universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Regelhaftes und Strukturbildung im Kindergarten.

Wie erleben Kinder die morgendliche Begrüßungszeremonie in thailändischen Kindergärten und welche Bedeutung hat dies für die Ausbildung von kindlichen psychischen Strukturen?

verfasst von / submitted by

Denise Eisler, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Zusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, wie zwei Beobachtungskinder die morgendliche Begrüßungszeremonie in thailändischen Kindergärten erleben. Darüber hinaus wird die Frage diskutiert, ob dies Auswirkungen auf die Bildung der psychischen Strukturen beider Kinder hat und dies auch bei anderen Kindern der Fall sein könnte.

Die Idee zu der vorliegenden MA-Arbeit ist in der Zusammenarbeit mit einem thailändischen Forscherteam im Zuge eines Workshops zum Thema „Auswirkungen von Regeln und Ritualen auf die Entwicklung von Kindergartenkindern“ unter der Leitung von Prof. Wilfried Datler am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien entstanden.

Den Hauptteil der Arbeit bildet die Auseinandersetzung mit den Beobachtungsprotokollen der Kindergartenkinder, wobei zuerst der Fokus auf das Erleben der morgendlichen Begrüßungszeremonie gelegt wird. Zur Analyse dieser Protokolle wurde die Methode der Young Child Observation herangezogen.

In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Beobachtungsprotokollen aus dem Blickwinkel eines Autors betrachtet, der sich unter einem erziehungswissenschaftlichen Aspekt mit Ritualen beschäftigt. Hierbei wird ersichtlich, dass es in der Ritualforschung einen Bereich gibt, der bisher noch nicht Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung war. Diese Arbeit kann somit die Aufmerksamkeit auf ein Thema lenken, welches durchaus lohnenswert wäre, zukünftig eingehender untersucht zu werden.

Abstract

The purpose of this study is to investigate how two children in two different Thai pre schools experience the daily salutation ceremony, and furthermore if this kind of ceremony impacts the future developments of infantine mental structures.

The idea for this master’s thesis arose during a transcultural workshop with Thai Professors from Srinakarinwirot University in Bangkok, headed by Prof. Wilfried Datler with the topic: “The impact of rules and rituals for the development of young children in the context of nursery schools: A transcultural approach”.

The interpretation of the empirical observation material, using the “Young Child Observation” as a research method, forms the main part of the study.

In the next step, the discussion results of the observation accounts are being reviewed, taking into account the aspects of a certain educational view held by a German author who is researching rituals in schools for many years.

Finally, we can conclude that in the research of rituals, there is a topic, which has not been the object of scientific dispute. This master's thesis draws attention to a proposition, which would be worthy of further investigations.

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle den thailändischen Kindergärten für die Möglichkeit danken einer Zeremonie beizuwohnen, welche ich davor in dieser Form nicht kannte. Ich möchte auch den thailändischen Professoren der Srinakarinwirot University in Bangkok für ihre Gastfreundschaft und die Möglichkeit, meine Beobachtungen in ihrem Forschungskindergarten durchzuführen, danken.

Prof. Wilfried Datler möchte ich dafür danken, dass er mir die Chance gegeben hat an seinem entstehenden Ritual-Projekt mitzuwirken sowie für die vielen fachlichen Gespräche, das Engagement und die Geduld, die er mir beim Entstehen meiner MA-Arbeit entgegenbrachte.

Des Weiteren möchte ich Dr. Margit Datler und den Teilnehmerinnen der Infant Observation Gruppe, an der ich über neun Monate teilnehmen durfte, meinen Dank aussprechen, speziell für den wertschätzenden und liebevollen Umgang mit den Beobachtungsprotokollen sowie für die vielen Ideen, Interpretationen und Diskussionen ohne die meine Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Insbesondere danken möchte ich auch meiner Studienkollegin Bernadette Paikl, für die Unterstützung im Prozess des Schreibens, den regelmäßigen Austausch, die nötige Motivation und dafür, dass sie so oft durch die Vielzahl dieser Seiten gelesen hat und sich immer und immer wieder produktiv mit mir darüber ausgetauscht hat.

Zuletzt, aber nicht weniger, danke ich meiner Familie für die emotionale Unterstützung in den Studienjahren - speziell meiner Mutter, die mir immer wieder Mut zugesprochen hat weiterzuschreiben.

Denise Eisler

Wien, August 2017

Inhaltsverzeichnis

I Theoretischer Rahmen

1. EINLEITUNG UND HINFÜHRUNG ZUM THEMA 1

2. ZUM AUFBAU UND DEN ZENTRALEN FRAGESTELLUNGEN DER ARBEIT 5

2.1 ZUM FORSCHUNGSSTAND ÜBER DIE BEDEUTUNG DES ERLEBENS VON REGELHAFTIGKEITEN IM KINDERGARTEN 5
2.2 ZUM KONZEPT DER AUSBILDUNG PSYCHISCHER STRUKTUREN 8
2.2.1 Das Konzept der Affektregulation 8
2.3 VON REGELHAFTEN ABLÄUFEN ZU RITUALEN 10
2.3.1 Unterschiedliche Auffassung des Begriffs „Ritual“ 10
2.4 DIE ZENTRALEN FORSCHUNGSFRAGEN DER ARBEIT 12
2.5 DIE WEITERE GLIEDERUNG DER ARBEIT 13

3. DAS ELEMENTARPÄDAGOGISCHE BILDUNGSSYSTEM IN THAILAND 14

3.1 AUFBAU DES THAILÄNDISCHEN BILDUNGSSYSTEMS 14

4. FORSCHUNGSMETHODISCHES VORGEHEN 16

4.1 DAS KONZEPT DER INFANT OBSERVATION NACH ESTHER BICK 17
4.2 YOUNG CHILD OBSERVATION 18
4.2.1 Observation 19
4.2.2 Erinnern und Niederschreiben 20
4.2.3 Präsentation 20
4.2.4 Diskussion des Protokolls 21
4.2.5 Besprechungsprotokoll 21
4.3 YOUNG CHILD OBSERVATION ALS FORSCHUNGSMETHODE 22
4.4 MODIFIKATION DER YOUNG CHILD OBSERVATION FÜR DIE MA-ARBEIT 23
4.5 OBSERVATION IN THAILÄNDISCHEN KINDERGÄRTEN 24
4.5.1 Erinnern und Niederschreiben 25
4.5.2 Präsentation und Diskussion der Protokolle 25
4.5.3 Verfassen von Besprechungsprotokollen und der anschließende Zwischenbericht 25
4.6 WEITERE SCHRITTE IM FORSCHUNGSPROZESS 26

II Analyse der Beobachtungsprotokolle

1. EINLEITENDE WORTE ZU DEN BEOBACHTUNGEN IN THAILAND 27

2. FOKUSKIND 1: TIK 32

2.1 DIE SCHULE 32
2.2 DIE KONTAKTAUFNAHME 33

3. INTERPRETATION 34

3.1. BEOBACHTUNG 1 34
3.1.1 Ankommen (Sammelklasse) 34
3.1.2 Anstellen 36
3.1.3 Zeremonie 37
3.1.4 Zurückgehen 42

3.1.5 Aktivitäten im Gruppenraum 43
3.2 Beobachtung 2 44
3.2.1 Ankommen (Sammelklasse) bzw. Anstellen 44
3.2.2 Zeremonie 45
3.2.3 Aktivitäten im Gruppenraum 48
3.3 Beobachtung 3 49
3.3.1 Ankommen (Sammelklasse) bzw. Anstellen 49
3.3.2 Zeremonie 51
3.3.3 Aktivitäten im Gruppenraum 53
3.4 Erste Überlegungen zum Zusammenhang von Erleben und der Bildung psychischer Strukturen 54

4. FOKUSKIND 2: DAENG 58

4.1 Die Schule 58
4.2 Die Kontaktaufnahme 59

5. INTERPRETATION 60

5.1 Beobachtung 1 61
5.1.1 Ankommen 61
5.1.2 Anstellen 64
5.1.3 Zeremonie 65
5.1.4 Meditation und Zurückgehen 68
5.1.5 Aktivitäten im Gruppenraum 68
5.2 Beobachtung 2 69
5.2.1 Zeremonie 69
5.2.2 Zurückgehen 72
5.2.3 Aktivitäten im Gruppenraum 73
5.3 Beobachtung 3: Daeng kommt nicht in die Schule 74
5.4 Erste Überlegungen zum Zusammenhang von Erleben und der Bildung psychischer Strukturen 75

6. GEGENÜBERSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER ANALYSE 80

7. RITUALE 83

7.1 Merkmale von Ritualen 83
7.2 Funktionen von Ritualen 85
7.3 Resümee und Ausblick 86

LITERATUR 89

ONLINE LITERATUR 93

I Theoretischer Rahmen

1. Einleitung und Hinführung zum Thema

Im Februar 2013 besuchte ich zum ersten Mal einen thailändischen Kindergarten. Dort durfte ich beobachten, wie sich zahlreiche Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren auf einem großen, offenen Platz im Herzen einer Schule in Phuket versammeln, um an der allmorgendlichen Begrüßungsfeier teilzunehmen. Mit dem folgenden Ausschnitt aus einem Protokoll, das während meines Besuchs entstand, möchte ich zeigen, wie mein Interesse für diese Art in den Kindergartentag zu starten, geweckt wurde:

Die Begrüßungsfeier – ein Ausschnitt:

> *„Die Jungen und Mädchen der Pre-School springen und tanzen von allen Seiten auf den großen Platz, man kann beobachten, wie die Pädagoginnen sie zurechtweisen und in ihre Gruppen zusammen drängen, sodass sie nach ein paar Minuten alle in Reih und Glied geordnet aufgestellt sind. Jedes Kind legt seine Hände auf die Schultern des Vordermanns, um eine Armlänge Abstand zu jenem zu garantieren. Als das geschafft ist, setzen sich die Kinder in dieser Aufreihung hin und warten bei einem relativ starken Lärmpegel auf die Direktorin, welche nach kurzer Zeit vor die gesamte Schülerschaft der Pre-School tritt und auf Thai zu ihnen spricht […] Nachdem sie zwei Lieder gesungen haben und die Fahne von zwei Mädchen gehisst wurde, während der Rest die Hymne singt, spricht wieder die Direktorin [...] Kurz darauf kommt aber auch schon ein kleines, chinesisch aussehendes Mädchen an die Seite der Direktorin und spricht in Thai zu der riesigen Gruppe von Kindern. Die Kinder antworten im Chor, dieses geht ein paar Mal so, bis sich die Direktorin mit einem „Kop khun ka*“ [zu Deutsch: „Danke“, Anm. D.E.] *bedankt und das Mädchen sich wieder einreiht*. [Ich spreche währenddessen mit meiner thailändischen Freundin, die mir erklärt, dass dies die Vorbildwirkung stärken soll und die Kinder früh lernen, sich hervorzuheben und vor große Mengen zu treten].
> *Die Direktorin spricht noch ein paar Sätze und dann wird es wieder laut und unruhig – alle Kinder springen auf und tänzeln herum, als sie Reihe um Reihe mit den Pädagoginnen zu ihren Gruppenräumen gehen“ (Eisler 2013 Papier 1, 1).*

Diese morgendliche Begrüßungszeremonie hat mich in vielfacher Weise nachdenklich gemacht: Zum einen waren solche Aktivitäten für mich zu diesem Zeitpunkt noch fremd, da es in Österreich – meines Wissens nach – keine vergleichbaren Morgenaktivitäten in Bildungseinrichtungen gibt. Es schien für mich zuerst befremdlich, schon mit den Kleinsten täglich die

Flagge zu hissen und die Nationalhymne mit einem Text zu singen, der in deutscher Übersetzung (thailand-interaktiv 2014) lautet:

> *Thailand umarmt mit seiner Brust. Alle Menschen mit Thai-Blut. Jeder Zentimeter Thailands gehört den Thais. Das Land hat seine Unabhängigkeit gewahrt, weil die Thais stets vereint waren. Die Thais leben in Frieden, aber sie sind keine Feiglinge im Krieg. Niemandem werden sie erlauben, sie ihrer Unabhängigkeit zu berauben. Noch werden sie Tyrannei erleiden. Alle Thais sind dazu bereit, jeden Tropfen ihres Blutes der Nation zu opfern, für Sicherheit, Freiheit und Fortschritt.*

Bereits dreijährige Kinder singen Tag für Tag, Jahr für Jahr von Nationalstolz, von der Einheit Thailands und seiner Bewohner und von der Bereitschaft, ihr Blut für die Nation zu opfern (http://www.thailand-interaktiv.de).

Zum anderen aber hat es mich fasziniert, wie sehr sich Kinder in diesem Alter bereits in die vorgegebenen Strukturen und Regelhaftigkeiten im Ablauf der Zeremonie eingliedern, und zugleich drängten sich zahlreiche Fragen zur Selbstwahrnehmung und Beziehungsgestaltung der Kinder in diesem großen Ganzen auf: Was mag es für ein drei-jähriges Kind bedeuten, sich als Teil dieser Gruppe und in einem weiteren Schritt als Teil der Nation, wie dies doch in der Hymne zum Ausdruck kommt, zu erleben? Welche Bedeutung mag es für die Kinder haben, wenn sie dies Tag für Tag, und Jahr für Jahr erleben? Was geht in der inneren Welt der Kinder vor, wenn sie sich in diese vorgegebenen Strukturen und Regeln eingliedern?

Das Erleben der Begrüßungszeremonie weckte also meine Neugier und mein Interesse, mehr über die Bedeutung dieser täglichen Aktivitäten für thailändische Kindergartenkinder zu erfahren.

Nachdem mein Interesse nach einer ersten Hospitation im Februar 2013 in diesem Sinn geweckt worden war, bekam ich durch thailändische Angehörige[1] der Srinakarinwirot University in Bangkok später die Möglichkeit, in zwei thailändischen Kindergärten mehrere Beobachtungen durchzuführen. Durch die Mitarbeit an einem zweiwöchigen Workshop am Institut für Bildungswissenschaft zum Thema „The impact of rules and rituals for the development of young children in the context of nursery schools: A transcultural approach“ hatte ich die Möglichkeit erhalten, die thailändischen Universitätsangehörigen kennenzulernen. Dieser Workshop hatte im Rahmen einer Projektzusammenarbeit stattgefunden, die zwischen der Universität Wien und der Srinakarinwirot University mit Unterstützung durch das Asea-Network unter dem Arbeitstitel „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Einge-

[1] Dr. Theeraphab Phetmalaikul, Dr. Suwaporn Semgheng, Dr. Suchada Suthummaraksa, Dr. Patcharaporn Srisawat, Dr. Sorrapakksorn Chatrakamollathas, Dr. Duangduen Saetang

wöhnung in den Kindergarten“ besteht. Ich erhielt eine mündliche Einladung, an die Universität in Bangkok zu kommen, welche ich sehr gerne annahm. Im Dezember 2013 führte ich dann zuerst drei Beobachtungen im Forschungskindergarten der Srinakarinwirot University, und eine Woche später nochmals zwei Beobachtungen im südlichen Teil des Landes durch.
Ich wählte den Zeitpunkt meiner Beobachtungen so aus, dass ich immer bei der morgendlichen Versammlung dabei sein konnte. In jedem Kindergarten rückte ich ein Kind in das Zentrum meiner Beobachtungen: In Bangkok handelte es sich um das Mädchen Tik[2] und im Süden Thailand um den Jungen Daeng. Tik war 4,4 und Daeng 3,8 Jahre. Es hat mich fasziniert, wie unterschiedlich die zwei Kinder die Versammlungen erleben und sich dabei verhalten, obgleich die morgendlichen Versammlungen in so gut wie allen Kindergärten des Landes in einer überaus ähnlichen Art und Weise ablaufen.
Tik schien auf den ersten Blick sehr gut mit den vorhandenen Regeln und Strukturen zurecht zu kommen. Sie gelang jedoch im Laufe einer jeden Beobachtung an einen Punkt, an dem sie sich in ihre innere Welt zurückzog und sehr mit sich selbst beschäftigt zu sein schien. Dabei erweckte sie den Eindruck, die Versammlung nicht mehr aufmerksam wahrzunehmen. Daeng hingegen kämpfte während der gesamten Morgenzeremonie um Kontakt zu seiner Umwelt, wie zum Beispiel um Zuneigung und Aufmerksamkeit von Seiten der Pädagoginnen[3], der anderen Kinder oder seiner Mutter, welche meistens noch während der Zeremonie anwesend war. Beide Kinder nahmen an einem sehr ähnlichen, regelhaften Ablauf teil, erlebten und empfanden diesen jedoch unterschiedlich, was sich aus ihrem Verhalten schließen ließ.

Im Zuge meiner Masterarbeit werde ich mich mit dem Erleben von Regelhaftigkeiten im Kindergarten und deren Bedeutung für die Ausbildung kindlicher psychischer Strukturen befassen. Dabei nehme ich insbesondere auf meine Beobachtungen während der oben beschriebenen morgendlichen Begrüßungszeremonien Bezug, da diese - wie auch generell die Gestaltung des Kindergartenalltags in Thailand - ein hohes Maß an Regelhaftigkeit aufweist. In diesem Zusammenhang war auffällig, dass die Pädagoginnen, abgesehen von Befehlen und Zurechtweisungen, relativ wenig mit den einzelnen Kindern (spielerisch) in Interaktion traten. Vor der Zeremonie spielten die Kinder alleine und die Pädagoginnen saßen meist am Lehrertisch und sahen Hefte durch oder verließen des Öfteren den Raum, ohne sich (zumindest während ich beobachtete) mit den Kindern näher zu befassen. Beim Analysieren der Protokolle, in

[2] Alle Namen in den Beobachtungsprotokollen wurden anonymisiert

[3] In der vorliegenden MA-Arbeit verwende ich durchgehend die weibliche Form des Substantivs, da ich vorwiegend mit Pädagoginnen, Professorinnen und Studentinnen zusammengearbeitet habe. Natürlich meine ich auch immer die männliche Form, zwecks besserer Lesbarkeit gebrauche ich jedoch nur die weibliche Form.

deren Zentrum das Fokuskind Daeng stand, fiel jedoch auf, wie sehr er die Stütze der Pädagogin brauchte, um sich in dem stark strukturierten Kindergartenalltag zurecht zu finden. Aus diesem Grund werde ich in der Masterarbeit auch auf das Erleben der Beziehungen zwischen den Fokuskindern und den Pädagoginnen bzw. zwischen den Kindern untereinander besonders eingehen, um zu untersuchen, wie diese von den Fokuskindern erlebt wurden.

Dazu stellen sich folgende Fragen:

Wie mögen Kindergartenkinder die morgendlichen Versammlungen, die sich in Thailand durch ein hohes Maß an Regelhaftigkeit auszeichnen, erleben? Wie dürften die Beziehungen zu den Pädagoginnen und den anderen Kindern während der morgendlichen Versammlung erlebt werden? Was kommt in den Blick, wenn man die beobachteten regelhaften Abläufe als Rituale bezeichnet und diese aus der Perspektive eines Autors betrachtet, der sich mit der pädagogischen Bedeutung von Ritualen bereits intensiv befasste?

2. Zum Aufbau und den zentralen Fragestellungen der Arbeit

Wie ist meine Arbeit aufgebaut? Die Arbeit widmet sich der Frage nach dem Erleben von Regelhaftigkeiten in thailändischen Kindergärten – speziell während der Begrüßungszeremonie (wie einleitend in einem Protokollausschnitt dargestellt). Darüber hinaus wird diskutiert, welche Folgen die Erfahrungen von Regelhaftigkeiten in den allmorgendlichen Versammlungen für die Kinder haben und welchen Einfluss diese auf die Ausbildung kindlicher psychischer Strukturen haben könnten. Um Überlegungen darüber anzustellen, ob das Erleben der Regelhaftigkeiten entsprechende Auswirkungen haben könnte, werden Beobachtungsprotokolle aus thailändischen Kindergärten hinsichtlich dieser Frage mittels der „Young Child Observation"-Methode analysiert.
Betrachtet man nun die oben erwähnte morgendliche Begrüßungszeremonie vor dem Hintergrund dessen, dass sich die dabei wiederkehrenden Aktivitäten in einer regelhaften Weise, in einem strukturierten Ablauf, jeden Morgen über Jahre hinweg wiederholen, so dürfte es vertretbar sein, diese Form von Begrüßungszeremonie zunächst einmal im umgangssprachlichen Sinne als Ritual zu bezeichnen. In der wissenschaftlichen Literatur findet man jedoch eine Fülle von unterschiedlichen Ritualbegriffen. Deshalb werden darüber hinaus die Ergebnisse der Analyse der Protokolle aus der Perspektive eines bestimmten pädagogischen Verständnis von Ritualen betrachtet, um zu diskutieren, welche pädagogische Relevanz diesen Regelhaftigkeiten aus der Perspektive dieses Verständnisses von Ritualen zugesprochen werden kann.

2.1 Zum Forschungsstand über die Bedeutung des Erlebens von Regelhaftigkeiten im Kindergarten

In diesem Kapitel wird ein Überblick über relevante vorliegende Veröffentlichungen zum angeführten Forschungsthema gegeben. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern der aktuelle Forschungsstand Lücken aufweist und durch diese Arbeit bereichert werden kann.

Generell ist die wissenschaftliche Literatur, bezogen auf den Alltag im Kindergarten, sehr vielfältig. Es gibt zahlreiche Arbeiten, welche sich mit dem Tagesablauf, der Eingewöhnung, der Trennung von kleinen Kindern von ihren Bezugspersonen oder überhaupt mit der Struktur und dem Aufbau des Kindergartens bzw. der Kinderkrippe beschäftigen. Hierzu

zählen Titel wie „Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen“ von Liselotte Ahnert (1998) oder „Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion“, herausgegeben von Dieter Fuchs (1995), aber auch aktuellere Literatur speziell darüber, wie Kinder Situationen in Kindergärten und Kinderkrippen erleben. U.a. ist dabei an Publikationen aus der Wiener Kinderkrippenstudie (Abk. WiKi, 2007) zu denken.
Veröffentlichungen bezogen auf die Frage, wie Kinder im *Kindergarten* Regelhaftigkeiten erleben, sind in dieser Art und Weise hingegen sehr selten. Vereinzelt findet man in populärwissenschaftlichen Schriften Passagen, die davon handeln, dass Regeln und Regelhaftigkeiten verlässliche Strukturen und Sicherheit bieten, beispielsweise in den Publikationen von Bäcker-Braun (2011) und Münnich (2011). Einen differenzierten wissenschaftlichen (und umfangreicheren) Diskurs über die Relevanz von Regeln und Regelhaftigkeiten für die Arbeit mit Kindergartenkindern gibt es jedoch bisher nicht.
Einen Beitrag zur Wichtigkeit von Regeln und Strukturen für kleine Kinder stellt etwa die Diplomarbeit von Ester Heiss (2009), „Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen“ dar. Diese entstand im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie und beschäftigt sich somit mit Kindern im Krippenalter. Eine vergleichbare Studie, welche sich mit der Thematik mit Kindern im Kindergartenalter beschäftigt, konnte jedoch nicht gefunden werden.

Versucht man in einem weiteren Schritt, deutsch- oder englischsprachige Arbeiten zum Thema „Erleben von Regelhaftigkeiten im Kindergarten in Thailand oder Asien“ generell zu finden, so muss man schnell feststellen, dass dazu kaum Veröffentlichungen erschienen sind. Gibt man in den gängigen Suchmaschinen wie google, *google scholar*, in der Universitäts-Suchmaschine *opac* oder bei der Suchmaschine *bidok,* „Regelhaftes Erleben im Kindergarten“ und „Asien“ ein, so erhält man etwa 1500 Ergebnisse. Überblickt man dann die ersten Seiten, so handelt es sich Großteils um unpräzise Vorschläge bezüglich Kindergartenstandorte in Asien und entwicklungspsychologische Erkenntnisse im Zusammenhang mit politischer Bildung. Ab der dritten Ergebnisseite werden nur noch entfernte Themen, welche weder mit Kindergärten, noch mit dem Erleben in Zusammenhang stehen, angezeigt. Auf Suchanfragen „Erleben von Regelhaftigkeiten im Kindergarten“ und „Asien“ scheinen vorwiegend Ergebnisse bezogen auf Sprache, Interkulturalität oder globales Lernen auf - keine Themen, die mit der Arbeit direkt in Bezug stehen. Auch im *Fachportal Pädagogik*

(www.fachportal-paedagogik.de) lassen sich mit den Suchbegriffen „Regelhaftigkeiten“ und „Erleben von Regelhaftigkeiten“ keine Titel mit direktem Bezug zur Masterarbeit finden. Die angezeigten Ergebnisse beziehen sich fast ausschließlich auf Literatur zum Unterricht in der Schule.

Auch eine erst kürzlich gestellte E-Mail-Literaturanfrage an die in der Einleitung erwähnten Kolleginnen und Kollegen der Universität Bangkok zum Thema „Erleben von Regelhaftigkeiten in thailändischen bzw. generell asiatischen Kindergärten“ führte zu keinen spezifischen Literaturhinweisen.

Es konnte lediglich ein englischsprachiger Artikel von Kathryn M. Howard (2009) mit dem Titel „’When meeting Khun teacher, each time we should pay respect’: Standardizing respect in a Northern Thai classroom“ gefunden werden. Der Artikel handelt von einer thailändischen Schulstunde und davon, wie Kinder in dieser (durch die Verwendung der standart-thailändischen Respektwörter) zu respektvollen, thailändischen Bürger sozialisiert werden. Der Artikel verschafft einen anschaulichen Einblick darüber, wie Kindergartenkinder in Thailand früh durch sprachlich vorgegebene Regeln und Rituale unter anderem ihre Identität als thailändischer Bürger prägen sollen. Diese sprachlichen Regeln und Rituale sehe ich in Zusammenhang mit der morgendlichen Begrüßungsversammlung, die ebenfalls verschiedenste (unter anderem auch sprachliche) Regelhaftigkeiten beinhaltet, welche die Kinder als thailändischen Bürger formen.

Zusammenfassend bedeutet dies nach eingehender Recherche, dass es in der bereits veröffentlichten Fachliteratur wenige Studien gibt, die sich explizit mit dem Thema des „Erlebens von Regelhaftigkeiten in Kindergärten“ im Allgemeinen sowie mit dem Thema „Erlebens von Regelhaftigkeiten in thailändischen Kindergärten“ im Besonderen befassen. Hier lässt sich eine erste Forschungslücke festmachen. Mit meiner Arbeit versuche ich diese zu verkleinern, indem (a) meine Beobachtungsprotokolle daraufhin analysieren werden, wie die Fokuskinder die Regelhaftigkeiten im Kontext der morgendlichen Zeremonien erleben dürften und (b) ich der Frage nachgehe, ob bzw. welche Argumente für die Annahme sprechen, dass andere Kinder die Morgenzeremonie ähnlich erleben, wie die beiden Fokuskinder.

Im nächsten Kapitel nehme ich Bezug auf die möglichen Auswirkungen des täglichen Erlebens von Regelhaftigkeiten im Kindergarten auf Kindergartenkinder. Erste Vermutungen

werden zu der These führen, dass das wiederholte Erleben von Regelhaftigkeiten Einfluss auf die Ausbildung von psychischen Strukturen bei Kindern hat.

2.2 Zum Konzept der Ausbildung psychischer Strukturen

Im Folgenden werde ich das Konzept der Ausbildung psychischer Strukturen darstellen, wie man es in einigen jüngeren Publikationen in Verbindung mit dem Konzept der Affektregulation nachlesen kann, da dies den theoretischen Rahmen für die Untersuchung der Frage nach der Bedeutung des Erlebens von Regelhaftigkeiten für thailändische Kindergartenkinder bilden wird.

Dazu verwende ich vor allem aktuelle Veröffentlichungen von Datler und Wininger (2014) über „Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit“, aber auch einen früheren Artikel von Datler und Steinhardt (2001) über „Zeit Struktur und Lebensalter II. Über den Prozess der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit ‚verhaltensauffälligen' Jugendlichen“.
Im folgenden Abschnitt wird genauer darauf eingegangen, was ich in Anlehnung an Datler et al. unter „psychischen Strukturen“ verstehe.

2.2.1 Das Konzept der Affektregulation

Dieses Konzept ist wesentlich für das Verständnis der Ausbildung psychischer Strukturen und soll deswegen im Folgenden kurz dargestellt werden.
Datler und Wininger (2014) schreiben, dass innerpsychische (emotionale) Prozesse wie das Wahrnehmen und Erleben im täglichen Leben eine wichtige Rolle spielen, da Menschen beständig bestrebt sind, „in bestmöglicher Weise angenehme Gefühlszustände herbeizuführen, zu stabilisieren oder zu steigern sowie unangenehme Gefühlszustände zu beseitigen, zu lindern oder deren Auftreten zu verhindern“ (Datler, Wininger 2014, 359). Menschen sind also ständig um die Regulation ihrer Gefühle bemüht und erfahren dabei permanent, „ob und in welcher Weise sich ihre Aktivitäten im Hinblick auf die Regulation ihrer Emotionen als hilfreich erweisen“ (ebd., 360).
In ihrem Bemühen um Affektregulation machen Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Erfahrungen. Die Folge davon ist, dass sie „bestimmte Situationen tendenziell ähnlich erleben und in Verbindung damit ähnliche Einschätzungen darüber treffen, welche weiteren Aktivitäten ihnen zur Affektregulation verhelfen“ (ebd.).

Diese komplexen psychischen Prozesse sind den Menschen jedoch zum Großteil nicht bewusst. Sie beeinflussen dennoch „manifeste Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen“ (ebd.), welche „bewusst wahrnehmbar[...] oder von aussen sinnlich ausmachbar[...]“ sind (Datler 2001, 160).

Das heißt, die Erfahrungen, die eine Person im Bestreben nach der Herstellung angenehmer Gefühlszustände macht, nehmen jeweils darauf Einfluss, wie Situationen künftig erlebt werden, sowie darauf, welche Versuche der Affektregulation bewusst, oder auch unbewusst verfolgt werden. Dabei kommt es zur Ausbildung bestimmter Tendenzen, zu denen auch die Neigung zählt, bestimmte Abwehraktivitäten zu setzen. So können psychische Strukturen entstehen.

In dem Artikel „Zeit, Struktur und Lebensalter: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit ‚verhaltensauffälligen’ Jugendlichen“ (2001) lässt sich folgende Definition von psychischen Strukturen finden, welche meiner Arbeit zugrunde liegen soll:

> *„Unter psychischen Strukturen verstehen wir (a) Ensembles bestimmter latenter Tendenzen einer Person, verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, zu erleben und einzuschätzen (zu apperzipieren), sowie (b) damit verbundene Tendenzen, in solchen Situationen bestimmte manifeste Folgeaktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns zu setzen“ (Datler 2001, 160f).*

Doch warum ist dies von Bedeutung für diese Arbeit? Gemäß Datler (2001) wird das Konzept der „psychischen Strukturen“ meist herangezogen, um „ein Zustandekommen manifester Formen des Erlebens, Denkens und Handelns verständlich zu machen“ (Datler 2001, 161).
Diem-Wille (2013) betont dazu in Anlehnung an Melanie Klein (1936), dass jegliche Erfahrungen, die wir in unserem Leben machen, in einer Art „Erinnerung im Gefühl“ (Klein 1936 zit. na. Diem-Wille 2013, 178) gespeichert werden. Vor allem frühe Erlebensinhalte sind besonders von Bedeutung für die Herausbildung psychischen Strukturen, denn diese nehmen letztendlich auch darauf Einfluss, wie sich die Beziehungen einer Person gestalten. Es gibt gewisse Phasen im Leben einer Person, in denen diese Erfahrungen besonders starke Folgen nach sich ziehen, beispielsweise während der ersten Lebensjahre. Gewisse Erfahrungen

werden dann im Hier und Jetzt unbewusst lebendig und sind für das Denken, Fühlen und Handeln von Bedeutung (ebd.).

Bezogen auf die beiden Fokuskinder folgt aus dem Dargestellten, dass danach gefragt wird, ob es gute Gründe für die Annahme gibt, dass das wiederholte Erleben der Morgenzeremonie benennbare Folgen für die Ausbildung bestimmter psychischer Strukturen hat.
Dazu soll im nächsten Kapitel auf regelhafte Abläufe, Regeln und Rituale eingegangen werden.

2.3 Von regelhaften Abläufen zu Ritualen

Der dritte Themenschwerpunkt der Arbeit bezieht sich auf den Aspekt des Rituals. In diesem Kapitel soll gezeigt werden, welche unterschiedlichen Auffassungen davon existieren, was unter „Ritualen" zu verstehen ist. In weiterer Folge werde ich den Ritualbegriff eines bestimmten Autors aufzeigen, welcher sich in den letzten Jahrzehnten besonders intensiv mit der Bedeutung von Ritualen für pädagogische Prozesse befasst hat. Diesen Ritualbegriff werde ich heranziehen, um zur Beantwortung meiner Forschungsfrage zu gelangen.

2.3.1 Unterschiedliche Auffassung des Begriffs „Ritual"

Lange Zeit ging mit dem Begriff „Ritual" eine religiöse Bedeutung einher. Vor allem im Vollzug symbolischer Handlungen bei Opferritualen bzw. während des Gabentauschs (Dücker 2007, 15). Jedoch setzen sich schon seit langer Zeit nicht nur die Religionswissenschaft und Ethnologie mit Ritualen auseinander. Seit den 1970er Jahren interessieren sich vermehrt Disziplinen, wie die Geschichtswissenschaft oder die Theaterwissenschaft, für das Ritual. Zirfas (2004, 141) spricht sogar von einer „Renaissance des Rituals" als Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Auch in der Erziehungswissenschaft sowie in der Psychoanalyse lässt sich dieser Trend verzeichnen (Fugger 2011, 394) und das nicht zuletzt in Zusammenhang mit der Bedeutung von Ritualen für Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung (Zirfas 2004, 141).

Bei aller Schwierigkeit, ohne einem definierten Gegenstandsbereich und entsprechenden Methoden, Konzepten und Begriffen und einer gewissen Diffusion, die der Begriff in sich trägt, schlägt Dücker (2007) einige Merkmale vor.

Für ihn haben Rituale eine kulturelle und eine soziale Komponente, sie können „kulturspezifische Formen der Sozialisation und des sozialen Lebens“ (Dücker 2007, 29) vermitteln. Ihm zufolge antworten Rituale für die Adressaten auf Fragen wie: „Wie sollen, wollen und können wir die Ordnung unserer Gemeinschaft erhalten und was kann mein Anteil dabei sein?“. (ebd.) Dies weist den ordnungs- und strukturgebenden Charakter von Ritualen aus.
Als eine weitere Dimension lässt sich die symbolische Kraft nennen, welche als symbolische Handlungen kollektive Identität generiert (ebd.). Desweiteren schreibt er: „Wo Rituale aufgeführt werden, kommen Menschen im Namen einer übergeordneten Idee zusammen, Einsamkeit und Isolation sind zumindest für die Dauer des Geschehens durch Gefühle der gerichteten Gemeinsamkeit und womöglich Zusammengehörigkeit abgelöst“ (ebd.).
Ähnliche Überlegungen finden sich auch bei Wulf (2004), Wulf und Zirfas (2007) und Turner (1967).
Vom symbolischen Charakter von Ritualen sprechen aber vor allem der Psychoanalytiker Franz Wellendorf (1973) sowie Wulf und Zirfas (2004, 359). Diese thematisieren „symbolisch kodierte[...] Körperprozesse“ in Ritualen und mit Audehm (2007, 427) darüber hinaus die Verkörperung der „kollektiven Werte und Bezüge“ (ebd.). Dies „bezeugt Notwendiges und ermöglicht die Transformation von Erfahrungen auf andere (z.B. soziale, religiöse) Bedeutungsebenen“ (ebd.). Weitere Autoren, die sich mit dem Symbolcharakter von Ritualen auseinandersetzen, sind beispielsweise Roberts (2001) und Turner (1967).
Im bildungswissenschaftlichen Diskurs lassen sich einige wissenschaftliche Studien zum Thema Rituale in der Schule finden, hierbei hat die Berliner Ritualstudie (2001-2006) von Wulf et al. einen zentralen Stellenwert in der deutschsprachigen Literatur. Das Augenmerk hierbei liegt vor allem auf der performativen Bildung von Gemeinschaften und Übergängen im Schulalltag.
Kaiser (2003, 3) betont, wie ebenfalls bereits oben genannte Autoren, den wiederholenden, gleichbleibenden sowie strukturierenden Charakter von Ritualen im Unterricht.

Beim Lesen dieser verschiedenen Definitionsansätze im bildungswissenschaftlichen Bereich, die nicht zuletzt aufgrund ihrer disziplinären Vielfalt entstanden, lässt sich hinsichtlich des Ritualbegriffs keine präzise, eindeutige Aussage darüber treffen, was nun ein Ritual ist. Um jedoch meine Forschungsergebnisse realistisch dahingehend zu untersuchen, welche Aspekte in den Blick geraten, wenn diese aus der Perspektive des erziehungswissenschaftlichen Ritualverständnisses diskutiert werden, muss ich mich in dieser Arbeit auf ein Ritualverständnis von vielen festlegen. Christoph Wulf (2004) hat sich im Zuge seiner zahlreichen

Studien zu Ritualen in Schulen in den letzten Jahrzehnten besonders intensiv mit der Bedeutung von Ritualen für pädagogische Prozesse befasst, weshalb dieser Autor besonders hilfreich für die Analyse meiner Ergebnisse ist. Unter dem Blickwinkel der Wulf'schen Arbeiten lässt sich zudem an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs anknüpfen.

2.4 Die zentralen Forschungsfragen der Arbeit

Welche Forschungsfragen meiner Arbeit zugrunde liegen, soll im diesem Kapitel kurz und übersichtlich dargestellt werden.
Die Darstellungen, welche in den Kapiteln zuvor zu lesen waren, ermöglichen nun die Formulierung folgender Forschungsfragen, die in dieser Arbeit untersucht werden sollen:

(1.) Wie erleben die beiden Fokuskinder die morgendliche Eröffnungszeremonie in thailändischen Kindergärten?

(2.) Welche Aussagen lassen sich in diesem Zusammenhang über die Ausbildung der psychischen Strukturen dieser Kinder machen?

(3.) Sprechen Argumente für die Annahme, dass andere Kinder die Eröffnungszeremonie ähnlich erleben wie die beiden Fokuskinder und folglich psychische Strukturen ausbilden, die jenen ähnlich sind, die im Zuge der Diskussion der (2.) Fragestellung beschrieben wurden?

(4.) Was kommt in den Blick, wenn die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Fragestellungen (1.) bis (3.) aus der Perspektive des erziehungswissenschaftlichen Ritualverständnisses von Wulf diskutiert werden?

Wie anhand dieser Fragestellungen ersichtlich wird, stehen drei zentrale Aspekte im Zentrum der Arbeit: Zum einen das *Erleben* der Kinder und zum anderen die Bedeutung dieses Erlebens für die Ausbildung *psychischer Strukturen*. In einem weiteren Schritt geht es darum, zu zeigen, dass unterschiedliche Auffassungen davon existieren, was unter „Ritualen“ zu verstehen ist und was in den Blick gerät, wenn man die Ergebnisse der Analysen aus der Perspektive des *erziehungswissenschaftlichen Ritualverständnisses* von Wulf diskutiert.

2.5 Die weitere Gliederung der Arbeit

Im dritten Kapitel werden einige Informationen zum elementarpädagogischen Bildungssystem in Thailand gegeben. Im Zuge der Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle werde ich speziell auf die Beschreibung der besuchten Kindergärten eingehen.
In Kapitel 4 wird die Methode der *Young Child Observation* detailliert dargestellt. Nach dieser Forschungsmethode wurden die Beobachtungen durchgeführt und die Beobachtungsprotokolle verfasst. Warum gerade diese Methode verwendet wird, kann in Kapitel 4 nachgelesen werden.

In einem zweiten Teil der Arbeit wird sich der Analyse der Beobachtungsprotokolle gewidmet, hierbei werde ich mich mit dem Fokuskind 1 bzw. Fokuskind 2 befassen. Dabei werden Protokollausschnitte dargestellt und in Bezug auf die erste Forschungsfrage analysiert.
Auf die Interpretationen der Beobachtungsprotokolle folgen jeweils abschließend erste Überlegungen zum Zusammenhang von Erleben und der Bildung psychischer Strukturen (Forschungsfrage 2). Im sechsten Kapitel werden anschließend die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und gegenübergestellt, um so zu einer Beantwortung von Forschungsfrage 3 zu kommen. Im letzten Kapitel werden die bisherigen Ergebnisse der Arbeit aus der Perspektive eines Autors betrachtet, der sich mit der pädagogischen Bedeutung von Ritualen bereits intensiv befasste, um so zu einer Beantwortung der vierten Forschungsfrage zu gelangen.

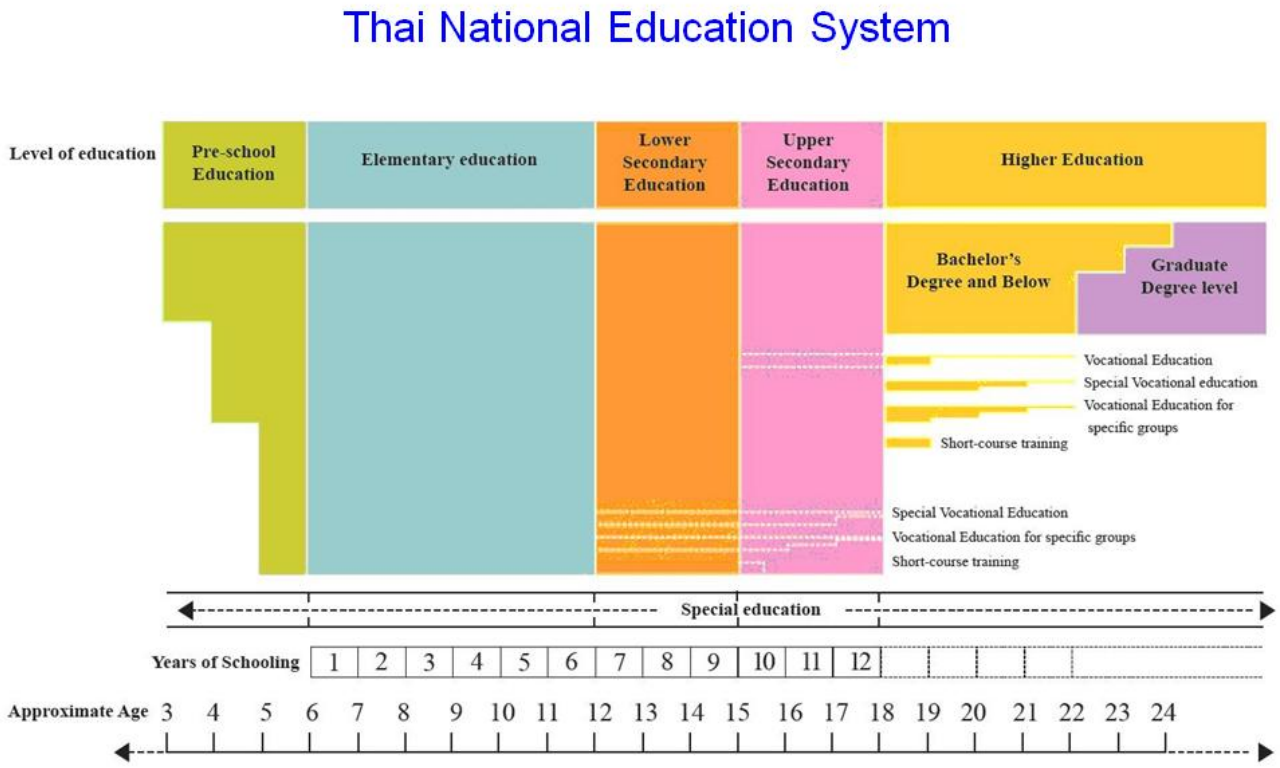
3. Das elementarpädagogische Bildungssystem in Thailand

Bevor ich mich in Kapitel 5 der Bearbeitung der Protokollausschnitte zuwende, soll in diesem Kapitel auf das elementarpädagogische Bildungssystem in Thailand eingegangen werden, da es sich in einigen Punkten sehr von dem österreichischen unterscheidet. Dies soll vor allem der besseren Nachvollziehbarkeit der Protokolle und deren Analyse dienen.

Grundsätzlich handelt die Masterarbeit vom Erleben der Begrüßungszeremonie zweier *Kindergartenkinder*. In den Protokollen sind jedoch Bezeichnungen wie „Lehrer", „Schüler" und „Schule" zu lesen. Dies liegt vor allem an der englischen Sprache. Zusätzlich sind die beiden Kindergärten, in denen beobachtet wurde, als „Pre-Schools" direkt in Schulen angesiedelt. Die Bezeichnungen können verwirrend sein, da man den Bezug zum Kindergartenkind verlieren könnte, wenn man von Schülern spricht. Und tatsächlich bekommt man in thailändischen Kindergärten den Eindruck, dass Kindergartenkinder wie Schulkinder behandelt werden. Generell hatte ich selbst in den besuchten Kindergärten den Eindruck, dass die Kinder in erster Linie auf die bevorstehende Grundschulzeit vorbereitet werden. Diesen Eindruck will das Ministerium für Erziehung aber offenbar nicht vermitteln (s.u.).

3.1 Aufbau des thailändischen Bildungssystems

Auf der Homepage des deutschen Auswärtigen Amts ist zu lesen, dass bei der Entwicklung des Landes dem Thema Bildung eine besondere Bedeutung zukommt: „Ziel ist es, die Schulbildung zu optimieren, die Qualifikation der künftigen Arbeitskräfte sicherzustellen und dadurch die Wettbewerbsfähigkeit des Landes auch mittelfristig zu sichern" (Auswärtiges Amt, 2015).
Grundsätzlich ist die thailändische Bildung auf zwölf Jahre aufgebaut und in vier Stufen unterteilt. Die Vorschule (*pre-school*), zu welcher auch üblicherweise der Kindergarten zählt, dauert ein bis zwei Jahre. Danach folgen zuerst die 6-jährige Grundschule und die ebenfalls 6 Jahre andauernden, weiterführenden Schule, welche in drei Jahre untere und drei Jahre höhere Sekundarstufe unterteilt ist (ebd.).



(Grafik: Seameo, 2017)

Im englischen Volltext zum Bildungssystem von Thailand der SEAMEO (Organisation der Erziehungsminister Südostasiens) ist nachzulesen, dass die *pre-school* (Vorschule bzw. Kindergarten) drei- bis fünfjährige Kinder besuchen. Hierbei wird Wert auf die „harmonische physische, intellektuelle, emotionale und soziale“[4] Entwicklung der Kinder gelegt, welche vor die formale Erziehung („formal education“) gestellt wird. Die Vorschulerziehung findet in unterschiedlichen Einrichtungen statt, z.B. in „child care centers“, „nursery schools“ und Kindergärten. Das Erziehungsministerium hat in jeder Provinzhauptstadt einen öffentlichen Kindergarten als Vorbild für private Kindergärten etabliert. Die Vorschul- bzw. Kindergartenjahre sind für die Bürger optional und zu einem großen Teil im privaten Sektor verankert. Diese stehen unter der Aufsicht des „Private Education Commission, Ministry of Education“ (Seameo, 2017).

Wie die oben genannten Forschungsfragen im Rahmen der Masterarbeit empirisch bearbeitet werden sollen, wird im folgenden Kapitel erläutert.

[4] Übersetzung DE

4. Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden die beiden Forschungsmethoden, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage zur Anwendung kommen, dargestellt.

Da mit den Forschungsfragen (1.) bis (3.) explizit nach dem Erleben bestimmter Situationen im Alltag von Kindern gefragt wird, braucht es eine Forschungsmethode, welche genau dieses Erleben in den Mittelpunkt der Forschung stellt und es ermöglicht, von manifestem, d.h. sinnlich wahrnehmbarem Verhalten, wie Mimik und Gestik, auf innerpsychische Inhalte zu schließen.
Dies legt es nahe, einen qualitativen Forschungszugang zu wählen, da zum Beispiel bei einer breit angelegten quantitativen Fragebogenerhebung das Verhalten in der alltäglichen Umgebung nicht erhoben (beobachtet) werden kann. Aber auch bei qualitativen Methoden, wie zum Beispiel einem narrativen Interview, kann nur schwer direkt bei der betreffenden Person nach innerpsychischen Prozessen gefragt werden. Des Weiteren ist es für das Erkenntnisinteresse sinnvoll, Beobachtungen „*in einem naturalistischen Forschungssetting*“ (Datler et al. 2008, 89), das heißt in Alltagssituationen, durchzuführen. Bei diesem Anspruch fällt des Weiteren die Methode der Videoaufzeichnung weg, da sich Menschen oft anders verhalten, wenn sie wissentlich gefilmt werden und zu erwarten ist, dass durch das Beobachten in geringerem Ausmaß Einfluss genommen wird. Die Beobachtung in einer Alltagssituation stellt außerdem sicher, dass „nicht erst von Beobachtungen, die in Laborsituationen gemacht werden, auf das Geschehen in Alltagssituationen geschlossen werden muss, da das Alltagsgeschehen selbst zum Gegenstand der Untersuchung wird“ (Datler et al. 2008, 80).

Aus diesen Gründen eignet sich für dieses Forschungsvorhaben besonders die Methode der *Young Child Observation*. Diese ist eine Weiterentwicklung der *Infant Oberservation*, welche in den 1950er-Jahren von Esther Bick an der Tavistock Clinic entwickelt wurde (Diem-Wille 2012, 37f.). Im Folgenden soll dargestellt werden, wie aus dem Konzept der Infant Observation das Konzept der Young Child Observation (YCO) entstand und wie diese später als Forschungsmethode genutzt wurde. Im Anschluss an diese Darstellungen wird herausgearbeitet, wie die YCO als Forschungsmethode - im Falle meiner MA-Arbeit in modifizierter Form - angewandt wurde.

4.1 Das Konzept der Infant Observation nach Esther Bick

Die Methode der Infant Observation entstand im Rahmen einer von Bick konzipierten Psychotherapeutenausbildung aufgrund ihrer Überzeugung, dass Kinderpsychotherapeuten mit der Erlebniswelt von kleinen Kindern vertraut sein sollten. Im Zentrum des ersten Jahres der psychoanalytischen Ausbildung stand die Beobachtung von ein- bis zweijährigen Kindern (Datler 2009, 47).

Die ursprüngliche Methode der Säuglingsbeobachtung umfasst vier grundlegende Elemente:

1. Es wird eine schwangere Frau bzw. ein werdendes Elternpaar gesucht, welches der Beobachtenden bis dahin unbekannt ist. Nach einem ersten Kennenlernen und der Geburt des Kindes wird das Paar ein Mal pro Woche für eine Stunde lang besucht. Das Baby wird über zwei Jahre hinweg regelmäßig beobachtet. Dabei soll die Beobachtende als Lernende den Säugling in Alltagssituationen beobachten und eine zurückhaltende Position einnehmen. Dabei soll sie möglichst wenig in das Geschehen eingreifen. In einer Seminargruppe, bestehend aus 4-5 Personen und einem Seminarleiter, wird dann das Beobachtete regelmäßig besprochen und begleitet (Datler 2009, 48).
2. Während des Beobachtens soll nicht mitgeschrieben werden, da es sich als störend herausstellte und die „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ (Bick 2009, 20) beeinträchtigt. Deshalb soll erst im Anschluss an die Beobachtung alles Wahrgenommene so deskriptiv und detailliert wie möglich und darüber hinaus frei von Interpretationen zu Papier gebracht werden (Datler 2009, 48).
3. Die Beobachtungsprotokolle werden anonymisiert und vervielfältigt in die ein Mal wöchentlich stattfindende Seminarsitzung mitgebracht. Jedem Teilnehmer steht abwechselnd eine Seminarstunde zur Verfügung um sein/ihr Protokoll vorzustellen und zu besprechen. Dabei wird das Protokoll von der Person vorgetragen, welche es auch verfasst hat, und anschließend Satz für Satz diskutiert.
4. Während der Besprechung des Beobachtungsprotokolls werden Notizen von einem anderen Teilnehmer angefertigt. Dahinter steht die Absicht, Lernprozesse durch Dokumentieren und Vertiefen anzuregen. Des Weiteren verhelfen diese Notizen auch noch zu einem späteren Zeitpunkt zu einem Nachdenken über das Baby, sowie das Verfolgen bestimmter Themen über einen längeren Zeitraum. Dadurch kann sich

> mit der Frage befasst werden, „welche Bedeutung die besonderen Erfahrungen, die ein Baby mit sich und seiner Welt macht, für die Ausbildung psychischer Strukturen und somit für sein Heranwachsen haben dürften“ (Lazar et al. 1968 zit na. Datler 2009, 49).

Die Grundelemente bleiben bis heute in den Infant Observation bzw. Young Child Observation Seminaren weitgehend gleich und werden auch bei dieser Masterarbeit als Forschungsmethode in dieser Form verwendet. Mit der Verwendung dieser Forschungsmethode soll aber nicht hypothesen-geleitet vorgegangen werden. Der Forscher bzw. die Forscherin ist offen für die zu beobachtende Situation und untersucht das gesammelte Beobachtungsmaterial unvoreingenommen im Hinblick darauf, welche Thesen sich über latente Erlebnisinhalte aufstellen lassen.

4.2 Young Child Observation

Im folgenden Unterkapitel soll nun näher auf die Young Child Observation selbst und im Weiteren auf die konkrete Vorgangsweise bei der Verwendung dieser als Forschungsmethode eingegangen werden. Anschließend kann somit aufgezeigt werden, wie diese Methode für die Zwecke der vorliegenden Masterarbeit modifiziert wurde.

Wie bereits erwähnt, stammt die Young Child Observation aus der Säuglingsbeobachtung (Infant Observation), welche schon 1948 als Bestandteil der Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten von Esther Bick an der Tavistock Clinic entwickelt wurde. Durch die Gruppe um Gertrud Diem-Wille wurde die Infant Observation Anfang der 1990er-Jahre nach Wien gebracht und ist seitdem fester Bestandteil einiger psychoanalytischer, bildungswissenschaftlicher und Erziehungsberatungslehrgänge (Diem-Wille 2012, 13).

Seit den 1950er-Jahren wird die psychoanalytische Beobachtung auch in Kindergärten angewandt und nach dem Modell der Infant Observation durchgeführt. Es sollen die Interaktionen zwischen dem zu beobachtenden Kind und den anderen Kindern, den Kindergärtnerinnen und womöglich den Eltern konzentriert beobachtet werden. Da es sich nicht um die Beobachtung eines isolierten Kindes handelt, wird es immer im Kontext mit seiner Umwelt gesehen.

Beim Beobachten von kleinen Kindern werden die eigenen kindlichen Gefühle wieder aktiviert, was ein besseres Verständnis für die beobachteten Kinder, welche ihre eigenen Gefühle noch nicht differenziert sprachlich ausdrücken können, hervorruft. Die Kinder äußern ihre Gefühle durch ihr Verhalten, weshalb Beobachtungen so hervorragend auf die innere Welt von kleinen Kindern schließen lassen (Diem-Wille 2012, 37f).

Gertraud Diem-Wille erläutert, warum sich zwei- bis dreijährige Kinder sehr gut zur Beobachtung eignen:

> *„es [kann] einerseits seine Gefühle mit Worten und Handlungen deutlich ausdrücken [...] und andererseits [ist] der Zivilisationsprozess im Sinn der Hemmung und Unterdrückung von Triebimpulsen, Wünschen und Gefühlen erst im Entstehen. Ein dreijähriges Kind 'ist' sein Gefühl, wenn es glücklich ist, springt es jauchzend herum, wenn es […] traurig ist, kann es haltlos weinen.“ (Diem-Wille 2012, 37)*

Die einzelnen Schritte in der Vorgangsweise beim Verwenden der Infant bzw. Young Child Observation werden in den folgenden Unterkapiteln in Anlehnung an Datler, Steinhardt, Trunkenpolz und Hover-Reisner (2008) erläutert.

4.2.1 Observation

Dieser Teil der Forschung stellt die primäre Datenerhebung dar (Datler et al. 2008, 89). Die Aufmerksamkeit soll auf das betreffende Kind im Forschungsfeld gerichtet werden und dabei alles, was wahrgenommen werden kann, am bestmöglichen Weg erfasst und in Erinnerung gehalten werden. Bei dieser Methode ist die Beobachtende selbst, mit allen Sinnen und mentalen Kapazitäten, das Erhebungsinstrument (ebd.).
Während der Phase der Beobachtung und Verarbeitung des Aufgenommenen stellt sich immer folgende Hauptfrage: *Wie erlebt das fokussierte Kind die beschriebene Situation?*

Warum nimmt die Beobachtende eine besondere Rolle ein?
Anders als bei anderen Forschungsmethoden, kommt die persönliche Anwesenheit des Beobachters bzw. der Beobachterin und die Rolle, welche der- oder diejenige einnimmt, hinzu. Da in den meisten Fällen in der Familie beobachtet wird, dringt man in ein intimes Geschehen ein und wird somit zu einem teilnehmenden Beobachtenden, um so die emotionalen Eindrücke differenzierter wahrnehmen zu können. Es ist jedoch äußerst schwierig, in einer objektiven Position zu bleiben und gleichzeitig die intensive Übertragung und entsprechende

Gegenübertragung[5] beizubehalten. Dies gestaltete sich deshalb als schwierig, da Eltern oder Geschwister, sowie Lehrer oder andere anwesende Kinder der Beobachtenden Rollen zuschreiben. Gewisse Situationen könnten die Beobachtende in einer Weise empören oder faszinieren und die somit entstehenden Spannungen können dadurch sehr überwältigend sein (Bick 2009, 20f). Dies wiederum beeinflusst das Wahrgenommene.

4.2.2 Erinnern und Niederschreiben

Sofort im Anschluss an die Beobachtung soll von der Beobachtenden alles so detailliert wie möglich erinnert und als Protokoll deskriptiv fixiert werden. Während dies geschieht, soll das Aufgenommene verarbeitet und die Eindrücke innerhalb der eigenen innerpsychischen Prozesse umgewandelt und strukturiert werden. Dies soll so geschehen, dass die Aufzeichnungen in kohärente (stimmige) Einheiten strukturiert sind (Datler et al. 2013, 7f.).

Die Beobachtende selbst, als Forschungsinstrument, bringt das beobachtete Material in seiner eigenen mentalen Strukturiertheit zu Blatt. Ihre eigenen komplexen Zuschreibungen, Bedeutungen und Bewertungen fließen in das Protokoll mit ein, wenn sie diese in komprimierter, aber gleichzeitig reich detaillierter Form als Beschreibungen der Situation niederschreibt. All diese Aspekte fließen in das Beobachtungsmaterial, das fünf bis sieben computergeschriebene, ausgedruckte Seiten beträgt.
Diese Seiten sind in ihrem Ausmaß so gestaltet, dass sie eine intensive Reflexion und Auseinandersetzung der Ereignisse erlauben, ohne dass weitere Ergänzungen oder editorische Arbeit dafür geleistet werden muss (ebd., 8).

4.2.3 Präsentation

Die Präsentation des angefertigten Beobachtungsprotokolls findet in einer Observation-Gruppe von etwa vier bis fünf Personen statt. Dies hat den Vorteil, dass „die mentalen Kapazitäten des Beobachters, durch die mentalen Kapazitäten der Gruppe erweitert werden und somit die Möglichkeit des gemeinsamen Nachdenkens in und mit der Gruppe geschaffen wird“ (Skogstad 2004 zit. na. Datler et al. 2008, 90). Beim Vortragen spielen die Stimme, das Sprechtempo oder die Intonation eine bedeutende Rolle, da dies die Atmosphäre für die restliche Gruppe schafft und so den emotionalen Gehalt der Situation vermittelt. Während des Vortragens sollen innere Bilder und Assoziationen bei den einzelnen Gruppenmitglie-

[5] Unter Übertragung bzw. Gegenübertragung „versteht man die wichtige psychoanalytische Erkenntnis, dass Gefühle, die aus früheren Beziehungen zu den Eltern stammen, auf andere Personen übertragen (Übertragung) und in dieser anderen Person, in einer Form von Kommunikation des Unbewussten, entsprechende Gefühle hervorrufen (Gegenübertragung)“ (Diem-Wille 2007, 65).

dern entstehen, welche Rückschlüsse auf latente Inhalte und das Erleben des Kindes schaffen (Datler et al. 2008, 90).

4.2.4 Diskussion des Protokolls

Die Observation-Gruppe diskutiert Absatz für Absatz und Zeile für Zeile das vorgetragene Protokoll. In dieser Phase werden Gedanken und Reflexionen über das Erleben des Kindes, sein Zusammentreffen mit seiner Umwelt und über seine Beziehungserfahrungen entwickelt. Die Protokolle werden nach Datler et al. (2013, 8) anhand folgender, zentraler Fragen besprochen:

→ Wie könnte sich das beobachtete Kind während der Beobachtung gefühlt haben? Und wie könnte das Kind sich und seine Umwelt (Lebenswelt) erfahren haben?

→ Wie kann es verstanden werden, dass sich das Kind in jener beobachteten Stunde gerade so verhalten hat, wie es beschrieben wurde?

→ Was hat das Kind in jenen Situationen erlebt?

→ Welchen Einfluss könnten diese Erfahrungen (Erlebnisse) wiederum auf die Emotionen des Kindes haben?

Es wird also darüber nachgedacht, was ein bestimmtes Verhalten für das Kind bedeuten könnte, zum Beispiel kann das konzentrierte Spielen ein Zeichen von Interesse oder aber auch ein Zeichen von Abwehr sein. Was auf das spezielle Kind zutrifft, soll miteinander in der Gruppe diskutiert und im Zusammenhang mit den Gefühlen der Beobachtenden reflektiert werden (Diem-Wille 2012, 37).

4.2.5 Besprechungsprotokoll

Anschließend wird von einem Mitglied der Gruppe ein Besprechungsprotokoll verfasst, welches für eine spätere Auseinandersetzung alle wichtigen Diskussionspunkte und Eindrücke der Gruppe festhält (Datler et al. 2013, 8).

Mit diesen Schritten ist der erste Teil der Bearbeitung des Materials abgedeckt. Es soll anschließend von der Beobachtenden ein Zwischenbericht erstellt werden. Dieser wird noch einmal mit der Observation-Gruppe besprochen und hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage bearbeitet. (Datler et al. 2008, 92).

„Das Ziel ist, zu beschreiben, wie sich die Beziehung zwischen dem Säugling [oder Kleinkind Anm. D.E.] und den anderen, einschließlich der beobachtenden Person, entwickelt und

ein Verständnis der unbewussten Aspekte des Verhaltens, sowie der Kommunikationsmuster zu entwickeln“ (Rustin 2012, 13).

Bei der Besprechung der Beobachtungsprotokolle im Kotext von Aus- und Weiterbildung besteht kein Anspruch auf die Generierung einer neuen Theorie. Diem-Wille (2012) beschreibt dies sehr treffend:

> *„[Es] werden keine allgemeinen Theorien entwickelt und es wird kein neues Faktenwissen über Entwicklungspsychologie vermittelt, sondern es geht darum, dieses eine beobachtete Kind in seiner psychischen Stimmung und Psychodynamik zu verstehen“ (Diem-Wille 2012, 37f.).*

Dennoch kann von einer „kommunikativen Validierung“ (Datler et al. 2008, 103) der Ergebnisse die Rede sein, denn die Diskussionen und Ergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte müssen den Einwänden der Seminarmitglieder und des Seminarleiters standhalten (ebd.).

4.3 Young Child Observation als Forschungsmethode

Im Jahr 1997 erschienen folgende drei Publikationen zum Thema Infant Observation und ihrer Verwendung als Forschungsmethode: Stephen Briggs (1997): *Growth and Risk in Infancy*, Susan Reid (1997): *Developments in Infant Observation* und die erste Ausgabe des Infant Observation Journals. Seit deren Veröffentlichung erscheinen regelmäßig weitere Artikel zu diesem Thema. Infant Observation und später Young Child Observation wurden immer mehr in Forschungsprojekten als Forschungsmethode eingesetzt.
In Wien wurden mit der Methode am Institut für Bildungswissenschaft vom Arbeitsbereich der psychoanalytischen Pädagogik in der Wiener Kinderkrippenstudie (2007-2012) sowie einem Forschungsprojekt zum Thema Lebensqualität in Pflegeheimen (2007-2010) bereits empirische Forschungsergebnisse erzielt (Datler, Hover-Reisner, Datler 2015, 15f.).

Datler, Datler, Hover-Reisner, Trunkenpoltz (2014) beschreiben in ihrem Artikel „Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers“ drei Phasen im Forschungsprozess, eine vierte Phase kommt im bereits oben genannten Artikel (Datler, Hover-Reisner, Datler, 2015) hinzu:

1. Klärung: Passt die Methode zum Forschungsprojekt? Wie und in wieweit kann Infant bzw. Young Child Observation zur Untersuchung einer Forschungsfrage angewandt werden?
2. Die zweite Phase im Forschungsprozess gleicht dem gewöhnlichen Verlauf einer YCO wie sie auch im Kotext von Aus- und Weiterbildung üblicherweise angewandt wird (s. Kapitel 4.2). Es besteht in dieser Phase noch kein Bezug zum Forschungsthema.
3. Nachdem die Protokolle wie üblich in der Observation-Gruppe besprochen wurden und ein Zwischenbericht verfasst wurde, wird das Material nochmals durchgearbeitet. Nun finden die Besprechungen der Beobachtungsprotokolle jedoch in einer Forschergruppe unter Bezugnahme des Forschungsthemas statt. Erste Antworten auf die Forschungsfrage sollen gefunden werden und im Anschluss ein Abschlussbericht verfasst werden. Die Ergebnisse werden später publiziert.
4. Wie kommt es von einer Einzelfallstudie zu einer Generalisierung von Forschungsergebnissen? Hierbei ist das Finden und Beschreiben von strukturellen Ähnlichkeiten, wie zum Beispiel den in den Beobachtungsprotokollen gut belegten Beschreibungen von Beziehungsmustern und Veränderungen in Beziehungsmustern, von Bedeutung. Findet man bei mehreren Kindern ähnliche Veränderungen in diesen Beziehungsmustern, so kann man von einem Typ eines Veränderungsprozesses sprechen. Spricht man in der Wissenschaft von „Typen“ wird eine Generalisierung vorgenommen (ebd., 16 ff.).

Da nun in ausführlicher Weise das forschungsmethodische Vorgehen der Young Child Observation dargestellt wurde, wird im Folgenden aufgezeigt, wie die Methode für die Forschungszwecke der vorliegenden Masterarbeit angepasst wurde.

4.4 Modifikation der Young Child Observation für die MA-Arbeit

Für die klassische Ausführung der Young Child Observation wird ein Kleinkind über einen Zeitraum von zirka einem Jahr wöchentlich beobachtet (Datler et al. 2008, 86).
Mir hingegen war es leider nur möglich, die Schulen in Thailand lediglich wenige Male zu besuchen. So konnte die Young Child Observation als Erhebungsinstrument nicht in ihrem vollen Ausmaß angewandt werden, setzt sie doch auf Kontinuität und darauf, Muster und

Veränderungen auszumachen, welche über eine lange Zeitspanne und zahlreichen Samples verglichen werden können (vgl. Rustin 2002, Lazar 2000 zit. na. Datler et al. 2008 103).
Ich musste mich auf einige wenige Beobachtungen beschränken und somit die Methode dahingehend abändern. Die Kontinuität und die vielen verschiedenen, zeitlich unterschiedlichen Situationen gehen somit verloren. Was die wenigen Beobachtungsprotokolle jedoch bieten können, ist ein Einblick in eine, für österreichische Augen durchaus neue, vielleicht auch etwas befremdliche Art und Weise, in einer thailändischen Schule in den Tag zu starten.

4.5 Observation in thailändischen Kindergärten

Vor Beginn meiner eigentlichen Beobachtungen in Thailand habe ich zwei Probe-Beobachtungen in einem von mir ausgewählten Wiener Kindergarten durchgeführt. Dies habe ich deswegen gemacht, um mich in die Rolle einer Beobachterin einzufühlen und mich selbst vorab zu sensibilisieren. Die Protokolle wurden dann in der Infant Observation Gruppe mit Margit Datler besprochen und analysiert.
Ein paar Wochen später führte ich fünf Beobachtungen in Thailand durch.
Für mein Forschungsvorhaben wurden zwei Kinder in zwei verschiedenen Kindergärten beobachtet – ein Kindergarten befindet sich in Bangkok, der zweite in Phuket Town, im Süden des Landes. Die Kinder wurden für je eine Stunde - vor, während und nach dem morgendlichen Begrüßungsritual - beobachtet. Diese Überlegung ergab sich aus der Dauer der morgendlichen Begrüßungsversammlung, welche im Durchschnitt 15-30 Minuten beträgt.
Pro Kind wurden zwei bis drei Beobachtungen durchgeführt, das Mädchen Tik, in Bangkok, wurde drei Mal von mir am Beginn ihres Kindergartentages beobachtet und Daeng, in Phuket, konnte ich aufgrund seiner Erkältung nur zwei Mal beobachten, da er bei der geplanten dritten Beobachtung nicht in die Schule gekommen ist.
Die Konzentration auf ein Kind während den Beobachtungen stellte sich oft als sehr schwierig heraus, da die Situation allgemein neu und unbekannt war und man dadurch verleitet war, durch viele andere Vorgänge in der unmittelbaren Umgebung abgelenkt zu werden. Hinzu kam, dass in den Kindergärten Thailändisch gesprochen wird und ich, abgesehen von einzelnen Wörtern, den Inhalt nicht verstehen konnte. Aus diesem Grund stand mir die meiste Zeit jemand zu Seite, der mir erklärte, was in der Situation vor sich ging.

4.5.1 Erinnern und Niederschreiben

Gleich anschließend an jede der Beobachtungen wurde von mir ein Beobachtungsprotokoll verfasst, in dem ich, so detailgetreu und deskriptiv wie möglich, das Wahrgenommene entsprechend des Konzepts der Young Child Observation (s. 6.1.2) zu Papier brachte. Ebenso habe ich während des Beobachtens und Niederschreibens darauf geachtet, bereits erarbeitete theoretische Überlegungen und Konzepte außen vor zu lassen, um möglichst unvoreingenommen die Situation aufnehmen und verarbeiten zu können.

4.5.2 Präsentation und Diskussion der Protokolle

Die verfassten Beobachtungsprotokolle wurden in Wien den Mitgliedern und der Leiterin der Observation-Gruppe vorgestellt und anschließend Absatz für Absatz und Zeile für Zeile diskutiert. Es war besonders interessant, da der Großteil der Gruppe vorher noch nie in Thailand war und viele der Gepflogenheiten nicht kannte. Trotz allem steht das Erleben des Kindes im Mittelpunkt der Besprechung und so wurden zum Beispiel folgende Fragen diskutiert:

- Wie mögen Tik bzw. Daeng die beobachtete Situation erlebt haben? Wie ist es ihr/ihm dabei ergangen?
- Wie kann vor diesem Hintergrund verstanden werden, dass Tik bzw. Daeng sich so verhalten haben, wie sie es getan haben?
- Welche Beziehungserfahrungen mögen die Kinder dabei gemacht haben? (Datler et al. 2008, 87)

Die gemeinsamen Diskussionen über das Erleben der Kinder und die Bemerkungen und Ergänzungen der Beobachterin über das deskriptive Material gelten in der Literatur als empirisch gut gestützt (Lazar 2000 zit na. Schwediauer 2009, 37).

4.5.3 Verfassen von Besprechungsprotokollen und der anschließende Zwischenbericht

Während der meist intensiven Beschäftigung mit dem Textmaterial verfasst ein Mitglied ein Besprechungsprotokoll (s. 6.1.4), mithilfe dieser Protokolle wurde von mir ein zusammenfassender Zwischenbericht zu jedem der Kinder verfasst. Darin wurden in den Besprechungen wiederkehrende Themen herausgearbeitet, um so mögliche Schemata aufzuzeigen und diese in der zweiten Bearbeitung des Materials in der MA-Arbeit genauer zu diskutieren.

4.6 Weitere Schritte im Forschungsprozess

Da an diesem Punkt gründlich über das Erleben der beiden beobachteten Kinder nachgedacht wurde und somit der erste Teil der Forschungsfrage damit behandelt wurde, ist es in einem nächsten Schritt nötig, das Material noch ein Mal hinsichtlich der Frage nach der möglichen Bildung psychischer Strukturen zu bearbeiten. Dazu wurden die Beobachtungsprotokolle nochmals, wie in Phase 2 (s. oben), in einer Forschergruppe besprochen. Weiters wird dies im nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit umgesetzt. Im Prozess des nochmaligen Durcharbeitens des Materials werden auch die Besprechungsnotizen der vorangehenden Analysen herangezogen und in weitere Diskussionen über Tik und Daeng eingebunden. In dieser Phase wird auch das erste Mal über den Zusammenhang von Erleben, psychischen Strukturen und den genannten Regelhaftigkeiten nachgedacht. Es werden einige wichtige Passagen aus den Protokollen vorgestellt und in Zusammenhang mit psychoanalytischen Konzepten analysiert, um so zu einer Beantwortung meiner Forschungsfrage zu gelangen. Auf Phase vier kann hier in einer einzelnen MA-Arbeit nicht im vollen Umfang eingegangen werden. Es können lediglich erste Vermutungen über den Zusammenhang des Erlebens der morgendlichen Zeremonie und der Bildung psychischer Strukturen angestellt werden.

Um sich im weiteren Verlauf der Arbeit der Beantwortung der vierten Forschungsfrage zu nähern, werden an die Interpretation anschließend zwei Aufsätze von Christoph Wulf herangezogen und vor deren Hintergrund, die Ergebnisse der Interpretation nochmals zu diskutieren.

Nachdem nun das forschungsmethodische Vorgehen zur Datenerhebung und -auswertung ausführlich dargestellt wurde, folgt im nächsten Kapitel die Auseinandersetzung mit den Beobachtungen. Hierzu werden zuerst die Rahmenbedingungen zu den Beobachtungen, die Einrichtungen und Eckdaten zu den Kindern vorgestellt. Anschließend folgt die Analyse ausgewählter Ausschnitte aus den Protokollen.

II Analyse der Beobachtungsprotokolle

1. Einleitende Worte zu den Beobachtungen in Thailand

Wie bereits in der Einleitung angekündigt, werde ich mich in diesem Teil der Arbeit intensiv mit der Analyse und Diskussion der Beobachtungsprotokolle beschäftigen. Ich werde im Folgenden wichtige Ausschnitte der Beobachtungsprotokolle darstellen und unter dem Fokus der Frage nach dem Erleben von der Begrüßungszeremonie der Kinder analysieren. Dazu wird zuerst das Beobachtungskind 1, Tik, vorgestellt und Ausschnitte der Protokolle analysiert. Das gleiche Vorgehen wird bei Beobachtungskind 2, Daeng, wiederholt.

Während eines Aufenthalts in Thailand habe ich zwei Kinder in verschiedenen Kindergärten beobachtet. Es entstanden drei Beobachtungsprotokolle von Tik und zwei Beobachtungsprotokolle von Daeng, da dieser am letzten möglichen Tag für eine Beobachtung leider krank war.

Tik besucht eine Schule in Bangkok und ist zum Beobachtungszeitpunkt vier Jahre und vier Monate alt. *Daeng* ist drei Jahre und acht Monate alt und besucht eine Schule in Phuket, im Süden des Landes.

Beide Kinder müssen an einer morgendlichen Begrüßungszeremonie teilnehmen, welche im großen Rahmen jeden Tag in der Schule stattfindet und nach bestimmten Regeln abläuft. In den folgenden Kapiteln werde ich darauf eingehen, wie jedes der Kinder diese regelhaften Abläufe erleben mag und versuche, die für sie spezielle Art und Weise mit den erlebten Regelhaftigkeiten umzugehen, herauszuarbeiten.

Durch das Diskutieren der Beobachtungsprotokolle soll eine Antwort auf die zentrale Forschungsfrage erarbeitet werden. Deshalb sollen an dieser Stelle noch einmal die Forschungsfrage und die dazugehörigen Leitfragen in Erinnerung gerufen werden:

(1.) Wie erleben die beiden Fokuskinder die morgendliche Eröffnungszeremonie in thailändischen Kindergärten?

(2.) Welche Aussagen lassen sich in diesem Zusammenhang über die Ausbildung der psychischen Strukturen dieser Kinder machen?

(3.) Sprechen Argumente für die Annahme, dass andere Kinder die Eröffnungszeremonie ähnlich erleben wie die beiden Fokuskinder und folglich psychische Strukturen ausbilden, die jenen ähnlich sind, die im Zuge der Diskussion der (2.) Fragestellung beschrieben wurden?

Zu diesen zentralen Fragestellungen lassen sich einige Subfragen formulieren, unter deren Gesichtspunkt die Protokolle differenzierter analysiert werden können:

- Welchen Regelhaftigkeiten begegnen den Kindern und wie erleben sie diese?
- Welche Bedeutung hat dies für sie?
- Lassen sich Hinweise auf die Bildung von psychischen Strukturen finden?
- Lassen sich Beziehungsmuster finden? Wenn ja, werden diese als hilfreich erlebt?

In den nächsten Kapiteln werde ich mich intensiv mit den Beobachtungsprotokollen und Besprechungsprotokollen aus der Observation Gruppe auseinandersetzen und sie zuerst in Bezug auf den ersten Teil der Forschungsfrage, nämlich die Frage nach dem Erleben der Kinder untersuchen und diskutieren. Im Anschluss daran werden jeweils zu jedem Beobachtungskind erste Überlegungen hinsichtlich der Ausbildung psychischer Struktur angestellt. Erst dann sollen Vermutungen darüber angestellt werden, ob andere Kinder die Begrüßungszeremonie ähnlich erleben und folglich ähnliche psychische Strukturen ausbilden könnten.

Bei der Wahl der Beobachtungszeit wurde darauf geachtet, dass das Kind einige Zeit vor der Begrüßungszeremonie beobachtet wird (eine Zeit, in der das Kind ankommt und sich akklimatisiert), während der Versammlung (dies wird der Hauptteil der Analyse sein) und einige Zeit nach der Zeremonie, wieder im Gruppenraum.

Ich habe im letzten Kapitel erwähnt, dass die Kinder Thailändisch sprechen. Es stellt sich die Frage, ob dies hinderlich für die Beobachtung ist und Sprache im Allgemeinen oder das Verstehen einer bestimmten Sprache eine Voraussetzung für das Verstehen einer Situation ist.
Ich beantworte die Frage wie folgt: Da bei der Infant Observation Säuglinge von ihrer ersten Lebenswoche an beobachtet werden und man an diesem Punkt des Lebens noch weit entfernt von Sprache ist und überdies das Ziel in den Erkenntnissen eines Verständnisses für

das non-verbale, das Spiel und die unbewussten mentalen Vorgänge des Babys bzw. kleinen Kindes liegt, ist Sprache keine unumgängliche Voraussetzung um zu verstehen (Heiss 2009, 38).

Zunächst erfolgt eine Beschreibung der Einrichtung und des Beobachtungskindes 1, Tik, dadurch soll ein besseres Verständnis der Beobachtungsprotokolle hergestellt werden. Anschließend werden einige wichtige Protokollausschnitte angeführt und ausführlich analysiert, um dadurch zu einem ersten Resümee zu gelangen. Dieses Vorgehen wird mit Beobachtungskind 2, Daeng, wiederholt.
Es erscheint mir an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass mit der Analyse der Protokolle weder eine Verlaufsanalyse über die Entwicklung des Erlebens eines Kindes erstellt werden kann, da der Zeitraum und die Anzahl der Beobachtungen eindeutig zu gering sind, noch können neue, handfeste Erkenntnisse über die Bildung psychischer Strukturen generiert werden. Es handelt sich bei der Diskussion der Protokolle um erste Vermutungen und Interpretationen über das kindliche Erleben, welche zu weiterführenden Untersuchungen anregen sollen.
Die nachfolgende Analyse der Beobachtungsprotokolle stellt zwei exemplarische Fälle dar, diese sind nicht repräsentativ für alle Kinder in thailändischen Kindergärten.

Ich werde versuchen, auf das Erleben von Regelhaftigkeiten während der morgendlichen Versammlung einzugehen. Der Fokus hierbei soll vor allem auf dem Erleben von Regelhaftigkeiten in den Beziehungen zu Pädagoginnen und den anderen Kindern aus der Gruppe gelegt werden.

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den Protokollen im Infant Observation Seminar, wurde der Ablauf des Morgens in beiden Schulen von mir in fünf Phasen eingeteilt. Die Feinstruktur der Zeremonie weicht von Tag zu Tag und von Schule zu Schule etwas ab, da nicht jeden Tag das gleiche Programm durchgeführt wird. Zu Weihnachten gibt es beispielsweise eine Tanzaufführung in der Schule. Auch das Ende der Zeremonie gestaltet sich in den beiden Schule anders. Wo in Schule 1 zu einer Art Marschmusik abgegangen wird, meditieren die Kinder von Schule 2 und bewegen sich dann zurück in ihre Klassen.
Im Groben sieht der Verlauf der morgendlichen Versammlung jedoch wie folgt aus:

1. Ankommen (in der Klasse)
2. Anstellen
3. Zeremonie
   3.1. Aufstellung
   3.2. Fahne hissen
   3.3. Begrüßung bzw. beten
   3.4. gemeinsames Singen
   3.5. Ansprache der Direktorin
   3.6. Respekt zeigen bzw. Spielen, Turnen etc.
   3.7. Ende der Zeremonie: Marsch bzw. Meditieren
4. Zurückgehen
5. Aktivitäten im Gruppenraum

In diesen verschiedenen Phasen lassen sich verschiedene Beziehungsmuster ablesen, wobei in Phase 1, 2 oder 5 andere Beziehungsmuster vorherrschen als in Phase 3 oder 4. Diese Phasen ergeben eine Grobstruktur, welche sich jeden Morgen in einer sehr ähnlichen Art und Weise wiederholt und somit einen Verlauf erkennbar machen können. Dies erleichtert den Vergleich der beiden Beobachtungskinder.
Da speziell in Phase 3, der Zeremonie, andere Beziehungsmuster bestehen als in den restlichen Phasen, wurde diese zusätzlich in eine Feinstruktur unterteilt.
Diese Strukturierung soll das Lesen und die Nachvollziehbarkeit der Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle erleichtern. Das Gesamtbild ist so schneller ersichtlich und wird in allen bearbeiteten Protokollen so oder in leicht abgewandelter Form beibehalten.

Zudem soll dem Leser bewusst sein, dass die Beobachtungsprotokolle aus einer europäischen Sicht in Thailand generiert wurden und sich dies auf die Darstellung auswirkt. Ich kenne zwar die thailändischen Gepflogenheiten durch einen länger andauernden Auslandsaufenthalt in dem Land, dennoch bin ich nicht durchwegs vertraut mit den Abläufen in einer thailändischen Schule bzw. Kindergarten.

In dieser kurzen Einleitung will ich des Weiteren auf die Geschlechterordnung eingehen. Das Geschlecht spielt im Alltag von thailändischen Kindern immer wieder eine Rolle. Hier sieht man, dass sie die Mädchen zuerst vor den Jungen verbeugen müssen, erst dann verbeugen sich die Jungen vor den Mädchen. Das heißt, die Mädchen zeigen ihren Respekt

zuerst vor den Jungen. Beim Hinausgehen aus den Klassenzimmern scheint es so, als würde die Reihenfolge keine allzu große Wichtigkeit beigemessen werden. In zwei der Protokolle verlassen zuerst die Mädchen die Klasse und in einem sind die Buben zuerst an der Reihe (vgl. Papier 2, 3; Papier 3, 1; Papier 4, 2). Doch immer müssen sich die Mädchen zuerst vor den Jungen verbeugen, wenn sie während der Zeremonie ihren Respekt zeigen.

Bevor ich mich der Interpretation der Protokollausschnitte des ersten Beobachtungskindes, Tik, zuwende, werden die Schule und das Mädchen, sowie die Kontaktaufnahme zur Schule beschrieben. Dies dient dazu, dem Leser ein Bild über die Institution und die Rahmenbedingungen der Beobachtungen zu verschaffen und somit eine bessere Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen.

2. Fokuskind 1: Tik

Tik ist vier Jahre und vier Monate alt, sie hat schwarze, schulterlange Haare, dunkle Haut und große Bäckchen. Das Mädchen gehört zu den jüngeren Kindern in der Klasse, was sich aber nicht an ihrer Körpergröße ablesen lässt, da sie recht stämmig ist.
Wenn Tik mit ihren Kollegen spielt, ist sie sehr aufgeweckt, bei Gruppenaktivitäten, sowohl im Gruppenraum als auch während der Begrüßungszeremonie, ist sie allerdings oft in sich gekehrt.

2.1 Die Schule

Schule 1 ist eine städtische Schule und liegt in einem Universitätsviertel in der thailändischen Hauptstadt Bangkok. Ich bekomme die Information, dass die Familien der Kinder nur eine 'kleine Gebühr' zahlen, das heißt, dass die Kinder, welche die Schule besuchen, wahrscheinlich aus der Mittelschicht Bangkoks stammen. Die Schule ist, im Gegensatz zu einigen anderen mir bekannten Schulen in Thailand, relativ klein. Sie bietet einen Empfangsplatz, auf welchem die morgendlichen Begrüßungszeremonien stattfinden. Rundherum sind Klassenzimmer angeordnet. Das Schulgebäude hat ca. drei Stöcke, worin knapp 400 Schüler von drei bis zwölf Jahren Platz finden. Im Erdgeschoss befinden sich die Pre-School-Klassen, Waschräume, das Büro der Direktorin und eine Schulküche. Das Gebäude ist sehr offen gestaltet, es gibt keine geschlossenen Gänge. Die Klassenzimmer haben teilweise kleine Fenster ganz nah an den Zimmerdecken und sind alle mit Ventilatoren, Klimaanlagen und Fernseher ausgestattet. Das Klassenzimmer des Beobachtungskindes ist mit ABC-Plakaten, Zeichnungen und Weihnachts-Basteleien dekoriert und wirkt fröhlich und bunt. In Tiks Klasse stehen, abgesehen vom Lehrertisch, keine Tische und Stühle für die Schüler. Als ich zum ersten Mal in die Klasse kam, saßen die Kinder am weißen Fliesenboden und spielten miteinander. Sie verwendeten dazu aber kein Spielzeug. Nebenbei lief bei jedem meiner Besuche der Fernseher mit einer Folge von Tom & Jerry, die meisten Kinder, so auch Tik, achteten aber nicht auf den Fernseher.
Ich nenne den Raum „Klasse“, da der Kindergarten in eine Schule integriert ist und unteranderem auch einen starken Schulcharakter aufweist. Dies ist in allen Schulen, die ich in Thailand besucht habe, so üblich. Normalerweise besteht Tiks Gruppe aus 32 Kindern, an den Tagen meiner Beobachtungen sind immer jeweils zwischen 20 und 24 Kinder, die Hauptpädagogin und eine Assistentin anwesend.

Jeden Tag wird um 7:40 Uhr ein bestimmtes Lied gespielt, die thailändische Hymne (s. 1. Kapitel).
Alle Kinder stehen auf oder bleiben beim Ertönen der Hymne an Ort und Stelle aufrecht stehen und hören zu. Sie wissen so auch, dass sie sich nach der Hymne langsam auf dem großen Platz inmitten der Schule einfinden müssen. Um 8 Uhr beginnt die morgendliche Versammlung.

2.2 Die Kontaktaufnahme

Durch die Zusammenarbeit der Universität Wien mit der Srinakarinwirot University in Bangkok wurde der Kontakt zur Schule 1 hergestellt. Dr. Sue, eine emeritierte Professorin der Universität, welche ich bereits von ihrem Aufenthalt in Wien kannte, nahm mich am 19. 12. 2013 in die Schule mit. Wir wurden in das Büro der Direktorin gebracht und von deren Stellvertreterin begrüßt, da die Direktorin selbst nicht da war. Nach einem kurzen Gespräch, wurden wir von einer Assistentin in eine Klasse gebracht. Die Lehrerin begrüßte mich und Dr. Sue und zeigte mir zwei Kinder, welche nach meinen zuvor angegebenen Kriterien ausgewählt wurden. Meine Kriterien besagten, dass das Kind zwischen drei und fünf Jahren alt sein soll, dass es egal ist, ob Mädchen oder Junge und dass das Kind jeden Tag an der morgendlichen Versammlung teilnehmen sollte. Es waren ein Junge, Leo (vier Jahre und 5 Monate) und ein Mädchen. Ich entschied mich spontan dafür, das Mädchen zu beobachten, da sie eine pinke Strickjacke trug und ich sie so am ersten Tag leichter zwischen den anderen Kindern erkannte. Wir bekamen ein Glas Wasser und setzten uns auf die bereitgestellten Stühle. Um 7:45 Uhr begann meine erste Beobachtung.

3. Interpretation

Nachdem die ersten Eindrücke und die Rahmenbedingungen dargestellt, sowie Tik und die Schule vorgestellt wurden, werde ich in diesem Kapitel auf die Beobachtungsprotokolle eingehen. In der Auseinandersetzung mit den Beobachtungsprotokollen möchte ich das Erleben von Tik detailliert herausarbeiten, um möglichst genau zu verstehen, wie sie die morgendliche Begrüßungszeremonie erleben möge.

3.1. Beobachtung 1

An meinem ersten Tag in der Schule 1 komme ich mit Dr. Sue und der Pädagogin in die Klasse. Die Pädagogin zeigt auf ein Mädchen, Tik: Sie trägt die Schuluniform bestehend aus einem roten Rock, einer weißen Bluse und einer roten Schleife um den Hals. An diesem Tag ist es in Bangkok verhältnismäßig kühl für die Jahreszeit, deswegen trägt Tik zusätzlich noch eine pinke Strickjacke von zu Hause.
Tik wird mir nicht vorgestellt, auch wird ihr von der Pädagogin nicht erklärt, dass sie von mir beobachtet wird.

3.1.1 Ankommen (Sammelklasse)

Sie sitzt an diesem Morgen in einer kleinen Gruppe von Kindern am Boden:

> „Sie [die Kinder, Anm. D.E.] spielen mit einem kaputten, alten Handy. Tik hat dazu noch eine kleine, silberne Verpackung in der Hand, aus welcher sie immer wieder Bonbons nimmt und selbst isst sowie an die anderen Kinder weiterreicht. Sie sitzen direkt vor dem Fernseher, wo gerade Tom&Jerry läuft. Tik sieht für etwa eine Minute zu, wendet sich dann aber wieder den anderen Kindern zu. Sie sitzt zuerst im Schneidersitz und die Kinder reden miteinander, dann legt sie sich kurz auf den Bauch und isst wieder eines ihrer Bonbons“ (Papier 2, 1).[6]

In dieser ersten Situation herrscht in mir eine positive Grundstimmung, ich sehe Tik umgeben von ihren Freunden und Süßigkeiten, die sie selbst verteilt. Sie scheint die Ankommenszeit, in der die Kinder noch unter sich sind, zu genießen und kann durch die Bonbons auch etwas an ihre Freunde weitergeben. Die Kinder genießen zusammen, sie tei-

[6] Alle Papiere, die im Laufe der Beobachtung entstanden sind, wurden chronologisch nummeriert. Unter die Bezeichnung „Papier“ fallen Beobachtungsprotokolle, aber auch Besprechungsprotokolle. Die erste Zahl ist in dem Fall die Papiernummer und die Zweite Zahl die Seitennummer des jeweiligen Papiers.

len – so etwas wie ein Gemeinschaftsgefühl könnte empfunden werden. In der Observation-Gruppe erinnert die Szene zudem an eine Familiensituation: Tik scheint die Nährende, Bestimmende bzw. Versorgende zu sein (Papier 8, 1). Mir selbst kommt diese Zeit wie ein sanftes Ankommen vor. Die Kinder mussten sich von ihren Eltern trennen, haben nun aber genug Zeit sich einzufinden und können womöglich noch durch das kaputte Handy im Spiel in Kontakt mit den Eltern bleiben. Da ich die thailändische Sprache selbst nicht spreche, ist dies aber bloß eine Vermutung. Betrachtet man diese Situation, in der Tik mit ihren Freunden spielt und isst, so könnte man im Sinne der Wiener Kinderkrippenstudie sagen, dass sie wahrscheinlich die Trennung zu ihrer Bezugsperson, meist der Mutter, bewältigt hat und negativ-belastende Affekte überwunden haben könnte bzw. ertragen kann. Die Kriterien für eine gelungene Trennung wären hierfür etwa:

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- Menschen und Gegenstände, die in der Krippe vorgefunden werden wahrzunehmen, zu erfassen und zu explorieren
- und mit anderen Kindern und Erwachsenen in dynamische Prozesse des Austauschs zu treten (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163f.).

In dem dargestellten Protokollausschnitt scheint es, als würde Tik diese Punkte erfüllen. Sie spielt mit den anderen Kindern, nimmt auch aktiv am Geschehen teil, indem sie selbst die Bonbons verteilt, und scheint dadurch ein Teil der Gruppe zu sein.
Die Bewältigung einer Trennung passiert jedoch nicht von einem auf den anderen Moment, sondern wird als Prozess beschrieben: „Bewältigung bezeichnet in diesem Projekt [WiKi Studie, Anm. D.E.] einen Prozess, der es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird“ (Heiss 2007, 22) die oben angeführten Kriterien zu erfüllen.

Es wird dabei also davon ausgegangen, dass das Kind bei der Trennung von seiner Mutter negative Affekte verspürt und über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit und Unterstützung erhält, mit diesen Gefühlen umzugehen und dadurch den Kindergartenalltag als lustvoll und empfinden zu können.

3.1.2 Anstellen

Schließlich wird dieses gemütliche Beisammensein durch ein lautes Klatschen beendet. In folgendem Protokollausschnitt wird das Anstellen und gemeinsame Verlassen der Klasse beschrieben:

> „Um 7:55 klatscht die Lehrerin in die Hände und spricht laut Thai zu den Kindern, dann stellen sich alle Kinder schnell vor der Tür in einer Zweierreihe auf, eine Reihe Mädchen, die andere Reihe Buben. Tik steht an zweiter Stelle. Gleich darauf setzen sie sich in dieser Formation hin und fangen wieder an miteinander zu spielen, bleiben aber in der Reihe. Tik dreht sich um und spricht mit dem Mädchen hinter ihr, diese hat noch immer das Handy und hält es Tik an ihr Ohr. Die Lehrerin kommt zu ihnen, öffnet die Tür und es gehen zuerst die Mädchen aus dem Raum. Sie ziehen sich vor der Klasse die Schuhe an und anschließend gehen sie mit der Assistentin gleich weiter zu dem großen Platz, wo sich schon zahlreiche der älteren Schüler eingefunden haben.“ (Papier 2, 1).

Die Kinder reagieren prompt auf das Klatschen der Autoritätsperson und stellen sich vor der Tür in einer Formation auf, Jungen und Mädchen getrennt in einer Zweierreihe. Hierbei scheint Geschlechtlichkeit als etwas Wesentliches. Tik wird jeden Tag signalisiert, dass sie der Spezies „Frau“ angehört (Papier 13, 5).

Unter anderem entsteht auch der Eindruck, als sei alles sehr militärisch. Dennoch dürfte dies für Tik keine Überforderung darstellen, da sie den Ablauf bereits zu kennen scheint. Sie scheint auch zu wissen, dass es in der Formation erlaubt ist, mit den anderen Kindern zu sprechen und zu spielen, solange man in der vorgegebenen Reihe bleibt. Während der morgendlichen Zeremonie selbst ist das nicht erlaubt, wie im folgenden Abschnitt ersichtlich wird. Es erfordert vermutlich ein hohes Maß an Affektregulation eines Kindes sich beim Klatschen der Lehrerin aus einer angenehmen Situation herauszureißen und in eine neue zu bewegen. Wie bereits in Kapitel (2.2.1) erläutert, wird davon ausgegangen, dass sich unsere Affekte beständig verändern und im Hinblick auf angenehm und unangenehm bewertet werden. Dabei handeln wir nach dem unbewussten Verlangen angenehme Zustände herbeizuführen, oder aber das Aufkommen von unangenehmen Affektzuständen zu verhindern, zu beseitigen oder zumindest zu lindern. Um Affektzustände in wünschenswerter Form herbeizuführen (oder unangenehme zu beseitigen) bedarf es Aktivitäten und Folgeaktivitäten. In diesem Fall bedeutet dies, dass Tik der Aufforderung sich in die Formation zu begeben nachkommt, d.h. aus einer für sie angenehmen Situation heraustreten muss. Sie kann aber die neue Situation wieder als eine für sie schöne gestalten, indem sie sich mit ihrer Freundin in einem vorgegebenen Rahmen weiter unterhalten und spielen kann. Man könnte hier sagen, dass Tik der täglich sehr ähnliche Ablauf bereits sehr vertraut ist. Sie dürfte hier wissen, was von ihr verlangt wird und kann sich dementsprechend regulieren und einfügen.

3.1.3 Zeremonie

Die eigentliche Morgenzeremonie findet an einem großen, offenen Platz statt. Dieser Platz bildet den Eingangsbereich der Schule und ist von den Klassenräumen umrahmt. Auf einer Seite befindet sich das große Eingangstor (ein Zaun mit einer Schranke), welches an die Straße grenzt. Zu diesem Eingang stehen die Kinder mit dem Rücken und blicken auf eine kleine Bühne, welche dem Eingang gegenüber aufgebaut ist. Auf der Bühne stehen an diesem Morgen vier Mädchen (nicht jeden Morgen befinden sich die gleichen Kinder auf der Bühne) und holen die thailändische Fahne vom Mast während sie eine Art Sprechgesang auf thailändisch aufsagen. Die Kinder des Kindergartens stehen in vorderster Reihe und somit direkt vor der Bühne, hinter ihnen sind die Kinder in altersaufsteigender Reihenfolge aufgestellt und in der Mitte befindet sich ein Durchgang, welcher Mädchen und Jungen voneinander trennt. Somit entsteht ein Block mit Jungen, welcher in altersaufsteigender Reihe vor der Bühne sortiert ist und ein Block Mädchen in gleicher Sortierung.
Zu dem Zeitpunkt meines Besuchs (Dezember 2013) ist das Schuljahr bereits fortgeschritten, somit kennt jeder Schüler seinen Platz. Automatisch bewegen sich die Kinder in die richtige Reihe - die Aufstellung innerhalb der Reihe bzw. Klassen scheint willkürlich zu sein. Mir fällt dabei auf, dass Tik bei jeder der Morgenzeremonien, an denen ich teilnehmen durfte, neben ihrer Freundin stand, mit welcher sie schon beim Ankommen im Gruppenraum gespielt hat, aber das Mädchen an ihrer anderen Seite wechselte stets.

Nachdem alle Kinder in Reih und Glied stehen, kann die Zeremonie beginnen. Im nächsten Abschnitt wird ersichtlich wie der Beginn der Zeremonie gestaltet ist und die Kinder, so auch Tik, langsam ruhiger werden, um die morgendliche Begrüßung zu starten:

> „Auf der Bühne stehen 4 Mädchen, ich schätze sie auf ca. 10 Jahre ein. Sie haben ein Mikrophon und holen gerade die thailändische Flagge vom Mast runter. Tik beobachtet die Mädchen dabei, sie folgt mit ihrem Blick der Fahne, als sie Stück für Stück weiter nach unten gezogen wird. Sie wird immer wieder von ihrer Nachbarin gerempelt oder angesprochen. Als diese ihr wieder das Handy hinhält, nimmt sie es und die Mädchen spielen damit. Der Platz ist voll und laut. Die Mädchen sprechen in die Mikrophone und wiederholen das Gesagte bis es ruhiger wird. Tik und ihre Freundin spielen noch immer zueinander gedreht mit dem Handy. Als es nun ruhig auf dem Platz ist, hören auch die Mädchen auf zu reden und schauen zu der Bühne“ (Papier 2, 2).

Als die thailändische Fahne heruntergezogen wird, um sie wieder zu hissen, schaut Tik interessiert darauf. Ist es ein physikalisches Interesse? Fasziniert sie das Schweben der Fahne oder achtet Tik auf die Mädchen, die sie als Vorbild nimmt? Dass vier ältere

Mädchen die Begrüßung und das Hissen der Flagge übernehmen, könnte vermutlich die pädagogische Absicht einer Vorbildwirkung zeigen – die jüngeren Mädchen, wie Tik, sehen zu ihnen auf und wollen womöglich wie sie werden.
Als dann alle Kinder auf dem Platz ruhig werden, scheint auch Tik zu verstehen, dass man nun ruhig sein solle, damit die Zeremonie beginnen kann. Die große Gruppe dient hierbei als Orientierung, Tik scheint sich anzupassen, auch wenn sie womöglich gerade lieber mit ihrer Freundin spielen würde. Vermutlich würde aber ein widersprüchliches Handeln mit Sanktionen einer Lehrperson einhergehen und womöglich hat Tik dies in der Vergangenheit schon erfahren, oder aber sie hat sich vielleicht schon seit Beginn ihrer Kindergartenzeit an der Gesamtgruppe orientiert.

Am Beginn der Zeremonie erfolgt eine Begrüßung:

> „Der Platz ist voll und laut. Die Mädchen [auf der Bühne, Anm. D.E.] sprechen in die Mikrophone und wiederholen das Gesagte bis es ruhiger wird. Tik und ihre Freundin spielen noch immer zueinander gedreht mit dem Handy. Als es nun ruhig auf dem Platz ist, hören auch die Mädchen auf zu reden und schauen zu der Bühne.
> Die älteren Mädchen auf der Bühne sagen „Sawasdee Kha“ [dt. Guten Tag, Anm. D.E.] in das Mikrophon und die Gruppe vor ihnen antwortet. Sie begrüßen einander. Tik spricht bei der Begrüßung mit, ist dabei aber noch immer zu ihrer Nachbarin gedreht und spielt mit dieser, während die Mädchen auf der Bühne weiter reden. Dann drehen sich alle Kinder auf dem Platz um und es beginnt ein Sprechgesang, an dem alle Kinder teilnehmen. Sue [Angehörige der Uni in Bangkok, Anm. D.E.] erklärt mir, dass sie die Buddha Statue neben dem Tor begrüßen und beten. Auch Tik spricht mit, aber nur einzelne Wörter und Satzteile, sie schwingt ihren Rock von der einen Seite zur anderen und hält sich selbst an den Händen. Nach kurzer Zeit, während die restlichen Kinder weiter beten, dreht sie sich zuerst zur Bühne und schaut den Mädchen zu und dann wieder zu ihrer Freundin“ (Papier 2, 2).

Die Begrüßung der Kinder und Lehrer erfolgt als Erstes. Tik spricht bei der Begrüßung mit, scheint aber gerade lieber mit ihrer Freundin zu spielen und ist deshalb abgelenkt. Wie schon beim Anstellen in der Klasse scheint sie aber zu wissen, dass sie in der Reihe bleiben muss. Dennoch ist ihr anscheinend bewusst, dass sie auch einen gewissen Rahmen hat, ihren eigenen Bedürfnissen, hier das Bedürfnis nach Interaktion mit ihrer Freundin, nachzukommen. Erst als sich die gesamte Gruppe beim Begrüßen der Buddha Statue umdreht, scheint auch Tik wieder ein Teil des Ganzen zu werden und spricht Teile des Sprechgesangs mit. Es könnte sein, dass sie nur jene Teile des Textes mitspricht, die sie versteht. In der beschriebenen Szene scheint Tik nun darum bemüht zu sein, zu entsprechen. Zudem dürfte sie sich in Gemeinschaft erleben.

Nach einiger Zeit dürfte Tik ihre Konzentration nicht mehr aufrecht halten können. Sie hält sich zunächst selbst an den Händen, dann gehen ihre Körperbewegungsrhythmen (das Schwingen des Rockes) in den Sprechgesang über. Womöglich hat dieser etwas Lustvolles für sie oder etwas Meditatives. Die Seminargruppe vermutet bei der Besprechung des Protokolls, dass Tik danach wieder der Wechsel von der Innen- zur Außenwelt möglich wird (Papier 8, 2).

Bis an diesem Punkt wirkt Tik recht angepasst und dürfte wissen, was von ihr verlangt wird und was sie sich innerhalb dieser Regeln und Strukturen erlauben kann. Als die gesamte Gruppe nun in einen gemeinsamen Sprechgesang fällt (ein Gebet zu Buddha), Tik der Text oder womöglich der Inhalt zu schwer wird und darüber hinaus der Kontakt zu ihrer Freundin verloren geht, scheint es, als müsse sie sich selbst zusammen halten (festhalten an ihren Händen), damit sie sich selbst nicht verloren geht. Der positive Affekt, sich als Teil der Gemeinschaft zu erleben, welchen sie womöglich zuvor verspürt hatte, könnte hier verloren gegangen sein, da sie nicht wie viele andere den gesamten Text mitsprechen kann und sich vielleicht dadurch nicht als vollwertiges Mitglied fühlt. Tik wendet sich dabei an ihre Freundin, doch auch diese scheint in der Situation kein Halt für sie zu sein.

Einige Zeit später, als Musik ertönt, kann sich Tik offenbar wieder einfinden, dies zeigt der folgende Ausschnitt:

> „Eine Gruppe von älteren Kindern spielt Instrumente und die ganze Versammlung singt dazu. Tik nimmt wieder vereinzelt an den Gesängen teil. Manche Stellen Wort für Wort und dann wieder weniger. Sie steigt von einem Bein auf das andere und schwingt ihre Arme nach vorne und hinten, während sie wieder die Mädchen auf der Bühne beobachtet. Sie wird wieder von ihrer Nachbarin geschubst und die beiden singen sich dann gegenseitig an und lachen dabei“ (Papier 2, 2).

Tik steigt von einem Bein auf das andere und es entsteht das Gefühl, als gehe sie in der Musik auf. Sie schwingt und macht damit Bewegungen, die ihr vertraut erscheinen. Sie bringt sich selbst in Schwung. Durch das Schwingen und Schubsen ihrer Nachbarin vermag sich Tik (wieder) zu spüren. Sie ist nun nicht mehr ausschließlich ein Teil des Ganzen, sondern auch wieder Tik, als Individuum.

Auch in diesem Protokollausschnitt ist ersichtlich, wie Tik sich in dem strikt geregelten Ablauf ihre Individualität sucht. Hierbei werden nicht ihre Bedürfnisse befriedigt, sie kann sich nicht aktiv selbst steuern, sie muss sich anpassen. Das Singen mit ihrer Freundin kann

hier also wieder als Affektregulation aufgefasst werden. Mithilfe ihrer Freundin kann sie aus einer für sie unangenehmen Situation eine angenehmere schaffen.

Es fällt außerdem auf, dass Tik immer einen Blick auf die „Großen“, die älteren Mädchen hat. Es entsteht der Eindruck, als nähme sich Tik die älteren Kinder als Korrektiv (Papier 8, 2). Für Tik dürfte klar sein, wem sie zu folgen hat, nämlich den Älteren in ihrer Gesellschaft. Wie bereits einige Seiten zuvor geschildert ist dies ein übliches Sprichwort in Thailand: „Follow the older“.

Die Zeremonie schreitet weiter voran und nach dem Sprechgesang folgt eine Ansprache der Direktorin (an diesem Tag war es die Vertretung der Direktorin). Diese stellt sich nicht auf die Bühne, sondern in den Durchgang, den die beiden Gruppen bilden. Womöglich will sie den Kindern näher sein. Nun folgt eine Phase in der morgendlichen Zeremonie, wo Tik sich vollkommen in ihre eigene Welt zurückzieht:

> „Tik lehnt sich nach vorne und schaut die Lehrerin an, während diese redet. Dann setzt sie sich wie alle Kinder auf den Boden. Während die Lehrerin den Kindern sagt, sie sollen Westen anziehen, da es derzeit sehr kühl in der Stadt ist, schaut Tik wieder gerade aus. Sie nimmt vier Finger gleichzeitig in den Mund und dann ihren Daumen, den sie ableckt. Dann spielt sie mit ihrem Rock, während die Lehrerin über die vergangenen Wochenaktivitäten spricht. Nun beachtet Tik auch nicht mehr ihre Nachbarin, die wieder mit ihr redet. Sie steckt stattdessen abermals ihre Finger in den Mund und lutscht daran. Dasselbe macht sie gleich anschließend wieder mit dem Daumen“ (Papier 2, 3).

Als in dieser Szene eine der Älteren erscheint, wird es still. Tik schaut geradeaus. Hat das Daumenlutschen mit dem mütterlichen Hinweis, die Westen anzuziehen, zu tun? Die Seminargruppe vermutet, dass die Weste auch als etwas Wärmendes betrachtet werden könnte oder als Schutz vor Äußerem (Papier 8, 2). Tik scheint sich in dieser Situation als getrennt von zu Hause erleben. Es könnte sein, dass die Lehrerin für Tik auch etwas Mütterliches ausstrahlt. Auch wenn einige Seiten zuvor vermutet wurde, dass sich Tik erfolgreich von ihrer Mutter trennen konnte, dürfte sie sich durch die Erinnerung an sie wieder auf ein Neues damit auseinandersetzen müssen. Datler, Hover-Reisner & Fürstaller (2010) schreiben in einem Artikel zur Qualität von Eingewöhnung dazu, dass Kinder „(selbst im Kontext früher Prozesse der Individuation und Loslösung) in hohen Ausmaß auf die Verfügbarkeit vertrauter Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich im Bedarf wenden können, um belastende Gefühle lindern und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können. Sind solche vertraute Bezugspersonen nicht vorhanden, so drohen

Kleinkinder vor belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenseins [...] überschwemmt zu werden, ohne eine Möglichkeit zu haben, sich von diesen Gefühlen zu befreien“ (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 161). Tik hat während der Zeremonie keine Möglichkeit sich an vertraute Bezugspersonen zu wenden, denn auch ihre Freundin muss nun den Regeln der Zeremonie folgen. Sie ist jetzt alleine mit sich, obwohl sie in einer großen Gruppe von Kindern ist. Es wird in den nachfolgenden Protokollausschnitten ebenfalls ersichtlich, dass Tik während der Zeremonie immer wieder an so einen Punkt kommt, an dem sie sich in ihre eigene Welt zurückzieht. Dabei entsteht der Eindruck, als wäre sie mit etwas Innerpsychischem beschäftigt – womöglich mit der Trennung von zu Hause? Hierbei reicht es manchmal nicht mehr ihre Freundin an der Seite zu haben um für Wohlbefinden zu sorgen.

Sobald Gruppenaktivitäten stattfinden scheint es so, als würde sie aus ihrer Zurückgezogenheit wieder herausgerissen werden. Tik braucht offenbar einen Moment, um wieder mit dem Geschehen mitzukommen – dies zeigt sich in ihren verzögerten Bewegungen. Sie findet sich aber nach kurzer Zeit wieder ein und ist im Stande mit der Gruppe mitzumachen. Ersichtlich ist dieses verzögerte Hineinfinden in dem folgenden Protokollausschnitt:

> „Plötzlich stehen alle wieder auf und die unteren Schulstufen, sowie die Nursery Klassen drehen sich wieder um. Tik steht erst später auf und verbeugt sich auch erst schnell und etwas später als die anderen Kinder. Sue erklärt mir, dass die unteren Klassen den höheren Respekt zeigen indem sie sich verbeugen. Das Ganze geschieht dann noch ein Mal. Dann verbeugt sich die Mädchengruppe mit gefalteten Händen vor der Bubengruppe. Tik tut dies mit einer kleinen Verzögerung und mit schnellen Bewegungen. Anschließend machen die Buben dasselbe, sie zeigen ihren Respekt vor den Mädchen, indem sie sich verbeugen“ (Papier 2, 3).

Zum einen soll dieser Ausschnitt zeigen, dass Tik offenbar bewusst sein dürfte, wie sie funktionieren muss. Vermutlich hat sie dies gelernt, da in der Vergangenheit vielleicht unangenehme Konsequenzen, wie zum Beispiel eine Zurechtweisung oder vielleicht sogar eine Strafe folgte, wenn sie sich nicht wie der Rest der Gruppe verbeugte. Vermutlich hat sie so bereits gelernt, persönliche Belange innerhalb der Gemeinschaft zurückzustellen (Papier 8, 2).

Tik war noch vor einigen Momenten mit sich selbst beschäftigt, sie hat sich zurückgezogen und musste sich spüren (Daumen lutschen). Womöglich war sie mit ihren Gedanken gerade

zu Hause, vielleicht hat sie an ihre Mutter gedacht, doch nun musste sie sich von den angenehmen Gedanken trennen und ihre individuellen, ganz persönlichen Bedürfnisse zurückstellen (s. Affektregulation). Die Gemeinschaft zählt und das Individuum wird zurückgestellt.
In diesem Abschnitt der Zeremonie lassen sich kaum persönliche Kontakte zu Bezugspersonen finden. Lediglich ein paar hilfreiche Kontakte zu Tiks Freundin finden statt. Die Pädagogin hält sich während der Begrüßung offenbar zurück. Tik scheint mit der Regulation ihrer Gefühle allein gelassen. Wie könnte sich dies auf die Bildung psychischer Strukturen auswirken?

3.1.4 Zurückgehen

Der nächste Protokollausschnitt soll das Ende der morgendlichen Zeremonie zeigen. Es wird von einigen älteren Schülern eine Art Marschmusik gespielt. Drei Buben singen und die Kinder bewegen sich in einer Einheit dazu, sie heben ihre Arme und Beine im Takt an und stampfen auf. So wissen die Schüler, dass sie sich nun zum Gehen bereitmachen sollen:

> „Als abermals Musik ertönt, fangen Tik und ihre Freundin an zu tanzen. Es erklingen Trommeln, die einen Marschschritt vorgeben, die Mädchen stampfen mit ihren Beinen auf. Neben der Bühne stehen nun drei Buben mit Mikrophonen und tragen eine Art Sprechgesang vor. Viele Kinder singen laut mit und bewegen sich im Marsch indem sie die Arme und Beine hoch anheben. Tik schwingt ihre Arme nur ganz leicht mit, auch die Bewegung der Beine nimmt mit der Länge des Marsches immer mehr ab. Während sie noch wartet und ein wenig den Marschschritt mitmacht, ziehen Reihe um Reihe die Klassen vom Platz ab. Es dauert etwa 5 Minuten bis Tiks Klasse dran ist und sie nun auch los marschiert. Gleich als Tik den Platz verlassen hat, läuft sie los: Sie läuft den Gang hinunter und biegt ab, während die anderen Kinder zurück in die Klasse gehen“ (Papier 2, 3).

Der Marsch dürfte etwas Aktivierendes haben, da die Mädchen zuerst tanzen. Allerdings nimmt ihre Aktivität mit der Länge des Marsches ab. Sie heben ihre Arme und Beine pflichtbewusst, oder vielleicht auch schon zu einem gewissen Teil automatisch. Es ist aber keine Freude oder Begeisterung dafür erkennbar. Vielleicht könnte das Ertönen des Marsches auch etwas Erleichterndes in Tik auslösen. Da diese Musik am Ende jeder Zeremonie ertönt, ist es ein Zeichen dafür, dass sie sich aus der Formation lösen dürfen und zurück in die Klassen gehen. Tik scheint nun zu wissen, dass sie in der Zeit bis sie in der Klasse ist, ihren eigenen Belangen nachkommen darf.
Die Zeremonie dauert insgesamt zirka 20 Minuten, dies ist für ein vier-jähriges Kind eine lange Zeit um stillzusitzen und aufmerksam zu sein.

3.1.5 Aktivitäten im Gruppenraum

Tik biegt auf dem Weg zu ihrer Klasse in einen Gang ab. Die Lehrerin erklärt mir, dass sie vermutlich auf der Toilette ist. Tik hatte somit auf der Toilette eine Auszeit, sie konnte Druck ablassen und war für eine kurze Zeit alleine (Papier 8, 2). Als sie in die Klasse zurückkommt, muss sie sich anstellen, um eines der Milchpäckchen abzuholen, welches jedes Kind immer nach der Zeremonie bekommt und austrinken soll. Die Klassenlehrerin erklärt mir, dass dies eine Aktion der Regierung sei, um bei den Kindern gesunde Nahrungsmittel zu fördern.

In folgendem Protokollausschnitt wird die regelhafte Gestaltung des Vormittags abermals ersichtlich:

> „Sie [die Assistentin, Anm. D.E.] gibt jedem Einzelnen einen Strohhalm und schneidet das Päckchen auf. Tik kommt wieder in die Klasse und stellt sich ebenfalls sofort bei der Milchschlange an. Sie steckt den Strohhalm hinein nachdem die Milch offen ist und stellt sich vor den ausgeschalteten Fernseher.
> Sie schwingt wieder ihren Rock hin und her während sie trinkt und schaut sich in der Klasse um. Langsam formieren sich wieder ein paar Reihen, sie bleibt an ihrem Platz stehen und schließt somit zugleich eine Reihe ab. Nach und nach werden Kinder mit dem Milchtrinken fertig und setzen sich. Tik steht noch mit drei anderen Kindern, welche ebenfalls noch nicht ausgetrunken haben“ (Papier 2, 4).

Da sich alle Kinder anstellen, muss auch Tik sich wieder in das Ganze eingliedern. Sie kann sich nicht aussuchen, ob sie die Milch trinken will oder nicht. In den Beobachtungsprotokollen ist auch nicht ersichtlich ob sie die Milch gerne trinkt oder ob dies vielleicht eine Anpassungsleistung ist. Grundsätzlich hat jedes Kind beim Milchtrinken seinen Platz. Solange die Kinder trinken, müssen sie stehen. Danach können sie sich setzen. Vordergründig wirkt die Situation so, als würde den Kindern die Zeit zugestanden werden, die sie zum Trinken benötigen. Zugleich befinden sich die Kinder durch das Stehen (und dadurch sichtbare „Noch-Trinken im Vergleich zu…“) in einer Druckposition. Hier ist, wie schon während der Zeremonie, ersichtlich, dass das Kind aus dem Rahmen fällt, wenn es nicht in das Große und Ganze der Gemeinschaft passt. Es herrschen auch in der Klasse klare Regeln und die Lehrerinnen müssen somit so gut wie keine weiteren Anweisungen geben. Auch nach dem Ende der Zeremonie gibt es einen strikten Ablauf und es sind auch hierbei keine individuellen Beziehungen zu den Pädagoginnen erkennbar

3.2 Beobachtung 2

Der Beginn eines Schultages von Tik beginnt wie immer mit dem Ankommen in der Klasse. Der Ablauf des morgendlichen Ankommens und der Zeremonie läuft täglich in einer sehr ähnlichen Art und Weise ab.

3.2.1 Ankommen (Sammelklasse) bzw. Anstellen

Am zweiten Morgen in der Schule sind die Kinder bereits beim Anstellen. Das Ankommen und Akklimatisieren in der Klasse konnte ich dieses Mal nicht beobachten. Tik steht bereits in einer Gruppe Mädchen und fühlt sich offenbar wohl, da sie lacht und plaudert.

> „Ich komme in die Klasse und die 23 Kinder laufen umher, ich sehe mich nach Tik um und finde sie in einer Gruppe von Mädchen stehen. Die Mädchen springen umher und lachen. Die Nationalhymne ertönt im Fernseher mit dem dazu passenden Video. Da bemerke ich, dass ich im Weg bin: Einige Kinder wollen sich schon bereit machen um die Klasse zu verlassen. Ich gehe ein paar Schritte zu Seite und die Kinder, Tik in erster Reihe, setzen sich in einer Zweierreihe vor die offene Tür. Eine Mädchenreihe und eine Bubenreihe. Sie bleiben im Schneidersitz sitzen und unterhalten sicher miteinander. Tik schaut nach vorne und unterhält sich nicht mit den anderen“ (Papier 3, 1).

In diesem Protokollausschnitt sieht man unter anderem die Reaktion der Kinder auf die thailändische Kaiserhymne. Schon Kindergartenkinder reagieren offenbar auf die bekannte Musik. Sie wissen anscheinend was sie zu tun haben, wenn die Hymne ertönt – nämlich gerade stehen bleiben und der Musik lauschen. Tik spielt zuerst frei mit ihren Freunden, nach der Hymne stellt sie sich sofort, als Erste, in der Reihe an. Hier wurde in der Seminargruppe überlegt, aus welcher Motivation Tik so gehorsam ist. Sie ist in dieser Szene sehr eigenständig, vielleicht sogar ein Vorbild, auch wenn sie kein Lob für ihren Fleiß bekommt. Die Interpretation der Gruppe fällt daher so aus, dass Tik dies vielleicht für sich macht, aus intrinsischer Motivation. Sie möchte vielleicht schon so groß sein, wie die Mädchen, welche sie jeden Morgen beim Fahne-hissen beobachtet (Papier 9, 1). Oder hat dies etwas mit Affektregulation zu tun? Wenn man sich vorstellen würde, dass sie vielleicht in der Vergangenheit einige Male getadelt worden wäre, wenn sie nicht zuerst während der Hymne still steht und sich dann automatisch in die Reihe vor der Tür begibt, dann könnte sie dies auch tun um schlichtweg nicht mehr zurechtgewiesen zu werden – also um einen unangenehmen Affekt (z.B. Scham) zu vermeiden und einen angenehmen Gefühlszustand (z.B. Freude, weil sie von der Lehrerin für ihren Eifer gelobt wird) herbeizuführen (Datler, Wininger 2014, 359). Dadurch erfuhr Tik womöglich unbewusst, welche ihrer Aktivitäten im Hinblick auf die

Regulation ihrer Emotionen sich als hilfreich erwiesen haben und welche als weniger hilfreich. In einer Situation wie dieser oder einer ähnlich erlebten wird sie womöglich in einer tendenziell ähnlichen Weise handeln, um einen angenehmen Gefühlszustand herbeizuführen oder auch zu erhalten (ebd., 360). Wiederholen sich diese Erfahrungen unbewusst über einen langen Zeitraum, so wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese Tendenzen verfestigen. Orientiert man sich an dieser Beschreibung der Entstehung von psychischen Strukturen von Datler und Wininger (2014), so könnte man erstmals die Vermutung aufstellen, dass sich hier psychische Strukturen bilden (ebd.).

3.2.2 Zeremonie

Nachdem wieder zuerst die Mädchen die Klasse verlassen, um sich die Schuhe anzuziehen und danach die Jungen, beziehen die Kinder direkt vor der Bühne Stellung.
Bevor die eigentliche Zeremonie beginnt, bereiten wieder die älteren Schüler die Fahne vor.
Das Eintreffen in der Klasse, das Anstellen und die Aufstellung zur Zeremonie ist an jenem Morgen sehr schnell verlaufen. Wie Tik an diesem Morgen reagiert, wird im nächsten Ausschnitt ersichtlich:

> „Die Mädchen reihen sich auf der Mädchenseite vor der Bühne in der ersten und zweiten Reihe auf. Tik steht wieder in der ersten Reihe, direkt vor der Bühne.
> Sie spielt mit ihren Haaren und schaut den älteren Schülern zu wie sie die Fahne vorbereiten. Eines der Mädchen auf der Bühne fängt an zu sprechen und die älteren Schüler antworten in den hinteren Reihen, Tik schaut sie nur an, sagt aber nichts“ (Papier 3, 1).

Tik spielt mit ihren Haaren. Vielleich ist dies ein Trost, vielleicht ist sie müde, vielleicht macht sie es als Selbstregulation, weil es sie an zu Hause erinnert, wo ihr jemand einen Zopf gemacht hat. Vielleicht aber möchte sie ihre oberste Körpergrenze spüren. Wenn sie sich spürt, fühlt sie sich in der Masse als Individuum (Papier 9, 1). Wie bereits erwähnt, verlief das Ankommen im Kindergarten an diesem Morgen recht schnell. Tik hatte vielleicht noch nicht die Zeit, sich im Spiel mit ihren Freunden von zu Hause zu verabschieden. Wie Bettelheim (1987) schon schreibt, kann das Spiel als eine symbolische Auseinandersetzung mit realen Trennungen verstanden werden. Bettelheim (ebd.) schreibt dazu: „Im Spiel drückt es [das Kind, Anm. D.E.] aus, was es kaum in Worte kleiden könnte. [...] Selbst wenn es teilweise spielt, um die Langeweile zu vertreiben, ist doch das Spiel, das es sich aussucht, von inneren Prozessen, Wünschen, Problemen und Ängsten motiviert. Was im Kopf des Kindes vor sich geht, bestimmt das, was es spielt“ (Bettelheim 1978, 182 zit. na. Schwediauer 2009, 53).

Während der ersten Beobachtung spielt Tik mit einem Handy, so könnte sie sich im Spiel von zu Hause verabschieden. Bettelheim geht (ebd.) davon aus, dass Kinder bewusste, aber auch unbewusste Gedanken und Gefühle oder Phantasien im Spiel zum Ausdruck bringen. In Anlehnung an Bettelheim, kann man also vermuten, dass Tik aber an diesem Morgen nicht die Gelegenheit hatte, sich durch das Spiel von zu Hause zu verabschieden, daher kann sie sich vielleicht nur schwer auf die Zeremonie einlassen. Wie in folgendem Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll ersichtlich ist:

> „Nun ertönt Musik und die gesamte Schülerschaft fängt an zu singen. Tik bewegt leicht ihren Mund, manchmal hört sie auf dies zu tun und schaut die älteren Schüler auf der Bühne an. [...] dabei dreht sie sich zu ihrer Nachbarin und lehnt sich zu ihr. Gleich darauf bewegt sie [...] den Mund wieder nur noch leicht zu der Musik und sieht sich dabei nach beiden Seiten um“ (Papier 3, 2).

Tik nimmt anfangs nur mäßig an dem Gesang teil, sie schaut sich um und hört dann auf zu singen. Man gewinnt den Eindruck, als wäre sie noch mit etwas Innerpsychisches beschäftigt – möglicherweise der Trennung von zu Hause. In dieser Situation braucht sie offenbar wieder Kontakt zu einer ihr vertrauten Person. Sie lehnt sich an ihre Freundin und holt sich so vielleicht die so sehr gebrauchte (Körper-)Wärme von dieser. In der Seminargruppe fragten wir uns, welche Bedürfnisse Tik während der Zeremonie befriedigen kann. Wie kann sie ihr Wohlbefinden steigern, wenn sie der Großgruppe folgen muss? Sie sucht sich - oft mit ihrer Freundin – kleine Ausflüchte, kann sich an sie lehnen oder ihr in die Augen blicken. Dies scheint bei der Selbstregulation schon zu helfen um weiter an der Zeremonie teilnehmen zu können (Papier 14, 2).
Dies lässt sich auch in folgendem Protokollausschnitt nach der Begrüßung der Direktorin und während des Zeigens von Respekt zu Buddah und den Schülern deutlich erkennen:

> „Daraufhin drehen sich alle Schüler um, Tik erst ein wenig später, da sie noch auf eine Gruppe Schüler neben der Bühne zeigt und ihrer Nachbarin etwas sagt. Sie spielt dabei mit ihrer Haarsträhne, welche aus dem Zopf hängt. Die Lehrerin geht durch die Reihe und legt ihre Hände auf Tiks Schultern, unter dem Druck der Hände dreht sich Tik um. Zur Buddha Statue gedreht, fallen alle Schüler in einen Sprechgesang“ (Papier 3, 2).

In dieser Szene findet eine seltene direkte Begegnung mit einer erwachsenen Bezugsperson während der Zeremonie statt. Wenn Tiks Wohlbefinden sinkt, wendet diese sich meist an ihre Freundin. Keine Pädagogin ist in greifbarer Nähe, um für Tik da zu sein, denn auch diese müssen, wie die Kinder, an der Zeremonie teilnehmen und mitmachen. Erst als Tik sich nicht mehr in dem erlaubten Rahmen bewegt, nämlich als sie nicht wie die anderen

Kinder der Buddha-Statue ihren Respekt erweist, ist eine Pädagogin zur Stelle und weist sie mittels Handdruck zurecht. Die Pädagogin sagt nichts zu Tik, vielleicht um nicht die Zeremonie zu stören, vielleicht auch weil sie es nicht für nötig hält. In allen drei Beobachtungen ist dies die einzige Begegnung mit einer erwachsenen Bezugsperson während der Zeremonie.

Ähnlich wie bereits bei der ersten Beobachtung (Papier 2, 2; Papier 2, 3) ist im nachfolgenden Beobachtungsausschnitt ersichtlich, wie mit Fortschreiten der Zeremonie Tiks Aufmerksamkeit und Bereitschaft mitzuwirken mehr und mehr schwindet:

> „Nun drehen sie sich wieder um, wobei Tik aber seitlich gedreht wieder zu ihrer Nachbarin schaut und mit ihr redet. Die restlichen Schüler der unteren Schulstufen drehen sich um, um den älteren ihren Respekt zu zeigen, indem sie sich mit gefalteten Händen verbeugen. Tik und ihre Nachbarin sind zueinander gedreht und zeigen sich gegenseitig ihre Haarsträhnen, Tik streicht mit ihren Fingern über die Strähne und nimmt dann ihre pinke Haarspange aus dem Haar. Sie gibt sie dem anderen Mädchen und diese platziert sie wieder in Tiks Haar. Dies geschieht während die anderen Kinder nun zusammen der obersten Schulstufe ihren Respekt zeigen. Auch als die Mädchen sich zu den Buben drehen und sich vor ihnen verbeugen, spricht Tik noch mit ihrer Nachbarin und zeigt wieder neben die Bühne“ (Papier 3, 2f.).

Tik kann nicht mehr mitmachen, die Aufmerksamkeit ist weg. Andere Dinge wie Haarspangen und eine Gruppe von Kindern neben der Bühne scheinen interessanter zu sein. Auch das gegenseitige erweisen von Respekt scheint heute zu viel für Tik zu sein. Mit dem erweisen von Respekt macht man sich selbst kleiner – will Tik dies nicht oder hat sie an diesem Tag einfach nicht mehr die Kraft um dies auszuhalten? Ihr Ausweg ist scheinbar ihre Freundin: sie zeigen sich gegenseitig ihren Respekt – die beiden sind ebenbürtig.

Im Verlauf der Protokolle lassen sich einige Stellen ausmachen, in denen es den Anschein hat, dass Tik sich als „die Große“ fühlen will. Beispielweise beim Anstellen an diesem Morgen (s.o.): Ohne direkte Anweisung weiß sie was zu tun ist und stellt sich als Allererste an. Fällt es ihr deshalb schwer sich den älteren Schülern mit dem Zeigen ihres Respekts zu unterwerfen?

Allgemein wirkt Tik während der Zeremonie an jenem Morgen angestrengt und findet kaum hinein. So ist es kaum verwunderlich, dass sie am Ende schnell von dem Platz und zurück in die Klasse gehen will. Ihre Ungeduld ist in folgendem Ausschnitt deutlich zu erkennen:

> „Nun stehen wieder alle auf, es dauert keine Sekunde, da steht auch Tik schon und dreht sich um, so, dass alle in einer Reihe hintereinander stehen, bereit zum Verlassen des Plat-

> zes. Die Marschmusik ertönt und zwei Jungen sprechen dazu im Rhythmus. Während die Schüler warten müssen, bis sie in der Reihe abgehen können, spielt Tik wieder mit ihrer Haarsträhne. Der Junge zwei Plätze vor ihr, verpasst den Anschluss und bleibt stehen. Tik beugt sich nach vorne und schubst ihn leicht, dabei sagt sie etwas und der Junge bewegt sich vorwärts. Nun können sie auch gehen“ (Papier 3, 4).

In dieser Passage lässt sich erkennen, dass Tik nun, nachdem die Zeremonie schon eine Weile andauert, keine Geduld mehr hat. Sie merkt, dass es dem Ende zugeht und plötzlich hat sie es sichtlich eilig, vom Platz zu kommen. Der Junge vor ihr, welcher vergisst weiterzugehen, stört sie scheinbar in ihrem Vorhaben, schnell vom Platz zu kommen. Mit dem Schubsen imitiert sie die Lehrerin (Papier 9, 2). Während den morgendlichen Zeremonien passieren Kontakte zwischen Pädagoginnen und Schülerinnen offenbar meist nur durch Berührungen an der Schulter. In dieser Szene ist Tik die Große, wie eine Lehrerin. Sie weist den Jungen zurecht und kann somit auch schneller aus der Situation, in welcher sie sich unwohl fühlt, wieder zurück in die Klasse – einen Raum, der kleiner ist, vielleicht auch familiärer und persönlicher. Sie könnte sich dort wieder mehr spüren und weiß vielleicht, dass sie nun wie jeden Morgen ihre Milch trinken darf.

3.2.3 Aktivitäten im Gruppenraum

Wie sich Tik wieder ihre Energie holt, ist in folgendem Protokollausschnitt ersichtlich:

> „Dann geht sie in die Klasse, schnurstracks zu ihrem Rucksack und kramt kurz darin. Gleich zieht sie ein kleines, orangenes Milchpäckchen heraus. Sie versucht den Strohhalm in das dafür vorgesehene Loch zu stecken, ihr Blick ist auf das Päckchen gerichtet und nach ein paar Versuchen geht sie zur Lehrerin, die ihr dann hilft. Diese braucht auch ein paar Versuche, währenddessen schaut Tik zu ihr hoch. Als der Strohhalm im Päckchen steckt, reicht die Lehrerin Tik die Milch und diese fängt an zu trinken“ (Papier 3, 4).

Auffällig ist hier, dass sich Tik nicht wie die andren Kinder ein Milchpäckchen von der Lehrerin holt, sondern ihr eigenes von zu Hause mitbringt. Hier wird sie wieder zum Kind. Sie wirkt sehr bedürftig und will die Milch von zu Hause. Obwohl das Päckchen kleiner ist als die der anderen Kinder, trinkt sie länger – sie genießt es. Womöglich erinnert es sie an ihre Mutter, man könnte die Milch von zu Hause mit der Milch der Mutterbrust vergleichen.
Wie schon in einigen Passagen beschrieben, holt sich das Mädchen von vertrauten Dingen, wie z.B. der Bonbon-Dose (Papier 2, 1), ihren Haaren (ebd.) oder dem Spüren ihrer Haut Energie für den Alltag im Regelwerk Schule bzw. Kindergarten. Sie muss die meiste Zeit funktionieren, weshalb sie offenbar immer wieder Möglichkeiten zum Auftanken sucht und offenbar auch findet. Das Milchpäckchen, welches wahrscheinlich ihre primäre Bezugsper-

son (die Mutter) eingepackt hat, könnte man in diesem Fall als eine Art Übergangsobjekt sehen. Nach Winnicott (1951) ist das Übergangsobjekt „für das Kind [...] der erste nicht zum Selbst gehörende Besitz, der vom Kind erschaffen und nicht gefunden wird. Der Übergangsbereich stellt somit eine Brücke zwischen innen und außen dar“ (Ludwig-Körner 2012, 91). Tik kann mit ihrem Milchpäckchen den Bezug zu ihrem zu Hause herstellen und sich so in einer Situation des Getrenntseins nicht allzu verloren zu fühlen.

3.3 Beobachtung 3

3.3.1 Ankommen (Sammelklasse) bzw. Anstellen

Wie an jedem Morgen läuft der Fernseher in der Klasse während die Kinder nacheinander eintreffen. Es scheint eine lockere Atmosphäre zu sein, im Gegensatz zu dem sonst so durchstrukturierten Schulalltag der Kinder.

> „Die Schüler sitzen am Boden vor dem Fernseher, welcher eine Folge von Tom & Jerry zeigt. Tik schaut ebenfalls wie die anderen Kinder zu. Sie hat eine kleine Hello Kitty Tasche um ihre Schulter gehängt und spielt mit dem Zipp herum. Nebenbei flüstert sie ihrer Freundin immer wieder etwas ins Ohr. So zeigt sie immer weniger Aufmerksamkeit für den Cartoon und beschäftigt sich immer mehr mit dem Mädchen. Sie kichern und zeigen auf andere Kinder“ (Papier 4, 1).

In der ersten Zeit am Morgen scheinen die Kinder nicht nur körperlich, sondern auch mental anzukommen. Dies war auch in den Protokolldiskussionen ein immer wiederkehrende Thema: die Transition von zu Hause in das Regelwerk. Es ist davon auszugehen, dass die meisten Kinder das Getrennt-Sein von zu Hause in einer Intensität erleben, die es in ihrer jungen Biographie bislang noch nicht gegeben hat. So ist es wünschenswert, dass Kinder in dieser Phase in einer Weise unterstützt werden, die es ihnen erlaubt, Situationen im Kindergarten als angenehm oder lustvoll zu erleben. Im letzten und dem folgenden Protokollausschnitt lässt sich annehmen, dass die Kinder die Chance haben, die erste Zeit des Tages im Kindergarten für sich als angenehm und lustvoll zu gestalten (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163).

Die Kinder entspannen vor dem Fernseher, sie können spielen und plaudern, es ist ihnen auch erlaubt zu essen. Kein Erwachsener weist sie zurecht – sie müssen nicht in einer bestimmten Reihe vor dem Fernseher sitzen bleiben. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich zu akklimatisieren. Es fällt dabei auf, dass Tik dies nicht alleine für sich tut, die Gruppe ist

auch hierbei von großer Bedeutung. In folgendem Protokollausschnitt erkennt man, dass auch das Essen in der Gruppe eine besondere und lustvolle Bedeutung hat:

> „Dann holt Tik aus ihrer karierten Schürze, die alle Kinder heute anhaben, eine kleine gelbe Plastikschachtel heraus, sie dreht ein Mal und schüttelt aus der Öffnung ein paar „Smarties" heraus. Sie nimmt eines schnell in den Mund und hält sie dann ihrer Freundin hin. Diese nimmt ebenfalls und ein Junge daneben auch. Als alle weg sind, steckt sie die Packung wieder ein und schaut abermals zum Fernseher. [...] Sie krabbelt zu ihr[er Freundin, Anm. D.E.] rüber und setzt sich ganz nah zu ihr. Das Mädchen hat ihre Jause ausgepackt und sie am Boden ausgebreitet. Sie bricht ein Stück ab und hält es Tik vor den Mund, diese zieht den Kopf zurück und nimmt es mit den Fingern. Gleich darauf auch das zweite Stück. Als ein Junge zu ihnen kommt, krabbelt sie ein Stück weg und dreht sich zum Lehrerschreibtisch um. Sie steckt sich die zwei Stücke Brot schnell in den Mund und krabbelt dann wieder zu den anderen beiden Kindern zurück. Die Mädchen reden und kichern dabei immer wieder und langsam sammeln sich immer mehr Kinder um die zwei an" (Papier 4, 1).

Zuerst teilt Tik ihre „Smarties" mit ihrer Freundin. Diese scheint sich mit ihrem Brot zu revanchieren und teilt es ebenfalls. Als der Junge dazu kommt, bekommt auch er als Teil der Gruppe etwas zu essen. Durch diese Zusammenkunft sammeln sich immer mehr Kinder um die beiden an. Essen hat in Thailand einen ganz besonderen Stellenwert. Es ist in der thailändischen Kultur ein wichtiger Teil und hat zugleich auch immer eine gesellschaftliche Komponente. Gegessen wird selten alleine – es ist eine Gruppenaktivität wo das Teilen der Speisen und die Konversation im Mittelpunkt stehen. Diese Aktivität unter den Kindern bedeutet also nicht nur Nahrungsaufnahme, sondern vor allem sozialer Kontakt. Womöglich ist dies auch schon in den frühen Jahren kulturell erlernt. Es gibt ihnen womöglich auch gerade in der Schule, nach dem Verlassen der Familie, das Gefühl nicht alleine zu sein – sie haben die Gruppe und geben sich gegenseitig Halt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang aber, dass Tik das Brot alleine isst. Sie krabbelt zuerst weg und dreht sich dann zusätzlich zum Lehrertisch um das Brot unbeobachtet zu essen. Hierbei fiel der Diskussionsgruppe zum wiederholten Mal auf, dass Tik wirkt, als denke sie „*Ich will zwar ein Teil von euch sein, aber ich mache auch mein eigenes Ding*" (Papier 10, 1).

Das Teilen könnte für Tik konflikthaft besetzt sein: sie isst sehr schnell und ihr Körper ist auch etwas stämmiger als die der anderen Kinder, dies kann ein Hinweis darauf sein, dass es bei Tik einen inneren Konflikt zwischen „es wird erwartet, dass geteilt wird, man muss Teilen" und ihrem kindlichen Egozentrismus gibt, der das Teilen problematisch für sie macht. Zudem krabbelt sie, dies hat etwas Kleinkindhaftes, so kann es einerseits ihre Bedürftigkeit und Abhängigkeit ausdrücken. Es kann aber auch den Wunsch unentdeckt zu bleiben bedeu-

ten, da alle am Boden sitzen. Sie will sich zudem von ihrer Freundin nicht füttern lassen, was ihren gleichzeitigen Wunsch selbstständig sein zu wollen, ausdrücken kann (ebd.). Das Verlangen nach Selbstständigkeit, „zu den großen gehören" lässt sich an verschiedenen Stellen der Beobachtungsprotokolle festmachen (s. Papier 2,1; Papier 3, 1; Papier 3, 3; Papier 4, 1-3; Papier 4, 5).

Die Kinder essen und plaudern bis die Hymne erklingt. Wie jeden Morgen bleiben die Kinder sofort bei dem akustischen Reiz still stehen. An jenem Morgen sind sie dabei aber noch in der Klasse und müssen sich nun beeilen auf den großen Zeremonienplatz zu kommen:

3.3.2 Zeremonie

> „Die Lehrerin sagt nun etwas und es gehen zuerst die Buben aus der Klasse um ihre Schuhe anzuziehen und dann die Mädchen. Draußen lösen sich die Reihen auf und die Kinder tragen ihre Schuhe in der Hand, während sie zu dem großen Platz gehen, wo die Begrüßung stattfindet. Tik setzt sich mit den anderen Mädchen in die erste Reihe und zieht ihre Schuhe an. Alle anderen stehen schon wieder auf und Tik versucht noch mit dunkler Miene in die Schuhe zu kommen, sie ist die letzte und macht hektisch die Klettverschlüsse zu. Dann springt sie auch auf. Ein Junge und ein Mädchen vor ihr entwirren die Fahne und sie schaut ihnen zu, dabei hält sie wieder ihre gelbe „Smarties"-Schachtel in der Hand und dreht sie auf und zu" (Papier 4, 2).

Während alles an diesem Tag recht schnell gehen muss, erlebt Tik ein negatives Einzelerlebnis. Sie schafft es nicht, in der verfügbaren Zeit ihre Schuhe wie alle anderen Kinder anzuziehen. Sie sticht aus der Masse heraus und es wird für alle sichtbar. Es ist wahrscheinlich eine überfordernde und unangenehme Situation für sie. Tik bemüht sich aber, bis sie es schafft, sie scheint wie die anderen alles in Ordnung haben zu wollen. Sie hält daran fest, dass die Schuhe immer vor der Begrüßung angezogen sein müssen. Es gibt offenbar eine Wechselwirkung zwischen den allgemeinen Anspruch an die ganze Gruppe und den persönlichen Anspruch an sich selbst (Papier 10, 1). Tik kann sich vielleicht nur gut fühlen, wenn sie es schafft, wie es sich gehört. Hier könnte man wieder das Streben nach dem „Großsein" von Tik sehen und zugleich die Erfahrung, dass sie doch erst ein kleines Mädchen ist.
Nach dem Zubinden der Schuhe kommt wieder ihre „Smarties"-Schachtel zum Einsatz – womöglich ein Übergangsobjekt? Sie kann sich daran festhalten und macht die Schachtel auf und zu, denn das kann sie gut. Möglicherweise kompensiert sie aber auch die Probleme, die sie gerade beim Zumachen der Schuhe hatte (Papier 10, 1).

Wie schon in den vorigen Protokollen kommt Tik nun an einem Punkt, an dem sie sich in ihre innere Welt zurückzieht. Bei den anderen beiden Beobachtungen wurde vermutet, dass ihre Energie einfach nicht mehr reicht, um an den strikten Abläufen teilzunehmen. Dass die Energie auch nicht mehr reicht, um so lange Zeit ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen, um die Anforderungen der Lehrer, aber auch der Gruppe zu erfüllen. Auslöser in dieser Beobachtung ist womöglich die Unzulänglichkeit, die sie verspürt, da sie es nicht wie alle anderen geschafft hat, ihre Schuhe in der Zeit zuzubinden. Zudem ist es laut und unruhig, die Band spielt und die Schüler und Lehrer reden. Tik könnte sich in dem Gewirr alleine etwas verloren fühlen. Dies lässt sich an folgendem Ausschnitt gut erkennen:

> „Allgemein ist die Stimmung auf dem Platz sehr unruhig und es ist laut. Die Lehrer reden miteinander und die Schüler ebenfalls untereinander. Tik lässt ihren Blick durch das Geschehen wandern und beachtet ihre beiden Freundinnen nebenan nicht, die herum hüpfen und lachen“ (Papier 4, 2).

Wie schon in Protokoll Nr. 1 (Papier 2, 3) ignoriert Tik ihre Freundinnen neben sich und ist in diesem Moment für sich alleine. Auch ihre Freundinnen können sie in dieser Situation nicht mitreißen. Es entsteht der Eindruck, als wäre Tik mit etwas innerpsychischen beschäftigt. Bowlby (1969) beschreibt während der Trennung eines Kindes von der primären Bezugsperson eine Phase der Verzweiflung. In dieser Phase beschäftigt sich das Kind noch vorwiegend mit der nicht anwesenden Bezugsperson. Dabei zieht sich das Kind in sich selbst zurück, nimmt keinen Kontakt zu Personen in der Umgebung auf und ist untätig. Dabei ist das Kind ruhig – dies wird irrtümlicherweise oft als Anzeichen für ein Nachlassen des Kummers gedeutet (Bowlby 1969, 27; zit. na. Heiss 2009, 20).

Im folgenden Protokollausschnitt ist zu sehen, wie Tik abermals von ihrer individuellen inneren Welt zur Gruppe wechseln muss:

> „[...] die Schüler [werden] still und die Band beginnt zu spielen. Die drei Mädchen [auf der Bühne, Anm. D.E.] singen in die Mikros und der Rest der Schule mit. Tik ballt eine Hand zu einer Faust und singt ebenfalls lautstark mit“ (Papier 4, 2).

Tik wirkt funktionstüchtig, fast wie ausgewechselt. Vermutlich hat sie bereits gelernt, ihre persönlichen Belange innerhalb der Gemeinschaft zurückzustellen. Dies könnte aber auch an dem regelhaften Ablauf liegen: Tik kennt den Ablauf, sie besucht schon seit einiger Zeit den Kindergarten und weiß, was von ihr verlangt wird und was sie zu tun hat. So kann sie

sich schnell einfinden, auch wenn es sie zuerst womöglich frustriert, wenn sie nicht so tüchtig wie die anderen Kinder mitkommt.

Im weiteren Verlauf der Zeremonie sieht man, wie bereits bei den ersten beiden Beobachtungen, dass Tik dort mitwirkt wo sie mitmachen kann, sie singt laut und mit Begeisterung. Es gibt immer wieder Phasen, wo sie sich zurückzieht. Dies kann aus dem Grund sein, dass sie mit etwas Innerpsychischen beschäftigt ist. Es kann aber auch daran liegen, dass die Zeremonie für ein vier jähriges Kind mit einer Dauer von 20-30 Minuten sehr lange ist und Tik zwischendurch nicht mehr durchgehend konzentriert ist. Dies lässt sich bei folgender Passage beobachten:

> „Die Lehrerin und die Leiterin wechseln wieder und Tik beschäftigt sich wieder mit sich selbst und ihrer Schürze. Zwischendurch redet sie kurz mit ihrer Sitznachbarin und zeigt auf die Buben auf der anderen Seite. Dann starrt sie aber eher ins Leere. So vergeht die Rede der Leiterin mit etwas Rumor in den Reihen. Erst als der Marsch ertönt, stehen die Schüler auf und drehen sich in die Richtung, in der sie abziehen.
> Tik steht ebenfalls schnell auf-und bewegt ihre Beine im Takt, da sie noch warten müssen, kommen sie noch nicht von der Stelle und sie hört immer wieder zwischendurch auf zu marschieren, oder hebt ihre Beine nur leicht an. Als es dann aber weiter geht, hebt sie ihre Beine mit mehr Zug und somit höher an. Da die beiden Mädchen vor ihr nicht losgehen, weil sie miteinander plaudern, schiebt Tik sie an der Schulter an und zeigt auf die anderen Kinder, welche bereits in Richtung der Klassen abziehen“ (Papier 4, 3).

Erst als Tik bemerkt, dass die Zeremonie vorüber ist, wird sie aus ihrer eigenen Welt herausgerissen und ist neu motiviert. Sie bewegt sich im Takt und marschiert gleich wie die anderen Kinder zur Musik. Als die Mädchen vor ihr ihren Einsatz verpassen, kümmert sich Tik darum. Sie kann sich nun wieder „groß“ fühlen und Eigeninitiative ergreifen. Den Wunsch „groß zu sein“, kann man an einigen Stellen in den Protokollen herausstreichen. Zum Beispiel könnte man bei der Szene des gemeinsamen Essens vor der Zeremonie ebenfalls interpretieren, dass Tik sich das Brot von ihrer Freundin nicht füttern lassen will, da sie sich dadurch wie ein Kleinkind fühlen könnte. Dies widerspräche dem Wunsch „groß sein zu wollen“.

3.3.3 Aktivitäten im Gruppenraum

Der weitere Verlauf im Klassenzimmer gestaltet sich ebenfalls wieder in der gewohnten regelhaften Art und Weise:

„[Ich] sehe zu, wie sich ein Kind nach dem anderen ein Päckchen Milch bei der Betreuerin abholt. Tik greift in den Sack, zieht ein Päckchen Milch heraus und lässt es sich von der Betreuerin aufschneiden. Sie nimmt sich auch einen Strohhalm aus dem Becher und setzt sich mit der Milch auf den Boden vor den Fernseher, ihr Blick ist aber nach vorne zum Lehrertisch gerichtet. Dann fängt sie an zu trinken. In der Klasse ist es noch recht unruhig bis alle Kinder ihre Milch haben. Als alle sitzen, wird es stiller, ein paar Kinder sind zueinander gedreht und reden miteinander. Tik schaut jedoch nur nach vorne und trinkt ihre Milch. Nach etwa fünf Minuten ist sie fertig und steht leise auf um das leere Päckchen in den Mülleimer zu werfen. Anschließend geht sie wieder auf ihren Platz und setzt sich mit verschränkten Armen und Beinen wieder hin. [...] erst als alle Kinder die Milch ausgetrunken haben, bittet die Lehrerin alle aufzustehen und Tik springt ebenfalls hoch“ (Papier 4, 3f.).

Im Gegensatz zu dem lockeren und unstrukturierten Ablauf während des Ankommens in der Sammelklasse, herrscht nun ein höchstwahrscheinlich gewohnter regelhafter Ablauf. Dies lässt sich daran erkennen, da jedes Kind geradewegs zur Betreuern geht und die Milch ohne Aufforderung der Lehrerin abholt. Wie schon bei dem regelhaften Ablauf während der Zeremonie, bleibt Tik nun wieder für sich alleine. Sie weiß, was sie zu tun hat und macht dies auch still und scheinbar selbstständig. Die anderen Kinder plaudern miteinander. Tik jedoch konzentriert sich auf ihre Milch. Im Gegensatz zum letzten Mal hat sie an diesem Tag kein Milchpäckchen von zu Hause mit. Vermutlich genießt sie die Milch nicht so sehr wie jene von zu Hause, da sie auch schneller fertig ist. Vielleicht aber bemüht sie sich nun besonders schnell fertig zu sein, um das negative Erlebnis beim Anziehen der Schuhe wieder wettzumachen.

Im nächsten Kapitel wird ein erstes zusammenfassendes Resümee der Analyse der Beobachtungsprotokolle von Fokuskind Nr. 1 gegeben. Danach werde ich mich der Analyse der Protokolle von Fokuskind Nr. 2 widmen.

3.4 Erste Überlegungen zum Zusammenhang von Erleben und der Bildung psychischer Strukturen

In den letzten Kapiteln gab es eine intensive Auseinandersetzung mit den Beobachtungsprotokollen. Es wurde dem ersten Teil der Forschungsfrage nachgegangen, wie Tik wohl *die morgendliche Eröffnungszeremonie in thailändischen Kindergärten erleben mag*.
In den folgenden Überlegungen möchte ich mich dem zweiten Teil der Forschungsfrage widmen: *Welche Aussagen lassen sich in diesem Zusammenhang über die Ausbildung der psychischen Strukturen dieser Kinder machen?*

Grundsätzlich scheint das Mädchen gut in die Gruppe integriert zu sein, sie spielt mit ihren Freunden, lacht und macht bei den morgendlichen Aktivitäten mit. Manchmal jedoch wirkt sie in sich gekehrt, speziell in Szenen während der täglichen Begrüßungszeremonie, welche im großen Rahmen mit allen Schülern auf dem großen Platz inmitten des Schulgeländes stattfindet.

Während des Beobachtens stellte ich mir die Frage, wie Tik sich wohl zwischen all den - großteils älteren und größeren - Kindern fühlen mag? Wie geht sie mit einer Situation um, in der von ihr bestimmte Verhaltensweisen erwartet werden und in der sie strikten Regeln folgen muss? In der Diskussion der Protokolle ist der Seminargruppe aufgefallen, dass Tik oft eine Art „Mutterrolle“ für ihre Freunde einnimmt. Sie mimt die Nährende, indem sie Süßigkeiten verteilt und auch das eine oder andere Mal ihre Kollegen ermahnt oder zurechtweist. Hier ist sie auch eine der „Großen“.

Während der Begrüßungszeremonie wirkt sie allerdings oft klein, fast „babyhaft“, wenn sie in sich gekehrt inmitten der vielen Kinder sitzt und an ihren Fingern lutscht.

Dornes (2000) schreibt davon, dass die Psychoanalyse „in einem großen Teil ihrer Theorietradition davon aus[ging], daß intensive Erlebnisse von besonderer Bedeutung für die psychische Strukturbildung sind“ (Dornes 2000, 26). Tatsächlich aber sind spannungsfreie Interaktionen und Situationen oft bedeutsamer für die Bildung psychischer Strukturen, als kurze Augenblicke in hoher Spannung (ebd.). Tik befindet sich in den Beobachtungszeiträumen, während der Zeremonie und auch davor, durchgehend in Situationen mit niedriger Spannung, sie schreit oder weint nicht. Dennoch können diese wiederkehrenden, beobachtbaren Situationen bedeutsam für die Entwicklung kindlicher psychischer Strukturen sein, wenn man annimmt, dass diese, wie auf S. 45f. in tendenziell ähnlicher Weise über einen längeren Zeitraum hinweg erlebt werden. Ersichtlich ist dies in folgenden Protokollausschnitten:

> „Um 7:55 klatscht die Lehrerin in die Hände und spricht laut Thai zu den Kindern, dann stellen sich alle Kinder schnell vor der Tür in einer Zweierreihe auf, eine Reihe Mädchen, die andere Reihe Buben. Tik steht an zweiter Stelle. Gleich darauf setzen sie sich in dieser Formation hin und fangen wieder an miteinander zu spielen, bleiben aber in der Reihe.“ (Papier 2, 1)

> „Die Mädchen springen umher und lachen. Die Nationalhymne ertönt im Fernseher mit dem dazu passenden Video. [...] die Kinder, Tik in erster Reihe, setzen sich in einer Zweierreihe vor die offene Tür. [...] Sie bleiben im Schneidersitz sitzen und unterhalten sicher miteinander. Tik schaut nach vorne und unterhält sich nicht mit den anderen“ (Papier 3, 1).

> „Sie nimmt vier Finger gleichzeitig in den Mund und dann ihren Daumen, den sie ableckt. Dann spielt sie mit ihrem Rock, während die Lehrerin über die vergangenen Wochenaktivitäten spricht. Nun beachtet Tik auch nicht mehr ihre Nachbarin, die wieder mit ihr redet. Sie steckt stattdessen abermals ihre Finger in den Mund und lutscht daran. Dasselbe macht sie gleich anschließend wieder mit dem Daumen“ (Papier 2, 3).

> „Allgemein ist die Stimmung auf dem Platz sehr unruhig und es ist laut. Die Lehrer reden miteinander und die Schüler ebenfalls untereinander. Tik lässt ihren Blick durch das Geschehen wandern und beachtet ihre beiden Freundinnen nebenan nicht, die herum hüpfen und lachen“ (Papier 4, 2).

> „Die Lehrerin und die Leiterin wechseln wieder und Tik beschäftigt sich wieder mit sich selbst und ihrer Schürze. [...] Dann starrt sie aber eher ins Leere“ (Papier 4, 3).

Einerseits gibt es Situationen, in denen sie sich schnell anpassen kann (Hymne), sie scheint hier ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellen zu können. Andererseits gibt es Situationen, während der Begrüßungszeremonie, wo Tik in ihrer inneren Welt versinkt und die Anpassung und Aufmerksamkeit für die Inhalte der Zeremonie noch nicht ausreichen. Sie reguliert sich hier auf andere Art und Weise, innerhalb des vorgegebenen, regelhaften Ablaufs. Womöglich hat Tik zu Hause, in Situationen von regelhaften Abläufen, schon oft die Erfahrung gemacht, sich unterordnen zu müssen, ihr aktuelles Befinden nicht ausleben zu können und sich innerhalb dieser Grenzen zu regulieren. Wie Datler und Wininger (2014) schreiben: „Erfahrungen die Menschen in ihrem Bemühen um Affektregulation machen, finden Niederschlag in der Ausbildung psychischer Strukturen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass Menschen bestimmte Situationen tendenziell ähnlich erleben und in Verbindung damit ähnliche Einschätzungen darüber treffen, welche weiteren Aktivitäten ihnen zur Affektregulation verhelfen“ (ebd. 360). Diese psychischen Prozesse sind den Menschen nicht bewusst und sind des Weiteren auch über weite Strecken stabil. Stabile Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale gründen sich in solchen Tendenzen (ebd.). So könnte man annehmen, wenn Tik diese morgendliche Begrüßungszeremonie Tag für Tag und Jahr für Jahr erlebt und sie sich immer in ähnlicher Art und Weise verhält, dann könnte sie sich auch in ähnlich strukturierten und regelhaften Abläufen im Erwachsenenleben unterordnen und innerhalb dieses Rahmens ihren eigenen Bedürfnissen nachkommen.

In Bezug auf die Erfahrungen, die Tik hinsichtlich hilfreicher Beziehungen während der morgendlichen Versammlung macht, lässt sich sagen, dass sich in den Protokollen nur ein Kontakt zu der Pädagogin (Papier 3, 2) zu finden ist. Ich schreibe hier bewusst „Kontakt“ statt „Interaktion“, da die Berührung an der Schulter von der Pädagogin ausging und es dabei blieb. Die Situation ist kurz darauf wieder beendet. Es lassen sich jedoch mehrere hilf-

reiche Interaktionen mit Tiks Freundin finden. Sie ist in der starren, regelhaften Versammlung oft durch Körper- oder Augenkontakt eine Stütze für Tik:

> „Tik spricht bei der Begrüßung mit, ist dabei aber noch immer zu ihrer Nachbarin gedreht und spielt mit dieser während die Mädchen auf der Bühne weiter reden." (Papier 2, 2)

> „Tik nimmt wieder vereinzelt an den Gesängen teil. [...] Sie steigt von einem Bein auf das andere und schwingt ihre Arme nach vorne und hinten [...] Sie wird wieder von ihrer Nachbarin geschubst und die beiden singen sich dann gegenseitig an und lachen dabei" (Papier 2, 2).

> „Nun ertönt Musik und die gesamte Schülerschaft fängt an zu singen. Tik bewegt leicht ihren Mund, manchmal hört sie auf dies zu tun und schaut die älteren Schüler auf der Bühne an. [...] dabei dreht sie sich zu ihrer Nachbarin und lehnt sich zu ihr" (Papier 3, 2).

Die Art und Weise, wie Kinder sich selbst und (wie hier) die Beziehung zu bedeutsamen Anderen erleben sowie die Möglichkeit zu Affektregulation, die zur Verfügung steht, interessiert die Psychoanalyse besonders im Hinblick auf einzelne Entwicklungsphasen (Datler, Wininger 2014, 361). In diesem Sinn ist auch interessant, welche Bedeutung die psychischen Strukturen, die in einer bestimmten Entwicklungsphase ausgebildet wurden, für die Entwicklung weiterer psychischer Strukturen haben. In der Psychoanalyse ist damit die Annahme verbunden, dass psychische Strukturen, die einmal ausgebildet wurden, immer wieder überformt, aber nicht völlig ausgelöscht werden (ebd.).
In diesem Fall kann dies bedeuten, dass Tik in tendenziell schwierigen Situationen eine ihr nahestehende, bedeutsame Person hilfreich in der Regulation ihrer Affekte ist.

Da sich nun intensiv mit Tiks innerer Welt auseinandergesetzt wurde, folgt im nächsten Kapitel die Analyse der Beobachtungsprotokolle von Daeng, um danach in einem abschließenden Resümee den dritten Teil der Forschungsfrage zu beantworten.

4. Fokuskind 2: Daeng

Daeng ist drei Jahre und acht Monate alt, er ist sehr klein für sein Alter und wirkt jünger als er ist – der Leiter nannte ihn „little old man“. Dies wunderte mich zuerst. Als ich den Jungen jedoch sah, passte es doch zu ihm. Er hat kurze, schwarze Haare, dunkelbraune Augen und fast immer ein Lächeln auf den Lippen. Ich war auf Anhieb von ihm entzückt. Aufgrund des Verwandtschafts- und Beziehungsverhältnisses zu Som, der Assistentin des Büros der Schule, scheint Daeng in seiner Klasse eine Sonderstellung zu haben. Dies ist auch in den Beobachtungsprotokollen deutlich erkennbar.

4.1 Die Schule

Die „Darasamuth Phuket School“ liegt am Stadtrand von Phuket Town, der Hauptstadt der größten Insel im thailändischen Königreich. Es handelt sich um eine katholische Schule, welche in ein „Thai Programme“ und ein „English Programme“ unterteilt ist. Das beobachtete Kind, Daeng, besucht die Kindergarten-Klasse des Thai Programms. Normalerweise besuchen 30 Kinder seine Klasse, am ersten Beobachtungstag sind jedoch nur 16 Kinder anwesend, da es der erste Tag nach den Weihnachtsferien ist und dieser auf einen Freitag fällt. Die morgendliche Versammlung für die Kinder des Thai Programms beginnt täglich um 8 Uhr und hat jeden Tag einen anderen Schwerpunkt, wie zum Beispiel Turnen, einer wöchentlichen Ansprache der Direktorin oder die Ehrung des „star of the week“ (das tüchtigste Kind einer Klasse).
Daengs Klasse befindet sich am hinteren Ende des großen Platzes, sie ist etwa 25m2 groß, hat drei große Fenster auf einer Seite und daneben eine Tür, welche in einen kleinen Innenhof führt. Dort befinden sich Waschräume und Toiletten. In der Klasse stehen drei Tische für die Schüler und ein Lehrertisch. In den Regalen sieht man verstautes Spielzeug sowie Mal- und Bastelzubehör. An den Wänden kleben bunte Poster mit Zahlen und Buchstaben.
Nach einer kurzen Recherche habe ich das Schulmotto herausgefunden, von dem ich während meines Besuches den Eindruck erlangt habe, dass es den Lehrern, aber auch Eltern wichtig sei:

> „Students should have good behaviour,
> Self-discipline, Academic enthusiasm, and Unity“ (http://darasamuth.com).

Dies bedeutet, die Schüler sollen ein gutes Benehmen und Selbstdisziplin haben, akademische Begeisterung zeigen und eine Einheit bilden. Die Schulfarben, pink und blau, bedeuten Freundlichkeit, Aufrichtigkeit, Frische, Lebhaftigkeit und Freude:
„Pink is for love, gentleness, and sincerity. Blue is for freshness, liveliness, and joy“ (ebd.).

4.2 Die Kontaktaufnahme

Da ich schon im Februar 2013 in dieser Schule hospitierte, kontaktierte ich noch vor meinem Besuch den Leiter des Englisch-Programms, da er Engländer ist und somit eine sprachliche Basis gegeben war. Ich erzählte ihm von meiner Arbeit und von dem vom Arbeitsbereich für Psychoanalytische Pädagogik geplanten Forschungsprojekt zum Thema *Transition von zu Hause in den Kindergarten*. Er schien sehr erfreut über das Interesse an der Schule und war bereit, mich während meines Thailand-Aufenthaltes in der Schule zu empfangen. Nach Klärung der Rahmenbedingungen (genaues Vorgehen meinerseits, Termine, Uhrzeiten, Alter und Geschlecht des Kindes usw.) konnte ich nach den Schulweihnachtsferien meine erste Beobachtung machen.

5. Interpretation

Nachdem Daeng und die Darasamuth-Phuket Schule vorgestellt sowie die Kontaktaufnahme geschildert wurde, werde ich in diesem Kapitel nun auf die Beobachtungsprotokolle eingehen. In der Auseinandersetzung mit den Beobachtungsprotokollen möchte ich, wie bereits bei Tik, das Erleben des Kindes detailliert herausarbeiten, um auch hier bestmöglich zu verstehen, wie es die morgendliche Begrüßungssituation erleben möge.

Wie bereits im letzten Kapitel werde ich auch hier Protokollausschnitt für Protokollausschnitt nach dem bereits erstellten Schema bearbeiten, um so ein Muster sichtbar machen zu können, nachdem man das Erleben der Morgensituationen interpretieren kann. Fokus soll wieder besonders das Erleben von Regelhaftigkeiten in den Beziehungen zu Pädagoginnen und anderen Kindern aus der Gruppe während der morgendlichen Versammlung sein.

Zur Erinnerung hier noch ein Mal der Ablauf des Morgens, welcher in beiden Schulen in sehr ähnlicher Art und Weise abläuft und sich somit zu einem Vergleich des Erlebens der Kinder eignet:

1. Ankommen (Sammelklasse)
2. Anstellen
3. Zeremonie
   3.1. Aufstellung
   3.2. Fahne hissen
   3.3. Begrüßung
   3.4. Gemeinsames Singen
   3.5. Tanzen, Turnen, Buchstabierspiele,...
   3.6. Marsch: Ende der Zeremonie bzw. hier Meditation
4. Zurückgehen
5. Aktivitäten im Gruppenraum

Die Feinstruktur während der Zeremonie beinhaltet keine fixen Punkte. Sie variieren von Tag zu Tag auch innerhalb einer Schule, weshalb nicht immer alle Punkte bei der Analyse aufgeführt sind.

5.1 Beobachtung 1

Ich werde an jenem Tag von Som, der Assistentin des Büros der Schule, in die Klasse gebracht. Es befinden sich zwölf Buben und vier Mädchen in dem Klassenzimmer. Normalerweise besuchen 30 Kinder die Pre School 1. An diesem Tag sind nur wenige Kinder anwesend, da der Tag der Beobachtung der erste Tag nach den Weihnachtsferien ist und dieser zudem auf einen Freitag fällt. Viele Kinder sind noch zu Hause. Ich stelle mich an die Wand neben der Eingangstür, so dass ich alles im Überblick habe.

5.1.1 Ankommen

Es dauert auch nicht lange und Daeng kommt in die Klasse gelaufen. Som zeigt auf den Jungen und informiert mich darüber, dass dies mein Beobachtungskind und zugleich ihr Neffe sei. Dass dies besondere Beziehungsverhältnisse sind, fällt gleich beim Eintreffen des Jungen im ersten Protokollausschnitt auf:

> „[...] seine Mutter ist bei ihm. Er hat noch seine Schuhe an, weshalb er gleich von der Pädagogin noch einmal hinausgeschickt wird und sich dort auf den Boden setzt. Er zieht sich selbstständig die Schuhe aus und kommt wieder in den Raum zurückgelaufen. Som sagt zu ihm, dass er mich begrüßen soll. Daeng faltet seine Hände und verbeugt sich leicht vor mir mit einem ‚Sawasdee-Khap'. Dann sagt sie ihm, er solle auch ‚Good morning' sagen. Mit leiser Stimme und einem Lächeln auf den Lippen, begrüßt mich der Junge auch auf Englisch. Ich freue mich, tue es ihm gleich und begrüße ihm sowohl auf Thai und dann auch Englisch" (Papier 5, 1).

Daengs Mutter, seine Tante und die Pädagogin haben einen besonderen Blick auf ihn. Hinzu kommt, dass er auch von mir in besonderer Weise beobachtet wird. Womöglich könnte sich Daeng dadurch, dass viele Augen auf ihn gerichtet sind, emotional gehalten fühlen.
Mit Schuhen in den Klassenraum (ebenso in Wohnräumen, Arztordinationen, etc.) zu gehen, ist in Thailand nicht erwünscht. Durch das Hinausschicken aus dem Gruppenraum erhält der Junge einen Hinweis darauf, wie man sich im Kindergarten zu verhalten hat, und zugleich die erste Zurechtweisung des Tages. Es ist verwunderlich, dass Daengs Mutter nicht darauf achtet, dass er sich die Schuhe auszieht. Überhaupt ist die Rollenaufteilung der Erwachsenen interessant. Gibt die Mutter in dieser Situation ihre Erziehungsfunktion an die Pädagogin ab? Vielleicht ist es für die Mutter klar, dass die Pädagogin im Kindergarten bzw. in der Klasse die Erziehung überhat. Wie aber orientiert sich Daeng in dieser geänderten Rollenverteilung? Dazu können erste Gedanken über die Beziehungsmuster formuliert werden.

Wie mag sich Daeng in der beschriebenen Beobachtungssequenz fühlen? Viele Augen sind auf ihn gerichtet. Fühlt er sich wichtig? Auserwählt? Womöglich, wie bereits erwähnt, emotional gehalten? Wenn man an Tik denkt, die in der Phase des Ankommens keinerlei Bezug zu Erwachsenen hatte und sich von ihren gleichaltrigen Freunden Zuneigung und emotionale Unterstützung holte, könnte man meinen, dass Daeng sehr viel Unterstützung bekommt. Er muss sich nicht abrupt von seiner Mutter trennen, sondern kann dies langsam in der Umgebung tun, in der er den Vormittag verbringen wird. Auch wenn ihn seine Mutter verlässt, hat er noch immer seine Tante, die für ihn da ist. Man könnte sagen, dass Daeng in dieser Situation emotional gut gehalten ist.

Dennoch erwarten die Erwachsenen auch ein bestimmtes Verhalten von ihm und es scheint erst einmal so, als würde er dem Wunsch der Erwachsenen mit seiner guten Stimmung nachkommen. Der Bub schafft es hierbei, sich allem Anschein nach schnell anzupassen.

In der Diskussionsrunde kommt dennoch die Frage auf: Wo ist der Konflikt? Als Daeng die Schuhe ausziehen soll, tut er dies sofort und mit einem Lächeln. Als er mich begrüßen soll, verbeugt er sich ebenfalls mit einem Lächeln. Führen Anerkennung und Wohlbefinden dazu, dass der Konflikt zwischen dem, wie er sein möchte, und dem, wie er sein soll, nicht zu groß wird (Papier 11, 1)?

In der darauffolgenden Sequenz zeig Daeng aber so etwas wie Eigenaktivität als eine Spur von Freiheit:

> „Dann läuft er auch schon davon, zuerst hinaus in eine Art kleinen Hinterhof, wo sich Toiletten und Waschräume befinden, ich gehe ihm nach. Er zieht eine kleine Runde, Som sieht auch nach ihm und sagt etwas zu ihm, da läuft er wieder in den Raum und zu einer kleinen Gruppe von drei Jungen. In dem Raum sind Duplo-Bausteine verteilt und alle Kinder sind um zwei Tische versammelt. Die einen spielen mit den Steinen, die anderen mit Plastikobst. Daeng läuft nun weiter zu seinem Rucksack [...]“ (Papier 5, 1).

Nachdem Daeng zwei Mal von seiner Tante zurechtgewiesen wurde, läuft er pfeilschnell durch den Raum und in den Hinterhof zu den Toiletten. Er ist wie auf der Flucht. Wo geht man einem weniger nach, als in einen getrennten Raum (Waschraum, Toilette)?

Dornes (2000) schreibt, dass bereits ein Säugling nicht nur die Erfahrung macht, dass „sein affektiv-expressives Verhalten ein entsprechendes Ereignis in der Außenwelt auslöst, sondern auch die, daß er gleichzeitig damit – *also dadurch* – ruhiger oder heiterer werden kann. Er stellt fest, daß seine Affekte *durch seine eigenen Bemühungen* reguliert werden [Hervorhebungen im Original]“ (Dornes 2000, 200). Daeng dürfte bereits die Erfahrung gemacht haben, dass er seine Gefühle und Empfindungen regulieren kann, indem er sich für einige

Momente durch das Laufen frei macht. Und auch in folgendem Protokollausschnitt sieht man, wie Daeng abermals einem drohenden inneren Konflikt ausweicht, indem er seine Runden läuft:

> „Die Pädagogin sagt etwas zu ihm und Som nimmt ihm darauf die Karten weg. Er steht schnell auf und will ihr die Karten wieder aus der Hand nehmen nachdem sie in warnendem Ton etwas zu ihm sagt, faltet er die Hände und bittet um die Karten. Sie lächelt und gibt sie ihm, er reicht die Karten der Pädagogin und läuft lachend wieder im Raum eine Runde, bevor ihn die Pädagogin abfängt und ihn an die Hand nimmt“ (Papier 5, 2).

Hier erkennt man, dass Daengs erste Reaktion eine spontane, kindliche ist – er will die Karten sofort wieder an sich reißen. Gleich darauf wird er gemaßregelt und seine Reaktion schwingt auf eine bedachtere, höflichere um. Er muss sich wahrscheinlich sehr zusammennehmen, um der Aufforderung, höflich um die Karten zu bitten, zu folgen und braucht danach womöglich wieder das Herumlaufen, um seine aufkommenden Affekte zu regulieren und seinen eigenen Freiraum zu schaffen. Esther Bick spricht in dem Zusammenhang auch von „survival mechanisms“. Dazu schreibt Salzberger-Wittenberg (2012, 56) in einem Artikel, dass einer dieser „Überlebensmechanismen“ ist, sich in Bewegung zu halten, um den Gefühl zu entgehen, auseinanderzufallen. Auch in folgenden Ausschnitten sind vergleichbare Situationen zu sehen:

> „Som sagt zu ihm, dass er mich begrüßen soll. Daeng faltet seine Hände und verbeugt sich leicht vor mir mit einem ‚Sawasdee-Khap‘. Dann sagt sie ihm, er solle auch „Good morning“ sagen. Mit leiser Stimme und einem Lächeln auf den Lippen, begrüßt mich der Junge auch auf Englisch. Ich freue mich, tue es ihm gleich und begrüße ihm sowohl auf Thai und dann auch Englisch. Dann läuft er auch schon davon, zuerst hinaus in eine Art kleinen Hinterhof, wo sich Toiletten und Waschräume befinden, ich gehe ihm nach. Er zieht eine kleine Runde, Som sieht auch nach ihm und sagt zu etwas ihm, da läuft er wieder in den Raum und zu einer kleinen Gruppe von drei Jungen“ (Papier 5, 1).

> „[...]ziehe meine Schuhe an und sehe, wie Daeng mit den Schuhen dasitzt. Som geht gleich zu ihm und zieht ihm die Schuhe an. Sobald das geschehen ist, springt er auf und läuft lachend vor der Klasse herum. Er weicht Kindern aus und kichert dabei“ (Papier 5, 2).

Es ist zu beobachten, dass Daeng während der Beobachtungen immer in Situationen, die emotional für ihn schwer zu ertragen sind, läuft – vielleicht möchte er diesen unangenehmen Gefühlen, wie oben beschrieben, entgehen. Im ersten Protokollausschnitt ist ihm das Englisch-Sprechen mit einer fremden Person womöglich unangenehm – er tut dies, da es ein eindeutiger Befehl von Som war. In der dritten Sequenz fühl sich der Bub vielleicht unzulänglich, da er sich die Schuhe nicht allein anziehen kann.

Sein Lächeln könnte als Ausdruck seiner Abwehr gedeutet werden. Handelt es sich dabei um den Abwehrmechanismus[7] der Verkehrung ins Gegenteil bzw. hat Daeng bereits gelernt, dass der Ärger zu verfliegen scheint, wenn er erwünschtes Verhalten zeigt? Wenn er lächelt, lächelt auch sein Gegenüber. Dies erlernen schon Säuglinge im Sinne der Affektspiegelung (Dornes 2000, 192). Und wenn er lächelnd durch die Gegend läuft, kommt er mit der Pädagogin nicht in einen noch tieferen Konflikt. Womöglich versucht sich Daeng so dem Konflikt mit der Pädagogin auf einer unbewussten Ebene zu entziehen (Papier 11, 2). Menschen beginnen bereits im frühen Kindesalter die Fähigkeit auszubilden, „sich durch den Einsatz von Abwehrmechanismen vor dem bewussten Wahrnehmen von emotional belastenden Anteilen der Psyche zu schützen" (Datler, Wininger 2014, 360).
Die Erwachsenenwelt dürfte Daeng demnach als eine Regelwelt erscheinen, aus der er für einen kurzen Moment ausbrechen möchte. Hier erkennt man das erste Mal eine Art ambivalentes Verhältnis zu den erwachsenen Bezugspersonen: Einerseits wird er von ihnen umsorgt und gehalten, andererseits zurechtgewiesen und nach der Norm ausgerichtet. Wie wirkt sich das im Weiteren auf sein Erleben der Morgensituation aus?

5.1.2 Anstellen

Nach dem Aufräumen müssen sich die Kinder anstellen und zu dem Zeremonienplatz gehen. Wie in der Schule in Bangkok dauert die Zeremonie auch hier zwischen 20 und 30 Minuten und ist eine Abfolge aus verschiedenen Programmpunkten: die Begrüßung durch die Leitung, Beten, einander Respekt zeigen, Tanzen bzw. Spiele. Der Weg zu dem Platz ist in der Darasamuth-Phuket Schule weiter und die Kinder müssen diesen in einer Zweierreihe geordnet absolvieren. Dass dies gerade für den kleinen Daeng nicht sehr einfach ist, sieht man in diesem Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls:

> „Dann kommt auch die Pädagogin aus dem Zimmer und stellt die Kinder in zwei Reihen auf, einer Mädchen- und einer Bubenreihe. [...] Daeng steht als Zweiter in der Reihe. Alle Kinder müssen sich an den Schultern des Vordermanns anhalten, da Daeng sehr klein ist, gelangt er fast nicht an die Schultern des Vorderen.
> Als sie losgehen, stolpert er und verliert den Halt an den Schultern. Er verzieht das Gesicht und gibt einen weinerlichen Ton von sich, als auch der Hintere wegen ihm stolpert und ihn auf die Ferse tritt. Sofort wird er von der Pädagogin aus der Reihe genommen und ganz nach vorne gestellt. Nun kommen die Kinder gut voran" (Papier 5, 2).

[7] Abwehrmechanismen bezeichnen „die Art und Weise wie, die Person mit inneren, unerträglichen Impulsen und Affekten umgeht. In der Psychoanalyse spricht man von diesen inneren Mechanismen als ‚Abwehrmechanismen', die das Ich bewusst einsetzt, um verbotene […] Wünsche und Impulse, unerträgliche Gefühle […] nicht bewusst werden zu lassen " (Diem-Wille 2003, 26).

Die Zurechtweisungen im Gruppenraum konnte Daeng bisher während der Beobachtung immer mit einem Lächeln oder einer Runde Laufen regulieren. In dieser Szene könnte es sein, dass Daengs innerer Konflikt noch größer wird, als er abermals erleben muss, dass er etwas (das Gehen in der Reihe) nicht schafft, was ihm durch das Herausnehmen aus der Reihe verdeutlicht wird. Sein Körper ist klein, sein psychischer Schmerz womöglich groß.

Die Aufmerksamkeit, die ihm während der Situation des Ankommens von den erwachsenen Bezugspersonen zukommt, bleibt ihm knapp vor und während der Zeremonie verwehrt. Er scheint dennoch, wie in folgendem Protokollausschnitt, nach dieser Zuwendung zu suchen.

5.1.3 Zeremonie

> „Während die restlichen Kinder sich auf dem Platz einfinden, dreht er sich zu dem Mädchen neben sich und greift nach ihrer Hand, aber diese zieht ihre Hand von ihm weg. Er sieht sie kurz an, wendet sich aber gleich der Pädagogin zu, welche vor ihm steht. Er löst den Lotussitz und legt seine Arme um ihre Beine. Sie streichelt ihm über den Kopf und er schaut zu ihr hoch, dann setzt sie ihn aber wieder an seinen Platz, zeigt ihm, wie er seine Hände ineinander legen soll, und legt sie dann auf seine verschränkten Beine. So bleibt er ein paar Momente sitzen und schaut den anderen zu“ (Papier 5, 2f.).

Daeng scheint nach dem offenbar unangenehmen Erlebnis auf den Stufen Körperkontakt zu suchen. Als er dies durch das Greifen der Hand eines Mädchens versucht, zieht dieses seine Hand weg. Auch die Pädagogin, der er sich zuwendet, stellt nur einen kurzen Moment Körperkontakt zu ihm her. In dieser Situation dürfte sich Daeng nicht als Vorzeigekind erleben. Sein Bedürfnis nach Körperkontakt scheint stärker zu sein als der Wunsch, zu entsprechen und sich an das Regelsystem zu halten.

Auf dem Zeremonienplatz finden etwa 200 Kinder Platz. Die Lehrer müssen für Ordnung sorgen, damit der geregelte Ablauf stattfinden kann. Daeng sitzt zwar ganz vorne, ist aber nur ein kleiner Teil des Ganzen. Sobald er auf dem Platz ist, wirkt es, als würde er verloren sein und viel Körperkontakt brauchen. Er muss sich spüren um sich nicht selbst zu verlieren. Es sieht so aus, als würde Daeng aber nur Pseudozuwendungen von der Pädagogin erhalten. Er wird kurz fürsorglich umsorgt, dann aber schnell in die erwünschte Position gebracht (Papier 11, 3).
Bis die Musik der Hymne ertönt, bleibt Daeng für sich alleine sitzen. Doch dann verändert sich wieder etwas. In einer Situation, in der Daeng nun auf sich alleine gestellt ist, ertönt die vertraute Musik. Das Kind weiß vermutlich schon was nun kommt:

> „Die Musik ertönt und alle fangen zu klatschen an, dann gibt die Pädagogin ein Zeichen und die Kinder stehen auf. Daeng spring ebenfalls schnell auf und sein Gesichtsausdruck erhellt sich wieder. Er klatscht auch mit. Nun drehen sich alle um, die Hymne ertönt und die Kinder singen mit. Am Ende des großen Platzes wird langsam die Fahne gehisst. [...] Daeng hält seine Hände und schwingt leicht im Takt hin und her. Ab und zu macht er einen Schritt zur Seite und zappelt etwas“ (Papier 5, 3).

Als die Musik ertönt, fangen alle Kinder zu klatschen an: ein Ritual, das Daeng kennt und das ihm Vergnügen bereiten könnte, denn kurz darauf erhellt sich sein Gesicht. Als die Fahne gehisst wird, schwingt der Bub mit seinem Körper hin und her. Es scheint so, als würde ihn das beruhigen (Papier 11, 3). Dies lässt die Vermutung zu, dass er Vertrautes und Regelhaftes, ebenso wie vertraute Personen, braucht, um sich in der großen Gruppe nicht zu verlieren.

Im folgenden Protokollausschnitt erleben wir Daeng in einer Sequenz ohne regelhaften Ablauf und ohne Bezugsperson, welche für den Jungen da ist:

> „Nach etwa 2 Minuten ist das Gebet beendet und die Kinder drehen sich wieder um. Daeng setzt sich, wie alle Kinder wieder auf den Boden. Zuerst im Lotussitz, welchen er aber schnell löst. Gerade redet niemand ins Mikrophon und die Pädagoginnen bereiten etwas vor. Am Platz wird es dadurch unruhig und laut. Daeng spielt mit seinen beiden Armbändern und reibt sich mit den Händen an den Armen. Dasselbe macht er dann mit den Beinen. Er schaut sich um und erblickt die Pädagogin der anderen Klasse, welche ebenfalls am Boden und nur einen Meter von ihm entfernt sitzt. Er krabbelt zu ihr und lässt sich auf ihren Schoß fallen. Sie legt ihre Arme um ihn, spricht jedoch mit einer anderen Pädagogin nebenbei. Bis alles organisiert ist, bleibt es weiter unruhig, Daeng wird wieder von der Pädagogin auf seinen rechten Platz geschoben und er schaut umher“ (Papier 5, 3).

Die Seminargruppe sieht das Spielen mit den Armbändern und das Reiben der Augen als Ausdruck dafür, dass Daeng wenigstens mit sich selbst kuscheln möchte, wenn er so alleine in der großen Masse der anderen Kinder ist. Als er eine scheinbar verfügbare Pädagogin erblick, krabbelt er wie ein Kleinkind zu ihr und setzt sich auf ihren Schoß. Diese legt nur kurz ihren Arm um Daeng, schiebt ihn dann aber auf seinen rechten Platz zurück. Er könnte hier wieder in einer Konfliktsituation sein zwischen dem, wie er sein will, und dem, wie es von ihm verlangt wird, nämlich wie die anderen Kinder auf seinem Platz zu sitzen. Es wird ihm zwar in der Situation gestattet, dass er Körperkontakt bekommt, aber er muss sich anschließend gleich wieder einfügen. Dieser Konflikt scheint für ihn wiederkehrend und unüberbrückbar zu sein, so unüberbrückbar, dass er auch sein Lächeln verliert.

Im nächsten Protokollausschnitt sieht man, wie Daeng während einiger Zähl- und Buchstabierspiele mehr und mehr in sich versinkt. Er bekommt keinen für ihn so nötigen Körperkontakt. Er wird nicht mehr zurechtgewiesen, es gibt kein Lied, bei dem er mitsingen kann – er soll lediglich still sitzen.

> „Daeng wird von der Pädagogin wieder in den Lotussitz gesetzt und seine Hände werden zurecht gelegt. Er verharrt, seufzend, nur einige Momente in dieser Position, bevor er sich die Augen reibt und gähnt. Er drückt seine Hände zwischen seine Beine und lässt die Schultern fallen. Dann spielt er wieder mit seinen Armbändern und reibt seine Beine mit den Fingern.
> Plötzlich erhellt sich seine Miene wieder. Ich folge seinem Blick und sehe, dass seine Mutter nun ein paar Meter entfernt von ihm auf einer Holzbank sitzt und mit Som redet. Er springt auf und läuft zu ihr, stellt sich zwischen ihre Beine und sie küsst ihn auf die Stirn und Wangen. Er legt seinen Kopf in ihren Schoß und sie streicht ihm über den Rücken, beugt sich dann aber zu ihm und sagt etwas, dabei schiebt sie ihn wieder in Richtung Gruppe und die Pädagogin kommt zugleich um ihn zu holen. [...] Alle Kinder klatschen, da das Spiel nun zu Ende ist und Daeng klatscht ebenfalls mit einem Lachen am Gesicht.“ (Papier 5, 4).

Gerade als Daeng verloren in seiner eigenen Welt ausharrt, entdeckt er seine Mutter. Für einen kurzen Moment kann er bei ihr Energie tanken. Aber auch dieser Ausbruchsversuch scheint zum Scheitern verurteilt, denn er wird schon nach kurzem wieder auf seinen Platz gesetzt. Es gibt keine Alternative für ihn. Er klatscht und lächelt. Die Seminargruppe fragt sich hier: Verbirgt sich dahinter eine Identifikation mit dem Aggressor (Freud 1936) als ein Abwehrmechanismus, der ihm hilft, die ausweglose Situation zu überstehen (Papier 11, 3)?

Daeng kann die Versammlung anscheinend nur mithilfe von Körperkontakt zu seinen Bezugspersonen (Pädagoginnen, Mutter oder Tante) oder durch singen, was ihm Vergnügen bereitet, als erträglich erleben. Leider bekommt er diese Unterstützung nicht durchgehend und zeigt so immer wieder eine Art regressives, kindliches Verhalten. Vielleicht hat es sich in der Vergangenheit bewehrt, mit diesem Verhalten gewünschtes Verhalten seiner Mutter herbeizuführen.

Erst als die morgendliche Versammlung vorbei ist und sich die Formation auf dem großen Platz auflöst, scheint auch Daeng wieder gelassener zu sein und wieder lachen zu können. Die Bewegung scheint ihm sowohl während der Zeremonie als auch sonst gut zu tun und eine Art Ausflucht zu sein. Sobald es ihm erlaubt ist, ist Daeng ständig in Bewegung – vielleicht um schmerzlichen Gefühlen zu entgehen? Wie sich dies äußert, ist in folgendem Protokollausschnitt ersichtlich:

5.1.4 Meditation und Zurückgehen

> „Die Kinder ziehen von hinten langsam in ihre Klassen ab. Daeng wird von ganz vorne von der Pädagogin an das hintere Ende der Schlange geleitet und bleibt dort stehen. Nach und nach drehen sich wieder alle Kinder um und er ist somit wieder der Erste. Die Arme werden wieder an die Schultern des Vordermanns gelegt und mit der ruhigen Musik im Hintergrund gehen sie zuerst langsam in der Reihe los. Bald aber löst sich die Formation wieder und die Kinder laufen durcheinander zurück in die Klasse. Das letzte Stück wird Daeng schneller und läuft lachend die Stufen hinunter, setzt sich als erster schnell vor der Klasse auf den Boden und zieht sich die Schuhe aus. Inmitten von dem Getümmel stellt er seine Schuhe wieder an dieselbe Stelle von vorhin in das Regal und hopst in die Klasse“ (Papier 5, 4f.).

Er ist nun wieder in der kleinen Gruppe mit Kindern, die er kennt. Er kann sich frei bewegen und weiß, dass er jetzt wieder zurück in den Gruppenraum kommt. Dort bekam er vor dem Verlassen Zuwendung und Aufmerksamkeit. Sein ausgelassenes Laufen und Lachen könnte Vorfreude sein aber auch Erleichterung, dass er nun nicht mehr alleine mit seinen schmerzlichen Gefühlen fertig werden muss.

5.1.5 Aktivitäten im Gruppenraum

> „Zwei Buben liegen schon am Boden neben dem Lehrertisch. Er läuft zu ihnen, bremst scharf ab und legt sich dann auch dazu, mit dem Kopf ganz nahe an den seines Nachbarn. Nun kommen die Pädagogin und auch eine Assistentin in die Klasse. Sie fangen an ein Lied zu singen [...] Nach der Übung geht er wieder einen Schritt auf die Pädagogin zu und legt seine Arme um ihre Beine. Sie hält ihn kurz am Rücken fest, zeigt aber dann schon die nächste Turnübung vor. Daeng stellt sich jetzt neben sie, mit dem Blick auch zu seinen Klassenkollegen, und macht so die Übungen halb mit. Teilweise schwingt er nur mit seinen Armen und dreht sich im Kreis, während die anderen turnen“ (Papier 5, 5).

Nach dem Schuhe ausziehen kommt er vom Laufen zu der Suche nach Nähe zu den zwei Buben. Er wird unterbrochen, da das Vormittagsprogramm weitergeht, und scheint kurz wieder verloren. Dann sucht abermals den Körperkontakt der Pädagogin, welchen er auch wieder für einen kurzen Augenblick gewährt bekommt. An ihrer Seite, den anderen Kindern gegenübergestellt, wieder in einer besonderen Position, kann er nun an den Übungen teilnehmen.

5.2 Beobachtung 2

Am Folgetag, dem Tag der zweiten Beobachtung, kommt Daeng zu spät in die Schule. Das Ankommen in der Klasse und das Anstellen konnte somit nicht beobachtet werden. Die Kinder fanden sich bereits am großen Platz ein, als er am Arm seiner Mutter zum Zeremonienplatz getragen wird. Anders als bei der ersten Beobachtung kann sich Daeng nicht erst in der Klasse akklimatisieren und muss sich sehr schnell von seiner Mutter trennen. Wie Daeng diese abrupte Trennung erleben mag, wird in den ersten beiden Protokollausschnitten ersichtlich:

5.2.1 Zeremonie

> „Sie [die Mutter Anm. D.E.] trägt ihn am Arm und stellt ihn dann bei der Pädagogin, die vor der Klasse steht, ab. [...] Dann beugt sich die Mutter zu ihm hinunter und gibt ihm noch einen Kuss, bevor die Lehrerin eine Hand an seine Schulter legt und ihn so von der Mutter weg schiebt. Die Hymne ertönt und alle Kinder drehen sich um, in Richtung Fahne, die langsam immer weiter nach oben gezogen wird. Daeng ist nun der Letzte in der Reihe von Kindern. Die Sicht zur Fahne ist ihm versperrt und er bleibt in Richtung seiner Mutter gedreht. [...] Dann dreht ihn die Lehrerin mit ihrer Hand auf seiner Schulter ebenfalls in Richtung Fahne und hält ihn mit der Hand an der Schulter weiter fest“ (Papier 6, 1).

Der Bub wird zuerst getragen, danach lässt sie ihn runter. Nach einem kurzen Abschiedskuss wird er von der Mutter getrennt. Die Zeit drängt, da die Hymne bereits beginnt. Daeng protestiert nicht, obwohl die Trennung von seiner Mutter im Gegensatz zu der Trennung während der letzten Beobachtung sehr schnell passiert. Ein abrupter Rollenwechsel findet statt: Er muss innerhalb kürzester vom Baby (getragen werden) zum Schulkind (in Reih und Glied stehen) wechseln. Zuerst wird er noch in der Dyade mit der Mutter getragen, dann wechselt die Situation schnell in eine Triade mit Lehrerin und dann bekommt Daeng nur noch Schulterkontakt mit der Lehrerin, wobei er geschoben wird. Er wird abgegeben und wird selbst das passive Element dabei (Papier 12, 1). Er bleibt somit ganz allein, kann sich aber auch nicht aus der Situation befreien, da ihn die Lehrerin in Position bringt und ihn an der Schulter festhält. Sein Blick bleibt womöglich deshalb noch, während alle anderen Kinder zu Fahne schauen, an der Mutter hängen. Durch den Blick könnte Daeng eine Verbindung zu seiner Mutter entstehen, um sich ihrer zu versichern.
Man bekommt beim Lesen des Protokolls trotzdem an manchen Stellen, in der Identifikation mit dem Kind, das Gefühl des Verloren-Seins oder das Gefühl, überrumpelt zu werden. Im

Weiteren Verlauf des Protokolls bekommt man auch den Eindruck, dass Daeng womöglich ebenso etwas verloren ist:

> „Nachdem die Hymne beendet ist und sich die Kinder wieder umgedreht haben, steht Daeng wieder als erster in der Reihe. Er schaut aber nicht wie der Rest nach vorne, sondern ist in Richtung Mama gedreht. Er hebt die Arme und sagt etwas zu ihr gerichtet. Es ist sehr laut und die Mutter reagiert darauf nicht, sie schaut sich weiter auf dem Platz um. Als das Mädchen, welches heute neben der Leitung steht, anfängt zu reden, richtet die Betreuerin Daeng wieder nach vorne“ (Papier 6, 1f).

Daeng hat die Trennung von der Mutter und die Trennung vom Status des Kleinkindes offenbar noch nicht vollzogen, er versucht wieder die Verbindung zur Mutter durch seinen Blick und nun auch durch Gesten wieder herzustellen, es gelingt ihm aber nicht. Er muss sich verloren und traurig fühlen, denn dieses Mal verbindet ihn nicht einmal der Blick mit seiner Mutter. Dann wird er wieder von der Betreuerin zurechtgerückt, ins Schema eingefügt, die Mutter hat nichts mehr zu sagen und Daeng bleibt alleine. Der folgende Ausschnitt zeigt, wie Daeng sich während der Versammlung zusammennehmen muss und es dann auch schafft, in dem verlangten Rahmen an der Zeremonie teilzunehmen. In dieser kurzen Sequenz läuft er nicht weg und agiert zumindest ansatzweise als Teil einer Gruppe:

> „Das Mädchen begrüßt die Kinder und Daeng faltet die Hände, um sich, kurz nach den anderen, auch zu verbeugen, dabei ist er nach vorne zu dem Mädchen gedreht. Er bewegt seine Lippen leicht und ich erkenne ansatzweise ein „Sawasdee-Khap“. Die Hände lässt er gefaltet, während es weitergeht, und er spricht immer etwas zeitversetzt und murmelnd nach, was von dem Mädchen vorgesprochen wird. Es ist eine Art Gebet. Er hat einen leeren Blick, der nach vorne gerichtet ist, jedoch nicht auf das Mädchen“ (Papier 6, 1f.).

Jetzt macht Daeng in dem ablaufenden Regelschema mit, aber es bleibt sein leerer Blick, er verliert sich in der Masse – er hat kein Gegenüber und gelangt somit in seine eigene Welt. Daeng scheint sich ent-individualisiert und alleine zu erleben (Papier 12, 1). Er schafft es nicht mit Anderen Kontakt aufnehmen. Daeng ist ruhig, körperlich wenig aktiv ist und zieht sich zurück. In der WiKi-Studie wird dies auch als „stille Zeichen von Leid“ (Fürstaller, Funder, Datler 2011) bezeichnet: „Zu berücksichtigen ist dabei, dass Kleinkinder negative Gefühle nicht nur durch Weinen zum Ausdruck bringen, sondern auch durch stille Traurigkeit, durch zielloses Herumwandern, durch stereotype Bewegungen, durch Hyperaktivität, durch Rückzug und andere Verhaltensweisen“ (ebd.).
In dem Protokollausschnitt ist auch zu lesen, dass Daeng dann wieder versucht, ein Teil des Ganzen zu werden, indem er sich wie die anderen verhält. Wie bereits in der ersten Be-

obachtung, sieht man auch hier, dass Daeng nur mit einem gewissen Maß an Kontakt (Augenkontakt, Körperkontakt etc.) durch die Morgenversammlung kommt. Alleine scheint er verloren und leer – er braucht Beziehungen zu anderen Menschen, dabei ist es anscheinend nicht so wichtig, ob es seine Mutter, eine Pädagogin oder, wie bei Beobachtung 1, ein Mädchen aus seiner Klasse ist. Er scheint anonym in der Masse, im Gegensatz zu seiner Sonderstellung in der Kleingruppe. In einem nächsten Protokollausschnitt ist zu sehen, wie der Bub, gleich wie schon am bei Beobachtung 1, nach einigen negativen, ablehnenden Erfahrungen in sich zusammenfällt und sich selbst (seine Arme) zum Kuscheln nimmt:

> „Zwei Lehrerinnen stehen vor der großen Ansammlung, halten Bilder hoch und eine sagt laut „Father" vor. Die Kinder wiederholen das Wort laut. Daeng sitzt eher in sich zusammengefallen da, der Kopf und die Schultern hängen runter und er spielt mit seinen Armbändern. Was die Kinder im Chor nachsagen, spricht er nicht mit. [...] Daeng nimmt an den Übungen aber nicht teil, er ist ganz mit seinen Fingern beschäftigt. Er knetet sie und gähnt zwischendurch [...] Manchmal sieht er hoch und seine Nachbarin an. Er schaut aber nie zu den Lehrerinnen, die vorne die Übungen anleiten. Dann erblickt er mich und lächelt sofort wieder, dabei muss ich auch lächeln und er schaut wieder weg" (Papier 6, 2).

Daeng sinkt nun körperlich zusammen, als Ausdruck seiner inneren Befindlichkeit. Er kommt dann aber mit sich selbst in Kontakt und spielt mit seinen Armbändern, versucht sich selbst zu spüren, ein Wohlbefinden zu erlangen. Er schaut dabei nie zu den Pädagoginnen, diese haben ihn oft abgewiesen, das hat ihn womöglich frustriert. Dann lächelt er mich an. Wie schon in der ersten Beobachtung (Papier 5, 2) gibt es einen Moment wo Daeng kurz orientierungslos scheint und dann meinen Blick findet. Kann man dies so verstehen, als versuche er in Kontakt zu treten, in der Hoffnung, ein emotional erreichbares Objekt zu finden? Wilfried Bion (1992) entwickelte das Konzept des Containments. Dieses Konzept besagt grundsätzlich, dass Babys und Menschen generell, die Welt unter anderem als bedrohlich oder beängstigend wahrnehmen. Wenn in diesem Fall aber eine Person (meist die Mutter) da ist, welche in der Lage ist, diese Ängste und bedrohlichen Elemente aufzunehmen, dann können die schlechten oder bedrohlichen Gedanken und Eindrücke in „Gedanken, die gedacht […] werden können" (Diem-Wille 2012, 31), umgewandelt werden. Es scheint, als genüge mein Lächeln als eine Art Container, denn bei dem kommenden Lied kann sich Daeng wieder als aktiv erleben:

> „Erst als alle wieder aufstehen und Musik ertönt, erhellt sich sein Gesicht und er springt schnell auf. Er faltet wie alle anderen die Hände und singt bei dem ‚Sawasdee'-Song [dem Begrüßungslied] mit. Dieses Lied ist lieblich und lustig – ein typisches Kinderlied.

> Zuerst verbeugt er sich wie die anderen mit gefalteten Händen, dann hebt er die Hände hoch und springt, legt eine Hand dann in die andere und singt mit einem Lachen am Gesicht mit. Wenn die anderen sich mit je einem Schritt zu Seite bewegen, kommt er nicht ganz mit und dreht sich im Kreis und springt dabei auf und ab“ (Papier 6, 2f.).

Da er das Lied offenbar kennt, kann er ein Gefühl von Zugehörigkeit zu der großen Gruppe entwickeln und sich als aktiver Teil der Menge erleben, indem er mitsingt und tanzt. Als er zur Musik herumspringt und tanzt, wirkt er fröhlich – jetzt wird er nicht reglementiert. Dies liegt vielleicht auch daran, dass er das Lied womöglich kennt, es ist ihm vielleicht vertraut, er weiß, wie der Song geht. Dies könnte ihm Sicherheit vermitteln und Vergnügen bereiten. Aber auch die Art des Liedes könnte einen Einfluss haben: Ist die thailändische Hymne (inhaltlich) schwer und der Text wahrscheinlich für ein kleines Kind unverständlich, so entspricht ein Kinderlied mit seinen eingängigen Melodien und leichten Texten eher dem kleinen Jungen. Auch bei einem zweiten Lied nimmt Daeng lustvoll am Geschehen teil.

Wie schon im Beobachtungsprotokoll Nr. 1 beschrieben, endet die morgendliche Zeremonie auch hier wieder mit einem Meditationslied. Die Kinder machen langsame Bewegungen zu der Musik und lassen so die Versammlung ausklingen. Man könnte meinen, dass dies ein gutes Ende für Daeng bedeutet, er konnte durch die aktive Teilnahmen am Gruppengeschehen scheinbar doch „ankommen“. Doch bevor die Kinder zusammen mit der Pädagogin zurück in den Gruppenraum gehen können, wird Daeng von seiner Tante wieder aus der Gruppe genommen:

5.2.2 Zurückgehen

> „Daengs Mutter kommt zu ihm und auch Som sehe ich auf ihn zukommen. Sie nimmt ihn an der Hand und geht mit ihm über den großen Platz, in Richtung der Büros. Die Mutter spricht noch kurz mit Som und verlässt die Schule dann, ohne sich noch einmal von Daeng zu verabschieden. Daeng schaut seiner Mutter mit leerem Gesichtsausdruck nach, wird aber von Som an der Hand weiter in das Büro gezogen“ (Papier 6, 3).

Dies ist nun die zweite Trennung von der Mutter. Wieder geht es sehr schnell und Daeng hat keine Zeit, sich in einer ausgiebigen und liebevollen Art und Weise von seiner Mutter zu verabschieden. Die Mutter bringt ihn in den Kindergarten, dann reißt der Kontakt ab, dann kommt sie wieder und verlässt ihn ganz. Die Seminargruppe erlangt bei der Besprechung des Protokolls das Gefühl, dass die Erwachsenen ihm permanent Unwohlsein zufügen (Papier 12, 2).

In dieser, wie auch in der ersten Beobachtung scheint es darüber hinaus ein Thema zu sein, dass sich Daeng während den Beobachtungen nie in einer angemessenen Art und Weise von seiner Mutter verabschieden kann und darüber hinaus auch immer etwas verloren in der Gruppe wirkt. Dies bringt mich zu der Überlegung, ob es vielleicht die Mutter ist, die Trennungen (oder generell schmerzliche Gefühle) nicht ertragen kann und sich deshalb so schnell von Daeng trennt. Auch die Kontaktaufnahme mit der Mutter während der Zeremonie wird meist unterbunden, so kann er die schmerzliche Trennung von dieser und die damit zusammenhängenden Affekte nicht einmal mit Unterstützung durch seine Bezugspersonen (Pädagogin, Som, etc.) regulieren.

5.2.3 Aktivitäten im Gruppenraum

Nachdem das Kind für einige Zeit mit seiner Tante im Büro der Schule war, bring ihn wieder zurück in den Gruppenraum:

> „Ich schaue immer wieder, ob Daeng schon kommt, aber er erscheint erst nach 15 Minuten mit Som in der Klasse. [...] Daeng steht noch mitten im Raum, wo die anderen Kinder schon sitzen. Er läuft im Kreis herum und dann der Lehrerin entgegen, die gerade mit einem Lineal in der Hand (sie verwendet es zum zeigen) zu ihm geht. Er läuft fast in sie hinein und sie klopft ihm mit dem Lineal ein paar Mal leicht auf die Schulter und sagt in strengen, *fast verärgerten* Ton etwas zu ihm, dabei schiebt sie ihn in Richtung der Gruppe. Er verzieht das Gesicht, schiebt die Unterlippe nach vorne und sieht so aus, als würde er gleich zu weinen anfangen.
> Er setzt er sich jedoch auch zu der Gruppe, ganz an den äußeren Rand, ohne eine Träne zu vergießen. [...] Er ist nicht wie alle anderen zu der Lehrerin gedreht, sondern krabbelt gleich wieder in Richtung Betreuerin [...]“ (Papier 6, 4).

Die Gruppe ist gemeinsam vom Zeremonienplatz zurück in die Klasse gegangen. Alle haben sich gemeinsam die Schuhe ausgezogen und sind auch gemeinsam wieder in ihrem Gruppenraum angekommen. Dort haben sie in der Zwischenzeit auch schon miteinander die täglichen Turnübungen absolviert. Dies alles hat Daeng in seiner Abwesenheit verpasst. Er kommt nun abermals alleine und zu spät an (wie schon zur morgendlichen Versammlung). Er wird so wie vorhin von seiner Mutter, nun von seiner Tante in der Klasse abgestellt. Wieder fehlt die Verabschiedung. Darüber hinaus dürfte Daeng keine Vorstellung davon haben, was gerade im Gruppenraum passiert. Es fehlt ihm abermals der Anfang, das mag ihn vermutlich verunsichern und ihm ein Gefühl des Verloren-Seins geben. Er wird bestraft und weiß nicht wofür. Er bekommt zuerst die Sonderbehandlung durch die Tante und jetzt Kränkung und Beschämung durch die Pädagogin (Papier 12, 2). Den Grund für ihren Ärger und die offensichtliche Bestrafung mit dem Lineal kann man nur vermuten. Vielleicht war sie

verärgert, da er sich nicht gleich zur Gruppe gesetzt hat, sondern wieder im Raum herumgelaufen ist, so wie er es schon bei der ersten Beobachtung als eine Art freie Eigenaktivität getan hat. In einem streng reglementierten Ablauf könnte dies störend wirken, wo er auch schon mit seinem zu späten Ankommen offenbar die Gruppenaktivität gestört hat.
Daeng scheint dies sehr zu kränken. Er hatte an diesem Morgen noch kaum ein positives Erlebnis, vermutlich kann er deshalb die Tränen fast nicht mehr zurückhalten. Anscheinend weißt er aber, dass er nicht weinen darf, und kann sich „zusammenreißen". Er sucht jedoch eine andere Ausflucht und krabbelt zu der Assistentin der Gruppe, welche gerade die Schultaschen an die vorgesehenen Haken hängt:

> „Daeng krabbelt [...] hinter ihr [der Assistentin, DE] her, da stolpert sie fast über ihn. Sie sagt etwas zu ihm und deutet dabei auf eine Schultasche und eine zusammengefaltete Schlafmatratze mit Griffen daran. Er steht gleich auf und läuft zu der Matratze. Sie ist recht groß und er nimmt sie nur an den Griffen um sie hinter sich nachzuschleifen. Bei der Assistentin angekommen, streckt er die Arme angestrengt nach oben und hält ihr die Matratze hin. Sie bedankt sich und deutet auf die Schultasche. Daeng startet gleich wieder los und nimmt die Tasche (welche für seine Größe ebenfalls schwer zu tragen ist) hoch und geht damit wieder zurück zur Assistentin. Sie deutet zu den anderen Taschen die bereits am Boden liegen und er legt sie dazu. Die Tasche rutscht weg und er stellt sie noch einmal ordentlich auf. Dann deutet sie zu der Gruppe von Kindern und sagt etwas zu ihm. Er schaut rüber und bleibt noch einen Moment stehen, setzt sich dann aber wieder an den Rand der Gruppe" (Papier 6, 4).

Daeng flüchtet zu der Assistentin der Gruppe und wahrscheinlich auch vor den Tränen. Mit der Bewegung kann er sich vielleicht regulieren und muss so nicht vor den anderen Kindern und der Pädagogin weinen. Er bekommt die erhoffte Zuwendung von der Assistentin, aber nur, wenn er hart arbeitet, also dem System entspricht. Daeng erfährt vorher, dass er sich unterordnen muss, und dass, wenn er es nicht macht, Bestrafung folgt. Der Bub kann aus dieser Beschämung nur mit schwerer, körperlicher Arbeit (dem Tragen der Tasche) herauskommen. Gleichzeitig hat er jetzt wieder einen Sonderstatus, da er nicht mehr Teil der Gruppe ist. Diesen Sonderstatus erhält er aber nur durch großen körperlichen Einsatz. Alles in allem scheint der Morgen durch das Zu-Spät-Kommen schwer für Daeng zu sein – so schwer wie das Schleppen der Schultaschen.

5.3 Beobachtung 3: Daeng kommt nicht in die Schule

Am dritten Tag meiner Beobachtungen warte ich eine Stunde auf Daeng. Aber er erscheint nicht in der Schule. Die morgendliche Versammlung geht ohne ihn vorüber und auch im

Gruppenraum erscheint er nicht. Som war heute nicht ebenfalls nicht in der Schule und die Lehrerin weiß auch nichts darüber, aber schon am Vortag wirkte das Kind etwas erkältet und müde. Deshalb nehme ich an, dass Daeng wegen einer Erkältung zu Hause geblieben ist.

Wie bereits im letzten Kapitel werde ich nun nochmals ein vorläufiges Resümee über die Analyse der Beobachtungsprotokolle von Fokuskind 2 vornehmen. Anschließend will ich mich der dritten Forschungsfrage widmen und die zentralen Ergebnisse der bisherigen Arbeit zusammenfassend darstellen.

5.4 Erste Überlegungen zum Zusammenhang von Erleben und der Bildung psychischer Strukturen

Wie bereits in Kapitel 3.4 möchte ich mich nun abermals dem zweiten Teil der Forschungsfrage widmen: *Welche Aussagen lassen sich in diesem Zusammenhang über die Ausbildung der psychischen Strukturen dieser Kinder machen?*

Daeng wirkt einerseits vom ersten Augenblick an sehr klein und hilfsbedürftig auf mich, andererseits aber auch energiegeladen und freundlich. Er hat oft ein Lächeln auf den Lippen und scheint auf den ersten Blick immer von den Erwachsenen um ihn herum umsorgt zu werden. Dann wiederum bekommt er in Situationen, in denen er bedürftig ist, oft keine Beachtung. In der Besprechung der Protokolle fiel auf, dass er oft wie „abgestellt“ oder „herumgeschubst“ wirkt, fast so, als wäre er ein Gegenstand (Papier 12, 1). Daeng geht jedoch oft auf die Personen in seiner unmittelbaren Umgebung zu und sucht ihre Nähe. Dieses Bedürfnis nach körperlicher und emotionaler Nähe während der morgendlichen Versammlungen ist im ersten Protokoll mehrmals aufgefallen und so zu einem wiederkehrenden Muster geworden. Im zweiten Protokoll entstand nur ein Mal ein körperlicher Kontakt zu einer Person in seiner Umgebung. An diesem Tag scheint ihm nur der Blickkontakt zu den Personen in seiner Umgebung möglich aber genauso nötig:

> „Während die restlichen Kinder sich auf dem Platz einfinden, dreht er sich zu dem Mädchen neben sich und greift nach ihrer Hand, aber diese zieht ihre Hand von ihm weg“ (Papier 5, 2)

„... wendet sich aber gleich der Pädagogin zu, welche vor ihm steht. Er löst den Lotussitz und legt seine Arme um ihre Beine. Sie streichelt ihm über den Kopf und er schaut zu ihr hoch“ (Papier 5, 2)

„Die Pädagogin steht hinter ihm und legt ihre Hände auf seine Schultern, dabei bleibt er stehen und lehnt sich an sie an“ (Papier 5, 3)

„Er schaut sich um und erblickt die Pädagogin der anderen Klasse, welche ebenfalls am Boden und nur einen Meter von ihm entfernt sitzt. Er krabbelt zu ihr und lässt sich auf ihren Schoß fallen“ (Papier 5, 3)

„Die Pädagogin kommt zu ihm und hebt Daeng hoch, [...] Daeng reagiert darauf aber nicht, sondern lässt sich in ihre Arme fallen und legt seine Arme um ihren Hals. Er streichelt sie mit seinen kleinen Fingern und sie tut es ihm gleich (Papier 5, 3)

„Er springt auf und läuft zu ihr [der Mutter, Anm. D.E.], stellt sich zwischen ihre Beine und sie küsst ihn auf die Stirn und Wangen. Er legt seinen Kopf in ihren Schoß und sie streicht ihm über den Rücken“ (Papier 5, 4)

„Zwei Buben liegen schon am Boden neben dem Lehrertisch. Er läuft zu ihnen, bremst scharf ab und legt sich dann auch dazu, mit dem Kopf ganz nahe an den seines Nachbarn“ (Papier 5, 5)

„Nach der Übung geht er wieder einen Schritt auf die Pädagogin zu und legt seine Arme um ihre Beine. Sie hält ihn kurz am Rücken fest, zeigt aber dann schon die nächste Turnübung vor“ (Papier 5, 5)

Hier liegen acht Szenen vor, in denen Daeng aktiv nach Körperkotakt zu Personen in seinem persönlichen Umfeld sucht. Dies scheint ihn bei der Regulation des Erlebens von Gefühlen wie zum Beispiel Angst, Überforderung oder Allein-Sein zu unterstützen.

In den folgenden Protokollausschnitten muss dem Buben vor allem der Blickkontakt zu anderen Personen reichen, um diese Gefühlen zu regulieren:

„... müssen die Kinder ein paar Minuten warten bis es weiter geht. Daeng krabbelt zur Betreuerin [...] die vor ihm steht, sie schiebt ihn wieder zurück“ (Papier 6, 2)

„Er schaut aber nicht wie der Rest nach vorne, sondern ist in Richtung Mama gedreht. Er hebt die Arme und sagt etwas zu ihr gerichtet. Es ist sehr laut und die Mutter reagiert darauf nicht, sie schaut sich weiter auf dem Platz um“ (Papier 6, 1f.)

„Daeng dreht sich um, als sein Mitschüler von hinten die Hände auf ihn legt und sieht ihn lächelnd an. So bleibt er dann so zur Seite gedreht bis ihn die Lehrerin wieder nach vorne dreht“ (Papier 6, 2)
„Manchmal sieht er hoch und dabei seine Nachbarin an. Er schaut aber nie zu den Lehrerinnen die vorne die Übungen anleiten“ (Papier 6, 2)

„Dann erblickt er mich und lächelt sofort wieder, dabei muss ich auch lächeln und er schaut wieder weg“ (Papier 6, 2)

„... werden die Kinder von der Lehrerin und der Betreuerin zueinander gedreht, damit sie sich ansehen. Daeng geht durch die Reihe und schaut die Kinder an, als die Lehrerin das sieht, geht sie jedoch zu ihm, um ihn wieder einzureihen“ (Papier 6, 3)

„Beim nächsten Lied richtet er den Blick auf sein Gegenüber und macht alles, um ein paar Sekunden versetzt, nach“ (Papier 6, 3)

Was lässt sich über die Bildung psychischer Strukturen sagen, wenn man Szenen wie diese betrachtet? In Situationen, in welchen Daeng scheinbar bedürftig ist, sucht der Bub Körpernähe und Blickkontakt. Es wird ihm meist kurz gewährt und dann ist er wieder auf sich gestellt. Dies geschieht vermutlich auf eine ähnliche Art und Weise Tag für Tag, für mehrere Jahre. Was lernt Daeng unbewusst aus diesen Situationen? Wie wird er tendenziell mit diesen Situationen umgehen?
Daeng erlebt, dass von ihm, seitens der Pädagoginnen, erwartet wird, ein Kindergartenkind zu sein. Er soll sich ähnlich wie die anderen Kindergartenkinder verhalten, auch wenn er keinen Sinn und keine Befriedigung darin finden kann. In den Protokollen ist ersichtlich, dass sich Daeng bemüht, den Erwartungen nachzukommen, aber manchmal werden die unangenehmen Gefühle so stark, dass er, im Dienst der Affektregulation, versucht zu seiner Mutter oder zur Pädagogin Körperkontakt herzustellen. Zum Teil wird ihm dies auch gewährt und zum Teil aber nicht. Während der morgendlichen Zeremonie und auch im Gruppenraum gibt es dann aber wiederum Situationen, in denen es erlaubt ist, sich zu bewegen. Auch die Bewegung und das Singen sind, genau wie Körperkontakt, für den Buben hilfreich. Wenn er dies wieder und wieder erlebt, dann scheint ihm damit nicht vermittelt zu werden, dass Strukturen gleich bleiben. Es ist naheliegend, dass ihm ein Stück weit das regressive Verhalten gewährt wird, ihm aber zugleich auch signalisiert wird, dass er sich in Zukunft, genau wie die anderen Kinder, einfügen und ein Kindergartenkind sein muss.

Im Folgenden will ich auf Situationen eingehen, in denen Daeng lächelt und man das Lächeln als Abwehrmechanismus deuten könnte. Führen wir uns noch ein Mal zwei Sequenzen vor Augen:

„Die Pädagogin sagt etwas zu ihm und Som nimmt ihm darauf die Karten weg. Er steht schnell auf und will ihr die Karten wieder aus der Hand nehmen, nachdem sie in warnendem Ton etwas zu ihm sagt, faltet er die Hände und bittet um die Karten. Sie lächelt und gibt sie ihm, er reicht die Karten der Pädagogin und läuft lachend wieder im Raum eine Runde“ (Papier 5, 2).

> „die Pädagogin kommt zugleich um ihn zu holen. [...] Alle Kinder klatschen, da das Spiel nun zu Ende ist und Daeng klatscht ebenfalls mit einem Lachen am Gesicht.“ (Papier 5, 4).

Wie bereits auf Seite 62f. angedeutet, könnte es sich hierbei um einen Abwehrmechanismus handeln. Wie Datler und Wininger (2014, 360) schreiben, beginnen Menschen bereits im frühen Kindesalter die Fähigkeit auszubilden, „sich durch den Einsatz von Abwehrmechanismen vor dem bewussten Wahrnehmen von emotional belastenden Anteilen der Psyche zu schützen“. Tendiert Daeng in diesem Fall dazu sich vor dem bewussten Erleben des Konflikts schützen zu wollen, so ist nach Datler und Wininger zu erwarten, dass „diese Tendenzen zu stabilen Eigenschaften des Kindes werden: Auch mit zunehmenden Alter wird das Kind nur bedingt in der Lage sein, intensive unlustvolle Gefühle bewusst zu erleben oder seinen engsten Bezugspersonen zu zeigen“ (Dornes 2000 zit. na. Datler, Wininger 2014, 360). Diese Erfahrungen, die Kinder in ihrem Bemühen um Affektregulation machen, finden ihren Niederschlag in der Ausbildung kindlicher psychischer Strukturen (ebd.).
Folgt man diesen Ausführungen, so könnte man vermuten, dass Daeng im Weiteren dazu tendiert, sich zu fügen und sich in für ihn schwierigen Situationen durch Lächeln zu schützen, um so wieder Wohlbefinden herbei zu führen, da Lächeln positiv konnotiert ist und generell eher erwünscht ist. In beiden Protokollausschnitten folgt sein Lachen nach Sequenzen, welche der Bub als unangenehm erleben könnte (s.o.). Lächelt er, so kommt meist eine positive Reaktion (wie zum Beispiel ein Lächeln) zurück.

Am Beispiel der ersten Sequenz lässt sich des Weiteren die potentielle Entstehung psychischer Strukturen veranschaulichen: Daeng ist unbewusst bestrebt, in dieser Situation das Auftreten eines unangenehmen Gefühls zu verhindern und ein angenehmes Gefühl herbeizuführen. Durch die Abwehr von emotional belastenden Gefühlen, nämlich einer Kränkung, als ihm die Karten weggenommen werden, reguliert er seine Gefühle so, dass er diese Situation nicht mehr als belastend erlebt.
Diese Erfahrung nimmt Einfluss darauf wie er ähnliche Situationen zukünftig erleben und welche Versuche der Affektregulation bewusst und unbewusst von ihm verfolgt werden.
Dabei kommt es zur Ausbildung bestimmter Tendenzen eine Situation wahrzunehmen und damit verbundene Tendenzen manifeste (bewusst wahrnehmbare) Folgeaktivitäten zu setzen. In diesem Fall ist es Daengs Lächeln, welches als Abwehrmechanismus dient.

Im nächsten Kapitel werde ich versuchen, das Erleben der beiden Beobachtungskinder miteinander in Verbindung zu bringen und erste Vermutungen darüber anstellen, inwiefern das Erleben der beschriebenen morgendlichen Begrüßungszeremonie auch auf andere Kinder zutreffen könnte.

6. Gegenüberstellung der Ergebnisse der Analyse

Bisher wurden die ersten zwei Forschungsfragen ausführlich behandelt: Die Frage nach dem (1.) *Erleben* der Eröffnungszeremonie wurde anhand der Protokollausschnitte diskutiert. In den jeweils auf die Interpretationen folgenden Kapiteln wurde sich mit dem (2.) *Zusammenhang zwischen dem Erleben der Kinder und der Ausbildung psychischer Strukturen* auseinandergesetzt und die Vermutung angestellt, dass dieser Zusammenhang auch bestehe. In Kapitel 6 soll nun der dritten Forschungsfrage nachgegangen werden: (3.) *Sprechen Argumente für die Annahme, dass andere Kinder die Eröffnungszeremonie ähnlich erleben wie die beiden Fokuskinder und folglich psychische Strukturen ausbilden, die jenen ähnlich sind, die im Zuge der Diskussion der (2.) Fragestellung beschrieben wurden?*

Die thailändische Begrüßungszeremonie läuft über weite Strecken in beiden Schulen sehr ähnlich ab. Anhand der Protokolle lässt sich jedoch vermuten, dass Tik und Daeng diese Zeremonie auf jeweils unterschiedliche Weisen erleben. Diese unterschiedlichen Erlebensweisen sind aber auch durch äußere Gegebenheiten beeinflusst: Es wurden ein Mädchen und ein Junge beobachtet. Das Mädchen, Tik, ist zu dem Zeitpunkt 4,4 Jahre alt und der Bub, Daeng, ist 3,8 Jahre alt. Man kann also annehmen, dass Tik an dieser Art von Eröffnungszeremonie schon länger als Daeng teilnimmt. Zudem geht Tik in einer Großstadt in den Kindergarten und Daengs Kindergarten befindet sich auf einer Insel. Tik muss sich vor Beginn ihres Kindergartenalltags von ihrer Familie verabschieden und hat dann keine engen Bezugspersonen mehr um sich, wohingegen Daengs Mutter und seine Tante am Anfang des Tages noch bei ihm sind.
Da Tiks Kindergarten in Bangkok in eine öffentliche Schule und Daengs Kindergarten in Phuket in eine Privatschule integriert ist, lässt sich annehmen, dass diese Gegebenheit keinen Einfluss darauf hat, ob eine morgendliche Eröffnungszeremonie stattfindet oder wie diese gestaltet ist. Dadurch kann man vermuten, dass auch in den meisten anderen thailändischen Schulen diese Art von morgendlicher Versammlung stattfindet und dass auch schon die Jüngsten der Schule (also die Kindergartenkinder) daran teilnehmen müssen.

Es gibt aber auch eine Gemeinsamkeit, nämlich im Verhalten der beiden Kinder. Genau wie Tik, zieht sich Daeng an bestimmten Punkten in der Morgenversammlung in seine innere Welt zurück. Er spielt mit seinen Armbändern oder streichelt sich an seinen Armen und Beinen oder schaut mit leerem Blick nach vorne (s. Papier 5, 4; Papier 6, 1f.; Papier 6, 2). Tik

starrt ebenfalls teilweise ins Leere oder streichelt ihre Haare, spielt mit den Haarspangen oder lutscht an ihren Fingern und kommt so mit sich selbst in Kontakt (s. Papier 2, 3; Papier 3, 2f. Papier 4, 3).

Grundsätzlich scheinen Daeng und Tik die Begrüßungszeremonie, bis auf die oben dargestellte Gemeinsamkeit, auf unterschiedliche Art und Weise zu erleben. Es lässt sich daher annehmen, dass auch andere Kinder in thailändischen Kindergärten auf viele verschiedene Arten die Eröffnungszeremonie erleben und wahrscheinlich die eine oder andere Gemeinsamkeit aufweisen.
Man kann im Bezug auf die 3. Forschungsfrage vermuten, dass jedes Kind in dieser immer sehr ähnlich abgehaltenen Begrüßungszeremonie andere Erfahrungen mit dieser Situation, mit Personen und Gegenständen in seiner Umgebung macht. In dieser Situation sammelt jedes dieser Kinder bewusst und unbewusst Erfahrungen darüber, welche Zustände während der Begrüßungszeremonie als angenehm oder unangenehm erlebt werden und darüber hinaus, welche Folgeaktivitäten sich in dem Zusammenhang als hilfreich oder nicht hilfreich erweisen. Hierbei schlagen sich schon vorhandene Erfahrungen mit Beziehungen zu den Menschen in ihrem Umfeld nieder und beeinflussen das Erleben (Datler 2013, 39).
Da jedes Kind also so individuelle (Beziehungs-)vorerfahrungen mitbringt, aufgrund deren diese Eröffnungsphase so unterschiedlich erlebt werden kann, ist es schwer zu beurteilen ob diese ähnlich erlebt wird und sich daher auch ähnliche psychische Strukturen bilden können. Handfeste Argumente dafür lassen sich in den Beobachtungsprotokollen nicht finden. Will man diese Frage beantworten, so müsste man weitere Kinder während der Begrüßungszeremonie beobachten und diese Beobachtungsprotokolle ebenfalls interpretieren.

Es lässt sich aus den Beobachtungsprotokollen jedoch schlussfolgern, dass vermutlich auch andere Kinder zu Beginn der Fahnenzeremonie die Erfahrung machen, dass sie in unangenehmen Situationen, in welchen sie, wie Daeng, zum Beispiel Körperkontakt, zu ihnen vertrauten Personen brauchen, nicht ihrem Verlangen nachgehen können und sich einfügen müssen. Es wird den Kindern vermutlich zuerst ebenfalls gewährt und dann zunehmend erwartet, dass sie sich wie die anderen Kinder verhalten. Wahrscheinlich können sie sich wie Tik nach und nach mit der Gemeinschaft als verbunden erleben. Hierbei lässt sich ein Prozesscharakter festmachen. Es ist anzunehmen, dass psychische Strukturen über die Zeit hinweg modifiziert und angepasst werden.

Da nun die ersten drei Forschungsfragen ausgiebig behandelt wurden, soll im folgenden Kapitel abschließend nun auf den Aspekt des Ritualbegriffs im Zusammenhang mit Analyseergebnissen eingegangen werden.

7. Rituale

Wie bereits in der Einleitung angekündigt, ist ein weiterer Punkt dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit den Analyseergebnissen im Zusammenhang mit Ritualen. Dazu stellt sich folgende (4.) Forschungsfrage: *Was kommt in den Blick, wenn die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Fragestellungen (1.) bis (3.) aus der Perspektive des erziehungswissenschaftlichen Ritualverständnisses von Wulf diskutiert werden?*

Christoph Wulf (2004) ist einer der ersten Erziehungswissenschaftler, der sich mit der grundlegenden Forschung über die Zusammenhänge zwischen Ritualen und Bildungsprozessen auseinandersetzt (ebd., 8). Er grenzt sich hierbei davon ab, eine bestimmte Definition von Ritualen zu geben. Vielmehr spricht er innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses von Funktionen und Merkmalen von Ritualen und rituellen Handlungen.
Nach Wulf „ermöglichen Rituale Übergänge zwischen verschiedenen Phasen des Lebens und unterschiedlichen Institutionen“ (Wulf 2008, 347), zum Beispiel an dem Übergang von der Welt der Familie in die Welt des Kindergartens (ebd., 336). Er sieht Rituale als wesentliche Bestandteile von Familie, Schule und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Des Weiteren sei für die Wirkung von Ritualen besonders die Körperlichkeit in der Aufführung dieser, Performativität und ihre Dynamik maßgebend (ebd., 347).

7.1 Merkmale von Ritualen

Wulf (2008) zeigt einige weitere Merkmale von Ritualen auf. So sagt er, dass Rituale oder rituelle Prozesse eine konstruktive Seite haben, die Gemeinschaften erzeugt. „Als kulturelle Aufführungen sind sie körperlich, performativ, expressiv, symbolisch, regelhaft, […] repetitiv […], öffentlich“ (ebd., 331). „Durch den wechselseitigen Bezug der Handelnden aufeinander bildet sich eine Gemeinschaft. In erster Linie entsteht diese in der körperlichen Aufführung, durch welche die Beteiligten an dem Geschehen mitwirken“ (Wulf 2004, 8). Rituale sind institutionell und erzeugen so kollektiv geteiltes Wissen und Handlungspraxen. Es herrscht eine gemeinschaftliche Ordnung und durch einen Anfang und ein Ende, ergibt sich eine zeitliche Struktur. Darüber hinaus sind Rituale in Machtbeziehungen eingebunden und strukturieren so eine soziale Wirklichkeit.
Die Aufführung eines Rituals erfordert praktisches, rituelles Wissen, welches in der Beteiligung an rituellen Handlungen mimetisch erworben wird (Wulf 2005 zit. na. Wulf 2008,

331). Der mimetische Prozess des Lernens ist kein Kopieren oder Nachahmen eines Verhaltens, beim mimetischen Lernen kommt es vielmehr auf das Zusammenspiel mit anderen Menschen an, welches zu einer Erweiterung des eigenen Denkens und Handelns führt und Raum für Unterschiede und Kreativität lässt (Wulf 2011, 162f).

Führt man sich an diesem Punkt die morgendliche Begrüßungszeremonie in den beiden thailändischen Kindergärten vor Augen, so kann man die oben genannten Merkmale darin finden: Die Fahnenzeremonie wird herausgehoben vom Alltag an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit aufgeführt (zeitliche Struktur). Sie wird von den Beteiligten wiederholend (repetitiv) körperlich aufgeführt (z.B. der Marsch am Ende der Zeremonie oder das Verbeugen voreinander, etc.) und es steht eine symbolische Kraft dahinter. Der König und das Vaterland werden durch die Hymne und das Hissen der Fahne geehrt und auch Buddha, in Form einer Statue als wichtiger Teil der Thailändischen Gesellschaft, wird begrüßt.
In Wulfs Aufsatz „Emotionen in Kunst, Ritual und Bildung“ (2011) ist zu lesen, dass „die mimetische Ansteckung in Ritualen und die damit verbundene Zirkulation von Emotionen […] ein wichtiger Grund dafür [ist], dass *Rituale Gefühle der Zusammengehörigkeit und der sozialen Kohärenz* erzeugen [Hervorhebungen im Original]“ (Wulf 2011, 164). Das heißt, dass ohne den Aspekt des mimetischen Lernens und der erzeugten Emotionen, Rituale nicht dazu beitrügen Gemeinschaften zu erzeugen (ebd.).

Doch wie erleben dann Tik und Daeng die soziale Ordnung, Machtverhältnisse und die Gemeinschaftsbildende Komponente dieses Rituals?
Es ist anhand der Beobachtungsprotokolle gut ersichtlich, dass beide Kinder die Zeremonie unterschiedlich erleben: Tik versucht bereits den Erwartungen, welche ihr vermittelt wurden, zu entsprechen. Solche Erwartungen wären zum Beispiel still an seinem Platz zu sitzen, sich vor Buddha und den Mitschülern zu verbeugen oder bei den Gebeten mitzusprechen. Das Mädchen weiß schon, was während der Zeremonie passieren wird, sie ist bereits in hohem Maße mit den Anforderungen identifiziert.
Daeng hingegen ringt noch damit, diesen Anforderungen zu entsprechen. Er scheint seine soziale Position innerhalb der Gemeinschaft noch nicht gefunden zu haben. Letztendlich wird ihm nahegebracht, dass er wie die anderen sein sollte. Es wird ihm jedoch auch noch zugestanden des Öfteren auszubrechen und sich Körperkontakt bei ihm vertrauten Personen zu suchen, aber trotzdem vermittelt, wie er sich im Sinne der Gemeinschaft zu verhalten hat.

7.2 Funktionen von Ritualen

Neben verschiedenen Merkmalen spricht Wulf in seinem Aufsatz „Rituale." (2008) von zehn pädagogischen Funktionen und Wirkungsweisen von Ritualen. Ich werde hier nur auf die für die Arbeit relevanten Funktionen näher eingehen, die weiteren Funktionen finden nur in einer Aufzählung ihre Erwähnung.

Das Soziale als Ritual. Rituale rahmen bestimmte Praktiken im alltäglichen Leben, sie bilden Gemeinschaften, und zwar emotional, symbolisch und performativ (Wulf 2008, 343).

Das Ritual als Ordnungsmacht. „Als kommunikative Handlungsmuster bilden Rituale eine spezifische Regelhaftigkeit, Konventionalität und Richtigkeit heraus, die für die Gemeinschaften einen praktischen Wissens- und Wahrnehmungshorizont implizieren" (ebd.). Das bedeutet, dass durch Rituale gewissen Regeln und Übereinstimmungen für die Gemeinschaft transportiert und vermittelt werden, dadurch entsteht Handlungswissen. Da „Rituale […] auf Richtigkeit und damit auf die Ordnung eines gemeinsamen Handelns, das für alle Teilnehmer verbindliche ist" abzielen (ebd.).

Identifikationserzeugung durch Rituale. Kommt vor allem bei Übergängen zum Tragen, z.B. bei der Einschulung. Menschen werden zu einem Können aufgefordert, über das sie noch nicht verfügen, und sie werden dabei zugleich als diejenigen anerkannt, die sie noch werden sollen (ebd., 344). Wenn ein Kind eingeschult wird, so soll es sich ab diesen Zeitpunkt wie ein Schulkind verhalten, auch wenn es anfangs noch nicht über das erwartete Können verfügt, so wird es dennoch schon als Schulkind bezeichnet.

Das Ritual als Erinnerung und Projektion. Rituale dienen dazu sich der Gegenwart einer Gemeinschaft immer wieder zu versichern", durch Wiederholung wird die Ordnung in der Gemeinschaft bestätigt und dabei Dauerhaftigkeit und Unveränderbarkeit signalisiert (ebd.).

Das Ritual als Initiator mimetische Prozesse. Durch den wiederholenden Charakter des Rituals liegt jeder Aufführung eine neue Inszenierung des vergangenen Rituals zugrunde, welche jedoch nie zu einer Reproduktion führt. Sie erzeugt stets eine neue rituelle Situation und bringt somit mimetische Prozesse in Gang.

Das Ritual als Generator praktischen Wissens. Mimetische Aneignung von praktischem Wissen darüber, wie man im sozialen Umfeld kompetent handeln kann, vollzieht sich Großteils in rituellen Prozessen. „Der rituelle Charakter dieser Aneignung bewirkt, dass das mimetisch erworbene praktische Wissen in der Wiederholung geübt, entwickelt und verändert wird" (ebd. 346).

Weitere Funktionen von Ritualen sind u.a.: das Ritual als Bewältigung von Krisen, das Ritual als Magische Handlung, das Ritual als Medium der Differenzbearbeitung, das Ritual als Produzent von Subjektivität.

7.3 Resümee und Ausblick

Was kommt nun in den Blick, wenn man die Analyseergebnisse aus der Perspektive eines Autors betrachtet, der sich mit der pädagogischen Bedeutung von Ritualen bereits intensiv befasste?

Beschäftigt man sich mit den von Wulf angeführten Merkmalen und Funktionen von Ritualen (S. 81ff.) und liest man vor dem Hintergrund dessen in den Analysen der Beobachtungsprotokolle, wie Tik und Daeng das morgendliche Ritual erleben dürften, so fällt auf, dass der Autor nicht explizit darauf eingeht, dass Rituale von unterschiedlichen Menschen mitunter unterschiedlich erlebt werden. Es wird in den herangezogenen Aufsätzen auch nirgends davon gesprochen, dass die Begegnung mit Ritualen Menschen (hier speziell Kindern) etwas abverlangt oder sie gar in Not bringen kann, wie es bei Beobachtungskind 2, Daeng, ersichtlich ist.

Betrachtet man die morgendliche Begrüßungszeremonie des Weiteren unter dem Blickwinkel der von Wulf aufgezeigten Funktionen von Ritualen, so zeigt diese grundsätzlich einige jener (auf S. 83) genannten Funktionen: das *Soziale als Ritual* kommt bei der Bildung einer Gemeinschaft zum Tragen, da die Zeremonie die einzelnen Schüler zu einer gemeinsamen Gruppe verbindet. Sie ist auch, wie oben dargestellt, in das alltägliche Leben eingebettet, da sie jeden Morgen vor dem Unterricht stattfindet. Sie weist symbolische Elemente auf, wie beispielsweise das Falten der Hände beim Zeigen des Respekts gegenüber den Mitschülern. Die Versammlung folgt, gemäß der Funktion des *Rituals als Ordnungsmacht*, Regelhaftigkeiten und Konventionalität, indem die Schüler gleichbleibende Regeln vermittelt bekommen, die über die eigentliche Zeremonie hinaus in Thailand Gültigkeit besitzen. Speziell die Identifikationserzeugung durch Rituale lässt sich in der morgendlichen Begrüßungszeremonie ausmachen. Nach Wulf kommt diese speziell bei Übergängen, zum Beispiel vom Kindergartenkind zum Schulkind, zum Tragen. Das Kindergartenkind soll sich ab Eintritt in die Schule wie ein Schulkind verhalten. In den Beobachtungsprotokollen von Daeng kann man sehen, dass er mit der Anforderung, sich wie ein Schulkind zu verhalten, noch kämpft. Betrachtet man die Begrüßungszeremonie unter den Blickwinkel von Wulf, so kann man sa-

gen, dass das Ritual der Begrüßungszeremonie dabei unterstützen sollte den Status „Schulkind“ nach und nach gerecht zu werden.
Rituale können aber ebenso etwas anderes, etwas Konflikthaftes in einem Menschen auslösen, wie am Beispiel Daeng ersichtlich wird. Dieser konflikthafte Prozess findet in den herangezogenen Schriften von Wulf keine explizite Erwähnung.

Wenn Wulf also, wie bereits erwähnt, davon schreibt, dass der Vollzug von Ritualen auch dazu dient, Gemeinschaft zu bilden, dann kommt zusammenfassend Folgendes in den Blick:
Es wird durch die Anwesenheit bei der Zeremonie von den Kindern die Erfahrung gemacht, dass sie sich auf eine bestimmte, ähnliche Weise verhalten müssen wie die anderen. Ebenso wird erwartet, dass sie sich über kurz oder lang mit den Werten und Verhaltensweisen, die in der Zeremonie vermittelt werden, identifizieren und so zur Gemeinschaft gehören. Sie lernen also, was es heißt, in Thailand Schüler zu sein.
Tik scheint mit dem Bild einer thailändischen Schülerin identifiziert zu sein. Sie erlebt die morgendliche Begrüßungszeremonie als Ritual bereits wiederholt, in sehr ähnlicher Art und Weise, über einen längeren Zeitraum. Sie scheint darüber hinaus innere Spannungen und unangenehme Gefühle regulieren zu können, um sich somit wie die anderen verhalten zu können. Psychische Strukturen haben sich in diesem Zusammenhang womöglich bereits gebildet.
Dagegen kämpft Daeng mit den Anforderungen, die dazu nötig sind, um zur Gemeinschaft zu gehören. Im Sinne der Funktion des *Rituals als Initiator mimetischer Prozesse* (S. 83) geht es darum, einander ähnlich zu werden, ohne jedoch bloße Reproduktion zu erzeugen. Es wird ihm in diesem Prozess zugestanden, sich Körperkontakt bei seinen Bezugspersonen zu holen – der Bub macht jedoch auch die Erfahrung, dass er schnell zurück auf seinen rechten Platz zitiert wird, um ihn nach und nach in die Gemeinschaft einzugliedern. Daeng erfährt während der täglichen Zeremonie, wie viel dabei den Kindern abverlangt wird, ein Teil von etwas Ganzem zu sein beziehungsweise zu werden.

Das Thema vom Erleben von Ritualen im Zusammenhang mit inneren Spannungen und Konflikten ist ein Feld, auf das in den ausgewählten Artikeln von Wulf nicht näher eingegangen wird. Der Fokus in den Arbeiten von Wulf ist nicht vordergründig mit der Frage verbunden, wie einzelne Kinder oder Jugendliche Rituale erleben und darüber hinaus wie sich dieses Erleben auf die Bildung psychischer Strukturen auswirkt.

Das Erleben von Ritualen, verbunden mit dem Aspekt der Bildung psychischer Strukturen, wie es in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurde, wäre also ein möglicher Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen.

Literatur

Ahnert, L. (1998): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Huber: Bern u.a.

Bäcker-Braun, K. (2011): „Leitplanken“ im Kita-Alltag. Rituale geben die Richtung vor und vermitteln Sicherheit. In: kleinundgross 12, 16-19

Bick, E. (2009): Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Facultas.WUV: Wien, 28-49

Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung - Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes&Apsel: Frankfurt, 85-109

Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zu psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Ein- Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Facultas.WUV: Wien, 28-49

Datler, W., Trunkenpolz, K., (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Facultas. WUV: Wien, 28-49

Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling Against the Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications, Vol. 13, No. 1, 65-87

Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen: Berlin, 158-167

Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Datler, M. (2013): Young Child Observation Used as a Research Tool: Investigating Toddlers' Developments in Day Care Nurseries. In: Adamo, S., Rustin, M.E. (Hrsg.): Young Child Observation. A development in the theory and method of psychoanalytic Infant Observation. Karnac (Tavistock Clinic series): London

Datler, W., Hover-Reisner, N., Datler, M. (2015): Toddler's relationship to peers in the process of separation: from the discussion of observational accounts tot he development of theory. In: journal of infant observation and its applications, 18:1, 14-35, DOI: 10.1080/13698036.2015.1030188. Routledge: London

Datler, W. (2013): Emotion und Erziehung als Motor von Entwicklung. In: Wie Kinder lernen. Gemeinsame Grundlagen wirksamer Förderung in Kita und Grundschule. Konzepte und Perspektiven für die pädagogische Praxis. Lernen vor Ort: Offenbach am Main, 36-47

Datler, W., Wininger, M. (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer: Berlin u.a., 354-379

Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart

Diem-Wille, G. (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart

Diem-Wille, G. (2009): Einleitung. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Facultas. WUV: Wien, 28-49

Diem-Wille, G. (2012): Primitive Gefühle verstehen lernen – Bions Konzept des Container-Contained. Psychoanalytische Beobachtung von Säuglingen und Kindergartenkindern. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas. WUV: Wien, 28-49

Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt am Main: Fischer

Dücker, B. (2007): Rituale: Formen – Funktionen – Geschichte. Eine Einführung in die Ritualwissenschaft. Metzler: Stuttgart

Eisler, D. (2013): Hospitationsprotokoll – Morgenzeremonie in einem thailändischen Kindergarten. Unpubl. Projektmaterial

Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Wien

Fuchs, D. (1995): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau

Fugger, D. (2011): Symbol, Handlung, Erfahrung. In: European Journal of Sociology 52 (Heft 3), 393-421

Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch der Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kindergrippe. In: Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 14 (Heft 1), 20-26

Heiss, E. (2010): Allein auf weiter Flur – Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen. VDM-Verlag: Saarbrücken

Howard, K. (2009): „When meeting ‚Khun'teacher, each time we should pay respect": Standardizing respect in a Northern Thai classroom. In: Linguistics and Education 20 (3), 254-272

Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung – „Empathietraining" oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie 31, Heft 108, 399-417

Ludwig-Körner, C. (2012): Psychoanalytische Entwicklungstheorien. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit. 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Springer: Gerlin, Heidelberg, 81-103

Münnich, S. (2011): Struktur im Tagesablauf. Rituale in der Krippe (Interview mit Andrea Eckstein). In: kleinundgross 12, 24-25

Rustin, M. (2012): In Berührung mit primitiven Ängsten. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas.WUV: Wien, 28-49

Salzberger-Wittenberg, I. (2012): Die Unfähigkeit psychischen Schmerz zu ertragen. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas. WUV: Wien, 50-57

Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutung der Geschwisterbeziehung für die kleinkindliche Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern am Übergang in die

außerfamiliäre institutionelle Betreuung. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit der Universität Wien

Wellendorf, F. (1973): Schulische Sozialisation. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Beltz: Weinheim und Basel

Winnicott, D. (1951): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: Winnicott, D. (Hrsg): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Kindler: München, 293–312

Wulf, Ch. (2001): Einleitung. In: Wulf, Ch., Althans, B., Audehm, K. Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., Zirfas, J. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Leske + Budrich: Opladen, 7-17

Wulf, Ch. (2004): Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In: Wulf, Ch., Althans, B., Audehm, K. Bausch, C., Jörissen, B., Göhlich, M., Sting, Ruprecht, M., Tevooren, A., Wagner-Willi, M., Zirfas, J. (Hrsg.): Bildung im Ritual. Schule Familie, Jugend, Medien. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 7-19

Wulf, Ch. (2008): Rituale. In: Willems, H. (Hrsg): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 67-83

Wulf, Ch. (2011): Mimesis und die Zirkulation von Emotionen in Ritualen. Das Bestattungsritual Michael Jacksons. In: Paragrana 20 (2), 155-167

Zirfas, J. (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart

Online Literatur

http://www.thailand-interak-tiv.de/index.php?opencat=Kurz+notiert&kategorie=Nationalhymne&artid=1055060318 (Stand: 28. 2. 2014)

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Thailand/Kultur-UndBildungspolitik_node.html (Stand: 15.12. 2015)

http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=532
(Stand: 22. 8. 2017)

DARASAMUTH Phuket School Homepage: http://darasamuth.com/darasamuth/english_programme/welcome_note.html (Stand: 20. 2. 2014)