dans notre structure s'est avérée très positive. Comme les parents ont déménagé au Limpertsberg, ils ont fait une demande d'inscription qui a été acceptée.

Le premier jour dans la salle jaune, où se fait l'accueil des enfants, l'éducatrice référente (à savoir, moi) et les parents remplissent un questionnaire sur les habitudes de G.. Pendant ce temps, l'enfant a le temps d'observer sa nouvelle aire de jeux et ses nouveaux amis. Il est très

important que G. constate la bonne entente entre ses parents et l'éducatrice, ainsi que la confiance que ses parents ont en une bonne familiarisation adaptation dans le groupe. L'éducatrice laisse le temps à l'enfant de s'adapter et d'observer en toute tranquillité son nouvel environnement. Le questionnaire fini, les parents et G. rentrent chez eux.

Le deuxième jour, G. et son papa sont accueillis par l'éducatrice référente qui commence à se présenter en douceur à G. et à lui montrer tout ce qu'il y a à découvrir. S'il y a encore des questions de la part du père, l'éducatrice est là pour y répondre. Je montre à G. le passage dans le mur pour aller dans la salle verte. Ensuite, nous allons tous dans l'autre salle pour y découvrir les jouets, les autres enfants et les éducateurs. Je présente G. et son papa à tous pour que les autres enfants commencent aussi à se familiariser avec eux. Ils découvrent notre coin dînette avec une cuisine et des poupées. G. fait encore quelques siestes le matin mais le papa veut voir s'il arrive à s'en passer. Vers la fin de la matinée, l'enfant a commencé à demander sa sucette et il est allé chez son papa pour se reposer dans ses bras. A ce moment-là, j'ai décidé qu'il était temps qu'ils partent à la maison pour une petite sieste.

Le troisième jour, j'ai accueilli G. et son papa dans la salle jaune. G. m'a donné sa main pour rentrer dans la salle suivante. Je suis allée avec lui prendre la boîte contenant les trains. Ensuite, nous sommes allés jouer sur le tapis. Son père est resté un moment avec nous, puis est allé s'asseoir dans le fauteuil pour lire un livre. G. jouait avec moi, mais regardait toujours si son papa était encore dans la salle. De temps en temps, G. allait chez lui pour lui montrer les nouveaux jouets qu'il avait découverts. A la maison, G. a l'habitude de boire son eau dans un verre. De ce fait, je lui propose de l'eau dans un gobelet pour voir comment il se débrouille. Lorsque nous jouions avec les animaux de Lego-Duplo, son papa a dû sortir de la salle pour aller aux toilettes. J'ai donc demandé au père de bien dire à G. qu'il va s'absenter un moment pour aller aux toilettes, mais qu'il reviendra aussi tôt. G. n'était pas content et a commencé à se plaindre, mais le papa est quand même parti. Alors, afin de le calmer, je lui ai montré comment les Lego s'emboîtent les uns dans les autres et il a arrêté de pleurer. Son papa est revenu et il l'a regardé avec un grand sourire en lui montrant les Lego. Ensuite, il a découvert le téléphone sur le rebord de la fenêtre et a commencé à discuter tout seul. Après un moment, G. a voulu sa sucette. J'ai donc voulu voir s'il allait s'endormir dans le hamac, mais tout était plus intéressant que la sieste. Il s'est donc reposé jusqu'à ce que les autres enfants viennent pour passer à table. G. s'est assis avec eux et a attendu de se faire servir la soupe. Cette dernière arrivée, les enfants

se donnent la main et se souhaitent un bon appétit. G. a mangé deux assiettes de soupe, de la viande et des pommes de terre. A la fin du repas, comme G. était vraiment fatigué et qu'il ne voulait plus rester assis, je lui ai servi un verre d'eau. Avec le papa nous sommes allés changer sa couche. Pour finir, ils sont partis dormir à la maison.

Le quatrième jour, j'ai accueilli G. et son papa, à nouveau, dans la salle jaune. G. ne voulait pas rentrer et il s'est accroché à la jambe de son père. Ils sont alors rentrés tous les deux ensemble et j'ai donc montré à G. à quel point c'était rigolo de faire glisser les voitures sur le parcours qu'on a dans la salle. Il s'est alors détaché de la jambe de son père et m'a rejoint pour jouer aux voitures. Après, nous avons traversé la petite porte dans le mur pour une collation. Le père était présent, mais se faisait discret en lisant un livre. G. et moi avons joué à la dinette. Mais à un moment donné, il m'a demandé sa sucette, j'ai donc proposé au père de le coucher dans la chambre et qu'il vienne avec pour que G. se sente à l'aise. Dans la chambre, G. s'est assis sur le matelas et a regardé autour de lui jusqu'à ce que son papa, qui s'est alors allongé à côté de lui, lui dise de se détendre. Sans protester, G. s'est allongé et en à peine quinze minutes, il s'est endormi. Par la suite, le déjeuner s'est bien passé et après avoir bu de l'eau et lui avoir changé son linge avec le père, tout deux sont repartis à la maison.



Le cinquième jour, après avoir accueilli G. et son papa dans la salle jaune, l'enfant est rentré sans problème avec son père derrière lui. Je lui ai proposé de jouer au «Smartmax» (des bâtons et balles aimantées qui se fixent ensemble pour construire toute sorte de choses) et il a adoré pouvoir attacher et détacher les morceaux. Après la collation, j'ai proposé au papa de sortir boire un café dans la cuisine mais de toujours bien préciser à G. qu'il allait revenir. Ainsi, le père se lève, donne un bisou à son fils et lui dit : «Je reviens, je vais boire un café.» Il lui dit au revoir d'un geste de la main et G. lui sourit et lui fait aussi signe. Après avoir chanté des chansons avec les autres enfants, nous sommes sortis dans le couloir pour aller mettre les chaussures. G. a vu son papa dans le couloir et lui a souri. Il m'a ensuite suivi pour aller mettre ses chaussures afin de sortir dehors. Au moment de sortir, il a montré son papa du doigt et a dit : «Papa!». Je lui ai dit que son papa allait rester dans le couloir et que nous allions jouer dans la cour. Il a un peu hésité mais après, m'a donné la main et nous sommes sortis dans la cour. Vers 11:00, nous sommes rentrés et son papa nous a accompagnés pour manger. Pour la sieste, j'étais à côté de G., sans le père, et il s'est endormi sans problème. Une fois la sieste finie, je suis allée voir dans la chambre et comme il était réveillé, il s'est assis dans le lit et m'a souri. J'ai pu lui changer son linge (sans le père), remettre ses vêtements et G. et son papa sont rentrés à la maison.

Après ma première semaine avec l'enfant, j'étais contente de voir qu'il s'est senti à l'aise avec moi, même s'il a tout de même eu des difficultés avec chaque nouvelle personne de l'équipe éducative. Il se gênait et courait dans mes bras même lorsque le père était présent dans la chambre.

Deuxième semaine :

Le premier jour de la deuxième semaine, G. était content de me voir, mais il a voulu quand même rester dans les bras de son père. Ils sont rentrés dans la salle jaune et il a souri à Clémence, une petite fille dont il avait fait connaissance la semaine passée. Il est allé vers elle pour jouer aux Léo-Duplo. J'ai trouvé encourageant de voir qu'il avait trouvé quelqu'un d'autre que moi pour jouer. Le papa de G. a dit qu'il sortirait mais qu'il allait revenir. G. n'était pas vraiment content, mais il n'a pas pleuré lorsque son père est sorti de la pièce. Je lui ai montré nos poissons dans l'aquarium, afin de le distraire. Il était fasciné de les voir, et me les montrait avec le doigt en me disant : «Là!». Nous sommes ensuite allés dans la salle verte et nous avons chanté des chansons avec les autres enfants. G. a été très participatif, surtout au moment de faire les gestes pendant les chansons et il n'avait cessé de rigoler. Lorsque nous sommes allés dans le couloir, il a vu que son papa était assis dans le fauteuil et est allé le voir. Cependant, lorsque je lui ai demandé où se trouvait sa boîte à chaussures il est revenu vers moi pour me montrer sa boîte avec une flûte comme signe de reconnaissance. Ensuite, il a fait au revoir à son père d'un signe de main et m'a suivi vers la porte d'entrée. Près de la porte est accroché un tableau magnétique où se trouvent les photos des enfants et des éducateurs qui sont présents et de ceux qui sont absents. Il a vu la photo d'Estelle, une éducatrice qui était présente toute la semaine, sauf aujourd'hui. Il l'a pointé du doigt et a dit : «Là!». Je lui ai dit : «Oui, c'est Estelle. Elle n'est pas là aujourd'hui. Elle te manque?». La semaine passée, à chaque fois qu'il voyait Estelle, il se cachait dès qu'elle le regardait. Maintenant il me montre qu'il a quand même créé un lien avec elle. Après cela, nous sommes tous sortis dehors jouer dans la cour. Pour le déjeuner, son papa ne nous a pas accompagnés, il est allé manger dans une autre salle.

G. n'a pas eu de souci et il a mangé tout son déjeuner sans problèmes. Cependant, la fatigue était de nouveau très présente après le repas et je suis donc allée le coucher avant que les autres enfants aient fini. Je suis donc allée plus tôt avec lui dans la chambre et par la suite, lorsque les autres enfants l'ont rejoint, il ne s'est même pas réveillé. Plus tard dans la journée, après que le goûter fut fini, son père est venu le récupérer afin de rentrer à la maison.

Le deuxième jour de la deuxième semaine, G. est rentré avec son papa dans la salle jaune et après une demi-heure, j'ai demandé au père de dire au revoir. G. a eu quelques pleurs mais j'étais là pour le réconforter et en même pas cinq minutes, tout était de nouveau bien. Nous avons bu de l'eau et nous avons traversé la porte pour aller dans la salle verte. G. a continué à jouer jusqu'à ce qu'il me demande sa sucette et me montre du doigt la chambre en me disant : «Dodo!». Je lui ai tout de même proposé d'aller jouer avec les autres enfants mais il ne voulait rien savoir, il ne voulait que dormir. Je lui ai donc mis son pyjama et nous sommes allés dans la chambre. Je me suis allongée sur le matelas à côté de lui et lorsque j'ai voulu lui caresser la tête il n'a pas voulu. Apparemment, seule ma présence lui suffisait car il s'est aussitôt endormi. J'ai profité du fait qu'il dorme pour rejoindre son père et lui raconter comment cela s'était passé. Je lui ai donc proposé de le laisser dormir jusqu'à ce qu'il se réveille. Le fait qu'il se soit endormi aussi vite prouve que G. se sent assez à l'aise avec moi et dans l'institution. Il a dormi de 10:00 à 12:20 et a bien mangé ensuite. L'après-midi, il a joué avec C., sa nouvelle amie, et M., un gentil garçon avec lequel nous avons fait des constructions. Pour le goûter, il a mangé de la compote et du pain avec du beurre. Après avoir fini son goûter et bu son eau, son papa l'attendait déjà près de la porte.



Le troisième jour de la deuxième semaine, le papa de G. l'a ramené au Babbeltiermchen et n'est pas rentré avec lui dans la salle jaune. J'étais à l'accueil et même si l'enfant a un peu rouspété, deux minutes après, tout était oublié. Je l'ai diverti avec les voitures et le train et il a fini par oublier le pourquoi de son désarroi. Pour la collation, il est allé chez Estelle dans la salle verte où il a mangé sa compote et une biscotte. Après la collation, il a joué avec la cuisinette, mais au bout d'un certain temps, il a demandé sa sucette pour aller faire un dodo parce qu'il avait sommeil. Il est allé dans la chambre avec Estelle et s'est endormi très vite, de 10:00 jusqu'à 12:15. Ensuite, il a mangé. L'après-midi, il a joué avec les gobelets et dans le parc avec Nestor, Claire et May. Après le goûter, G. était très content de revoir son papa venir le récupérer.

Le quatrième jour de la deuxième semaine, c'est Estelle (2^{ème} éducatrice de référence) qui a pris G. à l'accueil. Elle l'intimide encore, mais il est quand même allé dans ses bras. G. m'a aperçu au fond de la salle avec Jules, il m'a regardé et m'a fait un sourire. Estelle lui a proposé de jouer avec elle au train et les deux se sont bien amusés. Ce matin-là, il a dormi plus longtemps que d'habitude et du coup il a rejoint les enfants directement dans la cour exté-

rieure. Il a joué avec une voiture dans le sable et ensuite, sur le trampoline. J'étais présente mais je m'occupais des autres enfants. Estelle a passé le matin avec G.. L'après-midi s'est bien déroulé et il a encore fait la connaissance de deux autres membres de l'équipe éducative. Vers 17:30, maman et papa sont venus le récupérer à la maison relais.



Le cinquième jour de la deuxième semaine, la phase de familiarisation d'adaptation est finie. G. est bien rentré dans le groupe. Il a tout de suite rejoint les autres enfants avec un grand sourire et a passé une belle et longue journée pleine de découvertes.

En résumé, ce fut une bonne familiarisation adaptation pour G., car il a bien compris que son père venait le reprendre à chaque fois. Il s'est habitué petit à petit à l'éducatrice référente mais aussi aux autres membres de l'équipe éducative. G. s'est aussi bien acclimaté dans le groupe d'enfants. Le fait qu'il ait fréquenté une autre crèche avant de venir chez nous a facilité sa familiarisation son adaptation car il connaissait déjà la procédure de séparation temporelle.

2.1.4 Interview mat enger Mamm

Erzéierin (Erz): D'Agewinnung ass elo schonn en halleft Joer eriwwer. Den F. war mäin éischt Kand, dat ech agewinnt hunn. Erënnert Dir lech wéi äert Gefill do war, wat d'Agewinnung ugeet?

Mam: Also ech ka mech erënneren, wéi ech mat him hei war an ech hat do wierklech guer kee Problem, well ech fannen dat wierklech immens, datt hien eben seng perséinlech Educatrice huet an ech mierken och elo, no sou enger laanger Zäit, d' Educatrice ass wierklech e wichtege Mënsch fir hien. D'Bezuchseducatrice kritt Owes am Bett nach eng Kéier e Gedanken un hatt.

Also ech huelen un, datt dat awer schonn eppes bruecht huet, also einfach, datt hien och weess, hei hunn ech d'Mamma doheem an ech hunn d' Educatrice an der Crèche. An ech fannen dat zimlech gutt. Also ech hunn och kee Problem domat, datt hien nach eng aner Bezuchspersoun huet wou hien sech wuel fillt an der Zäit wou ech eben net do sinn. A soss mengen ech effektiv den F. fillt sech ganz wuel hei.

Erz: An wéi Dir déi éischte Kéier an d' 'Maison Relais komm sidd fir mam Responsabel iwwert eist pädagogesch Konzept ze schwätzen an- do krut Dir da gesot dass d'Agewinnung 3 Woche géing daueren - hat Dir do keen negativen Androck? Wat hutt Dir do geduecht?

Mam: Ech ka mech erënneren, dass ech scho geduecht hunn ooff... „D Uni fänkt elo un an elo muss ech nach 3 Wochen hei - ass vum Timing elo net grad dat Allerbescht!“ Ech weess och, datt e Proff op der Uni eng opgefouert hat an gesot hat: „Jo, nee Dir musst awer an de Cours kommen!“ Ech sot: „Jo... Ech muss awer mat mengem Kand an déi Agewinnung“, an hien: „Jo... et ass mir egal! Ech hätt gär, datt Dir a mäi Cours kommt!“ Hien huet esou e bësse gestöhnt (Hien war net frou). Mee beim F. ass et jo am Endeffekt du ganz séier gaangen an et waren du keng 3 Wochen.

Mee esou wéi mir dat kennegeléiert hunn, huet dat jo ganz gutt geklappt. An ech ka mir virstellen, effektiv, datt aner Kanner méi Schwieregkeeten hunn, an datt een d'Kanner dann och net all d'selwecht ka behandelen, also ech kann elo net soen, ech maache generell eng Aféierungszäit vun 3 Deeg! Een deen nëmmen een Dag brauch, fir hien ass dat dann och an der Rei, mee een deen dann ebe 5 oder 6 oder 7 Deeg brauch, fir dee gëtt et dann awer e Problem, ech war einfach am Ufank erféiert, datt et 3 Woche sinn... uhm... mee et gëtt jo flexibel op d'Kand ugepasst.

An dat ass, mengen ech, dat wat am Endeffekt zielt, also datt einfach all Kand do individuell opgefaange gëtt wou et ass, a wann et eent ass, wat 3 Joer bei der Mamm war an net aner Leit kennt, da brauch et villäicht méi laang wéi een, oder een dee mat 9 Méint heihinner kënnt wou en grad a senger Fremdelphase ass. Fir deen ass dat natierlech erëm eppes anescht, an och vum Charakter, déi eng si méi schnell, wéi déi aner... also dofir mengen ech datt dat am Endeffekt eng gutt Saach ass...

Erz: Jo. Dir konnt jo déi éischt Deeg ganz dobäi sinn.

Mam: Et konnt een d'Leit, d'Personal e bëssen ënnert d'Lupp huelen. Bei deene wou een hei elo gelant ass an esou. Et kritt een och vill méi einfach mat, wat leeft an och déi aner Mamme léiert een éischter kennen. Also ech weess, mat deenen zwou Mammen, mat deenen ech ugefaangen hunn, dat sinn déi zwou mat deenen ech eigentlech am beschten eens ginn hei. Mee wéi gesot - natierlech fir d' Leit déi sech missten 3 Woche fräi huelen iergendwou, ass et wahrscheinlech e bësse méi schwéier...

Erz: Mee dofir soe mer dat direkt vum Ufank, wann Dir Äert Kand hei aschreift. Dat musst Dir lech bewusst sinn, an et muss net onbedéngt d' Mamm sinn, et kann och de Papp sinn oder d' Boma, et muss just eben eng Bezugspersoun si vum Kand, elo net einfach esou eng Frëndin déi hien elo viru kuerzem kennegeléiert huet, déi d' Kand an der Ufanksphase begleet.

Erz: Waat war Ären Androck wéi den F. d'Agewinnung erlieft huet, wou hie komm ass, elo vun deenen éischten Deeg?

Mam: Ech weess et net, wéi gesot, et ass jo schnell gaange bei him. Ech hat guer net d' Gefill eben datt hien...

Erz: Dat hien sech iergendwéi hei schlecht gefillt huet?

Mam: o, jo. Also guer net, an et ass och, also fir mech ass ëmmer, wéi gesot, hie kënnt moies heihin, hie seet engem oft Äddi, hie geet direkt an de Sall, direkt bei d'E. oder bei d'L. op den Aarm, a wann ech owes kommen, ass hien awer immens frou an dat ass fir mech d' Haaptsaach, also ech weess datt wann ech fort sinn, hien ass hei gutt versuergt an hie kënnt gären heihinner.

An dat Gefill hat ech vun Ufank un. Also fir eis ass et einfach tipptopp well ech ëmmer kucken, dass ech ee puer Deeg an der Woch hunn, déi ech fir d' Kanner hunn an ee puer Deeg an der Woch da fir meng Aarbecht a meng Studien, an ech mengen dat ass einfach ee Modell deen also fir eis Famill ganz gutt passt.

Erz: Et ass eng gutt Konstellatioun.

Mam: Jo, fir d' Kanner mengen ech einfach och, eben déi Erfahrung mat de ganzen Dag kommen an och laang kommen, dat hu mer eben net, also denken ech fir den F. ass einfach, hie weess, hien ass e bëssen hei, an hien ass awer vill doheem, an ech menge fir hie passt dat eigentlech ganz gutt, ech mengen do muss all Famill kucken, wéi dat fir sech am beschten eben ass, mee vum F. sengem Charakter hier, hat ech ni d'Gefill, och am Ufank net, datt hien iergend ee Problem hat.

2.2 Die Garderie Butzenhaff

Der Wechsel von der Garderie Butzenhaff in die Maison Relais in Nommern

Tessy Hansen: Chargée de direction Garderie Butzenhaff

Der Übergang von der Crèche in die Maison Relais ist ein sehr bedeutender Schritt, „dass man ihn fast als „neuen Lebensabschnitt“ bezeichnen könnte.“ Bei diesem Wechsel erlebt jedes Kind zum ersten Mal, was sich später noch oft wiederholen wird: „es geht als ältestes Mitglied einer Gruppe in eine neue Gruppe, in der es das jüngste Mitglied sein wird.“ (Miller 2008: 22) Unser Anliegen ist es die Kinder bestmöglich zu unterstützen und sie auf den bevorstehenden Wechsel in die Maison Relais vorzubereiten, deswegen befürworten wir eine enge Zusammenarbeit mit der Maison Relais in unserer Gemeinde.



Der Übergang von der Crèche in die Maison Relais hat für das Kind eine große Bedeutung. Deswegen organisieren wir seit 2013 einen internen Austausch zwischen der Crèche in Cruchten und der Maison Relais in Nommern. Dieser Austausch findet jeden zweiten Dienstag im Monat statt. Eine kleine Gruppe von Kindern, im Alter von 1 ½ - 2 Jahren, die in naher Zukunft wechseln werden, und eine Erzieherin sind am Austausch beteiligt. Es ist im Prinzip immer die gleiche Erzieherin, die mit den Kindern fährt und das Erlebte in den Portfolios der Kinder dokumentiert. Während dem Aufenthalt in der Maison Relais ist die Erzieherin immer in der Gegenwart der Kinder und bietet Ihnen so die Sicherheit, die sie brauchen um sich auf das Neue einzulassen und dieses zu Entdecken. Wir reservieren im Vorfeld den Bus und fahren dann in die Maison Relais, in der wir zusammen mit den anderen Kindern und dem Personal eine Aktivität machen. Ziel dieses Projekts ist es, dass die Kinder im



Vorfeld die Räumlichkeiten, das Personal und die anderen Kinder aus der Maison Relais kennen lernen. Der Wechsel von der Crèche in die Maison Relais wird von uns in kleinen Schritten geplant, so dass jedes Kind und dessen Eltern sich auf die neue Situation einstellen können. Unsere Erfahrung zeigt, dass dem Kind der Wechsel in die Maison Relais leichter fällt, da es zum einen die Umgebung und das Personal kennt und zum anderen wechselt das Kind nicht allein, da die anderen Kinder, die mit ihm zusammen gefahren sind auch nach und nach hinzu kommen. Dieses Projekt verbindet die Kinder und sie haben eine „Gemeinsamkeit“. Unter den Kindern kann man beobachten, dass sich die ersten „Freundschaften“ entwickeln; für die Kinder ist diese Erfahrung auch etwas Neues.

„Diese sozialen Beziehungen zu den anderen Kindern sind eine große Hilfe, sich weniger einsam zu fühlen“.
(Miller 2008 : 24)

„Obwohl dieser Schritt Weiterentwicklung und Fortschritt bedeutet und die Eltern darauf stolz sein sollten, empfinden sie es häufig nicht so.“ In dieser Situation brauchen die Eltern eine Menge Zuspruch und Unterstützung. „Die Eltern haben zu der behüteten Umgebung in der Crèche Vertrauen gefasst und sie als angenehm empfunden.“ Die neue Gruppe in der Maison Relais mag ihnen im Gegensatz dazu nun laut und grösser erscheinen. Ihr Kind kommt ihnen darin klein und verletzlich vor. Wie können wir die Eltern in dieser Situation unterstützen? (vgl. Miller 2008 : 22)

Vor dem Übergang organisieren wir Elterngespräche oder nutzen eventuell ein Elterntreffen um den Eltern unsere Vorgehensweise zu erklären. Dieses Treffen findet in Zusammenarbeit mit der Leitung der Maison Relais statt. Wir erklären den Eltern den „neuen“ Tagesablauf und geben Antworten auf Fragen. Die Eltern machen sich vielleicht Sorgen über die Betreuung in der neuen Einrichtung. Wir geben ihnen die nötigen Informationen, die sie brauchen und zeigen Ihnen die Vorteile, die ihr Kind von der neuen Umgebung und den neuen pädagogischen und sozialen Aktivitäten haben wird.

Wir erklären den Eltern, dass ihr Kind durch seine Teilnahme an unserem internen Austausch, aktiv und neugierig seine neue Umgebung erkunden kann. Wir erklären den Eltern, wie wir vorgehen um die Beaufsichtigung und Sicherheit des Kindes zu gewährleisten, die Busfahrt ist oft für die Kinder sehr aufregend und neu, viele Kleinkinder haben

vorher noch keine Erfahrungen mit anderen Verkehrsmitteln gemacht. Wenn dies der Fall ist, fragen wir die Eltern, ob sie schon einmal im Vorfeld mit ihrem Kind Bus fahren können. Wir erklären den Eltern, dass ihr Kind von den neuen pädagogischen und sozialen Aktivitäten profitieren wird. Wir zeigen Empathie und würdigen die Weiterentwicklung ihres Kindes und sagen ihnen, dass sie auf die Fortschritte ihres Kindes stolz sein können.

Durch diesen Austausch hat das Personal in der Maison Relais die Möglichkeit, die Kinder im Spiel kennen zu lernen und zu beobachten. Die Erzieherinnen können sich über die Kinder austauschen und wichtige Informationen werden bereits im Vorfeld übermittelt. Die Erzieherinnen machen sich Gedanken über den Wechsel und planen diesen mit ihren Leitungen.

Die Leitung informiert die Eltern über die Möglichkeiten und fragt nach, ob das vorgegebene Zeitfenster in ihre Planung passt. Falls ja, nehmen die Eltern Kontakt mit der Leitung in der Maison Relais auf um die notwendigen Daten und Papiere zu erledigen.

Durch den regelmäßigen Austausch erübrigt sich oftmals eine intensive Eingewöhnungsphase in der Maison Relais. Aus unserer Erfahrung können die Kinder oft schon nach 2-3 Tagen allein in der Gruppe bleiben, da ihnen die Umgebung, das Personal und die Kinder vertraut sind. Nichtsdestotrotz bleiben die Eltern während dieser Zeit erreichbar für den Fall, dass ihr Kind sich nicht wohlfühlt und noch die Sicherheit der Eltern braucht.

Während dieser Zeit bleiben wir mit den Eltern in engem Kontakt und berichten ihnen nach jedem Wechsel von den Erfahrungen und Erlebnissen ihres Kindes, bis dass es die Crèche verlässt. Wenn der Wechsel bevorsteht, vereinbaren wir mit den Eltern einen Termin, an dem wir Ihnen das Portfolio übergeben und den Abschied des Kindes unterstreichen.

Unsere Vorgehensweise:

Instrument	Beteiligte
6 Monate zuvor: Die Leitung und zuständige Erzieherin in der Crèche machen sich Gedanken, welche Kinder als nächstes wechseln. ► Zusammensetzung der Gruppe (max. 6 Kinder) die jetzt jeden zweiten Dienstag in die Maison Relais fährt (der Tag wurde im Vorfeld von beiden Einrichtungen festgelegt: Berücksichtigung von anderen Aktivitäten, Personalplanung usw.)	Leitung Crèche und Erzieherin
Die Leitung aus der Crèche informiert die Leitung aus der Maison Relais und nimmt Kontakt mit den Eltern auf. Sind sie bereit für den Übergang in naher Zukunft? (das Datum für den Wechsel bekommen die Eltern ungefähr mitgeteilt). Die Leitung aus der MR besucht die Eltern in der Crèche z.B. bei einem Sommerfest oder einen Elternabend und nimmt den ersten Kontakt auf und gibt zusammen mit der Leitung aus der Crèche die gewünschten Informationen. (Transparenz Zusammenarbeit von beiden Einrichtungen). Termine werden vereinbart für die nächsten 6 Monate. Bedingungen: es ist eine feste Gruppe, die Kinder sollen an jedem Termin anwesend sein.	Leitung Crèche + MR Eltern Zuständige Erzieherinnen aus der Crèche und MR
Reservierung Bus. Termine werden den Eltern schriftlich mitgeteilt. Die ersten Fahrten finden statt.	
Nach jedem Besuch in der MR bekommen die Eltern eine kurze Beschreibung über den Verlauf; wie hat sich ihr Kind gefühlt, wie nimmt es die neue Umgebung, die neue Gruppe an, usw. Die Erzieherin hält jeden Besuch anhand von Fotos und Text im Portfolio vom Kind fest.	Erzieherin Crèche



Nach 3 Monaten :

Leitung aus der Crèche und Erzieherin setzen sich zusammen und fixieren die gewünschten Termine für den Wechsel.

Leitung Crèche nimmt Rücksprache mit der Leitung aus der MR ob die Termine passen.

Leitung aus der Crèche informiert die Eltern über die Termine und fragt eine Bestätigung, diese übermittelt sie auch der Leitung aus der MR und der Erzieherin, die das Projekt betreut.

Eltern nehmen Kontakt mit der Leitung aus der MR auf und vereinbaren einen Termin für das Aufnahmegespräch (contrat d'accueil usw.)

Eltern kündigen den Platz in der Crèche.

Erzieherin stellt das Portfolio für das Kind fertig und nimmt Kontakt mit den Eltern auf und plant mit Ihnen den Abschied von der Gruppe in der Crèche.

Vereinbarung letzter Tag in der Crèche.

Das Kind wechselt in die MR.

Leitung Crèche + MR

Erzieherin Crèche + MR

Eltern + Leitung MR

Erzieherin Crèche

Kind und MR

Literaturquelle :

Miller, Karen (2005). Bedeutsame Übergänge. Für Kinder von 0-3 Jahren. Bildungsverlag EINS. S.22-26.

2.3 Maison Relais Mompach

Ein gelungener Start – Eingewöhnung nach dem Berliner Modell

Christian Braun (Direktionsbeauftragter Maison Relais Mompach)

Peters Sally (Bezugserzieherin Maison Relais Mompach)

Lopes Dora (Bezugserzieherin Maison Relais Mompach)

Wenn Kinder nach den Sommerferien zum ersten Mal die Schule besuchen, steht damit oft auch der erste Besuch in unserer Maison Relais auf der Tagesordnung. Innerhalb relativ kurzer Zeit ergeben sich hierdurch vielfältige Veränderungen im Leben der Kinder. Die Transition von der familiären zur institutionellen Betreuung kann positiv oder negativ bewältigt werden. Positive Bewältigung der Herausforderung trägt zur Stärkung der kindlichen Resilienz bei, während eine negative Bewältigung kindlichen Stress verursacht.

Die Folgen einer negativen Bewältigung sind recht drastisch (vgl. Braukhane, Knobloch 2011, S. 4) : Kinder sind im Vergleich deutlich häufiger krank, können die Angebote der Einrichtung deutlich weniger nutzen, zeigen ein stärker ausgeprägtes ängstliches Verhalten und weisen einen geringeren Entwicklungsstand sowie häufigere Irritationen im Bindungsverhalten auf.

Ganz besonders die Doppelbelastung – neu anfangen in der Maison Relais und gleichzeitig neu anfangen in der Schule – beurteilen wir als eine außergewöhnlich große Herausforderung für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Die Gefahr, dass diese gleichzeitig stattfindenden Transitionen und die Bewältigungsprozesse nicht positiv gemeistert werden können, ist sehr hoch. Erzieher und Lehrer beklagen im ganzen Land, dass die neu eingeschulten jüngsten Kinder zur Rentrée scolaire mit der Situation überfordert sind, wochenlang weinen und deutliche Stresssymptome zeigen.

Um den neu angemeldeten Kindern diese Belastung in unserer Maison Relais zu ersparen haben wir 2015 eine professionelle Eingewöhnungsphase eingeführt. Wir orientieren uns dabei am Berliner Modell zur strukturierten Eingewöhnung (vgl. Laewen, Andres, Hédervári 2006), das während den 80er Jahren vom Institut für angewandte Sozialisationsforschung (infans) entwickelt wurde und seither in vielen europäischen Ländern im Einsatz ist. Kernthema des Berliner Modells ist die Bindungstheorie. Damit Kindern ein guter Übergang in die institutionelle Bildung und Betreuung unserer Maison Relais gelingen kann, haben wir uns auf drei Schwerpunkte konzentriert:

- dem Kind eine Eingewöhnungsphase mit fester Bezugsperson in einer Atmosphäre von Ruhe und Sicherheit zugestehen,
- den Eltern eine partnerschaftliche Zusammenarbeit im Interesse des Kindes anbieten sowie
- den Erziehern eine Arbeitsweise an die Hand geben, die professionelles, durchdachtes und methodisches Handeln ermöglicht.

1. Das Anmeldegespräch mit dem Direktionsbeauftragten

Nachdem ich die Eltern schriftlich über unsere Einrichtung und die damit verbundene Eingewöhnungsphase informiert habe, werde ich in einer ersten Etappe ein Anmeldegespräch mit den Eltern führen. In diesem Gespräch werden nicht nur administrative, sondern auch pädagogische Details unserer Arbeit vermittelt. Im Optimalfall findet dieses Gespräch einige Monate vor der Eingewöhnung des Kindes statt.

Eine erste wichtige Funktion in diesem Gespräch ist der Sinn und die Notwendigkeit einer Eingewöhnungsphase. Da die meisten Eltern nicht über eine pädagogische Berufsausbildung verfügen, müssen wir ihnen die Hintergründe dazu erklären. Wir haben dabei die Erfahrung gemacht, dass Eltern sehr gerne dazu bereit sind, den Aufwand einer Eingewöhnungsphase mitzutragen, sobald sie verstanden haben, wie wichtig die positive Bewältigung des Übergangs für ihr Kind sein wird.

Eine zweite wichtige Funktion dieses Gesprächs ist der Beginn einer vertrauensvollen Beziehung mit den Eltern. Sie fassen Vertrauen in unsere Arbeit, wenn sie merken, dass unsere Arbeit auf professionellen Konzepten und bewährten Modellen beruht.

Eine dritte wichtige Funktion dieses Erstgesprächs ist der Überblick über die zeitlichen Abläufe der Eingewöhnungsphase. Einer der beiden Eltern muss während der Eingewöhnungsphase verfügbar sein, um die Eingewöhnung zu begleiten. Ferner soll die Eingewöhnungsphase so stattfinden, dass die positiven Effekte nicht durch einen anschließenden Familienurlaub wieder verloren gehen. Außerdem wird den Eltern die weitere Vorgehensweise erläutert, konkret der nächste Schritt, nämlich die Kontaktaufnahme der Eltern durch die Bezugserzieherin.

2. Gespräch von Kind und Eltern mit der Bezugserzieherin

Einige Wochen vor der Eingewöhnungsphase nimmt die zweite Etappe Gestalt an: die gewählte Bezugserzieherin ruft die Eltern an und vereinbart einen Termin mit der Familie, für ein gemeinsames Kennenlernen, für die Klärung der letzten Fragen sowie für eine Hausbegehung. Diese zweite Etappe ist für die Familie genauso wie für uns sehr wichtig. Wir dürfen bei unserer Arbeit nie vergessen, dass alle Beteiligten Menschen sind, die sich eine Menge Fragen stellen: genauso wie es für Eltern wichtig ist zu wissen, wer in Zukunft ihr Kind begleiten wird, ist es für die Erzieherin wichtig zu wissen, ob sie sich mit den Eltern gut versteht und wie das Kind auf sie reagiert. Mit der Neuaufnahme entsteht eine langjährige Zusammenarbeit, die von einer guten Beziehung zwischen Kind, Eltern und Erzieherin nur profitieren kann.

Wenn Eltern mit ihrem Kind in die Maison Relais Mompach kommen, um dort die Bezugserzieherin zu treffen, fokussieren wir vier Schwerpunkte:

- ein erstes Kennenlernen aller Beteiligten ermöglichen und die Interessen des Kindes wahrnehmen
- den Ablauf der Eingewöhnung mit konkreten Daten und Uhrzeiten absprechen, damit die Organisation auf beiden Seiten abgestimmt ist
- wichtige Informationen über unsere Einrichtung weitergeben (von Hausschuhen über Ersatzkleider bis hin zu Öffnungszeiten, An- und Abmeldeverfahren oder Ferienzeiten)
- wichtige Informationen über das Kind erfragen (Schlaf- und Ernährungsgewohnheiten, Vorlieben, Spielthemen, etc.).

Wenn Eltern dieses Gespräch mit der Bezugserzieherin hinter sich haben, sollen sie über sämtliche Rahmenbedingungen der Eingewöhnungsphase Klarheit gewonnen haben.

3. Die Eingewöhnungsphase

Tag 1 & 2

Während der ersten beiden Tage verbringt ein Elternteil mit dem Kind anderthalb bis zwei Stunden in unserer Einrichtung. Es ist notwendig, dass die Rollen während der Eingewöhnung klar benannt sind: Akteure sind das Kind und die Bezugserzieherin. Die Bezugserzieherin begrüßt das Kind, macht einen Vorschlag in welchem Raum das Kind sich beschäftigen kann, und begleitet das Kind. Das Kind soll allerdings immer wissen: wenn etwas geschieht, wenn ich Hilfe benötige, meine Mama oder mein Papa ist hier. Die Eltern übernehmen für das Kind die Funktion des sogenannten „sicheren Hafens“ (vgl. Laewen, Andres, Hédervári 2006). Positiver Nebeneffekt: die Eltern erleben den Alltag unserer Maison Relais mit und können sehen, wie die Erwachsenen mit den Kindern arbeiten. Das stärkt das Vertrauen der Eltern in unsere Arbeit ungemein.

Tag 3

Die Eltern unternehmen den ersten Trennungsversuch. Sie kommunizieren dem Kind klar und deutlich, dass sie für eine kurze und klar definierte Zeit (z.B. eine halbe Stunde) den Raum verlassen, anschließend aber sicher wieder zurück kommen. Die Erzieherin beobachtet das Kind: spielt es ruhig weiter? Wird es unruhig, wenn sich die Türe hinter den Eltern schließt? Fängt es an zu weinen? Und ganz besonders wichtig: lässt das Kind sich, wenn nötig, von der Bezugserzieherin wieder beruhigen?

In der Regel stellen wir fest, dass sich bereits während den ersten beiden Tagen eine so starke und vertrauensvolle Beziehung zwischen der Bezugserzieherin und dem Kind gebildet hat, dass die Kinder sehr ruhig bleiben und sich weiter mit ihren Themen beschäftigen. Sollte es dennoch so sein, dass das Kind weint und sich nicht beruhigen lässt, werden die Eltern wieder zurück gerufen. Dies wäre ein klarer Hinweis darauf, dass die Eingewöhnungsphase länger dauert als eine Woche.

Nach der Rückkehr erhalten die Eltern ein klares Feedback darüber, wie ihr Kind die Zeit der Trennung erlebt hat.

Tag 4 & 5

Auch an diesen Tagen gehen die Eltern aus dem Raum und verlängern die Zeiten der Trennung. Auch an diesen beiden Tagen beobachtet die Bezugserzieherin ganz genau die Reaktionen des Kindes und gibt den Eltern anschließend eine dezidierte Rückmeldung. In der Regel ist die Beziehung zwischen Kind und Bezugserzieherin bereits gefestigt, so dass es die Abwesenheit der Eltern ohne Schwierigkeiten meistern kann.

4. Ende der Sommerferien

Wir organisieren die Eingewöhnungsphasen während den Sommerferien und sorgen dadurch dafür, dass die Kinder bereits vor der Rentrée scolaire in der Maison Relais eingewöhnt sind. Dies ist besonders wichtig, weil so die Doppelbelastung der Kinder (gleichzeitiger Start ohne Eingewöhnung in Schule und Maison Relais) aufgebrochen wird: die Kinder haben bereits vor Schulbeginn eine vertrauensvolle und belastbare Beziehung zu ihrer Bezugserzieherin aufbauen können, und sie haben dadurch den Übergang zur Maison Relais positiv bewältigen können.

5. Feedback- und Entwicklungsgespräche

Acht bis zehn Wochen nach der Eingewöhnungsphase organisieren wir Feedbackgespräche mit den Eltern. Sie schließen die Eingewöhnung des Kindes ab. Die Eltern sollen wissen mit welchen anderen Kindern ihr Kind gerne spielt, welche Spielthemen es sich herausucht, mit welchen Erziehern es gerne zusammen ist und welche neuen Entwicklungsschritte das Kind in dieser Zeit absolviert hat. Diese Feedbackgespräche werden sorgfältig vorbereitet und basieren auf den Beobachtungen der Bezugserzieherin während den vergangenen Wochen. Sie sind gleichzeitig das Modell für unsere Entwicklungsgespräche, die von den Bezugserzieherinnen jährlich durchgeführt werden.



6. Fazit

In einem ersten übergreifenden Fazit können wir berichten, dass die Organisation von Eingewöhnungsphasen positive und negative Effekte hat :

- Sie ermöglichen den Kindern einen guten Rahmen, um in aller Ruhe die Relation mit einer Bezugserzieherin zu entfalten ;
- Sie sorgen dafür, dass die Kinder zum Ende der Sommerferien den Schritt in unsere Maison Relais positiv bewältigt haben ;
- Sie tragen zu einer deutlichen Stärkung der vertrauensvollen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern bei ;
- Sie tragen zu einer weiteren Professionalisierung unserer Arbeit bei und werden vom Erzieherteam als deutlich positiv erlebt ;
- Sie sind personalaufwändig ;
- Sie sind zeitaufwändig ;
- Sie benötigen eine gute Planung und einen langen Vorlauf.

Von all diesen Effekten überwiegen unserer Erfahrung nach die positiven Effekte deutlich. Bereits im ersten Jahr haben wir festgestellt, dass die neuen Kinder ihren Alltag in der Maison Relais von Beginn an fröhlich und selbstsicher bewältigt haben. Sie sind nicht gestresst, und es gibt keine ängstlichen und traurigen Momente mehr zum Start des neuen Schuljahrs. Die Beziehung zu den Eltern hat durch die Eingewöhnungsphasen außergewöhnlich profitiert. Auch wenn es aufwändig ist, die Eingewöhnung zu organisieren, möchten wir sie nicht mehr missen.

Literatur

Laewen, Andres, Hédervári : Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin 2006, 4. Auflage.

Braukhane, Knobloch : Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Berlin 2011. Verfügbar unter : http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf
Zugriff am 13.09.2016.

2.4 La phase de familiarisation en accueil familial

Mme Félicie Wietor, assistante parentale

Madame Félicie Wietor travaille en tant qu'assistante parentale depuis 2012. Elle accueille actuellement un enfant, en plus de ses 3 enfants.

Mme Wietor, comment organisez-vous la phase de familiarisation ?

Depuis le début de mon activité en tant qu'assistante parentale j'organise la phase de familiarisation selon le modèle de Berlin. La préparation pour la phase de familiarisation commence déjà lors de la première rencontre avec les parents. Lors de cette première rencontre, je leur présente ce concept ainsi que son importance.

En ce qui concerne l'organisation tout compte fait il n'y a pas beaucoup à organiser. Le plus important est de mettre en place tout pour que l'enfant se sente bien. Les trois premiers jours j'essaie de ne pas accueillir les autres enfants et de réserver ces journées exclusivement pour le nouvel enfant et sa personne de référence qui le plus souvent est sa maman. Mes propres enfants sont présents lors de la phase de familiarisation. Pour moi, il est important de les inclure dans ce processus. Pendant ces trois jours l'enfant et sa maman restent d'abord chez moi pendant un bref laps de temps : une heure environ. Je propose aux parents d'amener un petit album avec les photos de la famille, les personnes importantes pour l'enfant, leurs animaux domestiques... Beaucoup d'enfants amènent aussi leur doudou préféré avec eux. Pendant ces premières séances, j'en profite aussi pour discuter avec la maman, pour savoir ce que son enfant aime bien, comment il se laisse consoler.

Je dois toujours m'engager pour bien connaître l'enfant. Personnellement, j'ai besoin d'y consacrer beaucoup de temps, de me préparer personnellement ainsi que les autres enfants déjà en accueil. La phase de familiarisation me demande beaucoup d'énergie. Il est important de l'organiser à un moment calme, où le temps ne me manque pas. Par exemple, organiser ce moment durant la matinée ou dans l'après-midi me paraît plus judicieux que durant le temps de midi. Au final, la phase de familiarisation est un garant au bon fonctionnement de la suite de l'accueil.

J'habite dans un petit village où tout le monde se connaît. Pour les plus grands enfants (à partir de 7 ou 8 ans), j'organise parfois une courte phase de familiarisation, mais souvent ce n'est pas nécessaire car nous nous connaissons déjà bien.

Comment tenez-vous compte du point de vue des parents ? Quelles sont les réactions des parents ?

Je n'ai jamais eu de parents qui aient refusé cette méthode. En effet, ils ont même souhaité faire une longue phase de familiarisation et ils en ont toujours été très contents. De toute façon, organiser une phase de familiarisation douce et longue est la seule possibilité pour moi pour garantir un cadre sécurisant pour le nouvel enfant, pour les autres enfants en accueil ainsi que mes propres enfants. Elle est aussi importante pour moi en tant qu'assistante parentale. Je trouve très important d'avoir ce temps précieux pour construire un lien avec l'enfant. Et ceci ne se fait pas en quelques jours, il faut plus de temps. Je souhaite aussi que mes enfants aient la chance pour pouvoir se familiariser avec le nouveau venu et créer un lien avec lui.

Normalement c'est moi qui donne le rythme pour la phase de familiarisation, en fonction des réactions de chacun.

Mais il m'est arrivé une fois qu'une maman a souhaitée avancer un peu plus vite au cours de cette phase. Cette fois-ci les enfants ont bien réagi et tout s'est finalement bien passé.

Comment cela se passe-t-il avec les autres enfants ?

Dès que je sais, que je vais accueillir un enfant, je commence à préparer les autres à l'arrivée du nouveau venu. Nous chantons chaque matin une chanson de bonjour avec le prénom de chaque enfant. Ainsi nous chantons aussi le prénom du nouvel enfant et j'explique aux autres qu'il sera bientôt parmi nous. Nous discutons régulièrement ensemble des changements à venir, qui va commencer l'école etc. De cette façon tous sont au courant à l'avance, ainsi que de l'arrivée des nouveaux.

J'essaie toujours de m'organiser de façon à ce que les autres enfants ne soient pas présents les 3 premiers jours d'accueil du nouvel enfant. Je trouve très important d'être vraiment disponible pour lui, puis de pouvoir passer du temps avec chacun d'eux quand ils sont tous ensemble. Il peut arriver que certains enfants soient jaloux, il est donc d'autant plus important de pouvoir être réellement présente pour tous. Pendant les premiers jours tous ensemble nous ne faisons pas d'activités extraordinaires ou de sorties, nous restons tout simplement à la maison, peut-être au jardin. Il est essentiel que les enfants aient du temps pour faire connaissance, pour trouver leurs repères.

Comment combinez-vous votre rythme journalier avec celui des nouveaux enfants accueillis ?

Je fais de mon mieux pour respecter le rythme du nouvel enfant, mais ce n'est pas toujours facile. Nous sommes une grande famille : chacun doit parfois faire des compromis pour que nous puissions bien fonctionner ensemble.

Et comment réagissent les parents à cela ?

Normalement nous en discutons pendant la première rencontre avec les parents. Nous parlons du rythme de l'enfant et de mon rythme quotidien avec les autres enfants. C'est le moment de discuter de ce qui est possible et de -ce qui ne l'est peut-être pas.

Si vous comparez avec vos anciens accueils, y a-t-il du changement ? Une attitude différente ?

J'utilise le modèle de Berlin depuis le début de mon activité en tant qu'assistante parentale. Je n'ai que de bonnes expériences avec cette méthode et j'arrive bien à l'expliquer aux parents qui l'acceptent chaque fois. Je n'ai pas spécialement changé ma méthode mais il est vrai que chaque enfant est différent donc le déroulement de chaque phase de familiarisation est forcément un peu différent.

D'après mon expérience, les petits enfants ont vraiment besoin d'une longue phase de familiarisation pour pouvoir être bien accueillis. Et c'est un avantage pour tout le monde. Il est plus agréable pour tous que les enfants se sentent bien chez moi et que j'arrive à les consoler au besoin.



Que mettre en place pour aider l'enfant ?

Je me prends avant tout beaucoup de temps. Au début, je m'assois à côté de l'enfant et lui propose des jouets. J'essaie de prendre contact avec lui. Souvent, au tout début quand la maman est encore présente, j'essaie un maximum qu'elle se sente à l'aise en conversant avec elle sur son enfant. Ainsi si l'enfant sent que sa maman est à l'aise, il est plus facile pour lui de se sentir en confiance.

Comment se déroule la première séparation ?

La première séparation se passe au quatrième jour et ne dure en général pas très longtemps, plus ou moins une trentaine de minutes. Normalement ça se passe toujours bien mais il m'est arrivé une fois de devoir rappeler la maman et donc la phase de familiarisation a dû être un peu prolongée. L'enfant peut parfois être influencé par son parent si celui-ci a des difficultés à se séparer de lui. L'enfant va le ressentir et cela va rendre la situation plus difficile pour lui.

Pendant ces 30 minutes, je reste auprès de l'enfant pour jouer avec lui. J'explique aux autres enfants présents que le nouvel arrivé a beaucoup plus besoin de mon attention pour cette demi-heure. Normalement, le groupe le comprend bien. Si tout se passe bien les prochains jours, en fonction de ses réactions, nous allons pouvoir prolonger la séparation de manière progressive.

Que mettre en place pour aider les parents ?

La phase de familiarisation aide également les parents dans leur séparation avec leur enfant. Pendant les 3 premiers jours, c'est un moment privilégié où nous faisons plus amplement connaissance. Ils prennent également connaissance du lieu d'accueil de leur enfant. Chez moi, ils peuvent avoir accès au living, à la cuisine, à l'environnement extérieur comme le jardin ... cela les met en confiance et procure un sentiment de sécurité.

Pour les parents qui éprouvent plus de difficultés à partir et à laisser leur enfant, je ne peux que les rassurer en leur disant que leur enfant sera bien chez moi. Au retour des parents, je leur explique toujours ce qu'a fait leur enfant, à quoi il a joué, comment il s'est comporté pendant leur absence.

J'explique qu'une séparation n'est pas toujours facile et que parfois des enfants pleurent au départ de leurs parents mais se laissent assez vite consoler et que d'autres enfants ont plus facile à vivre cette séparation.

Lorsque les parents déposent leur enfant, j'insiste toujours sur le fait qu'ils disent « au revoir » à leur enfant et ne disparaissent pas sans prévenir, ce qui ne serait pas „honnête“ et serait vécu comme un choc pour l'enfant.

Chaque enfant a également un petit cahier de bord où j'écris chaque jour comment la journée s'est déroulée. Cela renforce la communication avec les parents et ils restent ainsi au courant des temps forts de la journée d'accueil.

Finalement donc, pourquoi une phase de familiarisation est-elle si importante ?

La phase de familiarisation est un moment important pour chacun. C'est une nouvelle personne qui entre dans la famille, comme l'arrivée d'un nouveau-né. Tout le monde a besoin de temps pour se familiariser avec cette nouvelle personne. Le temps consacré à cette étape est donc très important pour tout le monde. J'intègre la phase de familiarisation dans mon travail car je ne souhaite pas que les enfants ressentent un sentiment d'abandon. Au contraire, je désire qu'ils se sentent bien chez moi dès le début de l'accueil. Une phase de familiarisation en douceur est un avantage pour l'enfant, pour ses parents, pour les autres enfants accueillis, pour mes enfants et pour moi-même en tant qu'assistante parentale. Il n'y a que des gagnants au cours de cette phase ! C'est très important de ne pas la négliger.



VINCENT



Antônio



Francisco





3 Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

Andres, B./Laewen, H.-J. (Hrsg.): Ich verstehe besser, was ich tue - Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. INFANS - Kleine Fachreihe zur Frühsozialisation, Bd. 2. FIPP-Verlag, Berlin, 1993.

Beller, Kuno E. (2003). Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. <http://www.ligakind.de/pages/202beller.htm>

Berry, G., Ellesat, M., Motejus, H.: Sanfter Übergang von Familie zur Krippe. In: TPS, 4, 1991. S.245-247. Grossmann, K./Grossmann, K.: Ist Kindheit doch Schicksal? Ein Gespräch über die langfristigen Folgen, die eine unsichere Bindung in der Kindheit haben kann. Psychologie Heute. Heft 8, 1991. S. 20-27.

Bollig, S., Honig, M.S. & Nienhaus, S. (2016). Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Belval: Université du Luxembourg, INSIDE, Forschungsgruppe Early Childhood: Education and Care. Frei verfügbar unter: <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/27720>

Bollig, S. & Betz, T. (2016). Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstetigung bei? In Caritas Luxemburg (Hrsg.), Caritas Sozialalmanach 2016 - Ungleichheiten (S.331-344). Luxemburg: Caritas. Frei verfügbar unter: https://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/caritas_sozialalmanach_2016__index__

Braukhane, Knobeloch: Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Berlin 2011. Verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobeloch_2011.pdf
Zugriff am 13.09.2016.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.): Handbook of Self-Determination Research. Rochester: 2002.

Einarsdóttir, J. (2002). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. Barn 4, 49-72. Frei verfügbar unter: <https://www.ntnu.no/documents/10458/19070227/einarsdottir.pdf>

Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007, Hrsg.). Informing Transitions: Bridging Research, Policy and Practice. Open University Press: London.

Faust, G. (2008): Übergänge gestalten - Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. W. Thole, H.G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 225-240). Opladen: Barbara Budrich

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen: Berlin.

Haefele, B. & Wolf-Filsinger, M.: Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen - eine Pilotstudie. Psychologie in Erziehung und Unterricht 33 (1986). S. 99-107.

Hille, Katrin/Evanschitzky, Petra/Bauer, Agnes (2016): Das Kind – die Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren. Psychologie für pädagogische Fachkräfte. Bern/Köln: hep.

Höhn, Kariane (2016): Eingewöhnung und Übergang in Krippe und Kita gestalten. Freiburg: Herder.

Höhn, Kariane (2016): Eingewöhnungsdokumentation (10er Pack). Zum Neuanfangen in Krippe und Kita. Freiburg: Herder.

Höhn, Kariane (2016): Übergangsdokumentation (10er Pack). Für den internen Übergang von der Krippe in die Kita „unter einem Dach“. Freiburg: Herder.

Laewen, H.-J. (1989): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern: Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2, 102-108.

Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, É. (2007) : Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Cornelsen Verlag Scriptor. 4. Auflage.

Laewen, H.-J., Andres, B., Hédervári, É. (2009) : Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnungssituation in Krippe und Tagespflege. Cornelsen Verlag Scriptor. 5. Auflage.

Miller, Karen (2005). Bedeutsame Übergänge. Für Kinder von 0-3 Jahren. Bildungsverlag EINS. S.22-26

Mohn, B.E. & Bollig, S. (2015). Kinder als Grenzgänger. Übergangspraktiken im Betreuungsalltag. Doppel-DVD mit Begleitheft. dohrmannVerlag : Berlin.

Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2015) : Übergänge ressourcenorientiert gestalten : Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart : Kohlhammer.

Rottmann, U. & Ziegenhain, U. : Bindungsbeziehung und außerfamiliäre Tagesbetreuung im frühen Kindesalter : Die Eingewöhnung einjähriger Kinder in die Krippe. Dissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin 1988.

Schneider, Kornelia/Wüstenberg, Wiebke (2014) : Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Berlin : Cornelsen.

Spangler, G. & Zimmermann, P. : Die Bindungstheorie - Grundlagen, Forschung, Anwendung. Stuttgart 1995.

Tonkova-Jampolskaja, R.W., Grosch, Ch. & Atanassowa, A. : Einschätzung der Ergebnisse. In : E. Schmidt-Kolmer (Hrsg.) : Die soziale Adaptation der Kinder bei der Aufnahme in Einrichtungen der Vorschulerziehung. Berlin 1979.

W.A. Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School : Representations and Action. Social Psychology Quarterly 63(1) :16-33.

Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2013) : Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. 2. Auflage. Kiliansroda/Weimar : das Netz.

DVD

Die ersten Tage in der Krippe – Beispiele für eine kürzere und eine längere Eingewöhnungszeit. 2 DVDs.

Der Übergang in Tagesbetreuung – Die Eingewöhnung von Mark und Katherina in einer Tagespflegestelle. 2 DVDs.

4 Autorenverzeichnis





Autorenverzeichnis

Dr. Sabine Bollig

Universität Luxemburg, Unité du Recherche INSIDE

Christian Braun

Direktionsbeauftragter Maison Relais Mompach

Rina Fiermonte

Éducatrice diplômée, Maison Relais Babbeltiermchen

Annette Frank

Teilzeitkraft in der Maison Relais Babbeltiermchen

Tessy Hansen

Chargée de direction Garderie Butzenhaff

Sabine Hiery

Kinderkrankenschwester, Maison Relais Babbeltiermchen

Infans – Institut für angewandte Sozialisationsforschung

Mitbegründer

Beate Andres

Pädagogin, Psychologin, Soziologin

Hans-Joachim Laewen

Soziologe

Dora Lopes

Bezugserzieherin Maison Relais Mompach

Muriel May

Responsable de la Maison Relais Babbeltiermchen

Isabelle Müller-Riß

Pédagogue diplômée, Service national de la jeunesse

Sally Peters

Bezugserzieherin Maison Relais Mompach

Caroline Ruppert

Chargée de direction, agence Dageselteren et focus : Formatioun an Entwécklung

Dr. Anna Winner

Psycholinguistin, Fachakademie für Sozialpädagogik München

Publications éditées par le SNJ

Les documents de la série „**Pädagogische Handreichung**“ et de la série „**Etudes et conférences**“ sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier, veuillez envoyer un courrier électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Série „Pädagogische Handreichung“

Dernière parution :



Von Gefühlen, Stärken, Sexualität und Grenzen Körpererziehung bei Kindern von 0-12

SNJ, 2016.

Autres parutions :

Un accueil pour tous ! Mettre en œuvre une approche inclusive dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants - SNJ, Incluso, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015.
Partizipation-von Beginn an - SNJ 2015.

Thema „Jugendliche und Alkohol“ in der Jugendarbeit - CepT 2015.

Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche
SNJ ; SCRIPT ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Gesunde Ernährung im Jugendhaus
SNJ, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse ; Ministère de la Santé. 2014.

A table. L'expérience du buffet comme modèle de restauration dans les maisons relais - Arcus a.s.b.l. 2013.

Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg
SNJ, Ministère la Famille et de l'Intégration ; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l. 2013.

Aufsuchende Jugendarbeit - SNJ 2013.

Mädchenarbeit in den Jugendhäusern - SNJ 2012.

Jugendarbeit für alle - SNJ. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. 2011.

Série „Études et conférences“

Dernière parution :



Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich

SNJ 2015

Autres parutions :

Inklusion - SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2015

Partizipation von Kindern und Jugendlichen
SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext
SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf - SNJ ; Université du Luxembourg. 2013.

Jugendlichen im öffentlichen Raum - SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils. 2013.

Édité par :



Service National
de la Jeunesse

En collaboration avec :



Inter-Actions
Développement de l'Enfance et de la Jeunesse

