



universität
wien

Diplomarbeit

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.

Verfasserin

Esther Heiss

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Zusammenfassung

In meiner Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Strukturierung des Alltags im altersgemischtem Kindergarten die Trennungsbewältigung eines Kleinkindes von seiner Mutter beeinflusst. Die Frage ist im Zuge eines Forschungsprojektes entstanden, in dem ich mitgewirkt habe. Deshalb wird zu Beginn meiner Diplomarbeit vorerst in das Forschungsprojekt „Wiener Kinderkrippenstudie – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ eingeführt.

In einem nächsten Schritt wird theoretisch auf die Bindungstheorie von Bowlby eingegangen und der Forschungsstand über die bisherige Kleinkind- und Krippenforschung geschildert. In diesem Teil der Diplomarbeit wird ebenfalls herausgearbeitet, was ich unter „Strukturierung des Alltags“ verstehe und inwiefern diese für Kleinkinder in Kinderkrippen von Bedeutung ist.

Das Kernstück meiner Diplomarbeit bildet eine Einzelfallstudie, wobei der Schwerpunkt auf dem Erleben des Kleinkindes in der Tageseinrichtung liegt. Im Rahmen des Forschungsprojektes habe ich ein Kleinkind beobachtet und Beobachtungsmaterial gesammelt. Für die Datenerhebung und –auswertung wurde die modifizierte Form der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept herangezogen. Im Zuge der Materialbearbeitung beschreibe ich, welchen Einfluss die Strukturiertheit, sei es den Tagesablauf betreffend und/oder die Beziehungserfahrungen des Kleinkindes hat und zwar in Bezug auf die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein von primären Bezugspersonen.

Abstract

In my dissertation investigation has been made on the question to what extent does the structure of the everyday's routine life in an agemixed type Kindergarten influence the mastering of separation of an infant from his mother. The question arose in the course of a research project, where I have been involved with. Therefore the introduction at the beginning of my dissertation will be the research project “Wiener Kinderkrippenstudie – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen”.

In a next step a academic view on the theory of bindings from Bowlby is made and the state of research about the research in infant- and day nursery so far is discribed. In this part of the dissertation it will exactly be described what is my meaning of the expression “Structure of everyday’s routine life” and how far is this relevant for infant’s in day nurseries.

The main item of my dissertation is an individual case study, wherby the main focus is put on the experiencies of an infant in the nursery. Within the scope of a resarch project I observed an infant and collected observing materials. For this datacollection and – evaluation a modified form of infant observation according the Tavistock concept has been followed. While processing the materials I’ll describe which influence does the structure have either concerning the everyday’s routine and/or the making of experience in relationships of the infant especially in reference on mastering seperations and beeing seperated from primary persons of reference.

Vorwort

Als ich 2007 bei Ao. Univ. Prof. Dr. Datler mein Interesse bekundete, an der Wiener Kinderkrippenstudie mitzuarbeiten, wusste ich noch nicht, wie viel Arbeit es werden würde, diese Diplomarbeit zu verfassen, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Es war mir einerseits bewusst, dass die Beobachtungen an dem Kindergarten, das Seminar zur Protokollbesprechung und die Auswertung der Protokolle viel Zeit in Anspruch nehmen würden. Klar war mir zu dem Zeitpunkt jedoch nicht, welche Auswirkungen die Beobachtungen auf mich haben würden und es ebenfalls sehr viel Zeit brauchen würde meine Gefühle dazu zu verstehen, auszuhalten und zu verarbeiten. Prof. Datler erklärte zwar, dass das Beobachten auch mit schmerzhaften Erfahrungen verbunden sein würde, da es nicht immer leicht ist, mit negativen Erfahrungen von Kleinkindern so nah in Berührung zu kommen. Trotz allem war ich sehr überrascht wie nahe mir die Konflikte gingen, sodass ich mich oft sehr überwinden musste, mich mit den Beobachtungsprotokollen auseinander zu setzen. Doch nun liegt die Diplomarbeit vor mir und ich verdanke dies nicht nur meinem Fleiß und meiner Ausdauer, sondern auch einigen Menschen, bei denen ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt natürlich *dem Kleinkind und seiner Familie*, die es mir ermöglicht haben, viel zu lernen, emotionale Erfahrungen zu machen und in besonderer Weise an dem Erleben des Kindes teilzunehmen. In diesem Sinne danke ich auch dem *Team der Kindergartengruppe*, das mir über ein halbes Jahr hinweg gestattet hat, die Erfahrungen des Beobachtens zu machen.

Natürlich möchte ich mich herzlich bedanken bei *Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler*, der mir die Möglichkeit geboten hat, an einem wissenschaftlichen Projekt mitzuarbeiten und während dem Entstehen der Diplomarbeit betreut und begleitet hat. Seine Anmerkungen haben mich immer wieder angeregt, intensiver in das Beobachtungsmaterial einzutauchen und sein Engagement hat mich öfters motiviert, erneut die Diplomarbeit durchzulesen, zu überarbeiten und zu verbessern.

Des Weiteren möchte *ich Dr. Margit Datler, Mag. Hover-Reisner, Mag. Tina Eckstein* und meinen Kolleginnen der Seminargruppe, *Agnes Bock, Regina Kaltseis, Ellen Weizsaecker, Lisa Schwediauer* und *Mag. Antonia Funder*, meinen Dank aussprechen, die mich beim reflektieren der Beobachtungen unterstützt und immer wieder neue Ideen eingebracht haben. Besonders herzlich danken möchte ich auch Agnes. Liebe Agnes, ohne dich wäre ich wohl nie fertig geworden. Du hast mich immer wieder angespornt weiterzuarbeiten und ich danke dir für deine Geduld, meine Arbeit zu lesen und vor allem, grammatikalisch zu verbessern!

Ein besonderer Dank gilt meiner *Familie*, besonders meinen Eltern, die mich nie gedrängt haben „endlich fertig zu werden“ und ich deshalb in voller Ruhe mein Studium auskosten und beenden konnte.

Zuletzt möchte ich noch meiner besonderen Freundin *Susi* danken, die mich manchmal besser zu kennen scheint als ich mich selbst, da unsere Freundschaft schon im frühen Kindergartenalter begann. Es war eine spannende und schöne Erfahrung, bei diesem Forschungsprojekt mitzuwirken und gleichzeitig selbst Erinnerungen an den Kindergarten mit einer Person teilen zu können.

Esther Heiss

Wien, September 2009

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I Theoretischer Rahmen	5
1 Auf dem Weg zur Forschungsfrage	5
1.1 Wiener Kinderkrippenstudie	5
1.2 Forschungsfrage	6
1.3 Relevanz für die Disziplin	8
1.3.1 Exkurs – Bildung	9
2 Begriffsklärungen	16
2.1 Primäre Bezugspersonen	16
2.1.1 Die Bindungstheorie	16
2.2 Trennungsbewältigung	20
2.3 Altersgemischte Kindergartengruppen	23
3 Forschungsstand	25
3.1 Überblick der Kleinkind- und Krippenforschung	25
3.1.1 Die 70er Jahre	26
3.1.2 Die 80er Jahre	27
3.1.3 Die 90er Jahre	28
3.1.4 Ab der Jahrtausendwende	29
3.2 Überblick der altersgemischten Kindergartenforschung	30
3.2.1 Stabilität der Bezugspersonen	31
3.2.2 Erleichterte Eingewöhnung	32
3.2.3 Wachsen in der Gruppe	32
3.2.4 Voneinander Lernen	33
3.2.5 Zeit sparen durch Altersmischung	34

4 Forschungsmethodisches Vorgehen	35
4.1 Die Methode der Young Child Observation	37
<i>4.1.1 Das Beobachten eines Säuglings</i>	<i>38</i>
<i>4.1.2 Das Beobachtungsprotokoll</i>	<i>39</i>
<i>4.1.3 Das Seminargespräch</i>	<i>40</i>
<i>4.1.4 Das Besprechungsprotokoll</i>	<i>41</i>
4.2 Modifizierung zur Young Child Observation	42
<i>4.2.1 Young Child Observation vs. Infant Observation</i>	<i>42</i>
<i>4.2.2 Durchführung der Young Child Observation</i>	<i>44</i>
5 Bedeutung einer Fallstudie	47
5.1 Geltungsanspruch einer Fallstudie	47
5.2 Gestalt einer Einzelfallstudie	49

II Einzelfallstudie	51
1 Auf dem Weg zur Einzelfallstudie	51
2 Allgemeine Daten	54
2.1 Daten zu Valentin	54
2.2 Frau S.	54
2.3 Daten zum Kindergarten	55
2.4 Leiterin des Kindergartens: Frau C.	56
2.5 Die Kindergartenpädagogin Susi	56
2.6 Die Kindergartenpädagogin Alexandra	56
2.7 Die Helferin Lucy	57
3 Analyse von Beobachtungsprotokollen	58
3.1 Erstes Telefonat mit Frau S.	58
3.2 Erstes Telefonat mit Frau C.	58
3.3 Valentins erster Tag: „Erforschen mit Hindernissen“	59
3.4 Valentin alleine im Kindergarten: „Wie du mir, so ich dir“	62
3.5 Valentin zum zweiten Mal alleine	68
3.6 Resümee	72
3.7 Valentin möchte nach Hause	74
3.8 Valentin ist „ausgehungert“	80
3.9 Valentin braucht Susi	83
3.10 Resümee	87
3.11 Valentin der „schlaffe Roboter“	90
3.12 Valentin tröstet sich selber	93
3.13 Valentin im Garten	96
3.14 Resümee	100
3.15 Eine große Veränderung: Valentin wird übermütig	103
3.16 Valentin nach dem Mittagsschläfchen	107
3.17 Valentin nach den Weihnachtsferien	109
3.18 Resümee	113

3.19 Valentins Aggressivität steigert sich	115
3.20 Valentin und Susi	119
3.21 Wiederkehrende Müdigkeit	121
3.22 Resümee	124
3.23 Alleine unter Fremden	126
3.24 Valentin fällt es schwer, loszulassen	129
3.25 Resümee	132
3.26 Ergebnisse	133
<i>3.26.1 Das Erleben der Trennung bzw. des Getrennt-Seins</i>	<i>133</i>
<i>3.26.2 Das Erleben von Unstrukturiertheit im Alltag</i>	<i>134</i>
<i>3.26.3 Das Erleben von Beziehungserfahrungen</i>	<i>136</i>
<i>3.26.4 Das Erleben der Eingewöhnungsphase</i>	<i>137</i>
<i>3.26.5 Die Bewältigung von Trennung bzw. Getrennt-Sein</i>	<i>140</i>
4 Wissenschaftlicher Ertrag	143
4.1 Erweiterung des aktuellen Forschungsstandes	144
4.2 Faktoren, die den Einstieg in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen	145
4.3 Differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema „altersgemischter Kindergarten“	147
5 Ausblick	152
Personenverzeichnis	154
Literaturverzeichnis	156
Lebenslauf	166

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit ist einem kleinen Jungen, ich nenne ihn Valentin, gewidmet. Im Zentrum steht einer der wichtigsten Lebensabschnitte eines Kleinkindes – der Eintritt in einen Kindergarten bzw. eine Kinderkrippe. Ich möchte Sie auf diese Reise mitnehmen, um diese aufregende Zeit mitzuerleben, die interessanten Erfahrungen, die Valentin gemacht hat, mit ihm und mir zu teilen und seine Gefühle erkennen und verstehen zu lernen. Manchmal werden Sie das Gefühl haben Weinen zu wollen, manchmal werden Sie sich ein Schmunzeln nicht verkneifen können. Ich lade Sie herzlich ein, sich darauf einzulassen und eine Welt der Kinder kennen zu lernen, wie sie bisher nur selten erzählt wurde.

Entstanden ist die Diplomarbeit im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojektes, welches von Universitätsmitarbeiterinnen und Studentinnen der Universität Wien durchgeführt wird¹. Das dreijährige Forschungsprojekt „Wiener Kinderkrippenstudie - Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ startete am 1. April 2007 und wird an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft unter der Leitung von Ao Univ.-Prof. Wilfried Datler, in Kooperation mit Dr. Katharina Ereky-Stevens von der Universität Oxford und Univ.-Prof. Dr. Liselotte Ahnert von der Universität Köln verwirklicht (vgl. Huber 2007, [2]). Im Rahmen dieses Projektes wurde mir angeboten, nach der Methode der Young Child Observation² ein Kleinkind namens Valentin³ mehrere Monate lang zu beobachten. Darüber hinaus wurde ich angeregt, das daraus gewonnene Beobachtungsmaterial für meine Diplomarbeit zu verwenden und über das Trennungserleben bzw. auch die Trennungsbewältigung von Kleinkindern in Kinderkrippen bzw. Kindergärten zu schreiben. Beim mehrmaligen Lesen der Beobachtungsprotokolle stellte ich mir folglich immer wieder die Frage: *Inwiefern bewältigt Valentin die Trennung bzw. das Getrennt-Sein von seiner Mutter?* Schließlich wurde ich durch das Besprechen der Beobachtungsprotokolle auf eine

¹ In dieser Diplomarbeit verwende ich durchgehend die weibliche Form des Substantivs, da im Forschungsprojekt vorwiegend Studentinnen mitgearbeitet haben. Natürlich meine ich auch immer die männliche Form, zwecks besserer Lesbarkeit gebrauche ich jedoch durch die ganze Diplomarbeit einheitlich die weibliche Form.

² Eine detaillierte Beschreibung der Methode der Young Child Observation erfolgt im vierten Kapitel.

³ Alle Namen, die in den Beobachtungsprotokollen vorkommen, wurden zwecks Anonymisierung geändert.

Besonderheit aufmerksam: die offene Struktur im Alltag des Kindergartens. Was ist damit gemeint?

Der Kindergarten, in dem ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, scheint ein sehr offenes Programm zu führen. Die Kinder können sich den ganzen Tag in der gesamten Einrichtung frei bewegen und ihre Zeit in verschiedensten Gruppen verbringen. Darüber hinaus habe ich keine Struktur ausmachen können, wie jeder einzelne Tag im Kindergarten geplant wurde. Es gab natürlich fixe Zeitpunkte, an denen das Mittagessen oder der Morgenkreis stattfand, die restliche Zeit konnte jedoch meist als Zeit der *freien Spielphase* bezeichnet werden. Das heißt, die Kinder durften sich selbst Spiele ausdenken, herumlaufen, malen, Bücher anschauen und vieles mehr. In anderen Worten formuliert, möchte ich damit folgendes ausdrücken: Sie konnten tun und lassen, wozu sie gerade Lust hatten. Das mag für manche Leserinnen wie ein Paradies für Kinder erscheinen, jedoch ergeben sich durch die offene Alltagsstruktur Nachteile für diese, auf die ich vor allem in der Einzelfallstudie zu sprechen komme.

Des Weiteren war es auffällig, dass trotz häufiger freier Spielphase die Kindergartenpädagoginnen immer sehr beschäftigt schienen, sodass sie kaum Zeit mit Valentin verbracht haben. Durch das Nachdenken und Reden in der Seminargruppe über Valentin bzw. sein Erleben, kam ich zu der Überlegung, dass für ihn diese fehlende Strukturierung im Alltag als sehr belastend empfunden wurde. In meiner Diplomarbeit werde ich aus diesem Grund besonders auf die *Alltagsstruktur* von Kindertagesstätten eingehen, denn auch ohne wissenschaftliche Untersuchung würden die meisten Eltern, Lehrerinnen, Erzieherinnen oder auch Kindergartenpädagoginnen vermutlich befürworten, dass fixe Strukturen und Regeln *wichtig* sind für Kinder. Vorgegebene Grenzen und fixe Abläufe geben Kinder einen Rahmen, in dem sie sich bewegen können und bieten gleichzeitig eine gewisse Sicherheit. Regeln mögen für Kinder manchmal beengend wirken, jedoch werden sie oft in der Absicht aufgestellt, diese nicht zu überfordern. Fixe Abläufe und Gewohnheiten sind auch deshalb bedeutsam, da sie Stützen im Alltag sind (vgl. du Bois 1995, 58f)⁴. Schuster-Brink (1998, 35) meint dazu: „Gute Gewohnheiten geben Kindern selbst dann noch Halt, wenn es einmal kurzfristig drunter und drüber geht“.

Nach weiterem Nachdenken über die fehlende Alltagsstruktur im Kindergarten kam ich zu dem Schluss, dass ein wesentlicher Faktor dabei nicht vergessen werden darf. Es

⁴ Für interessierte Leserinnen gibt der Sammelband „Das Tor zur Welt“, herausgegeben von Fuchs (1995), einen hervorragenden Überblick über die Diskussion von außerfamiliärer Kinderbetreuung.

handelt sich bei dem Kindergarten, in dem ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, um einen *altersgemischten Kindergarten*. Folglich kommen Kinder in höchst unterschiedlichen Altern zwischen eineinhalb bis sechs Jahren in eine Gruppe zusammen. Dadurch steigen die Anforderungen an die Kindergartenpädagoginnen, die aufgrund der weiten Altersspanne sehr flexibel sein müssen. Es besteht in altersgemischten Gruppen die Gefahr, dass sich die Pädagoginnen nur auf eine bestimmte Altersgruppe konzentrieren, „da sie immer wieder auf ganz verschiedene Bedürfnisse, Wünsche, Probleme und Verhaltensweisen reagieren, sowie zwischen den unterschiedlichen alten Kindern differenzieren müssen“ (Textor 1998, [12]). Worauf ich hinaus will ist folgendes: Das Fehlen eines geregelten Ablaufs im Alltag des Kindergartens ist möglicherweise ein Phänomen, welches sich draus entwickelt hat, dass es sich um einen altersgemischten Kindergarten handelt. Die Kindergartenpädagoginnen stehen vor der schwierigen Aufgabe, flexibel auf verschiedenste Bedürfnisse eingehen zu müssen. Ich möchte auch diesen Gesichtspunkt in meiner Forschungsfrage berücksichtigen, weshalb ich den Schwerpunkt meiner Diplomarbeit auf die „Gefahren einer Altersmischung im Hinblick auf die Alltagsstrukturierung des Kindergartens“ lenken werde.

Wie ist meine Diplomarbeit aufgebaut? Die Arbeit gliedert sich in zwei große Teile. Teil I kann als *Theoretischer Rahmen* bezeichnet werden, Teil II als *Einzelfallstudie*.

Teil I ist folgendermaßen aufgebaut: Im ersten Kapitel gebe ich einen Einblick in das Forschungsprojekt, welche Aufgabe mir dabei zugekommen ist und welche Forschungsfrage sich aus dieser Mitarbeit entwickelt hat. Ebenfalls wird dabei dargestellt, inwiefern die vorliegende Arbeit einen Beitrag leistet für die Disziplin der Bildungswissenschaft bzw. auch dem Schwerpunkt Psychoanalytische Pädagogik.

Das zweite Kapitel handelt von verschiedensten Begriffen, die in meiner Forschungsfrage Verwendung finden. Diese Begriffe werden definiert bzw. erklärt. In diesem Zusammenhang wird die Bindungstheorie detaillierter beschrieben und dargestellt, inwieweit diese in dem Kontext von Kinderkrippen bzw. Kindergärten relevant ist.

Das dritte Kapitel ist dem bisherigen Forschungsstand über Kinderkrippen bzw. Kindergärten gewidmet, aber auch Vorteile einer altersgemischten Kinderkrippe werden detailliert erörtert.

Wie ich schließlich von meiner Forschungsfrage zu den Ergebnissen komme, beschreibe ich im vierten Kapitel. Darin wird der methodische Zugang vorgestellt und diskutiert.

Das letzte und fünfte Kapitel im Rahmen von Teil I „Theoretischer Rahmen“ handelt von der Gültigkeit und Gestalt einer Einzelfallstudie. Darin leite ich direkt weiter zu dem zweiten Teil meiner Diplomarbeit – der Einzelfallstudie.

Im Teil II meiner Diplomarbeit wird das Beobachtungsmaterial hinsichtlich der Fragestellung bearbeitet. Dieser Teil gliedert sich abermals in fünf Kapitel: Im ersten Kapitel stelle ich klar, in welcher Weise das Beobachtungsmaterial bearbeitet wird bzw. welche Fragen ich im Zuge der Protokollanalyse beantworten möchte.

Das zweite Kapitel gibt einen Einblick in den Kindergarten, in dem ich meine Beobachtungen durchgeführt habe. Ebenfalls werden wichtige Personen, die in den Protokollausschnitten vorkommen, kurz vorgestellt.

Nun folgt das Kernstück der Diplomarbeit, welches das dritte Kapitel darstellt. Darin werden Protokollausschnitte angeführt und interpretativ bearbeitet. Nach jeweils drei Unterkapiteln folgt ein Resümee, um den Überblick zu bewahren. Anschließend wird wieder intensiv in die Protokolle „hinein gegangen“. Das letzte Kapitel in diesem Abschnitt meiner Diplomarbeit ist den Ergebnissen gewidmet.

Im vierten Kapitel kläre ich, inwiefern meine Einzelfallstudie nun einen wissenschaftlichen Ertrag darstellt.

Das letzte und fünfte Kapitel gibt kritische Überlegungen wider, besonders im Bezug auf altersgemischte Kindergartengruppen.

1 Auf dem Weg zur Forschungsfrage

1.1 Wiener Kinderkrippenstudie

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist die vorliegende Diplomarbeit im Rahmen eines Forschungsprojektes entstanden. Genauer gesagt, handelt es sich um ein FWF-Projekt, das von Fonds zu Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanziert wird und unter dem Namen „Wiener Kinderkrippen Studie – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ bekannt ist. Das dreijährige Forschungsprojekt wird, wie bereits oben genannt, an der Universität Wien unter der Leitung von Ao Univ.-Prof. Wilfried Datler verwirklicht. Wie kam es zu dieser Studie?

In der gesellschaftlichen Diskussion um außerfamiliäre Betreuung für Kinder im Alter zwischen 0 und 3 Jahren wird die Forderung nach einem quantitativen Ausbau des Betreuungsangebotes immer lauter, wohingegen das Thema der Qualität nur am Rande erwähnt bleibt. Dabei wird jedoch kaum gefragt, welche Gefühle in dem Kleinkind aufkommen bzw. wie sie den Eintritt in eine Kinderkrippe *erleben* (vgl. Datler, Ereky, Strobel 2002, 54). Es wird vorausgesetzt, dass „Ein- oder Zweijährige an mehreren Tagen pro Woche über mehrere Stunden hinweg die Präsenz engster Familienmitglieder ohne Weiteres entbehren können“ (ebd.). Diese unreflektierte Annahme wird nun kritisch in den Blick genommen, denn das Forschungsprojekt wendet sich dem Erleben des Kleinkindes in Kinderkrippen zu. Genauer gesagt widmet sich das Projekt der *Eingewöhnungsphase* von Kleinkindern in Kinderkrippen, wobei in diesem Kontext nach dem Erleben des Kleinkindes gefragt wird. Warum? Es wird davon ausgegangen, dass Kleinkinder während der Eingewöhnungsphase intensive Gefühle der Unsicherheit verspüren, da es manchmal zu tragischen und schmerzhaft beobachtbaren Situationen kommt. Beispielsweise versuchen viele Kleinkinder ihre Eltern noch zum Dableiben zu bewegen - sie klammern sich an deren Beine fest, weinen oder ziehen sich still in eine Ecke zurück. Erst wenn die Eingewöhnungsphase gelingt, kann sich das Kleinkind aktiv dem Alltagsgeschehen der Kindertagesstätte zuwenden (vgl. Huber 2007, [1]). Der „Übergang von der primär innerfamiliären Betreuung des Kindes hin zum Besuch einer Kinderkrippe“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie) wurde bislang

nur vereinzelt wissenschaftlich untersucht, weshalb sich das Forschungsprojekt der Frage widmet, inwiefern Kleinkinder die Trennung bzw. das Getrennt-Sein von primären Bezugspersonen in der Eingewöhnungsphase bewältigen. Ziel der Studie ist es, aufzuklären, „welche Faktoren den erfolgreichen Einstieg des Kindes in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen“ (ebd.). Aus diesem Grund „werden im Laufe dieses Projektes zunächst die ersten, unmittelbaren Reaktionen von Kleinkindern sowie die Entwicklung von Verhaltensmustern und deren Veränderung beobachtet und beschrieben“ (ebd.). Wie wurde dabei vorgegangen?

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden 100 Kinder aus dem Raum Wien und Umgebung vor und während des Eintritts in eine Kinderkrippe bzw. einen Kindergarten untersucht. Bei der Erhebung der Daten kamen unterschiedlichste Untersuchungsverfahren zum Einsatz, wie beispielsweise Videoaufnahmen, Speichelproben, AQS-E Verfahren (Beobachtungsverfahren), TTS - Temperamentsfragebogen und auch die Methode der Young Child Observation (ebd.).

Nachdem ein kurzer Blick in das Forschungsprojekt gewährt wurde, möchte ich wieder auf mein Diplomarbeitsthema zurückkommen. Dazu werde ich im nächsten Kapitel beschreiben, welche Forschungsfrage mich interessiert zu bearbeiten.

1.2 Forschungsfrage

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes „Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ steht folgende Frage: *Wie bewältigt das Kind die Situation des Verlassen-Werdens von familiären Bezugspersonen sowie anschließende Situationen des Getrennt-Seins?* Unter dieser Leitfrage gilt es für mich eine Forschungslücke zu finden und ich wurde auch durch das Lesen des publizierten Textes „Alleine unter Fremden“ im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik „Das selbständige Kind“ fündig. In dem Artikel plädieren Datler, Ereky und Strobel (vgl. 2002, 74) dafür, möglichst differenziert die *Trennungserfahrungen* der Kinder von Bezugspersonen zu untersuchen, (was unter anderem auch zu dem Forschungsprojekt geführt hat). Als Grund wird angegeben, dass durch weitere Untersuchungen es zu einer Auseinandersetzung mit der *Qualität* der Krippenbetreuung kommen kann. Das wiederum ist einerseits von Bedeutung um Krippenbetreuerinnen zu unterstützen, damit

diese ihre Arbeit qualitativ verbessern können (vgl. Wittenberg 2001, 31; zitiert nach Datler, Ereky, Strobel 2002, 74). Eine Beschäftigung mit der Qualität von Krippenbetreuung ist andererseits jedoch auch notwendig um aufzuklären, „welche Faktoren den erfolgreichen Einsteig des Kindes in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen“, um in einem nächsten Schritt darüber nachzudenken, welche „Konsequenzen für die Konzeption der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen [...], die in Tageseinrichtungen für Kleinkinder arbeiten“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie) sich daraus ergeben.

Darüber, was unter Qualität in der Krippe oder im Kindergarten verstanden wird, gibt es einige Publikationen (vgl. Tietze 2008⁵). Es wurde auch eine Krippen-Skala entworfen, die dabei helfen kann, die Qualität in den Krippen zu messen (vgl. Tietze u.a. 2005). In meiner Diplomarbeit geht es jedoch nicht darum, die Qualität im Kindergarten, in dem ich Valentin beobachtet habe, zu messen. Es steht vielmehr die Frage im Mittelpunkt, wie das Kind die Zeit in der Tageseinrichtung *erlebt* hat. Die Tatsache, dass es sich dabei um einen *altersgemischten Kindergarten* handelt, muss dabei berücksichtigt werden. Doch vorrangig dreht sich mein Interesse vor allem um die *Strukturierung des Alltags* in Tageseinrichtungen. In der Einleitung habe ich schon erwähnt, dass mir besonders die Unstrukturiertheit im Alltag des Kindergartens aufgefallen ist. Daraus ergeben sich folgende Fragen: Welche fixen Strukturen, Rituale und Abläufe gibt es in Kinderbetreuungsstätten und wie erlebt diese das Kleinkind? Sind sie Stützen beim Verarbeiten des Trennungserlebnisses des Kindes von wichtigen Bezugspersonen? Ist die Zeit der freien Spielphase förderlich oder eher hinderlich für die Bewältigung von Trennung? Schon vor über 20 Jahren schrieb Marianne Krug (vgl. 1985, 39), dass Rituale notwendige Hilfen sind, um sich in einer neuen Umgebung zu orientieren. Wird diese Feststellung von Kindergartenpädagoginnen, die in altersgemischten Gruppen arbeiten, wahrgenommen und folglich auch umgesetzt? Welche Schwierigkeiten ergeben sich, wenn es sich bei der Tageseinrichtung um einen altersgemischten Kindergarten handelt?

Ich fasse zusammen: Das Leitmotiv meines Forschungsinteresses stellt eine Untersuchung über das Erleben des Kleinkindes dar, wenn es von primären Bezugspersonen getrennt wird. Die Fragestellung soll sich zweitens mit der Thematik

⁵ Auch unter älteren Publikationen ist einiges zu finden, wie beispielsweise von Andres, Laewen (1995); Fthenakis (1998); Erath (1992); Beller (1995); Katz (1996)

der Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Problematik von altersgemischten Kindergartengruppen befassen. Drittens ist mein Hauptinteresse zu berücksichtigen - die Strukturierung des Alltags. Meine formulierte Forschungsfrage lautet demnach:

Inwiefern beeinflusst die Strukturierung des Alltags im altersgemischtem Kindergarten das Trennungserlebnis bzw. die Trennungsbewältigung des Kindes von primären Bezugspersonen?

Bevor ich mich genauer mit dem Thema der Tagesbetreuungsstätten auseinandersetzen werde, möchte ich noch auf die Relevanz meiner formulierten Forschungsfrage eingehen.

1.3 Relevanz für die Disziplin

Es ist eine wiederholt gemachte Entdeckung, dass Kleinkinder in Kinderkrippen häufig krank werden (vgl. Grosch/Schmidt-Kolmer 1979; zitiert nach Andres, Laewen 1995, 82). Als Erklärung dafür sind mehrere Gründe möglich. Beispielsweise könnte man sagen, es gibt in Kinderkrippen viel mehr Bakterien, vor allem durch die Vielzahl von Kindern, was wiederum dazu führt, dass das Immunsystem einer großen Belastung ausgesetzt ist und die Kleinkinder deshalb vermehrt krank werden. Dies ist durchaus ein nachvollziehbares Argument, jedoch könnte es auch eine andere Begründung geben, die lautet, dass das Kind in der Eintrittsphase besonders *großen psychischen Belastungen* ausgesetzt ist und deshalb krank wird. In der Medizin ist dieser Zusammenhang offensichtlich bekannt, denn in einer medizinischen Fachzeitschrift aus dem Jahre 1986 kann man nachlesen, dass das Immunsystem ein empfindlicher Indikator für die Lebensbedingungen eines Kindes ist. Neben Ernährung und Umwelteinflüssen spielen auch Überforderung und Stress eine Rolle, wenn das kindliche Immunsystem geschwächt ist und das Kind schließlich eine Infektionskrankheit überstehen muss (vgl. Stickl 1986, 516f; zitiert nach Laewen, Andres, Hédervári 2003, 33).

Im Zuge des Forschungsprojektes „Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ wird davon ausgegangen, dass Kleinkinder in der Eingewöhnungsphase intensive Gefühle der Unsicherheit verspüren. Warum? Einerseits müssen sich die Kinder in einer neuen Umgebung zurecht finden und sich an neue Regeln und

Tagesabläufe anpassen. Andererseits sind sie mit vielen fremden Personen konfrontiert, darunter fallen Kindergartenpädagoginnen, aber auch Peers. Man kann davon ausgehen, dass die Kinder unter diesen Umständen einer besonders großen psychischen Belastung ausgesetzt sind. Das führt zu der Frage, wie Kindergartenpädagoginnen handeln und reagieren können, damit die intensiven negativen Gefühle des Kindes gelindert werden und ein erfolgreicher Einstieg in die Kindertagesstätte gewährleistet wird? Denn die Erfahrungen, die Kinder in einer Tageseinrichtung machen, beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in vielfacher Weise. Das heißt, Krippenkinder machen beständig Erfahrungen, die sie nachhaltig in ihrer Persönlichkeit prägen. Welche Erlebnisse sie mit den Kindergartenpädagoginnen oder den Peers haben, formen sie beispielsweise in sozialer oder emotionaler Hinsicht. Auch wie die Kinder das Spielangebot nutzen (können), beeinflusst beispielsweise ihre kognitiven Fähigkeiten. Datler spricht in diesem Sinn davon, Kindergärten und Kinderkrippen als Bildungseinrichtungen zu bezeichnen und nicht bloß als Betreuungseinrichtungen (vgl. Huber 2007, [2]). Demnach stellt sich mir die Frage, welche Argumente dafür sprechen, eine Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung zu charakterisieren? Im nächsten Kapitel möchte ich darauf näher eingehen.

1.3.1 Exkurs - Bildung

Wie gerade erwähnt, werden Kleinkinder in Tagesbetreuungseinrichtungen nicht bloß betreut, sondern erwerben im Umgang mit den Pädagoginnen oder den Peers einige Kenntnisse. Beispielsweise müssen sie lernen mit der neuen Situation zurecht zu kommen und Kompromisse eingehen, da auch viele weitere Kinder ihre Bedürfnisse durchsetzen wollen. Sie müssen lernen die Kindergartenpädagoginnen mit anderen Kindern zu teilen und sich in der Einrichtung zu orientieren. Anders formuliert heißt das, sie müssen sich in verschiedenen Bereichen weiterentwickeln, also *bilden*. Doch was heißt ‚sich bilden‘ und was ist ‚Bildung im Rahmen einer Kindertageseinrichtung‘? Textor⁶ schreibt folgendes zum Begriff der Bildung:

„Bildung umfasst sowohl die Entwicklung und Schulung ‚innerer Kräfte‘ [...] als auch die Aneignung von Kenntnissen und Erschließung der Welt [...] Bildung bedeutet sowohl ein

⁶ Wenn ich Textor zitiere, entscheide ich mich für eine Interpretation des Bildungsbegriffes unter vielen. Textor streicht die Schwierigkeit hervor, den Begriff Bildung exakt zu definieren, da es „inzwischen Hunderte von Erziehungs- bzw. Bildungsbegriffen und –theorien“ (1999, [1]) gibt.

Prozeß des kognitiven, moralischen, sozialen und emotionalen Lernens als auch das Resultat eigener ‚Studien‘“ (1999, [3]).

Textor beschreibt Bildung als die ‚Schulung innerer Kräfte‘ als auch des sozialen und emotionalen Lernens. Einfach ausgedrückt, könnte man darunter Folgendes verstehen: Wenn Kinder emotional oder sozial etwas Lernen, bilden sie sich. In meiner Forschungsfrage geht es vor allem darum, wie Kleinkinder es bewältigen, von primären Bezugspersonen getrennt zu werden. Es geht hier folglich vor allem um emotionales Lernen und die Schulung der inneren Kräfte. Doch in dem Zitat wird auch erwähnt, dass Bildung ein Prozess eigener Studien ist. Was kann damit gemeint sein? Um den Begriff der Bildung etwas genauer zu beschreiben, muss ich weiter ausholen. 1996 wurde in Deutschland das Kinder- und Jugendhilfegesetz in dem Sinn verändert, dass die Aufgabe der Kindertagesbetreuung neu formuliert wurde. Die Aufgabe umfasst nun die *Betreuung*, die *Bildung* und die *Erziehung* des Kindes (vgl. Laewen 2006, 96). Im folgenden Textabschnitt werde ich diese Begriffe näher erläutern. Diesmal folge ich den Ausführungen von Laewen, da er sich seit vielen Jahren intensiv mit der ‚Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen‘ und mit ‚Bildung im Rahmen einer Kindertageseinrichtung‘ auseinandersetzt und dazu auch Forschungsprojekte durchgeführt hat bzw. noch immer durchführt.⁷ Er spricht folglich wesentliche Punkte an, wie auch ich Bildung im Rahmen des Forschungsprojektes sehe.

Laewen versteht unter *Betreuung* einerseits zu pflegen, aber auch Bindung zuzulassen (vgl. Laewen 2006, 98). Unter Pflegen kann in Kinderbetreuungseinrichtungen das Wickeln bzw. die Toilette, oder das Essen bzw. Füttern verstanden werden. Doch Laewen belässt es nicht bei diesem Verständnis, sondern führt den Begriff der *Bindung* an, den er im Kontext von *Betreuung* sieht. Wie könnte das gemeint sein? Der Begriff der Pflege beschränkt das Kind auf eine hilflose Person, die versorgt werden muss, passiv bleibt bzw. an der etwas vollzogen wird. Doch die Beziehung zwischen einem Kind und einer Betreuungsperson enthält „eine Spezifik, die aus den frühen Bindungsbeziehungen erwächst und nicht hintergebar ist“⁸ (ebd.). Damit meint Laewen, dass das Kind keineswegs nur eine hilflose und passive Person ist, da

⁷ Für interessierte Leserinnen kann die Infans-Webseite (<http://www.infans.de/>) ausreichend Aufschluss geben über die Projekte Laewens, die vor allem in Zusammenarbeit mit Beate Andres durchgeführt wurden.

⁸ Eine Beschreibung der Bindungstheorie, begründet von Bowlby, kann im 2. Kapitel nachgelesen werden.

Bindungsbeziehungen *keine* Abhängigkeitsbeziehungen sind, sondern das Kind und die Betreuungsperson können „wechselseitig aufeinander Einfluss nehmen“ (ebd.). Das heißt, „Betreuung schließt die Bereitschaft von Erwachsenen ein, sich auf die Kinder im Rahmen von Beziehungen wechselseitiger Anerkennung einzulassen, ihnen als >sichere Basis< für ihre Bildungsprozesse zur Verfügung zu stehen“ (ebd.). Betreuung in Kindertageseinrichtungen bedeutet für das Handeln der Pädagoginnen folglich zweierlei: einerseits pflegen, andererseits zu einer Bezugsperson zu werden. In dem Zitat sind die nächsten Begriffe angesprochen, die ich nun erläutern werde, nämlich Bildung bzw. Bildungsprozesse.

Laewen folgt in seiner Begriffsdefinition von *Bildung* den Gedanken von Humboldt, der darstellt, Bildung sei „die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten“ (v. Hantig 1996, 40; zitiert nach Laewen 2006, 98). Was meint Aneignung der Welt? Zum besseren Verständnis führe ich ein Zitat von Laewen an, um anschließend in eigenen Worten diesen komplexen Begriff der Bildung zu erläutern:

„Bildungsprozesse“, schreibt Laewen (ebd.), „sind in diesem Zusammenhang Konstruktionsprozesse, die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt [...] stützen und zur Errichtung eines inneren Weltmodells führen, eines Arbeitsmodells von der Welt und sich selbst“ (ebd.).

Was mag das heißen? Nach Pestalozzi ist jedes Kind gleichzeitig ein *Werk der Natur, seiner selbst und der Gesellschaft*. Das Kind als *Werk der Natur* entsteht bereits seit Jahrtausenden der menschlichen Evolution. Es werden jedem Kind genetische Anlagen in die Wiege gelegt, die es diesem erlauben, sich von Anfang an mit der Welt in Verbindung zu setzen und Handlungsmuster zu entwickeln. Es besitzt vorinstallierte Schablonen der Wahrnehmung und der Strukturierung von der Welt, welche ihm eine Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen, ohne dazu die Sprache oder Begrifflichkeiten der Erwachsenenwelt zu kennen. Die genetischen Impulse drängen das Kind quasi dazu, sich entwickeln zu wollen⁹.

⁹ In diesem Zusammenhang verweist Laewen auf Forschungsergebnisse der Neurobiologie und Entwicklungspsychologie.

Ab der Geburt beginnt, ermöglicht und gefördert von den genetischen Anlagen, die Selbstbildung des Kindes, sprich, das Kind als *Werk seiner selbst*. Das Kind versucht mit all seinen Möglichkeiten, sich mit der Welt und den Menschen aktiv auseinanderzusetzen und in seiner Umgebung handlungsfähig zu werden. Es eignet sich die Welt an, indem es aufgrund seiner Erfahrungen mit der Welt eine *eigene innere Welt* in seinem Kopf und Körper konstruiert. (In diesem Sinn ist das „innere Weltmodell“ aus dem Zitat Laewens angesprochen.)

Damit es dem Kind möglich ist, sich selbst zu bilden und dadurch seinen eigenen Anteil zur Entwicklung zu leisten, benötigt es neben den Anlagen der Natur auch Rahmenbedingungen. Es bedarf zunächst dem Schutz, der Wärme und der Nähe von Erwachsenen. Um immer weitere Handlungsmuster zu entwickeln und sich Stück für Stück mehr von der Welt anzueignen, benötigt das Kind dazu auch gewisse Reize und Anregungen. Je nachdem, wie komplex die Dinge und die Umgebung gestaltet sind, kann das Kind unterschiedlich komplexe Muster entwickeln. Damit ist das Kind als *Werk der Gesellschaft* angesprochen (vgl. Laewen 2002a).

Ich fasse zusammen: Laewen meint mit Bildung einerseits „Bildung durch Selbst-Tätigkeit“, andererseits auch „Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit“ (Laewen 2002a, 61). In diesem Sinn bedeutet Bildung der Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung. Somit ist Erziehung der Anteil des Erwachsenen an der Bildung des Kindes. Das führt mich schon zum nächsten und letzten Begriff, den ich ausführlicher erklären werde.

Erziehung kann und soll Folgendes leisten. Erstens die *Gestaltung der Umwelt des Kindes*. Dazu gehören die Architektur der Kindertagesstätte, Raumgestaltung und die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen. Zweitens meint es die *Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind*. Da heißt Themen, die das Kind interessieren, sollen eingebracht, beantwortet und herausgefordert werden (vgl. Laewen 2002a, 73). Andres (vgl. 2007, 70) schreibt dazu, die Erwachsenen sollten sich feinfühlig zeigen gegenüber den Belangen des Kindes und als Bindungsperson zugänglich sein, sich mit anderen über kulturell bedeutsame Erziehungsziele verständigen und diese Ziele in den Dialog mit dem Kind einbringen, aufmerksam sein gegenüber den Interessen des Kindes, sie wahrnehmen und anerkennen und in Beiträgen an das Interesse und Thema des Kindes anknüpfen und auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen.

Zusammenfassend kann man sagen, die Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen (aber auch Eltern) besteht darin, dem Wollen der Kinder „Ziele anzubieten, die über das ursprüngliche Haben-Wollen hinausreichen und Aneignungsformen wie das Wissen-Wollen oder das Können-Wollen herausfordern“ (Laewen 2006, 99f). Anders formuliert – die Erziehungsziele der Erwachsenen sollen zu den Bildungszielen der Kinder werden.

Damit beende ich den Exkurs, komme aber noch einmal darauf zu sprechen, inwiefern diese Ausführung wichtig ist für dieses Kapitel: Ich stellte mir anfangs die Frage, welche Argumente dafür sprechen, Kindertageseinrichtungen als Bildungsreinrichtungen zu bezeichnen? Ich folgte den Gedanken von Laewen, Andres und Textor und beantwortete so die Frage, was Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen ist bzw. auch, welche Aufgaben den Kindergartenpädagoginnen dabei zukommt. Weiter unten in meiner Diplomarbeit werde ich auf die Qualität von Kindertageseinrichtungen zu sprechen kommen, in diesem Kapitel möchte ich jedoch noch Folgendes erwähnen: Durch Studien ist belegt, dass Unterschiede in der Qualität der pädagogischen Arbeit, im Zusammenhang zu den (kognitive, emotionale, soziale) Kompetenzen der Kinder stehen. Das bedeutet, die Chancen einer gelingenden Schulkarriere hängt unter anderem auch von der Qualität der Kindertageseinrichtung ab (vgl. Laewen 2002a, 21). Würden Kindergartenpädagoginnen dem Konzept Laewens folgen, wäre dies eine Chance zu einer besseren Qualität in Kindertagesstätten beizutragen. Hier möchte ich nun wieder auf meine Forschungsfrage verweisen.

Nachdem Argumente angeführt wurden, die Kindertageseinrichtungen als Bildungsreinrichtungen ausweisen, stellt sich die Frage, wie dies im Zusammenhang steht zu meinem Vorhaben in dieser Diplomarbeit. In dieser geht es ja darum, inwiefern Phänomene der Bildung (beispielsweise emotionales Lernen) vorkommen, inwiefern Bildungsprozesse (Bewältigung) in einer Institution (Kindergarten) stattfinden und welche Faktoren (beispielsweise Strukturierung im Alltag) hier die Prozessentwicklung beeinflussen. In einem Zitat lässt sich das folgendermaßen ausdrücken:

Die Forschung am Institut für Bildungswissenschaft

„widmet sich der Beschreibung, kritischen Analyse und wissenschaftlichen Erklärung von Phänomenen der Bildung und Erziehung. Ihr Gegenstandsbereich umfasst sowohl die Erziehungs-, Ausbildungs- und Bildungsprozesse in eigens geschaffenen gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Schule), wie auch die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in nicht pädagogisch institutionalisierten Feldern des gesellschaftlichen Lebens (Peergroups, Milieus, Medien etc.)“ (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2008).

Einerseits ist damit angesprochen, dass meine Forschungsfrage von Bedeutung ist für die Bildungswissenschaften. Wie kann diese jedoch in der psychoanalytisch-pädagogischen Disziplin verankert werden? Trescher (1990, 169) meint dazu: „Psychoanalytische Pädagogik zeichnet das Bemühen aus, in möglichst differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst, sich in je spezifischer Weise zu verhalten“. Bezogen auf das Forschungsprojekt versuche ich zu verstehen, warum sich Valentin in Situationen des Getrennt-Seins bzw. auch des Getrennt-Werdens in seiner spezifischen Weise verhält. Um darüber nachdenken zu können, muss auch klar sein, welche Vorgänge in einem Kind stattfinden. Dabei spielen unbewusste bzw. innerpsychische Prozesse eine wichtige Rolle.

Zum besseren Verständnis gehe ich kurz auf den Begriff des Unbewussten ein bzw. auf die Theorie des ubiquitären¹⁰ dynamischen Unbewussten von Sigmund Freud. Diese besagt, dass Menschen unangenehme Erlebnisinhalte oder auch Gefühle ständig abwehren, sodass diese gar nicht erst bewusst werden können. Selbst dieses Abwehren geschieht unbewusst und wird ohne Einfluss des Menschen gesteuert, da bereits nicht bewusst gefürchtet wird, dass ein Gewahrwerden der Gefühle und Erlebnisse sehr unangenehm sein könnte (vgl. Datler, Stephenson 1999, 83f). Das bedeutet, alle Erlebnisse und Gefühle werden zuerst in das Unbewusste verschoben, wo entschieden wird, ob diese nun abgewehrt werden müssen, oder nicht bzw. wie damit umgegangen werden soll. Wenn nun ein sehr unangenehmes Gefühl nicht an die Oberfläche des Erlebens gelassen wird, ist es trotz allem noch vorhanden. Durch verschiedenste Abwehrmechanismen wird versucht ein Aufkommen des Gefühls zu verhindern. Laut Datler (vgl. 1996, 148) handelt es sich hierbei um komplexe psychische Prozesse, die unbewusst ablaufen und eine große Bedeutung dafür haben, was ein Mensch in bewusst

¹⁰ Entspricht dem Wort „allgegenwärtig“.

wahrnehmbarer bzw. von außen beobachtbarer Weise spricht, tut, denkt usw. Auch die „manifesten¹¹ Aktivitäten stehen (zumindest unter anderem) im Dienst von unbewussten Abwehr- und Sicherheitsaktivitäten“ (ebd.). Das bedeutet, manifeste Verhaltensweisen bringen „abgewehrte Erlebnisinhalte mitunter symbolhaft-entstellt zum Ausdruck“ (ebd.). In anderen Worten verstehe ich darunter, dass die manifesten Aktivitäten in ihrem Ausdruck von den Abwehr- und Sicherheitsaktivitäten beeinflusst werden. Das heißt, ein abgewehrtes Gefühl oder Erlebnis kann trotzdem an die Oberfläche gelangen, wenn es sich verkleidet bzw. symbolisch-entstellt zeigt. Das ist von großer Bedeutung, wenn darüber nachgedacht wird, was Kinder wohl veranlassen mag, sich in spezifischer Weise zu verhalten. Mimik und Körperhaltung des Kleinkindes lassen manchmal darauf schließen, was in dem Kind vor sich geht und wie es Situationen erleben mag. Und genau darum geht es in meiner Forschungsfrage – wie mag das Kind die Trennung von primären Bezugspersonen erleben? Dazu noch ein Zitat:

„Im Zentrum der Psychoanalytischen Pädagogik steht die differenzierte Auseinandersetzung mit jenen Dimensionen von innerpsychischen Prozessen, Beziehungen, Entwicklungen und Institutionalisierungen, die der bewussten Reflexion und Kontrolle nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind. Diese Dimensionen des Unbewussten beeinflussen sämtliche pädagogischen Bezüge, sind deshalb in Hinblick auf jeden pädagogischen Praxiszusammenhang zu bedenken und geben daher einen zentralen Gegenstandsbereich von pädagogischer Forschung und Theoriebildung ab“ (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien 2008).

Nachdem ich meine Forschungsfrage in die Bildungswissenschaft eingebettet habe, werde ich im nächsten Kapitel näher darauf eingehen.

¹¹ Ich folge der Annahmen von Datler, dass die manifesten „d.h. bewusst wahrnehmbare oder von aussen sinnlich ausmachbare - Aktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns latenten Formen des Wahrnehmens, Erlebens und Einschätzens entspringen“ (Datler 2001, 160). Manifest ist demzufolge das bewusst Wahrnehmbare, welches sich im Erleben, Denken und Handeln einer Person zeigt (wie beispielsweise die Mimik, die Körperhaltung oder das Auftreten eines Menschen) und durch das Unbewusste, das Latente, gelenkt wird.

2 Begriffsklärungen

In meiner formulierten Forschungsfrage fallen Begriffe wie Bewältigung, primäre Bezugsperson oder auch altersgemischte Kindergartengruppen. Diese werden in den nächsten Unterkapiteln erläutert.

2.1 Primäre Bezugspersonen

Wenn von Trennungsbewältigung die Rede ist, muss zuvor geklärt werden, was unter Bewältigung verstanden wird, jedoch auch, *von wem* getrennt wird. Mit dem Begriff *Bezugsperson* sind meist die Eltern gemeint, doch die Betonung liegt hier bei „meist“. Aufgrund von Scheidungen, Tod eines oder beider Elternteile, oder auch Adoption, kann nicht immer eindeutig von den Eltern als Bezugspersonen gesprochen werden. Oft betreuen Großeltern, Geschwister oder Pflegefamilien das Kind (vgl. du Bois 1995, 55). Wer ist dann die primäre Bezugsperson? Du Bois (ebd., 56; Hervorhebung im Original) schreibt dazu folgendes:

„*Bezugspersonen* sind [...] Menschen, die das Kind wiedererkennt und von denen es eine innere Vorstellung hat, Menschen, die das Kind in einer bestimmten Rolle erlebt und die in das Leben des Kindes eingreifen, Menschen, an die das Kind Erwartungen richtet und denen es Gefühle und Bindungswünsche entgegenbringt.“

Es geht bei diesem Zitat vorrangig darum, wie *das Kind* eine Person erlebt, sodass diese als Bezugsperson bezeichnet werden kann. Das Kind erkennt die Person und bringt ihr Gefühle und auch Bindungswünsche entgegen. Was ist unter Bindungswünsche gemeint? Was ist eine Bindung? In einem nächsten Unterkapitel werde ich auf die Bindungstheorie eingehen und inwiefern sie von Bedeutung ist für die Kleinkinder in Kinderkrippen.

2.1.1 Die Bindungstheorie

Die Bindungstheorie wurde von dem englischen Kinderpsychiater und Psychoanalytiker John Bowlby begründet. Unter Bindung bezeichnet er ein *starkes Band* zwischen einem

Säugling und einer Mutterfigur¹² (vgl. Bowlby 1975, 171). Dieses starke Band entwickelt sich im Laufe der ersten Lebensmonate, was sich unter anderem auch darin zeigt, dass der Säugling „die angeborene Neigung hat, die Nähe einer vertrauten Person zu suchen“ (Dornes 1997, 221; Hervorhebung im Original). Der Säugling spielt folglich Verhaltensweisen aus, um Nähe und Kontakt zu einer vertrauten Person (bzw. Bezugsperson) herzustellen. Diese Verhaltensweisen werden als *Bindungsverhalten* definiert, das sich vor allem dann beim Kind zeigt, wenn es sich müde, krank, unsicher oder alleine fühlt (ebd.). Das Ziel des Bindungsverhaltens ist es, damit Nähe zur Bezugsperson herzustellen, um Sicherheit und Schutz zu bekommen. Bowlby zählt fünf Verhaltensmuster auf, die einen Beitrag zur Bindung leisten, nämlich „Saugen, Anklammern, Nachfolgen, Weinen und Lächeln“ (Bowlby 1975, 173). Diese Verhaltensweisen unterscheidet Bowlby hinsichtlich zwei Kategorien, nämlich einerseits das *Signalverhalten* (wie Schreien, Lächeln,...) und das *Annäherungsverhalten* (wie Nachfolgen, Anklammern) (vgl. Hédevári-Heller 2008, 66).

Die zentrale Aussage des vorhergehenden Absatzes ist folgende: Für „die Entstehung von Bindung ist [...] ein bestimmtes Maß an Interaktion zwischen Mutter (andere Bezugspersonen) und Kind“ ausschlaggebend (vgl. Ainsworth u.a. 1978; zitiert nach Hédevári-Heller 2008, 69). Mary Ainsworth konnte durch weitere Forschung im Bereich der Bindung zeigen, dass diese von unterschiedlicher Qualität sein kann. Das bedeutet, „für die Qualität der Bindung ist wiederum die Qualität der Interaktion, die das Kind mit seiner Bindungsperson erfährt, verantwortlich“ (ebd.). Ainsworth beschreibt drei typische „Bindungsmuster“. Ich werde diese im nächsten Abschnitt wiedergeben und beziehe mich dabei auf mehrere Autoren¹³:

a) Kinder, die *sicher gebunden* sind, benutzen die Mutter (bzw. primäre Bezugsperson) als *sichere Basis*, wenn sie die Umwelt erkunden. Das heißt, sie versuchen bei Stresssituationen Körperkontakt herzustellen und zwar durch Bindungsverhaltensmuster wie Schreien bzw. Weinen, oder durch aktive Annäherung an die Mutter, wie beispielsweise Anschmiegen oder Anklammern. Während des Körperkontaktes zur Mutter beruhigt sich das Kind rasch und kann sich anschließend wieder der Umwelt

¹² Mit Mutterfigur meint Bowlby eine Person, die das Kind bemuttert und an die es sich bindet, und nicht bloß die natürliche Mutter (vgl. Bowlby 1975, 171). Das heißt, die Mutterfigur kann auch der Vater, die Großmutter oder eine Pflegeperson sein, jedoch nicht unbedingt die biologische Mutter.

¹³ Zur besseren Übersicht gebe ich hier die Literaturverweise an. Ich beziehe mich in dem Textabschnitt auf Gloger-Tippelt (2004, 87f); Andres, Laewen (1995, 83f); Laewen, Andres, Hédevári (2003, 28) und Hédevári-Heller (2008).

zuwenden und explorieren. Kinder mit diesem Bindungsmuster können ihre Gefühle offen ausdrücken, sei es Freude oder Trauer. Das ist ihnen möglich, wenn Mütter Signale der Kinder von Beginn an sensibel beachten und darauf angemessen reagieren. Die Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass sie sich auf die Bindungsperson verlassen können.

b) Kinder, die *unsicher-vermeidend gebunden* sind, weichen in Stresssituationen der Nähe der Mutter meistens aus. Sie reagieren mit Blickvermeidung, Vermeiden von Körperkontakt, Wegdrehen des Körpers und versuchen in der Regel, mit etwaigen Problemen ohne Hilfe der Mutter fertig zu werden. Sie zeigen ihre Gefühle nicht offen, denn sie haben die Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson nicht immer verfügbar ist, wenn sie diese benötigen. Manchmal weisen die Bezugspersonen die Wünsche der Kinder nach Trost und Nähe sogar zurück, oder sind offen feindselig gegenüber den körperlichen Nähebedürfnis des Kindes. Die Kinder mussten es demnach lernen, mit emotional belastenden Situationen selbst fertig zu werden.

c) Kinder, die *unsicher-ambivalent gebunden* sind, schwanken bei Stresssituationen zwischen dem Suchen der Nähe zur Mutter (durch Weinen) und ärgerlicher Abwehr (durch Wutausbrüche). Kinder verhalten sich folglich entweder aktiv-ärgerlich oder passiv gegenüber der Mutter. Die Kinder reagieren widersprüchlich, suchen manchmal den Kontakt, dann plötzlich weisen sie den Kontakt zurück. Ihre Gefühle zeigen sie offen, meist sind sie ärgerlich bzw. quengelig. Die Kinder haben in solchen Fällen die Erfahrung gemacht, dass die Bezugspersonen ebenfalls ambivalent sind. Diese verhalten sich manchmal feinfühlig hinsichtlich der Signale des Kindes (wie Bezugspersonen der sicher gebundenen Kinder) und manchmal zurückweisend und feindselig auf die Kontaktbedürfnisse der Kinder (wie Bezugspersonen der unsicher-vermeidenden Kinder).

d) Schließlich gibt es noch eine vierte Gruppe von Bindungstypen, die durch weitere wissenschaftliche Untersuchungen entdeckt wurde. Die Gruppe wird als *unsicher-desorganisiert/desorientiert* bezeichnet. Kinder dieser Gruppe zeigen auffälliges Verhalten wenn sie von Bezugspersonen getrennt werden - sie erstarren geradezu, zeigen stereotype Verhaltensweisen oder sind in einem tranceähnlichen Zustand. Der Großteil dieser Kinder wurde mit großer Wahrscheinlichkeit misshandelt, sexuell missbraucht und/oder vernachlässigt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Kleinkind in den ersten Lebensmonaten eine Bindung zu verschiedenen Personen (Mutter, Vater, Geschwister) aufbaut, die Qualität der Bindung jedoch unterschiedlich sein kann. Dazu sei erwähnt, dass bei einem Kleinkind die Bindung meist hierarchisch vorstellbar ist: Zur Mutter hat es in der Regel die engste Bindung, das heißt, sie ist die *primäre* Bezugsperson (vgl. Holmes 2006, 90). Danach folgen weitere Bezugspersonen wie Vater, Großeltern, Geschwister usw. Grossmann und Grossmann (vgl. 2003, 23) erklären dies in den Worten, dass das Bindungsverhalten meist nach einer *klaren Folge der Präferenz* gerichtet ist. Je älter das Kind wird und je mehr Erfahrungen es macht (beispielsweise in eine Kinderkrippe kommt), desto mehr Bezugspersonen gewinnt es - gleichaltrige Kinder, Freunde der Eltern, Patentanten und -onkel, Erzieherinnen usw. (vgl. du Bois 1995, 55).

Ich habe die Bindungstheorie deshalb so detaillierter erörtert, da sie in einem engen Zusammenhang zu Situationen in Kinderkrippen gesehen werden kann. Wenn Kinder in Tageseinrichtungen kommen, verspüren sie intensive Gefühle der Unsicherheit und brauchen eine Bezugsperson, um sich in der fremden Umgebung zurecht zu finden und die neuen und unvorhersehbaren Eindrücke zu verarbeiten. Einerseits kann den belastenden Gefühlen der Kinder entgegengewirkt werden, indem Eltern in den Eingewöhnungsprozess mit einbezogen werden. Die Kinder haben in diesem Fall eine Bezugsperson bzw. eine sichere Basis, zu der sie sich in Stresssituationen wenden können (vgl. Andres, Laewen 1995, 84). Doch auch den Kindergartenpädagoginnen kommt hier eine Aufgabe zu – nämlich zu einer weiteren Bezugsperson zu werden, da die Eltern nach einer gewissen Zeit nicht mehr in die Einrichtung mitkommen können bzw. auch nicht sollen. Denn eine gute und positive Bindung zu den Pädagoginnen „gibt dem Kind die Sicherheit, für einige Stunden am Tag auf die Anwesenheit der Eltern verzichten zu können“ (Hédervári-Heller 2008, 98). Auch hier kann es zu unterschiedlichen Bindungsqualitäten kommen. Diese hängt vor allem davon ab, wie feinfühlig die Kindergartenpädagogin auf die Signale des Kindes reagiert (ebd.). Folglich ist die Bindungsqualität ein einflussreicher Faktor, damit die Eingewöhnungsphase der Kinder in eine Tagesbetreuungsstätte erfolgreich gelingen kann.

Nachdem festgehalten wurde, welche Bedeutung der (primären) Bezugsperson für das Kleinkind zukommt, stellt sich nun die Frage, wie eine Trennung von dieser sich auf das Kind auswirkt.

2.2 Trennungsbewältigung

Bowlby hat sich nicht nur mit dem „Phänomen“ der Bindung auseinandergesetzt, sondern auch mit dem der Trennung. Denn während eine stabile Beziehung bzw. Bindung an eine Bezugsperson eine Quelle der Freude und Sicherheit ist, lösen Trennung, Verlust bzw. drohender Verlust von der Bezugsperson Angst, Ärger, Trauer oder Depression aus (vgl. Grossmann & Grossmann 2003, 22). Das Ziel des Bindungsverhaltens besteht darin, die gefühlsmäßige Nähe zu einer Bezugsperson wieder herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. Bowlby beschreibt in seinen Werken das Verhalten eines Kindes während der Abwesenheit bzw. Trennung von der Mutter, welches drei Phasen beinhaltet. Nämlich Protest, Verzweiflung und Gleichgültigkeit (vgl. Fein 1996, 80).

In der *Phase des Protests* wird Bindungsverhalten aktiviert. Das heißt, das Kind klammert sich an die Mutter, weint, ist vielleicht auch zornig. Kann der Kontakt zur Bezugsperson wiederhergestellt werden, hören die Aktivitäten auf und das Kind beruhigt sich (vgl. Bowlby 1975, 39). Doch was passiert, wenn die Mutter das Kind beispielsweise in eine Kinderkrippe bringt und keine Bezugsperson da ist, die für das Kind eine sichere Basis darstellt?

Es folgt die *Phase der Verzweiflung*, in der sich das Kind noch überwiegend mit der nicht anwesenden Mutter beschäftigt. Bowlby beschreibt dies folgendermaßen: Das Kind „zieht sich in sich selbst zurück, ist untätig, nimmt keinen Kontakt zu Personen seiner Umgebung auf und scheint sich in einem Zustand tiefen Kammers zu befinden. Es ist eine ruhige Phase, die manchmal irrtümlicherweise als Anzeichen für ein Nachlassen des Kammers gehalten wird“ (Bowlby 1969, 27; zitiert nach Fein 1996, 81¹⁴). In dieser Phase ist das Kind sehr passiv, körperlich wenig aktiv und kann folglich

¹⁴ Dieses Zitat ist dem Klassiker „Bindung“, von Bowlby, zu entnehmen. Leider ist die Seitenangabe von Fein nicht korrekt. Aus diesem Grund gebrauche ich das Sekundärzitat, da ich in der Originalliteratur den verwendeten Wortlaut nicht finden konnte.

leicht von Kindergartenpädagoginnen übersehen werden. Es ist folglich, wie ich schon in der Arbeit betont habe, eine wichtige Aufgabe, dass Pädagoginnen zu Bezugspersonen werden und feinfühlig auf die Wünsche der Kleinkinder reagieren. Geschieht dies nicht, kann es zu der nächsten Phase kommen – die *Phase der Gleichgültigkeit*. In dieser zeigt das Kind im Spiel mit Gegenständen Freude bzw. positive Gefühle, gleichzeitig meidet es jedoch soziale Kontakte (zu den Pädagoginnen und Peers). Auch hier können die Zeichen falsch bewertet werden, denn die Reaktionen des Kindes lassen oft vermuten, dass es sich schon in den Kindergarten bzw. die Kinderkrippe eingewöhnt hat. Beobachtet man das Kind jedoch genau, lassen sich Gleichgültigkeit gegenüber bisherigen Bezugspersonen (wie die Mutter) feststellen.

Bowlby bringt damit zum Ausdruck, wie schmerzhaft die Trennung eines Kindes von seiner Mutter ist. Lazar (1987, 38f) setzt einen anderen Schwerpunkt: „Meines Erachtens ist die Anwesenheit des Anderen so wirksam, [...] nicht nur, weil jemand da ist, sondern weil dieses ‚Da-sein‘ das Gefühl des ‚Nicht-da-seins‘ als ein wahrnehmbares, bedrohliches ‚Etwas‘ verhindert“. Lazar beschreibt in diesem Zitat nicht das Vermissen einer geliebten Person als schmerzhaft, sondern die Leere, die zurückbleibt wenn die geliebte Person weg ist.

Die Gemeinsamkeit dieser beiden Auffassungen ist es jedoch, dass es in jedem Fall schmerzhaft für das Kind ist, wenn es von seiner Bezugsperson getrennt wird. Auch in Kindertageseinrichtungen sind Eltern und Kindergartenpädagoginnen mit Trennungsängsten konfrontiert und stehen vor der großen Herausforderung, dem Kind bei der Bewältigung von Trennung zu unterstützen. Vor allem die Verantwortung der Kindergartenpädagoginnen rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, denn damit das Kind nicht in die Phase der Verzweiflung bzw. der Gleichgültigkeit stürzt, sollten die Pädagoginnen auf die Signale der Kinder achten und zu einer Bezugsperson werden. (Hierbei möchte ich noch darauf hinweisen, dass ausdrucksstarke und laute Kinder meist mehr Beachtung finden, als ausdrucksarme und passive Kinder).

Es wurden soeben Reaktionen und Verhaltensweisen angesprochen, die ein Kind möglicherweise zeigt, wenn es die Trennung von der Bezugsperson nicht bewältigen kann. Wie würden nun Reaktionen bzw. Handlungsweisen von Kindern aussehen, die eine Trennung ertragen und überwinden können?

Im Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippenstudie wird der Frage nachgegangen, wie das Kind die Situation des Verlassen-Werdens von der Mutter sowie anschließende Situationen des Getrennt-Seins bewältigt. Eine erste Begriffsklärung wurde dazu definiert:

„Bewältigung bezeichnet in diesem Projekt 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,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere).

Es wird in dieser Begriffsbestimmung davon ausgegangen, dass das Kind negativ-belastende Affekte verspürt, wenn die vertraute Bezugsperson, in meisten Fällen die Mutter, das Kind verlässt und dieses anschließend für mehrere Stunden in der Tagesbetreuungseinrichtung die Zeit verbringt. Mit dem Begriff „Prozess“ wird angesprochen, dass die Bewältigung der Gefühle längere Zeit beansprucht und nicht von einem Moment auf den nächsten geschieht. Ein positiver Ausgang des Bewältigungsprozesses wird darin gesehen, wenn es dem Kind möglich wird die negativen Gefühle zu ertragen oder auch zu lindern, sodass es sich erstens Situationen in der Krippe lustvoll zuwenden kann, zweitens an der Umgebung interessiert ist und drittens mit anderen Personen in einen dynamischen Austausch tritt. Für diesen Prozess der „Gefühlsbewältigung“ kann das Kind selbst viel dazu beitragen, meistens braucht es jedoch noch die Hilfe von anderen Personen. In meiner Einzelfallstudie werde ich öfters auf diesen Bewältigungsprozess eingehen und aufzeigen, was Valentin (mein Beobachtungschild) eventuell geholfen hat, mit den negativen Gefühlen fertig zu werden.

Nachdem ich nun wichtige Begriffe meiner Forschungsfrage geklärt habe, gehe ich im nächsten Kapitel auf die altersgemischten Kindergartengruppen ein und inwieweit hier mein Interesse an der Strukturierung des Alltags zu tragen kommt.

2.3 Altersgemischte Kindergartengruppen

In den letzten Jahren entstanden immer mehr Kindergärten, die sich für weitere Altersgruppen öffneten. Dabei variiert das Alter der Kinder zwischen mehreren Monaten, bis hin zu zwölf Jahren. Generell lassen sich mehrere Formen der Altersmischung unterscheiden. Nach Textor (1998, [1]) gibt es vier Varianten:

- „kleine' Altersmischung: Kleinst- und Kleinkinder werden gemeinsam in einer Gruppe betreut.
- 'große' Altersmischung: Kleinst-, Klein- und Schulkinder ... leben in einer Gruppe zusammen.
- Einzelintegration andersaltriger Kinder: Bei mit Kleinkindern nicht besetzbaren Kindergartenplätzen werden einzelne Zweijährige oder Erst- (und Zweit-)Klässler aufgenommen, wobei es sich im letztgenannten Fall zumeist um schon zuvor in der Einrichtung betreute Kinder handelt.
- Zeitweilige Altersmischung: Ansonsten getrennte Kindergarten- und Krippen- oder Hortgruppen öffnen sich relativ häufig füreinander, so daß unterschiedliche alte Kinder gemeinsam am Freispiel, an angeleiteten Aktivitäten oder Projekten teilnehmen können.“

In dem Kindergarten, in dem ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, existiert eine „kleine“ Altersmischung. Das heißt, es werden Kinder in einer Altersspanne zwischen 18 Monaten und dem Schuleintrittsalter aufgenommen. Wie schon in der Einleitung erwähnt, möchte ich in meiner Diplomarbeit die Gefahren einer altersgemischten Gruppe erörtern, die es dem Kleinkind möglicherweise erschweren, sich in den Kindergarten einzugewöhnen und aus diesem Grund auch schwierig die Trennung von vertrauten Bezugspersonen ertragen können. Denn damit es ein Kleinkind bewältigen kann, dass es von der Mutter verlassen wird und alleine im Kindergarten zurück bleibt, sind mehrere *Rahmenbedingungen* wichtig. Welche Kriterien ich in meiner Diplomarbeit herausarbeiten möchte, werde ich im nächsten Textabschnitt anführen:

Ein geplanter und strukturierter Ablauf im Alltag des Kindergartens bzw. der Kinderkrippe, mit häufiger Interaktion zwischen den Pädagoginnen und den Kindern, ist aus der Sicht von manchen Autoren von großer Bedeutung. Engelbert (1995, 31) schreibt beispielsweise diesbezüglich, dass Kleinkinder „auf stabile emotionale Beziehungen sowie auf ein hohes Maß an Verlässlichkeit der sozialen Umwelt angewiesen sind“. Kinder brauchen demzufolge auch im Kindergarten oder der Kinderkrippe eine Bezugsperson, auf die sie sich verlassen können und zu der sie eine *stabile emotionale Beziehung* aufbauen können. Das ist an sich noch nichts Neues und

wurde auch öfter in der Literatur betont¹⁵, besonders im Zusammenhang mit der Eingewöhnungsphase. Zusätzlich brauchen Kleinkinder jedoch auch ein *hohes Maß an Verlässlichkeit*, das bedeutet einen geregelten Ablauf des Alltags, der zur Gewohnheit wird und Stabilität verleiht. Du Bois (1995, 58) schreibt dazu: „Kinder haben Bedürfnisse nach Zeitstrukturen. In diesen Strukturen kann sich ein Kind gehalten fühlen“.

Anlehnend an dem Zitat von Engelbert möchte ich zwei Aspekte in meiner Diplomarbeit, anhand der Einzelfallstudie, detaillierter herausarbeiten. Erstens werde ich auf die *stabilen emotionalen Beziehungen* eingehen, zweitens auf die Bedeutung eines *geregelten Ablaufs im Alltag* des Kleinkindes in einem altersgemischtem Kindergarten.

Was verstehe ich unter einem geregelten Ablauf des Alltags bzw. einer Strukturierung des Alltags? Darunter ist die Art gemeint, in welcher der Tag im jeweiligen Kindergarten bzw. der Kinderkrippe von morgens bis zum späten Nachmittag von den Kindergartenpädagoginnen gestaltet wird. Einerseits zählen hier fixe Programmpunkte dazu wie Mahlzeiten, Ruhe- und Schlafzeiten, Wickeln bzw. Toilette und auch einrichtungseigene Traditionen wie Morgen- bzw. Mittagskreise. Doch besonders von Interesse ist für mich die Zeit zwischen diesen Fixpunkten. Wie wird diese freie Zeit gestaltet? Gibt es geplante Interaktionen zwischen Kindern und Pädagoginnen? Welche Aktivitäten werden getätigt? Wie gestaltet sich die Zeit der freien Spielphase?

Auf all diese Fragen werde ich in meiner Einzelfallstudie genauer eingehen. In einem nächsten Kapitel werde ich jedoch zuerst einen Überblick über die bisherige Forschung im Bereich der Tagesbetreuungseinrichtung geben.

¹⁵ Nachzuschlagen in mehreren Texten, die im Sammelwerk, herausgegeben von Fuchs (1995), zu finden sind.

3 Forschungsstand

Wie schon erwähnt, werde ich mich in diesem Kapitel zunächst mit dem Thema der Tagesbetreuungsstätten auseinandersetzen. Dabei ist es mir besonders wichtig, in dem Themenbereich zu bleiben, in dem ich auch meine Forschungsfrage angesiedelt habe. Zur besseren Erinnerung führe ich sie an dieser Stelle nochmals an. Ich möchte folgende Frage beantworten: *Inwiefern beeinflusst die Strukturierung des Alltags im altersgemischten Kindergarten das Trennungserlebnis bzw. die Trennungsbewältigung des Kindes von primären Bezugspersonen?*

Einerseits gebe ich in den nächsten Kapiteln einen Einblick in die Kleinkind- und Krippenforschung, um herauszuarbeiten, welche Themen diesbezüglich bisher die Forschungsgemeinschaft interessiert haben und wie es schließlich zu dem Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippenstudie gekommen ist. Andererseits werde ich auch auf das Themengebiet der *altersgemischten Kindergartengruppen* eingehen, da dieses Merkmal für meine Forschungsfrage relevant ist. Aus diesem Grund ist mein Forschungsstand in zwei Teile gegliedert, wobei ich zuerst auf Kleinkind- und Krippenforschung eingehen werde und anschließend auf das Thema der altersgemischte Gruppen in Kindergärten.

3.1 Überblick der Kleinkind- und Krippenforschung

In den letzten 30 Jahren hat sich in der Kleinkind- und Krippenforschung immer wieder ein Wandel in der Fragestellung ergeben. Beate Andres und Hans-Joachim Laewen (1995, 82) nennen eine bekannte Forscherin namens Alison Clarke-Stewart, die diesen Wandel wie folgt beschreibt:

„In den frühen 70er Jahren habe die Fragestellung gelautet: ‚Ist Tagesbetreuung gut oder schlecht für Kinder?‘. Gegen Ende des Jahrzehnts habe sie sich gewandelt hin zu der Frage: ‚Wie sind die Effekte verschiedener Arten von Tagesbetreuung?‘ und sei schließlich Mitte der 80er Jahre in eine komplexere Thematik eingemündet: ‚Wie wirken Qualitäten der Tagesbetreuung und familiale Faktoren in ihren Effekten auf die kindliche Entwicklung zusammen?‘“ (Clarke-Stewart 1987, 105; zitiert nach Andres, Laewen 1995, 82).

In den folgenden Unterkapiteln werde ich genauer auf diese Entwicklungen eingehen. Dabei werde ich mich auf verschiedene Autoren beziehen. Zur besseren Übersicht gebe ich in Fußnoten die Literaturverweise an.

3.1.1 Die 70er Jahre

In den 70er Jahren¹⁶ stand primär die Frage im Vordergrund, ob *die Entwicklung des Kindes durch die frühe Trennung von seiner Familie Schäden erleidet*. Auch Tietze (1998, 25) spricht davon, wenn er schreibt: „Unterscheidet sich die Entwicklung von Kindern, die eine Fremdbetreuung während des Tages erhalten, von der Entwicklung von Kindern, die ausschließlich zu Hause (von ihren Müttern) betreut und erzogen werden?“

Es wurden demnach Kinder untersucht, die zu Hause betreut wurden, und Kindern gegenübergestellt, die nicht zu Hause betreut wurden. Im Zentrum dieser Untersuchungen stand die Sorge über mögliche Folgen oder auch Schäden in der Entwicklung von Kindern, wenn man sie zu früh von vertrauten Bezugspersonen trennt. Wichtige Arbeiten, die im Zuge dieser Forschungsfrage entstanden sind, stammen von John Bowlby. Bowlby hat in mehreren Arbeiten betont, wie wichtig die Bindung zwischen Mutter und Kind in den ersten Jahren ist. Er geht davon aus, dass die Trennung des Kindes von der Mutter zu einer Schwächung der Mutter-Kind-Bindung führen würde. Dadurch kam es anschließend zu einer intensiven Zunahme der Bindungsforschung. Mary Ainsworth war eine Forscherin, die durch die Zusammenarbeit mit Bowlby ein Projekt entwickelte, um die Bindung der Kinder zu den Müttern näher zu erforschen. Durch sie konnten verschiedenen Bindungsverhalten festgestellt werden, wie schon im Kapitel 2.1.1 beschrieben.

Doch durch weitere Untersuchungen wurde schließlich die Annahme Bowlbys, dass eine Trennung des Kleinkindes von seiner Mutter zu einer Schwächung der Mutter-Kind-Bindung führt, nicht bestätigt. Im Gegenteil, es wurden durch Untersuchungen sogar positive Auswirkungen einer Fremdbetreuung nachgewiesen, die sich vor allem auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes beziehen¹⁷. Voraussetzung für eine positive Entwicklung ist jedoch ein *qualitativ hochwertiger*

¹⁶ Ich beziehe mich in dem Textabschnitt zusätzlich auf Beller (1995, 104ff); Erath (1992, 56ff); Andres, Laewen (1995, 83f) und Beller (1985, 207ff).

¹⁷ Der Artikel von Laewen (1989) gibt einen guten Überblick über die Forschungsergebnisse dieser Zeit.

Ersatz der Mutter. Dornes (2004, 42) beschreibt dies folgendermaßen: „[...] als grundlegende Einsicht bleibt, dass die lange andauernde Trennung von der Mutter bei ungünstigem Ersatz ein erstrangiger Risikofaktor für die weitere gesunde seelische Entwicklung ist“. Unter hochwertiger Ersatz ist ein Mindeststandard „hinsichtlich der Kompetenz des Betreuungspersonals, der Stabilität der Beziehungen und dem Betreuer-Kind-Verhältnis“ (Dornes 2008, 50f) gemeint.

Durch die positiv nachgewiesenen Auswirkungen bestimmter Formen von Fremdbetreuung auf verschiedenste Entwicklungsbereiche des Kindes hat sich die bisher leitende Forschungsfrage auf dem Gebiet der Kleinkind und Krippenforschung verändert, da immer mehr ein Zusammenhang nachgewiesen werden konnte zwischen „guter“ Betreuung und „guter“ Entwicklung beim Kleinkind bezüglich seiner *Intelligenz*, seiner *sozialen Kompetenz* und seiner *emotionalen Entwicklung*. Die Frage, ob sich die Tagesbetreuung nun negativ auf die Entwicklung des Kleinkindes auswirkt, wurde demzufolge unter den eben drei genannten Gesichtspunkten beleuchtet: dem intellektuellen, dem emotionalen und dem sozialen Aspekt¹⁸.

Dadurch, dass nun die Entwicklung des Kindes genauer in den Blick der Forschung genommen wurde, stellt sich die Frage, wie sich die *Qualität von verschiedenen Betreuungsangeboten* auf die Entwicklung des Kindes auswirkt. Damit komme ich zu den Forschungsansätzen, die im nächsten Jahrzehnt im Mittelpunkt des Interesses standen.

3.1.2 Die 80er Jahre

In den 80er Jahren¹⁹ lag der Schwerpunkt der Kleinkind- und Krippenforschung auf der *Qualität von unterschiedlichen Betreuungsarrangements*. Tietze (1998, 27) stellte sich die Frage, ob verschiedene qualitative Bedingungen „Einfluß auf das Verhalten und die Entwicklung von Kindern“ nehmen. Unter qualitativen Bedingungen sind unter anderem folgende Kriterien gemeint: Hygienische Grundvoraussetzungen, Betreuerinnen-Kind-Relation, Größe der Einrichtung, Stabilität der Betreuung, Vielfalt

¹⁸ Befunde in neuesten Veröffentlichungen der NICHD-Studie (National Institut of Child Health and Human Development 2006, 2007) ergeben, „dass manch kognitiver Gewinn, der durch ausgedehnte nichtelterliche Betreuung zeitweise eingetreten war, im weiteren Zeitverlauf wieder verloren ging“ (Dornes 2008, 52). In anderen Worten bedeutete dies, dass frühe nichtelterliche Betreuung keine „wesentlichen bzw. dauerhaften Vor- und Nachteile im *kognitiven* Bereich“ (ebd., Hervorhebung E.H.) bedeuten.

¹⁹ Ich beziehe mich in dem Textabschnitt zusätzlich auf Erath (1992, 61ff + 71ff); Beller (1995, 111ff) und Katz (1996, 227ff).

an Anregungen, Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen, die familiäre Situation des Kindes, Zusammenarbeit zwischen Krippe und Elternhaus uvm. Es gibt nun Untersuchungen, deren Ergebnisse für eine Betreuung durch Tagesmütter sprechen, da es sich hier um eine familienähnliche Zusammensetzung der Gruppe handelt. Es gibt jedoch genauso Untersuchungen, deren Resultate für Krippenbetreuung sprechen, da in diesem Rahmen bessere Kontrollmöglichkeiten im hygienischen und pädagogischen Bereich möglich sind. Einerseits werden von Tagesmüttern meist nur wenige Kinder betreut, sodass diese genügend Zeit haben, sich jedem einzelnen Kind zuzuwenden, andererseits weisen Betreuungspersonen in Tagesbetreuungsstätten in der Regel eine angemessene Qualifikation im Umgang mit Kindern auf. Die Liste der Vor- und Nachteile von Qualitätskriterien in unterschiedlichen Betreuungsarrangements lässt sich noch beachtlich weiterführen. Die Frage, ob nun die Betreuung von Kleinkindern durch Tagesmütter oder in der Kinderkrippe geschehen soll, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Beide Formen bringen Positives wie auch Negatives mit sich.

Nachdem keine eindeutige Antwort auf die Frage gefunden werden konnte, welche Form der Betreuung die bessere wäre, hat sich schließlich eine dritte große Frage aufgetan. Diese ist in das Blickfeld der Forschung gerückt, nachdem sich gesellschaftlich immer stärker ein Wandel innerhalb der Familienstrukturen herauskristallisiert hatte. Im nächsten Kapitel gehe ich genauer darauf ein.

3.1.3 Die 90er Jahre

Mit der Zeit verändern sich immer wieder die Lebensformen der Familien²⁰. Eine „Familie, die aus Vater, Mutter und Kindern besteht und in der der Vater einer Arbeit außer Haus nachgeht, während die Mutter die Führung des Haushaltes und die Erziehung der Kinder übernimmt“ (Erath 1992, 77), ist keine gängige Lebensform mehr. Was hatte sich verändert? Eine Zunahme von Scheidungen und dadurch eine steigende Zahl von Alleinerzieherinnen, aber auch die Angleichung von Bildungs- und Erwerbschancen von Frauen, zählten unter anderem zu den Gründen, warum der Bedarf an Kinderbetreuungsplätzen stieg. In den 90er Jahren stand nun eine Frage im Mittelpunkt, die sich weiterhin mit der Qualität von Betreuungseinrichtungen, bezogen auf die kindliche Entwicklung, beschäftigte. Durch Forschungen über die

²⁰ Ich beziehe mich in diesem Textabschnitt zusätzlich auf Grundmann (1995, 12); Erath (1992, 64); Andres, Laewen (1995, 87ff) und Fthenakis (1998, 54ff).

Betreuungsqualität in den 80er Jahren konnte festgestellt werden, dass dies allein nicht genügt, um etwas über die kindliche Entwicklung aussagen zu können. Auch die *familiären Besonderheiten und individuellen Unterschiede der Kinder* müssen in die Fragestellung mit einbezogen werden. Tietze (1998, 28) meinte dazu: „Verschiedene Forschungen [...] haben gezeigt, dass die Qualität in den Betreuungsformen und auch die Auswirkungen auf Kinder nicht losgelöst von den Familien, aus denen die Kinder kommen, betrachtet werden können“.

Faktoren wie Stress in der Familie, die soziale Unterstützung durch Netzwerke, die Rollenzufriedenheit der Mutter uvm. spielen eine Rolle bei der Entwicklung des Kindes, was sich wiederum auf die Betreuung in der Tagespflegestelle auswirken kann. Doch auch das Gelingen des Zusammenspiels zwischen Familie und Krippe ist entscheidend für das Wohlbefinden des Kindes in der Krippe.

Die gesellschaftlichen Veränderungen führten dazu, dass immer öfter die Frage nach der *Quantität* von Kinderbetreuungseinrichtungen gestellt wurde. Dazu mehr im nächsten Kapitel.

3.1.4 Ab der Jahrtausendwende

Da sich das Familienleben verändert hat, einerseits durch höhere Scheidungsraten, andererseits aufgrund einer zunehmenden Erwerbstätigkeit der Mütter, wurden Forderungen nach mehr Kinderbetreuungsstätten laut. Genau an diesem Punkt setzen nun Datler, Ereky und Strobel (2002, 54; Hervorhebung im Original) mit ihrem Text „Alleine unter Fremden“ an. Die Autorinnen kritisieren, dass in der Gesellschaft „vor allem von der *Forderung nach einem quantitativen Ausbau* des Betreuungsangebotes für Kinder im Alter zwischen 0 und 3 Jahren die Rede“ ist, jedoch von „der *Qualität des Betreuungsangebotes* kaum“ etwas geschrieben wird. Es wird heutzutage einfach davon ausgegangen, dass „Ein- oder Zweijährige an mehreren Tagen pro Woche über mehrere Stunden hinweg die Präsenz engster Familienmitglieder ohne weiteres entbehren können“ (ebd.). Bisherige Untersuchungen sind noch nicht darauf eingegangen was es für „*einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (ebd.). Diese Frage scheint nun seit zirka der Jahrtausendwende im Mittelpunkt der Forschung zu stehen.

An der Universität Wien wurde intensiv in diese Richtung untersucht. Daraufhin sind einige Diplomarbeiten²¹ entstanden, in denen sich die Autorinnen mit dem Thema des „Erlebens des Kindes in einer Kinderkrippe“ beschäftigt haben. Vor allem das Forschungsprojekt „Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ widmet sich explizit dem Thema „der Trennung von Kleinkindern in Kinderkrippen bzw. Kindergärten von wichtigen Bezugspersonen“. Es werden Untersuchungen mit verschiedenen qualitativen und quantitativen methodischen Ansätzen durchgeführt. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes will man neue Erkenntnisse darüber gewinnen, wie es dem Kind in der Eingewöhnungsphase *geht* bzw. wie es die Situationen der Trennung von der Mutter *erlebt* und ob es diese Trennung bewältigen bzw. verarbeiten kann. Mit meiner Diplomarbeit möchte ich ein Stück weit Verständnis dafür schaffen, was in einem Kleinkind vor sich gehen mag, wenn es mehrere Stunden hinweg ohne Bezugsperson in der Kindertagesstätte bleiben muss.

In einem nächsten Kapitel gehe ich, wie schon angekündigt, auf den Stand der Forschung über altersgemischte Kindergartengruppen ein. Das erscheint mir von Bedeutung, da auch Valentin mehrere Stunden am Tag in solch einer Einrichtung verbracht hat.

3.2 Überblick der altersgemischten Kindergartenforschung

Es gibt verschiedene Gründe, weshalb man in den 60er Jahren dazu übergegangen ist, reine Säuglings- und Kleinkindheime für Kinder aller Altersstufen umzustrukturieren. In den nächsten Unterkapiteln werde ich auf diese Gründe eingehen und so auch die Vorteile einer altersgemischten Gruppe diskutieren. Dabei lehne ich mich vor allem an den Text von Petersen (1995) an, wobei ich zusätzlich noch weitere AutorInnen²² hinzuziehen werde.

²¹ Beispielsweise von Wendl (1998), Strobel (2001), Twrdy (2002), Wottawa (2007), Ahmadi-Rinnerhofer (2007), Funder (2008)

²² In den nächsten Textabschnitten beziehe ich mich zusätzlich auf Erath (1992, 114ff + 118); Grundmann (1995, 19ff); Textor (1998, [7]) und Giebeler [2008, 5].

3.2.1 Stabilität der Bezugspersonen

Es war in streng altershomogenen Gruppen üblich, dass die Säuglinge und Kleinkinder zum Teil nur für sechs Monate in eine Gruppe aufgenommen wurden, bis sie in eine nächste Gruppe wechseln mussten. Probleme für die Kinder ergaben sich daraus, dass es durch den häufigen Gruppenwechsel auch oft zu einer Trennung von der Bezugsperson gekommen ist (vgl. Petersen 1995, 35). Dieses Problem kann durch eine Altersmischung aufgelöst werden, da die Kinder ab dem Zeitpunkt der Aufnahme in den Kindergarten bis zu ihrem Schuleintritt in *einer* Gruppe bleiben. Aus diesem Grund können Kinder eine dauerhafte Beziehung zu den Kindergartenpädagoginnen „entwickeln, was insbesondere im Säuglings- und Kleinstkindalter wesentlich für die emotionale Sicherheit der Kinder in der Tageseinrichtung ist“ (ebd., 44). Ähnlich formuliert schreibt Erath, dass in einer *altersgemischten Gruppe die Beziehung zur Kindergartenpädagogin erhalten bleibt*. Daher muss sich das Kind nicht ständig auf neue Bezugspersonen einstellen und kann sich über mehrere Jahre hinweg gehalten fühlen.

Ein weiterer Vorteil ergibt sich nach Petersen jedoch auch für die Kindergartenpädagoginnen. Da diese die Kinder schon von früh an begleiten, lernen sie diese intensiv kennen und können sich aus diesem Grunde besonders gut auf die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einstellen. Anders formuliert bedeutete dies, dass durch altersgemischte Gruppen die Sensibilität der Kindergartenpädagoginnen „für die Individualität eines jeden Kindes“ (ebd., 50) gefördert wird. Warum? In altershomogenen Gruppen wird ein Kind sehr leicht als Teil einer Gesamtheit gesehen, wodurch dem Kind auch ähnliche Bedürfnisse zugeschrieben werden. Eine Altersmischung unterstützt in dem Sinn „ein individualisierendes Eingehen auf jedes Kind, d.h. es wird eher in seinem nur ihm eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten wahrgenommen und angesprochen“ (ebd.).

Doch noch ein dritter Vorteil lässt sich hier nach Petersen ausmachen. Da die Kinder mehrerer Jahre in einer Einrichtung verbringen, entwickeln sich auch *intensive Beziehungen untereinander*. Wenn es nun im familiären Bereich zu einem Wechsel der Beziehungen kommt, beispielsweise durch eine Scheidung und neue Partnerwahl, ist die Kontinuität in der Kindertagesstätte eine Stütze für das Kind. Auch Grundmann spricht dies an, wenn er argumentiert, dass ältere Kinder erklären, helfen und auch trösten können, wenn Kinder durch familiäre Krisen zusätzliche Stabilität und Unterstützung

brauchen. Wenn eine Kindergartenpädagogin aus dem Team ausscheidet und es so zu einem Wechsel der Fachkräfte kommt, „bietet die altersgemischte Gruppe einen stabilen Bezugsrahmen, da die Größeren für die Kleineren bereits als Bezugspersonen fungieren können“ (Erath 1992, 115). Diese Stabilität ist auch in der Eingewöhnungsphase förderlich, wie im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

3.2.2 Erleichterte Eingewöhnung

Ein weiterer Vorteil wird von mehreren Wissenschaftlerinnen bezüglich der „Eingewöhnungsphase“ gesehen. Da in einer altersgemischten Gruppe die Kinder unterschiedlich alt sind, verlassen immer nur wenige Kinder in einem Jahr den Kindergarten. Deshalb werden jedes Jahr auch nur wenige Kinder neu aufgenommen, wodurch sich die Eingewöhnung in die neue Gruppe leichter vollzieht, da die *neuen Kinder in eine schon stabile Gruppe hineinwachsen* (vgl. Petersen 1995, 44). Auch Erath formuliert dieses Argument ähnlich, wenn er davon spricht, dass beim Eintritt in den Kindergarten der große Teil der Gruppe zu diesem Zeitpunkt schon Gruppenerfahrung hat und emotional stabilisiert ist, weshalb die Eingewöhnung der neuen Kinder in Ruhe erfolgen kann. Demnach sind die Neuankömmlinge keiner zusätzlichen Belastung ausgesetzt. Textor geht noch einen Schritt weiter und meint, dass die Kleinkinder von der Gruppe freudig aufgenommen und liebevoll umsorgt werden, da sie auch von Anfang an als einzigartige Individuen wahrgenommen werden. Dieses Argument führt mich gleich zum nächsten Unterkapitel – der Rollenzuschreibung jedes Kindes innerhalb der Gruppe.

3.2.3 Wachsen in der Gruppe

In einer altersgemischten Gruppe kommen jedes Jahr neue Kinder hinzu, jedoch verlassen auch immer wieder einige den Kindergarten. Dadurch kommt es jedes Mal zu „einer Rollenverschiebung innerhalb der Gruppe“ (Petersen 1995, 44). Beispielsweise wird aus einem Baby nun ein Säugling, aus dem Säugling ein Krabbelkind, aus dem Krabbelkind ein Kleinkind usw. Die Kinder müssen lernen, die frühe Stellung aufzugeben und sich davon abzulösen. Diese Lernphase kann ähnlich der Situation in einer Familie zugeordnet werden, wenn Eltern ein weiteres Kind bekommen, da einerseits die alte und gewohnte Stellung aufgegeben werden muss, andererseits das

Kleinkind in eine neue Rolle hineinwächst. Diese Phase ist oftmals mit Eifersuchtsproblemen verbunden (ebd., 44). Der Vorteil des ständigen Rollenwandels in der Gruppe ist, dass es seltener zu Rangordnungen oder verfestigten Außenseiterpositionen kommt, was zu einem günstigen Gruppenklima beiträgt (ebd., 45). Doch die Kinder lernen laut Erath nicht nur loszulassen, sondern wachsen auch langsam in ihre verschiedenen Rollen hinein, denn wer zuerst als Kleinkind eher eine passive und auch nachahmende Funktion übernommen hat, wird später als schon Großer bzw. Große selbst zum Vorbild. Damit ist eine Brücke geschlagen zum nächsten, den am meisten hervorgehobenen positiven Effekt einer altersgemischten Gruppe – das voneinander Lernen und Profitieren der Kleinen von den Großen und umgekehrt.

3.2.4 Voneinander Lernen

In reinen Säuglings- und Kleinstkindergruppen erfuhren die Kinder nur sehr geringe Entwicklungsanregungen (vgl. Petersen 1995, 35). Durch altersgemischte Gruppen erfahren die jüngeren Kinder eine *Vielzahl von Anregungen* und so auch „eine wichtige Förderung in ihrer sprachlichen und geistigen Entwicklung“ (Erath 1992, 117). Damit ist gemeint, dass die älteren Kinder als Vorbild dienen, an denen sich Kleinkinder orientieren. Studien zu diesem Themengebiet haben ergeben, dass Verhaltensweisen von Kindern leichter übernommen werden, als von Erwachsenen. Dahinter wird vermutet, dass das Verhalten der Kinder weniger komplex und daher auch leichter nachzuahmen ist. Zusätzlich bieten ältere Kinder Hilfe und Zuwendung an, wenn sie sehen, dass die jüngeren Kinder Hilfe brauchen. Daraus ergibt sich auch ein positiver Nutzen für die Kindergartenpädagoginnen, denn durch die Hilfe der älteren Kinder werden diese entlastet (vgl. Petersen 1995, 45f).

Jedoch nicht nur für die jüngeren Kinder, sondern auch für die älteren eröffnet sich ein Vorteil durch die altersgemischten Gruppen. Ein besonders offensichtlicher Nutzen ergibt sich für die *sozial-emotionale Entwicklung* der älteren Kinder, denn sie „können in natürlichen Situationen Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Verständnis für Jüngere und Schwächere entwickeln und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung für kleinere Kinder mittragen“ (Petersen 1996, 48). Gleichzeitig können die älteren Kinder ihre Kenntnisse und Fähigkeiten vertiefen, da sie durch *Lehren lernen*. Damit ist gemeint, dass ältere Kinder ihre Fähigkeiten durch sprachliche

Erklärungen und auch durch praktisches Helfen vertiefen und überdenken lernen. Gefördert wird hier vor allem die Kommunikationsfähigkeit. Das wirkt sich nach Petersen und Erath auch positiv aus auf das Selbstwertgefühl der Kinder.

Allgemein kann gesagt werden, dass Kleinkinder durch die Altersmischung stark dazu motiviert werden, soziale Kontakte zu älteren Kindern aufzunehmen. Alle Kinder machen in dem Sinn 'Geschwistererfahrungen', was angesichts der Tatsache, dass es immer mehr Ein-Kind Familien gibt, eine wichtige Erfahrung für Einzelkinder darstellt. Grundmann erwähnt hierbei auch, dass es den Kindern oft an Handlungs-, Explorations- und Konfliktlösungsmöglichkeiten fehlt. Eine altersgemischte Gruppe trägt hier zur Erfahrungsvielfalt bei. Damit komme ich nun zu dem letzten Unterkapitel.

3.2.5 Zeit sparen durch Altersmischung

In altershomogenen Gruppen haben eine Vielzahl von Kindern ähnliche Bedürfnisse, wodurch es im Tagesablauf immer wieder zu Engpässen kommt, beispielsweise beim Wickeln oder beim Füttern (vgl. Peterson 1995, 35). Durch den Zeitdruck kommt es demnach zu einer „unzureichenden Zuwendung zum einzelnen Kind“ (ebd.). In altersgemischten Gruppen wiederum können die Kindergartenpädagoginnen Zeit sparen, da sie *weniger* Kinder pflegen müssen. Die gewonnene Zeit können sie demnach nutzen, um sich gezielt mit einzelnen Kindern zu beschäftigen (ebd., 50f).

Mit dem letzten Unterkapitel schließe ich die Diskussion über die Vorteile einer altersgemischten Gruppe. Ich erhebe nicht den Anspruch darauf, alle Merkmale angesprochen zu haben, jedoch deckt meine Darstellung einen großen Teil der von den Wissenschaftlerinnen positiv gewerteten Kriterien über eine Altersmischung ab.

Das letzte Kapitel stellt nun einerseits einen geschichtlichen Hintergrund zum Thema der Krippenforschung dar, andererseits auch ein Klarmachen von Vorteilen einer altersgemischten Gruppe. Im nächsten größeren Abschnitt meiner Diplomarbeit soll geklärt werden, welche Methode sich eignet, um meine Forschungsfrage zu beantworten.

4 Forschungsmethodisches Vorgehen

Im letzten Kapitel wurde deutlich, dass vor allem *das Erleben der Kinder* nun im Zentrum des Interesses steht bzw. auch, wie Kleinkinder den Eintritt in eine Kinderkrippe oder in einen Kindergarten erleben. Damit stellt sich die Frage nach einer geeigneten Methode, die das Erleben des Kindes in den Mittelpunkt der Forschung stellt. Das bedeutet, es braucht eine Vorgehensweise, die hilft, das Innere des Kindes zu erschließen. Damit ist einerseits schon eine qualitative Forschungsmethode angesprochen, denn es geht nicht darum, quantitativ einen Fragekatalog auszuwerten, sondern „tief in die Materie einzutauchen.“ Datler (2003, 80) beschreibt dies folgendermaßen:

Geht es „darum, die besondere Bedeutung von manifestem Verhalten in spezifischen Situationen zu erschließen, um dieses Verhalten in seiner individuellen Besonderheit differenziert zu verstehen, so reicht es nicht aus, wenn man Konzepten folgt, die vornehmlich zu dem Zweck entwickelt wurden, menschliches Erleben und Verhalten zu klassifizieren und weit gefassten Kategorien zuzuordnen, damit in Verbindung damit empirisch-statistische Forschung betreiben und deren Ergebnisse übersichtlich aufbereitet werden können. Es ist dann vielmehr nötig, der individuellen Besonderheit der latenten und manifesten Gefühle, Phantasien, Gedanken oder Impulsen nachzugehen, die Menschen in einzelnen Situationen in all ihrer Vielschichtigkeit ausbilden und verspüren.“

Um in das Innere eines Menschen vordringen zu können, um die latenten und manifesten Gefühle, Gedanken und Phantasien fassen und verstehen zu können, braucht es demnach eine Methode, die es erlaubt, diese Zielsetzung zu verfolgen.

Zweitens ist zu beachten, dass das Erleben des Kleinkindes *in einem altersgemischtem Kindergarten* erforscht werden soll. Es gilt also nicht irgendwelche Laborsituationen herzustellen, sondern die *Alltagssituation* des Kindes bzw. das Kind in seinen Alltagssituationen soll untersucht werden. Auch diesem Faktor ist in der Methode Rechnung zu tragen.

Ein dritter, besonders bedeutsamer Punkt ist demnach die *persönliche Anwesenheit* der Forscherin im „Feld“, denn es geht darum, manifeste Verhaltensweisen wahrzunehmen, um auf latente Inhalte schließen zu können. Unter manifest wahrnehmbares Verhalten ist das „bewusst wahrnehmbare oder von aussen sinnlich ausmachbare“ (Datler 2001, 160) Verhalten des Kindes gemeint. Das bedeutet, die Mimik, die Reaktionen, die Körperhaltung, das Auftreten des Kindes und vieles mehr sind beobachtbare „Aktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns“ (ebd.). Wenn nun darüber

nachgedacht wird, wie das Kleinkind bestimmte Situationen erleben mag, kann man von dem bewusst wahrnehmbaren Verhalten auf innere Gefühle und Gedanken schließen, denn es wird davon ausgegangen, dass all diese beobachtbaren Aktivitäten den „latenten Formen des Wahrnehmens, Erlebens und Einschätzens entspringen“ (ebd.). Die Forscherin in der Feldbeobachtung kann mit allen ihren Sinnen Dinge wahrnehmen, die man bei einer Videoanalyse beispielsweise nicht sehen kann. Was ist damit gemeint?

Zwar kann man mit Hilfe einer Videokamera das Beobachtbare in seiner Kontinuität festhalten und immer wieder abspielen, jedoch kann beim Ansehen der Videoaufnahme die emotionale Atmosphäre schwer erspürt werden. Bei der teilnehmende Beobachtung kann zwar nie überprüft werden, ob das Beobachtete mit dem Protokollierten eins zu eins übereinstimmt, dafür wird die emotionale Atmosphäre von der Beobachterin unmittelbar erfasst (vgl. Datler u.a. 2008, 13). Damit sind die Stichwörter Übertragungen und Gegenübertragungen angesprochen. Bei der Übertragung werden Gefühle und Einstellungen, welche sich in einer Beziehung zu wichtigen Personen ausgebildet haben, auf eine andere Person übertragen (vgl. Dietrich und Rietz 1996, 433). Das bedeutet, das Kleinkind überträgt Gefühle und Einstellungen auf die Forscherin. Diese reagiert darauf mit einer Gegenübertragung. Das ist von großer Bedeutung, „weil sie [die Gegenübertragung; Anm. E.H.] uns fühlen und verstehen lässt, was der Patient in seiner Beziehung zum Analytiker fühlt und tut und wie er mit seinen Triebregungen und Empfindungen ihm gegenüber umgeht“ (Racker 1997, 70). Bezogen auf das Forschungsprojekt bedeutet dies für die Beobachterin, dass es notwendig und wichtig ist, emotional beteiligt zu sein. Warum? Während dem Beobachten nimmt die Beobachterin nicht bloß von außen Wahrnehmbares auf, sondern auch durch das Beobachtungsgeschehen ausgelöste eigene Gefühlsreaktionen, Gedanken und Assoziationen, können bewusst wahrgenommen werden. Durch das Nachdenken in der Seminargruppe über diese Gedanken und Gefühle, kann ein Zugang zur unbewussten Atmosphäre und zu latenten Aspekten des Beziehungsgeschehens gewonnen werden.

Ich fasse zusammen: Es sind nun drei Kriterien angesprochen, die bei der Wahl der Forschungsmethode zu berücksichtigen sind: Erstens geht es darum das Erleben des Kindes zu erforschen, zweitens möchte man das Erleben in einer Alltagssituation untersuchen und drittens ist es dabei wichtig, dass die Forscherin im Feld ist. Welche Forschungsmethode kann diesen Ansprüchen gerecht werden? Bei der *Methode der*

Young-Child Observation nach dem Tavistock-Konzept ist dies der Fall. Als Mitarbeiterin der Wiener Kinderkrippenstudie war es jedoch nicht meine Aufgabe, zu entscheiden, welche Methode angewendet wird, sondern schon zuvor wurde dies vom Projektteam festgelegt. In einem nächsten Schritt werde ich diesen Forschungsansatz beschreiben.

4.1 Die Methode der Young Child Observation

Die Methode der Young Child Observation orientiert sich an der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept. Sie wurde ursprünglich von Esther Bick für *Ausbildungszwecke* von Kindern- und Jugendpsychotherapeuten an der Tavistock Clinic in London entwickelt (vgl. Lazar, Lehmann, Häußler 1986, 185). Aus diesem Grund hat die Babybeobachtung Eingang gefunden „in vielen Ausbildungsgängen für Psychoanalytiker und Psychotherapeuten, in manchen Aus- und Weiterbildungen in der Kinderpsychiatrie, Psychologie und Sozialpädagogik, sowie [...] von Kinderpädiatern, Kinderkrankenschwestern, Hebammen, Kindergärtnerinnen usw.“ (Lazar 1991, 48). Der Zweck der Beobachtung von Babys für die Beobachterin war „ausschließlich das eigene Lernen im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung menschlicher Beziehungen sowie die körperliche und psychische Entwicklung des Säuglings“ (Lazar, Lehmann, Häußler 1986, 188).

Da Bick selbst die Methode der Infant Observation nur kurz beschrieben hat, werde ich bei der folgenden Darstellung des Forschungsansatzes mich auf Sekundärliteratur beziehen. Lazar (1991, 55) beschreibt diesen Ansatz in einfachen Worten: „[...] man geht in eine Familie, beobachtet deren Baby eine Stunde lang, schreibt ein Protokoll darüber und stellt es dann im Seminar vor“. Drei Merkmale ergeben sich daraus für die Methode der Infant Observation - erstens das Beobachten des Säuglings, zweitens das Aufschreiben der Beobachtung und drittens die Besprechung der Beobachtungsprotokolle im Seminar. Ermann (1996, 283) erwähnt noch ein viertes Merkmal - dem Protokollieren des Seminarsgesprächs. Diese vier Arbeitsschritte werden im nächsten Kapitel näher erläutert.

4.1.1 Das Beobachten eines Säuglings

Der erste Schritt der Methode der Babybeobachtung sieht vor, dass durch einen Arzt oder auch den eigenen Bekanntenkreis eine Familie mit Baby ermittelt wird, die es erlaubt, dass ihr Säugling von einer zunächst fremden Person beobachtet wird. Im ersten Lebensjahr wird üblicherweise einmal wöchentlich für eine Stunde in der familiären Umgebung beobachtet. Im zweiten Lebensjahr wird in der Regel 14tägig beobachtet (vgl. Lazar, Lehmann, Häußler 1986, 187f; Ermann 1996, 280). Dabei ist es wichtig, dass die Beobachterin eine zurückhaltende Position einnimmt, um so viel wie möglich aufnehmen zu können, was das Baby an mimischen und motorischen Aktivitäten zeigt (vgl. Datler, Steinhardt, Ereky 2002, 122f). Die Beobachterin soll mit all ihren fünf Sinnen und „[...] mit dem 6. Sinn – mit dem eigenen psychischen Apparat“ (Lazar 1991, 58) das Beobachtungsgeschehen in sich aufnehmen. Die Aufgabe dabei ist, besonders sensibel für die emotionalen Aspekte des Beobachtungsgeschehens zu sein. Für die Beobachtung selbst hat Bick zwei „goldene Regeln“ formuliert, die jedoch aufgrund von weiterer Forschung modifiziert werden müssen. Im folgenden möchte ich diese kurz beschreiben:

Erstens ist es ein Ziel der Babybeobachtung, dass die Beobachterin lernt, das Erleben des Babys zu verstehen und nachvollziehen zu können. Dazu ist es vonnöten, dass die Beobachterin möglichst ohne bestimmter Einstellung oder einem festen Konzept an die Beobachtung heran geht, denn beobachtet man eine Situation mit einem bestimmten Blickwinkel, kann man die eigentliche Situation nicht mehr so deutlich erkennen.

Das *zweite* Ziel liegt in der Entwicklung eines Verständnisses für das nonverbale Verhalten, das Spiel und die unbewussten mentalen Vorgänge des Babys. Das bedeutet, die Beobachterin lernt, die Entstehung und Entwicklung von Beziehungen zwischen dem Baby und seinen Bezugspersonen nachzuvollziehen. Dafür ist es wichtig eine zurückhaltende Position einzunehmen und möglichst wenig in die Situation einzugreifen, da alleine die Anwesenheit der Beobachterin schon Einfluss auf die Situation nimmt. Dabei steht die Beobachterin vor einer schwierigen Aufgabe, denn einerseits muss sie in der Familie akzeptiert werden und einen Platz finden, „von dem aus man beobachten kann, ohne die Situation mehr als unbedingt notwendig zu beeinflussen“ (ebd., 57). Das heißt, die Beobachterin steht vor der Aufgabe, offen zu sein für die Familie, um auch aufgenommen zu werden, jedoch sollte sie gleichzeitig

auch eine distanzierte innere Haltung finden, um die Situation beobachten zu können. Lazar (1986, 207f; zitiert in Lazar 1991, 57) beschreibt diese Aufgabe folgendermaßen:

„Man muß eine Position für sich finden, wo man genug ‚mental space‘, also genügend psychischen Spielraum hat, um sowohl das Geschehen in einem selbst, als auch in der Situation beobachten und reflektieren zu können; eine Position, in der man freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben kann. Man muß die Projektion verschiedener unbewusster Ängste und emotionaler Zustände miterleben und aushalten können [...]“.

Das bedeutet, die Beobachterin soll sich als Teil der Familie erleben, damit sie auch die emotionale Atmosphäre des Beobachtungsgeschehens wahrnehmen kann. Gleichzeitig sollte man jedoch auch eine gewisse Distanz zum Geschehen einnehmen, um nicht von den Emotionen überschwemmt zu werden (vgl. Bick 1964b, 38f). Das ist wichtig, um auch Gefühle, die während des Beobachtens bei der Beobachterin aufkommen, wahrzunehmen und an einem späteren Zeitpunkt reflektieren zu können.

4.1.2 Das Beobachtungsprotokoll

Nach jeder Beobachtungsstunde ist es Aufgabe der Forscherin, dass das Beobachtete aus dem Gedächtnis auf das Papier gebracht wird. Es wird so ein Protokoll angefertigt, welches den Tag, die Stunde, das Alter des Säuglings und eine fortlaufende Nummerierung beinhaltet (vgl. Datler, Steinhardt, Ereky 2002, 123). Das Protokollieren während der Beobachtung wird abgelehnt, da es den Beobachtungsprozess stören würde und es so zu einer Beeinträchtigung der *gleichschwebenden Aufmerksamkeit* kommen würde (vgl. Bick 1964b, 38).

Das Protokollschreiben selbst dient nicht nur der Methode, sondern auch der Übung des „emotionalen Nachdenkens“, denn „jedes Wort hat seine besonderen Tiefen, Schattierungen und Verwobenheiten“ (Ermann 1996, 282). Die Schwierigkeit dabei liegt oft darin, dass nun ein Bericht entstehen soll, der bestmöglich von Interpretationen frei ist und den genauen Verlauf des Beobachteten vermittelt. Persönliche Gefühle oder Anmerkungen müssen deshalb auch genau gekennzeichnet werden (vgl. Datler, Steinhardt, Ereky 2002, 123). Aufgabe der Beobachterin während des Protokollierens ist es, so genau wie möglich das Beobachtete auf Papier zu bringen, die Worte gegeneinander abzuwägen um Formulierungen auszuwählen, die so gut wie möglich die Erinnerung wiedergeben, um der Leserin es zu erleichtern, sich ein lebhaftes Bild von der Beobachtungsstunde machen zu können. Das hilft unter anderem auch der

Beobachterin zu unterscheiden, was sie tatsächlich wahrgenommen hat und was davon eigene Gedanken und Vermutungen sind.

4.1.3 Das Seminargespräch

Es entsteht nun ein Protokoll, welches für jede Seminarteilnehmerin kopiert und in der Gruppe diskutiert wird. Das Babybeobachtungsseminar findet einmal wöchentlich statt. Die Beobachterin kann selbst entscheiden, welches Beobachtungsprotokoll sie besprechen möchte, meist ist es jedoch das der letzten Beobachtungsstunde. Die Beobachterin liest das Protokoll vor und anschließend wird es von der Gruppe Absatz für Absatz diskutiert. Dabei werden einzelne Details, als auch die Gesamtsituation in den Blick genommen. Ermann (1996, 283) beschreibt dies folgendermaßen: „Das Beobachtungsprotokoll ist für das Seminargespräch die Arbeitsgrundlage. Der Text wird Satz für Satz ‚mit Scharfblick für das Detail und Weitblick für das Ganze‘ durchgegangen.“ Das ist von Bedeutung, damit einerseits Einzelheiten im Verhalten des Kleinkindes wahrgenommen werden, jedoch auch der Blick für größere Zusammenhänge in der Entwicklung des Kleinkindes nicht verloren geht.

Ziel des Seminargesprächs ist es, „aus dem protokollierten Material heraus den seelischen Zustand des beobachteten Babys und die Art seiner Bezogenheit zu ändern – Mutter, Vater, Geschwister, aber auch zum Beobachter – zu erfassen“ (ebd.). Dabei wird gemeinsam darüber nachgedacht

- „was das beobachtete Kind in der dargestellten Situation erlebt haben mag,
- wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat,
- welche Beziehungserfahrungen das Kind dabei gemacht haben mag,
- und in welcher Weise sich dadurch das Erleben des Kindes verändert haben dürfte“ (Datler u.a. 2008, 2).

Diese Vorgehensweise soll den Seminarteilnehmerinnen helfen, die Entwicklung in den vorherrschenden Beziehungen während der Wochen und Monate zu verfolgen (ebd.). Ebenfalls soll darüber nachgedacht werden, welche Auswirkungen all diese Erfahrungen auf die Ausbildung der psychischen Struktur²³ und somit für sein Heranwachsen haben dürften (Lazar u.a. 1986, 188; zitiert nach Datler u.a. 2008, 2).

Zusätzlich wird in der Seminargruppe auch das Erleben der Beobachterin sowie der ganzen Seminargruppe besprochen. Damit ist die *haltende Funktion des Seminars* für die Beobachterin angesprochen. Der Beobachter kann „seine Ängste, Phantasien, seinen Ärger, sein Erschrecken, seine Unsicherheiten, seine Schmerzen, aber auch Freuden und Angerührtheiten äußern, die aus der Beobachtung stammen“ (Ermann 1996, 283). Dieses An- und Auszusprechen hilft zu erkennen, welche Gegenübertragungsreaktionen in den einzelnen Teilnehmerinnen geweckt werden. Das Nachdenken über die Gefühle kann gleichzeitig zu einem differenzierteren und besseren Verständnis führen, was in der Familie bzw. beim Baby beobachtet werden konnte, um zu verstehen, welche Gefühle das Baby erlebt haben mag (ebd.).

3.1.4 Das Besprechungsprotokoll

Um die Diskussion und die gewonnenen Erkenntnisse über das Baby bzw. dessen Erleben nicht zu vergessen, werden Besprechungsprotokolle des Seminargesprächs angefertigt. Dabei werden alle Ideen, Hypothesen, Fragen bzw. auch Streitfragen und Vermutungen zum Verhalten und Erleben des Säuglings festgehalten (vgl. Lazar, Lehmann, Häußler 1986, 188f). Das Aufschreiben der Diskussion dient jedoch nicht nur der Gedächtnisstütze, sondern hilft Gedanken zu ordnen und zu verarbeiten. Zusätzlich erleichtern die Protokolle es immer wieder den Anschluss zu finden, wenn in einer weiteren Sitzung über das Baby und seine Beziehungserfahrungen gesprochen und nachgedacht wird (vgl. Datler, Steinhardt, Erekly 2002, 123f). Als dritten Vorteil spricht Ermann (1996, 284) die Entwicklung des Babys an, welches beobachtet wird. Anhand der Protokolle werden “die Entwicklungsschritte des beobachteten Babys gut erkennbar und geben das Bild eines kontinuierlichen Prozesses.“

²³ Unter psychischer Struktur verstehe ich, wie Datler und Bogyi gemeinsam erarbeitet haben,

- „dass eine Person in verschiedenen Situationen immer wieder zu tendenziell ähnlichen Formen des manifesten Erlebens, Denkens und Handelns neigt“ (Datler 2001, 160).
- Das Befolgen dieser „Tendenzen bedarf über weite Strecken keiner bewussten Steuerung und erfolgt weitgehend unbewusst“ (ebd., 161).
- Das stetige Verfolgen dieser manifesten Tendenzen des Erlebens, Denkens und Handelns führt dazu, dass diese weitestgehend stabil und „über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar“ (ebd.) sind.

In anderen Worten verstehe ich unter der psychischen Struktur, dass eine Person verschiedene Situationen ähnlich erlebt und folglich ähnliche manifeste Handlungen setzt. Das Erleben, Denken und Handeln geschieht unbewusst, was bedeutet, dass es nicht gesteuert werden kann. Nachdem der Mensch sein Leben lang Situationen als ähnlich erlebt und vergleichbare Aktivitäten setzt, sind diese sehr stabil und deshalb auch nur langsam veränderbar.

Nachdem ich die Methode der Infant Observation detailliert beschrieben habe, werde ich in einem nächsten Schritt darauf eingehen, wie die Methode der Young Child Observation im Forschungsprojekt genau eingesetzt wurde.

4.2 Modifizierung zur Young Child Observation

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wurde die Methode der Infant Observation für Kleinkinder modifiziert²⁴. Anstatt eines Säuglings wird ein Kleinkind beobachtet, weshalb die abgewandelte Methode *Young Child Observation* genannt wird. Außerdem wird die Methode der Young Child Observation im Wiener Kinderkrippenprojekt als *Forschungsmethode* eingesetzt und nicht als Ausbildungsmethode für Studierende. Das primäre Interesse liegt deshalb bei der Erforschung und nicht bei der Sensibilisierung von Auszubildenden für Entwicklungsprozesse von Kleinkindern. In einem nächsten Kapitel werde ich die Unterschiede der Methoden hervorheben und anschließend in 11 Phasen beschreiben, auf welche Weise die Young Child Observation als Forschungsmethode eingesetzt wurde.

4.2.1 Young Child Observation vs. Infant Observation

Wie gerade angesprochen, liegt eine Abweichung zwischen der Infant und der Young Child Observation im *Altersunterschied der Person*, die beobachtet wird. Bei der Wiener Kinderkrippenstudie wurden nicht Säuglinge beobachtet, sondern *Kleinkinder* im Alter von ca. zwei Jahren.

Ein weiterer Unterschied liegt in der *Umgebung*, in der beobachtet wird. Bei der Infant Observation wird in der familiären Umgebung beobachtet, das heißt in der Wohnung bzw. dem Haus der Familie. In der Wiener Kinderkrippenstudie wurde der Beobachtungsort in die Krippe bzw. den Kindergarten verlegt. Es wurde deshalb im Kindergarten beobachtet, da es sich bei dem Projekt um die „Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in *Kinderkrippen*“ handelt. Es sollte im Kindergarten bzw. in der Kinderkrippe auch keine Rücksicht genommen werden bezüglich geplanten Aktivitäten.

²⁴ Diese Methode wird auch verwendet, um beispielsweise Organisationen oder auch Erwachsene zu beobachten. Es ist eine Methode, die angewendet werden kann, um zu untersuchen, was in dem *einzelnen* Menschen in *bestimmten* Situationen vor sich gehen mag. Ross A. Lazar ist unter anderem einer der Pioniere, die diese Methode im deutschsprachigen Raum verbreitet haben (vgl. Lazar 2005, 1f).

Die Beobachterinnenrolle besteht darin, dass man als Lernende auftritt. Man lernt einerseits genaues Beobachten, andererseits kann miterlebt werden, wie Beziehungen zwischen dem Kleinkind und den Kindergartenpädagoginnen, aber auch den Peers entstehen. Die Beobachterinnen sollen so auch keine Beraterinnen der Pädagoginnen sein, keine Hilfstätigkeiten im Kindergartenalltag übernehmen, keine längeren Gespräche und Plaudereien mit den Pädagoginnen führen und auch nicht mit den Kindern in Kontakt treten bzw. mit ihnen spielen.

Das Kind, welches ich beobachtet habe, wurde mir durch Projektmitarbeiterinnen vermittelt. Diese schrieben verschiedenste Kindergärten, Kinderkrippen und Familien an und unterbreiteten ihnen die Bitte, an einer Forschungsstudie teilzunehmen. Es konnte so ermittelt werden, welche Institutionen und Familien sich für die Studie zu Verfügung stellten. Auf diesen Weg wurde zuerst ein Kontakt zu den Familien und den Leiterinnen von den Kindergärten bzw. Kinderkrippen hergestellt und anschließend die Telefonnummer an die Beobachterinnen weitergegeben. Inhalte, wie beispielsweise die Dauer der Beobachtung, die Rolle der Beobachterin, oder auch der Zweck der Beobachtungen, wurden vorab von den Projektmitarbeiterinnen geklärt. Schließlich mussten die Beobachterinnen bei den Familien und den Leiterinnen Kontakt aufnehmen, sich vorstellen und einen ersten Termin vereinbaren, wann sie sich zum ersten Mal treffen würden, um einander kennen zu lernen. In meinem Fall lernte ich die Mutter und das Beobachtungskind, sowie die Leiterin des Kindergartens, an meinem ersten Beobachtungstermin kennen.

Ein dritter Unterschied zwischen den Forschungsmethoden der Infant und der Young Child Observation liegt in der *Beobachtungsdauer*. Wie schon oben beschrieben, beobachtet man den Säugling im Rahmen der Infant Observation zwei Jahre lang. Im ersten Jahr wöchentlich für eine Stunde, im zweiten Jahr meist vierzehntätig (vgl. Datler, Steinhardt, Erekly 2002, 122). Im Rahmen des Projektes sollte die Dauer der zu durchführenden Beobachtungen mindestens vier Monate betragen. Beginn der Beobachtungen war der erste Tag, an dem das Kind in die Tagsbetreuungseinrichtung kam. Ebenfalls wurden die ersten zwei Trennungen des Kindes von der Mutter (bzw. Eltern) und deren Wiedervereinigung beobachtet. Ab diesem Zeitpunkt wurde über einen Zeitraum von mindestens vier Monaten einmal wöchentlich für eine Stunde beobachtet. Zwei weitere Beobachtungen fanden statt, nachdem das Kind mindestens sechs Monate in der Tagesbetreuungseinrichtung verbracht hatte. Die kürzere Zeit der Beobachtungsdauer wird damit begründet, dass das Hauptinteresse des

Forschungsprojektes der Wiener Kinderkrippenstudie auf die *Eingewöhnungsphase* der Kleinkinder in Kinderkrippen liegt. Man kann zwar nicht behaupten, dass die Eingewöhnungsdauer nach sechs Monaten abgeschlossen ist, jedoch wurde dieser Rahmen für das Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippenstudie festgesetzt.

4.2.2 Durchführung der Young Child Observation

Wie schon oben erwähnt, wird die Young Child Observation als Forschungsmethode eingesetzt und nicht als Ausbildungskriterium. Im folgenden Kapitel werde ich 11 Phasen anführen, die den Forschungsprozess gliedern. Dabei folge ich den Ausführungen von Datler, Steinhardt, Trunkenpolz und Hofer-Reisner (2008), die diesen Prozess präzise definieren:

In *Phase 1* erfolgt die Beobachtung im Feld durch eine Beobachterin. Dabei soll versucht werden, „das in der Beobachtungssituation Wahrnehmbare in sich aufzunehmen und im Gedächtnis zu behalten“ (ebd., 4). Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie habe ich mehrere Monate hindurch ein Mal pro Woche für eine Stunde im Kindergarten beobachtet.

Unmittelbar danach schließt *Phase 2* an. Hier gilt es das Wahrgenommene so bald wie möglich „in Gestalt eines ‚Beobachtungsprotokolls‘ festzuhalten“ (ebd.). Mehrere Aspekte fließen in das zu schreibende Protokoll mit ein. Einerseits soll der Bericht möglichst deskriptiv gehalten werden um Interpretationen zu vermeiden, andererseits müssen aus diesem Grund persönliche Gefühle und Gedanken klar gekennzeichnet werden.

In der *Phase 3* wird das Beobachtungsprotokoll in einem Young Child Observation Seminar präsentiert. Dafür werden die Protokolle für jede Seminarteilnehmerin vervielfältigt, damit jeder ein Exemplar bekommt. Das Seminar beginnt damit, dass die Beobachterin das (aktuelle) Beobachtungsprotokoll laut vorliest. Das hat einen bestimmten Grund:

„Die Modulation der Stimme, Schwankungen im Sprechtempo und Veränderungen der Intonation tragen wesentlich dazu bei, dass der Beobachter die Atmosphäre und den emotionalen Gehalt des Beobachteten in Verbindung mit dem vorliegenden Text so vermittelt, dass in der Vorstellungswelt der Gruppenmitglieder eine Art ‚innerer Film‘ zu laufen beginnt, der zum einen in möglichst hohem Ausmaß dem ähnlich sein soll, was der Beobachter in der beobachteten Alltagssituation wahrgenommen und erlebt hat. Zum

anderen sollen die Bilder und Gefühle, die in den Gruppenmitgliedern entstehen, unterschiedliche Assoziationen aktivieren, die verschiedene Rückschlüsse auf die latenten Inhalte des Textes und somit auf das Erleben des Kindes eröffnet, das im Zentrum der Beobachtung steht“ (ebd.).

Nach der Lesung des Protokolls erfolgt *Phase 4*. Nun ist jede Seminarteilnehmerin aufgefordert, erste Eindrücke und Gefühle kundzutun. Anschließend wird der Text Satz für Satz durchgegangen. Bezogen auf die Wiener Kinderkrippenstudie stehen dabei folgende Fragen im Vordergrund: *Wie mag es dem Kleinkind in den Situationen ergehen? Wie fühlt es sich? Welche Beziehungserfahrungen macht es mit den Kindergartenpädagoginnen und auch den Peers?* Ziel dieser Phase ist es Überlegungen zu entwickeln, „die vom Erleben des Kindes und seinen Beziehungserfahrungen handeln und die durch das deskriptiv gehaltene Textmaterial sowie durch die ergänzenden Bemerkungen des Beobachters als möglichst gut abgestützt gelten können“ (ebd., 5). Das heißt, es werden unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten des sichtbaren Verhaltens des Kindes diskutiert. Für einzelne Vermutungen über das Erleben des Kindes werden stützende Faktoren im Text gesucht bzw. auch durch Bemerkungen der Beobachterin können Theorien gestützt oder verworfen werden.

Über diese Diskussionen werden von einem Gruppenmitglied Besprechungsprotokolle angefertigt. Dies erfolgt in *Phase 5*. Schon während der Protokollbesprechung sollten dabei Notizen gemacht werden, um die Gedanken schriftlich festzuhalten. Anschließend bringt das Gruppenmitglied die Notizen in geordneter Form alleine zu Papier.

War es in den Seminarbesprechungen bisher wichtig, den Blick auf das Erleben des Kleinkindes möglichst weit offen zu halten, erfolgt in *Phase 6* schließlich eine Fokussierung. Das heißt, die Beobachterin ist aufgefordert alle Beobachtungsprotokolle und Besprechungsprotokolle erneut durchzugehen und bestimmte Veränderungen im Verhalten des Kindes herauszuarbeiten. Dabei ist es erwünscht einen Fokus zu wählen, der in Bezug zur Forschungsfrage des Projektes steht. Es entsteht so ein „Zwischenbericht“, der ebenfalls in der Seminargruppe besprochen wird.

Nach diesen 6 Phasen ist es förderlich, die personelle Zusammensetzung der Young Child Observation Gruppe zu verändern. Als Argument wird hier angegeben, dass somit „eingeschliffene Denk- und Interpretationsmuster nicht unbedacht weitergeführt werden“ (ebd.). Aus diesem Grund werden „Forschungsgruppen“ gebildet, die aus Personen bestehen, die bereits einer Seminargruppe „angehört haben, sowie aus anderen Personen, denen das bisherig Erarbeitete fremd ist“ (ebd.). Im Forschungsprojekt der

Wiener Kinderkrippenstudie wurde dies umgesetzt, indem Beobachterinnen der zwei Seminargruppen, die es aufgrund der Forschungsmethode gegeben hat, durchmischt wurden.

Nun kommt es zu *Phase 7*. Erneut werden Beobachtungsprotokolle präsentiert.

In der *Phase 8* wird das Protokoll hinsichtlich zwei Kriterien besprochen. Einerseits wird weiterhin über das Protokoll nachgedacht, wie es bisher der Fall war. Bezogen auf das Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippenstudie bedeutete dies, dass das Erleben des Kleinkindes im Vordergrund steht, wie es dem Kleinkind gehen mag und was es für Beziehungserfahrungen macht. Andererseits werden jedoch auch schon im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage, die sich eventuell im Zwischenbericht entwickelt hat, die Protokolle analysiert.

An diese Phase schließt die *Phase 9*, die das Verfassen von den Besprechungsprotokollen beinhaltet.

In der *Phase 10* steht (meist) die Beobachterin erneut vor der Aufgabe, die angestellten Überlegungen zu Papier zu bringen. Dies sollte im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage hin geschehen, sodass letztendlich ein „Forschungsbericht“ entstehen. Dieser soll „Antworten auf die zentralen Forschungsfragen sowie die Herleitung und Begründung der damit verbundenen Geltungsansprüche“ (ebd., 6) beinhalten.

Schließlich sind in *Phase 11* noch einige Arbeitsschritte erforderlich, bevor der Forschungsbericht in der Gestalt einer wissenschaftlichen Arbeit publiziert werden kann. Diese Schritte werden in der vorliegenden Arbeit durchgeführt und führen nun zu dem zweiten Teil meiner Diplomarbeit – der Einzelfallstudie. Zuvor gilt jedoch noch zu klären, inwiefern meine Diplomarbeit einer Einzelfallstudie entspricht und ob Ergebnisse aus meiner Analyse überhaupt relevant sind für die Wissenschaft.

5 Bedeutung einer Fallstudie

Wie schon in der Einleitung erwähnt, besteht meine Diplomarbeit aus zwei Teilen: einerseits aus der Diskussion über relevante Theorien, wie die Bindungstheorie von Bowlby und dem Forschungsstand im Hinblick auf meine Forschungsfrage, andererseits aus einer Einzelfallstudie. Kritische Stimmen werden zu Recht fragen, ob die Ergebnisse über ein Individuum auf das Allgemeine schließen lassen. Dazu bedarf es einer Klarstellung, was von einer Fallstudie - meiner Diplomarbeit - erwartet werden darf. Dazu werde ich in einem nächsten Kapitel wesentliche Kennzeichen anführen, die bei meiner Diplomarbeit zu berücksichtigen sind.

5.1 Geltungsanspruch einer Fallstudie

Voraussetzung, dass ein Einzelfall bearbeitungswürdig ist, besteht laut Fatke (1995b, 683) darin, dass ein Fall herangezogen wird, in dem etwas Unerwartetes oder Besonderes passiert und nicht ein Fall der ganz normal bzw. durchschnittlich ist (ebd.). Das bedeutet, in dem Fall sticht etwas hervor, das man bearbeiten will bzw. das neugierig macht. In meiner Einzelfallstudie geht es um das Trennungserleben bzw. die Trennungsbewältigung des Kleinkindes von seiner Mutter, beim Eintritt in den Kindergarten. Aus dieser Sicht wurden Kleinkinder bzw. deren Erleben in Kindertagesstätten noch nicht untersucht und so stellt meine Studie etwas Neues dar, was es zu untersuchen gilt.

Ein weiteres Merkmal einer Fallstudie laut Fatke ist es, dass die Informationen des Einzelfalles auf bestimmte methodische Art (meist hermeneutisch) mit schon vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden, „um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“ (Fatke 1995a, 677). Eine Einzelfallstudie zielt folglich ab auf *Prüfung oder Erweiterung bestehender wissenschaftlicher Erkenntnis* oder aber auf *Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnis* (ebd.). Es wird auf diese Weise vorgegangen, da der Einzelfall „eine wissenschaftliche theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke 1995b, 683). Das bedeutet folgendes:

Die Daten für die Einzelfallstudie werden durch die Methode der Young Child Observation gewonnen und in mehreren Schritten analysiert bzw. interpretativ bearbeitet. Die daraus gewonnenen Ideen und Erkenntnisse über das Kleinkind müssen nun mit schon vorhanden Wissensbeständen über Kleinkinder, Qualitätskriterien von Betreuungseinrichtungen, Theorien über die Trennungsbewältigung usw. in Verbindung gebracht werden. Dadurch erhoffe ich mir, vorhandene Wissensbestände differenzierter zu sehen, diese zu bestätigen oder auch neue Ideen zu einer qualitativen Verbesserung von Tagesbetreuungsstätten zu entwickeln. Datler u.a. (2008, 7) sprechen dies ebenfalls an, wenn sie davon ausgehen, dass die Bearbeitung von Infant Observation Protokollen, in meinem Fall Young Child Observation Protokollen, „in zweifacher Weise auf die Weiterentwicklung von Theorien Einfluss nehmen kann.“ Denn einerseits ist es möglich, „dass sich Personen im Zuge der Bearbeitung von Infant-Observation-Materialien mit bestimmten Phänomenen und darauf bezogene Gedanken konfrontiert sehen, die mit bestehenden Konzepten oder Theorien kaum in Einklang zu bringen sind. In solchen Fällen kann Infant Observation zur Ausarbeitung neuer Konzepte oder gar Theorien führen“ (ebd.). Andererseits besteht die Möglichkeit, dass Infant Observation Protokolle bereits bestehende Theorien untermauern, differenzieren oder ergänzen (ebd.).

In einem letzten Schritt stellt sich die Frage, ob neu gewonnene Erkenntnisse nun auf das Allgemeine bezogen werden können. Laut Fatke (1995b, 687f) haben die Aussagen aus der Fallstudie „vorläufigen, hypothetischen Charakter“ und es bedürfe mehrere Fallstudien, die „in gleicher Weise das Typische im Individuellen“ zeigen. Wie ist das zu verstehen? Als Hypothese wird eine Aussage bezeichnet, deren Gültigkeit vermutet wird. Können durch weitere Beobachtungen diese Hypothese bestätigt werden, hat sich die Aussage bewährt, verliert den hypothetischen Charakter und gelangt zu einer Aussage von größerer Tragweite. Das bedeutet, die vorliegende Diplomarbeit stellt einen Anfang dar, etwas Neues zu schaffen, doch um Aussagen bzw. Vermutungen besser abstützen zu können, braucht es mindestens eines weiteren Falls, um die Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Fatke (ebd.) formuliert dies folgendermaßen: „Um einen Vergleich zumindest mit einem weiteren Fall kommt man also nicht herum, wenn man zu theoretischen Aussagen von einiger Tragweite gelangen will.“²⁵ Das

²⁵ Faltermaier (zit. n. Fatke 1995, 688f) nennt drei Strategien, mit deren Hilfe Einzelfälle zu allgemeingültigen wissenschaftlichen Aussagen führen können. Erstens die von Glaser und Strauss entwickelte Ansatz der „Grounded Theory“, zweitens die von Jüttemann entwickelte Strategie der

heißt, wenn ein Fall ähnliche Bedingungen aufweist, wie mein untersuchter Fall, können die Ergebnisse und Hypothesen miteinander verglichen werden. Es besteht weiters die Annahme, dass bei ähnlichen Ergebnissen die Hypothesen bestätigt werden und die Aussagen eine größere Glaubwürdigkeit erlangen.

5.2 Gestalt einer Einzelfallstudie

Ist nun der Geltungsanspruch einer Einzelfallstudie geklärt, stellt sich für manche Leserinnen vermutlich die Frage, wie diese aufgebaut ist bzw. wie sich diese gestaltet. Falldarstellungen in psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen gibt es viele. Beispielhaft erwähnt sei hier Charcot, Freud, Aichhorn, Winnicott, Zulliger, Redl, diverse Autoren in der Fachzeitschrift „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ uvm. (vgl. Datler 2004a). Doch wie ist eine Einzelfallstudie aufgebaut, wie soll der Fall präsentiert werden, wie kann ich den Leserinnen meine Gedanken näher bringen, sodass diese sie nachvollziehen können? Datler (ebd., 29ff) spricht vier Aspekte an, die in Freuds (aber auch Aichhorns) Falldarstellungen für den Argumentationsgang von Bedeutung sind:

- a) Freud bezieht sich auf Fallmaterial, das aus therapeutischen Situationen entstammt. Das heißt, weitere Personen sind aus der Situation ausgeschlossen. Wenn Freud nun seine Theoriebildungen, die er aus diesen Therapiesitzungen entzieht, entdeckt und weiterentwickelt bzw. anderen zugänglich machen möchte, muss er in Falldarstellungen seine Gedanken vorstellen, damit man seinen Argumenten folgen, diese nachvollziehen und verstehen kann (ebd., 29f).
- b) Freud erlebt in den therapeutischen Situationen jedes Mal spontane, neue und einmalige Ereignisse, die sich nicht wiederholen oder planen lassen. Diese Einmaligkeit kann jedoch den Leserinnen zugänglich gemacht werden, indem Situationen in Falldarstellungen erzählt werden. Daran kann man anschließend anknüpfen und den Fall mit allgemeinen Theorien in Verbindung bringen (ebd., 30f).
- c) Freud interessiert in der Therapie besonders innerpsychische Prozesse, die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen und so den Leserinnen nur schwer zugänglich

„Komparativen Kasuistik“ und drittens die von Gerhardt generierte „Konstruktion von Typen“. Für interessierte Leserinnen sei hier erwähnt, dass alle drei Strategien Einzelfälle heranziehen und miteinander vergleichen.

sind. Erwähnt sei hier die Übertragung bzw. Gegenübertragung, die der Therapeut in der Sitzung mit seinem Patienten verspürt, die jedoch den Leserinnen erst zugänglich gemacht werden muss. Wie ist das möglich? Freud findet folgende Lösung – er verleiht den Einzelfallberichten im Rahmen seiner Fallstudien einen *novellenartigen Charakter*. Das heißt, er führt seine Leserinnen Schritt für Schritt an die sogenannte „Hauptfigur“ heran, sodass diese sich in die Figur hineinversetzen können. Freud lässt Stimmungen und Vorstellungen lebendig werden, sodass seinen Gedanken gefolgt werden kann, die schließlich in eine neue Theorie überführen (ebd., 31f).

d) Freud stellt sich in den Fallstudien als Forscher dar, der sich auf die Reise eines Rätsels begibt, das es zu lösen gilt. Freud gibt den Leserinnen „die Möglichkeit an seinen Such- und Denkbewegungen teilzunehmen [...], an seinen Erfahrungen und Gedanken zu partizipieren sowie gegebene Probleme, Lösungen und Schlussfolgerungen aus seiner Perspektive zu sehen“ (ebd., 32).

Genau an diesem Punkt möchte ich anknüpfen. Auch ich begreife mich als eine Suchende, die sich auf die Reise begibt. Datler (ebd., 26; Hervorhebung E.H.) beschreibt dies in den entsprechenden Worten: „*Der Fall als Rätsel und der Rätsellöser als Forscher.*“ Mit den Beobachtungsprotokollen steht mir eine Fülle an Material zu Verfügung, meine Grundlage des Rätsels. Ich habe eine Forschungsfrage formuliert, die ich beantworten möchte und werde jeden kleinen Hinweise aus dem Beobachtungsmaterial ziehen, der einen Teil der Antwort darstellen könnte. Ich begeben mich auf eine Reise, auf der ich am Anfang noch nicht weiß, wo sie enden wird. Genau dieses Gefühl möchte ich den Leserinnen vermitteln, damit Neugierde geweckt wird und die Fallstudie als spannend erlebt wird. Spannung fordert die Leserschaft auf, die Position des Autors einzunehmen, seinen Gedankengängen zu folgen und die Beschreibungen nach- und mitvollziehen zu können. Der nächste große Abschnitt meiner Diplomarbeit ist dieser Reise gewidmet.

1 Auf dem Weg zur Einzelfallstudie

Wie schon angekündigt werde ich mich in diesem Teil meiner Diplomarbeit intensiv mit den Beobachtungsprotokollen beschäftigen. Zur Erinnerung werde ich nochmals meine Forschungsfrage anführen und erklären, warum ich beabsichtige, diese zu bearbeiten.

Wie bereits erwähnt, steht im Mittelpunkt des Forschungsprojektes die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen und die Frage, wie Kinder diese Eingewöhnungszeit erleben. Im Rahmen der Diplomarbeit richtet sich das Interesse vor allem darauf, wie das Kind die Trennung von den Eltern erlebt und bewältigt. Anders formuliert: *Wie bewältigt das Kind die Situation des Verlassen-Werdens sowie anschließende Situationen des Getrennt-Seins von vertrauten Bezugspersonen?*

Diese Frage kann als übergeordnete Fragestellung des gesamten Forschungsprojektes betrachtet werden. Durch das mehrmalige Lesen meiner verfassten Beobachtungsprotokolle sowie durch die Diskussion im Seminar, hat sich mir schließlich folgende Forschungsfrage aufgedrängt: *Inwiefern beeinflusst die Strukturierung des Alltags im altersgemischtem Kindergarten das Trennungserlebnis bzw. die Trennungsbewältigung des Kindes von primären Bezugspersonen?*

Diese Frage ist für mich deshalb so interessant, da in der Seminargruppe häufig Gefühle der Wut und Aggression aufgekommen sind. Diese negativen Gefühle richteten sich vor allem gegen die Kindergartenpädagoginnen, die meistens zu beschäftigt schienen, um mit Valentin zu spielen. Er lief oft ziellos durch die Gänge und Räume der Einrichtung, verbrachte manche von mir beobachtete Stunden mit Nichtstun und wirkte dadurch passiv und antriebslos. An einem späteren Zeitpunkt war er plötzlich energiegeladener, aggressiver und angespannter.

In der folgenden Einzelfallstudie möchte ich das Erleben von Valentin detailliert herausarbeiten, um versuchen zu verstehen, wie er die Eingewöhnungsphase erlebt haben mag. Ich werde dabei auch die Tatsache berücksichtigen, dass es sich um einen altersgemischten Kindergarten handelt. In einem nächsten Schritt werde ich Textausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen anführen und interpretativ bearbeiten. Dabei gehe ich chronologisch vor, um eventuelle Entwicklungen im Verhalten, in den Gefühlen oder den Tätigkeiten des Beobachtungskindes besser erkennbar und deutlich machen zu können. Nach mehreren Protokollausschnitten werde ich Entwicklungen im Verhalten, Veränderungen im Charakter, oder andere Auffälligkeiten von Valentin in Resümees zusammenfassen. Dabei liegt mein Interesse vor allem darin, ob die Strukturierung des Alltags im altersgemischten Kindergarten die Trennungsbewältigung bzw. das Trennungserlebnis von Valentin beeinflusst. Um eine Antwort darauf zu bekommen, stelle ich mir drei Fragen:

1. Welche Formen der Strukturierung des Alltags gibt es im Kindergarten?

Darunter ist gemeint, auf welche Weise der Tag im Kindergarten von morgens bis zum späten Nachmittag von den Kindergartenpädagoginnen gestaltet wird. Einerseits zählen hier fixe Programmpunkte dazu wie Mahlzeiten, Ruhe- und Schlafzeiten, Wickeln bzw. Toilette, andererseits auch einrichtungseigene Traditionen wie Morgen- bzw. Mittagskreise. Ich werde im Zuge dessen mein Augenmerk besonders darauf richten, welcher Tätigkeit Valentin in der Stunde, in der ich ihn beobachtet habe, nachgeht, ob es Spielangebote gibt, die er wahrnimmt, ob er sich alleine beschäftigt usw.

2. Wie bewältigt Valentin das Verlassen-Werden bzw. das Getrennt-Sein von der Mutter?

Für die Beantwortung dieser Frage achte ich besonders auf Situationen, in denen klar hervorkommt, dass Valentin sich mit dem Thema der ‚Trennung von der Mutter‘ beschäftigt. Weiters werde ich dabei besonders auf die drei Dimensionen des Bewältigungsprozesses eingehen, die ich vorhin schon beschrieben habe. Zur Erinnerung führe ich die Definition des Bewältigungsprozesses hier nochmals an:

„Bewältigung bezeichnet in diesem Projekt 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,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere).

Ich werde daher darauf achten, ob Valentin einzelne Situationen im Kindergarten in angenehmer Weise oder gar lustvoll erlebt, er in weitere Folge sich dem im Kindergarten Gegebenen mit Interesse zuwenden kann und es zu einem dynamischen Austausch mit anderen (Erwachsenen oder Kindern) kommt.

3. *Was hilft Valentin beim Bewältigungsprozess?*

Falls es Valentin möglich ist, die Trennungssituationen und Situationen des Alleinseins zu bewältigen, werde ich danach fragen, was ihm während des Bewältigungsprozesses hilfreich war. Beispielweise unterstützt eine Pädagogin Valentin bei der Verarbeitung von negativ-belastenden Situationen, wenn sie sich ihm aktiv zuwendet und auf seine Befindlichkeit eingeht. Es kann jedoch auch sein, dass Kinder für Valentin eine Hilfe darstellen, wenn sie versuchen, ihn für ein Spiel zu gewinnen. Durch die Analyse der Beobachtungsprotokolle erhoffe ich mir Antworten auf diese Fragen zu finden.

Da die zweite und dritte Frage eng miteinander verwoben sind, werde ich Antworten auf diese in den Resümees in *einer* Aussage zusammenfassen.

Ab dem zweiten Resümee werde ich noch auf eine weitere Frage eingehen: *Wie hat sich Valentin bisher verändert, seit er in den Kindergarten gekommen ist?* In kurzen Sätzen möchte ich die Entwicklung von Valentin, wie er sich verändert hat, ob er lustiger, fröhlicher, trauriger, wütender usw. ist, als einige Wochen zuvor, zusammenfassen. Das dient dazu, einen besseren Überblick zu bekommen und den Leserinnen es zu erleichtern, die Entwicklung von Valentin auf einen Blick zu sehen.

2 Allgemeine Daten

Bevor ich einzelne Protokollausschnitte anführen und analysieren werde, möchte ich die Einrichtung und die Personen beschreiben, die bei den Beobachtungen vorkommen. Dies soll der Leserschaft eine Orientierung bzw. einen ersten Überblick verschaffen.

2.1 Daten zu Valentin

Das Kleinkind, welches ich beobachtet habe, ist ein Junge namens Valentin²⁶. Valentin ist ein Jahr und neun Monaten alt, als er in den Kindergarten kommt. Er hat feines blondes glattes Haar und dunkle Augen. Seine Haut ist sehr hell, sodass an den Schläfen blaue Adern durchscheinen. Von Größe und Gewicht ist er wie ein durchschnittliches Kind seines Alters entwickelt (vgl. Papier 3, 2f)²⁷. Meistens trägt er bequeme weite Hosen und langärmelige Leibchen. Valentin redet wenig und wenn, dann meist sehr leise. Der erste Eindruck von mir war jener, dass er ein ruhiges, unauffälliges und vielleicht auch etwas ernstes Kind ist.

2.2 Frau S.

Die Mutter von Valentin, Frau Sonja S., ist eine junge große Frau. Ich schätze, ihr Alter liegt zwischen 26 und 30 Jahren. Valentin ist ihr erstes Kind. Sie hat braunes Haar, das streng in der Höhe des Kinns abgeschnitten ist. Sie trägt die Haare meist offen mit einem Mittelscheitel. Die Frisur sieht gleichzeitig kantig und streng, jedoch auch sehr flott und jugendlich aus. Sie trägt eine moderne Brille mit schwarzem viereckigen Rand, die Kleidung ist eher schlicht. Meist trägt sie Jeans und einen Pullover oder eine Weste. Frau S. spricht deutlich, jedoch nicht sehr laut. Sie wirkt freundlich und scheint interessiert an dem Forschungsprojekt. Im Umgang mit Valentin ist sie liebevoll, doch auch kurz angebunden. Dieser Eindruck entsteht, da sie meist in Eile ist, sodass die gemeinsamen Szenen mit Valentin, die ich beobachtet habe, sehr kurz gehalten sind.

²⁶ Alle Namen in den Beobachtungsprotokollen wurden anonymisiert.

²⁷ Alle Papiere, die im Laufe der Beobachtung entstanden sind, wurden chronologisch nummeriert. Unter der Bezeichnung „Papier“ fallen Beobachtungsprotokolle, aber auch Besprechungsprotokolle. Die erste Zahl ist in dem Fall die Papiernummer, die zweite Zahl die Seitennummer des jeweiligen Papiers.

2.3 Daten zum Kindergarten

Valentin kommt in einen altersgemischten Kindergarten. Demzufolge ist es keine Kinderkrippe, sondern Kinder zwischen eineinhalb bis sechs Jahren werden in einer Gruppe betreut. Es gibt insgesamt vier Gruppen in der Einrichtung mit jeweils etwa zwanzig Kindern. Die Gruppen tragen die Namen Dino-Gruppe, Goldfisch-Gruppe, Löwen-Gruppe und Marienkäfer-Gruppe. Valentin kommt in die Dino-Gruppe.

Als ich das erste Mal den Kindergarten betrete, bin ich überrascht von den vielen Glasfronten. Viele Wände sind vom Boden bis zur Decke verglast. Trotzdem wirkt der Kindergarten klein und kompakt, auch ein wenig verwinkelt. Es gibt nur eine Ebene, der Gang schlängelt sich schlauchförmig rund um einen kleinen Hof. Es gibt zwei Eingangsbereiche - an einem Ende der Einrichtung kommt man zur Dino- und Löwen-Gruppe, am anderen Ende zur Marienkäfer- und Goldfisch-Gruppe. Die Wände sind mit Zeichnungen, bunten Figuren und Bildern von Kindern geschmückt. Trotz der modernen Architektur bzw. dem vielen Glas wirkt der Kindergarten freundlich und fröhlich.

Der Raum der Dino-Gruppe ist sehr hell, da sich rechts vom Eingang eine Fensterfront befindet. Gegenüber des Einganges befinden sich ebenfalls ein Fenster und eine Glastüre. Der Spielraum ist ausgestattet mit einer größeren Malecke und einer Tafel. Links an der Wand steht ein Hochgestell von zwei Meter Höhe, das mittels Treppe bestiegen werden kann. Das Hochgestell erinnert ein wenig an ein Baumhaus, von dem aus man einen guten Überblick über den Dino-Raum hat. Zusätzlich befinden sich mehrere Tische, Regale und Kommoden im Zimmer mit verschiedensten Spielsachen darin, wie beispielsweise Puzzles, Brettspiele, Bauklötze, Autos uvm. Auf der linken Seite des Eingangs liegt an der Wand ein Teppich, auf dem sich die Kinder und die Pädagoginnen ein bis zwei Mal am Tag in einem Kreis zusammensetzen, um zu singen, die Kinder in der Früh willkommen zu heißen oder gemeinsam zu spielen. Auch ein Wickeltisch und eine kleine Küchenzeile sind im Raum untergebracht. Man kann vom Dino-Raum in den Waschraum gelangen, der mit zwei Klos und Waschbecken ausgestattet ist (vgl. Papier 3, 1f).

Für jede Kindergruppe sind je zwei Kindergartenpädagoginnen und eine Helferin zuständig. Meist haben zwei von ihnen Dienst, selten alle drei.

2.4 Leiterin des Kindergartens: Frau C.

Die Leiterin des Kindergartens, Frau Martina C., ist etwa 40 bis 50 Jahre alt. Sie begrüßt mich bei meinem ersten Besuch im Kindergarten sehr freundlich und ist auch sogleich bereit mir den Gruppenraum zu zeigen, in den Valentin kommen würde. Sie macht mich bekannt mit Susi, der Leiterin der Dino-Gruppe. Selbst arbeitet sie nicht mehr in einer Kindergruppe, sondern im Büro. Im Laufe meiner Beobachtungsperiode sehe ich Frau C. öfters, da ich in ihrem Büro meine Jacke, Schuhe und Tasche ablege. Wir sprechen jedoch kaum miteinander und sie fragt auch nie nach Resultaten meiner Forschungsarbeit.

2.5 Die Kindergartenpädagogin Susi

Die Kindergartenpädagogin Susi leitet die Dino-Gruppe und ist zum Zeitpunkt meiner Beobachtung etwa 26 bis 30 Jahre alt. Sie ist eine große, schlanke Frau mit braunen kinnlangen Haaren, die ihr oft weich ins Gesicht fallen. Wenn sie mit den Kindern redet, wechselt ihre Sprache in „Babysprache“ und ihre Stimmlage ist um einige Töne höher, als wenn sie mit mir oder den anderen Pädagoginnen redet. Ihre Aussprache ist laut, deutlich und langsam. Ihre Kleidung ist meist schlicht und modern. Sie wirkt freundlich, ruhig und „mütterlich“. Manchmal fragt sie mich etwas über das Forschungsprojekt bzw. auch meine Beobachtungen. Ich habe mit der Zeit den Eindruck gewonnen, dass meine Rolle als Beobachterin ihr oft nicht ganz klar war bzw. auch nicht, wie lange ich noch beobachten komme, da sie mich öfters danach gefragt hat.

2.6 Die Kindergartenpädagogin Alexandra

Die Kindergartenpädagogin Alexandra ist eine kleine Frau von etwa 25 bis 30 Jahren. Sie ist schlank und hat schwarzes gekräuseltes Haar bis zur Schulter, das jedoch meist zusammengebunden ist. Ihre Aussprache ist unauffällig, eher leise als laut. Sie wirkt streng aber freundlich, spielt öfters mit den größeren Kindern. Wir begrüßen uns immer höflich, reden sonst jedoch nicht miteinander.

2.7 Die Helferin Lucy

Die Helferin Lucy ist eine mittelgroße Frau zwischen 30 und 35 Jahren. Sie kommt von den Philippinen und spricht mit den Kindern meist Englisch. Sie hat schwarzes glattes Haar bis zur Schulter, das sie fast immer offen trägt. Sie spricht sehr leise mit den Kindern und ist vor allem zuständig für pflegerische und versorgende Tätigkeiten, wie beispielsweise das Essen anrichten oder das Wickeln der Kinder nach dem Morgenkreis. Manchmal habe ich sie jedoch auch mit Kindern spielen gesehen.

An dieser Stelle möchte ich noch darauf hinweisen, dass alle Personen, die in den Beobachtungsprotokollen vorkommen, im „Personenverzeichnis“ angeführt sind. Das dient zur Orientierung, falls während dem Lesen eine Person nicht mehr genau zugeordnet werden kann.

3 Analyse von Beobachtungsprotokollen

Nachdem nun die wichtigsten Personen vorgestellt wurden, werde ich auf die Beobachtungsprotokolle eingehen. Ich beginne mit den zwei Telefonaten, die ich mit der Mutter und der Leiterin des Kindergartens geführt habe, um meinen ersten Eindruck wiederzugeben.

3.1 Erstes Telefonat mit Frau S.

Als ich Frau S. das erste Mal telefonisch kontaktiere, ist sie nicht erreichbar und ich gelange auf die Mailbox. Ich rede deshalb auf das Band, stelle mich vor und erwähne, dass ich an einem späteren Zeitpunkt nochmals anrufen werde. Eineinhalb Stunden später erreiche ich sie schließlich. Die Stimme von Frau S. ist freundlich und sie wirkt auch entspannt. Ich leite das Gespräch, da ich die Fragen stelle, wann und wo wir uns treffen, wie wir uns erkennen können bzw. ob sie ihrerseits noch Fragen hätte. Wir vereinbaren, uns gegenseitig Fotos per Mail zu schicken, einen extra Termin zum kennen lernen ist für sie nicht wichtig. Das Telefonat ist insgesamt sehr kurz, trotzdem habe ich den Eindruck bekommen, Frau S. weiß genau über mich Bescheid.

3.2. Erstes Telefonat mit Frau C.

Eine Woche später telefoniere ich mit der Leiterin des Kindergartens, Frau C.. Ihre Stimme ist ebenfalls sehr freundlich, trotzdem habe ich das Gefühl, sie will das Gespräch so kurz wie möglich halten. Wir vereinbaren, dass ich an meinem ersten Beobachtungstag etwas früher in den Kindergarten komme, damit ich mich noch genauer umsehen kann und auch die Leiterin bzw. die Kindergartenpädagoginnen kennen lerne. Das Gespräch endet für mich ziemlich abrupt. Wie bereits konstatiert habe ich den Eindruck, Frau C. scheint am Telefon nichts klären zu wollen.

3.3 Valentins erster Tag: „Erforschen mit Hindernissen“

Am 17.9.2007 betrete ich zum ersten Mal den Kindergarten, in dem ich Valentin die nächsten Monate beobachten werde. Nachdem ich die Leiterin des Kindergartens und auch die Kindergartenpädagogin Susi kennen gelernt habe, warte ich am Eingang des Dino-Raumes auf Valentin und seiner Mutter. Gleich rechts neben dem Eingang befindet sich eine Fensterfront, sodass ich gleich sehen kann, wenn jemand den Kindergarten betritt. Schließlich ist es soweit: Susi informiert mich, dass Valentin kommt, und deutet dabei auf ein Fenster im Dino-Raum. Ich sehe Mutter und Sohn daran vorbei gehen:

„Sie [Susi, Anm. E.H.] zeigt hinaus aus dem Fenster und ich sehe, wie die Mutter mit Valentin an der Hand vorbeigeht. Kurz darauf kommt sie durch die Tür und geht auf die Kindergartenpädagogin zu, die neben mir steht. Sie [Frau S., Anm. E.H.] meint: ‚Ah, sind gleich alle da.‘ Wir geben uns die Hand. Valentin hält sie auf dem Arm. Susi sagt: ‚Wie groß er schon ist. Das letzte Mal als ich ihn gesehen hab, war er noch so klein.‘ Sie meint, vielleicht soll sich der Valentin mal seinen Platz bei der Garderobe ansehen. Valentin hatte einen neutralen Gesichtsausdruck während des kurzen Gesprächs“ (Papier 3, 2).

Als ich das erste Mal Valentin und Frau S. sehe, geht dieser neben seiner Mutter her. Doch dann wird er in den Kindergarten getragen. Irgendwann zwischen dem Blick aus dem Fenster und dem Hereinkommen in den Kindergarten, wird Valentin von seiner Mutter auf den Arm genommen. Es ist hier noch nicht ersichtlich, wer diesen engen Kontakt will - die Mutter oder Valentin? Etwas später im Protokoll wird darauf eine Antwort gefunden.

Frau S. erkennt mich als Beobachterin und wir begrüßen uns. Es werden keine zusätzlichen Worte gewechselt. Das ist mir zu dem Zeitpunkt sehr recht, da ich mich nun auf das Beobachten konzentrieren will. Susi begrüßt Valentin nur indirekt, indem sie *über* ihn redet, jedoch nicht *mit* ihm. Valentin wirkt ruhig und gelassen, blickt neutral in die Runde und sagt nichts. Nach dieser kurzen Begrüßung wird Valentin anschließend sein Platz in der Garderobe gezeigt:

„Susi geht voraus zu einem leeren Platz und sagt zu Valentin: ‚Schau, das ist dein Platz. Hier, das Zeichen ist eine Ananas.‘ Sie zeigt auf das Zeichen oberhalb des Kleiderhakens und stellt sich dann zur Seite. Die Mutter geht mit Valentin zum Platz und zeigt auf das Bild: ‚Schau – eine Ananas! Das ist dein Platz!‘ Valentin zeigt mit der rechten Hand auf ein anderes Bild. ‚Das ist ein Hampelmann‘, sagt die Mutter. Dann zeigt er auf ein weiteres Bild. (*Ich kann mich nicht mehr erinnern, was es war.*) Die Mutter meint, dass sie sich zuerst einmal ausziehen. Sie geht in die Hocke und Valentin steht zwischen ihren Schenkeln. Sie

zieht ihm die Jacke aus und hängt sie auf den Haken. Dann werden die Schuhe ausgezogen. Währenddessen steht Valentin ständig zwischen ihren Beinen, mit dem Rücken zu ihrer Brust“ (Papier 3, 2).

Valentins Zeichen über seinen Garderobenplatz ist eine Ananas. Das ist sein Zeichen für die nächsten Jahre. Nun wird Valentin aktiver, zeigt auf die anderen Bilder, die sich neben „seiner“ Ananas befinden. In der Seminargruppe wird vermutet, Valentin sei neugierig, möchte sich etwas vertraut machen bzw. sich positionieren (vgl. Papier 6, 1). Nach dem kurzen Vorstellen seines Platzes, zieht die Mutter Valentin um. Die Art und Weise, wie Valentin dabei passiv bleibt und sich die Kleidung an und ausziehen lässt, ist eine typische Interaktion zwischen Mutter und Sohn. Sie zieht sich durch alle Beobachtungsprotokolle²⁸ und ändert sich nicht, wird mit der Zeit sozusagen zu einem Ritual zwischen den beiden. Die Mutter lässt Valentin nie alleine seine Jacke oder Schuhe ausziehen, sondern erledigt dies immer für Valentin. Dieser zeigt auch keine Initiative, dem zu entnehmen wäre, dass er es selbst machen möchte.

Schließlich ist Valentin umgezogen und die ersten Schritte in die Dino-Gruppe stehen bevor. In einem nächsten Protokollausschnitt möchte ich diese ersten Erfahrungen von Valentin wiedergeben:

„Sie [Frau S., Anm. E.H.] sagt zu Valentin, ob sie nun in den Raum gehen sollten. Sie fragt ihn mehrmals und streckt ihre Hand aus. Nachdem Valentin *zögert*, nimmt die Mutter ihn am Handgelenk und gemeinsam gehen sie in den Dino-Raum. Dabei macht Valentin ein ausdrucksloses Gesicht. *Ich folge den beiden in die Dino-Gruppe*. Valentin geht die Küchenzeile entlang und nimmt einen Teller in die Hand. Die Kindergartenpädagogin Susi nimmt ihm den Teller aus der Hand und sagt zu ihm: ‚Den lassen wir da stehen. Den brauchen wir zum Essen.‘ Während sie spricht, legt sie Valentin die Hände auf die Schulter und dreht ihn so herum, dass er einen runden Tisch sehen kann, auf dem sich Brot und Marmelade befinden. Sie zeigt nochmals auf den Tisch und sagt: ‚Wenn du Hunger hast, kannst du ein Brot essen. Wie du magst.‘ Dann lässt sie Valentin los und er geht zu einem Regal, das gleich links neben mir steht. Er nimmt eine Kiste heraus, in der sich kleine Magnetstangen befinden, die man aneinander reihen kann. Er schafft es, zwei Stücke aneinander zu stecken, doch Susi geht in die Hocke, nimmt ihm die Stangen aus der Hand und zeigt ihm, wie das Spiel funktioniert. Sie reiht so viele Stäbchen aneinander, bis sie auseinanderfallen, da sie zu schwer für die Magneten geworden sind. Valentin verzieht dabei keine Miene und sieht nur zu. Währenddessen hat sich die Mutter neben mich gestellt und sagt: ‚Es sieht so aus, als wäre ich nervöser als Valentin.‘ *Ich lächle sie nur an und blicke gleich wieder weg zu Valentin*. Susi steht auf, nachdem Valentin auch aufgestanden ist und ein wenig den Raum erforscht. Sie sagt zur Mutter, dass sie ruhig mit Valentin spielen kann“ (Papier 3, 3).

²⁸ Nachzulesen in den Papieren 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20, 27 und 28.

Die Mutter fragt Valentin, ob sie in den Gruppen-Raum gehen. Valentin zögert und auch nach mehrmaliger Aufforderung der Mutter reagiert Valentin nicht und zeigt in keiner Weise, dass er in den Dino-Raum gehen möchte. Schließlich nimmt die Mutter ihn einfach am Handgelenk und geht anschließend mit Valentin in den Raum. Sein Zögern lässt vermuten, dass Valentin sich nicht sicher fühlt. Es wurde ihm nicht die Zeit gelassen, bis er dazu bereit ist, und es stellt sich die Frage, ob Valentin auch freiwillig mitgegangen wäre bzw. wie lange er dafür gebraucht hätte. Dabei kam in der Seminargruppe die Idee auf, ob nicht die Mutter nervöser ist als Valentin, da sie ihn am Handgelenk packt und ihn in dem Raum „drängt“. Sie braucht demnach jemanden zum Festhalten, hält die Spannung nicht aus (vgl. Papier 6, 1). Diese Vermutung lässt sich weiter unten im Beobachtungsprotokoll bestätigen, da Frau S. ein paar Minuten später zu mir sagt: „Es sieht so aus, als wäre ich nervöser als Valentin“ (Papier 3, 3). Möglicherweise spürt Valentin diese Spannung und zögert deshalb in den Raum zu gehen. Denn wenn die Mutter nervös ist, was mag da vor sich gehen?

Im Raum drinnen lässt Frau S. die Hand von Valentin los und er macht seine ersten Schritte alleine, geht sogar voraus. Er spaziert zwar an der Küchenzeile entlang, also am Rand des Zimmers, trotzdem schafft er es alleine. Er beobachtet, nimmt das Geschehen rings um ihn auf, sein Gesichtsausdruck ist neutral und ausdruckslos. In den nächsten Minuten bewegt er sich neugierig durch den Raum, doch die Gegenstände, die er angreift, werden ihm immer wieder aus der Hand genommen. Susi möchte nicht, dass Valentin den Teller in die Hand nimmt, da er zum Essen gedacht ist. Doch auch die Magnetstangen nimmt sie ihm weg. Es wirkt auch Susi nervös, da sie sich ständig beschäftigen muss. Sie kann nicht nur beobachten. Valentin wird so in seinem Erforschen und Entdecken immer wieder unterbrochen.

Auch im weiteren Verlauf der Beobachtungsstunde wird Valentin in seiner Entdeckungsreise immer wieder gestoppt, gebremst bzw. in eine Richtung gedrängt. Es lässt sich jedoch sagen, dass Valentin neugierig ist und Neues erkunden möchte. Als der Morgenkreis beginnt, kann er nicht ruhig sitzen bleiben, sondern geht von der Gruppe weg und erkundet den Raum (vgl. Papier 3, 5). Er sucht nur sehr selten Körperkontakt zu seiner Mutter, wirkt demnach nicht sehr ängstlich oder gehemmt, sondern offen und interessiert für die Umgebung.

Das erste Beobachtungsprotokoll stellt das einzige dar, bei dem ich Mutter und Sohn gemeinsam im Kindergarten beobachtet habe. Noch in derselben Woche beschließt die Mutter, dass sie Valentin alleine lassen kann. Ich werde benachrichtigt, dass Valentin am vierten Tag alleine im Kindergarten zurück bleibt, da er keine Probleme bereitet hat, als die Mutter am dritten Tag spontan für zehn Minuten weggegangen ist. Wie sich das Allein-Sein auf ihn ausgewirkt haben dürfte, möchte ich in einem nächsten Kapitel zeigen.

3.4 Valentin alleine im Kindergarten: „Wie du mir, so ich dir“

Es ist der vierte Tag, an dem Valentin in den Kindergarten kommt. Er wird von seiner Mutter umgezogen, danach fordert sie ihn auf in die Gruppe vorzugehen. Valentin geht jedoch nicht in die Gruppe, sondern läuft in die entgegengesetzte Richtung davon. Der folgende Protokollausschnitt beginnt damit, dass Susi Valentin in ein Spiel verwickelt, bevor sich dann die Mutter verabschiedet:

„Nach kurzer Zeit nimmt sie [Susi, Anm. E.H.] ihn an der Hand und geht in Richtung Dino-Raum. Doch sie geht nicht hinein, sondern nach rechts zu der Garderobe. An einer Wand ist ein Magnetspiel angebracht. Es besteht aus einer grauen Metallplatte und die Magnetsteine sehen aus wie Holzblöcke, in denen 'Wege' ausgehöhlt sind. Wenn man mehrere Holzblöcke aneinander reiht, so kann man eine Kugel durch diese 'Wege' hindurch rollen lassen. Sie spielen ein wenig damit, schieben Holzblöcke auf der Magnetwand hin und her, lassen die Kugel durch die Wege rollen. Ein paar Kinder kommen hinzu um mitzuspielen. Valentin lächelt ab und zu, indem er den Mund öffnet und dabei seine Zähne zeigt.

Zwischendurch redet die Mutter kurz etwas mit Susi und zieht sich anschließend die Schuhe an. Sie geht zu Valentin, küsst ihn auf die Wange und sagt: 'Viel Spaß und bis später.' Valentin sieht sie während der Verabschiedung nicht an und reagiert auch anderweitig nicht. Sein Körper ist zum Spiel gewandt. *Leider kann ich demnach auch seinen Gesichtsausdruck nicht erkennen.* Die Mutter sagt: 'Baba' zu mir und verlässt den Kindergarten.

Ein paar Kinder spielen jetzt mit der Kugel und Valentin sieht dabei zu. Nach einiger Zeit zeigt Valentin auf eine Schachtel, die sich oberhalb auf einem Fenstersims befindet und sagt: ‚Da!‘ Susi antwortet: ‚Ja, daraus hab ich die Kugel.‘ Valentin beobachtet weiter die spielenden Kinder, bis Susi sagt, dass sie wohl jetzt wieder in die Dino-Gruppe gehen. Sie nimmt Valentin an der Hand und ich folge ihnen in den Raum“ (Papier 4, 1f).

Valentin möchte nicht in den Dino-Raum gehen, als ihn die Mutter dazu auffordert. Er braucht vielleicht noch mehr Zeit und läuft deshalb in die entgegengesetzte Richtung. Schließlich verwickelt Susi ihn in ein Spiel in der Garderobe - Valentin kann sich noch „aufwärmen“, bis er bereit ist in den Dino-Raum zu gehen. Das Spiel besteht aus Magnetsteine die ein Labyrinth ergeben, doch wenn man einen Weg in das Labyrinth

baut, kann eine Kugel ungehindert hindurch rollen. Auch für Valentin ist der Kindergarten noch sehr fremd. Es gibt verschiedene Räume, lange Gänge, viele fremde Gesichter. Wahrscheinlich hat er noch keinen Überblick über den ganzen Kindergarten und muss seinen Weg erst finden, denn schließlich ist es auch erst sein vierter Tag im Kindergarten. Was passiert dann? Während Valentin vor dem Magnetspiel steht, die Kugel durch das Labyrinth rollen lässt und eventuell versucht, durch eine äußeren Ordnung (den Weg im Labyrinth) zu einer inneren Ordnung (bereit zu sein, um in den Dino-Raum zu gehen) zu kommen, verabschiedet sich die Mutter von ihm. Sie redet zuvor leise mit Susi und ich vermute, sie vereinbaren, dass sie nun geht. Valentin steht knapp neben den beiden und dürfte das Gespräch deshalb auch gehört haben. Bei der Verabschiedung sehen sich Mutter und Sohn nicht in die Augen, sie umarmen sich nicht und die Mutter erwähnt mit keinem Wort, wie lange sie weg ist und wann sie wieder kommt. Zusätzlich ist Valentin nicht wirklich im Kindergarten „angekommen“, denn er steht noch immer in der Garderobe. Er sieht seine Mutter nicht an, blickt ihr nicht nach, es scheint so, als ob nichts passiert wäre. Er wirkt sehr mit sich beschäftigt, da er nun nicht mehr mitspielt, sondern andere Kinder an der Magnetwand spielen lässt und nur mehr zusieht. Er ist wie erstarrt, macht lange Zeit nichts und beobachtet nur, wie die Kugel immer wieder ihren Weg durch das Labyrinth findet. Schließlich möchte er doch wieder mitspielen, auch eine Kugel besitzen. Er möchte sich auch einen Weg durch das Labyrinth schaffen, aktiv werden. Er zeigt mit seiner Hand auf die Schachtel, aus der Susi die Kugel hat. Sie antwortet auch, dass sie daraus die Kugel hat, gibt Valentin jedoch keine. Es wurde für sie genug in der Garderobe gespielt, nun wird in den Dino-Raum gegangen. Valentin geht demnach das erste Mal alleine in den Dino-Raum, noch dazu an dem Tag, an dem die Mutter ihn das erste Mal alleine lässt.

Im Raum angekommen geht Valentin alleine umher, fängt dann an ein Bild zu malen. Die Kindergartenpädagogin Alexandra bleibt bei Valentin und redet mit ihm. Als er fertig gemalt hat, geht er wieder durch den Raum, steckt sich wie ein Baby Gegenstände in den Mund und leckt bzw. saugt daran. Es scheint, er braucht Trost, und schließlich widmet sich Alexandra Valentin und spielt mit ihm ein Spiel. Bevor ich jedoch die Szene aus dem Protokoll anführe und interpretativ bearbeite, möchte ich auf die Bedeutung des kindlichen Spiels eingehen.

Es stellt sich bei der nächsten Protokollanalyse vielleicht die Frage, wie von einem Spielverhalten auf das Erleben des Kindes geschlossen werden kann. Dazu ein Zitat von Diepold (1996, 8): „Große Kraft schöpfen Kinder dafür aus den spezifischen Möglichkeiten der Imagination und Symbolisierung. [...] In der Imagination im Spiel werden sowohl Erinnerungen bearbeitet und integrierbar gemacht als auch in Zukunft entworfen, probiert und gefühlt.“ Mithilfe des Spiels können sich Kinder folglich selbst schützen und fördern. Sie können sich spielerisch mit einem unangenehmen Thema auseinandersetzen, es durchspielen, im Kopf imaginieren und so bearbeiten bzw. verarbeiten. Gelingt es dem Kind, seinen affektiven Zuständen spielerisch Ausdruck zu verleihen, so hat dies eine *heilende Wirkung*. Winnicott (vgl. 2005, 62) erinnert daran, dass spielen an sich schon Therapie ist. Sowohl Säuglingsforschung als auch Hirnforschung können die Tiefenwirkung des Spiels belegen.

Um zu verstehen, mit welchem Thema ein Kind sich gerade beschäftigt, muss es genau beobachtet werden bzw. die Phantasien des Kindes müssen erst enträtselt werden. „So wie Freud den Traum als die *via regia* zum Unbewußten bezeichnet hat, könnte man in Analogie dazu mit Erikson das Spiel als die *via regia* zum Unbewußten des Kindes verstehen. Die Spielphantasien von Kindern unterliegen wie Träume psychischen Überarbeitungen und sind deshalb nicht so ohne weiteres zu verstehen und müssen entschlüsselt werden“ (ebd.). In anderen Worten ist folgendes damit gemeint: Kinder stellen bei einem selbsterfunden oder selbstgewählten Spiel Erlebnisinhalte dar, die sie „in irgendeiner Art und Weise bewusst oder unbewusst beschäftigen“ (Gartner 2004, 153). Durch das Darstellen werden Erlebnisinhalte verarbeitet, bearbeitet und durchgearbeitet. Gartner hält fest, dass diese Bearbeitung bzw. Verarbeitung zu einer Bewältigung von Affekten führt: „Diese Bewältigungsarbeit besteht aus zwei Vorgängen: zum einen im Abreagieren der Affekte, zum anderen in ihrer Bindung – ihrer Integration ins Psychische“ (ebd., 153). Das Kind bewältigt Erlebnisinhalte, wodurch gleichzeitig eine heilsame Veränderung von psychischen Strukturen verursacht wird.

Doch nun zurück zum Beobachtungsprotokoll. Valentin drückt in seinem Spiel (unbewusste) Erlebnisinhalte aus, die ihn beschäftigen. Wie schon im ersten Teil der Diplomarbeit erklärt, kann man vom manifesten Verhalten, sprich der Mimik oder der Körperhaltung, auf das unbewusste, das Latente, schließen. Das heißt, durch die Beobachtung des kindlichen Spiels können Rückschlüsse auf innerpsychische Prozesse

des Kindes gezogen werden. Genau dies werde ich mit dem nächsten Protokollausschnitt aufzeigen:

„Valentin spielt mit Alexandra und ein paar Kindern das Holzsteckspiel. Dabei macht er manchmal ein ziemlich *konzentriertes* und *ernstes* Gesicht, manchmal lässt er sich aber auch von anderen spielenden Kindern ablenken und sieht diesen kurz zu. Irgendwann setzt er sich quer zum Tisch und Alexandra fragt ihn, ob er schon fertig ist mit dem Spiel. Valentin sagt ‚ja‘ und sie meint, er soll sich doch ein anderes Spiel suchen. So geht er zum Regal und sucht sich ein Spiel heraus. Es ist ein Spiel auf dem auf einem Karton viele verschiedene Tiere abgebildet sind. Für jedes Tier gibt es eine zweite Karte mit demselben Tier darauf. Alexandra fragt Valentin öfters, welches Tier zu welcher Karte gehört und ob er es richtig zuordnen kann. Valentin grinst dabei und lacht auch öfters.

Nach einiger Zeit spielen, dreht sich Valentin wieder quer zum Tisch und steckt sich von jeder Hand den Zeigefinger in den Mund. Er rutscht vom Sessel herunter und geht ein wenig hin und her. Alexandra weist ihn darauf hin, dass noch Karten vom Spiel am Boden liegen. Valentin hebt daraufhin die Karten auf und legt sie in den Karton vom Spiel“ (Papier 4, 2f).

Valentin spielt mit Alexandra und ein paar weiteren Kindern ein Holzsteckspiel. Entweder ist er auf das Spiel konzentriert oder auf die Kinder, wenn er ihnen zusieht. Seine Gedanken kreisen offensichtlich um das Spiel und die Peers. Er ist aufmerksam und vermutlich abgelenkt von eventuellen negativen Gefühlen, da er eher ruhig und neutral wirkt. Nach einigen Minuten hat er genug von dem Spiel und setzt sich quer zum Tisch. Die Kindergartenpädagogin Alexandra deutet sein Verhalten dementsprechend, dass Valentin nun genug von dem Spiel hat, und spricht dies auch aus. Sie hat richtig gedeutet, da Valentin ihre Frage bejaht. Offensichtlich interpretiert Alexandra in dem Moment das Verhalten von Valentin richtig und dieser kann sich verstanden fühlen. Gemeinsam bilden sie so eine Einheit, die einander versteht.

Nun wird Valentin aufgefordert, ein neues Spiel zu holen. Er kann es sich selbst aussuchen, hat die freie Wahl und ihm wird nichts aufgezwungen. Zusätzlich ist jemand da, der mit ihm etwas tun will. Die Bereitschaft zum Spielen mit Alexandra ist gegeben. Er wählt folgendes Spiel aus: „Es ist ein Spiel, auf dem auf einem Karton viele verschiedene Tiere abgebildet sind. Für jedes Tier gibt es eine zweite Karte mit demselben Tier darauf“ (ebd.). Ich möchte das Spiel noch etwas genauer erklären, da es in der Beobachtung zu wenig beschrieben wurde. Es ist ein Spiel mit verschiedenen Tieren. Zu jedem Mutter-Tier gehört ein Baby-Tier. Beispielsweise sieht man auf einem Bild einen großen Löwen, welches die Mutter symbolisiert. Auf einem zweiten Bild ist ein kleiner Babylöwe abgebildet. Diese zwei Bilder gehören zusammen.

Alexandra fragt nun Valentin, welche Tiere zusammengehören. Valentin kann die Karten richtig zuordnen, grinst und lacht während des Spiels und hat offensichtlich Spaß dabei. Valentin hat sich nun ein Spiel ausgesucht, welches sich mit dem schmerzhaften Thema des Getrennt-Seins von der Mutter auseinandersetzt, denn bei dem Spiel geht es um die Mutter und ihr Baby. Valentin setzt sich mit dem Thema auseinander, als er schon längere Zeit mit Alexandra gespielt hat und seine Gefühle ruhig und neutral wirken. Er muss sich nicht alleine mit dem Thema beschäftigen, sondern Alexandra ist bei ihm und nimmt (unbewusst) spielerisch das Thema auf. Im Spiel kann Valentin einerseits ausdrücken, dass er bei seiner Mutter sein möchte, (da es bei dem Spiel darum geht das Mutter-Tier und das Kind-Tier zusammen zu bringen), andererseits macht ihm das Spiel auch Spaß. Die negativen Gefühle können ertragen werden und gleichzeitig wird ein lustvolles Ereignis erlebt.

Nach einiger Zeit hat Valentin jedoch erneut genug vom Spielen. Er dreht sich weg und steckt sich seine Finger in den Mund. Er spürt sich selbst. Dass die Mama nicht da ist, erlebt er vermutlich als schmerzhaft und die Finger im Mund könnten einen Schnuller symbolisieren, den er jetzt gerne hätte. Er wird unruhiger, muss aufstehen und sich bewegen. Alexandra sagt zu Valentin, dass er die Spielkarten zusammen räumen soll. Valentin schafft es, sich darauf zu konzentrieren. Er lässt sich wieder ablenken, kann machen, was Alexandra vorgibt. Dies mag eventuell auch dazu beitragen, dass Valentin die negativen Affekte ertragen kann. Jemand gibt etwas vor und er selbst weiß, was zu tun ist, muss sich nicht selbst etwas ausdenken.

Ich möchte nun auch die Abholzene beschreiben. Valentin hat den ersten Tag alleine bewältigt. Er hat es in der Stunde, in der ich beobachtet habe, mit Alexandras Hilfe geschafft, sich abzulenken, zu spielen, auch Freude zu empfinden. Aber es fällt ihm nicht leicht, denn manchmal bräuchte er einen Schnuller, da er an Gegenständen oder seinen Fingern saugt. Die nächste Szene beginnt damit, dass die Mutter in der Garderobe wartet, bis Susi Valentin aus dem Dino-Raum führt:

„Kurz darauf kommt Susi mit Valentin aus dem Dino-Raum. Ich sehe, wie Valentin mit *strahlenden* Augen und lachendem Gesicht auf seine Mutter zuläuft. Mitten im Laufen läutet es an der Tür und Valentin bleibt stehen und sieht zur Tür zurück. Valentins Mutter sieht mich grinsend an und sagt, dass sie schon wieder vergessen sei.

Schließlich kommt Valentin zur Mutter und sie gibt ihm einen Kuss und drückt ihn kurz an sich. Dann meint sie, dass er sich die Schuhe anziehen soll, da sie dann gehen. Valentin sagt laut 'Nein!' und läuft von der Mutter weg zu einem blauen 'Schlauch', der von der Decke

hängt. [...] Nach einiger Zeit sagt die Mutter, dass es jetzt Zeit ist zu gehen, und kommt auf Valentin zu. Dieser läuft weg, den Gang entlang, bleibt kurz an der roten Scheibe, die an der Wand befestigt ist, stehen, um sie zu drehen. Dann läuft er weiter. Seine Mutter holt ihn ein und hebt ihn von hinten hoch. Die Hände hat sie unter seinen Achseln und sie schupft Valentin in die Luft und fängt ihn wieder auf. Valentin grinst und lacht dabei über das ganze Gesicht“ (Papier 4, 4).

Als Valentin aus dem Dino-Raum kommt, freut er sich offensichtlich, dass seine Mutter wieder da ist, da seine Augen strahlen und er über das ganze Gesicht lacht. Er läuft auch schon auf seine Mutter zu, als es an der Türe läutet. Er lässt sich sofort ablenken, hält in seinem Laufen inne. Er hat seine Aufmerksamkeit nicht mehr nur bei seiner Mutter, auch wenn er nun langsam auf sie zukommt und sie sich begrüßen, küssen und umarmen. Wie bei der Verabschiedung zeigt Valentin vor seiner Mutter keinen Gefühlsausbruch. Die Verabschiedung in der Früh wurde sehr kurz gehalten und Valentin hat anschließend so getan, als wäre nichts passiert. Bei der Wiedervereinigung läuft Valentin zuerst freudestrahlend los, dann plötzlich hält er inne und begrüßt seine Mutter, als wäre nichts passiert, als wäre sie nicht den ganzen Vormittag weg gewesen. Er lässt mit seinem Verhalten die Mutter spüren, dass sie nicht das Wichtigste auf der Welt für ihn ist, da er plötzlich stehen bleibt und schauen muss, wer denn nun zum Kindergarten kommt. Die Mutter spürt dies und meint zu mir mit lächelndem Gesicht, dass sie nun schon wieder vergessen sei. Sie lächelt zwar, deutet dabei jedoch gleichzeitig einen traurigen Aspekt an. Sie spürt die plötzliche Zurückweisung Valentins, scherzt aber darüber. Als die Mutter nun gehen möchte, läuft Valentin davon und ruft laut „Nein.“ Wie ist das „Nein“ zu verstehen? Valentin macht es damit seiner Mutter schwer, vielleicht so, wie sie es schwer für ihn gemacht hat. In der Früh musste Valentin alleine zurück bleiben und konnte nichts dagegen tun. Er musste es akzeptieren und alleine zurecht kommen. Er spürte das Verlassen-Sein, war vermutlich traurig und nervös, wann die Mutter denn wieder kommen würde. Nun ist sie da und einerseits spürt Valentin eine große Erleichterung, andererseits ist er vermutlich noch wütend und enttäuscht. Er hat ambivalente Gefühle und drückt dies auch aus. Nun ist die Mutter diejenige, die Valentin nachlaufen muss. Sie muss es jetzt wieder gut machen, dass sie weg war und um seine Liebe und Aufmerksamkeit „kämpfen“.

Bevor ich nun die Beobachtungen zusammenfasse und auf die Anfangs formulierten Fragen eingehen werde, möchte ich noch die dritte Beobachtung analysieren und auf die Abschieds- und Abholzene eingehen.

3.5 Valentin zum zweiten Mal alleine

Der nächste Protokollausschnitt beginnt damit, dass die Mutter Valentin in der Früh verlässt. Gleich danach spielt er längere Zeit mit einem Zug bzw. mit den Holzschienen die zusammengebaut werden müssen, damit der Zug darauf fahren kann. Valentin betritt alleine den Dino-Raum und stellt sich auf den Teppich mit dem Blick zur Türe bzw. Mama, die nicht ganz in den Raum hereinkommt:

„Susi geht zu ihm [Valentin, Anm. E.H.] und fragt, ob er der Mama noch ein Bussi gibt, da sie jetzt geht. Die Mutter sehe ich nicht, ich höre nur, dass sie etwas zu Valentin ruft, kann es jedoch leider nicht verstehen.

Doch Valentin bleibt auf dem Teppich stehen und die Mutter geht. Susi fragt, ob er etwas spielen möchte, und nimmt eine Schachtel aus dem Regal, in der sich Holzschienen befinden, die man zusammenstecken kann. Bunte Holzzüge befinden sich ebenfalls in der Schachtel. Valentin setzt sich zu Boden und Susi nimmt zwei Holzschienen heraus und steckt sie aneinander. Valentin nimmt anschließend auch eine Schiene heraus und steckt sie dran. Dann noch eine, auf der sich eine rote Brücke befindet. Susi steht plötzlich auf und geht. Valentin nimmt einen blauen Zug heraus und stellt ihn auf die Schienen. Dann nimmt er zwei weitere Züge heraus und stellt sie hintereinander an den anderen Zug dran. Anschließend schiebt er mit der rechten Hand seinen selbst gebastelten Zug durch die Brücke hindurch. Seine Zunge hat er während dem Spiel sehr oft herausgestreckt.

Es kommen noch zwei weitere Kinder hinzu und fangen an, mit den Holzzügen zu spielen. Valentin steht auf und stellt sich mit dem Rücken zur Wand und sieht den Kindern zu. Sein Gesichtsausdruck ist *ernst* und seine Arme hängen an seiner Seite lose herab. Nach kurzer Zeit setzt er sich wieder zu Boden und nimmt sich eine Holzschiene. Er dreht sie in der Hand hin und her und steckt seinen Finger in das kleine Loch in der Schiene, wo man die andere Schiene ansteckt. Seine Mundwinkel sind nach unten gezogen und er sieht sehr *abwesend* aus“ (Papier 5, 2).

Die Situation beginnt damit, dass die Mutter sich von Valentin verabschiedet. Es wird dabei kein Körperkontakt mehr ausgetauscht, denn Valentin bleibt auf dem Teppich stehen und die Mutter kommt nicht in den Raum herein. Das lässt vermuten, dass Valentin darüber enttäuscht, traurig und verletzt ist. Möglicherweise ist auch die Mutter gekränkt, dass Valentin nicht mehr zu ihr kommt und sie verlässt deshalb den Kindergarten ohne Verabschiedung. Schließlich ergreift die Kindergartenpädagogin Susi die Initiative und schlägt Valentin ein Spiel vor, das sie spielen könnten. Sie wählt ein Spiel aus, bei dem man Holzschienen zusammenfügen muss, damit ein Zug darauf fahren kann. Susi wählt ein Spiel, das mit Zusammenfügen und Trennen zu tun hat. Sie beginnt, zwei Holzschienen aneinander zu stecken. Mit den zwei Holzschienen könnte sie unbewusst ausdrücken, dass Valentin und die Mama zusammengehören. Valentin führt das Spiel fort, nimmt eine Schiene heraus, auf der sich eine kleine Brücke

befindet. Vielleicht symbolisiert er damit, dass Susi eine Brücke baut zu ihm und seinen Gefühlen. Sie sitzen gemeinsam auf dem Boden, das Thema des Getrennt-Seins bzw. Verlassen-Werdens liegt noch in der Luft, da die Mutter kurz zuvor gegangen ist. Doch schon nach ein paar Minuten verlässt Susi plötzlich Valentin. Ich vermute, die Glocke hat geläutet und die Pädagogin muss den Türöffner betätigen. (Dies ist in der Früh häufig der Fall.)

Nachdem Susi gegangen ist, nimmt Valentin drei Züge aus der Schachtel und setzt sie aneinander. Das könnte ebenfalls ihn, seine Mutter und die Pädagogin Susi symbolisieren. Was mag in Valentin dabei vorgehen? Innerhalb kürzester Zeit wird er zwei Mal alleine gelassen. Zuerst von seiner Mutter, dann von Susi. Er reagiert nicht mit Gefühlsausbrüchen, sondern spielt weiter, als ob nichts Ungewöhnliches passiert wäre. Er hat nur kurz Zeit, sich mit dem Gefühl des Verlassen-Werdens in Gegenwart von Susi auseinander zu setzen. In dieser Zeit war Susi ein Halt für Valentin. Sie macht einen Vorschlag und gibt einen Rahmen vor, in dem Valentin sich bewegen kann. Er hat die volle Aufmerksamkeit und kann sich kurze Zeit (durch das Spiel) verstandene fühlen. Doch dann geht Susi ohne Vorwarnung und Valentin ist alleine. Zusätzlich kommen zwei relativ fremde Kinder hinzu und beginnen mit „seinem“ Spiel zu spielen. Valentin geht erst seit zwei Wochen in den Kindergarten und vermutlich kennt er die Kinder noch nicht sehr gut. Er fühlt sich nicht wohl und womöglich bedroht. Auf jeden Fall entfernt er sich von den Kindern, sodass er sich mit dem Rücken zur Wand stellt. Es sieht aus, als müsste er von einer Gefahr zurück weichen. Seine Körperhaltung ist jedoch nicht angespannt, sondern eher traurig. Seine Miene ist ernst und seine Arme hängen an ihm herab.

Kurze Zeit später setzt er sich wieder zu Boden und nimmt eine Holzschiene in seine Hand. Er befühlt mit seinen Finger das kleine Loch der Schiene, wo man eine andere ansteckt. Er ist alleine und fühlt, dass keine zweite Schiene (Mutter oder Pädagogin) da ist. Er kann gerade nicht „andocken“ und muss alleine bleiben. Valentin drückt das Allein-Sein auch mit seinem Gesichtsausdruck aus: „Seine Mundwinkel sind nach unten gezogen und er sieht sehr *abwesend* aus“ (ebd.). Er bemerkt, dass er von der Mutter getrennt und alleine ist. Niemand hilft ihm in diesem Moment und er kann das negative Gefühl nicht lindern. Er ist nun abwesend, in sich gekehrt und kann sich nicht lustvoll dem Spiel widmen.

Im weiteren Verlauf der Beobachtungsstunde ist die Essensszene sehr auffällig. Valentin stopft das Brot geradezu in sich hinein. Es genießt es nicht, möchte sich nur so schnell wie möglich „auffüllen“. Es ist ihm egal, ob das Brot belegt ist oder nicht. Eine Scheibe Käse fällt von seinem Brot, doch er hebt sie nicht auf. Es geht nicht um den Geschmack bzw. um das Genießen. Er stopft nur weiter Brot in sich hinein, beißt große Bissen ab, kaut wenig. Dieses „Essen-in-sich-stopfen“ zieht sich durch viele Beobachtungsprotokolle²⁹. Im Kapitel 3.6 werde ich näher darauf eingehen, jetzt widme ich mich jedoch der Abholzene:

„Kurz vor 12:00 Uhr betritt Frau S. den Kindergarten. Da ich in der Garderobe auf sie gewartet habe, sieht sie mich sofort und wir begrüßen uns. Sie geht gleich zur Eingangstüre vom Dino-Raum und wartet auf Valentin. Dieser kommt kurz darauf und läuft grinsend auf seine Mutter zu. Frau S. geht in die Hocke und umarmt Valentin. Er drückt seine Mutter kurz, dann stößt er sich von ihr weg. Er geht zur Türe und möchte sie schließen. Frau S. hockt jedoch gerade zwischen der Türe und meint, dass Valentin doch diese offen lassen soll, da die Kinder doch auch wieder hinaus wollen. Valentin drückt ein wenig fester gegen die Tür und so auch gegen seine Mutter.

Susi kommt hinzu und möchte aus dem Raum gehen. Sie sagt zu Valentin, dass er die Tür offen lassen soll, weil sie jetzt auch hinaus möchte. Schließlich lässt Valentin die Türe los und läuft zu einer anderen, die sich gegenüber der Eingangstüre befindet und zu einem kleinen Innenhof führt. Er öffnet die Türe und läuft hinaus in den Hof. Dann schließt er die Türe von außen und schaut herein. Die Mutter schaut von drinnen hinaus und hockt sich auf den Boden. Die Türe besteht aus Glas, sodass sich beide ansehen können.

Dann öffnet die Mutter die Türe und Valentin läuft weg, weiter in den Hof hinein. Sie holt ihn ein und hebt ihn hoch. Als sie in den Raum hineinkommen, höre ich sie sagen, dass Valentin die falsche Türe zum Ausgang genommen hat. Bevor sie gehen, muss er sich doch noch die Schuhe anziehen.

Die Mutter hockt sich vor der Garderobe hin und zieht Valentin die Schuhe an, indem sie immer ein Bein von ihm hochhebt. Dabei steht er wie immer zwischen ihren Schenkel, den Rücken zu ihrer Brust. Frau S. sagt zu Valentin, dass er ja sicher müde sei und ins Bett möchte. Valentin sagt daraufhin ein paar Mal: 'Heia, Heia.'" (Papier 5, 5).

Als Frau S. Valentin abholen kommt, freut er sich, grinst und drückt sich an sie. Doch fast im selben Moment stößt er seine Mutter von sich. Wie ist das zu verstehen? Er hat den Vormittag ohne sie verbracht und freut sich offensichtlich, sie wieder zu sehen, jedoch spürt er auch den Schmerz des Verlassen-Werdens und stößt sie von sich. Er möchte die Türe schließen und drückt diese gegen seine Mutter. Vielleicht möchte er sie aussperren, so wie er in den Kindergarten eingesperrt wurde. Er konnte nicht weg, musste alleine da bleiben. Vielleicht möchte er auf diese Weise auch seine eigenen Gedanken und Gefühle weg sperren. Einfach eine Türe zumachen und den Schmerz draußen lassen.

²⁹ Nachzulesen in den Papieren 5, 8, 9, 15 und 20.

Dieses Wegsperrn wiederholt sich kurz darauf. Als Susi aus dem Dino-Raum kommt und raus möchte, läuft Valentin los zu einer anderen Türe, die in den Hof hinaus führt. Er läuft schnell hinaus und schließt die Türe. Sich selbst schließt er ein und seine Mutter aus. Da es sich bei dieser Türe um eine Glastüre handelt, kann er seine Mutter sehen, jedoch nicht direkt bei ihr sein. Beide sehen sich durch die Türe an, sind zusammen, jedoch trotzdem getrennt. Valentin will ihr auf diese Weise vielleicht zeigen, dass er sich im Kindergarten ausgesperrt fühlt von ihr. Er lässt sie dasselbe fühlen wie er. Im Kindergarten ist er alleine und verlassen von seiner Mutter. Dadurch ist er vermutlich traurig, frustriert, böse, wütend, hilflos. Nun sperrt er seine Mutter aus. Er baut sozusagen eine unsichtbare Mauer um sich auf, um sich von negativen Gefühlen zu schützen. Er kann im Moment Nähe nicht zulassen. Die Mutter fühlt sich eventuell nun auch ausgesperrt, ist traurig dass er davon läuft, wütend dass er ihr nicht folgt und hat ein schlechtes Gewissen, weil er alleine zurück bleiben musste.

Doch die Mutter geht nicht darauf ein. Sie interpretiert die Situation so, dass Valentin nur die falsche Türe genommen hat bzw. erhofft sich das eventuell auch. Valentin läuft wieder weg und erneut muss sie ihm nachlaufen, ihn hochheben und zurücktragen. Es ist eine Geduldsprobe, doch die Mutter bleibt ruhig, schimpft nicht.

Wie kann es verstanden werden, dass Valentin einerseits mit freudigem Gesicht zu seiner Mutter läuft, im nächsten Moment sich jedoch von ihr abwendet, ja sie geradezu wegstößt? Jedes Kind reagiert individuell, wenn es nach einer Trennung von der Bezugsperson zu einer Wiedervereinigung kommt. Im zweiten Kapitel habe ich die Bindungstheorie beschrieben bzw. auch die verschiedenen Arten der Bindungsqualität referiert. Bowlby schreibt, dass es zu verschiedenen Reaktionen kommen kann, wie „Traurigkeit, zunehmender Protest gegen ihre [Mutter; Anm. E.H.] Abwesenheit und wachsender Zorn auf sie, weil sie nicht wiederkommt, *gesteigerte Ambivalenz* bei der Rückkehr zu den Eltern und deutliche Angst vor einer neuerlichen Trennung“ (Bowlby 1976, 41; Hervorhebung E.H.). In dem letzten Protokollausschnitt lässt sich das ambivalente Verhalten Valentins gut beobachten. Valentin scheint sich einerseits zu freuen, dürfte Gefühle der Erleichterung, Entlastung und Freude verspüren, andererseits ist der Schmerz der Trennung noch vorhanden, er dürfte Zorn, Wut, Hilflosigkeit und Empörung empfinden. Es ist verständlich, dass sich Valentin in dieser Weise verhält.

3.6 Resümee

a) Welche Form der Strukturierung des Alltags gibt es im Kindergarten?

In der ersten Beobachtungsstunde erforscht Valentin den Raum. Dabei geht er alleine vor, hängt sich nicht an seine Mutter und auch nicht an Kinder oder an Kindergartenpädagoginnen. Er ist neugierig und beschäftigt sich mit mehreren Spielsachen.

In der zweiten Beobachtungsstunde beschäftigt sich Alexandra für längere Zeit mit Valentin. Es gibt auch einen Morgenkreis, bei dem alle Kinder im Kreis zusammensitzen. Hier werden die Kinder begrüßt und der Tag beginnt nun offiziell.

In der dritten Beobachtungsstunde ist Valentin schon mehr auf sich gestellt. Susi spielt nur sehr kurz mit ihm, die restliche Stunde ist er alleine. Er beschäftigt sich mit Magnetsteine, dem Zug und einem Auto, auch läuft er öfters im Gang der Einrichtung umher. Mit Kindern spielt Valentin noch nicht und auch diese zeigen kein Interesse an ihm.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Kindergartenpädagoginnen mit Valentin Zeit verbringen, wenn auch nicht sehr viel. Es gibt zwei Programmpunkte am Vormittag – den Morgenkreis und die Jause. Valentin macht hier die Erfahrung, dass es etwas zu Essen gibt, wenn er in den Kindergarten kommt. Man muss nichts essen, wenn man keinen Hunger hat, doch es steht immer etwas bereit. Etwas später am Vormittag setzen sich alle Kinder und Pädagoginnen in einem Kreis zusammen. Dabei wird jedes Kind begrüßt und darf etwas sagen, wenn es möchte. Valentin macht zusätzlich die Erfahrung, dass er sich alleine die Spiele aussuchen kann und hier relativ ungebunden ist, sich aussuchen kann, was er will. Er macht die Erfahrung, dass sich ab und zu eine erwachsene Person um ihn kümmert und mit ihm spielt.

b) Wie bewältigt Valentin das Verlassen-Werden bzw. das Getrennt-Sein von der Mutter und was hilft ihm dabei?

In der ersten Beobachtungsstunde kann Valentin als ein neugieriger kleiner Junge wahrgenommen werden, der den Dino-Raum erforscht. Er sucht wenig Kontakt zu seiner Mutter, ist nicht sehr ängstlich oder schüchtern. Er geht unbeirrt seinen Weg und wenn er Zuwendung braucht, sucht er die Nähe zu seiner Mutter. In der zweiten und dritten Beobachtung ändert sich das. Die Mutter ist nicht mehr da, sie verlässt ihn. Zuvor war der Dino-Raum ein erforschenswertes Zimmer, in dem die Mutter auch

anwesend war. Doch plötzlich verabschiedet sich die Mutter immer schon in der Garderobe und begrüßt ihn auch dort erst wieder. Der Dino-Raum wird auf einmal zu einem Zimmer, das die Mutter nicht mehr betritt.

Ich habe auch zwei Protokollauschnitte angeführt, in denen Valentin teilweise Unterstützung von den Kindergartenpädagoginnen bekommen hat, jedoch kam es jeweils zu einem unterschiedlichen Ergebnis. Einmal konnte Valentin seine negativen Gefühle bewältigen, das zweite Mal jedoch nicht. Wenn man die Protokolle genau liest, fällt auf, dass bei dem Beispiel mit Alexandra Valentin das Tempo bestimmt und von sich aus zu erkennen gibt, wann er mit dem Spiel fertig ist. Er kann sich das Spiel auch selbst aussuchen und weiß gleichzeitig, dass Alexandra da ist und mit ihm spielt. Ihm wurde genug Raum gegeben, um sich mit dem Gefühl des Getrennt-Seins von der Mutter zu beschäftigen. Alexandra bleibt die ganze Zeit bei ihm. Er kann zu ihr, wenn er sie braucht, und muss keine Angst haben, dass sie weg geht. Er kann sich ihrer sicher sein und mit dem Thema des ‚Getrennt-Seins von der Mutter‘ beschäftigen, welches sehr schmerzhaft ist.

In der Beobachtung mit Susi ist es Valentin nicht möglich, seine negativen Gefühle zu ertragen bzw. zu lindern. Das mag eventuell darin liegen, dass Susi ihn alleine gelassen hat und nur sehr kurze Zeit für Valentin ein Halt war. Sie lässt Valentin alleine und geht ohne Verabschiedung weg – genau wie seine Mutter.

Gemeinsamkeiten in beiden Protokollauschnitten lassen sich jedoch trotzdem herauslesen. Valentin scheint angewiesen zu sein auf die Fähigkeit der Pädagoginnen bzw. auf die Zeit, die sie für ihn aktiv aufwenden, ob er nun die negativen Gefühle ertragen bzw. lindern kann oder nicht. Er braucht hier Unterstützung von außen, die ihm jedoch nicht immer gegeben werden kann.

Bei den Abholsszenen lassen sich ebenfalls Gemeinsamkeiten ausmachen. Bei beiden Beobachtungen läuft Valentin von seiner Mutter davon. Er hat zwiespaltene Gefühle. Zuerst drückt er die Mutter, im nächsten Moment stößt er sie von sich. Er sperrt sie aus, lacht im nächsten Moment, wenn sie ihn hoch hebt. Er will ihr den Schmerz zeigen, den er spürt. Er fühlt sich ausgegrenzt, ausgesperrt in einen Dino-Raum, den die Mutter plötzlich nicht mehr betritt. Er möchte vielleicht auch seine Gedanken und Gefühle aussperren, da sie schmerzhaft sind. Die Mutter missversteht ihn (absichtlich), glaubt, er möchte so gerne im Kindergarten bleiben und nicht mehr nach Hause gehen.

Zusammenfassend kann man in Bezug zur Bewältigungsdefinition folgendes sagen: Valentin hat sich in der zweiten Beobachtungsstunde mit dem schmerzhaften Thema

des Getrennt-Seins von der Mutter auseinandergesetzt und seine negativen Gefühle zum Teil lindern und ertragen können. Er hat dabei Alexandra als Stütze, kann sich lustvoll einem Spiel widmen und in einen dynamischen Austausch mit ihr treten. Valentin hilft es demnach, wenn eine erwachsene Person einen Rahmen vorgibt, in dem er sich bewegen kann. In der dritten Beobachtungsstunde fällt es ihm jedoch schwerer. Er bräuchte Unterstützung von außen, die ihm nicht gegeben wurde. Er konnte sich nicht mehr lustvoll dem Spiel widmen, versank in seine Gedanken.

Bei der Abholzene kommt zum Ausdruck, dass Valentins Gefühle ambivalent sind. Er vermisst seine Mutter, spürt aber auch den Schmerz des Alleine-Gelassen-Werdens.

In den nächsten Kapiteln möchte ich den weiteren Verlauf von Valentins Verhalten im Kindergarten analysieren.

3.7 Valentin möchte nach Hause

Die nächste Beobachtungsstunde, von der ich berichten möchte, ist für mich eine sehr belastende. Am Ende der Beobachtung gehe ich mit traurigem Gefühl aus dem Kindergarten. Valentin muss die ganze Stunde hindurch mit negativen Erfahrungen kämpfen, bis er es letztendlich nicht mehr ausgehalten hat und zum Weinen anfängt. Der Tag beginnt damit, dass er in eine anderen Gruppe als seine gehen muss. Es ist erst seine dritte Woche im Kindergarten und an dem Tag, an dem ich ihn beobachtet habe, finde ich ihn schließlich in der Marienkäfer-Gruppe. Er sitzt am Jausentisch und nagt an einem Stück Apfel. Er sieht ziemlich müde aus, sein Haar ist verstrubbelt. Ich habe die Kindergartenpädagogin der Marienkäfer-Gruppe und auch die Praktikantinnen zuvor noch nie gesehen. Ich vermute, dass auch Valentin sie aus diesem Grund noch nicht gut kennen dürfte. Die nächste Szene beginnt damit, dass Valentin am Jausentisch der Marienkäfer-Gruppe sitzt und etwas isst:

„Valentin sitzt am Jausentisch und isst ein Stückchen Apfel. [...] Dabei nagt er an der Innenseite der Apfelspalte herum. Während er isst, schaut er ziellos in der Gegend umher. Einmal bohrt er auch mit dem Finger in der Nase. Nach kurzer Zeit rutscht er vom Sessel und rückt ihn an den Tisch. Noch immer die Apfelspalte in der rechten Hand dreht er sich quer zum Tisch und geht ein, zwei Schritte an der Tischkante entlang. Sein Blick ist dabei auf spielende Kinder gerichtet.

Die Kindergartenpädagogin kommt zu Valentin und sagt zu ihm, er soll sich zu Tisch setzen, wenn er etwas isst. Gerade hat er das letzte Stück in den Mund gesteckt und sie fragt ihn, ob er noch etwas möchte. Dabei schiebt sie die Dose mit den Apfelstücken an den Tischrand. Sie schiebt auch einen Sessel weg vom Tisch, damit Valentin sich hinsetzen kann. Doch Valentin setzt sich nicht und schiebt den Sessel wieder zurück. Die Kindergartenpädagogin geht und Valentin nimmt sich eine Apfelspalte. Nach kurzer Zeit setzt er sich dann doch auf den Sessel von vorher und dreht sich quer zum Tisch. Er nagt wieder am Apfel und sieht durch den Raum. Schließlich zieht er einen leeren Sessel zu sich heran und fängt an, ihn an der Rückenlehne hin und her zu wippen. Schließlich fällt der Sessel um und Valentin blickt zu Boden. Die Kindergartenpädagogin kommt wieder vorbei und sagt, er soll den Sessel lassen und sich ‚gescheit zum Tisch setzen‘. Während sie das sagt, hebt sie den Stuhl auf und geht dann wieder. Valentin isst sein Apfelstück fertig und anschließend legt er seinen Teller auf den Stapel von Tellern, der in der Mitte des Tisches steht“ (Papier 7, 1).

Valentin beginnt den Tag im Kindergarten in einer fremden Gruppe mit vielen fremden Gesichtern. Im Raum befinden sich drei erwachsene Personen (zwei Praktikantinnen und eine Kindergartenpädagogin) und ich erinnere mich, dass schon viele Kinder in der Gruppe waren, weshalb es im Raum sehr laut ist. Valentin sitzt am Jausentisch und nagt an einem Stück Apfel. Er wirkt dabei in sich gekehrt, müde und abwesend. Ich vermute dies, da Valentin am Apfel nagt, so als würde er ihn gar nicht wahrnehmen, dann bohrt er in der Nase. Seine Empfindungen kreisen um den Mund, die Mundhöhle, den Lippen, die Zunge und schließlich auch der Nase. Das sind empfindsame Körperzonen, er scheint sehr mit sich beschäftigt zu sein. Dann steht er auf, geht ein zwei Schritte, als plötzlich die Kindergartenpädagogin kommt und ihn darauf hinweist, dass er sich setzen soll, wenn er etwas isst. Valentin steckt sich in dem Moment das restliche Stück des Apfels in den Mund, ist demnach fertig mit dem Essen. Die Pädagogin bietet ihm ein weiteres Stück an, doch Valentin möchte nichts, woraufhin die Pädagogin wieder geht. Sie fragt nicht, ob er etwas spielen möchte oder schlägt ihm auch nichts vor, was er nun nach der Jause tun könnte. Valentin steht nun alleine da, nimmt sich nun doch eine Apfelspalte. Es scheint, Valentin ist gelangweilt bzw. er weiß nicht genau, was er tun soll – also isst er einfach weiter, auch wenn er keinen Hunger hat. Das schließe ich daraus, da er an seinem Apfel nagt und schließlich auch anfängt, mit einem Stuhl hin und her zu wippen. Seine Konzentration ist dabei wieder auf sich gerichtet. Wenn er an dem Apfel nagt, sind seine Lippen und seine Zunge ständig in Bewegung und werden gereizt. Schließlich experimentiert er, wippt einen Stuhl hin und her. Die Pädagogin wird wieder auf Valentin aufmerksam, als der Stuhl umkippt. Sie rügt Valentin, er soll ordentlich sitzen und den Stuhl in Ruhe lassen. Innerhalb kürzester Zeit kommt die Pädagogin zwei Mal zu Valentin und verlässt ihn gleich wieder. Sie bleibt nur kurz da, um kritisch etwas anzumerken. Sie nimmt sich keine Zeit, um zu beobachten, was

Valentin macht, und um dann darauf entsprechend zu reagieren. Prompt kommt eine negative Reaktion.

Valentin isst fertig, legt seinen Teller auf den Geschirrstapel in der Mitte des Tisches und geht aus dem Raum. Er ordnet äußere Dinge, vielleicht um auch innere Dinge in sich zu ordnen. In der Seminargruppe wurde überlegt, ob Valentin sich selbst eine Grenze setzt (ordentlich sein), da es sonst im Moment niemand für ihn macht. Er ist in einem fremden Raum mit fremden Gesichtern. Er nagt gelangweilt an einem Apfelstück und blickt umher. Niemand beachtet ihn oder lädt ihn ein, etwas zu spielen. Die Pädagogin kommt nur vorbei um zu sagen, dass Valentin dies oder jenes nicht tun soll. Deshalb setzt sich Valentin selbst eine Grenze. Er weiß, dass die Teller ordentlich gestapelt werden sollen – und genau das tut er. Er wirkt dabei sehr erwachsen (vgl. Papier 10, 2).

Schließlich ist er fertig - er hat nun gegessen und verlässt den Raum. Die nächste Situation, die sich nach der Jause ergibt, war für mich sehr schmerzhaft zu beobachten:

„Valentin rutscht vom Sessel und geht in die Garderobe hinaus. Ich folge ihm und sehe, dass er zu einer Glastüre geht. Er streckt sich und zieht an der Türschnalle. Die Tür ist verschlossen und Valentin hängt sich mit seinem ganzen Gewicht daran. Beide Hände hat er dabei auf der Schnalle und er zieht kurz seine Beine an. [...] Die Glastüre ist in einem Metallrahmen eingefasst und Valentin steigt auf den unteren Rahmen und hält sich dabei wieder an der Türschnalle fest. Dabei zerrt er immer wieder daran. Ich bemerke, wie die Kindergartenpädagogin [der Marienkäfer Gruppe, Anm. E.H.] neben mir steht und ebenfalls Valentin zusieht. Sie fragt mich, ob ich denn nur Valentin beobachte und ich bejahe. 'Für was machst du denn das?', fragt sie mich und ich antworte: 'Ich mach bei einem Projekt auf der Uni mit.' Sie nickt kurz und geht anschließend zu Valentin. Sie sagt zu ihm, dass die Mama kommt, wenn er das Mittagsschlafchen gemacht hat. Dann geht sie weiter. Valentin lässt die Türe los und geht zu einer auf der gegenüberliegenden Seite, die in den Innenhof führt. Auf der Türe hängt ein gelbes Netz und er zieht kurz daran. Dann dreht er sich mit dem Rücken zu mir und läuft um die Ecke des Ganges“ (Papier 7, 2).

Valentin geht auf den direkten Weg zur Eingangstüre, die aus Glas ist, und zieht an der Türschnalle. Das macht den Eindruck, er hätte genug vom Kindergarten und möchte deshalb gehen. Die Türe ist verschlossen und Valentin hängt sich mit dem ganzen Gewicht daran. Er rüttelt, reißt, drückt und hängt sich an die Türe. Er sieht nach draußen, kann aber nicht hinaus. Dieses Zerren dauert mehrere Minuten an. Dabei weint Valentin nicht, er schreit nicht, gibt auch keine wütenden oder traurigen Reaktionen von sich, sondern verbissen versucht er, die Türe zu öffnen. Schließlich kommt die Kindergartenpädagogin vorbei und sieht Valentin zu. Sie fragt mich etwas, geht scheinbar unbekümmert zu Valentin und meint, er müsse noch dableiben, bis die Mama

kommt. Einerseits dürfte die Pädagogin ihrer Aussage nach bemerken, dass Valentin nach Hause möchte, andererseits scheint es sie emotional nicht zu berühren, da sie ihn nicht tröstet, ablenkt oder näher auf ihn eingeht. Sie informiert ihn, geht dann weiter.

Kurze Zeit später in der Beobachtungsstunde erfährt Valentin eine erste positive Reaktion. Eine Praktikantin fragt ihn, ob er etwas mit ihr spielen möchte und hebt ihn hoch. Er spürt Körperkontakt und das Interesse einer erwachsenen Person an ihm. Die Praktikantin spielt auch kurze Zeit mit Valentin und er kann sich gehalten fühlen. Doch auch ein anderes Mädchen spielt bei dem Spiel mit und nach kurzer Zeit beachtet die Praktikantin das Mädchen stärker als Valentin.

Schließlich kommt der Zeitpunkt, an dem der Dino-Raum geöffnet wird und Valentin die Gruppe tauschen kann. Die Praktikantin trägt ihn in „seine“ Gruppe. Dort spielt er kurze Zeit mit einem Feuerwehrauto, doch schon bald steht er wieder bei einer Glastüre, blickt nach draußen und versucht die Türe zu öffnen:

„Nach kurzer Zeit steht er auf und geht zu einer Glastüre, die hinaus auf die Straße führt. Er versucht wieder die Türe zu öffnen, doch sie ist verschlossen. Er legt sein Gesicht auf das Glas und presst beide Hände dagegen. Nach kurzer Zeit dreht er sich um und blickt zu einer Kiste voller großer Kartonrollen, die sich gleich neben ihm befindet. Diese Rollen sind ca. einen Meter lang und haben einen Durchmesser von etwa acht Zentimeter. Er greift zu einer Rolle und zieht etwas daran. Eine andere Praktikantin geht zu Valentin und sagt, er soll die Rolle nicht kaputt machen. *Ich bin verwundert über diese Aussage. Ich entdecke, dass eine Rolle umgeknickt ist und vermute, dass die Praktikantin Valentin in Verdacht hat, die Rolle kaputt gemacht zu haben.* Valentin lässt die Rolle los und zwei Kinder kommen ebenfalls zu dem Karton. Ein Mädchen meint, sie wird sich etwas bauen, und fängt an, alle Rollen aus der Kiste zu nehmen und auf den Boden zu legen. Ein Junge hilft ihr dabei. Valentin steht daneben und sieht *teilnahmslos* zu. Seine Arme hängen an seiner Seite herab und sein Gesichtsausdruck ist *ernst*. Dann geht er zu einem Regal und quetscht sich dahinter. Das Regal steht einige Zentimeter weit weg von der Wand und in diesen Spalt drängt sich Valentin. Ich sehe ihn nicht. Doch schon nach kurzer Zeit kommt er wieder hervor. Er versucht wieder die Glastüre zu öffnen und dieselbe Praktikantin von vorher sagt zu ihm: 'Nein, da kann man nicht hinaus.' Sie schiebt dabei seine Hände von der Türschnalle weg. Dann geht sie wieder. Valentin blickt erneut hinaus und presst sein Gesicht und seine Hände gegen das Glas. Ich sehe ihn nur von hinten. Sein Kopf ist ein wenig zur Seite geneigt und seine Schultern hängen herab“ (Papier 7, 3).

Valentin ist mit seinen Gedanken offensichtlich bei seiner Mutter, die nicht da ist. Ich schließe dies daraus, da er auf die Straße hinaus blickt, versucht die Türe zu öffnen und sich mit seinem Gewicht dagegen presst. Er kann nicht weg, dreht sich um und scheint gedankenverloren an einer Rolle zu ziehen. Dies wird sogleich bemerkt, denn nun kommt eine Praktikantin zu Valentin und verdächtigt diesen, eine Rolle kaputt gemacht

zu haben. Sie hält sich nicht länger bei Valentin auf und geht gleich wieder. Diese kurzen Kontakte häufen sich in dieser Beobachtungsstunde. Es kommt öfters jemand zu Valentin, kommentiert etwas, meist negativ, und geht anschließend wieder. Valentin bleibt zurück, verwirrt, gekränkt, traurig. Nach dieser Rüge blickt Valentin ernst und versteckt sich anschließend hinter einem Regal. In der Seminargruppe kam der Gedanke dazu auf, dass Valentin unbewusst den Gedanken folgt: „Wenn es mich nicht gibt, wenn ich nicht da bin, muss ich diese Stunde nicht aushalten“ (vgl. Papier 10, 3). Doch kurz darauf kommt er wieder aus seinem Versteck hervor, probiert erneut die Glastüre zu öffnen. Abermals kommt die Praktikantin und gibt einen negativen Kommentar von sich. Valentin kann die Türe nicht öffnen, da sie versperrt ist, doch trotz allem muss die Praktikantin seine Hände von der Klinke nehmen und sagen, dass er nicht hinaus kann. Anstatt mit ihm zu spielen und ihn abzulenken, wird er mit negativen Anmerkungen überhäuft. Valentin ist traurig, seine Schultern hängen an ihm herab, sein Kopf und seine Hände presst er gegen das Glas. Er ist alleine mit seinen Gefühlen, niemand hilft ihm heraus. Er ist auf sich gestellt, überfordert und fällt zurück in seiner Entwicklung, muss an etwas nuckeln, schlecken bzw. beißen (vgl. Papier 7). Als Schnullerersatz nimmt er von seiner Kapuzenjacke ein Stück in den Mund. Er ist stark mit sich beschäftigt, kann kein Interesse an der Umgebung zeigen.

Auch im weiteren Verlauf der Beobachtungsstunde macht Valentin ähnliche Beziehungserfahrungen, in denen Pädagoginnen zu ihm kommen, ihn kritisieren und anschließend wieder gehen. Sie scheinen durch den Kindergarten zu rotieren und ständig in Bewegung zu sein. So müssen sie den Schmerz der Kinder vielleicht weniger intensiv wahrnehmen. Sie sind so beschäftigt, dass sie keine Zeit haben, sich auf ein Kind zu konzentrieren, den Schmerz zu spüren. Sie nehmen ihn vielleicht wahr, lassen ihn jedoch nicht an sich heran kommen. Erst als Valentin die vielen negativen Reaktionen, die er in dieser Beobachtungsstunde gemacht hat, nicht mehr ertragen kann, beginnt er zu weinen und er wird in den Arm genommen. Dazu möchte ich noch einen Protokollauschnitt anführen:

„Er [Valentin; Anm. E.H.] lehnt an einem Regal und hat ein Bein ausgestreckt, das andere Bein ist angewinkelt. Er sieht ziellos im Raum umher und ich bemerke, wie sich sein Gesichtsausdruck verändert. Er verengt seine Augen und presst die Lippen zusammen. Sein Kinn verhärtet sich so, *wie wenn er gleich weinen müsste*. Er fasst sich kurz, dann presst er wieder die Lippen zusammen. Seine Arme hängen dabei schlapp an seiner Seite herunter. *Ich bemerke, wie mir plötzlich Tränen in die Augen schießen und ich habe das starke Bedürfnis,*

zu Valentin zu gehen, um ihn zu trösten. Susi bemerkt, dass es Valentin schlecht geht und steht sogleich von ihrem Platz auf und setzt sich neben ihn. Sie streicht ihn über den Kopf und fragt ihn etwas, das ich nicht hören kann, da sie so leise spricht. Er sieht sie an und sagt: 'Mama.' Susi sagt erneut etwas und hebt ihn zu sich auf den Schoß. Dabei fängt Valentin kurz an zu weinen, fasst sich jedoch schnell wieder und schaut plötzlich viel *gelassener* aus. Susi umschließt ihn mit den Armen von hinten. Nach einigen Minuten fängt die Morgenrunde an und es ist Zeit für mich zu gehen“ (Papier 7, 4f).

Am Ende meiner Beobachtung ist auch Valentin am Ende. Er hat in dieser Beobachtungsstunde immer wieder negative Erfahrungen gemacht. Die Pädagoginnen und Praktikantinnen waren meist keine Hilfe für ihn. Im Gegenteil, sie kritisieren viel und Valentin kann kaum einen Schritt machen, der nicht falsch gewertet wird. Erst als er schließlich anfängt zu weinen, wird Susi auf ihn aufmerksam, nimmt ihn in die Arme und kuschelt ihn an sich. Jetzt kann sie auf ihn eingehen, ihn trösten und für ihn da sein. Zuvor muss Valentin alleine mit seinem Leid zurecht kommen. Doch in den Armen von Susi lässt sich Valentin schnell trösten und beruhigen.

Bevor ich eine nächste Beobachtungsszene analysiere, möchte ich hier auf das Moment der Übertragung bzw. Gegenübertragung hinweisen. Bei der Übertragung werden Gefühle und Einstellungen, welche sich in einer Beziehung zu wichtigen Personen ausgebildet haben, auf eine andere Person übertragen (vgl. Dietrich und Rietz 1996, 433). Vor allem in der Psychoanalyse ist Übertragung bzw. vor allem die Gegenübertragung wichtig, damit die Analytikerin verstehen kann, was in dem Patienten vor sich geht und wie dieser sich fühlen mag. Im Bezug auf die Beobachtungsszene bedeutet dies Folgendes: Da ich konzentriert auf Valentin blicke, die Umgebung ausblende und meine Aufmerksamkeit nur auf Valentin liegt, nehme ich die emotionale Atmosphäre auf. Ich kann die Gefühle Valentins wahrnehmen und diese aktivieren in mir eine Gegenübertragung. Das ist von großer Bedeutung, „weil sie [die Gegenübertragung; Anm. E.H.] uns fühlen und verstehen lässt, was der Patient in seiner Beziehung zum Analytiker fühlt und tut und wie er mit seinen Triebregungen und Empfindungen ihm gegenüber umgeht“ (Racker 1997, 70). Das bedeutet, die Gegenübertragung hilft mir, Gefühle von Valentin zu verstehen und nachzuempfinden. Ich fühle, dass Valentin einsam und traurig ist, sodass unweigerlich Tränen in meine Augen schießen und ich das Bedürfnis habe, Valentin trösten zu wollen. Es fällt mir in dieser Situation sehr schwer, in der Beobachtungsrolle zu bleiben und diese Gefühle auszuhalten.

3.8 Valentin ist „ausgehungert“

In der nächsten Beobachtungsstunde gehe ich auf ein auffälliges Verhalten Valentins ein, das sich durch viele Beobachtungen zieht – sein Essverhalten. In mehreren Beobachtungsprotokollen ist nachzulesen, dass Valentin in relativ kurzer Zeit eine große Menge Essen in sich hinein schlingt. Im nächsten Protokollausschnitt möchte ich beschreiben, weshalb es zu diesem Verhalten kommen könnte. Zuvor gilt noch zu sagen, dass Valentin vor dieser Beobachtung ein paar Tage krank war und die folgende Beobachtung am ersten Tag stattgefunden hat, an dem er wieder in den Kindergarten gekommen ist. Er hatte ein Stofftier mit – einen Bären mit einer Schlafmütze, der einen hellblauen Schlafanzug trägt. Es ist das erste Mal, dass ich ihn mit einem Stofftier sehe. Die Mutter hebt Valentin auf ihren Arm und verabschiedet sich von ihm. Sie redet mit ihm, was am Nachmittag noch alles passieren wird (die Oma kommt und sie werden gemeinsam auf einen Spielplatz gehen), dann übergibt sie Valentin Alexandra und diese trägt ihn in den Dino-Raum. Ab diesem Zeitpunkt ist Valentin auf sich gestellt. Keiner fordert Valentin auf, mit ihm zu spielen. Zusätzlich ärgert ein Junge namens Andreas Valentin und tut ihm weh. Valentin wehrt sich nicht, sondern Alexandra greift in die Situation ein. Um zu veranschaulichen, was Valentin die Stunde über macht, führe ich einen Protokollausschnitt an. Er beginnt damit, dass Valentin unter dem Hochgestell bei einem Regal steht. Kurz davor hat der Junge Andreas Valentin geärgert:

„Dieser [Valentin, Anm. E.H.] steht noch immer beim Regal und rückt langsam, mit dem Rücken am Regal entlang, zur Wand. Die linke Hand hat er am Regal liegen, mit der rechten schupft er ein Bild, das an der Wand hängt hin und her. Das Schupfen wird ziemlich wild, doch das Bild fällt nicht hinunter. Dann rutscht Valentin plötzlich aus und liegt auf der rechten Seite, gleichzeitig am Boden und an der Wand gelehnt. Dort bleibt er liegen und schaut umher. Dann steht er wieder auf und fängt erneut an, das Bild an der Wand hin und her zu schwingen. Er sieht sich manchmal die Bilder darauf genauer an, dann gibt er dem Bild wieder einen Schubs. Er geht der Wand entlang unter die Treppe, die zum Hochgestell hinauf führt. Unter der Treppe greift er mit beiden Händen auf eine Stufe und zieht sich daran hoch. Dann probiert er eine höhere Stufe und schwingt sich so ein wenig hin und her. Er kann sich gut festhalten und auch längere Zeit hin und her schwingen. Eine Praktikantin Birgit ruft ihm zu, ob er etwas essen möchte, doch Valentin antwortet nicht und dreht sich weg. Dann setzt er sich unter die Treppe und hebt auf der linken Seite den Teppich an. Er sieht darunter und lässt die Ecke des Teppichs wieder los. Dann dreht er sich um auf die andere Seite, an der auch ein Teppich liegt und hebt anschließend auch diese Seite an. Er lässt den Teppich wieder los, sieht umher“ (Papier 8, 2f).

Valentin steht unter dem Hochgestell bei einem Regal, geht hin und her, schupft das Bild auf und ab. Er zieht sich an der Stufe hoch, setzt sich, beobachtet, hebt den Teppich

anschließend hoch, beobachtet. Es scheint auf den ersten Blick ziemlich langweilig zu sein. Nichts tut sich. Valentin ist auf sich gestellt, in einem Raum voller Spielsachen, Kinder, Kindergartenpädagoginnen und Praktikantinnen. Und doch scheint es, als wäre er allein. Es wirkt als wüsste Valentin nicht, was er tun könnte. Bei dem Regal, an dem er steht, gibt es eine Menge Spielsachen. Autos, Holzblöcke, große Fahrgestelle, Männchen usw. Er blickt jedoch nur um sich, fällt sogar ohne ersichtlichen Grund zu Boden. Hier kommt bei mir der Gedanke auf, dass Valentin nicht gelangweilt ist, sondern sich verloren fühlt im Kindergarten. Vielleicht haut Valentin die ganze Situation einfach um. Er ist den ersten Tag seit etwa einer Woche wieder im Kindergarten, doch keiner kümmert sich um ihn. Auch kurze Zeit später fällt er ein zweites Mal ohne erkennbaren Grund zu Boden (vgl. Papier 8).

Ich möchte an diesem Punkt inne halten und nochmals hervorheben, dass eine vertraute Person bzw. eine Bezugsperson wichtig ist für Kleinkinder im Kindergarten bzw. einer Kinderkrippe. Doch Valentin scheint noch keine enge Beziehung zu einer Kindergartenpädagogin aufgebaut zu haben, denn er bleibt alleine, nähert sich keiner erwachsenen Person, interessiert sich nicht für die Umgebung. Die Bindungsforscherinnen Grossmann und Grossmann (1998, 72f) betonen die Bedeutung einer Bezugsperson in einem Kindergarten, denn die „Bindungsperson³⁰ fördert auch die Explorationsfreude und die Konzentration des Kleinkindes. Es kann sich auf sein Spiel konzentrieren und vertiefen, wenn es sich nicht selbst um seine Sicherheit kümmern muß“. Dieses Zitat scheint auf die Situation im Kindergarten und auf Valentin in diesem Fall zuzutreffen, denn er spielt nicht, beobachtet nur, scheint keine Lust für etwas empfinden zu können. Auch LaGasse spricht davon, wenn er meint: „Das Dilemma der Kleinkinder bei Krippenbeginn liegt darin, dass das entwicklungsfördernde Angebot der Krippe nicht angenommen werden kann, weil die Kinder bei Verlust ihrer Sicherheitsbasis Angst bekommen und ein ängstliches Kind nicht spielen und lernen“ kann (vgl. LaGasse 1989; zitiert nach Grossmann und Grossmann 1998, 73).

Doch nun kehre ich zurück zu dein Beobachtungsprotokollen. Was passiert weiter, nachdem Valentin lustlos im Raum herumwandert und nichts tut? Schließlich kommt

³⁰ Das Wort Bindungsperson wird oft synonym verwendet mit dem Wort Bezugsperson. Ich verwende zwecks Einheitlichkeit den Begriff Bezugsperson.

die Praktikantin Birgit zu Valentin und bietet ihm zum zweiten Mal etwas zu Essen an. Der nächste Protokollausschnitt gibt die Essensszene wieder:

„Er setzt sich auf einen Sessel und Birgit rückt ihn näher an den Tisch heran. Sie setzt sich rechts neben ihn auf einen Stuhl und fragt, ob er Zwetschgen oder ein Brot möchte. Valentin zeigt mit dem Finger auf das Brot und sie legt ihm eines auf den Teller. Sie zieht eine Dose mit Streichwurst näher und fragt, ob er das auch möchte. Valentin nickt und Birgit streicht ihm das Brot. Valentin nimmt es mit der rechten Hand und beißt zuerst ein kleines, dann ein sehr großes Stück ab. Dann macht er nochmals einen großen Bissen und schon hat er das Weiche vom Brot aufgegessen. Er legt den Rand zurück auf den Teller und zeigt wieder auf die Brotdose. Birgit fragt, ob er noch eines möchte und Valentin quietscht laut auf und schmeißt *energisch* beide Arme kurz in die Luft. Währenddessen kommt die andere Praktikantin Julia vorbei und legt das Kuscheltier von Valentin gleich links neben ihn auf einen Stuhl. Dieser sieht zu, reagiert jedoch nicht weiter.

Birgit streicht ihm noch ein Brot und diesmal nimmt er es mit beiden Händen auf und beißt wieder in der Mitte ab. Er macht wieder sehr große Bissen und bald nagt er nur mehr an einem Stück Brotrand. [...] Valentin [legt, E.H] das letzte Stückchen Brotrand auf den Teller und zeigt dann wieder zur Brotdose. Birgit legt ihm eine Scheibe auf den Teller und Valentin zeigt auf die Streichwurst. Sie streicht ihm nun ein drittes Brot und er hat dieses auch wieder schnell verspeist.

Als Valentin noch etwas zu essen will, sagt Birgit: 'Schau, nimm dir doch eine Zwetschge, die sind sehr gut.' Dabei schiebt sie ihm die Dose mit den aufgeschnittenen Zwetschgenstücken hin. Valentin nimmt sich eines und beißt zuerst in die Innenseite der Zwetschge, bevor er anschließend auch den Rand isst. Er nimmt sich eine Zwetschge nach der anderen heraus. Nach dem fünften Stück meint Birgit, ob er noch nicht genug hat. In dem Moment kommt die Praktikantin Julia vorbei und als sie Valentin sieht, nimmt sie ein Taschentuch und wischt ihm die Nase ab. Dabei sagt sie, er soll fest blasen. Birgit erzählt ihr, dass er schon drei Brote und fünf Stück Zwetschgen gegessen hat. Julia sagt zu Valentin, dass er noch Bauchweh bekommen wird, wenn er so viele Zwetschgen isst. Doch Valentin nimmt sich immer weiter Zwetschgenstücke aus der Dose, bis er insgesamt acht Stück gegessen hat“ (Papier 8, 3f).

Valentin verspeist innerhalb kürzester Zeit drei Stück Brot und acht Zwetschgenstücke. Wenn er isst, dann nicht in kleinen Bissen, sondern mit großen. Er schlingt das Essen so schnell hinunter, dass die Praktikantin Birgit die Brotdose versteckt und ihn anhält, nichts mehr zu essen. Was mag das bedeuten? In sehr kurzer Zeit stopft Valentin eine Menge Essen in sich hinein. Es hat den Anschein, dass Valentin völlig ausgehungert ist. Eventuell ist Valentin auch im übertragenen Sinn ausgehungert: Er hat Hunger nach Zuwendung, Zuneigung und Aktivität. In der Beobachtungsstunde passiert insofern nichts, als dass niemand mit ihm spielt oder ihn auffordert, etwas zu tun. Er ist alleine und auf sich gestellt. Er hungert vielleicht nach jemanden, der sich um ihn kümmert und drückt es unbewusst aus, indem er Unmengen von Essen in sich stopft. Er versucht sozusagen mit dem Essen eine Leere in sich aufzufüllen. Das Essen stellt in diesem Fall eine Ersatzbefriedigung dar. Diepold (1983, 64) schreibt darüber: „Aus Befriedigung, die durch Geschmack und Konsistenz von Speisen gewonnen werden, bilden sich

bestimmte individuelle Vorlieben und Abneigungen heraus. [...] Die Sucht nach Süßigkeiten [...] ist häufig ein Rückgriff, eine Regression auf frühe Formen oraler Befriedigung im Angesicht schwer zu ertragender Frustrationen“. Zwar hat sich bei Valentin keine bestimmte Vorliebe für eine bestimmte Speise herausgebildet, dafür ist es noch zu früh. Doch das gierige Essen ist ein Hinweis darauf, dass er negative Gefühle verspürt und diese nicht wahrhaben möchte.

3.7 Valentin braucht Susi

Bevor ich in einem nächsten Kapitel die Entwicklung von Valentin in einem Resümee zusammenfasse, möchte ich noch auf ein weiteres Beobachtungsprotokoll näher eingehen. In dieser Beobachtung kommt für mich zum Ausdruck, wie wichtig Susi für Valentin geworden ist und wie schwer es ihm fällt, ihre Aufmerksamkeit zu erlangen. Der nächste Protokollauschnitt beginnt damit, dass Valentin sich auf den Teppich setzt, auf den sich die Kinder bei der Morgenrunde immer im Kreis zusammen setzen. Er ist schon sehr früh gebracht worden, ist eines der ersten Kinder im Kindergarten. Langsam füllt sich der Dino-Raum und ständig läutet die Glocke. Die Kinder werden „gesammelt“, bevor die Morgenrunde stattfinden kann. Jedoch nun zurück zum Beobachtungsprotokoll:

„Valentin geht zum Teppich, *auf dem alle immer bei der Morgenrunde zusammen kommen*, und setzt sich. Er setzt sich jedoch nicht auf den Teppich, sondern kurz davor, nur seine ausgestreckten Beine liegen auf dem Teppich auf. Der Rücken ist dem offenen Raum zugewandt und der Blick ist Richtung Wand gerichtet. Er hat seinen Teddybären auf seinem Schoß sitzen und umgreift ihn mit beiden Händen. Dabei hat er zwei Finger seiner linken Hand in der Faust der rechten. Seine Unterlippe hat er eingezogen und die Mundwinkel gehen nach unten. Ebenfalls die Augenbrauen sind schräg nach unten gezogen. Er sieht Kindern zu, die links neben ihm mit kleinen Autos zu spielen beginnen. Dabei ändert sich nichts in seiner Haltung, nur der Mund ist leicht geöffnet. Seine rechte Hand spielt dabei ständig mit dem Zeigefinger der linken. Er greift dabei an die Fingerspitze und kratzt ein wenig daran, nimmt ihn zwischen die Finger, kratzt wieder daran usw. Als die Kinder weiter weg zu einem Tisch gehen, um dort weiterzuspielen, dreht sich Valentin mit dem Oberkörper nach hinten, damit er sie noch sehen kann. Dann bohrt er mit dem rechten Zeigefinger kurz in der Nase.

Andreas kommt wieder zu Valentin und greift zu seinem Teddybären. Er zieht daran, doch Valentin hält ihn mit beiden Händen fest an sich gepresst. Andreas sagt ‚Bär‘ und greift Valentin mit den Händen auf den Kopf, streichelt ihn kurz durch die Haare und legt dann seinen rechten Arm um den Hals und drückt Valentin an sich. Anschließend geht er wieder und Valentin blickt Richtung Wand, die Arme sind um den Teddybären geschlungen und er schaukelt diesen ein wenig hin und her, auf und ab“ (Papier 9, 2).

Valentin ist seit ca. 15 bis 20 Minuten im Kindergarten. In dieser Zeit verbringt er etwa fünf bis zehn Minuten bei Susi in der Küche, als sie Tee zubereitet. Im Dino-Raum ist er dann auf sich gestellt. In dieser Beobachtung wird Valentin von einer Fieldworkerin³¹ gefilmt. Ihm kommt demnach doppelte Aufmerksamkeit zu: Von mir und von der anderen Studierenden. Im Raum selbst redet ein Mädchen und ein Junge Valentin an, doch er geht nicht darauf ein, setzt sich zu Boden. Es scheint, er ist bereit für die Morgenrunde, denn dabei passiert etwas. Gemeinsam wird etwas gemacht, geredet, vielleicht auch gesungen, wodurch eine Zeit lang ein fester Rahmen vorgegeben wird. Valentin kann gemeinsam mit anderen etwas erleben. Es setzt sich vielleicht deshalb schon in Position, da er sich diese kurze Zeit, in der etwas vorgegeben wird, wünscht. Er scheint dabei sehr abwesend und traurig zu sein. Seine Aufmerksamkeit ist auf sich und seinen Empfindungen gerichtet, er spielt sich mit seinen Fingern. So spürt er sich intensiver. Er drückt den Teddybären an sich, so, als ob er sich trösten wollte. Seine Mundwinkel und Augenbrauen gehen nach unten – er sieht deprimiert aus. In dieser Haltung verharrt er längere Zeit. Er schaukelt sich hin und her, als ob er sich selbst beruhigen wollte. Erst als Susi zu ihm kommt, kann er sich aus dieser Position lösen. Dazu folgender Protokollausschnitt:

„Dann kommt Susi zu Valentin und sagt: 'Der Morgenkreis ist erst später. Möchtest du was spielen?' Dieser antwortet: 'Ja' und Susi nimmt seinen Teddybären aus den Armen und setzt ihn gleich neben Valentin auf einen Stuhl. Dabei sagt sie: 'Ich stelle ‚Dudu‘ hier her. Du kannst dir doch schon was ansehen, mit was du spielen willst.' Valentin steht plötzlich hocherfreut auf und juchzt. Dabei wirft er beide Arme in die Höhe und geht zu dem Regal, um eine Kiste heraus zu ziehen. Darin befinden sich Holzschienen, die man aneinander stecken kann und verschiedene Lokomotiven und Waggons“ (Papier 9, 2).

Susi erkennt, dass Valentin für den Morgenkreis schon bereit sitzt, informiert ihn jedoch, dass dieser erst später stattfinden wird. Sie scheint jedoch zu bemerken, dass er eine Anregung braucht, und fragt, ob er etwas spielen möchte. Valentin bejaht, ist jedoch noch zögerlich und wartet ab. Susi bleibt weiterhin bei ihm, sagt er solle sich ein Spiel aussuchen. Nun scheint es Valentin gewiss, dass Susi mit ihm etwas spielt. Plötzlich juchzt er, lacht, ist fröhlich und sucht sich ein Spiel aus. Susi bleibt kurze Zeit

³¹ Als Fieldworkerin wurden jene Studierenden bezeichnet, die an dem Forschungsprojekt teilgenommen haben und beispielsweise die Speichelproben entnommen bzw. das Beobachtungschild gefilmt haben.

bei ihm, anschließend holt sie das Wattestäbchen für die Speichelprobe³². Sie entnimmt Valentin den Speichel, geht dann erneut weg, um das Stäbchen abzugeben. Valentin ist kurz alleine mit seinem Spiel, bis Susi wieder kommt. Was passiert während dieser Zeit?

„Ein Mädchen sitzt etwas weiter weg von Valentin und spielt mit kleinen bunten Steinchen. Sie ruft zu Valentin, ob sie Spiele tauschen: 'Du spielst mit meinen und ich mit deinen Spielsachen, ok?' Diese Frage wiederholt sie einige Male, doch Valentin sieht sie nur an und sagt nichts. Nach kurzer Zeit kommt Susi und setzt sich zu ihm auf den Boden. Sie sagt irgendwas und beginnt ein paar Schienen aneinander zu stecken. Valentin beginnt auch eine Schiene dran zu stecken und stellt anschließend ein paar Waggons darauf. Er fährt damit hin und her, spitzt dabei seine Lippen und sagt: 'Tschu, Tschu.' Es läutet wieder an der Türe und Susi steht auf, um den Türöffner zu betätigen. Valentin schaut ihr hinterher. Er nimmt sich drei Waggons und drückt sie an seine Brust. Dann blickt er wieder nur im Raum umher“ (Papier 9, 3).

Valentin spielt etwas mit dem Zug, als ein Mädchen ihm anbietet, Spiele zu tauschen. Sie redet ihn an und er hätte hier die Chance, ein wenig in Interaktion mit einem Mädchen zu treten. Doch Valentin reagiert nicht darauf, auch als das Mädchen ihn mehrere Male fragt. Er antwortet nicht, sieht sie nur kurz an, spielt weiter. Möglicherweise reagiert Valentin nicht auf das Angebot von dem Mädchen, da er eigentlich mit Susi spielt, auch wenn sie gerade nicht da ist. Vielleicht hat Valentin die Angst, dass er mit dem Spielewechsel auch die Aufmerksamkeit Susis eintauscht – das wäre dann ein schlechter Handel für ihn.

Schließlich kommt Susi wieder dazu. Plötzlich kommt wieder Bewegung in das Spiel. Sie stecken Holzschienen aneinander, Valentin beginnt zu reden bzw. sagt „Tschu, Tschu“. Er wird viel lebendiger und aktiver in ihrer Gegenwart. Doch kurz darauf läutet es an der Türe und Susi steht auf, um diese zu öffnen. Valentin schaut ihr hinterher, beendet kurz da Spiel, drückt sich drei Waggons an die Brust. Es sieht aus, als würde ihm das Herz weh tun, dass Susi nun wieder geht. Er blickt im Raum umher, als ein Junge zum Spielen dazu kommt. Nun spielt Valentin wieder weiter, dabei blickt er jedoch immer wieder im Raum umher. Seine Aufmerksamkeit ist nicht nur auf das Spiel gerichtet, sondern es wirkt, als ob er immer auf der Suche wäre. Auf der Suche nach Susi? Im nächsten Protokollausschnitt kommt Susi erneut zu Valentin:

³² Es werden in regelmäßigen Abständen Speichelproben entnommen, um den Cortisolwert des Kleinkindes zu messen. Mithilfe dieser Messungen kann über das Stresserleben des Kindes im Kindergarten bzw. der Kinderkrippe exakte Erkenntnisse gewonnen werden.

„Susi kommt nun zum zweiten Mal zu Valentin und setzt sich zu Boden. Sie nimmt wieder eine Schiene heraus und legt sie an die Bahn dran. Valentin nimmt sich ebenfalls eine Holzschiene heraus und will sie an die Bahn anlegen. Er hält diese verkehrt herum und Susi sagt, er müsse sie umdrehen. Er tut dies und die Schienen passen zusammen. Susi lobt ihn. Dann steht sie wieder auf und er sieht ihr nach. Dann nimmt er die Schiene mit der Brücke aus der schon gebauten Bahn heraus und versucht sie wieder rein zu stecken. Es funktioniert nicht und er versucht ein anderes Stück hinein zu stecken. Er schafft es und zuletzt kann er auch das Stück mit der Brücke anstecken. Er steht mit den Beinen auf, mit den Händen bleibt er aber am Boden und krabbelt so ein Stück auf die andere Seite der Bahn. Er will einen Waggon an den Zug stecken, der noch auf der Schiene steht. Es funktioniert jedoch nicht und der Waggon fällt um. Nach mehrmaligen probieren geht es schließlich. Susi sieht zu und sagt etwas zu Valentin. Dieser sieht sie an und er fährt den Zug so weit, bis die Schienen zu Ende sind. Dann schiebt er den Zug noch weiter und während sie umfallen und aus den Schienen hinauspoltern macht Valentin ein frohes Gesicht, lacht und sagt so etwas wie: 'Bumm!' Dabei sieht er wieder Susi an, doch die blickt gerade wo anders hin.

Sein kurzes Lächeln vergeht und er legt einen Waggon in die Spielzeugkiste. Dann blickt er wieder Susi an, die jedoch nicht hersieht. Er legt einen weiteren Waggon in die Kiste, blickt wieder zu Susi. Dies wiederholt er vier bis fünf Mal, bis alle Waggon in der Kiste sind“ (Papier 9, 3f).

Als Susi wieder zum Spielen dazu kommt, schafft er es, die Schienen zusammen zu stecken. Susi lobt ihn und Valentin wirkt zufrieden. Plötzlich geht sie erneut weg. Obwohl er zuvor die Schienen zusammenstecken konnte, schafft er es plötzlich nicht mehr. Er nimmt eine Holzschiene aus der fertigen Bahn heraus, zerbricht und trennt diese. So wie Susi sich von ihm getrennt hat und die gemeinsame Interaktion gebrochen ist. Diese Lücke zu schließen fällt ihm schwer und erst im zweiten Anlauf schafft er es. Susi hat ihn sozusagen aus der Bahn geworfen und alleine muss er den Zug bzw. sein Gleichgewicht wieder zusammenbauen. Anschließend braucht er mehrere Anläufe, bis er den Wagen an den Zug anhängen kann. In dem Moment sagt Susi etwas zu ihm. Daraufhin fährt er mit dem Zug auf den Schienen, lässt sie über die Bahn poltern und freut sich dabei. Er kommentiert sein Spielen mit „Bumm“ und lacht. Susi spricht ihn an und schenkt ihm Aufmerksamkeit, worüber er sich freuen kann. Er blickt wieder zu Susi, als ob er sich vergewissern wollte, dass sie ihm noch zusieht und sie sich mit ihm freut, doch ihre Aufmerksamkeit ist erneut wo anders. Sein Lächeln vergeht. Es scheint ihn sehr traurig zu machen, sodass er nicht mehr weiterspielen möchte. Zu oft hat Susi ihn in dieser kurzen Zeit immer wieder verlassen. Nun hat er keine Lust mehr zu spielen. Er räumt die Waggon weg, blickt zwischendurch jedoch immer wieder zu Susi und sucht ihren Augenkontakt. Als hoffe er, dass sie ihn erneut zum Spielen auffordert. Doch er wird enttäuscht.

3.10 Resümee

a) Welche Form der Strukturierung des Alltags gibt es im Kindergarten?

Ein häufiges zielloses Herumlaufen in den Gängen macht sich ab der vierten Beobachtungsstunde auffällig bemerkbar. Valentin möchte allem Anschein nach unbedingt nach Hause und hängt sich verbissen an die Türschnalle. Später spielt die Praktikantin mit ihm für kurze Zeit Memory, in der restlichen Zeit bleibt er jedoch alleine und malte etwas. Dadurch, dass er seine Ärmel und etwas später einen Stift ableckt, daran saugt und beißt, wirkte er viel jünger als sonst, mehr verletzlich und babyhaft.

Bei der nächsten Beobachtung beschäftigt sich niemand mit Valentin. Er spielt nichts, sondern beobachtet meist nur die Umgebung und läuft ziellos im Raum umher. Die Essensszene ist hier auffallend.

In der zuletzt beschriebenen Beobachtung spielt Valentin mit dem Zug, später jausnet er etwas. Die Spielszene mit Susi ist nicht lustvoll, sondern angespannt, da Susi kurz da ist, dann wieder weg, dann wieder kurz da. Das gemeinsame Spiel wird ständig unterbrochen und Valentin kann sich nicht darauf verlassen, dass er längere Zeit die Aufmerksamkeit von Susi hat. Er kann das Spiel nicht genießen, wird unruhig und wirkt unentspannt. Er weiß nicht, ob Susi bei ihm bleibt, oder ob sie nach kurzer Zeit wieder geht. Er kann sich einfach nicht fallen lassen bei ihr, sondern muss ständig auf der Hut sein.

Die Kindergartenpädagoginnen und Praktikantinnen nehmen zwar immer wieder Kontakt zu Valentin auf, doch diese Begegnungen sind besonders dadurch gekennzeichnet, dass sie meist sehr kurz gehalten werden. Nur zwei, drei Mal beschäftigt sich jemand etwas länger mit Valentin bzw. spielt etwas mit ihm. Die Pädagoginnen scheinen immer unterwegs zu sein, immer beschäftigt und in Bewegung. Sie können nicht längere Zeit mit einem Kind verbringen, was sich nach meinen Beobachtungen zufolge negativ auf Valentin auswirkt. Auffällig sind auch die Essensszenen, da Valentin das Essen in sich geradezu hineinstopft, als ob er gierig und so schnell wie möglich sich mit etwas „auffüllen“ wollte.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Kindergartenpädagoginnen viel weniger aktiv Zeit mit Valentin verbringen als in den ersten gemachten Beobachtungen. Die Praktikantinnen spielen eine Rolle, da diese Valentin öfters ansprechen, oder mit ihm spielen. Wenn Valentin niemanden hat, der ihm sagt, was er tun könnte, läuft er meist

ziellos durch die Einrichtung. Er macht dadurch die Erfahrung, dass er auf sich selbst gestellt ist. Außer der Jause und dem Morgenkreis habe ich keine weiteren Programmpunkte für Kleinkinder entdecken können. Es scheint in dem Kindergarten üblich zu sein, dass die Kinder sich meist selbst beschäftigen.

b) Wie bewältigt Valentin das Verlassen-Werden bzw. das Getrennt-Sein von der Mutter und was hilft ihm dabei?

In der vierten Beobachtung kommt sehr stark zum Ausdruck, wie sehr Valentin seine Mutter fehlt. Das Thema des Getrennt-Seins steht stark im Vordergrund, da Valentin unbedingt den Kindergarten verlassen möchte und ständig an einer Türschnalle hängt. Die Kindergartenpädagogin scheint die Sehnsucht Valentins wahrzunehmen, da sie ihn auch darauf anredet, jedoch kann sie ihm keine Ablenkung bieten oder trösten und vermutlich auch nicht seine negativen Emotionen spüren. Erst als er zu weinen beginnt, wird er getröstet. Er zeigt eindeutig, dass er traurig ist, wodurch er von einer Pädagogin verstanden werden kann, da Susi zu ihm geht, ihn tröstet und mit ihm redet. Auch in den nächsten zwei Beobachtungen spielt Valentin niemals lustvoll mit etwas oder jemandem. Er versucht Kontakt zu Susi zu bekommen, was ihm jedoch kaum gelingt. Das Zugspiel ist mit viel Frustration verbunden.

Ich möchte wieder die Bewältigungsdefinition heranziehen und in Beziehung setzen mit den vorgestellten Beobachtungsprotokollen. In diesen kommt hervor, dass Valentin kaum Situationen im Kindergarten in angenehmer Weise oder gar lustvoll erlebt. Er läuft im Gang der Einrichtung umher und kann sich kaum interessiert der Umgebung widmen bzw. in einem dynamischen Austausch mit anderen treten. Die Bewältigung oder auch nur Linderung von negativ-belastenden Gefühlen im Sinne der Definition, war Valentin in den letzten Beobachtungen nicht möglich.

Zusammenfassend lese ich aus den Protokollen folgendes heraus: Wenn sich Susi oder eine Praktikantin um Valentin kümmert bzw. mit ihm etwas spielt, dann wird er etwas *ruhiger*, wenn er verzweifelt durch die Gänge läuft. Erwachsene Personen geben Valentin offensichtlich Halt, für Kinder interessiert sich Valentin noch nicht. Spielangebote blockt er ab bzw. ignoriert er einfach. Das heißt, Valentin bräuchte aktive Zuwendung von einer Pädagogin, damit er sich lustvoll einem Spiel widmen kann. Durch das ständige Alleine-Gelassen-Werden kann er sich nie fallen lassen. Er hat keine sichere Basis, sodass er sich auch nicht für seine Umgebung interessiert, sondern ständig auf der Suche ist nach Aufmerksamkeit und Sicherheit. Immer wieder entgleitet

Valentin jedoch das Interesse der Pädagoginnen. Er kann es nicht festhalten, es entschwindet immer nach kurzer Zeit. Das ist anstrengend, zermürend und macht unruhig, ängstlich und verzweifelt. Die Umgebung ist einfach uninteressant, wenn man sich nicht entspannen kann.

Wie hat sich Valentin bisher verändert, seit er in den Kindergarten gekommen ist? Die letzten drei Beobachtungsprotokolle zeigen einen anderen Valentin als die ersten drei Beobachtungen. Er ist nicht mehr neugierig, wie bei der ersten Beobachtung, sondern er ist in dieser Zeit viel mit sich selbst beschäftigt. Er nimmt von sich aus keinen direkten Kontakt zu den Kindergartenpädagoginnen auf, indem er sie anspricht, oder ihnen etwas zeigt. Auch zu den Kindern nimmt er auf keinerlei Weise Kontakt auf, sondern blockt hier sogar aktiv ab, wenn ihn ein Kind anspricht. Er ist viel alleine und läuft auch oft im Gang des Kindergartens bzw. im Dino-Raum umher. Er wirkt passiv, lustlos und desinteressiert an seiner Umwelt. Negative Gefühle zeigen sich durch Weinen oder anderweitig durch seine Mimik die oft traurig, neutral oder aufgewühlt und unruhig wirkt. Es stellt sich hier die Frage, wie es dazu gekommen ist?

Valentin hat die Erfahrung gemacht, dass er im Kindergarten alleine gelassen wird. Zu Beginn meiner Beobachtungen haben sich die Pädagoginnen öfters um ihn gekümmert, sodass er auch Lust beim Spielen empfinden konnte. Er war interessiert an seiner Umgebung und neugierig. Plötzlich jedoch hat niemand mehr Zeit für ihn. Er wird alleine gelassen, Aufmerksamkeit erfährt er nur zufällig und flüchtig. In der Seminargruppe wurde öfters erwähnt, dass die Pädagoginnen ständig in Bewegung sind und durch den Kindergarten rotieren. Sie bleiben nie längere Zeit an einem Ort, geben nur kurze Antworten. Länger Interaktionen oder Gespräche ergeben sich nicht. Diese Flüchtigkeit und Unruhe scheint sich auf Valentin zu übertragen. Auch er kann sich nicht länger mit Spiele beschäftigen. Er hat keinen Halt, sondern beunruhigende Gefühle wirbeln in ihm herum und kommen zu keiner Ordnung. Er wird unruhig, weiß nicht, was er machen soll und wendet sie aus diesem Grund von dieser beängstigenden Welt ab. Er ist oft in sich gekehrt, passiv, berührt sich und spürt sich auf diese Weise. Er muss sich in seinem schützenden Körper zurück ziehen, um in dem Trubel der Gefühle nicht verloren zu gehen. Hier kommt wieder das Gefühl der Verlorenheit auf, das Valentin empfinden dürfte.

Diese Gedanken sind vorerst Annahmen von mir. Der nächste Protokollauschnitt soll zeigen, ob diese Vermutungen richtig sind, oder nicht.

3.11 Valentin der „schlaffe Roboter“

Für dieses Kapitel habe ich einen Protokollauschnitt ausgewählt, der für mich die Gefühlslage von Valentin der letzten paar Wochen gut widerspiegelt. Wie schon oben erwähnt, wirkt Valentin in den ersten Wochen sehr lustlos, passiv, aber auch unruhig, wenn er durch die Gänge läuft. Der nächste Protokollauschnitt stammt aus der siebten Beobachtung - Valentin besucht demnach den Kindergarten seit sechs Wochen. Er spielt gerade mit einem Jungen namens Alex das „Nischenspiel“:

„Nun beginnt ein Spiel das ca. 15 Minuten lange dauert, und ich das Nischen-Spiel nennen werde. Zuerst geht Valentin zu einer kleinen Fensternische, bei der Malecke. Alex ist bei ihm und nach kurzer Zeit nimmt dieser die Hand von Valentin und gemeinsam gehen sie zu der anderen Nische, die sich neben dem Waschraum befindet. Valentin setzt sich hinein. Der linke Arm baumelt an seiner Seite herunter, die Unterlippe hat er eingezogen. Alex geht zur anderen Nische und setzt sich ebenfalls hinein. Valentin legt seine Hände in den Schoß und blickt umher. Dann kreuzt er seine Beine und kratzt sich mit beiden Händen zwischen seinen Beinen. Alex kommt zu ihm und plaudert etwas. Dann nimmt er die Hand von Valentin und zieht ihn heraus aus der Nische. Gemeinsam gehen sie um den Tisch herum zur anderen Nische, in der vorher Alex selbst gesessen ist. Alex drängt Valentin dort hinein und hilft ihm dabei. Valentin sitzt dabei mit seinem Po schon auf dem Fensterbrett der Nische und Alex hebt die Beine von Valentin in die Höhe und schiebt sie ebenfalls aufs Fensterbrett. Nur ganz kurz darf dieser sitzen bleiben, dann wird er wieder von Alex an der Hand herausgezogen und zur anderen Nische zurück gebracht.

Dieses hin und her geht ziemlich oft und lange. Meistens zieht Alex Valentin an der Hand heraus von der Nische und drängt ihn zur anderen. Dabei geht er immer hinter Valentin und legt seine Hand auf den Rücken oder Hals und drängt Valentin zu dem Platz, den er möchte. Ein Mal versucht Valentin einen anderen Weg zu gehen und Alex hält ihn zurück, indem er von hinten seine Arme um Valentin schlingt und ihn zurückzieht. [...] Manchmal drängt Alex Valentin so sehr, dass sie beide fast hinfallen und stolpern. [...] Während dem ganzen Spiel plaudert Alex immer auf Valentin ein und sagt oft so etwas wie: ‚Komm mit‘ und ‚Da musst du bleiben‘. Valentin folgt Alex und lässt alles mit sich geschehen“ (Papier 11, 1f).

Valentin wirkt in dieser Szene wie ein schlaffer Roboter. Er ist weitgehend passiv, lässt alles mit sich machen, folgt den Befehlen des kleinen Jungen Alex, wie „ferngesteuert“. Aus diesem Grund kommt bei mir der Gedanke des Roboters auf. Schlaff ist Valentin in dem Sinn, dass er nicht steif geht, wie ein Roboter es tut, sondern relativ schlapp und locker bleibt. Im Protokoll kommt das zum Ausdruck, wenn ich schreibe, dass Valentins Arme an seiner Seite herunterbaumeln.

Das „Spiel“ beginnt bei der Fensternische. Valentin ist so klein, dass er in diese Nische hineinklettern und sich hinsetzen kann. Der Blick durch das Fenster geht hinaus auf die Straße. Er lässt seinen Arm baumeln. Alles ist schlapp an ihm und es scheint, als hätte er keine Energie mehr in sich. Er berührt sich, kratzt an seinem Bein spürt sich auf diese

Weise. Schließlich kommt Alex zu ihm und führt ihn von einer Nische in die nächste und wieder zurück. Dieses Hin- und Hertransportieren ist wie eine Endlosschleife. Es scheint beim Beobachten kein Ende nehmen zu wollen. Valentin bleibt passiv und lässt mit sich geschehen. Genauso wie im Kindergarten. Hier ist er nun mal und kann nicht weg. Er hat keine Macht und keine Kraft, etwas zu ändern. Er wird jeden Morgen gebracht und dann wieder abgeholt. Dazwischen passieren viele Dinge, vor allem auch Negative. Bei diesem Spiel ist es ähnlich. Er wird von Alex von einer Nische zur nächsten gebracht und dazwischen möchte Valentin manchmal ausbrechen, indem er sich etwas wehrt und versucht „einen anderen Weg zu gehen“ (ebd.). Doch er wird von Alex zurückgehalten. Er wird gezwungen den Weg zu gehen, den Alex möchte. Er muss dort sitzen, wo Alex es möchte, und dann aufstehen und gehen, wenn Alex es erlaubt und ihn aus der Nische herauszieht. Auch in den Kindergarten wird Valentin gebracht, wenn die Mutter es will. Er kann nicht weg, wird dazu gezwungen. Alex drückt dies mit den Worten aus: „Komm mit.“ und „Du musst da bleiben“ (ebd.). Valentin muss im Kindergarten bleiben. Es sind gerade die ersten paar Wochen vorbei und so muss er sich erst noch an die Veränderung gewöhnen und sich einleben. Es fällt ihm sichtlich schwer und er scheint zu einem Roboter und somit weniger lebendig werden zu müssen, damit er die schmerzhaften Gefühle des Allein-Seins nicht so stark verspürt.

In der restlichen Beobachtungsstunde bleibt Valentin alleine. Es findet die Morgenrunde statt, doch Valentin wendet sich danach nicht einem Spiel zu, sondern läuft in die Garderobe. Dort stellt er sich zur Glaswand bei der Eingangstüre und beobachtet andere Kinder:

„Wieder stellt er sich, *wie am Anfang meiner Beobachtung*, an die Glaswand. Ein Holzbalken trennt das Glas und Valentin hat beide Hände auf den Balken gelegt. Seine Stirn liegt auch auf dem Balken auf. Der linke Fuß steht unten auf dem Holzrahmen. Er blickt längere Zeit einfach nur hinaus und bewegt sich nicht. Er blickt dabei in den gegenüberliegenden Raum. Als ich vorbeigehe, sehe ich, dass in dem anderen Raum Licht ist und Kinder im Kreis zu einer Musik tanzen.

Valentin wendet sich schließlich ab und geht nach links, wo die Garderobe ist. Er geht zur Wand, an der das Magnetspiel hängt. Vor dem Spiel sind noch zwei Sessel und ein Blumenstock dazwischen. Er ist so etwas versteckt. Er nimmt sich einen Magneten und 'klebt' ihn an die Magnetwand. Dann schiebt er ihn so weit hinauf, bis die Magnetwand aus ist und der Magnet hinunter fällt. Er sieht mich ein paar Mal an und ich blicke dann immer weg. Im Augenwinkel sehe ich, wie er sich hinter einen Sessel hockt und durch die Löcher der Sessellehne hervor blickt. Er gibt eigenartige Geräusche von sich und blickt zu mir. Ich beachte ihn nicht weiter, doch eine Zeit lang bleibt er hinter dem Sessel hocken. Dann

kommt er hervor und rennt zu der anderen Garderobenreihe. Eine Kindergartenpädagogin kommt vorbei und sieht Valentin. Sie sagt zu ihm, er soll mitkommen. Nachdem Valentin sich nicht rührt, nimmt sie ihn an der Hand und sagt, er kann in die Dino-Gruppe gehen, oder in die Löwen-Gruppe. Sie geht am Dino-Raum vorbei gleich Richtung Löwen-Gruppe. Im Raum angekommen, lässt sie Valentin los“ (Papier 11, 3).

Schon am Beginn dieser Beobachtungsstunde steht Valentin bei der Glasfront und blickt hinaus. Nun geht er erneut zur Glaswand und beobachtet die Kinder im anderen Raum. Man erkennt hier den starken Kontrast zwischen den Kindern, die gemeinsam zur Musik tanzen und lachen, und Valentin, der alleine in der Garderobe steht und beobachtet. Er berührt dabei das Glas und den Balken, spürt eine kühle, harte, glatte Oberfläche. Valentin bewegt sich nicht. Es wirkt, als wäre er versteinert. Schließlich wendet er sich ab und geht zur Magnetwand. Er spielt nur kurz mit dem Magneten und schiebt diesen über den Rand der Magnetwand, bis er zu Boden fällt. Es scheint, dass auch Valentin keinen Halt hat, keine Haftung. Er fällt aus der Reihe und bleibt nicht, wie die anderen „Magneten“, auf der Wand haften. Er ist alleine, wie der Magnetstein. Schließlich versucht Valentin Kontakt zu mir aufzubauen, versteckt sich, macht durch Geräusche auf sich aufmerksam. Es ist mir sehr schwer gefallen, ihn nur weiterhin zu beobachten und nicht mit ihm zu reden oder zu spielen. Ich erinnere mich, dass es in der Einrichtung sehr ruhig war und sich sonst niemand auf dem Gang aufhielt. Nur wir zwei waren gemeinsam in der Garderobe. Schließlich geht Valentin in die andere Garderobenreihe, als eine Kindergartenpädagogin vorbeikommt und ihn mit sich nimmt. Sie führt ihn nicht in die Dino-Gruppe, welche ja seine Gruppe wäre, sondern nimmt ihn in die Löwen-Gruppe mit. Doch anstatt mit ihm zu spielen, lässt sie ihn im Raum drinnen los und abermals ist Valentin auf sich gestellt. Dieses Verhalten ist typisch für die Kindergartenpädagoginnen dieses Kindergartens: sie kommen kurz vorbei, geben ein Kommentar ab und gehen dann wieder weg.

Wie kann dieses Verhalten der Pädagoginnen erklärt werden? Eine Erklärung könnte sein, dass ein Kind, das nicht protestiert, weint oder lautstark verkündet, was es will, den Eindruck erweckt, dass es keine Zuwendung braucht. Folglich lässt es die Erzieherin allein bzw. wird weniger aufmerksam auf das Kind, „was dazu führt, dass das Kind das Wohlwollen der neuen Erwachsenen nicht erleben kann. Es fällt ihm schwerer als anderen Kindern, eine neue Beziehung anzufangen, da Gefühlsäußerungen für das kleine Kind seine einzige Sprache sind“ (Grossmann und Grossmann 1998, 76f). Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Kindergartenpädagoginnen überfordert sind, da sie einen Personalschlüssel von ca. 1:10 haben und gleichzeitig auf ältere und

jüngere Kinder achten müssen. So können vor allem jüngere bzw. unauffälligere Kinder in der Masse untergehen, wie es bei Valentin bisher der Fall ist. Doch wie geht es weiter? Kann Valentin diese schwierige Phase überwinden? Dazu mehr im nächsten Kapitel.

3.12 Valentin tröstet sich selber

In der achten Beobachtung leistet Valentin etwas sehr beachtliches – er ordnet sich selber bzw. schafft es, sich in ein inneres Gleichgewicht zu bringen. Er schafft dies, obwohl zum üblichen Kindergartenbesuch einige belastenden Faktoren hinzukommen. Einer dabei ist, dass Valentin die Woche zuvor krank war und nun nach 10 Tagen das erste Mal wieder in den Kindergarten kommt. Es ist sozusagen ein Neuanfang für ihn. Wie erlebt Valentin diesen Tag?

Der nächste Protokollausschnitt beginnt damit, dass Valentin in der Früh von der Mutter in den Kindergarten gebracht wird:

„Die Mutter trägt Valentin auf dem rechten Arm in den Kindergarten herein. Er hat einen Schnuller im Mund. Wir begrüßen uns und Valentin sieht mich kurz an. Dann stellt ihn die Mutter zu Boden und hockt sich vor ihn nieder. So steht er zwischen ihren Beinen, den Rücken am linken Bein der Mutter angelehnt und diese beginnt seine Jacke und Haube auszuziehen. Valentin steht dabei passiv vor ihr und lässt mit sich geschehen. Sie sagt: 'So, jetzt müssen wir noch die Patschen anziehen.' Sie setzt Valentin auf die Bank und zieht ihm die Schuhe aus. Dann sucht sie das Sackerl mit den Hauspatschen, doch sie kann es nicht finden. Sie hebt Valentin hoch und stellt ihn neben sich. Dabei sagt sie: 'Geh mal kurz zur Seite, ich suche die Patschen.' Während sie das Sackerl sucht, geht Valentin ein paar Schritte weit weg von ihr. Dann geht er wieder zurück um sie herum, bis er zwischen der Bank und seiner Mutter steht. Diese sucht noch immer und Valentin geht wieder weiter und fällt plötzlich nieder. Er rappelt sich wieder hoch und dann läutet plötzlich die Glocke. Valentin geht zur Glastüre und sieht hinaus. Dann läuft er wieder zurück zu seiner Mutter. Diese meint, sie könne die Schuhe nicht finden. Währenddessen hat Valentin noch immer den Schnuller im Mund. Ich sehe, dass er auch seinen Teddybären mit hat“ (Papier 12, 1).

Valentin wird von seiner Mutter in den Kindergarten gebracht. Er hat einen Schnuller im Mund, den ich zuvor noch nie an ihm gesehen habe. Auch hat er seinen Teddybären mit. Er hat demnach viel Stärkung von zu Hause mit – den Schnuller, den Teddybären und die Umarmung der Mutter, als sie ihn in den Kindergarten trägt. Er wirkt mit Schnuller und Stofftier sehr kleinkindhaft, was durch seine Passivität beim Umziehen noch verstärkt wird. Doch beim Umziehen kommt es zu Problemen, da die

Hauspatschen von Valentin „verschwunden“ sind. Das ist sehr ungewöhnlich, da diese von der Mutter üblicherweise immer in ein Sackerl gesteckt werden. Nun sind sie aus diesem Sackerl verschwunden. Die Mutter sucht längere Zeit danach, kann sie jedoch nicht finden. Die Mutter hat die Möglichkeit die Hauspatschen in der Fundgrube zu suchen. Das ist ein Korb, der voller Kleidung, Stofftieren und Schuhen ist, die verloren gegangen sind bzw. vergessen wurden. Dieser Korb steht in der Garderobe gleich hinter der Mutter. Doch sie kommt nicht auf die Idee, dort zu suchen, vielleicht ist sie auch in Eile. Valentin muss also in Socken den Tag beginnen. Der gewohnte Ablauf ist schon in der Früh unterbrochen. Ein Teil von zu Hause ist weg, ein Teil von ihm fehlt nun. In der Seminargruppe wurde vermutet, dass ihn diese eventuell zu Boden plumpsen lässt – es ist zu einfach zu viel für ihn und streckt ihn nieder. Er scheint keinen Halt zu haben, da er plötzlich zu Boden fällt, obwohl kein Hindernis im Weg steht (vgl. Papier 14, 2). Nun hat Valentin keine Hauspatschen und muss zusätzlich den Tag in der Marienkäfer-Gruppe beginnen, da der Dino-Raum noch nicht geöffnet hat. Dazu folgender Protokollauschnitt:

„Ich folge ihnen bis zum Marienkäfer-Raum. Dort wird Valentin von der Kindergartenpädagogin begrüßt, doch er geht nur ein paar Schritte in den Raum hinein. Dann dreht er sich wieder um und geht weg. Seine Mutter fragt ihn: 'Wo möchtest du denn hin?' Valentin geht weiter den Gang zurück und die Mutter folgt ihm und sagt: 'Möchtest du schauen, ob der Dino-Raum offen hat? Du kannst schauen gehen, doch der hat noch zu. Da ist keiner da.' Valentin geht in den Raum hinein und die Mutter folgt ihm. Ich gehe noch den Gang entlang nach, da Valentin zuvor so schnell gelaufen ist. Als ich an der Türe ankomme, sehe ich einen Schatten an der Wand und sehe so, dass die Mutter Valentin hochhebt. Gleich darauf kommen sie aus dem Dino-Raum heraus und die Mutter sagt so etwas wie: 'Probieren wir es noch einmal'“ (Papier 12, 1).

Ohne Hauspatschen und noch etwas angeschlagen, da er eine Woche lang krank war, beginnt Valentin den Montagmorgen in einer anderen Kindergartengruppe. Er wird von der Kindergartenpädagogin begrüßt, doch nachdem er nur ein paar Schritte im Raum war, macht Valentin kehrt und läuft den Gang zurück zum Dino-Raum. Es wirkt wie eine Flucht. Es haben sich schon einige schrecklichen Vorkommnisse an dem Tag ereignet, dass Valentin wohl nach etwas Vertrautem sucht, seine „Heimat“ im Kindergarten (vgl. Papier 14, 3). In der Seminargruppe wurde auch vermutet, dass Valentin eventuell auch die Verabschiedung von seiner Mutter hinauszögern will. Doch nachdem der Dino-Raum geschlossen ist, wird Valentin wieder zur Marienkäfer-Gruppe zurück getragen. Die Aussage „Probieren wir es noch einmal“ (Papier 12, 1) passt insofern, als auch Valentin einen zweiten Start zu brauchen scheint.

Im Marienkäfer-Raum wird Valentin der Kindergartenpädagogin übergeben. Ich bemerke, dass Valentin keinen Schnuller mehr im Mund hat, habe jedoch nicht gesehen, wann ihn die Mutter weggenommen hat. Nun fehlt ihm die Mama, der Schnuller, die Patschen und die Dino-Gruppe (vgl. Papier 14, 3). Es muss schwierig sein für Valentin und die Pädagogin trägt ihn gleich weg von der Türe, um ihn eventuell ein wenig abzulenken. Nun fängt das Spiel an, bei dem Valentin sich alleine beschäftigen kann und sich so auch selbst stabilisiert:

„In der Ecke befindet sich ein Murmelspiel. Auf einer Holzbahn kann man eine Kugel entlang rollen lassen. Sie rollt von links nach rechts, durch ein Loch und dann von rechts nach links, bis sie unten ankommt. Valentin setzt sich vor das Spiel und beginnt eine Kugel hinunterrollen zu lassen. Er sitzt mit dem Rücken zum Raum, da das Spiel an der Wand steht. *So kann ich auch leider sein Gesicht nicht erkennen.* Er sitzt fast wie im Schneidersitz vor dem Spiel. Dann versucht er es erneut. Die zweite Kugel die er hat, will nicht wirklich runter rollen. Ich sehe, dass es eigentlich nur eine rote kleine Scheibe ist. Valentin fährt jedoch mit der Scheibe die Bahn entlang, durch das Loch hindurch bis sie unten ankommt. Dann nimmt er weitere Kugeln und lässt diese durchrollen. [...] Nach einiger Zeit dreht Valentin sich etwas nach links. Dort steht ein weiteres Murmelspiel. Es sieht aus wie ein Holzbaum. Wenn man eine Kugel oben auf ein Holzblatt legt, rollt diese auf ein nächstes Holzblatt usw. bis die Kugel unten ankommt. [...] Valentin robbt sich nach links zu diesem Spiel und steht dann auf. Er lässt eine Kugel rollen und sieht gespannt zu. Dann hebt er ein Plastikteil auf, das am Boden liegt und aussieht wie ein Stöpsel für eine Flasche. Er legt dieses auf das Spiel, doch das Plastikteil kann nicht rollen. Er versucht es, indem er mit dem Finger ein wenig nachrückt, doch dann fällt der Stöpsel einfach hinunter. Dann legt Valentin die rote Scheibe auf das Spiel. Sie rollt nur ganz kurz, dann bleibt sie stecken. Valentin sucht nach der Scheibe, findet sie jedoch nicht, *weil sie sich hinten vom Spiel befindet.* Er sieht zwar nach links und rechts, doch anscheinend kann er die Scheibe nicht entdecken. So holt er sich dann weitere Murmeln und lässt diese hinunter rollen.

Er legt schnell hintereinander ein paar Murmeln auf das Spiel. Diese rollen nur so weit, bis die rote Scheibe den Weg versperrt. Als Valentin vier Murmeln runterrollen hat lassen, sieht er, wo diese stecken bleiben. Er versucht sie weiter zu schieben und es funktioniert dann schließlich auch. Wenn er vom Boden die Kugeln wieder hochhebt hockt er sich nur hin und hält sich dabei auch nirgendwo fest. Manchmal wackeln dabei leicht seine Beine, doch er kann sich gut im Gleichgewicht halten. [...] Nach ca. 20 Minuten hat er fertig gespielt“ (Papier 12, 2).

Valentin bekommt das Spiel zwar zugeteilt, aber es scheint gut zu seinem Erleben zu passen. Das Murmelspiel ist ein Wechselspiel mit fixen und beweglichen Elementen. Etwas rollt und bewegt sich fort, die Bahn bleibt fix und fest im Spiel. In der Seminargruppe wurde dazu die Assoziation geschaffen: „Einerseits ist er fix in diesem Raum ‚festgezurr‘, andererseits tut und bewegt sich in ihm sehr viel“ (Papier 14, 3). Indem er mit dem Rücken zum Raum sitzt, grenzt er sich vom Rest der Gruppe ab und bildet seinen eigenen kleinen Raum. Er ist in das Spiel vertieft und mit sich selbst beschäftigt.

Bei dem anderen Murnelspiel (Baum) verwendet Valentin zuerst Gegenstände, die nicht für das Spiel gemacht sind, wie beispielsweise den Stöpsel. Doch anstatt diese Figuren einfach wegzulegen, versucht er sie trotzdem die Bahn nach unten zu stupsen und zu bewegen. Er „bemüht sich sehr lange, bis das Falsche passend gemacht wird“ (ebd.). Auch Valentin selbst muss sich im Kindergarten einfügen. Auch er muss passend gemacht werden, was nicht immer leicht ist. Manchmal muss nachgestupst werden, etwas erzwungen werden. Damit die Scheibe oder der Stöpsel rollen kann, muss also nachgeholfen werden. Valentin stellt sich hier einer Spannung und kann sie auch aushalten.

Es fällt auf, dass sich Valentin auch relativ gut im Gleichgewicht halten kann. Er ist zwar auf sich alleine gestellt, doch er arbeitet offensichtlich mit dem Spiel einige Spannungen ab. In der Garderobe, in der seine Mutter noch anwesend war, fiel er zu Boden. Hier war es ihm wohl nicht möglich, im Gleichgewicht zu bleiben, trotz seiner Mutter (ebd.).

In der Seminargruppe wurde vermutet, dass Valentin „sehr mühsam durch das Spiel ein halbwegs funktionierendes inneres Gleichgewicht“ (ebd.) erarbeitet. Das ist eine Leistung, die Valentin selbst erbringt. Er vollbringt hier etwas Beachtliches für sein Alter. Der beschriebene Wortlaut „Nach ca. 20 Minuten hat er fertig gespielt“ (Papier 12, 2) erinnert daran, dass Valentin jetzt seine Spannung abgearbeitet hat. Er ist nun wieder im Gleichgewicht und kann sich etwas Anderem widmen.

3.13 Valentin im Garten

In der nächsten Beobachtungsstunde gehen die Kindergartenpädagoginnen mit den Kindern in den Garten. Als die Idee in der Morgenrunde vorgeschlagen wird, jubeln die Kinder laut auf. Auch Valentin springt von seinem Platz auf und ruft laut: „Ja!“ (vgl. Papier 16, 1). Er weiß, was jetzt kommt, freut sich darauf und wird aufgeregt. In der Garderobe wird ihm als eines der ersten Kinder geholfen, sich umzuziehen. Er ist demnach schnell fertig und stellt sich schon zur Eingangstüre. Dazu folgender Protokollauschnitt:

„Als Valentin fertig angezogen ist, steht er auf und geht zur Glastüre, bei der man hinaus geht aus dem Kindergarten. Er steht davor und blickt hinaus, dann dreht er sich um und

drückt sich mit dem Rücken ans Glas. Er sieht den Kindern zu, die sich noch umziehen müssen. Er geht zurück zur Garderobe, an die Wand. Dort ist eine Magnettafel angebracht mit kleinen Holzblöcken, die an der Unterseite ebenfalls mit Magnetstreifen versehen sind. So kann man diese an die Tafel ‚kleben‘. In den Holzblöcken sind Rillen ausgeschnitten, in denen man eine kleine Kugel durchrollen lassen kann. Valentin und noch ein weiterer Junge stehen an dieser Magnettafel und schieben die Holzblöcke hin und her. Der Junge wird geholt, damit er sich fertig anzieht und Valentin steht nun alleine am Spiel. Er schiebt noch ein wenig die Blöcke hin und her, dann schiebt er plötzlich alle Blöcke so weit hinunter, dass sie zu Boden fallen. Es macht einen lauten Krach und Jenny [eine Helferin, Anm. E.H.] dreht sich zu Valentin um und sagt laut: 'Nein!' Sie nimmt Valentin am Arm und führt ihn zu seinem Platz. Sie sagt dabei, er solle hier warten“ (Papier 16, 2).

Valentin ist fertig angezogen und muss nun warten, bis die restlichen Kinder umgezogen sind. Er scheint sich schon zu freuen, geht zum Ausgang und blickt hinaus. Dann dreht er sich um und blickt kurz den Kindern zu. Bei der Magnettafel vertreibt er sich ein wenig die Zeit. Er schiebt die Holzblöcke auf der Tafel hin und her, dann fegt er sie von der Magnetwand, sodass sie laut zu Boden krachen. In der Seminargruppe kam der Gedanke auf, Valentin verarbeitet seine Ungeduld sehr gut spielerisch. Er hätte auch Quengeln oder lästig sein können, stattdessen beschäftigt er sich alleine weiter und das Spielzeug macht statt ihm den Lärm (vgl. Papier 19, 2). Er bekommt daraufhin sofort eine negative Reaktion zu spüren und es wird von ihm verlangt, einfach zu warten und zu sitzen.

Im Verlauf der Stunde beschäftigt sich Valentin jedoch noch weiterhin mit sich selbst. Er kann etwa 10 Minuten geduldig darauf warten, bis alle Kinder fertig angezogen sind und es endlich in den Garten geht. Er spielt währenddessen mit einer Kugel, mit dem Heizkörper und redet mit einem kleinen Jungen. Währenddessen ist er schon längst angezogen und es wird ihm vermutlich schon heiß, da er dick angezogen noch längere Zeit in einem beheizten Raum verbringen muss. Diese Leistung kann ihm selbst zugeschrieben werden, denn von den Pädagoginnen kommt keine Hilfestellung.

Schließlich sind die Kinder tatsächlich im Garten und Valentin lacht und grinst fröhlich. Er fährt ein wenig mit einem kleinen Auto hin und her, dann balanciert er mehrere Male über eine Wippe, ist dabei sehr geschickt. Dann möchte er schaukeln und folgende Szene hat sich dabei abgespielt:

„Schließlich geht er zur Schaukel. Es gibt eine Schaukel mit einer geraden Sitzfläche und einen Reifen. Auf einer Schaukel sitzt ein kleiner Junge, der von Susi angetaucht wird. Valentin steht vor dem Reifen und Susi hebt ihn auf die Schaukel hoch. Ein Junge kommt hinzu und sagt, er möchte auch mitschaukeln. Susi hebt ihn auf die andere Seite des Reifens, gegenüber von Valentin. Dann kommt noch ein kleines Mädchen hinzu und möchte auch hinauf. Diese wird rechts von Valentin auf den Reifen gesetzt. Alle Beine sind im Kreis des

Reifens und Susi schaukelt nun die Kinder leicht an. Dann beschäftigt sie sich wieder mit dem anderen Jungen auf der Schaukel. Ein Mal noch taucht sie Valentin an, dann wechselt sie wieder zum Jungen. Sie hebt diesen hoch und drückt ihn an sich. Valentin schaukelt mit den Kindern nur ganz leicht. Sie legen sich ein wenig in den Rücken, *um sich selbst anzutauchen*, es funktioniert jedoch nicht wirklich. Ich bemerke an Valentin, dass er rechts den Handschuh vom Skianzug anhat, links jedoch nicht. Der Junge, der Valentin gegenüber sitzt, rutscht vom Reifen und steht nun in der Mitte. Susi kommt dazu und hilft ihm hinaus. Sie fragt Valentin, ob er auch runter möchte. Dieser sagt nichts und sie wiederholt die Frage. Valentin reagiert ganz leicht, man kann aber nicht wirklich seine Antwort erkennen. Sie sagt zu ihm: 'Du musst ja sagen, wenn du runter möchtest. Sag ja.' Valentin antwortet daraufhin mit 'Ja' und er wird herunter gehoben“ (Papier 16, 3).

Valentin möchte schaukeln und Susi sieht sofort, dass er Hilfe braucht, und hebt ihn hoch. Doch auch andere Kinder wollen schaukeln und so muss Valentin die Schaukel teilen. Schließlich ist es endlich soweit, es kann losgehen und Susi schubst die Kinder an. Es ist ein sehr leichtes Schubsen und der Reifen bewegt sich nur minimal hin und her. Als er wieder fast zum Stillstand gekommen ist, taucht Susi die Kinder nochmals an, wieder nur sehr leicht. Ich vermute, dass deshalb der Junge von der Schaukel wollte. Keine zwei Minuten waren die Kinder auf der Schaukel, als sie wieder von Susi herunter gehoben wurden. Es konnte in dieser kurzen Zeit gar kein Spaß aufkommen. Die Kinder plagen sich ab, um ein wenig hin und her zu schaukeln, doch Susi kümmert sich nicht weiter um sie, sondern ihr Hauptaugenmerk ist auf einen kleinen Jungen gerichtet, den sie an sich drückt. Selbst in meinem Beobachtungsprotokoll kommt diese Langeweile zum Ausdruck, als ich plötzlich beginne zu beschreiben, dass Valentin auf einer Hand keinen Handschuh trägt. Es gab nichts weiter zu beobachten, sodass ich plötzlich mehr auf sein Aussehen geachtet habe.

Als Susi nun Valentin fragt, ob sie ihn herunter heben soll, antwortet er nicht. Dieser reagiert nicht darauf und ich vermute, er würde lieber richtig schaukeln, anstatt nur zwei Minuten sitzend auf einen Reifen zu verbringen. Susi wiederholt die Frage und Valentin reagiert nur sehr vage. Er sagt nicht wirklich ja, aber auch nicht nein. Susi interpretiert die Situation folgendermaßen: Sie meint, Valentin möchte von der Schaukel, das Problem liegt nur darin, dass er dies nicht laut kommuniziert. Sie legt ihm sozusagen ihre Antwort in den Mund und als er nur wiederholt, was sie sagt, bekommt sie die Bestätigung und hebt ihn von der Schaukel. Auch in der Seminargruppe kam der Eindruck auf, Valentin wurde geradezu gedrängt „Ja“ zu sagen (vgl. Papier 19, 1). Doch wie mag sich Valentin danach fühlen? Folgendes hat sich nach der Schaukelszene ereignet:

„Valentin geht wieder zu der grünen Wippe und steigt zwei drei Mal darüber. Dann geht er ein wenig im Garten umher. Er geht weiter nach hinten zu einer Stelle, wo im Kreis ein paar dünne Bäume stehen, die oben irgendwie zusammenwachsen. So sieht es ein wenig aus wie ein Zelt. In diesem Kreis sind einige bunte Plastikteile abgelegt, die aussehen wie Halbmonde. Er geht dort hinein und nimmt so einen Plastikhalbmond hoch. Sie sind sehr groß und es sieht auch schwer aus. Valentin trägt das Plastikteil auf eine andere Stelle. Dann legt er es dort ab und geht wieder weg, ein wenig im Garten umher“ (Papier 16, 3).

Gleich nach der Schaukelszene geht Valentin im Garten ziellos umher und macht etwas sehr Eigenartiges – er versetzt einen Gegenstand von A nach B. In der Seminargruppe kam hier die Frage auf, ob nun Valentin seine Erfahrung auf das Objekt überträgt und so den Halbmond von einem Ort zum anderen versetzt (vgl. Papier 19, 1). Fühlt auch er sich versetzt? Einfach von einem Ort zum anderen gehoben, ohne wirklichen Sinn dahinter? Eine andere Erklärung wäre jene, dass Valentin nun durch das Versetzen von den Objekten das Gefühl der Aktivität verspürt. So muss er die Gefühle, die er zuvor in der Position des Passiven erlebt hat, nicht mehr verspüren. Doch zuletzt möchte ich noch eine Interaktion zwischen Valentin und Susi beschreiben, die ihm offensichtlich sehr gut tut:

„Schließlich läuft er [Valentin; Anm. E.H] zu der Rutsche und klettert das Gerüst hoch. Oben angekommen geht er zur gelben Rutsche und sieht hinunter. Susi steht unten und ermuntert ihn, hinunter zu rutschen. Er grinst sie an und setzt sich nieder, dann rutscht er hinunter, indem er sich auf den Rücken legt. Unten läuft die Rutsche relativ flach auf dem Boden aus und Valentin rutscht so ca. einen Meter am Boden noch dahin. Er grinst dabei und Susi hilft ihm hoch und putzt am Rücken seinen Skianzug ab. Sie steckt die linke Hand in seinen Handschuh und stülpt ihm noch die Kapuze vom Skianzug auf den Kopf. Dann läuft Valentin wieder zur Stiege um auf die Rutsche zu klettern und kaum oben angekommen grinst er wieder hinunter. Er rutscht erneut auf dem Rücken hinunter. Unten angekommen lacht er Susi wieder an. Ein drittes Mal klettert er auf das Gerüst hinauf. Diesmal steht Susi nicht mehr unten und Valentin rutscht zwar wieder auf dem Rücken hinunter, lacht jedoch dabei nicht mehr wie vorher“ (Papier 16, 3f).

Valentin und Susi nehmen Augenkontakt auf, als Valentin oben auf der Rutsche steht. Es ist zwar nicht erkennbar, von wem diese Kontaktaufnahme ausgeht, doch sie entsteht. Susi ermuntert Valentin, hinunter zu rutschen. Sie ist in diesem Augenblick nur für Valentin da und hat ein aufmunterndes Wort für ihn. Das tut Valentin gut, denn er grinst und freut sich darüber. Als er schließlich hinunter rutscht, rutscht er Susi entgegen. In der Seminargruppe kam der Gedanke auf, dass die Situation wie eine Mama-Kind-Interaktion wirkt. Sie ermuntert Valentin und er rutscht ihr in die Arme. Sie nimmt ihn dann auch in die Arme, jedoch bloß um den Rücken sauber zu klopfen und seine Kleider zurecht zu richten (vgl. Papier 19, 1). Valentin freut sich

offensichtlich, grinst wieder. Er läuft schnell wieder zur Stiege, um hinaufzuklettern, so, als würde er sich beeilen, damit sich die Situation wiederholt, weil sie so schön für ihn war. Und tatsächlich steht Susi noch immer am Ende der Rutsche und blickt ihn an. Als er diesmal rutscht, muss er nicht mehr nur grinsen, sondern sogar lachen. Er freut sich offensichtlich sehr, dass er Susi für sich hat, dass sie gemeinsam spielen, dass er in ihre Arme rutschen kann. Und wieder möchte er die Situation wiederholen und klettert das Gerüst hoch. Doch nun ist Susi nicht mehr da. Valentin rutscht zwar nochmals hinunter, doch sein Lachen ist erloschen. Susi ist wieder weg, er bleibt alleine zurück. Mit Susi ist das Spielen befriedigender. Es findet eine Interaktion statt, ein Auffangen. Nun fängt Valentin niemand mehr auf oder ermutigt ihn oder hat ein aufmunterndes Wort für ihn. Mit Hilfe der Pädagogin kann Valentin kurz „aufgehen“. Er ist aufgeregt und freudig gestimmt. Ohne die Unterstützung bzw. Aufmerksamkeit der Pädagogin wird er in seiner Stimmung abgebremst und lustloser.

3.14 Resümee

a) Welche Form der Strukturierung des Alltags gibt es im Kindergarten?

In der ersten Beobachtung ist Valentin über weite Strecken passiv und sehr lustlos. Er versucht mit mir Kontakt aufzunehmen und mir fällt es sehr schwer, ihn einfach nur beobachten und nicht mit ihm zu spielen oder zu reden. Auch wenn er in Interaktion mit einem Jungen tritt, ist es kein lustvolles Spielen, sondern Valentin wirkt getrieben und auch traurig.

In der nächsten Beobachtung spielt Valentin längere Zeit lang mit einem Murmelspiel, später noch mit einem Holzmännchen, das sich um die eigene Achse drehen kann. Meist sucht er sich an diesem Tag Spiele aus, die faszinierend zum Ansehen sind, mit denen man jedoch nicht lange spielen kann. Beispielsweise befasst er sich mit diesem Holzmännchen, jedoch auch andere „Spiele“, wie einen Metallreifen, in denen sich Kugeln befinden, und die man darin hin- und herdrehen oder schütteln kann.

In der letzten Beobachtung spielt Valentin im Garten, ist hier sehr aktiv und probiert verschiedenstes aus, wie beispielsweise die Wippe, die Rutsche, ein Auto oder auch die Sandkiste.

Durch die schon gemachten Beobachtungen verhärtet sich immer mehr mein Eindruck, dass es in dem Kindergarten nicht viele vorgegebene Programmpunkte gibt, an die man

sich hält bzw. an denen der Tag vorstrukturiert wird. Es gibt am Vormittag die Jause und den Morgenkreis und ab und zu Bastelangebote in verschiedenen Gruppen, doch die sind eher für die älteren Kinder gedacht. Für Kleinkinder gibt es keine Angebote. Zu Mittag setzen sich auf Anordnung der Pädagoginnen ebenfalls die Kinder im Kreis zusammen, und es wird gemeinsam ein Lied gesungen oder ein Spiel gespielt. Dann gibt es Mittagessen und das Mittagsschläfchen. Die Zeit zwischen diesen Programmpunkten ist „frei“. Valentin ist hier auf sich gestellt.

b) Wie bewältigt Valentin das Verlassen-Werden bzw. das Getrennt-Sein von der Mutter und was hilft ihm dabei?

Wie bereits beschrieben, wird Valentin in den letzten drei beschriebenen Beobachtungen nie geholfen, wenn er alleine herumläuft. Durch die Szene im Garten mit Susi vermute ich, dass Valentin mehr Hilfe von außen bräuchte, damit er aktiver wird, sich mehr für das Spielangebot im Kindergarten interessiert bzw. auch einmal Interesse an anderen Kindern zeigt.

Das Murmelspiel scheint ihm zu helfen, sich ins Gleichgewicht zu bringen und das Verlassen-Werden von der Mutter zu verarbeiten. Zuvor hatte ich so ein Verhalten seitens Valentins noch nie beobachtet. Es ist eine reife Leistung von Valentin, dass er sich durch das Spiel von den negativen Gefühlen befreien kann. Er erhält hier bloß insofern Hilfe von außen, als ihm das Murmelspiel vorgeschlagen wird.

Im Sinne der Bewältigungsdefinition ist es Valentin in der Gartensituation möglich, diese in angenehmer und lustvoller Weise zu erleben und in einen dynamischen Austausch mit einer Pädagogin zu treten. Er ist auch interessiert an der Umgebung und schaut neugierig den Kindern im Garten zu, nennt auch einen Namen eines Kindes. Jedoch bezeichnet Bewältigung einen Prozess, sodass es mehrere Situationen braucht, in denen Valentin negativ-belastende Affekte erträgt und lindert. Die letzten beschriebenen Beobachtungen könnten eventuell einen Anfang dieses Prozesses bedeuten.

Wie hat sich Valentin bisher verändert, seit er in den Kindergarten gekommen ist? Die letzten drei beschriebenen Beobachtungen waren von sehr unterschiedlicher Art. In der ersten beschriebenen Beobachtung zeige ich durch das Nischenspiel, wie sich Valentin im Kindergarten fühlt. Nach meiner Interpretation fühlt er sich abgesetzt und eingesperrt, auch überfordert und manchmal gelangweilt. Er wird zum schlaffen

Roboter und ist weiterhin passiv und lustlos. Es scheint, dass er bis zu diesem Zeitpunkt nicht viele positiven Erfahrungen im Kindergarten machen konnte, sodass er sich noch nicht eingelebt hat, keine sichere Basis in der Kindergartenpädagogin finden konnte und so auch seine Umwelt noch nicht erforschen wollte.

In der nächsten Beobachtung habe ich beobachtet, dass Valentin sich selbst ins Gleichgewicht bringt, seine Gefühle stabilisiert. Das ist eine beachtliche Leistung, denn er schafft es, sich von dem negativen Gefühl des Verlassen-Werdens von der Mutter zu lösen und aktiv zu werden. Es ist das erste Mal, dass ich so eine Beobachtung gemacht habe. Sein Verhalten stellt für mich einen großen Fortschritt in Valentins Entwicklung dar.

Auch in der dritten beschriebenen Beobachtung ist Valentin in der Lage, sich alleine zu beschäftigen, als er mindestens zehn Minuten lange darauf warten muss, bis alle Kinder und Pädagoginnen in den Garten gehen. Später im Protokoll tritt er in Interaktion mit Susi, was ihm sichtlich Spaß bereitet.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass Valentin in seiner Gefühlslage noch etwas emotionslos und lustlos scheint, später jedoch etwas aktiver und freudiger wirkt. Die Kindergartenpädagoginnen nehmen Kontakt zu Valentin auf, doch meist geht es hier um pflegerische Handlungen wie etwa das Wickeln oder Essen reichen. Es gibt eine gemeinsame Interaktion bzw. ein Spiel mit Susi. Sonst sagen die Kindergartenpädagoginnen meist nur ein paar Sätze zu Valentin und ziehen sich dann wieder zurück.

Durch die teils positiven Erfahrungen der letzten zwei Beobachtungen kommt bei mir der Eindruck auf, dass Valentin sich langsam besser in den Kindergarten einlebt und mehr Gefallen an seiner Umgebung findet. Ich verspüre nicht mehr die große Verzweiflung an Valentin wie bei den früheren Beobachtungen. Ich sehe ihn auch öfters lachen und sein Gesichtsausdruck verändert sich, er ist nicht bloß neutral und ausdruckslos. Sein Mienenspiel ändert sich und ich schlussfolgere daraus, dass auch sein Gefühlserleben sich ändert. In den nächsten Kapiteln werde ich weitere Protokollauschnitte anführen um zu sehen, ob sich ein Entwicklungstrend abzeichnet, der sich in den kommenden Wochen fortsetzt, oder ob die letzten zwei Beobachtungen eher eine Ausnahme darstellen.

3.15 Eine große Veränderung: Valentin wird übermütig

Die nächste Beobachtungsstunde ist die erste, bei der ich aggressive bzw. übermütige Verhaltensweisen bei Valentin beobachte. In den darauf folgenden Wochen steigert sich dieses angespannte, aggressive Verhalten. Das nächste Beobachtungsprotokoll beginnt damit, dass ich Valentin im Kindergarten nicht finden kann. Ich frage nach, ob Valentin krank ist und mir wurde mitgeteilt, dass Valentin seit einiger Zeit etwas später in den Kindergarten kommt. So warte ich in der Garderobe auf sein Kommen, als ich an der Wand einige Fotos von Valentin entdeckte. Ich sehe sie mir an und lese auf einem Plakat: „Unser heutiges Geburtstagskind“ (Papier 17, 1). Ich blicke auf das Datum und bemerke, dass am Tag zuvor Valentins Geburtstag war.

Schließlich kommt Valentin in den Kindergarten, die Mutter trägt ihn dabei auf dem Arm herein. Wie immer zieht sie ihm die Jacke und Schuhe aus und Valentin lässt dies über sich ergehen. Ich sehe, dass er nun kürzeres Haar hat, sodass sie in die Höhe stehen und nicht mehr am Kopf aufliegen. Er sieht etwas frecher aus als sonst. Kaum ist er ausgezogen, läuft er schon grinsend zum Dino-Raum:

„Valentin läuft grinsend zum Dino-Raum und macht die Türe auf. Er stellt sich dabei auf die Zehenspitzen und hält sich mit der rechten Hand an der Türschnalle fest. Er blickt hinein und sieht, dass keiner in dem Raum ist. Eine Weile sieht er hinein bis seine Mutter zu ihm kommt und meint: 'Da ist noch keiner da. Wir müssen wohl in einen anderen Raum gehen.' Valentin macht die Türe wieder zu und geht um die Ecke, Richtung Löwen-Gruppe. Die Mutter folgt ihm und an der Türe angekommen, geht ein Junge auf Valentin zu und umarmt ihn leicht. Er grinst ihn an und sagt: 'Hallo Valentin.' Die Mutter bückt sich hinunter zu Valentin, gibt ihm ein Bussi auf die Wange und verabschiedet sich von ihm. Valentin reagiert gar nicht, sieht weiterhin im Raum umher und lässt sich von dem Jungen dann hinein ziehen. Frau S. geht an mir vorbei und wir verabschieden uns voneinander“ (Papier 17, 2).

Valentin läuft grinsend zum Dino-Raum. In allen bisherigen Beobachtungen habe ich noch nie gesehen, dass Valentin alleine und lachend zum Dino-Raum läuft. Da am Vortag sein Geburtstag war und es im Kindergarten Tradition ist, dass dies immer gefeiert wird, vermute ich, dass Valentin am Vortag viel Aufmerksamkeit erfahren hat. Vielleicht ist dies ein Grund dafür, dass Valentin nun offensichtlich voller Freude auf den Dino-Raum zuläuft. Er wartet nicht einmal auf seine Mutter oder lässt sich in den Raum bitten, sondern läuft los. Er öffnet die Türe und blickt in den Raum hinein. Es ist jedoch keiner da, demnach ist der Dino-Raum noch nicht geöffnet. Valentin sieht, dass niemand da ist, dass der Raum dunkel ist, ohne Licht. Niemand begrüßt ihn. Von seinem Geburtstag am Vortag ist nun nichts mehr zu spüren. Im Gegenteil, es ist sogar

niemand da. Er verharrt in seiner Position, bis seine Mutter zu ihm kommt und bemerkt, dass niemand da ist und sie meint, dass sie in einen anderen Raum gehen müssen. Valentin macht sogleich die Türe zu und geht Richtung Löwen-Gruppe. An der Türe angekommen, wird er von einem Jungen begrüßt und auch umarmt. Diesen Jungen habe ich zuvor noch nie bemerkt. Er ist schon älter als Valentin, ich schätze ihn auf vier oder fünf Jahre. Die Mutter verabschiedet sich nun und gibt Valentin rasch ein Bussi auf die Wange. Valentin reagiert gar nicht und lässt sich von dem Jungen in den Raum hinein ziehen. Von der anfänglichen Freude ist nun nichts mehr zu spüren oder zu sehen. Valentin setzt sich an den Jausentisch. Der Junge schenkt ihm seine Aufmerksamkeit, streicht ihm ein Brot und versorgt ihn mit Gurkenscheiben. Valentin knabbert an der Gurkenscheibe lange herum, scheint keinen Hunger bzw. Appetit zu haben. Möglicherweise ist Valentin enttäuscht, da er nur von einem Jungen beachtet wird, oder er fühlt sich verloren und einsam. Durch das Knabbern an der Gurkenscheibe spürt er den Mundbereich besonders intensiv und es kommt bei mir der Gedanke auf, dass er in sich gekehrt ist und seinen Gedanken nachhängt. Nach ca. zehn Minuten kommt Susi in den Löwen-Raum und verkündet, dass die Dino-Gruppe nun offen hat. Daraufhin beißt Valentin von seinem Brot ab, räumt anschließend den Teller weg und geht zum Dino-Raum. Dort angekommen bleibt er neben der Wickelkommode stehen, klettert auf ein Stockerl auf und ab. Susi und Alexandra stehen in der Nähe, reagieren jedoch nicht auf Valentin. Nachdem dieser nach ein paar Minuten noch immer keine Aufmerksamkeit bekommen hat, läuft er plötzlich los zur Malecke. Dort stellt er sich neben einen Jungen namens Andreas und greift ihn kurz am Arm an, nennt seinen Namen. Auch dieses Verhalten ist neu an Valentin. Niemals zuvor habe ich beobachtet, dass er aktiv auf Kinder zugeht und sie anspricht. Meist blockt er Kontakt ab bzw. erwidert nichts darauf. Andreas reagiert in meiner Beobachtung ebenfalls nicht auf Valentin, sondern zeichnet an seinem Bild weiter. Valentin holt sogleich auch einen Zettel, Unterlage und Schere. Die folgende Malszene möchte ich nun anführen:

„Valentin geht zum Regal und holt sich einen Stift. In dem Moment kommt Susi und sagt zu Andreas, er soll sich eine Unterlage holen, wenn er etwas zeichnet. Valentin steht da, einen Stift in der Hand, und geht anschließend wieder zum Regal, um sich eine Unterlage und ein Papier zu holen. Er setzt sich auf einen Platz und ich sehe, dass er auch eine Schere in der Hand hat. Er nimmt die Schere in die rechte Hand. Er steckt den Daumen und Zeigefinger in die Schlaufen von der Schere, hält sie jedoch so, dass sein Handrücken nach oben gerichtet ist. Dann schneidet er einen Schnitt ins Papier. Inzwischen hat sich die Praktikantin Julia Valentin gegenübergestellt und schaut ihm zu. Valentin nimmt nun einen grauen Stift und

malt auf seinem Papier herum. Ich sehe, dass er ganz kleine Punkte und Striche zeichnet, den Stift drückt er dabei fest auf.

Auf der anderen Seite des Tisches sitzt ein Mädchen, das ebenfalls etwas malt. Valentin sagt etwas zu dem Mädchen, sie sieht kurz auf und malt weiter. Erneut sagt er etwas, zeigt mit dem Stift auf sein Papier. Das Mädchen sieht ihn wieder nur kurz an, sagt nichts und malt dann weiter. Valentin nimmt die Schere in die Hand und versucht ins Papier zu schneiden. Er hält die Schere jedoch so, dass sie das Papier nicht zerschneidet, sondern nur verknickt. Er drückt die Schere fester zu und spannt dabei seinen Körper an. Seine Lippen presst er aneinander. Dann reißt er die Schere weg, sodass ein Stückchen Papier vom Blatt abreißt. Er nimmt das Papier in die linke Hand und malt mit der rechten ein paar Pünktchen. Das Papier liegt dabei auf seiner Handfläche auf. Dabei neigt sich sein Kopf nahe an das Papier. Er knüllt es anschließend zusammen und rutscht vom Sessel. Er geht Richtung Ausgang zum Wickeltisch, spaziert dahinter und kommt ohne dem Papier hervor.

Dann geht er wieder zu seinem Platz und reißt erneut ein Stück Papier herunter. Julia fragt ihn, was er denn hier malt. Valentin streckt ihr das Papier entgegen und sagt: „Fisch“. Sie fragt, ob das ‚leicht ein Fisch ist‘ und Valentin sagt dann: ‚Peter Fischer.‘ *Ich habe den Namen heute schon öfters gehört, denn ein Junge wird so genannt und seine Freunde haben heute schon öfters seinen Namen gerufen.* Dann knüllt er das Papier zusammen und trägt es erneut hinter den Wickeltisch. Ich sehe genauer, wo er es nun hingibt und sehe, dass er es in den Müll wirft“ (Papier 17, 3).

Valentin holt sich Stift, Papier, Schere und angeregt durch Susi auch eine Unterlage. Zuerst schneidet er das Papier. Es ist nur ein Schnitt, dann beginnt er zu malen. Dabei macht er kleine Punkt und Striche, drückt dabei seinen Stift sehr fest auf. Er wirkt bei diesem festen Aufdrücken angespannt, aber auch konzentriert. Valentin blickt dann auf und sieht ein Mädchen, das ebenfalls etwas zeichnet. Er spricht sie an, doch sie ignoriert ihn, blickt ihn nur kurz an, ohne etwas zu sagen. Zum zweiten Mal in dieser Stunde spricht Valentin Kinder an und abermals wird er ignoriert bzw. abgewiesen. Er versucht nun wieder ins Papier zu schneiden und schafft es nun plötzlich nicht mehr. Vielleicht raubt ihm die zweite Ablehnung eines Kindes die Geschicklichkeit. Jedenfalls verknickt er nur das Papier, sodass er es schließlich auseinander reißt. Dabei ist Valentin wieder sehr angespannt, seine Lippen presst er aneinander und seine Finger drücken die Schere fest zusammen. Er zerreißt etwas Ganzes auf aggressive Weise. Er malt wieder Pünktchen auf das Stück Papier, diesmal jedoch mit dem Blatt auf der Handfläche. Dadurch spürt er den Stift durch das Papier auf seiner Haut, spürt den Druck des Stiftes. Anschließend knüllt er es zusammen, geht kurz weg und kommt ohne Papier zurück. Valentin knüllt sein Produkt zusammen, macht es kaputt. Er legt es nicht in seine Lade oder zeigt es stolz anderen Kindern oder eventuell der Praktikantin, die ihm gegenüber sitzt. Nein, er zerreißt das Papier und knüllt es zusammen. Es geht ihm hier offensichtlich nicht um das Malen oder Kreativ-sein. Es wirkt, als würde er seine Enttäuschung im Umgang mit dem Papier zum Ausdruck bringen. Er zerschneidet

etwas, macht etwas kaputt, malt kleine feste Striche und Punkte auf das Papier um es dann zu zerreißen und zerknüllen. Doch Valentin ist noch nicht fertig, erneut wiederholt sich dieser Vorgang. Diesmal sehe ich, wohin er sein Produkt gibt – in den Müll. Er wirft sein Produkt weg, zerreißt, zerschneidet und zerknüllt es vorher. Vielleicht fühlt auch Valentin sich zerrissen oder „in den Müll geworfen“. Eine andere Vermutung wäre die, dass er seine Gefühle lindern möchte und dies versucht, indem er sie gleichsam aufs Papier bringt und dann wegwirft. Am Vortag war „sein“ großer Tag. Er wurde gefeiert und Aufmerksamkeit wurde ihm geschenkt. Er wurde besungen und vielleicht hat er auch ein kleines Geschenk bekommen. Heute achtet niemand auf ihn. Interessant ist, dass er dabei Peter Fischer erwähnt. Dieser Junge ist älter, vielleicht fünf Jahre alt. Er hat viele Freunde im Kindergarten, immer spielt er mit drei oder vier älteren Burschen und sie wirken dabei wie eine Clique. Ich habe zuvor Valentin noch nie mit Peter spielen oder reden gesehen. Dass er ihn nun erwähnt, lässt mich vermuten, Valentin hätte auch gerne Freunde wie Peter bzw. wäre gerne Peter. Sein Name wurde öfters in der Beobachtungsstunde gerufen, er wird quasi gesucht und jemand möchte mit ihm spielen. Valentin hat niemand gerufen und Kontaktaufnahmen wurden von Seiten der Kinder abgeblockt.

Im weiteren Verlauf der Beobachtungsstunde wird Valentin immer wilder. Hat er sich zuvor mit seinem Papier beschäftigt, wird er nun aktiver. Er spielt dabei mit einer Rolle. Diese ist etwa ein Meter lang und hat einen Durchmesser von etwa fünf Zentimeter. Sie ist aus Karton und so auch nicht sehr schwer. Valentin kann sie problemlos heben. Er nimmt sich eine Rolle und schwingt sie um sich. Zuerst versucht er, die Praktikantin Julia damit spielerisch zu schlagen. Dies schimpft mit ihm, dass er das nicht tun soll. Dann versucht er, den Adventkranz, der von der Decke hängt, mit der Rolle zu erwischen. Doch Valentin ist zu klein dafür. Später läuft er mit der Rolle auf den Gang. Ein Mädchen ist gerade erst angekommen. Sie ist älter als Valentin, ich vermute etwa vier oder fünf Jahre. Valentin versucht nun, sie spielerisch mit der Rolle zu erwischen, was ihm auch gelingt. Das Mädchen steigt in das Spiel ein, lacht und läuft davon. Valentin läuft ihr hinterher, grinst und lacht über das ganze Gesicht. Auf das Schimpfen von der Praktikantin reagiert er nicht, er bleibt „frech und ungezogen“. Später in der Morgenrunde wirkt er zufrieden und ruhiger. Er hat sich durch sein wildes Herumlaufen mit der Rolle ausgetobt. Doch wie ist sein Verhalten zu erklären? Indem Valentin spielerisch die Kinder oder die Praktikantin schläft, kann er seinen Ärger zum Ausdruck

bringen, ohne Angst haben zu müssen wirklich jemanden oder etwas zu zerstören. Das zeigt sich auch in dem Sinn, als das Valentin nach dem wilden toben deutlich ruhiger und zufriedener wirkt.

Diese Beobachtung stellt für mich einen Sprung in Valentins Verhalten dar. In Beobachtungen davor war Valentin meist ruhig und passiv. In dieser Beobachtung macht Valentin Dinge, die er zuvor nie gemacht hat. Er ist aktiver, geht auf Kinder zu, nutzt das Spielangebot in der Kinderkrippe, so, als ob durch seinen Geburtstag nun ein neuer Valentin geboren worden wäre.

3.16 Valentin nach dem Mittagsschläfchen

Im folgenden Protokollauschnitt beschäftigt sich Valentin stark mit dem Thema des Getrennt-Seins von der Mutter. Es ist die Zeit nach dem Mittagsschläfchen und Valentin wartet nur mehr darauf, dass die Mutter ihn abholt. Er ist gerade bei Lucy, die ihn nach dem Mittagsschläfchen wickelt:

„Valentin murmelt etwas und Lucy sagt dann: ‚Der Andreas ist leider krank.‘ Lucy zieht ihm dann die Strumpfhose wieder hoch und zieht ihm eine Hose an. Einmal sagt Valentin auch ‚Mama‘ und Lucy meint, diese hole ihn später ab. Nachdem das Wickeln beendet ist, stellt sie ihn auf dem Boden ab.

Valentin geht ein wenig durch den Raum, bis er bei der Tafel angekommen ist. Mit zwei Magneten ist ein Bild an der Tafel angebracht. Valentin rutscht einen Sessel zur Tafel, stellt sich darauf und nimmt einen Magneten ab. Er bückt sich und legt den Magneten weg bzw. lässt ihn fallen. [. . .] Er nimmt den zweiten Magneten auch ab und das Bild löst sich leicht von der Tafel. Valentin befestigt das Bild, nimmt den Magneten ab, befestigt es erneut. Dann klettert er wieder vom Sessel hinunter und geht weg.

Er schlendert durch den Raum unter das Holzgestell. Dort liegen viele Holzblöcke und auch einige Rollen herum. Er stellt sich auf eine Rolle und wippt ein wenig hin und her“ (Papier 18, 2).

Valentin liegt zuerst am Wickeltisch und wird von Lucy wieder angezogen. Er murmelt etwas von Andreas. Dieser ist anscheinend krank, was Lucy auch ausspricht. Valentin merkt, dass Andreas nicht da ist. Dieser ist vermutlich zu Hause bei seiner Mutter. Valentin spricht dies aus, in dem er auch „Mama“ sagt und Lucy erwidert, dass diese bald kommen wird um Valentin abzuholen. Valentin denkt also an diesem Zeitpunkt an seine Mutter. Nach dem Mittagsschläfchen wird er bald abgeholt und er weiß dies auch. Er weiß, dass er von seiner Mutter getrennt ist und spricht dies aus. Wie geht nun

Valentin damit um? Wie verarbeitet er seine negativen Gefühle, dass die Mutter noch nicht da ist?

Er geht nach dem Wickeln durch den Raum und schließlich zur Tafel. An dieser hängt ein Bild, das durch zwei Magneten an der Tafel befestigt ist. Es ist so weit oben angebracht, dass Valentin einen Stuhl braucht, um zum Bild zu gelangen. Es scheint ihm sehr wichtig zu sein, denn er schiebt extra einen Stuhl an die Tafel. Dann steigt er auf den Stuhl und nimmt einen Magneten weg, sodass nur mehr einer an der Tafel bleibt. In mir kommt die Assoziation auf, dass die zwei Magneten ihn und seine Mutter symbolisieren: Er spricht kurz zuvor von seiner Mutter und sie ist demnach noch in seiner Erinnerung. Wenn er einen Magneten wegnimmt, könnte er damit ausdrücken, dass nur mehr einer da ist – er ist alleine im Kindergarten. Die Mama ist nicht da. Er lässt den anderen Magneten auch fallen, so, als ob er ein wenig böse auf diesen wäre. Die Mutter ist schließlich nicht da und er möchte zu ihr. Den ganzen Tag war er schon im Kindergarten und das Mittagsschläfchen ist vorbei. Nun sollte die Mutter bald kommen.

Schließlich nimmt Valentin auch noch den anderen Magneten weg, befestigt ihn jedoch gleich wieder an der Tafel. Diese Bewegung wiederholt er. Er „ist“ nun dieser Magnet. Er kann nicht weg, denn er „klebt“, wie der Magnet an der Tafel. Manchmal ist er im Kindergarten, dann wieder nicht. Er kann aber niemals alleine weg und so bleibt der Magnet an der Tafel haften. Den zweiten Magneten befestigt er nicht mehr dazu – er ist alleine.

Anschließend geht er unter das Hochgestell. Er ist so ein wenig geschützt, von oben und seitlich von den zwei Wänden. Er befindet sich in einer Art Höhle. Die negativen Gefühle lassen ihn nicht los, und er möchte weg, ins Dunkle, in eine Höhle. Er stellt sich nun auf die Rollen und wippt sich hin und her, so, als ob er sich wieder ins Gleichgewicht wippen müsste. Er spürt dabei seine Füße intensiv wie bei einer Massage. Er scheint mit seinen Gedanken bei sich und seinen Empfindungen zu sein. Die Umgebung interessiert ihn gerade nicht.

Doch plötzlich schlägt die Stimmung um und Valentin wird aggressiv. Als ihn ein Junge namens Martin ärgert, schlägt er nach ihm und rangelt mit ihm, bis beide zu Boden fallen. Kurze Zeit später wirft Valentin große Holzblöcke nach Martin, noch

etwas später eine Stoffmaus. Damit diese aggressive Stimmung vorstellbar wird, möchte ich die Szene mit der Maus wiedergeben:

„Valentin steht auf von seinem Platz und geht wieder zu der Tafel. Er schiebt einen Sessel, wie zuvor, an die Tafel heran und steigt hinauf. Er spielt sich wieder mit den Bild und den Magneten, nimmt einen Magnet hinunter, steckt ihn wieder rauf. Lucy kommt hinzu und meint, er soll das Bild hängen lassen. Sie schiebt es ganz nach oben von der Tafel und befestigt es mit vier Magnetsteinen. [...] Valentin geht zur Malecke und steht dort, als Martin wieder zu ihm kommt. Valentin bückt sich und hebt eine Stoffmaus vom Boden auf, die er am Ende des Schwanzes hochhebt. Er wirft die Maus nach Martin und trifft ihn auch. Dieser wirft sie zurück. Valentin schmeißt die Stoffmaus erneut Richtung Martin, trifft ihn jedoch nicht. Dann haut er Martin leicht und grinst dabei. Er schlägt ganz plötzlich zu, sein Kiefer ist dabei wieder angespannt. Martin haut nicht zurück, wehrt sich nur etwas und geht dann davon“ (Papier 18, 3).

Valentin geht, wie schon oben in einem Protokoll beschrieben, zur Tafel und spielt sich mit dem Magneten. Ich vermute, er möchte, wie schon zuvor, sich mit dem Thema des Getrennt-Seins von der Mutter auseinandersetzen, es spielerisch ausdrücken und verarbeiten. Doch Lucy lässt dies nicht zu. Valentin scheint dies wütend zu machen. Er muss geduldig auf seine Mutter warten, es dauert ihm zu lange, er kann nicht das machen was er möchte und dann sieht er wieder Martin, der ihn zuvor geärgert hat. Valentin hebt eine Stoffmaus vom Boden auf und wirft sie nach dem Jungen. Ich vermute Valentin möchte irgendwie seine aufgestaute Wut, seinen Frust loswerden und so bekommt es Martin ab, da ihn der vorher geärgert hat. Er schlägt nach ihm, ist dabei ganz angespannt, wie man an seinem Kiefer sehen kann. In diesem Moment spannt er viele Muskeln an, spürt seine Kraft und Energie ganz stark. In mir kommt dabei die Vorstellung auf, er könnte zerplatzen, explodieren und möchte am liebsten toben und um sich schlagen. Erst als sich etwas später Lucy mit Valentin beschäftigt, mit ihm redet und ihm hilft, mit einem Stempel Tierfiguren aus einem Papier auszustechen, beruhigt er sich und kann seine Energie in kreatives Schaffen fließen lassen.

3.17 Valentin nach den Weihnachtsferien

Die nächste Beobachtungsstunde, auf die ich eingehen werde, findet nach den Weihnachtsferien statt. Valentin hat eine Kindergartenpause von drei Wochen hinter sich, da er eine Woche krank war und anschließend zwei Wochen lang Weihnachtsferien waren. Nun geht er die erste Woche wieder in den Kindergarten. Der

nächste Protokollausschnitt beginnt damit, dass Valentin von seiner Mutter in den Kindergarten gebracht wird:

„Um 8:50 betritt Frau S. [die Mutter; Anm. E.H.] mit Valentin den Kindergarten. Sie trägt ihn rasch auf ihrem linken Arm herein und setzt ihn dann auf die Bank. Valentin blickt noch etwas müde drein. Frau S. zieht Valentin die Jacke, Schuhe und Mütze aus und die Hauspatschen an. Valentin sagt plötzlich so etwas wie: 'Auf, zu, auf, zu.' Seine Mutter blickt nach hinten zum Dino-Raum, der noch geschlossen hat und sagt: 'Du meinst deinen Raum? Ja der hat noch zu.' Während die Mutter noch die Sachen von Valentin aufhängt, rutscht dieser von der Bank und geht in Richtung Dino-Raum, bleibt aber ca. drei Meter davor stehen. Er schaut umher und steckt sich den kleinen Finger der rechten Hand in den Mund“ (Papier 20, 1).

Der Ausschnitt des Protokolls zeigt, dass Valentin das Thema, ob der Dino-Raum nun geöffnet oder geschlossen hat, wichtig ist. Es ist das erste Mal, dass ich beobachten konnte, wie Valentin dieses Thema anspricht. Nachdem er den kleinen Finger wie einen Schnuller in den Mund steckt, vermute ich, dass es belastend für ihn ist, nicht den Tag in einer vertrauten Umgebung mit einer vertrauten Person beginnen zu können. Auch in den Seminarbesprechungen wurde dies öfters vermutet.

Ich möchte hier kurz innehalten und darauf verweisen, dass im täglichen Geschehen Kontinuität wichtig ist für Kleinkinder. „Klare Strukturen und Rituale im Tagesablauf helfen ihnen, Situationen als vertraut erleben zu können und sich sicher zu fühlen“ (Viernickel 2008, 203). Diese Sicherheit wird Valentin jedoch nicht gegeben, weshalb er sich oft unsicher fühlt, wie aus den Protokollen deutlich hervorkommt. Es scheint ihn sehr zu belasten, da das Thema nach mehreren Monaten, die er schon in der Kinderkrippe verbringt, noch immer aktuell ist – jetzt erst kann er es zum ersten Mal auch aus- und ansprechen.

Die nächsten Szenen, die ich nun genauer beleuchten möchte, ereignet sich kurz darauf, als die Mutter Valentin verlassen hat. Die Mutter bringt Valentin nicht in den Dino-Raum, da dieser noch geschlossen ist. Sie geht mit ihm zum Büro, in dem viele Dino-Kinder rund um ein Aquarium stehen. Im Büro verabschiedet sich die Mutter von Valentin und verschwindet. Kurz darauf kommt Alexandra ins Büro und sagt laut, dass sie den Dino-Raum aufmacht. Alle Kinder, außer Valentin, laufen aus dem Büro. Dieser sieht sich das Aquarium nun genauer an:

„Dieser [Valentin, Anm. E.H.] geht nun näher an das Aquarium heran und sieht sich noch länger die Fische an. Ein paar Gegenstände liegen am Tisch, er hebt etwas hoch, sieht es sich

kurz an, legt es wieder nieder. Nach einiger Zeit dreht er sich um und geht langsam aus dem Büro hinaus und den Gang entlang zum Dino-Raum“ (Papier 20, 1).

Alle Kinder sind wie auf einen Schlag weg. Valentin hat nun Platz, um näher an das Aquarium zu gehen und die Fische genauer zu beobachten. Seine Mutter hat ihn kurz zuvor verlassen, er ist nur mehr mit mir und Frau C. im Raum. Er läuft nicht mit den anderen Kindern in den Dino-Raum, sondern macht sich sehr langsam auf den Weg. So wie er Gegenstände vom Tisch kurz anhebt und wieder weglegt, wirkt Valentin in sich gekehrt. Er sieht die Gegenstände nicht wirklich, sieht sie sich auch nicht genau an. Er scheint überrascht zu sein von dem plötzlichen Ereignis, vom schnellen Aufbruch der Kinder, sodass er nun nicht so genau weiß, wohin er gehen soll. So macht er sich langsam alleine auf den Weg:

„Am Gang sind nacheinander zwei große Holzscheiben an der Wand befestigt, die man drehen kann. Eine ist rot und es sind Rillen eingekerbt, die andere ist blau und es sind ebenfalls Rillen ausgeschnitten. Die blaue Scheibe ist zusätzlich mit einer Plastikscheibe bedeckt, da sich in den Rillen kleine Kugeln befinden. Wenn man nun die Scheibe dreht, rollen die Kugeln in den Rillen herum *und es hat auch ein wenig eine hypnotische Wirkung*. Valentin dreht die blaue Scheibe, indem er einen in der Mitte sich befindenden faustgroßen schwarzen Knopf zu drehen beginnt. Er verwendet beide Hände und dreht die Scheibe ziemlich schnell, sodass es auch Lärm macht, da die Kugeln in den Rillen herumfliegen“ (Papier 20, 1f).

Valentin geht noch nicht in den Dino-Raum hinein, sondern beschäftigt sich am Gang mit den zwei Holzscheiben. Es scheint, er möchte noch nicht ganz ankommen, denn dann ist es gewiss, dass er im Kindergarten ist und auch den ganzen Tag dort bleiben muss. Er zögert möglicherweise diesen Moment noch hinaus und beschäftigt sich deshalb mit den Holzscheiben.

Die Holzscheiben erinnern an ein Labyrinth. Eine Kugel rollt in den Rillen umher und wenn man die Scheibe dreht, wirkt alles verwirrt und hektisch. Auch hat man das Gefühl, dass einem davon schwindelig wird. Auch Valentin ist nun alleine in dem Labyrinth des Kindergartens, wie die Kugel, die sich im Kreis dreht, im Labyrinth. Er scheint verwirrt, dass die Kinder plötzlich weg sind. Keines der Kinder hat ihn mitgenommen. Auch seine Mutter hat ihn verlassen. Schließlich macht er sich wieder weiter auf den Weg zum Dino-Raum:

„Nach einiger Zeit läuft er zur roten Scheibe, dreht auch diese einige Male und läuft dann plötzlich zum Dino-Raum. Im Raum drinnen bleibt er gleich nach der Türe abrupt stehen. Er dreht sich mit dem Rücken zur Wand und schiebt sich daran entlang, bis er in den Raum

ganz hinein sehen kann. Er dreht sich um und dreht auch hier nun eine kleine orangene Scheibe, die an der Wand festgemacht ist“ (Papier 20, 2).

Mit dem Drehen der Scheibe kommt auch Valentin in Bewegung. Er ist nicht mehr so langsam und schafft es, auf den Dino-Raum zuzulaufen. Wie in Etappen nähert sich Valentin seinem Ziel an. Doch kaum an der Türe angekommen, bleibt er abrupt stehen. So, als ob er sichergehen müsste, ob nun der Raum tatsächlich offen ist, ob man nun wirklich hinein gehen kann und ob er sich auch wirklich darauf einlassen sollte. Er schiebt sich langsam in den Raum und hat die stärkende Wand im Rücken. Dann dreht er an der orangefarbenen Scheibe. Sie stellt eine Verbindung zu den Scheiben am Gang dar - das nächste Ziel ist erreicht – die nächste Etappe geschafft. Was passiert dann?

„Doch nach kurzer Zeit hört er wieder auf [die Scheibe zu drehen, Anm. E.H.] und bückt sich. Er steht neben dem Regal, in dem sich die Laden der Kinder befinden. Er schiebt eine Lade ganz unten auf und dann wieder zu. Ich kann lesen, dass es seine Lade ist. Er geht anschließend zu einem kleinen Hocker, der vor der Küchenzeile steht. Er kniet sich auf die erste Stufe und auf der Oberfläche stützt er sich mit seinen Unterarmen ab. Er bleibt so eine längere Zeit und sieht in den Raum hinein. Eine Praktikantin befindet sich vor Valentin und räumt etwas in einer Mappe herum. Valentin sieht ihr dabei zu. Manchmal rutscht er dabei mit den Knien hinunter und landet so auf seinen Füßen, dann kniet er sich wieder auf die erste Stufe. Dann rutscht er wieder hinunter, dann kniet er sich wieder hin. Er bleibt nie ruhig. Einmal sehe ich, wie er seine Lippen spitzt, so, als wenn er jemanden ein Bussi geben will. Nach einiger Zeit rutscht er hinunter und holt etwas aus seiner Lade heraus. Es ist aus Soff und sieht aus wie ein Buch. Als er es öffnet, sehe ich Bilder von seinen Eltern und sich selbst. Er sieht sich ein paar Bilder an und zeigt mit dem Finger darauf. Sein Gesichtsausdruck ist in dem Moment konzentriert und neutral. Nach kurzer Zeit klappt er das Fotoalbum zu und beginnt wie zuvor, auf dem Hocker herumzukrabbeln“ (Papier 20, 2).

Nun ist Valentin im Dino-Raum, geht jedoch trotzdem nicht ganz hinein. Er bleibt beim Eingang, bei den Laden der Kinder. Er kontrolliert auch seine Lade nach. Ist sie da, wo sie sein soll? Sind meine Sachen alle da? Ist das wirklich mein Raum? Valentin wirkt hier sehr vorsichtig. Er fühlt sich in der Gruppe nicht aufgenommen, denn niemand hat ihn in den Raum gebracht. So beschränkt er sich zuerst auf die Beobachterrolle und blickt im Raum umher. Er orientiert sich und lässt alles auf sich wirken. Er kann noch nicht selbst aktiv werden, ist jedoch trotzdem unruhig, denn ständig ist er in Bewegung, klettert und hüpfte am Hocker auf und ab. Seine Knie liegen dabei öfters auf der Holzstufe auf und er rutscht daran auch herunter. Dies ist ein hartes Gefühl auf den Knien, möglicherweise schmerzt es auch ein wenig. Seine Gedanken kreisen vermutlich um sich und seinen Empfindungen.

Schließlich hat er genug Kraft, um sich offensichtlich mit dem Thema des Verlassen-Werdens von seiner Mutter auseinander zu setzen. Er holt sich das Fotoalbum aus der Lade und sieht sich Bilder von sich und seinen Eltern an. Hier spürt er intensiv, dass er alleine gelassen wurde. Er kann seine Mutter ansehen, doch sie ist nicht da. Er ist in sich gekehrt und krabbelt anschließend wieder am Hocker auf und ab. Es könnte auch sein, dass er keine Kraft mehr hat und deshalb sein „Stück“ Mama braucht, ein Stück von zu Hause. Statt eines Kuscheltiers oder eines Schnullers ist es diesmal ein Foto. Ein weiterer Grund, warum sich Valentin das Fotoalbum aus der Lade nimmt, könnte darin liegen, dass das Ansehen der Mutter und des Vaters ihn in einen anderen emotionalen Zustand bringt. Es könnte Erinnerungen wachrufen, die schön sind, und Valentin beruhigen bzw. in dem Moment helfen, die Situation zu meistern.

3.18 Resümee

a) Welche Form von Strukturierung des Alltags gibt es im Kindergarten?

In der ersten beschriebenen Beobachtung malt und schneidet Valentin Papier und beschäftigt sich auch mit großen Kartonrollen. Er versucht öfters mit Kinder in Kontakt zu kommen, was ihm jedoch leider nicht immer gelingt.

In der nächsten angeführten Beobachtung ist Valentin sehr wild und aggressiv. Er beschäftigte sich mit Magnetknöpfen an der Tafel und mit Holzblöcken. Etwas später sitzt er in der Malecke und Lucy gesellt sich zu ihm. Sie hilft ihm dabei, mit einem Stempel Tierfiguren aus Papier zu stechen. Valentin wird dabei merklich ruhiger. Hier verhärtet sich erneut mein Eindruck, dass Valentin dringend mehr Kontakt mit erwachsenen Personen bräuchte.

In der letzten beschriebenen Beobachtung spielt er mit dem Förderband, einem Puzzle, aber auch mit Holzscheiben, die am Gang der Einrichtung, an der Wand befestigt sind. Niemand holt ihn in den Dino-Raum. Die Kindergartenpädagoginnen erwarten offensichtlich, dass Valentin die selben Leistungen erbringen kann wie ein drei- oder vierjähriges Kind.

Die Protokollauschnitte machen deutlich, wie wenig Valentin in Kontakt mit den Pädagoginnen ist. Die meiste Zeit üben muss er sich selbst überlegen, was er tun möchte. Wenn sich eine erwachsene Person um ihn kümmert bzw. etwas mit ihm spielt, scheint dies meist zufällig zu passieren, so, als ob die Person gerade Zeit hätte und

zufällig Valentin in der Nähe ist, sodass man sich dazu setzt und sich mit ihm ein wenig beschäftigt. In mir kommt der Verdacht auf, die Interaktionen seitens der Pädagoginnen sind nie zielgerichtet bzw. entstehen mit der Absicht, Zeit mit Valentin zu verbringen. Die Interaktionen sind einfach zufällig oder haben einen pflegerischen Gedanken, wenn Valentin gewickelt oder ihm Essen angeboten wird.

Valentin macht die Erfahrung, dass er sich die meiste Zeit selbst etwas suchen muss. Mein Eindruck bestätigt sich hiermit immer mehr, dass es keine Programmpunkte für Kleinkinder in diesem Kindergarten gibt. Zusätzlich vermute ich, dass durch das Fehlen dieser Programmpunkte bzw. auch durch das Fehlen von erwachsenen Bezugspersonen, die sich mit Valentin längere Zeit beschäftigen, es für ihn sehr schwer ist, sich im Kindergarten einzugewöhnen.

b) Wie bewältigt Valentin das Verlassen-Werden bzw. das Getrennt-Sein von der Mutter und was hilft ihm dabei?

In allen beschriebenen Beobachtungen beschäftigt sich Valentin mit dem Thema des Alleine-Seins bzw. Getrennt-Werdens von der Mutter. Er bringt dies durch Spiele zum Ausdruck bzw. auch damit, dass er Bilder von seinen Eltern ansieht. Bei der zweiten Beobachtung hilft es Valentin, dass Lucy bei ihm sitzt, als er Tierfiguren aus einem Papier mit einem Stempel drückt. Lucy unterstützt ihn dabei, da der Stempel sehr fest auf das Papier gedrückt werden muss. Zuvor war er sehr unruhig und auch aggressiv, doch ich hatte den Eindruck, durch Lucys Anteilnahme und Aufmerksamkeit konnte er gelassener und geduldiger werden. Es scheint, dass Valentin die aktive Zuwendung einer erwachsenen Person dringend braucht, um negative und beunruhigende Affekte ertragen bzw. auch lindern zu können.

Ich möchte in dem Zusammenhang auf den Bewältigungsbegriff verweisen, der genau dies anspricht. Bewältigung meint, sich für die Umgebung zu interessieren, die negativen Gefühle zu ertragen und in einen dynamischen Austausch mit anderen zu treten. Wenn sich eine Pädagogin intensiver um Valentin kümmert und es zu einem dynamischen Austausch zwischen den Beiden kommt, dann kann er negative Gefühle besser ertragen bzw. auch lindern. Doch der Großteil der Beobachtungsprotokolle zeigen auf, dass all dies bei ihm nicht entstehen kann, da es kaum bzw. zu wenige Situationen gibt, in denen Pädagoginnen auf die Befindlichkeit von Valentin eingehen. Folglich gibt es wenige Situationen, in denen Valentin es bewältigen kann, im Kindergarten zu sein und von der Mutter verlassen zu werden. Wenn ich die Gedanken

weiter verfolge, komme ich zu dem Schluss, dass man bei Valentin noch nicht von Bewältigung sprechen kann. Warum? Bewältigung meint einen Prozess und nicht eine einmalige Situation. Doch bis jetzt konnte Valentin kaum in regelmäßigen Situationen die Erfahrung machen, seine negativen Gefühle zu lindern und sich für seine Umgebung zu interessieren.

Wie hat sich Valentin bisher verändert, seit er in den Kindergarten gekommen ist? Die erste Beobachtung stellte für mich erneut einen Sprung in Valentins Verhalten dar. Er war in dieser Stunde aggressiv, angespannt und auch in späteren Beobachtungen rastlos und aufgekratzt. Er nimmt nicht mehr alles hin, sondern beginnt, sich aktiv mit seinen negativen Gefühlen auseinander zu setzen. Damit meine ich, dass Valentin aggressive Gefühle ausdrückt, auslebt und so auch lindert. Zusätzlich verändert Valentin sich sehr in seinem Verhalten gegenüber den Kindergartenpädagoginnen und Kindern. Er nimmt von sich aus keinen Kontakt zu den Pädagoginnen auf, dafür jedoch zu den Kindern. Ein Junge namens Andreas scheint für ihn wichtig zu sein, da er öfters von ihm redet oder seinen Namen nennt. Es kommen zwar noch keine gemeinsamen Spiele mit den anderen Kindern zustande, jedoch kurze Kontaktaufnahmen. Auffallend ist auch, dass Valentin das erste Mal anspricht, dass der Dino-Raum geschlossen ist.

Es stellt sich mir hier die Frage, wie es zu verstehen ist, dass Valentin plötzlich aggressive Verhaltensweisen zeigt? Ich vermute, dass er mit Hilfe von Wut seine Angst öfters überwinden kann und sich energiegeladener und aktiv fühlen und erleben kann. Er versinkt nicht in seinen Gedanken, sondern kann negativ-belastende Gefühle zeigen und lindern. Er bekommt eventuell durch seine wilden Handlungen mehr Aufmerksamkeit – sei es auch nur, wenn ihn Pädagoginnen zurecht weisen: Er wird jetzt endlich einmal gesehen und angesprochen. Die nächsten Protokollauschnitte sollen zeigen, ob Valentin diese Strategie beibehält oder ob er sich abermals in eine andere Richtung verändert. Es lässt sich vermuten, dass sich abermals etwas in seinem Verhalten ändert, da in der letzten beschriebenen Beobachtung Valentin wieder viel ruhiger bzw. auch lustloser wirkte. Doch dazu mehr in den nächsten Kapiteln.

3.19 Valentins Aggressivität steigert sich

Mit den nächsten Protokollausschnitten möchte ich aufzeigen, dass sich die Aggressivität von Valentin steigert. Valentin ist nun ein anderer Junge, als ich ihn kennen gelernt habe. Die folgende Szene beginnt damit, dass Valentin sich nach längerer Zeit zum CD-Hören in eine Nische setzt, in der man nach draußen auf die Straße sehen kann:

„Nach einiger Zeit geht er dann in meine Richtung. Ich gehe ein wenig zur Seite und er drängt sich in eine Nische, die sich hinter mir befunden hat. Die Nische ist ca. zur Hälfte mit einem Regal verstellt, sodass Valentin ein wenig versteckt ist. [. . .] Doch kurz darauf klettert er wieder aus der Nische und holt sich eine Kartonrolle, die in einem Korb vor der Glastüre steht, die nach draußen führt. Er nimmt eine Rolle mit sich und klettert wieder in die Nische hinein. Die Rolle hält er in der Armbeuge des linken Arms. Martin kommt zu ihm und rüttelt ein wenig an der Rolle. Valentin stößt dem Jungen mit der rechten Hand einen Finger ins Auge und dieser sagt: ‚Aua!‘ Valentin grinst dabei und versucht erneut Martin ins Gesicht zu greifen, doch dieser geht schnell wieder weg. Valentin bleibt in seiner Nische und murmelt vor sich hin. Die Rolle fällt ihm aus der Hand und er klettert heraus um die Rolle wieder aufzuheben und klettert dann wieder in die Nische. Das wiederholt sich ein paar Mal. Manchmal klettert er auch so einfach hinaus, dann wieder hinein“ (Papier 21, 2).

Valentin sucht sich zielstrebig die Nische aus, in die er sich setzt. Er schlendert vorher nicht ein wenig umher, sondern geht direkt darauf zu. Doch kurz darauf holt er sich eine Kartonrolle. In der Seminargruppe kam die Assoziation des Schwertes auf, das er sich holt (vgl. Papier 22, 2). Er geht dabei überlegt vor, da er sich zielstrebig diese Rolle holt. Das heißt, dass er sich zuerst in einer Höhle (Nische) versteckt, dann holt er sich noch eine Waffe (Rolle). Es scheint, Valentin braucht viel Schutz und Verteidigung. Er hat niemanden, der ihm diesen Schutz gibt, also muss er sich selbst verteidigen. Als der Junge Martin zu Valentin kommt, stößt dieser Martin mit dem Finger direkt ins Auge. Es ist wie ein Verteidigungsschlag. Valentin dürfte sich von Martin bedroht fühlen. Dieser verstellt den Eingang von seiner Höhle und sperrt ihn auf diese Weise in die Höhle ein. Er rüttelt sozusagen an Valentins Rolle – der starke Ritter wird nun zum Gefangenen. Martin kommt auch plötzlich und mit dem Gesicht schnell auf Valentin zu. Das kann erschrecken und Valentin veranlassen, auf das Bedrohliche loszugehen. Erfolgreich hat er nun sich und sein Reich verteidigt. Valentin murmelt vor sich hin und klettert immer wieder aus der Nische hinaus und wieder hinein. In der Seminargruppe kam der Gedanke auf, Valentin übt beharrlich weiter und probiert aus, „ob es ihm immer wieder gelingen würde, sein Reich zu verteidigen“ (ebd., 3). Durch das Murmeln

spricht er sich eventuell selbst Mut zu. Schon weiter oben habe ich erwähnt, dass mithilfe des Spiels sich Kinder selbst schützen und fördern können, indem sie sich spielerisch mit einem unangenehmen Thema auseinandersetzen, es durchspielen, im Kopf imaginieren und so verarbeiten. Genau dies dürfte in dieser Situation auf Valentin zutreffen. Er scheint die Erfahrung gemacht zu haben, dass er sich selbst verteidigen und schützen muss. Er ist auf sich gestellt und deshalb probiert er mehrmals aus, ob er sich verteidigen kann, und übt dies ein, bis er sicherer ist und sich anderen Dingen zuwenden kann. Doch es gibt auch Situationen, in denen Valentin keine Rolle zu Verfügung hat, die ihm Macht verleiht. Ebenfalls ist er nicht immer im geschützten Raum wie der Nische bzw. Höhle. Wie so eine Situation aussehen kann, wird in einer nächsten Szene illustriert. In dem Protokollausschnitt geht Valentin zum Wickeltisch, da er dann gewickelt werden soll:

„Ein Hocker steht neben dem Wickeltisch und Valentin steigt hinauf und sieht zu, wie der andere Junge gewickelt wird. Martin kommt zu Valentin und grinst ihn an. Er kommt nahe zu ihm und Valentin haut nach ihm. Martin sagt ‚Au‘ und erneut haut Valentin nach ihm. Martin versteckt sich hinter Valentin und sagt ‚Hallo‘, doch dieser reagiert nicht und Martin geht dann wieder. Ein älteres Mädchen kommt hinzu und Valentin haut auch nach ihr. Sie sagt ebenfalls ‚Au‘ und anschließend hält sie ihm den Kopf hin und sagt: ‚Nochmals.‘ Valentin haut erneut zu und das Mädchen lacht und ruft: ‚Aua! Du haust mich ja.‘ Dann hält sie ihm die Hand entgegen und er haut darauf. Ein weiteres kleines Mädchen kommt hinzu und streckt ihm auch die Hand hin und auch die haut er. Das ältere Mädchen sagt: ‚Hau noch mal.‘ Und das andere Mädchen ruft ebenfalls: ‚Hau noch mal.‘ Und Valentin haut wieder auf die Hände der Mädchen“ (Papier 21, 4).

Valentin steht auf dem Hocker beim Wickeltisch und wartet, bis er an der Reihe ist. Martin kommt zu Valentin und dieser schlägt ihn ohne Vorwarnung. Wenn man diese Szene liest, könnte man glauben, Valentin schlägt wie aus dem Nichts heraus zu. Doch schon die ganze Stunde lang geht es in der Kindergartengruppe sehr turbulent zu. In der Seminargruppe fällt die unheimliche Aggression auf, die Valentin mit der Zeit entwickelt (vgl. Papier 22, 1). Es scheint, als müsse Valentin sich gegen die Kinder wehren und deshalb schlägt er zu. Die zwei Mädchen machen sich einen Spaß mit Valentin und fassen sein Verhalten als ein Spiel auf. Doch Valentin selbst lacht nicht dabei. Er steht auf dem Hocker und ist so erhöht. Es wirkt so, als ob er auf eine Insel klettern müsste, um sich vor den Haien zu retten. Doch diese schnappen immer wieder zu. Valentin findet auch keine Unterstützung bei Lucy, die ja daneben steht und ein Kind währenddessen wickelt. Hier kommt stark zum Ausdruck, dass Valentin sich nicht auf die Pädagoginnen verlassen kann, sondern auf sich selbst gestellt ist.

Valentin bräuchte jemanden, der ihm hilft, seine negativen Gefühle zu lindern. Beim Verlassen-Werden durch die Mutter ist er auf sich gestellt und er kann keine Unterstützung erwarten. Valentin versucht so gut wie möglich, damit fertig zu werden, doch es ist eine zu große Aufgabe für einen zweijährigen Jungen. Es scheint deshalb nicht verwunderlich, dass Valentin im Laufe der Beobachtungen immer wilder und schließlich auch aggressiv gegenüber den Kindern wird. Er weiß sich einfach nicht anders zu helfen.

Diese Aggressivität verstärkt sich in der darauf folgenden Beobachtung. Er ist hektisch, wild und verteidigt sich mit aggressiven Spielen. Es scheint der einzige Ausweg zu sein, um im Kindergarten zu „überleben“, da ihm ja niemand hilft. Aus all den vorherigen Protokollausschnitten und Überlegungen ging hervor, dass Valentin fast immer auf sich alleine gestellt ist. Er bekommt kaum Unterstützung von Kindergartenpädagoginnen, auch wenn diese direkt neben ihm stehen. Es scheint demnach nicht verwunderlich, wenn Valentin nun sich selbst verteidigen muss und dies nur schafft, indem er aggressiv wird und Kinder schlägt.

Bevor ich zum nächsten Kapitel komme, möchte ich kurz inne halten und nochmals das Phänomen Aggression aufgreifen. Es ist in den Beobachtungen zunehmend dominant geworden und es stellt sich für mich und auch für die Seminarteilnehmerinnen die Frage, weshalb Valentin so aggressiv reagiert? Wenn jemand aggressiv wird, dann oft deshalb, weil man sich bedroht fühlt und angreift, um sich zu verteidigen. Vor was mag sich Valentin bedroht fühlen?

Eine Vermutung ist jene, dass Valentin auf den strukturlosen Kindergarten insgesamt böse ist und aufgrund dessen auch auf die Kinder, die in dem Kindergarten sind. Er geht aus diesem Grund auf die Kinder los, da sie Teil dieser Struktur sind und sich so abreagieren kann. Diese Vermutung hat vor allem mit einer möglichen projizierten Aggression zu tun. Bei einer Projektion werden Gefühle wie beispielsweise Angst, Ärger, Wut usw. unbewusst einem anderen zugeschrieben (vgl. Mentzos 1982, 63). Das heißt im Falle Valentins könnte dies bedeuten, dass er seine Wut und Angst auf Kinder überträgt. Nicht der Kindergarten selbst ist das Angst- und Wutauslösende Objekt, sondern die Kinder. Diese kann man nämlich auch angreifen und somit seiner Wut Ausdruck verleihen.

Es gibt jedoch noch eine weitere Vermutung und zwar, dass Valentin aggressiv reagiert, um Beachtung von den Kindergartenpädagoginnen zu bekommen. Er wird sehr wenig

beachtet und sein „Gefühlstank“ ist möglicherweise leer. Vielleicht erscheint Valentin negativer Kontakt seitens der Kindergartenpädagoginnen besser zu sein, als gar kein Kontakt.

Was auch immer genau die Gründe sind, kann im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht genau herausgearbeitet werden. Jedoch wäre es interessant hier tiefer in die Materie einzutauchen und auf den Grund der Aggression zu kommen.

3.20 Valentin und Susi

In der nächsten Szene gehe ich auf eine Interaktion zwischen der Kindergartenpädagogin Susi und Valentin ein, wie ich sie seit langem wieder einmal beobachten konnte. Der Protokollauschnitt beginnt damit, dass Valentin bei der Tafel steht, sich zu Susi umwendet und sie ansieht. Susi steht auf der anderen Seite des Raumes:

„Valentin blickt zu Susi, die dann zu ihm geht und sich vor ihm hinkniet. [. . .] Er malt mit der rechten Hand eine kleine Fläche auf der Tafel an. Dann sieht er Susi wieder an. Er geht zurück zur Nische, holt zwei Magneten heraus, die die Form von Tieren haben, und heftet sie an die Tafel. Susi nimmt ein Stück Papier und heftet es mit einem weißen Magnetknopf an die Tafel. Valentin holt daraufhin aus der Nische zwei weitere weiße Magnetknöpfe und heftet sie links und rechts von dem schon vorhandenen Magneten an. Dann holt er schwarze Magnetknöpfe und heftet sie ebenfalls auf das Papier. Susi berührt die Magneten mit der Fingerspitze und Valentin sieht sie an, berührt dann ebenfalls jeden einzelnen Magneten mit seinem Finger. Es sind insgesamt sechs oder sieben Magnetsteine, die das Papier nun an der Tafel fixieren. Schließlich steht Susi wieder auf und geht auf die andere Seite des Raumes. Valentin nimmt einen Magneten ab, blickt hinter sich zu Susi und trägt ihn zur Nische. Als er den zweiten Magneten wegnimmt, sieht er auch wieder zu ihr. Dann nimmt er immer einen Magneten nach dem anderen vom Papier, trägt jeden einzeln zur Nische, bis das Papier schließlich zu Boden rutscht. Dabei sieht er nicht mehr zu Susi. Er hebt das Papier wieder auf und heftet es anschließend wieder an die Tafel. Dabei geht er für jeden einzelnen Magneten extra zur Nische, beugt sich über den Sessel und holt so immer einen einzigen Magnetstein hervor. [. . .] Er geht die Tafel entlang und streckt seine Hand nach Susi aus, die etwas zu ihm ruft. Doch sie kommt nicht zu Valentin“ (Papier 23, 1).

Valentin stellt Augenkontakt zu Susi her und diese fühlt sich aufgerufen, zu Valentin zu gehen. Valentin versucht Kontakt zu Susi herzustellen, was ihm in diesem Fall auch gelingt. Valentin hat Susi für sich alleine und ist zufrieden. Dann malt er mit einer Kreide eine kleine Fläche auf der Tafel an. Ich erinnere mich, dass er die Kreide stark auf die Tafel aufdrückt und so eine weiße Fläche entsteht. Er sieht Susi anschließend an, doch sie reagiert nicht weiter. Es wirkt, als ob Valentin ihr etwas mitteilen möchte, doch

sie versteht es nicht. Nun versucht er es auf eine andere Weise, und zwar, indem er zwei Magneten (welche die Form von Tieren haben) holt und sie an die Tafel heftet. Vermutlich symbolisieren diese zwei Magnete ihn und Susi. Die Tafel steht vielleicht für den ganzen Kindergarten und es gibt zwei „Magneten“ nun in diesem Raum – ihn und Susi. Man sieht die riesige Tafel bzw. den riesigen Kindergarten und da wirken die Magnetknöpfe ganz klein. Doch trotzdem ist nun Susi für ihn da. Diese nimmt daraufhin ein Stück Papier und heftet es mit einem weißen Magnetknopf an die Tafel. Sie heftet es unter die Magneten von Valentin. Möglicherweise symbolisiert sie hier unbewusst, dass sie sich in einem extra Raum aufhalten – dem Dino-Raum. Das Papier würde dann den Raum im großen Kindergarten symbolisieren. Valentin fügt nun weitere Magneten hinzu. Drei Magneten sind nun nebeneinander angebracht. Genauso viele Kindergartenpädagoginnen gibt es im Dino-Raum, nämlich Susi, Alexandra und Lucy. Anschließend holt Valentin schwarze Magnetknöpfe und heftet sie rund um die weißen auf das Papier. Die schwarzen Knöpfe könnten die Kinder symbolisieren, da Valentin mehrere Magneten (4 oder 5) dazu heftet, noch dazu in einer anderen Farbe. Schließlich berührt Susi all diese Magnetknöpfe. Sie greift sie an und Valentin blickt sie daraufhin an und berührt dann ebenfalls die Knöpfe. Susi drückt hier vielleicht aus, dass sie für alle Kinder zuständig ist. Indem Valentin es ihr nachmacht, versucht er eventuell, dies zu „begreifen“.

Susi unterbricht nun die Interaktion, indem sie aufsteht und geht. Die Seminargruppe hat das nicht verwundert, da während des Spiels keine Intensität entstanden ist. Valentin konnte Susi zwar in das Spiel verwickeln, doch die beiden beschäftigen sich eher nebeneinander mit denselben Dingen, nicht miteinander. Auch reden sie kaum miteinander darüber, was sie tun (vgl. Papier 31, 1). Es entsteht keine Spannung, keine Freude, Lust oder Spaß an dem Spiel. Valentin nimmt die Magneten wieder ab und trägt sie weg. Er nimmt immer nur einen und blickt dabei immer wieder zu Susi. Es möchte die Interaktion noch nicht beenden und versucht, wie zuvor, Blickkontakt herzustellen. Alle Steine sind nun weg und das Papier fällt zu Boden. Er haftet es mit den Magneten wieder an. Wieder holt er immer nur einen Knopf. Dabei blickt er nicht mehr zu Susi. Er füllt so den Dino-Raum wieder auf. Es ist ein Durcheinander auf dem Papier. Keine Ordnung und auch keine Zweisamkeit. Er streckt schließlich den Arm nach Susi aus. Es sieht aus, als sehnte er sich nach ihr. Er wünscht sich eventuell jemanden, der alles ordnet. Doch sie geht nicht darauf ein und Valentin bleibt alleine im Durcheinander.

In diesem Kontext möchte ich ein Zitat von Viernickel (2008, 203) anführen: „Kleinkinder benötigen die unmittelbare und wiederkehrende Erfahrung, dass sich die ihnen vertrauten Erwachsenen freundlich zuwenden, prompt auf ihre Signale reagieren und in Stress- und Überforderungssituationen zuverlässig zur Stelle sind und regulierend eingreifen.“ Es mag in dem Moment für Valentin keine unmittelbare stressige oder überfordernde Situation sein, jedoch kommt offensichtlich zum Ausdruck, dass er Kontakt zu Susi wünscht. Er kann jedoch nicht die Erfahrung machen, dass sich ihm eine vertraute Person freundlich zuwendet, viel eher macht er die wiederkehrende Erfahrung, dass eine erwachsene Person keine Zeit hat und er alleine mit sich zurechtkommen muss.

In einer nächsten beschriebenen Beobachtungsszene möchte ich auf die nun wiederkehrende Kraftlosigkeit und Passivität von Valentin eingehen.

3.21 Wiederkehrende Müdigkeit

Der Protokollausschnitt beginnt damit, dass Valentin nach der Entnahme der Speichelprobe noch ein Spiel beendet und dann auf seinem Stuhl längere Zeit sitzen bleibt:

„Er bleibt auf dem Stuhl sitzen und dreht sich auf den Sessel verkehrt herum. Er sitzt seitlich schief, die Beine auf der Sitzfläche liegend und sein Po ragt etwas über die Sitzfläche hinaus. Seinen linken Oberkörper lehnt er an den Tisch. Sein linker Unterarm liegt auf der Tischfläche auf, ist jedoch angewinkelt und stützt so seinen Kopf. Er blickt im Raum umher, dann hebt er sein rechtes Bein und legt es auf die Stuhllehne. [. . .] Er rutscht etwas mit seinem Po nach hinten, sodass dieser noch weiter über die Sitzfläche ragt. [. . .]. Doch dann rutscht er wieder weiter auf die Sitzfläche nach vorne. Er hat nun den Kopf nicht mehr abgestützt, sondern sein ganzer linker Arm liegt auf dem Tisch auf. Er blickt so längere Zeit im Raum umher.

Alexandra und nun auch Susi stehen an der Küchenzeile und unterhalten sich. Susi sagt zu mir: ‚Du hättest heute früher kommen sollen. Der Valentin war heut wirklich wild und hat Stifte in den Heizkörper gesteckt.‘ Ich entgegne, dass er sich wohl ausgetobt hat. Dann blicke ich wieder zu Valentin, der noch immer in derselben Position am Tisch sitzt. Einige Kinder betreten den Raum und es ist ziemlich laut, da sie miteinander kreischen und herumlaufen. [. . .] Valentin ist inzwischen von seinem Stuhl aufgestanden und hebt ihn an der Vorderseite hoch, sodass er schließlich umkippt. Dann setzt er sich zwischen den Sesselbeinen auf den Boden. Ein Mädchen namens Sarah kommt zu ihm und redet etwas. Ich kann hören, wie sie meint, Valentin solle aufstehen und sich auf den Sessel setzen. Sie nimmt ihn am Arm und hilft ihm aufzustehen. Dann hebt sie auch den Stuhl wieder auf und schiebt ihn zum Tisch. Valentin geht zu einem anderen Sessel. Er setzt sich dort wieder hin

und legt seine Arme auf den Tisch und seinen Kopf auf die Arme. Er hat so den Kopf versteckt zwischen den Armen und bleibt längere Zeit sitzen“ (Papier 24, 1)

Die Szene beginnt damit, dass Valentin in verdrehter Weise auf dem Stuhl sitzt und längere Zeit nur beobachtet. Zu dem Zeitpunkt sind kaum Kinder anwesend und es stellt sich die Frage, was genau nun Valentin beobachtet. Es kommt so der Gedanke auf, Valentin starrt eher in sich hinein. Warum? Er verdreht seinen Körper und spürt ihn so intensiv. Er rutscht etwas am Stuhl hin und her und versetzt sich so ein wenig in Spannung, da er fast von der Sesselkante rutschen könnte. Er scheint seinen Blick nach innen gerichtet zu haben und sich ganz mit sich selbst zu beschäftigen. In der Seminargruppe war die Sitzposition von Valentin auffällig. Durch den verdrehten Körper behindert er sich in der Bewegung und das Körperexperiment erfordert eine neue Balance. Er scheint tief versunken und bringt sich selbst weg, in dem er sich nur auf sich konzentriert (vgl. Papier 25, 1).

Dann kommen plötzlich viele Kinder in den Raum und es wird laut und turbulent. Die Kindergartenpädagogin betont, dass Valentin sich am Vormittag ausgetobt hat. Da war er anscheinend schlimm bzw. hat manche Dinge durcheinander gebracht. Nun ist er müde und erschöpft, lehnt seinen Kopf am Arm an und beobachtet nur. Als die Kinder in den Raum kommen, wird es Valentin vielleicht zu laut, da er den Stuhl umkippt und sich zwischen die Stuhlbeine setzt. In meiner Erinnerung setzt sich Valentin so, dass er mit dem Rücken zum Dino-Raum sitzt und auf diese Weise sich abgrenzt. Er schafft seinen eigenen Raum, in dem er seine Ruhe hat. Er scheint dies zu brauchen. Auch in der Seminargruppe kam diese Assoziation auf, Valentin schaffte sich mit dem Sessel eine künstliche Nische und baut sich einen Schutz auf. Es wird dabei vermutet, dass Valentin alleine sein möchte, die wilde Welt nicht mehr erleben möchte (vgl. ebd.). Doch er hat nicht lange seine Ruhe, denn schon bald kommt das Mädchen Sarah, die sagt, er solle aufstehen. Valentin gehorcht. Er hat keine Kraft, etwas zu erwidern, und setzt sich anschließend auf einen anderen Sessel. Er würde jetzt in den Raum blicken, doch er legt seinen Kopf auf die verschränkten Arme und bleibt längere Zeit in dieser Position sitzen. Er wirkt müde, erschöpft, ausgelaugt. Er braucht Ruhe, hat anscheinend schon genug Aufregung an dem Tag erlebt. Er versteckt sich in sich, rastet aus und schöpft so vielleicht wieder Kraft. Auch in der Seminargruppe wurde dies vermutet (vgl. ebd.).

Später in der Beobachtungsstunde versucht Valentin Kontakt zu Susi aufzunehmen. Er schafft dies zwar, jedoch entsteht keine längere Interaktion. Die nächste Szene beginnt damit, dass Valentin auf das Hochgestell klettert und hinunter blickt:

„Er stellt sich zum Glas und blickt hinunter in den Raum. Dabei lehnt er sich mit der Stirn an das Glas. Er bewegt den Kopf auf und ab, sodass das Glas vibriert und einen dumpfen Ton von sich gibt. Er reibt seine linke Gesichtshälfte am Glas und blickt dann zu Susi, die gerade die Tafel mit einem nassen Tuch abwischt. Valentin geht nun zurück zur Treppe, öffnet das Tor und steigt wieder eine Stufe hinab. Er dreht sich um, schließt das Tor und dreht sich erneut um. Er steigt, wie zuvor, die Stufen herab.

Unten angekommen, läuft er zu Susi, die noch immer an der Tafel steht. Valentin sieht sie an und Susi sagt etwas, das ich leider nicht verstehen kann. Dann gibt sie Valentin das Tuch und dieser drückt es an die Tafel. Er lässt es los und das Tuch löst sich langsam von der Tafel. Er greift erneut zum Tuch und drückt es fest. Susi greift auf seine Hand und schiebt sie hin und her, sodass sie nun gemeinsam die Tafel wischen. Dann lässt sie Valentin wieder los und dieser drückt wieder nur das Tuch an die Tafel. Er lässt es los und wieder löst es sich langsam ab. Er nimmt es in die Hand, steht nun vor der Tafel und schaut bloß. Susi nimmt das Tuch wieder an sich und Valentin dreht sich um und läuft zurück zum Hochgestell“ (Papier 24, 3).

Auf dem Hochgestell stellt Valentin sich zum Glas und lehnt sich daran. Das Glas ist kühl und glatt, er spürt auf diese Weise intensiv etwas im Gesicht. Da erblickt er Susi, die alleine an der Tafel steht und diese putzt. Sogleich dreht sich Valentin um und steigt die Stufen des Hochgestells hinunter, läuft sogar auf Susi zu. In der Seminargruppe wurde vermutet, dass Valentin die Chance nützen möchte, um ihre Zuwendung ganz für sich alleine haben zu können (vgl. Papier 25, 2). Er sieht sie an und baut so Kontakt zu ihr auf. Susi wendet sich ihm zu und reicht ihm das Tuch. Ich konnte sie leider nicht hören, aber vermutlich hat sie ihn gefragt, ob er ihr helfen möchte. Sie drückt ihm das Tuch in die Hand, doch Valentin putzt damit nicht, sondern drückt es an die Tafel. Vielleicht assoziiert Valentin mit der Tafel ein Spiel mit Magneten und versucht das Tuch darauf zu heften (vgl. ebd.). Das funktioniert natürlich nicht. Susi hilft Valentin und legt ihre Hand auf seine. Gemeinsam wischen sie die Tafel. Sie zeigt ihm vor, was zu tun ist, doch Valentin führt die Aktion nicht weiter aus, als sie ihn loslässt. Er möchte spielen, drückt nun das Tuch wieder an die Tafel. Susi geht nicht darauf ein, nimmt das Tuch an sich. Sie fragt ihn nicht, ob sie etwas miteinander spielen wollen, und Valentin verlässt sie schließlich und läuft zurück zum Hochgestell.

Am Ende des Protokolls flammt die Aggression von Valentin wieder auf und er schlägt ein Mädchen ziemlich fest. Valentin war am Ende der Beobachtungsstunde vollkommen

anders als zu Beginn. Die große Müdigkeit ist verschwunden, die Unruhe und Aggression sind zurückgekehrt.

3.22 Resümee

a) Welche Form der Strukturierung des Alltags gibt es im Kindergarten?

In den letzten drei beschriebenen Beobachtungen beschäftigt sich Valentin mit sehr unterschiedlichen Dingen. In jeder Beobachtung spielt er einmal mit dem Puzzle - ein Spiel, das Trennen und Zusammenfügen als Thema hat. Doch auch in jeder der drei Beobachtungen spielt Valentin mit einem Fahrzeug, sei es ein Feuerwehrauto oder ein Polizeiauto. Einmal spielt er auch Schaffner eines Zuges, wobei der Zug das große Hochgestell ist, das wie ein ÖBB Zug geschmückt wurde. Diese Spiele beinhalten ein aggressiveres Thema, denn man kann mit Fahrzeugen laut und aktiv durch die Räume laufen. Diese zwei Gegensätze im Spiel sind auch im Verhalten von Valentin sichtbar. Denn manchmal ist er passiv, ruhig und in sich gekehrt, dann plötzlich wieder aggressiv und wild.

Wie schon üblich in dem Kindergarten, beschäftigt sich Valentin alleine, ohne Anleitung der Pädagoginnen. Ich konnte keine einzige Spielszene zwischen Pädagogin und Valentin beobachten. Wenn eine „Interaktion“ zwischen ihnen entsteht, dann vor allem aufgrund der Ausführung von pflegerischen Tätigkeiten. Es entsteht dabei keine Lust oder Freude. Valentin macht die Erfahrung, dass er alleine gelassen wird und niemanden hat, der ihm hilft, wenn es ihm schlecht geht.

b) Wie bewältigt Valentin das Verlassen-Werden bzw. das Getrennt-Sein von der Mutter und was hilft ihm dabei?

Valentin scheint das Getrennt-Sein von der Mutter immer schlechter ertragen zu können und wird immer aggressiver gegenüber Kindern und teilweise Pädagoginnen. Es scheint, er muss sich verteidigen, zum Ritter werden, die Kinder schlagen. Es fällt ihm sichtlich schwer alleine im Kindergarten zu bleiben.

Valentin bemüht sich intensiver darum, Kontakt zu Susi aufzunehmen. Demnach scheint er diesen zu brauchen. Doch es gelingt ihm kaum bzw. die Interaktion ist nicht mit lustvollen Elementen geprägt. Anscheinend hilft es Valentin, sich mit aggressivem Verhalten auszutoben, damit er seine ohnmächtigen Gefühle des Allein-Seins ertragen

und ein Stück weit lindern kann. Ebenfalls könnte es sein, wie schon erwähnt, dass Valentin aggressiv reagiert, um den Kindergarten bzw. seine projizierte Aggression und Angst anzugreifen. Eine eindeutige Antwort lässt sich im Rahmen dieser Diplomarbeit leider nicht finden.

Was lässt sich sagen über die drei Dimensionen des Bewältigungsprozesses? Valentin erlebt kaum Situationen im Kindergarten, die ihm offensichtlich Freude bereiten. Des Weiteren zeigt er wenig Interesse an seiner Umgebung und drittens ist es ihm auch kaum möglich, in einen dynamischen Austausch mit anderen zu kommen. Er probiert es zwar bei der Kindergartenpädagogin Susi, doch diese reagiert nicht entsprechend seinem Bedürfnis und lässt ihn alleine. Von Bewältigung im Sinne der Definition kann folglich nicht gesprochen werden.

Wie hat sich Valentin bisher verändert, seit er in den Kindergarten gekommen ist? In den letzten drei Beobachtungen gibt es immer wieder Momente, in denen Valentin aggressiv wird und Kinder schlägt. Der anfangs beobachtete passive Junge ist nun zu einem unruhigen, zappeligen und öfter aktiveren Jungen geworden. Er versucht, in zwei Beobachtungen Kontakt zu Susi aufzubauen, was ihm jedoch nur teilweise gelingt. Er ist trotzdem noch öfters mit sich beschäftigt bzw. in sich gekehrt. Wenn er spielt, dann mit großen Fahrzeugen, und Magneten und auch das Puzzle scheint ihn zu faszinieren. Valentin sucht auch Kontakt zu Kindern, indem er ihnen nachläuft oder sie nachahmt. In beiden Beobachtungen kommt auch eine Interaktion mit einem Kind zustande und sie spielen längere Zeit miteinander.

Wieder stelle ich mir die Frage, warum Valentin sich in dieser Weise verhält bzw. verändert hat? Ich vermute, die Aggression stellt für ihn eine Möglichkeit bzw. Versuch dar, aus der Passivität heraus zu kommen und seine Wut, Angst und Frustration teilweise loszuwerden. Doch es kommt bei mir auch der Verdacht auf, dass diese Streitlust nur vorübergehend gegeben ist, da Valentin immer wieder zurück fällt in totale Müdigkeit und Untätigkeit. Es ist für mich wie ein Aufbegehren gegen die Situation, im Kindergarten bleiben zu müssen und die Erfahrung zu machen, alleine gelassen zu werden. Doch irgendwann wird ihm wieder die Kraft ausgehen. Ob diese Vermutung stimmt, wird in den letzten Kapiteln geklärt.

3.23 Alleine unter Fremden

Ich habe nun versucht, chronologisch aufzuzeigen, wie es Valentin in dem Kindergarten ergangen ist, welche Entwicklungen es hinsichtlich seines Verhaltens und seinen Fähigkeiten, aber auch im Prozess der Trennungsbewältigung gegeben hat. Nun kam ein Bruch in meiner Beobachtung bzw. eine längere Pause, denn es war im Forschungsprojekt vorgesehen, dass das Kind nochmals beobachtet wird, wenn es mindestens ein halbes Jahr im Kindergarten bzw. in der Kinderkrippe verbracht hat. Die Pause dauerte zwölf Wochen an, bevor ich abschließend noch einmal zwei Beobachtungen durchgeführt habe³³. Aus diesen letzten zwei Beobachtungen möchte ich abermals Protokollausschnitte anführen und analysieren, um zu demonstrieren, auf welche Weise sich Valentin verändert hat.

In der vorletzten Beobachtung war ich sehr aufgeregt und in freudiger Erwartung, Valentin wieder einmal zu sehen. In dieser Beobachtungsstunde war ebenfalls die Entnahme der Speichelprobe vorgesehen, welche von der Mutter durchgeführt wurde. Zusätzlich war eine Fieldworkerin anwesend, die Valentin mit der Kamera gefilmt hat. Der nächste Protokollausschnitt beginnt damit, dass die Mutter und Valentin den Kindergarten betreten:

„Es ist ein reges Kommen und Gehen und so spaziert auch gerade jemand zur Türe hinaus, als Valentin mit seiner Mutter herein möchte. Schließlich betreten sie den Kindergarten, die Mutter hinter Valentin. Sie sieht mich gleich und ich lächle sie an. Sie erwidert mein Lächeln. Valentin sieht mich an und dann auch die WiKi-Mitarbeiterin mit der Kamera. Er drückt sich mit der rechten Seite an den Türstock, *so als ob er plötzlich schüchtern wäre*. Die Mutter geht dann mit Valentin zu seinem Platz, die rechte Hand hat sie leicht auf seinen Kopf liegen bzw. sie führt ihn so. Valentin setzt sich auf die Bank und die Mutter zieht ihm die Schuhe aus und die Hauspatschen an. [...] Seine Haare sind kurz geschnitten und er ist auch gewachsen. Valentin blickt immer wieder zu mir oder zur anderen WiKi-Mitarbeiterin. Er rutscht auf der Bank hin und her. Er redet auch mit seiner Mutter und sagt so etwas in der Art, dass der Dino-Raum offen hat. Die Mutter greift das Thema auf und wiederholt ebenfalls: ‚Ja, der Dino-Raum ist heute offen. Die Türe ist nicht zu.‘ *Ich bin überrascht, da ich höre wie Valentin ganze Sätze formuliert. Das ist ungewohnt und neu für mich*. Sie steht schließlich auf und Valentin rutscht von der Bank und klammert sich mit Händen und Füßen an das linke Bein seiner Mutter. Er klammert sich so an, sodass er gar nicht den Boden mit den Füßen mehr berührt. Die Mutter meint, was denn los sei, und hebt ihn wieder auf die Bank“ (Papier 27, 1).

³³ Die lange Pause ist in dem Sinn zu erklären, da ein Termin gefunden werden musste, an dem ich als Beobachterin, jedoch noch zwei weitere Projektmitarbeiterinnen Zeit haben. Es sollte noch eine Speichelprobe entnommen werden und am ersten Beobachtungstag mit der Videokamera mindestens zwanzig Minuten Valentin bei seinem Kindergarten-aufenthalt gefilmt werden.

Gerade als Valentin und seine Mutter den Kindergarten betreten, ist ein reges Kommen und Gehen von Eltern und Kindern. Es ist laut und hektisch, ständig muss man Leuten ausweichen. In dem Moment betritt Valentin den Kindergarten. Er geht selbständig hinein, seine Mutter folgt ihm. Als er im Vorraum steht, sieht er mich und die Fieldworkerin, die schon die Kamera bereithält, um die ersten Schritte zu filmen. Valentin geht nicht auf seinen Platz zu, sondern „versteckt“ sich hinter dem Türstock. Ich vermute, dieses plötzliche Interesse an seiner Person hat Valentin überrascht und unvorbereitet getroffen, sodass er zuerst zurückweichen muss. Mehrere Wochen lang hat mich Valentin nicht mehr gesehen. Da kommt er eines Tages in den Kindergarten und wird gleich von zwei WiKi-Mitarbeiterinnen „begrüßt“. Es ist aus diesem Grund nicht verwunderlich, dass Valentin schüchtern reagiert und sich zu verstecken versucht. Die Mutter führt ihn jedoch weiter zu seinem Platz, er kommt uns so näher. Valentin setzt sich auf die Bank und die Mutter beginnt ihm die Schuhe und Jacke auszuziehen. Dies ist eine typische Interaktion zwischen Mutter und Sohn, die ich auch zuvor sehr oft beobachtet habe. Valentin lässt sich an- und ausziehen, hilft nicht mit bzw. wird auch nicht aufgefordert, selbst die Schuhe oder Jacke auszuziehen. Valentin blickt abwechselnd zu mir oder der Fieldworkerin. Er kann kaum die Augen von uns lassen und man kann fast sehen, wie es in seinem Kopf arbeitet. Ich vermute, er versucht gerade einzuordnen, woher er mich kennt. Er scheint ein wenig aufgeregt und nervös, rutscht auf seiner Bank hin und her und murmelt etwas zu seiner Mutter. Er fragt, ob der Dino-Raum heute offen ist. Ich bin ziemlich überrascht über seine Worte. Auch in der letzten Beobachtung fragte Valentin nach, ob der Dino-Raum geöffnet hat oder nicht. Dieses Thema ist nach so vielen Wochen der Beobachtungspause noch immer präsent und wichtig für ihn. Eine andere Vermutung ist, dass Valentin durch das plötzliche Interesse meinerseits und der Fieldworkerin verunsichert und nervös ist, sodass er fragt, ob der vertraute Raum geöffnet hat. Wenn plötzlich etwas Neues passiert, dann möchte er sich wenigsten in vertrauter Umgebung aufhalten. Die Mutter greift das Thema auf und beruhigt ihn, dass die Türe offen ist und so auch der Dino-Raum.

Als Valentin fertig umgezogen ist, steht die Mutter auf. Auch Valentin rutscht sogleich von der Bank und klammert sich mit Händen und Füßen an das linke Bein der Mutter. Es ist ein eindeutiges Zeichen, dass die Mutter jetzt nicht gehen soll. Er hält ihr Bein fest, sodass sie nicht gehen kann, und wenn, dann müsste sie ihn wieder mitnehmen. Valentin scheint stark verunsichert zu sein.

Nachdem Valentin die Speichelprobe entnommen wurde, verabschiedet sich die Mutter von Valentin. Danach geht er zuerst zur Jause, bevor er sich dem Spielen zuwendet. Sein nicht sehr lustvolles Spielen möchte ich in nächsten Protokollausschnitten wiedergeben:

„Dann geht er in die Ecke unter das Hochgestell. Darunter stehen drei ziemlich große 'Fahrzeuge'. Es gibt ein großes Feuerwehrauto, das Förderband mit den Rollen zum Schieben und ein Auto, das ich zuvor noch nie gesehen habe. An diesem Auto ist vorne aus Holz etwas angebracht, sodass man zum Beispiel Holzblöcke darauf legen kann. Das Auto trägt so schwere Lasten. Valentin steht bei diesem 'Lastenfahrzeug' und sieht es sich genauer an. Er kniet sich zu Boden, rückt es ein wenig hin und her. *Es sieht aus, als wenn das Lastenfahrzeug sich mit dem Förderband verkeilt hat und er es nicht wegbekommt.* Schließlich trägt er das Lastenfahrzeug ca. einen Meter weiter weg. Er geht zurück zum Förderband und trägt auch dieses ca. einen Meter weiter weg. *Ich bemerke, dass Valentin schon sehr gewachsen sein muss, da er relativ schwer Sachen gut tragen kann, ohne dass es sehr anstrengend aussieht.* Anschließend rollt er es weiter weg, sodass er nicht mehr unter dem Hochgestell steht, und dreht es um, rollt es wieder zurück neben das Lastenfahrzeug. Dann dreht er an der Kurbel“ (Papier 27, 3).

Nach der Jause geht Valentin zielstrebig zum Hochgestell und holt zwei große Spielzeugwagen hervor, ein Feuerwehrauto und ein Auto, das große und schwere Lasten transportiert. Es sind große Fahrzeuge, die Kraft und Stärke ausstrahlen. Das Feuerwehrauto löscht Feuer und rettet Menschen, das Lastenfahrzeug kann schwere Lasten tragen und zerbricht nicht daran. Valentin sieht sich das Auto genau an, spielt aber nicht damit, sondern holt sich schließlich das Förderband. Er schleppt aus unerklärlichen Gründen die großen Fahrzeuge von einem Ort A nach Ort B. Es ist für mich kein Sinn dahinter ersichtlich, denn Platz hätte er genug. Meine Verwirrung lässt sich im Protokollausschnitt ablesen, plötzlich beschreibe ich nicht mehr, was Valentin gerade macht, sondern konzentriere mich auf sein Äußeres. Das Protokoll handelt von seiner Größe und Stärke, die mir überraschend in den Sinn kommen.

Schließlich kurbelt Valentin am Förderband. Das ist ein sehr großes, unhandliches Gerät, auf dem man Gegenstände legen kann, um sie dann runter zu kurbeln. Valentin hat schon in früheren Beobachtungen öfters mit dem Förderband gespielt. In einer Beobachtung (Papier 28) spielt er damit sehr wild, kurbelt und kurbelt und lässt sich dabei nicht beirren. Es wirkt in dieser Situation eher anstrengend, als dass es Spaß zu bereiten scheint. Es taucht bei mir die Assoziation auf, dass Valentin negative Gefühle wegekurbeln möchte. Ich habe Valentin zwar mehrere Wochen nicht mehr beobachtet, doch in der Zwischenzeit scheint sich nicht viel geändert zu haben. Valentin ist zwar aktiv und blickt nicht nur passiv vor sich hin, jedoch ist das Spielen nicht sehr lustvoll.

Er lacht oder freut sich nicht dabei, kämpft sich eher ab, um die Fahrzeuge auseinander zu bekommen und zu einem anderen Ort zu tragen. Was mag dabei in ihm vorgehen? Die großen Fahrzeuge stehen für Kraft und Stärke. Eventuell versucht er Energie zu tanken oder auch in Bewegung zu kommen. Doch es gelingt ihm einfach nicht. Die Situation im Kindergarten raubt ihm zu viel Kraft.

Später in der Beobachtung liegt Valentin am Boden und liegend versucht er ein wenig mit den Fahrzeugen zu spielen, schiebt sie auf und ab. Doch es wirkt alles sehr „unmotiviert“ und lustlos, in sich gekehrt. Auch als ein Junge kommt und zwei Holzblöcke vom Lastenfahrzeug wegnimmt, protestiert Valentin bloß kurz mit leiser piepsiger Stimme, blickt dann aber tatenlos dem Jungen hinterher. Ich möchte hier den dazugehörige Protokollausschnitt anführen:

„Valentin liegt so längere Zeit am Boden, bewegt das Fahrzeug (Lieferwagen) hin und her. [...] Ich blicke wieder zu Valentin. Er sitzt nun beim Förderband, dreht an der Kurbel. Wieder legt er sich zu Boden und spielt ein wenig *unmotiviert* mit den Fahrzeugen. Dann setzt er sich auf. Ein Junge (*ich glaube Andreas*) kommt zum Lieferwagenfahrzeug und nimmt die zwei Holzblöcke herunter. Valentin verzieht das Gesicht. Dabei runzelt er die Nase und piepst mit leiser Stimmt etwas von ‚da lassen‘ und ‚Bausteine‘. Der Junge erwidert etwas, dass ich nicht verstehe. Valentin blickt dem Jungen hinterher, der die Holzblöcke wegträgt“ (Papier 27, 4).

Valentin wirkt hier kraftlos. Er versucht gar nicht, sich gegen den Jungen wehren, er blickt nur hinterher. Die Fahrzeuge schiebt er auf und ab, sie kommen jedoch fast zum Stillstand, so wenig bewegt er sie hin und her. Er wirkt auf mich ausgelaugt und müde.

3.24 Valentin fällt es schwer, loszulassen

In der vorherigen Beobachtung spricht Valentin darüber, ob der Dino-Raum nun geöffnet oder geschlossen ist. Ich vermutete zweierlei: Entweder ist dieses Thema für ihn, nachdem er schon fast acht Monate in den Kindergarten geht, generell noch immer wichtig, oder das überraschte Auftauchen von mir und einer zusätzlichen Fieldworkerin überrumpelt ihn, sodass er in vertrauter Umgebung den Tag beginnen möchte, wenn er schon von zwei Seiten beobachtet wird. Nachdem ich einen Tag später erneut zur Beobachtung in den Kindergarten komme und Valentin erneut das Thema anspricht, vermute ich ersteres. Im folgenden Protokollausschnitt möchte ich dies verdeutlichen:

„Zehn Minuten später sehe ich schon, wie er und seine Mutter die Türe hereinkommen. Bei der Garderobenbank lehnt sich Valentin mit dem Rücken dagegen und die Mutter zieht ihm zuerst die Jacke aus. [...] Während sie das macht, fragt Valentin: 'Dino-Gruppe offen?' Die Mutter blickt hinter sich zum Dino-Raum. Die Türe ist zwar geöffnet, doch es brennt noch kein Licht bzw. es ist niemand im Raum. Sie sagt: 'Der Dino-Raum ist schon offen, ja.' Valentin fragt erneut, ob die Gruppe schon offen hat. Die Mutter antwortet, sie werden ohnehin gleich nachsehen. 'Und sonst gehen wir einfach in eine andere Gruppe.' Sie blickt durch den Innenhof zur Löwen-Gruppe, wo am Fenster viele Töpfe mit Gras bzw. Kresse stehen. Sie zeigt mit dem Finger hin und sagt zu Valentin: 'Schau mal, was ist denn das?' Valentin sieht zu den Töpfen, sagt jedoch nichts.

Schließlich ist Valentin fertig umgezogen und legt die Hände um den Hals seiner Mutter. Sie steht auf und er klammert sich um ihren Körper, sodass sie ihn gleich mit hochhebt. Er kuschelt sich ganz eng an sie. Sie geht mit ihm in den Dino-Raum und sieht, dass noch niemand da ist. Sie sagt: 'Der Dino-Raum ist noch zu. In welche Gruppe willst du denn? Gehen wir da hin?' Sie geht schon in die Richtung der Löwen-Gruppe und Valentin nickt. Die Mutter geht in den Löwen-Raum und die Kindergartenpädagogin Claudia ist gerade dabei, die Töpfe mit der Kresse zu gießen. Sie steht auch gleich am Eingang und begrüßt Valentin. Sie fragt diesen auch sofort, ob er etwas jausnen möchte. Die Mutter blickt zum Jausentisch und meint: 'Schau, da gibt es Aufstrich und Brot und Gurken.' Doch Valentin dreht sich weg und kuschelt sich wieder ganz eng an seine Mutter, die ihn dann auch an ihren Körper drückt. Als sie ihn dann versucht, zu Boden zu stellen, wehrt er sich dagegen und versteift sich. Sie drückt ihn wieder an sich und meint: 'Na, was ist denn los mit dir?' Sie drückt ihn abermals an sich, als Claudia Valentin fragt: 'Möchtest du mir helfen, die Blumen zu gießen?' Valentin blickt sie an und meint: 'Ja.' Die Mutter stellt ihn daraufhin am Boden ab und geht“ (Papier 28, 1).

Dieser Protokollauschnitt stammt aus der letzten Beobachtung. Valentins Verhalten ist zuerst das übliche – er lässt sich seine Kleidung und Schuhe ausziehen, ohne mitzuhelfen. Sein erster Satz, den er ausspricht, lautet: „Dino-Gruppe offen?“ Die Mutter blickt zwar hinter sich und sieht, dass die Türe des Raumes offen ist, jedoch sieht sie nicht, ob sich jemand darin befindet. Sie sagt, dass der Raum offen ist. Doch Valentin fragt erneut nach, als wollte er sicher gehen, dass der Raum auch wirklich geöffnet hat. Vielleicht bemerkt er auch die Stille im Raum und fragt deshalb nochmals nach. Es scheint ihm offensichtlich sehr wichtig zu sein, sodass er zwei Mal nachfragt. Als die Mutter meint, dass sie sonst einfach in einen anderen Raum gehen, verstummt Valentin. Die Mutter versucht, seine Aufmerksamkeit auf die Kresse zu lenken, die im anderen Gruppenraum steht, doch Valentin sagt nichts dazu. Sie scheint zu spüren, dass es Valentin wichtig ist, dass der Dino-Raum offen hat, da sie ihn für etwas anderes zu interessieren versucht. Auch in der Seminargruppe wurde besprochen, dass die Dino-Gruppe Valentin einen gewissen Grad nach Halt, Sicherheit und Orientierung bietet (vgl. Papier 30, 1). Diesen Halt hat Valentin jedoch nicht und so sucht er ihn eventuell bei der Mutter, denn als diese aufstehen will, legt er die Hände um ihren Hals und klammert sich an ihren Körper. Die Mutter nimmt ihn hoch und lässt Valentin an sich

kuscheln. Er spürt ihren Halt und ihre Wärme. Er scheint diesen engen Körperkontakt zu brauchen. Auch als sie schon im Löwen-Raum sind und die Mutter sich verabschieden möchte, ist Valentin noch nicht soweit. Er wehrt sich, als die Mutter ihn „abstellen“ möchte, muss nochmals „auftanken“. In der Seminargruppe stellt sich hier die Frage, ob Valentin sich wohl leichter getrennt hätte, wenn der Dino-Raum offen gewesen wäre (ebd., 2).

Die letzte Szene, die ich nun wiedergeben werde, handelt von einer Interaktion zwischen der Kindergartenpädagogin Claudia und Valentin beim Blumen gießen:

„Valentin bekommt die Gießkanne in die Hand und gemeinsam gießen sie nun die Töpfe mit der Kresse. Es stehen ca. 20 Stück davon am Fenster entlang. Als die Kanne leer ist meint Claudia: ‚So, jetzt müssen wir die Kanne mit Wasser auffüllen.‘ Valentin geht mit der Gießkanne in der Hand voraus Richtung Waschräum. Claudia ruft zu ihm, dass sie das Wasser von der Küchenzeile holen können und so dreht Valentin wieder um und geht zu Küchenzeile. Gemeinsam füllen sie die Kanne voll auf. Als Valentin zu den Töpfen zurückgeht, schwappt etwas Wasser aus der Gießkanne. Claudia sagt dazu nur ‚Hoppla‘ und hilft, die Kanne gerade zu halten.

Valentin schüttet bei einem Topf ziemlich viel Wasser hinein, sodass unten vom Topf wieder alles herauskommt. Der Tisch ist voller Wasser und auch Erde. Claudia achtet nicht weiter darauf, sondern meint nur: ‚Ach da ist schon alles nass. Wir müssen ein wenig vorsichtiger sein.‘ Sie hilft Valentin öfters, doch nun drängt Valentin ihren Arm weg, wenn sie auch auf den Griff der Kanne greifen möchte. So lässt sie ihn alleine die Kresse gießen. Als genug Wasser in den Topf gegossen wurde, sagt sie: ‚Das ist genug so.‘ und hilft die Kanne weg zu geben. Als die Kanne wieder leer ist, meint sie: ‚So, jetzt müssen wir wieder Wasser nachfüllen gehen.‘ und Valentin sagt dazu laut: ‚Ja!‘ Insgesamt geht Valentin drei oder vier Mal Wasser nachfüllen. [...] Nachdem alle Blumen gegossen wurden, meint Claudia: ‚So, möchtest du jetzt etwas jausnen?‘ Valentin sagt: ‚Ja‘ und geht zum Tisch“ (Papier 28, 1f).

Valentin bekommt beim Blumen gießen sehr viel Aufmerksamkeit. Er kann die Kanne auffüllen, selbst die Kresse gießen und erfährt hier, dass er alleine etwas kann, dass er gleichzeitig Unterstützung von der Pädagogin genießt, die jedoch nicht zu viel eingreift in seinem Tun. Valentin wird in dieser Interaktion stärker und aktiver, da er schließlich alleine die Kresse gießt und die Hand der Pädagogin wegschiebt, ziemlich laut „Ja“ sagt, energisch zum Waschbecken geht, wenn die Kanne leer ist. Mir scheint, dass ihm die gemeinsame Aktivität gut tut und Spaß bereitet. In der Seminargruppe wurde diese Szene verschieden interpretiert. Einige Seminarteilnehmerinnen finden diese Szene langweilig, die Interaktion hat scheinbar kaum Lustvolles an sich, da die Pädagogin bloß kommentiert, was getan wird, jedoch nicht zusätzlich mit Valentin spricht. Es fehlen Herzlichkeit und Wärme (vgl. Papier 30, 2). Andere Seminarteilnehmerinnen

empfanden die Situation durchaus als lustvoll für Valentin, da er aktiver, lauter, energievoller wird. Ich als Beobachterin habe diese Szene durchaus angenehm in Erinnerung und den Eindruck bekommen, dass das dynamische Wechselspiel zwischen Valentin und der Kindergartenpädagogin eine anregende und wertvolle Erfahrung für ihn ist.

3.25 Resümee

a) Welche Form der Strukturierung des Alltags gibt es im Kindergarten?

In der vorletzten Beobachtung beschäftigt sich Valentin mit drei verschiedenen großen Fahrzeugen. Doch anstatt damit durch den Raum zu fahren und selbst in Schwung zu kommen, liegt Valentin schließlich am Boden und schiebt das Auto nur mehr wenige Zentimeter hin und her. Zu Susi kann Valentin Kontakt herstellen, jedoch nicht, um mit ihr zu spielen. Sie redet bloß kurz mit ihm und lobt ihn ein zweites Mal beim Essen.

In der letzten Beobachtung beschreibe ich eine längere Interaktion zwischen einer Kindergartenpädagogin und Valentin. Diese Pädagogin ist eigentlich für eine andere Gruppe zuständig, nachdem jedoch in der Früh der Dino-Raum noch nicht offen ist, muss Valentin in einen anderen Gruppenraum gehen. Ich habe den Eindruck, dass Valentin Spaß daran hat und ich kann sehen, wie er für kurze Zeit aktiver und fröhlicher wurde.

Es bestätigt sich hiermit wieder mein Eindruck, dass es Valentin leichter fällt, aktiv zu werden, fröhlich zu werden, wenn ihm ein Rahmen vorgegeben wird. Passiert das nicht, spielt er zwar mit vielen Dingen, es kommt jedoch keine große Befriedigung dabei auf. Das mag einerseits an der kaum vorhandenen Strukturierung des Alltags im Kindergarten liegen, jedoch vielleicht auch daran, dass sich kaum jemand mit Valentin selbst beschäftigt, seien es Kinder oder Pädagoginnen.

b) Wie bewältigt Valentin das Verlassen-Werden bzw. das Getrennt-Sein von der Mutter und was hilft ihm dabei?

Wie schon oben beschrieben, wird Valentin kaum dabei geholfen, sich in den Kindergarten einzugliedern. Es bemerkt niemand, wenn er lustlos an Fahrzeugautos hantiert oder passiv am Boden liegt. Es fällt Valentin sehr schwer sich lustvoll dem Geschehen im Kindergarten zuzuwenden, wenn er nur auf sich alleine gestellt ist.

Bei der Szene mit der Kindergartenpädagogin Claudia wird wieder sichtbar, dass Valentin durch Anregung von Außen aktiver wird, sichtlich mehr Interesse an seiner Umgebung zeigt und offensichtlich auch mehr Spaß hat.

An dieser Stelle möchte ich nochmals auf die drei Dimensionen des Bewältigungsbegriffes eingehen. Wenn Valentin auf sich alleine gestellt ist, dann ist es ihm kaum möglich negativ-belastende Affekte zu lindern. Das führt dazu, dass er kaum Situationen im Kindergarten als lustvoll erlebt, oder reges Interesse an seiner Umgebung oder Personen zeigt. Geht eine Kindergartenpädagogin bzw. Helferin auf seine Befindlichkeit ein, ist es ihm meist möglich, die negativ-belastenden Affekte zu lindern. In diesen Situationen wendet er sich dem in dem Kindergarten-Gegebenen interessiert zu und erlebt angenehme und lustvolle Interaktionen. Valentin scheint folglich eine Art von Aktivität seitens der Pädagoginnen zu benötigen.

Wie hat sich Valentin bisher verändert, seit er in den Kindergarten gekommen ist? In den letzten zwei Beobachtungen lässt sich wieder der „alte“ Valentin finden. Er ist in sich gekehrt und mit sich beschäftigt, demotiviert und in seiner Welt vertieft. Er ist zwar nicht mehr in der Art „passiv“, dass er nur in den Gängen der Einrichtung herumläuft oder die Kinder beobachtet, jedoch kommt bei seinem Spielen nie große Lust auf, er lacht kaum oder freut sich offensichtlich über etwas.

Im vorherigen Resümee habe ich vermutet, dass die Aggression und manchmal auch die Stärke von Valentin nicht lange anhalten werden. Wenn er nicht zusätzlich Halt von Pädagoginnen erfährt, wird er wieder in seine Passivität zurücksinken, da es einfach zu viel Kraft kostet alleine zu kämpfen. Diese Aussage kann ich durch die nochmals gemachten Beobachtungen bestätigen.

3.26 Ergebnisse

In diesem Kapitel möchte ich nochmals meine anfangs gestellte Forschungsfrage aufgreifen und meine Ergebnisse dazu darstellen. Ich stellte mir folgende Frage: *Inwiefern beeinflusst die Strukturierung des Alltags im altersgemischtem Kindergarten das Trennungserlebnis bzw. die Trennungsbewältigung des Kindes von primären Bezugspersonen?*

Ich werde die Antwort folgendermaßen gliedern. Zuerst werde ich auf die Frage eingehen, wie Valentin die Trennung bzw. das Getrennt-Sein von seiner Mutter erlebt. In einem nächsten Schritt gehe ich darauf ein, inwiefern es eine Strukturierung des Alltags in dem Kindergarten gibt. In einem dritten Unterkapitel gehe ich auf die stabilen emotionalen Beziehungen ein, um zum Schluss in einer Zusammenfassung mein Ergebnisse prägnant zu präzisieren.

3.26.1 Das Erleben der Trennung bzw. des Getrennt-Seins

Anhand der Protokollanalyse kam ich zu der Einschätzung, dass Valentin während der gesamten Beobachtungszeit die Trennung von der Mutter, aber auch das Getrennt-Sein von ihr als schmerzhaft und belastend empfunden hat.

Einerseits zeigt sich das in den Abschiedssequenzen. Valentin äußert in Situationen der Trennung von der Mutter keinerlei emotionale Reaktionen. In fast allen Beobachtungen kann nachgelesen werden, dass Valentin sich nie umdreht, der Mutter nicht nachläuft, sich nicht an ihr festklammert, weint oder protestiert. Bloß die letzte Beobachtung (Papier 28) stellt hier eine Ausnahme dar, denn Valentin klammert sich bei der Verabschiedung an das Bein der Mutter, sodass sie noch eine Zeit lang bei ihm bleibt, bevor sie geht. Sein Gesichtsausdruck ist in den Abschiedssequenzen leer und emotionslos. Es scheint, Valentin versucht negativ-belastende Affekte abzuwehren bzw. nicht zum Ausdruck zu bringen.

Weinen sehe ich Valentin nur zwei Mal. Das erste Mal weint er, als er die ganze Beobachtungsstunde hindurch negative Erfahrungen sammeln musste, oft zurechtgewiesen wird und sich kaum jemand um ihn kümmert (nachzulesen im Kapitel 3.7). Das zweite Mal weint Valentin, als er mit einem Stuhl umkippt (Papier 9). Das Weinen hat demnach nicht unmittelbar mit der Trennung von der Mutter zu tun.

Auch in der Phase nach dem Abschied von der Mutter zeigt Valentin kaum emotionale Reaktionen. Er irrt oft ziellos im Kindergarten umher, wirkt getrieben und ruhelos. In all den Wochen, in denen ich ihn beobachtet habe, ergibt sich kaum eine lustvolle und angenehme Situation. Auch in den zwei Beobachtungen nach der mehrwöchigen Pause konnte ich beobachten, dass Valentin nur lustlos an Gegenständen hantiert, passiv herumsitzt und keinen Kontakt zu Kindern bzw. Pädagoginnen sucht.

Ich komme demnach zu der Vermutung, dass Valentin die Trennung von seiner Mutter nicht bewältigen konnte. Jedoch konnte ich in meinen Resümees immer wieder

herausarbeiten, dass Valentin besser mit Situationen im Kindergarten umgehen kann, wenn eine Pädagogin oder Helferin auf seine Befindlichkeit entsprechend reagiert. Im nächsten Kapitel möchte ich darauf eingehen, inwiefern die Struktur im Alltag bei dem Bewältigungsprozess eine Rolle spielt und anschließend werde ich die Beziehungserfahrungen und ihre Auswirkungen auf Valentin näher beschreiben.

3.26.2 *Das Erleben von Unstrukturiertheit im Alltag*

Schon im Kapitel 2.3 habe ich darauf hingewiesen, dass ich einerseits auf die Bedeutung eines *geregeltten Ablaufs im Alltag* des Kleinkindes in einem altersgemischten Kindergarten und andererseits auf die *stabilen emotionalen Beziehungen* zwischen Kind und Pädagogin eingehen werde. In einem nächsten Schritt werde ich nun auf ersteres genauer Bezug nehmen. Es hat sich beim Beobachten im Kindergarten herausgestellt, dass es folgende Fixpunkte im Alltag von Valentin gibt:

- Jause (jeden Tag)
- Morgenkreis (jeden Tag)
- Wickeln (jeden Tag)
- Mittagskreis (zwei bis drei Mal pro Woche)
- Mittagessen (jeden Tag)
- Wickeln (jeden Tag)
- Schlafen (jeden Tag für jüngere Kinder)

Schon auf einen ersten Blick lässt sich feststellen, dass es sich hier hauptsächlich um pflegerische Tätigkeiten handelt, die ausgeführt werden. Dies spiegelt sich ebenfalls im Verhalten der Kindergartenpädagoginnen wieder, die überwiegend dann mit Valentin in Kontakt treten, wenn es darum geht, ihm Essen anzubieten, ihn zu wickeln, seine Nase abzuwischen oder ihn ins Bettchen zu bringen. Bloß der Morgen- und Mittagskreis stellen eine „nicht-pflegerische“ Aktivität dar. Beim Morgenkreis wird die Gruppe offiziell begrüßt und willkommen geheißen. Es geht dabei den Kindergartenpädagoginnen vor allem um die Feststellung, welche Kinder anwesend sind. Die Kinder können nun „ankommen“. Es wird ein orangefarbiger Stein von Kind zu Kind weitergegeben und diese können erzählen, was sie am Vortag gemacht haben, oder sie zeigen der Gruppe ein Spielzeug, wenn sie eines von zu Hause mitgebracht haben. Dann wird ab und zu ein Lied gesungen, ein kleines Spiel gespielt oder eine

Praktikantin hat etwas vorbereitet und leitet in dieser Zeit die Gruppe. Öfters wird auch von den Pädagoginnen erklärt, welche Bastelaktionen es in welcher Gruppe gibt (die gibt es jedoch nicht jeden Tag). Der Morgenkreis ist ein Ritual, eine Tradition, auf die man sich verlassen kann. Valentin ist meist eines der ersten Kinder, das sich auf den Teppich setzt, wenn der Morgenkreis eingeläutet wird. Einem Protokollausschnitt ist zu entnehmen, dass Valentin längere Zeit auf dem Teppich wartet, sodass die Kindergartenpädagogin (und auch ich) vermuten, er wäre bereit für den Morgenkreis und warte darauf, dass der strukturierte Austausch beginnt (vgl. Papier 9, 2). Ich schließe aus diesem Verhalten, dass Valentin gerne mehr Struktur und Anleitung hätte. Der Mittagkreis dient meiner Beobachtung nach oft als „Zeitüberbrückung“ zum Mittagessen. Manchmal wird ein Spiel gespielt oder Lieder werden gesungen. Findet kein Mittagkreis statt, beschäftigen sich die Kinder alleine. Es ist diese Zeit jedoch meist sehr unstrukturiert und langweilig. Die Kinder können kein Spiel mehr beginnen, da bald das Mittagessen ansteht. Oft wandern oder sitzen die Kinder im Raum herum. Einmal konnte ich auch beobachten, dass nach einem kurzen Spiel auf dem Teppich schließlich alle Kinder vor ihren leeren Tellern an den Tischen gesessen sind. Sie mussten mindestens fünf Minuten darauf warten, bis das Essen gebracht wurde (vgl. Papier 24).

Autoren von wissenschaftlicher Literatur über Bindungsverhalten und soziale Entwicklung der Kinder³⁴ heben hervor, dass Kinder Stabilität, Verlässlichkeit, Zeitstrukturen usw. brauchen. Dabei stellt sich die Frage, wie bzw. inwieweit vorgegebene Regeln reichen können und sollen. Sind übliche Programmpunkte wie Mittagessen, Schlafenszeiten, Morgenkreise usw. ausreichend, um dem Kind genügend Halt und Geborgenheit in der Tagesbetreuung zu geben? Und wenn nicht, was genau brauchen die Kinder? Im Kindergarten, in dem ich beobachtet habe, lernte ich die Verhaltensweisen, Vorschriften und Traditionen kennen, die in dieser Einrichtung üblich sind. Doch vieles davon hat mich dabei irritiert. Wann beispielsweise welche Kindergartenpädagogin in der Früh Dienst hatte, konnte beim Eintritt in den Kindergarten auf einem kleinen Schild abgelesen werden, welches von mir jedoch aufgrund der Unscheinbarkeit des Schildes in den ersten Wochen übersehen wurde. Es sollte die Eltern darauf aufmerksam machen, in welchem Gruppenraum eine

³⁴ Nachzulesen bei du Bois (1995), Krug (1985), Bowlby (1975), Dornes (1997), Grossmann & Grossmann (2003), Engelbert (1995).

Kindergartenpädagogin anwesend war, denn in der Früh waren noch nicht alle Gruppen des Kindergartens geöffnet. So musste Valentin öfters in einer anderen Gruppe, in der so genannten Sammelgruppe, den Tag beginnen. Dieses Vorgehen im Kindergarten verwirrte nicht nur mich, sondern auch die Mutter von Valentin, die nie wusste, in welchen Raum sie in der Früh gehen sollte. Auch Valentin selbst belastete diese Unstrukturiertheit und Undurchsichtigkeit, da er es mehrmals anspricht, ob der Dino-Raum geöffnet oder geschlossen ist (vgl. Papier 12; 20; 27; 28). Schon in der Literatur wird betont, wie wichtig es ist, dass Pädagoginnen in ihrer Verfügbarkeit „konstant und zuverlässig“ (du Bois 1995, 70) sind, was in dem Kindergarten, in dem ich beobachtet habe, nicht der Fall war. Zudem ist es für das Kind wichtig, dass es mit „bestimmten voraussehbaren Abläufen“ (ebd., 71) rechnen kann, um sich auf Dinge einstellen zu können. Dies war im Kindergarten nicht möglich, da in der Früh immer eine andere Kindergartenpädagogin Dienst hatte.

Ich folgere daraus, dass die Unstrukturiertheit im Alltag des Kindergartens wesentlich dazu beigetragen hat, dass Valentin die Trennung bzw. das Getrennt-Sein von seiner Mutter nicht bewältigen konnte. Doch nicht nur die Unstrukturiertheit im Tagesablauf fällt bei der Protokollanalyse ins Auge, sondern auch die Unstrukturiertheit in den Beziehungserfahrungen. Darauf möchte ich im nächsten Kapitel näher eingehen.

3.26.3 *Das Erleben von Beziehungserfahrungen*

In diesem Kapitel möchte ich auf die Bedeutung von *stabilen emotionalen Beziehungen* eingehen. In den acht Monaten, in denen ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, habe ich *keine einzige geplante* Spielaktion speziell für Kleinkinder ausmachen können. Es gab sehr wohl Spiel- bzw. Bastelangebote für Kinder, diese waren jedoch eher für ältere Kinder gedacht. Ebenfalls haben Ausflüge stattgefunden – doch wieder bloß für ältere Kinder. Ich konnte kaum gemeinsam geplante Aktivitäten von Pädagoginnen und Kindern beobachten und auch nur wenige Einzelaktivitäten zwischen Valentin und den Pädagoginnen. Kinder brauchen jedoch eine Bezugsperson, auf die sie sich verlassen können und die mit ihnen Zeit verbringt. Vor allem für die Eingewöhnungsphase ist es wichtig, dass die Kindergartenpädagogin eine Bezugsperson für das Kind wird (vgl. Laewen 1995). Grossmann und Grossmann (vgl. 1998, 73) behaupten, dass ein Kleinkind ohne Sicherheitsbasis nicht von den Angeboten einer neuen Umwelt

profitieren kann. Folglich ist es notwendig, dass die Pädagogin zu einer neuen Sicherheitsbasis wird. Wie kann dies geschehen?

„Damit dieser Prozeß gelingt, muß das Kind folgende Erfahrungen machen: (1) Die Erzieherin ist freundlich, achtet auf die kindlichen Äußerungen, versucht es zu verstehen und wird für das Kind zunehmend zu einem feinfühligem Spielpartner.

(2) Im Beisein der Bindungsperson muß dem Kind zunehmend Gelegenheit geben werden, die Erzieherin als Trostpenderin zu erleben. Das kann zunächst bei kleinen Spielfrustrationen sein, zunehmend jedoch auch bei Streitigkeiten, bei Hunger und bei Müdigkeit.

(3) Schließlich müssen die Perioden der Trennung zunächst sehr kurz gehalten werden, damit das Kind lernt, auf die Rückkehr seiner Mutter oder seines Vaters zu vertrauen. Diese vertrauensbildende Vorgehensweise kann dann zunehmend über längere Zeiträume ausgedehnt werden, wenn parallel dazu die Erzieherin immer mehr als Sicherheitsbasis angenommen wird“ (ebd.).

In meinen Beobachtungen hab ich es kaum erleben können, dass die Pädagoginnen als feinfühligem Spielpartner fungierten. Sie standen Valentin nur dann als Trostpenderinnen zur Seite, wenn er offensichtlich trauriges Verhalten zeigte – er weinte. Die Trennung von Mutter und Sohn erfolgte relativ schnell. Schon am vierten Tag verbrachte Valentin den ganzen Vormittag ohne Mutter im Kindergarten. Ich nehme an, dass Valentin zu den Kindergartenpädagoginnen keine intensivere Beziehung entwickeln konnte. Sein Verhalten in den letzten Beobachtungen, in denen er sehr lustlos, in sich gekehrt und teilnahmslos wirkte, ist mir insofern erklärbar: „Hat ein Kind in einer Erzieherin jedoch keine Sicherheitsbasis gefunden, wird es bei Leid, Angst oder Traurigkeit sein Spiel- und Erkundungsverhalten einstellen, sich vielleicht in eine Ecke zurückziehen, keine Spielangebote mehr annehmen und eventuell weinen oder nur teilnahmslos dasitzen“ (ebd., 74).

Ich folgere daraus, dass es schwierig ist für Valentin, das Getrennt-Sein bzw. die Trennung von der Mutter zu bewältigen, wenn er keinen „sicheren Hafen“ hat, der ihm Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Doch noch ein letzter Faktor scheint entscheidend zu sein für die Bewältigung von Trennung – die Eingewöhnungsphase.

3.26.4 Das Erleben der Eingewöhnungsphase

Bevor ich nun meine Aussagen zusammenfasse, möchte ich auf einen vierten Punkt zu sprechen kommen. Einerseits habe ich mehrfach betont, dass eine Kindergartenpädagogin eine Bezugsperson für das Kleinkind werden soll, damit dieses

sich leichter in den Kindergarten bzw. Kinderkrippe eingewöhnen kann. Denn Kinder verhalten sich neugierig und kontaktbereit, wenn eine Bezugsperson in der Nähe ist, zu der sie immer dann gehen können, wenn sie überfordert sind, Angst haben, gestresst sind oder die vielen Eindrücke sie überwältigen. Die Zeit im Kindergarten dient demnach dazu, die Bindung von Pädagogin und Kind zu entwickeln und auch das emotionale Band zu stärken. Doch auch die *Eingewöhnungsphase* stellt einen wichtigen Zeitpunkt dar. Andres und Laewen (1995, 79) weisen darauf hin, dass bei ungünstigen Übergängen, wie beispielsweise bei abrupter Trennung oder mangelnder Eingewöhnung, „der Eintritt in die neue Umgebung zu traumatisierenden Erlebnissen führen“ kann. Aus diesem Grund haben sie in Zusammenarbeit mit Praktikerinnen ein *Eingewöhnungsmodell* entwickelt. Die Eingewöhnung lässt sich in drei Phasen unterteilen – die Grundphase, die Stabilisierungsphase und die Schlussphase (vgl. ebd., 93ff). Im Folgenden möchte ich das Modell etwas näher erklären:

In der *Grundphase* begleitet ein Elternteil das Kind in den Kindergarten bzw. die Kinderkrippe und gemeinsam bleiben sie für ein oder zwei Stunden im Gruppenraum. Die Eltern sollten sich im Raum eher passiv verhalten und es akzeptieren, wenn das Kind noch die Nähe zu ihnen sucht. Sie sollten weder das eigene Kind unterhalten noch mit anderen Kindern spielen. Die Grundphase dauert in der Regel drei Tage (kann aber auch ausgedehnt werden, falls die Pädagogin oder auch die Eltern zur Einschätzung kommen, dass das Kind noch nicht soweit ist, alleine in der Tageseinrichtung zu bleiben). In dieser Zeit kann das Kind die neue Umgebung kennen lernen, jedoch immer wieder in den „sicheren Hafen“ flüchten, wenn es das braucht. Gleichzeitig sollte eine Pädagogin vorsichtig über Spielangebote versuchen, Kontakt zu dem Kind herzustellen (vgl. ebd., 93f).

Die *Stabilisierungsphase* beginnt mit dem vierten Tag. Die Pädagogin übernimmt immer mehr die Versorgung (wie Wickeln oder Füttern) und bietet sich als Spielpartner an. Unter Beobachtung der Reaktionen des Kindes verlässt das Elternteil den Gruppenraum, bleibt aber zur Sicherheit in der Nähe, falls das Kind untröstlich ist (vgl. ebd., 95).

In der *Schlussphase* bleibt das Kind alleine in der Kinderkrippe bzw. dem Kindergarten zurück, jedoch bleiben die Eltern erreichbar. Wenn das Kind die Pädagogin als „sichere Basis“ angenommen hat und sich von ihr/ihm trösten lässt, ist die Eingewöhnung grundsätzlich abgeschlossen (vgl. ebd.).

Der Eingewöhnungsprozess lässt sich auch beschreiben als „*Aufbau von Beziehung zwischen Kind und Erzieherin*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Erst wenn das Kind die Pädagogin als „sicher Basis“ akzeptiert, ist das Elternteil in der Krippe bzw. dem Kindergarten entbehrlich.

Ich möchte nun auf meine Beobachtungen bzw. auf Valentin zurückkommen. Seine Eingliederung in den Kindergarten verlief folgendermaßen:

- Montag und Dienstag: Mutter bleibt mit Valentin für mehrere Stunden im Kindergarten.
- Mittwoch: Mutter verlässt Valentin für etwa zehn Minuten alleine im Gruppenraum. Die Kindergartenpädagogin entscheidet, dass Valentin am nächsten Tag schon alleine im Kindergarten bleiben kann.
- Donnerstag: Valentin bleibt den Vormittag alleine im Kindergarten.
- Freitag, Samstag, Sonntag: Valentin bleibt zu Hause bei seinen Eltern.
- Montag: Valentin bleibt ab dieser Woche den ganzen Tag alleine im Kindergarten.

Ich vermute, dass es Valentin sehr schwer fällt, sich in den Kindergarten einzugewöhnen, da ihm nur sehr wenig Zeit gelassen wurde. Nach der ersten Woche folgt schließlich ein verlängertes Wochenende und Valentin verbringt drei Tage zu Hause bei seinen Eltern. Montags kommt er erneut in den Kindergarten und muss sofort den ganzen Tag alleine dort verbringen. Es ist ein Neuanfang, Valentin kennt kaum jemanden und der Beziehungsaufbau zu den Pädagoginnen ist erst im Werden, jedoch noch nicht abgeschlossen.

Ich fasse zusammen:

Erstens gibt es in dem Kindergarten, an dem ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, außer den oben genannten pflegerischen und organisatorischen Aktivitäten keine zusätzlichen Programmpunkte für Kleinkinder. Sie können folglich die restliche Zeit nutzen, um das zu tun, worauf sie gerade Lust haben.

Zweitens lässt sich eine Instabilität im Kindergarten feststellen, da in der Früh jeden Tag eine andere Pädagogin Dienst und ein anderer Gruppenraum geöffnet hat. Infolgedessen muss sich Valentin jeden Tag neu einstellen und kann sich nicht darauf verlassen, dass jeder Tag gleich beginnt.

Drittens lässt sich schwer ein Kontakt zu erwachsenen Personen (Kindergartenpädagoginnen, Helferinnen und Praktikantinnen) herstellen. Valentin bemüht sich öfters um Kontaktherstellung mit erwachsenen Personen, die Interaktion ist jedoch sehr kurz und bricht schnell wieder auseinander. Wenn sich eine Pädagogin Valentin nähert und mit ihm in Kontakt tritt, ist dieses dynamische Wechselspiel ebenfalls meist sehr kurz gehalten.

Viertens ist die Eingliederung in den Kindergarten nicht optimal verlaufen – ein zusätzlicher Belastungsfaktor im ganzen Erleben des Kindergartens für Valentin.

3.26.5 Die Bewältigung von Trennung bzw. Getrennt-Sein

Die zuletzt genannten vier Argumente lassen mich darauf schließen, dass es Valentin nicht gelungen ist sich in den Kindergarten einzugewöhnen und die Bewältigung, im Sinne der Definition, nicht stattgefunden hat. In diesem Unterkapitel werde ich diese Einschätzung begründen. Aus diesem Grund führe ich die Definition ein letztes Mal an, um im Anschluß daran meine Überlegungen darzulegen:

„Bewältigung bezeichnet in diesem Projekt 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,

- Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben,
- sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere).

Von Bewältigung kann in meinem Einzelfall kaum die Rede sein, da es selten zu einem dynamischen Wechselspiel zwischen Valentin und Pädagoginnen gekommen ist. Nur vereinzelt lassen sich Interaktionen zwischen Valentin und den Kindergartenpädagoginnen ausmachen (vgl. Papier 4, 5, 9, 16, 18, 28). Dabei möchte ich folgendes betonen: Wenn es zu einer Interaktion zwischen einer erwachsenen Personen (Pädagogin, Helferin oder Praktikantin) und Valentin gekommen ist, in der er auch nur kurzzeitig die volle Konzentration und Aufmerksamkeit der Personen genießen konnte, dann hat sich dies immer positiv auf sein Verhalten ausgewirkt³⁵. Wenn er

³⁵ Ich spreche hier von Aufmerksamkeit im Sinne von Feinfühligkeit, nicht von bloßen pflegerischen Handlungen.

apathisch bzw. passiv in sich gekehrt war, konnte Valentin ausbrechen und aktiver werden. Wenn er jedoch aufgewühlt, nervös und hektisch war, konnte sich Valentin beruhigen, sich ablenken und friedlicher werden. Einerseits kann ich deshalb dieser Definition zustimmen, denn wenn es zu einem interaktiven Zusammenspiel zwischen Valentin und einer erwachsenen Person gekommen ist, konnte er negativ-belastende Affekte ertragen oder auch lindern.

Andererseits bezeichnet Bewältigung einen *Prozess*, der nicht einmalig passiert und dann abgeschlossen ist. Prozess beinhaltet die Tatsache, dass wiederholte Erfahrungen notwendig sind, um von Bewältigung sprechen zu können. Valentin konnte nur vereinzelte Erfahrungen machen, die sich nicht regelmäßig wiederholten, sondern eher zufällig geschahen. Es war Valentin demnach schwer möglich Situationen im Kindergarten als lustvoll zu erleben, sich interessiert der Umgebung zuzuwenden und mit anderen aktiv zu partizipieren.

Im Laufe der Beobachtungen war es Valentin zu selten möglich, Situationen in der Krippe lustvoll und angenehm zu erleben. Es überwiegen Situationen, in denen er alleine gelassen wird. Infolgedessen wendet er sich dem in der Krippe Gegebenen wenig interessiert zu. Besonders am Anfang meiner Beobachtungen verbringt Valentin viel Zeit am Gang der Einrichtung, beim Beobachten oder passiv herumsitzend. Er ist in einem Raum voller Spielsachen und Menschen, spielt jedoch oft sichtbar lustlos und demotiviert mit den Gegenständen. Es lassen sich auch kaum Situationen ausmachen, in denen Valentin in einen dynamischen Austausch mit anderen tritt und sich aktiv an einer Interaktion beteiligt. Oft sind die Kontakte sehr kurz gehalten und einseitig geprägt durch pflegerische Tätigkeiten.

Ich fasse zusammen: Bewältigung meint einen Prozess, der es Valentin alleine oder im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die er in Situationen des Verlassen-Werdens von seiner Mutter sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass er Situationen im Kindergarten als lustvoll erlebt, sich dem im Kindergarten-Gegebenen interessiert zuwenden kann und es zu einen dynamischen Austausch mit anderen kommt.

Durch die Analyse der Beobachtungsprotokolle komme ich zu der Einschätzung, dass Valentin kaum positive Erfahrungen machen kann, selten in einen dynamischen Austausch mit andern tritt und wenig Interessen an seiner Umgebung zeigt. Er kann die

Trennung bzw. das Getrennt-Sein von seiner Mutter kaum ertragen bzw. die negativen Gefühle lindern. Bewältigung im Sinne der Definition hat nicht stattgefunden.

Wie lässt sich nun meine Forschungsfrage beantworten? Ich möchte meine Aussagen nochmals auf den Punkte bringen:

- Die Eingliederung in den Kindergarten ist sehr kurz gehalten und eventuell nicht gut angepasst an den Reaktionen Valentins. Es wird ihm abverlangt, nach der ersten Woche den ganzen Tag alleine im Kindergarten verbringen zu können.
- Es lässt sich eine Unstrukturiertheit in Bezug auf den *Alltag* und den *Beziehungen* im Kindergarten ausmachen.
- Valentin erlebt die Unstrukturiertheit im Alltag des Kindergartens als belastend.
- Valentin erlebt die instabilen Beziehungserfahrungen zu den erwachsenen Personen (Kindergartenpädagoginnen, Helferinnen und Praktikantinnen) als belastend.
- Unstrukturiertheit im Alltag des Kindergarten beeinflusst das Trennungserlebnis bzw. die Trennungsbewältigung Valentins von seiner Mutter insofern, als es ihm zunehmend schwerer fällt, „Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden, und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere).
- Instabile Beziehungserfahrungen zwischen Valentin und den erwachsenen Personen (Kindergartenpädagoginnen, Helferinnen und Praktikantinnen) beeinflussen das Trennungserlebnis bzw. die Trennungsbewältigung Valentins von seiner Mutter insofern, als es ihm zunehmend schwerer fällt, „Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden, und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Interne Projektpapiere).

Führe ich nun die Gedanken weiter, stellt sich die Frage, welche Diskussionen diese Ergebnisse entfachen können. Dazu mehr im nächsten Kapitel.

4 Wissenschaftlicher Ertrag

Die vorliegende Einzelfallstudie soll ein Stück weit die Leserinnen für die Erlebniswelt eines Kleinkindes, das in eine Kinderkrippe bzw. einen Kindergarten kommt, verständlicher machen. Anhand von einer großen Menge Beobachtungsmaterial analysierte, interpretierte und schilderte ich, wie Valentin die Trennung von seiner Mutter erlebt haben mag und wie es ihm in weiterer Folge im Kindergarten ergangen ist. So wurde dargestellt, wie sich Valentin in den ersten Monaten seiner Kindergartenzeit gefühlt haben mag, und zwar im Hinblick auf Situationen des Verlassen-Werdens von seiner Mutter bzw. auch Situationen des Getrennt-Seins von seiner Mutter. Es wurde aus den Protokollen herausgearbeitet, welche Beziehungserfahrungen Valentin mit Kindergartenpädagoginnen und den Peers macht, und inwiefern dies sich auf sein Verhalten auswirkt bzw. auf die Bewältigung von Trennung. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern aus den Ergebnissen der Fallstudie von Valentin wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden können, deren Bedeutsamkeit auch über den Einzelfall hinausgehen. In mehreren Unterkapitel möchte ich dies nun verdeutlichen.

4.1 Erweiterung des aktuellen Forschungsstandes

Datler, Ereky und Strobel (2002, 54; Hervorhebung im Original) plädierten dafür, mehr Untersuchungen durchzuführen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was es für „*einzelne* Kindern in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden.“ Ziel des Forschungsprojektes „Wiener Kinderkrippenstudie – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ ist es, dass vermehrt der Übergang des Kindes von der Familie hin zum Besuch einer Tagesbetreuungsstätte wissenschaftlich untersucht wird. Meine Einzelfallstudie stellt somit eine Erweiterung des aktuellen Forschungsstandes dar, denn dieses Erleben wurde bislang nur vereinzelt untersucht. Wie schon erwähnt, gibt es einige Diplomarbeiten³⁶, die sich mit dem Thema des „Erlebens des Kindes in einer Kinderkrippe“ beschäftigt haben, doch je vielfältiger und umfangreicher die Untersuchungen werden, desto mehr Erkenntnisse

³⁶ Beispielsweise von Wendl (1998), Strobel (2001), Twrdy (2002), Wottawa (2007), Ahmadi-Rinnerhofer (2007), Funder (2008).

können darüber gewonnen werden. Das führt mich schon zum nächsten Punkt, den Faktoren für einen erfolgreichen Einstieg in eine Kinderkrippe.

4.2 Faktoren, die den Einstieg in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen

Ein weiteres Ziel für das Forschungsprojekt bzw. meiner Einzelfallstudie liegt darin, aufzuklären, „welche Faktoren den erfolgreichen Einstieg des Kindes in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie). Meine Forschungsfrage widmet sich diesem Vorhaben und ich konnte aus meiner Einzelfallstudie folgendes bestätigen: Kleinkinder sind „auf stabile emotionale Beziehungen sowie auf ein hohes Maß an Verlässlichkeit der sozialen Umwelt angewiesen“ (Engelbert 1995, 31). Das bedeutet, Kinder brauchen in Tagesbetreuungsstätten eine Bezugsperson, auf die sie sich verlassen können und zu der sie eine *stabile emotionale Beziehung* aufbauen können, jedoch brauchen sie auch ein *hohes Maß an Verlässlichkeit*, also einen geregelten Ablauf des Alltags, der zur Gewohnheit wird und Stabilität verleiht.

Doch wie schon im Kapitel 5 beschrieben, geht es in einer Einzelfallstudie nicht nur um Prüfung bestehender wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern auch um eine Erweiterung bestehender bzw. Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnis. Durch meine Diplomarbeit wurde nicht nur bestätigt, dass Faktoren wie Verlässlichkeit und Stabilität in Beziehungen bzw. in Zeiteinheiten von großer Bedeutung sind, sondern es wurde auch beschrieben, auf welche Weise sich Unstrukturiertheit in Beziehungserfahrungen bzw. in der Zeitgestaltung auf das Erleben des Kindes auswirken kann. Nach meiner Einzelfallstudie wirken sich diese Faktoren insofern aus, dass es Valentin nach über einem halben Jahr im Kindergarten *nicht* möglich war, sich interessiert der Umgebung zuzuwenden. Es war ihm *nicht* möglich, sich in den Kindergarten gemäß den Kriterien, die im Projekt als Richtlinien für gelungen Eingewöhnung gelten, einzugewöhnen und Beziehungen bzw. Freundschaften zu den Peers herzustellen. *Warum* Verlässlichkeit und Stabilität wichtig sind für Kleinkinder, die in Tagesbetreuungsstätten kommen, lässt sich demnach in meiner Einzelfallstudie herauslesen.

Folgt man meinen Argumenten, stellt sich des Weiteren die Frage, welche „Konsequenzen für die Konzeption der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen [...],

die in Tageseinrichtungen für Kleinkinder arbeiten“ (Interne Projektpapiere der Wiener Kinderkrippenstudie), sich ergeben. Dazu kann meine Einzelfallstudie selbst keine Aussagen treffen bzw. fehlt mir der Einblick, was genau angehende Kindergarten- bzw. Krippenpädagoginnen erlernen. Ich möchte in diesem Fall jedoch auf einen Text hinweisen, in dem Anforderungen an die pädagogische Professionalität von Krippenpädagoginnen diskutiert werden. Der Text stammt von Sigrid Ebert³⁷ und ich möchte zwei Aussagen davon beispielhaft herausnehmen:

„Die pädagogische Praxis in Krippen unterscheidet sich von der des Kindergartens durch die auf das Lebensalter und die Bedürfnisse des Kleinstkindes bezogenen Situationen, in denen die Erzieherin auf eine spezifische Art und Weise kompetent handeln muss. Interaktionsformen, Kommunikations- und Kooperationsweisen mit dem Kind haben eine andere Qualität und erfordern einen pädagogischen Handlungsansatz, der der Erzieherin weniger didaktische als sinnlich-kreative Fähigkeiten abverlangt“ (Ebert 2008, 186f).

Ebert unterscheidet hier Praxisgestaltung zwischen Krippen und Kindergarten. Sie betont, dass die Interaktion zwischen Kind und Pädagogin in Krippen eine andere „Art“ bzw. Qualität hat, also zwischen Kind und Pädagogin in Kindergärten. Nach meinen Beobachtungen kann ich dem zustimmen. Für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen ergeben sich Konsequenzen in ihrer Kompetenzaneignung. Folgende Kompetenzen soll sich eine Fachkraft nach Ebert (ebd. 187) für Kleinstkindpädagogik aneignen:

1. „Entwicklung eines professionellen Rollenverständnisses >Bezugsperson Erzieherin<
2. Wahrnehmen und Verstehen frühkindlicher Ausdrucksformen
3. Lern-, Entwicklungs- und Regulierungshilfen als ein dialogisches Handlungskonzept im erzieherischen Umgang mit dem Kind und in der Kindergruppe umsetzbar
4. Handlungsstrategien für eine kindzentrierte Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Krippen konzipieren
5. Konzeptionelle Weiterentwicklung und Steuerung pädagogischer Qualität in Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren“.

Auch ich kann nach der Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle diesen Aussagen von Ebert zustimmen. Nach meinen Beobachtungen wäre es für Valentin wichtig gewesen, wenn die Kindergartenpädagoginnen es wahrgenommen hätten, zu einer Bezugsperson in dem definierten Sinn zu werden. Weiters ist es von großer Bedeutung, dass die

³⁷ Für interessierte Leserinnen kann im Sammelband, herausgegeben von Maywald und Schön (2008), mehr zu dem Thema - Krippen: wie frühe Betreuung gelingt - nachgelesen werden.

Fachkräfte das Verhalten von Valentin verstehen lernen und entsprechend darauf reagieren können.

Doch es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass meine Einzelfallstudie sich bloß auf ein Kind beschränkt und ich meine Annahmen aus einem *einzigsten Fall* heraus entwickelt habe. Nicht bei jedem Kleinkind verläuft die Eingewöhnungsphase wie in meiner beschriebenen Studie. Hierbei soll hingewiesen werden auf eine Einzelfallstudie von Agnes Bock³⁸. Ihr „Beobachtungskind“ konnte sich gut in die Kinderkrippe eingewöhnen und Bock konnte einige Faktoren herausarbeiten, die eine positive Eingewöhnung begünstigen. Auch wenn demnach die Trennung von primären Bezugspersonen mit Stress für das Kind verbunden ist, so kann diese durchaus vom Kind bewältigt werden, jedoch müssen dafür einige Rahmenbedingungen stimmen. Dazu ist es wichtig die Qualität in Kindertageseinrichtungen zu sichern. Das führt mich nun zum nächsten Kapitel dieser Diplomarbeit.

4.3 Differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema „altersgemischter Kindergarten“

Die Beobachtungen werfen die Frage auf, warum es im hier dargestellten Fall für die Kindergartenpädagoginnen so schwer ist, regelmäßig Kontakt zu Valentin herzustellen bzw. warum es keine Programmpunkte für Kleinkinder gibt? Darüber lassen sich bloß einige Vermutungen anstellen, die vor allem mit den Gefahren einer altersgemischten Gruppe zu tun haben. Eventuell sind die Anforderungen durch eine altersgemischten Kindergartengruppe für die Kindergartenpädagoginnen zu hoch, da sie aufgrund der weiten Altersspanne interessant und abwechslungsreich planen und vorbereiten sollen, demnach sehr flexibel sein müssen (vgl. Textor 1998, [12f]). Die Pädagoginnen müssen sich folglich immer wieder auf ganz verschiedene Bedürfnisse, Wünsche, Probleme und Verhaltensweisen einstellen. Zusätzlich sollten sie jedes Kind in der Gruppe genau kennen, denn die Aktivitäten, die sie anbieten, „sollen allen Kindern mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen Rechnung tragen“ (Erath 1992, 126).

³⁸ Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe, Diplomarbeit der Universität Wien.

Eine weitere Vermutung ist jene, dass das Team der Dino-Gruppe sehr jung ist und so wenig Berufserfahrung hat. Jede Aufgabe muss erst erlernt werden und ein sehr junges Team, in dem niemand über 30 Jahre alt ist, steht noch relativ am Anfang seiner Erfahrungssammlung. Demnach wäre es bloß eine organisatorische Angelegenheit, die Situation in dieser Kindergartengruppe zu verbessern.

Wenn nun von Qualität in Kindertageseinrichtungen die Rede ist, möchte ich nochmals eingehen auf die Thematik der altersgemischten Kindergartengruppen. Ich habe schon in der Einleitung auf die möglichen Gefahren eines altersgemischten Kindergartens hingewiesen und möchte einige im Forschungsstand referierten Vorteile kritische in den Blick nehmen:

1. Es wird in der Fachliteratur positiv hervorgehoben, dass durch eine Altersmischung Kinder mehrere Jahre hindurch in einer Gruppe bleiben, womit die Stabilität der Bezugsperson gewährleistet bleibt. Die Kinder können aus diesem Grund dauerhafte Beziehungen zu den Kindergartenpädagoginnen entwickeln, „was insbesondere im Säuglings- und Kleinstkindalter wesentlich für die emotionale Sicherheit der Kinder in der Tageseinrichtung ist“ (Petersen 1995, 44). Aus meiner dargestellten Einzelfallstudie wird ersichtlich, dass die Stabilität der Betreuungspersonen zwar gewährleistet wird, jedoch nur insofern, als zwei Pädagoginnen und eine Helferin für die Kindergartengruppe zuständig sind. Die Stabilität gerät jedoch ins Wanken, wenn es darum geht, dass die Pädagoginnen auch immer um dieselbe Uhrzeit arbeiten, sodass die Kinder diese Stabilität spüren. Jedoch ist diese nicht vorhanden, denn wie in der Einzelfallstudie beschrieben, hat jeden Tag eine andere Kindergartengruppe geöffnet und man kann sich nicht darauf einstellen, welche Kindergartenpädagogin nun da ist. Es geht demnach nicht nur darum, dass ein Kind mehrere Jahre hindurch in derselben Gruppe bleibt, damit es eine dauerhafte Beziehung zu den Kindergartenpädagoginnen entwickeln kann, sondern es geht vor allem darum, dass eine Pädagogin eine *Bezugsperson* wird. Solch eine Beziehung wird jedoch nicht einfach nur dadurch hergestellt, indem man als Pädagogin bloß dieselbe Gruppe leitet, sondern die Pädagoginnen müssen sich intensiv bemühen, zu einer Bezugsperson zu werden. Abgesehen davon gibt es auch in altersgemischten Gruppen Beziehungsabbrüche, wenn es zu einem Personalwechsel kommt oder „ein

Kind ausscheidet, das für viele Jahre als 'große Schwester' oder 'bester Freund' erfahren wurde“ (vgl. Textor 1998, [13]).

2. In altershomogenen Gruppen wird ein Kind sehr leicht als Teil einer Gesamtheit gesehen, wodurch allen Kindern auch ähnliche Bedürfnisse zugeschrieben werden. Eine Altersmischung unterstützt „ein individualisierendes Eingehen auf jedes Kind, d.h. es wird eher in seinem nur ihm eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten wahrgenommen und angesprochen“ (Petersen 1995, 50). Aufgrund meiner Beobachtungen vermute ich, dass dieses Argument nicht zutrifft. Die Altersmischung fordert es geradezu heraus, dass Kindergartenpädagoginnen sehr flexibel sein und abwechslungsreich planen und vorbereiten müssen. Es besteht hier jedoch die Gefahr, dass sie sich nur auf eine bestimmte Altersgruppe konzentrieren, da es schwierig ist sich immer wieder auf ganz verschiedenen Bedürfnissen, Wünschen, Problemen und Verhaltensweisen einzustellen (vgl. Textor 1998, [12f]). Dieses Problem ist in meiner Einzelfallstudie zu beobachten. Es gibt mehrere Angebote für Kinder ab etwa drei Jahren, wie Bastelaktionen bzw. auch Ausflüge. Jedoch für Kinder zwischen ein und drei Jahren gibt es kaum Angebote. Ich vermute auch, dass in einer Gruppe, in der alle Kinder etwa gleich alt sind, ein individuelles Vorgehen vereinfacht wird, da hier leichter zu sehen ist, welches Kind sich abschottet und sich zurückzieht bzw. welches Kind besonders aktiv ist. In einer Altersmischung wird davon ausgegangen, dass die jüngeren Kinder sich erst eingewöhnen müssen und mehr beobachten. Es wird hier leicht übersehen, ob ein Kind einfach von seiner Natur aus ruhig und gelassen ist, oder ob es sich nicht in die Gruppe einfügen kann und sich aus diesem Grund zurückzieht.
3. Die Kinder wachsen, so wird behauptet, langsam in ihre verschiedenen Rollen hinein, denn wer zuerst als Kleinkind eher eine passive und auch nachahmende Funktion übernommen hat, wird später als schon Großer bzw. Große selbst zum Vorbild (vgl. Erath 1992, 116). Das mag stimmen, jedoch besteht auch die Gefahr, dass Kindern eine bestimmte Rolle zugeschrieben bekommen (beispielsweise der „Gruppenclown“, die „Assistentin“). Sie haben oft kaum die Chance, aus dieser Rolle heraus zu kommen, wenn sie immer in derselben Gruppe bleiben (vgl. ebd., 13).
4. In reinen Säuglings- und Kleinstkindergruppen, so ist zu lesen, erfahren die Kinder nur sehr geringe Entwicklungsanregungen (vgl. Petersen 1995, 35). Durch altersgemischte Gruppen erfahren die jüngeren Kinder eine *Vielzahl* von

Anregungen und so auch „eine wichtige Förderung in ihrer sprachlichen und geistigen Entwicklung“ (Erath 1992, 117). Damit ist gemeint, dass die älteren Kinder als Vorbild dienen, an denen sich Kleinkinder orientieren. Das mag durchaus stimmen, jedoch sollte es Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen sein, die Kinder in ihrer Entwicklung anzuregen. Es sollte Aufgabe der Pädagoginnen sein, die Kinder zu beobachten, in welchen Entwicklungsstadium diese sich derzeit befinden und sie in ihren Schwächen bzw. auch Interessen fördern. Abgesehen davon sind auch gleichaltrige Kinder immer unterschiedlich in ihrer Entwicklung, haben verschiedene Interessen und Begabungen. Zusätzlich sind Kinder in einem altershomogenen Kindergarten zwischen drei und sechs Jahre alt –auch hier gibt es große Entwicklungsunterschiede und Kinder können voneinander lernen.

5. Ein besonders offensichtlicher Nutzen in altersgemischten Gruppen ergibt sich für die *sozial-emotionale Entwicklung* der älteren Kinder, denn sie „können in natürlichen Situationen Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Verständnis für Jüngere und Schwächere entwickeln und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung für kleinere Kinder mittragen“ (Petersen 1996, 48). Gleichzeitig können die älteren Kinder ihre Kenntnisse und Fähigkeiten vertiefen, da sie durch *Lehren lernen*. Aufgrund meinen Beobachtungen bin ich zu dem Schluss gekommen, dass nur sehr wenige Kinder Interesse zeigen gegenüber den jüngeren Kindern bzw. den Wunsch haben, hilfsbereit und rücksichtsvoll zu sein. Im Gegenteil – größere Kinder werden oftmals ermahnt, sie dürften wegen der jüngeren Kindern nicht so laut und wild sein. Die älteren Kinder sind eher geneigt ihre Position des Größeren und Stärkeren herauszustreichen. Das Argument von Petersen ist für mich deshalb nur teilweise nachvollziehbar.

Nachdem ich in fünf Punkten dargelegt habe, dass altersgemischte Gruppen sowohl Nachteile, als auch Vorteile beinhalten können, möchte ich noch darauf hinweisen, dass es vor allem darum geht die Qualität in Kindertageseinrichtungen zu sichern. Dafür gibt es natürlich auch Vorschläge, wie diese Qualität umgesetzt werden kann. Nach Viernickel (2008, 199) liegt hier eine mögliche Verbesserung bei dem Erzieher-Kind-Schlüssel, denn „bei geringerem Erzieher-Kind-Schlüssel erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Fachkräfte situations- und kindangemessen reagieren.“ Auch Grossmann und Grossmann (1998, 74) sind dieser Meinung, wenn sie schreiben: „Um die Qualität einer neuen Sicherheitsbasis zu bekommen, ist es für die Erzieherinnen

wichtig, nicht allzu viele Kinder zur gleicher Zeit beaufsichtigen zu müssen und viel Zeit für ein neu einzugewöhnendes Kind zu haben.“

Doch damit Qualität auch umgesetzt werden kann, bedarf es mehr Bemühungen, als jene der Pädagoginnen. Datler (2004b, 114f) meint dazu:

„Auf die Folgen bestimmter pädagogischer Bemühungen haben zahlreiche Bedingungen Einfluss, die außerhalb des Beziehungsgeschehens liegen, das von Pädagogen und Heranwachsenden hervorgebracht wird. Will man diese Bedingungen verändern, so bedarf es über weite Strecken spezifischer Bemühungen, die nicht unmittelbar pädagogischer, sondern etwa politischer oder sozialwirtschaftlicher Natur sind.“

Was damit angesprochen wird, ist Folgendes: Damit sich qualitativ etwas in Tageseinrichtungen verändern und verbessern kann, ist damit nicht genüge getan sich kritisch den Fähigkeiten der Pädagoginnen zu widmen und anzumerken, was wie geändert werden soll. Auch müssen die Mittel zu Verfügung gestellt werden, damit sich beispielsweise Pädagoginnen weiterbilden können oder damit es möglich ist, kleinere Kindergartengruppen zu bilden. Auch das Bewusstsein der Gesellschaft ist damit angesprochen, denn es ist kein Zufall, dass der Ruf nach mehr Tagesbetreuungsstätten immer lauter wird und nicht der Ruf nach qualitativer Verbesserung. Meine Diplomarbeit soll dazu einladen, weitere Einzelfallstudien durchzuführen, um noch mehr Ideen zu bekommen, wie Kinder den Eintritt in eine Tageseinrichtung erleben und auf welche Weise ihnen geholfen werden kann, diesen Eintritt so gut wie möglich zu bewältigen.

5 Ausblick

Die Ergebnisse der Einzelfallstudie über Valentin bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzungen in dem Bereich der Krippenforschung. Ein Thema, das im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht bearbeitet werden konnte, im Zuge der interpretativen Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle jedoch stark in den Vordergrund rückte, ist das *Thema der Aggression*. Ich habe mehrere Vermutungen aufgestellt, weshalb Valentin plötzlich mit Aggression gegenüber den Kindern reagiert, jedoch im Rahmen dieser Arbeit konnte ich nicht tiefer in die Materie eintauchen. Anknüpfend an die vorliegende Fallstudie könnte somit untersucht werden, warum Valentin plötzlich so stark aggressiv reagiert, was seine Motive bzw. seine Absichten sind.

Des Weiteren hat die Bearbeitung meiner Fragestellung zu bedeutsamen und spannenden Erkenntnissen über

- *das kleinkindliche Erleben im Alltag des Kindergartens,*
- *das kleinkindliche Erleben von Unstrukturiertheit im Kindergarten,*
- *das kleinkindliche Erleben von Instabilität von Beziehungen,*
- *das kleinkindliche Erleben der Eingewöhnung in den Kindergarten,*
- *das kleinkindliche Erleben von Trennung und Getrennt-Sein von primären Bezugspersonen.*

Es wäre interessant weitere Untersuchungen zu den einzelnen Themen durchzuführen, um in weiterer Folge Ergebnisse vergleichen zu können. Hierbei möchte ich nochmals auf die Diplomarbeiten hinweisen, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippe noch am Entstehen sind. Wie schon erwähnt, liefert die Arbeit von Agnes Bock spannende Ergebnisse über den von ihr überarbeiteten Begriff von Halt. Die Arbeit von Lisa Schwediauer³⁹ beschäftigt sich mit der Bedeutsamkeit von Geschwisterbeziehungen in Kinderkrippen. Auch sie kommt in ihren Ergebnissen zum Schluss, dass das Kleinkind, welches sie beobachtet hat, die Eingliederung in die Kinderkrippe nicht bewältigen konnte.

³⁹ Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit 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.

Als nächsten Punkt möchte ich das Thema der *altersgemischten Kindergartengruppen* erwähnen. In meiner Einzelfallstudie konnte ich einige Argumente herausarbeiten, die *gegen* eine altersgemischte Kindergartengruppe sprechen. Jedoch gibt es in der Literatur hauptsächlich Argumente *für* den altersgemischten Kindergarten. Ich möchte mich hier nicht gegen eine altersgemischte Gruppe stellen, jedoch sollte mehr bedacht werden, wie sich das Erleben dieser Gruppen auf Kinder auswirken könnte.

Als letzten Punkt möchte ich noch ein Thema aufwerfen, welches ich in meiner Diplomarbeit, in einem Exkurs angeschnitten habe, und zwar das Thema der *Bildung*. Ich habe referiert, dass Bildung der Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung ist, und somit Erziehung der Anteil des Erwachsenen an der Bildung des Kindes. Andererseits habe ich das Thema der Unstrukturiertheit im Kindergarten herausgearbeitet. Laewen spricht dieses Problem ebenfalls an, bringt somit beide Themengebiete gewissermaßen zusammen. Er schreibt zum Erleben der Zeit folgendes:

„Die Erfahrung von Zeit und von unterschiedlichen Zeitstrukturen, in die unsere alltäglichen Lebensabläufe eingebettet sind, erzeugen einen oft übersehenen Bildungshorizont, der den räumlichen Erfahrungen und Konstruktionen der Kinder erst die notwendige vierte Dimension hinzufügt, ohne die keine Bewegungen möglich sind. Die Gestaltung von Zeit verdient viel Aufmerksamkeit und reicht weit über das Festlegen – und Durchsetzen – von Tageseinteilung hinaus. Zeit spielt sowohl bei Rhythmisierung von Körperaktionen eine Rolle (die gesamte Grobmotorik von Toben bis Tanz, Schwimmen bis Skateboarding, Sozialverhalten unter Einschluss seiner rituellen Anteile etc.) aus auch bei Entwerfen und Realisieren von Spielideen und ihre Koordinierung mit Essensritualen und übergeordneten Zeitschemata der Erwachsenen, die sich in der Terminierung von Handlungsabläufen und Anwesenheiten etwa durch das Abholen aus der Kita bemerkbar machen. Zeit ist ein wichtiges Bildungsthema und der Aufbau von Erfahrungen mit der Handhabung komplexer Zeitmuster in zentrales Erziehungsziel, zu dessen Realisierung es mehr braucht als die Festlegung eines Tagesplans“ (Laewen 2002a, 83).

Laewen hält fest, dass das Erleben von Zeit ein zentrales Thema ist für die Bildung des Kindes. Die vorliegende Einzelfallstudie gibt Einblick in das Erleben von Unstrukturiertheit von Zeit und Tagesabläufen. Vorliegende Diplomarbeit könnte somit Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen werden. Auf diese Weise würde das auf Basis vorliegender Fallstudie gewonnene Verständnis über das Erleben von Valentin, in Bezug auf die Instabilität und Unstrukturiertheit von Zeit, vertieft und weiter ausdifferenziert werden.

Personenverzeichnis

Valentin S.	Bub, der beobachtet wird
Silke S.	Mutter von Valentin
Martina C.	Leiterin des Kindergartens
Susi	Leiterin der Dino-Kindergartengruppe
Alexandra	Kindergartenpädagogin der Dino-Gruppe
Lucy	Helferin der Dino-Gruppe
Claudia	Kindergartenpädagogin der Löwen-Gruppe
Jenny	Helferin
Julia	Praktikantin
Birgit	Praktikantin
Andreas	Kinder der Dino-Gruppe
Alex	Kind der Dino-Gruppe
Martin	Kinder der Dino-Gruppe
Sarah	Kinder der Dino-Gruppe
Peter Fischer	Kind der Dino-Gruppe

Literaturverzeichnis

- Ahmadi-Rinnerhofer, L.A. (2007): Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt. Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Diplomarbeit der Universität Wien
- Ahnert, L. (1998): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren: Theorien und Tatsachen. Verlag Hans Huber: Bern
- Andres, B. (2007): Wie der Zusammenhang von Betreuung, Bildung und Erziehung praktisch wird. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Verlag das Netz: Weimar, Berlin, 64-70
- Andres, B., Laewen, H.J. (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 79-101
- Bakic, B. (1999): Über die Babybeobachtungsmethode Esther Bicks und Möglichkeiten ihrer Anwendung in der Psychoanalytischen Pädagogik. Diplomarbeit der Universität Wien
- Beller, E.K. (1985): Untersuchungen zur familialen und familienergänzenden Erziehung von Kleinstkindern. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 6: Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart, 207-234
- Beller, E.K. (1990): Zweijährige in den Kindergarten? In: Kinderzeit. Sozialpädagogische Blätter 41, 8-11
- Beller, E.K. (1995): Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 102-114
- Bensel, J. (1994): Bevorzugte Interaktionspartner bei Kleinstkindern. Beobachtungen in der Krippe. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 41, 81-93

- Bick, E. (1964a): Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 53, 179-197, (2006)
- Bick, E. (1964b): Notes on infant observation in psycho-analytic training. In: Briggs, A. (2002): Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the centenary of Esther Bick. London: Karnac, 37-54
- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Diplomarbeit der Universität Wien
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Kinder Verlag: München
- Bowlby, J. (1976): Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. Kindler Verlag: München
- Bowlby, J. (1983): Verlust, Trauer und Depression. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- Datler, W. (1996): Ist der Begriff der Fiktion ein analytischer Begriff? In: Lehmkuhl, U. (Hrsg.): Heilen und Bilden – Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 145-156
- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter II. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, C. u. a. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SZH/SPC: Luzern, 157-166
- Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 71-108
- Datler, W. (2004a): Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Psychosozial-Verlag: Gießen, 9-41

- Datler, W. (2004b): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B., Neuweg, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. LIT-Verlag: Münster, 113-130
- Datler, W., Datler M., Hover-Reisner, N. u.a. (2007): Wiener Kinderkrippenstudie – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. Interne Projektpapiere
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Das selbständige Kind. In: Winterhager-Schmid, L., Eggert-Schmid Noerr, A., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W., Steinhardt, K., Ereky, K. (2002): Vater geht zur Arbeit ... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Psychosozial Verlag: Gießen, 122-141
- Datler, W., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. u.a. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. Noch nicht veröffentlichtes Manuskript, 1-17
- Datler, W., Stephenson, Th. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Sluneko, Th., Sonneck, G. (Hrsg.): Einführung in die Psychotherapie. Fakultas: Wien, 77-85
- Diepold, B. (1983): Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Diepold, P. (Hrsg.) (2005): Spiel-Räume. Erinnern und Entwerfen. Aufsätze zur analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Göttingen: Universitätsverlag, 61-72
- Diepold, B. (1996): Erinnern und Entwerfen im Spiel. In: Diepold, P. (Hrsg.) (2005): Spiel-Räume. Erinnern und Entwerfen. Aufsätze zur analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Göttingen: Universitätsverlag, 7-15
- Dietrich, R., Rietz, I. (1996): Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Ein Wörterbuch. Auer Verlag: Dönauwörth
- Dietrich, U. (1995): Erfahrungen mit altersgemischten Gruppen in einem Kinderhaus. In: Krappmann, L., Peukert, U. (Hrsg.): Altergemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 137-145
- Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main

- Dornes, M. (2004): Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 42-62
- Dornes, M. (2008): Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen: Wie früher Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Belz Verlag: Weinheim u.a., 49-64
- Du Bois, R. (1995): Bezugspersonen. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 54-78
- Ebert, S. (2008): Krippenerziehung als Profession – Anforderungen an ein modernes Berufskonzept. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Belz Verlag: Weinheim und Basel, 178-197
- Engelbert, A. (1995): Die Lebenssituation von Kleinkindern. „Moderne“ Verhältnisse auch hier? In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 19-37
- Erath, P. (1992): Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse 12, 279-290
- Fatke, R. (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (Heft 5), 675-680
- Fatke, R. (1995b): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (Heft 5), 681-695
- Fein, G.G. (1996): Die Eingewöhnung von Kleinkindern in der Tagesstätte. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung: Trends, Internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, 80-96
- Fthenakis, W.E. (1998): Erziehungsqualität. Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In: Fthenakis, W.E., Textor, M.R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Belz Verlag: Weinheim und Basel, 52-74
- Fuchs, D. (1995): Das Tor zur Welt: Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus, Freiburg im Breisgau

- Funder, A. (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine Analyse deutschsprachiger Fachliteratur unter Einbeziehung erster Beobachtungsmaterialien aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit der Universität Wien
- Gartner, K. (2003): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. Eine Zusammenschau psychoanalytischer Theoriestücke als Vorarbeit für eine Analyse von Spielsituationen im Kindergarten. Diplomarbeit der Universität Wien
- Gartner, K. (2004): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. Ein Literaturüberblick. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14, 152-179
- Giebeler, C.: Die kleine Altersmischung – eine Herausforderung für den pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten. Konstruktionen von Kleinstkindpflege, Bindungstheorie und Mutterliebe als Verhinderungsinstrumente öffentlicher Kleinstkindpädagogik. In: Becker-Textor, I., Textor, M.R. (Hrsg.): SGB VIII – Online Handbuch. URL: <http://www.sgbviii.de/S102.html>, [23.10.2008], [1-11]
- Gloger-Tippelt, G. (2004): Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Eltern. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Früher Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 82-108
- Grossmann K., Grossmann K.E. (1998): Bildungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen. Verlag Hans Huber: Bern, 69-81
- Grossmann, K.E., Grossmann, K. (2003) (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Grundmann, M (1995): Sozialökologie und kindliche Erfahrungswelten. Argumente für eine altersgemischte Kinderbetreuung. In: Krappmann, L., Peukert, U. (Hrsg): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 12-33

- Hédervári-Heller, É. (2008): Die Bindungstheorie. In: Maywald, J., Schön, B., (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, 64-73
- Holmes, J. (2006): John Bowlby und die Bindungstheorie. München: Ernst Reinhardt, 2. Auflage
- Huber, H. (2007): Kinderkrippen-Studie: Kleine Schritte ins große Unbekannte. URL: <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/kinderkrippen-studie-kleine-schritte-ins-grosse-unbekannte/10/neste/5.html>, [20.05.2008], [1-2]
- Katz, L. (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, W. (1996): Früherziehung: Trends, Internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, 226-239
- Knauf, T. (2006): Von der Krippe zur Bildungsarbeit mit Kindern von 0 bis 6. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Online Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1497.html>, [3.1.2009], [1-6]
- Köhler-Weisker, A. (2006): Esther Bick. Eine Pionierin der teilnehmenden Säuglingsbeobachtung. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 53, 165-177
- Krug, M. (1985): Entritualisierung im Kindergarten. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 6: Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart, 55-71
- Laewen, H.J. (2002a): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.J.; Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz: Weinheim, 16-102
- Laewen, H.-J. (2002b): Die Selbstbildung des Kindes fördern. Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Liga Kind 1/02. Online unter: http://www.liga-kind.de/fruehe/102_laewen.php, [9.2.2009], [1-7]
- Laewen, H.-J. (2004a): Bildung in Kindertageseinrichtungen: Der schwierige Weg in die Praxis. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Beltz: Weinheim, 149-166
- Laewen, H.J. (2004b): Was heißt Bildung im frühkindlichen Alter und in Relation zu späteren Bildungsprozessen? Liga Kind 6/04. Online unter http://www.liga-kind.de/fruehe/604_laewen.php, [9.2.2009], [1-4]

- Laewen, H.J. (2006): Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim, 96-107
- Laewen, H.J., Andres, B., Hédervári, É. (2002): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Luchterhand: Neuwied/Berlin
- Laewen, H.J., Andres, B., Hédervári, É. (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz: Weinheim
- Lazar, R.A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: Kind und Umwelt (Heft 56), 36-60
- Lazar, R.A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 47-82
- Lazar, R.A. (2005): Vom Kinderzimmer zu Konferenzraum: Die Beobachtungsmethode von Esther Bick und ihre Anwendung bei Säuglingen und Institutionen. Unpubliziertes Manuskript über den Vortrag, gehalten beim Symposium ‚Einblick in die Tiefe‘ an der Universität Wien im Oktober 2005
- Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußler, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Frommann – Holzboog: Stuttgart, 185-211
- Mentzos, St. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. Kinder: München
- Niedergesäß, B. (1989): Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern, Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz
- Petersen, G. (1995): Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Band 1: Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen. Kohlhammer Verlage: Köln, Stuttgart, Berlin, 3. Auflage
- Racker, H. (1997): Übertragung und Gegenübertragung. Studien zur psychoanalytischen Technik. E. Reinhardt: München, Basel
- Riedinger, S. (1995): Umgestaltung einer Tageseinrichtung mit Kleinkindern und Kindergartenkindern. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 126-144

- Schuster-Brink, C. (1998): Regeln und Rituale im Kinderalltag. Ravensburger Buchverlag: Ravensburg
- Schwediauer, L. (2009): Die Bedeutsamkeit 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
- Schymik, R. (1995): Tagesmütterbetreuung. Grundsätze und Empfehlungen zur Tagespflege. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 115-125
- Strobel, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im zweiten Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. Diplomarbeit der Universität Wien
- Textor, M.R. (1997): Vor- und Nachteile einer weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. Online Handbuch – URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/29.html>, [23.01.2009], [1-9]
- Textor, M.R. (1998): Weite Altersmischung. Online Handbuch - URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/789.html>, [23.10.2008], [1-14]
- Textor, M.R. (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. Online Handbuch – URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html>, [23.01.2009], [1-7]
- Tietze, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied
- Tietze, W. (2004): Notwendigkeit und Perspektiven von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Belz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin, 406-419
- Tietze, W. u.a. (2005): Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Belz Verlag: Weinheim und Basel
- Tietze, W. (2008) (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Früherziehung: Internationale Ansätze. Budrich: Leverkusen
- Trescher, H.G. (1992): Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 2. Auflage
- Twrdy, K. (2002): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Diplomarbeit der Universität Wien

- Viernickel, S. (2008): Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Belz: Weinheim und Basel, 198-207
- Völkel, P. (1995): Leben und Lernen in altergemischten Gruppen. Entwicklungspsychologische Aspekte einer neuen Betreuungsform. In: Krappmann, L., Peukert, U. (Hrsg.): Altergemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Lambertus: Freiburg im Breisgau, 34-58
- Wendl, B.M. (1998): Welche Bedeutung haben Trennungen in der frühen Mutter-Kind-Beziehung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes am Beispiel Krabbelstubenkinder. Diplomarbeit der Universität Wien
- Weßels, H. (1996): Verhaltensaspekte von Betreuerinnen und Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. In: Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Ergebnisse, Praxisorientierungen. Luchterhand: Neuwied, 114-128
- Winnicott, D.W. (2005): Vom Spiel zur Kreativität. Aus dem Englischen übersetzt von Michael Ermann. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe. Diplomarbeit der Universität Wien

Lebenslauf

Name	Heiss
Vornamen	Esther Josefine Rosa
Wohnort	Wien
Geburtsdatum	16. März 1984
Geburtsort	Sasolburg/Süd-Afrika

Aus- und Weiterbildung

2003-2009	Pädagogikstudium an der Hauptuniversität Wien am Institut für Bildungswissenschaft mit Schwerpunktsetzung ‚Psychoanalytische Pädagogik‘ und ‚Heil- und Integrationspädagogik‘
1998-2003	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Linz-Auhof
1994-1998	Wirtschaftliches Bundesrealgymnasium Körnerschule Linz
1990-1994	Volksschule Pöstlingberg bei Linz

Berufliche/außerberufliche Tätigkeiten

Ab 09/2009	Bundes-Blindenerziehungsinstitut <i>Sonder- und Heilpädagogin</i> – Betreuung von mehrfachbehinderten Kindern im Alter zwischen 6 und 10 Jahren
07/2009	Kinderfreunde <i>Behindertenbetreuerin</i> von Kindern zwischen 6 und 20 Jahren
10/2008-02/2009	Hauptuniversität Wien am Institut für Bildungswissenschaft <i>Tutorin</i> - Betreuung der StudentInnen, Hilfe beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit
09/2007-08/2009	Hauptuniversität Wien am Institut für Bildungswissenschaft <i>Wissenschaftliche Mitarbeiterin</i> an dem FWF-Projekt „Wiener Kinderkrippenstudie – Die Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen“
05/2007-08/2009	Wiener Familienbund <i>Freie Mitarbeiterin</i> - Kinder- und Jugendbetreuerin
06/2006	Rotes Kreuz <i>Praktikantin</i> - Behindertenbetreuerin von Kindern zwischen 6 und 15 Jahren
06/2005	Organisation „Tiere als Therapie“ <i>Praktikantin</i> - Praktische Übungen mit Hunden, Besuchsdienst in Geriatrie und Behindertenbereich