



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**„Bin schon ganz groß geworden!“**

**Eine Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsprozess eines  
Integrationskindes beim Übergang von der Kinderkrippe in den  
Kindergarten. Eine Einzelfallstudie.**

Verfasserin

**Hanna Pfundner**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien, Frühjahr 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

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



## **Kurzzusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki-Studie) verfasst, die darauf abzielt, Erkenntnisse bezüglich der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurde ein Forschungsdesign entwickelt, welches den Forschungsgegenstand multiperspektivisch untersucht. Meine Diplomarbeit stellt eine qualitative Einzelfallstudie dar, in der mithilfe der Beobachtungsmethode der Young-Child-Observation Rückschlüsse auf das kindliche Erleben der Eingewöhnungsphase in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung ermöglicht werden. Luca, der dreijährige Junge, der im Zentrum meiner Studie steht, ist ein ganz spezieller „Fall“: Er besuchte ab seinem zweiten Geburtstag eine Kinderkrippe, in der er sozial-emotionale Auffälligkeiten zeigte, die von einer Wiki-Mitarbeiterin dokumentiert wurden. Ein Jahr später wechselte er schließlich als Integrationskind in einen Kindergarten. Luca stand abermals vor der Herausforderung, sich in der ihm bisher unbekanntem Umgebung zurechtzufinden. Eben diesen Prozess verfolgte ich – Zusammenhänge und Ergebnisse bezüglich seines Erlebens von Trennung und Getrennt-Sein werden in dieser Analyse präsentiert. Ich konnte in meiner Diplomarbeit herausarbeiten, dass Erkenntnisse über „psychische Strukturen“ einen entscheidenden Beitrag zum Verstehen von Erlebens- und Handlungstendenzen eines Kleinkindes in der Phase der Eingewöhnung leisten. Darüber hinaus wurde differenziert dargelegt, inwiefern der Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten als bewältigt anzusehen ist und welche Faktoren dabei hilfreich waren. Im Anschluss daran wurden Erkenntnisse der Einzelfallanalyse mit bestehenden Theorien in Bezug gesetzt, um den Ansprüchen einer Fallstudie zu entsprechen.



## Vorwort und Danksagung

Außerfamiliäre, institutionelle Betreuung von Kleinkindern ist gegenwärtig sowohl in wissenschaftlichen Fachdiskussionen als auch im öffentlichen Raum hoch aktueller Gegenstand der Auseinandersetzungen. Im Zuge politischer Diskussionen wird die Forderung nach einem *quantitativen* Ausbau des Betreuungsangebotes laut, während Aspekte der *Betreuungsqualität* im Vergleich dazu kaum erörtert werden. Meine Diplomarbeit soll einen Beitrag dazu leisten, dem Kinderkrippen- bzw. Kindergarteneintritt speziellere Aufmerksamkeit zu schenken, indem die *Bedeutung eines solchen Eintritts für das Kleinkind* ins Zentrum gerückt wird.

1933 hat der Kinderarzt Dr. Stirnimann ein Buch mit dem Titel „Das erste Erleben des Kindes. Eine Einführung in das Seelische der ersten Lebenszeit des Kindes für denkende Eltern, Pflegerinnen und Kinderfreunde“ veröffentlicht. Mit seinen Worten, die die Wichtigkeit des Verstehens und Erforschens kindlichen Verhaltens herausstreichen, möchte ich meine Arbeit eröffnen:

„Wie der menschliche Körper nur verstanden werden kann, wenn wir die Entwicklung der Organe kennen, so bleibt auch die Seele des Erwachsenen voll Rätsel, wenn wir von den seelischen Vorgängen in der ersten Lebenszeit keine Kenntnis haben. [...] was ich an Beobachtungen anstellte, ist nur ein bescheidener Anfang. Vergeht doch kaum eine Woche, ohne daß ich neue Beobachtungen machen kann, die die gemachten ergänzen und vertiefen, oder auch korrigieren. Wer immer in den Lebenskreis von Kindern tritt, seien es Eltern, Pflegerinnen oder Erwachsene, soll die Kenntnisse des seelischen Geschehens für eine glückliche Zukunft der Kinder zu verwerthen suchen“ (Stirnimann 1933, 201).

*Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler* hat mein Interesse bezüglich seelischer Vorgänge, wie Stirnimann sie nennt, geweckt und mir durch die Betreuung der vorliegenden Diplomarbeit ermöglicht, mich intensiv und differenziert mit innerpsychischen Vorgängen eines Kleinkindes zu beschäftigen. An dieser Stelle möchte ich Ihnen dafür meinen Dank aussprechen.

Mein ganz besonderer Dank gilt auch *Mag. Antonia Funder*, die mich im Zuge des Verfassens der Diplomarbeit begleitete und mir durch die sorgfältige Durchsicht meines Manuskriptes dazu verholfen hat, so manche Unklarheit zu beseitigen.

Ohne *Luca* und das Einverständnis seiner *Eltern*, ihn zu begleiten, wäre diese Arbeit gar nicht erst entstanden. Vielen Dank dafür! Luca, ich danke Dir für die Erfahrungen und Erkenntnisse, die ich im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit Deiner Eingewöhnungsphase

sammeln konnte. Diese neuen Eindrücke sensibilisierten mich bezüglich der Eingewöhnungsphase zunehmend und waren somit nicht zuletzt für meine Entwicklung bedeutsam.

Ein herzliches Dankeschön gilt meiner *Young-Child-Observationgruppe* unter der Leitung von *Helga Reiter, MA.*. Die in diesen Seminareinheiten geleistete Arbeit, insbesondere das gemeinsame Reflektieren des Beobachtungsmaterials, trug in entscheidendem Maße zum Entstehen dieser Diplomarbeit bei.

*Rita Blümel*, vielen Dank für Deine hilfreichen Denkanstöße, die mich dazu veranlassten, meine Protokolle immer und immer wieder achtsam und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Sichtweisen durchzuarbeiten.

Durch mein Studium lernte ich meine sehr liebgewonnene und wichtige Freundin *Lizzi* kennen. Ohne Dich hätte dieser Lebensabschnitt nicht dieselbe Bedeutung, die ihm nun zukommt und dafür möchte ich mich zutiefst bei Dir bedanken!

Der Unterstützung nach zu urteilen sollten folgende Personen eigentlich an erster Stelle stehen: *Mama und Papa*, durch Eure bedingungslose Liebe und den Rückhalt, den ich von Euch spüre, kann alles gelingen! *Lena, Max, Tom und Hano* ich danke Euch für Euer beständiges Interesse an unser aller „seelischer Vorgänge“ und bin stolz auf unseren Zusammenhalt! Und nicht zuletzt, *Lucas*: Die Kraft, die ich aus uns schöpfe, hat mir geholfen diese Diplomarbeit nach langer, harter Arbeit nun schließlich zu beenden. Ich danke Euch aus tiefstem Herzen und widme Euch meine Diplomarbeit.





# Inhalt

EINLEITUNG .....	5
------------------	---

## Teil I

### ZUM RAHMEN DER STUDIE: ORGANISATORISCHES UND THEORETISCHES

ÜBERBLICK .....	10
I.1 DIE WIENER KINDERKRIPPENSTUDIE (WIKI-STUDIE).....	10
<i>I.1.1 Luca – ein ganz spezieller „Fall“. Seine Rolle in dem Forschungsvorhaben und das konkrete Forschungsinteresse .....</i>	<i>13</i>
I.2 DIE FORSCHUNGSMETHODE YOUNG CHILD OBSERVATION.....	15
<i>I.2.1 Warum gerade diese Forschungsmethode?.....</i>	<i>15</i>
<i>I.2.2 Infant Observation – die „Mutter“ der Young Child Observation.....</i>	<i>16</i>
<i>I.2.3 Young Child Observation – die „Tochter“ der Infant Observation .....</i>	<i>17</i>
I.2.3.1 Die Erhebung .....	18
I.2.3.2 Die Auswertung .....	19
I.3 DIE RELEVANZ EINER EINZELFALLSTUDIE .....	20
I.4 DER WEG ZUR FORSCHUNGSFRAGE .....	22
<i>I.4.1 Forschungsstand.....</i>	<i>22</i>
I.4.1.1 Der Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung.....	23
I.4.1.2 Der Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung von Integrationskindern .....	28
I.4.1.3 Der Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung von Kindern mit „sozial-emotionalen Problemen“ .....	30
<i>I.4.2 Forschungslücke.....</i>	<i>33</i>
<i>I.4.3 Forschungsfrage.....</i>	<i>35</i>
I.4.3.1 Eine Änderung wird plötzlich zwingend.....	36
I.5 THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN .....	38
<i>I.5.1 Kindliche Aktivitätsbereiche: Affekt – Interesse – sozialer Kontakt.....</i>	<i>38</i>
I.5.1.1 Affekt.....	41
I.5.1.2 Interesse .....	42
I.5.1.3 Sozialer Kontakt.....	44
<i>I.5.2 Psychische Strukturen.....</i>	<i>44</i>
I.6 ZUSAMMENFASSUNG.....	49

## Teil II

### LUCA IN DER KINDERKRIPPE

ÜBERBLICK .....	52
II.1 LUCA, EIN GANZ NORMALES PROJEKTKIND?.....	52
II.2 DIE ERSTEN TAGE IN DER KINDERKRIPPE .....	53
II.3 DER ENTSCHLUSS, DAS BETREUUNGSSETTING ZU ÄNDERN .....	55
II.4 FOLGEMONATE .....	56
II.5 ENDE DES ERSTEN KRIPPENJAHRES .....	57

## Teil III

### LUCA IM KINDERGARTEN

ÜBERBLICK .....	60
III.1 INFORMATIONEN ZUM ORGANISATORISCHEN RAHMEN DER BEOBACHTUNGEN .....	60
III.2 IM KINDERGARTEN. WER TRIFFT HIER AUF WEN? .....	61
<i>III.2.1 Der Kindergarten</i> .....	61
<i>III.2.2 Luca</i> .....	64
<i>III.2.3 Stefanie H. – Lucas Mutter</i> .....	65
<i>III.2.4 Die Sonderpädagogin Kathrin – Lucas Bezugspädagogin</i> .....	65
<i>III.2.5 Die Kindergartenpädagogin Sandra</i> .....	66
<i>III.2.6 Die Assistentinnen Bianca und Monika</i> .....	66
<i>III.2.7 Lucas Freunde Max, Sarah und Leni</i> .....	67
III.3 DIE ANALYSE DER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE .....	68
<i>III.3.1 Der erste Tag</i> .....	69
III.3.1.1 Resümee .....	87
<i>III.3.2 Phasen der Trennung</i> .....	88
III.3.2.1 Affekt – positive und negative Affektäußerungen .....	89
III.3.2.2 Interesse – entdeckendes bzw. erkundendes Interesse .....	101
III.3.2.3 Sozialer Kontakt .....	107
III.3.2.4 Zusammenfassung Phasen der Trennung .....	112
III.3.2.5 Rückschlüsse auf Lucas psychische Strukturen .....	114
<i>III.3.3 Phasen des Getrennt-Seins</i> .....	119
III.3.3.1 Affekt .....	120
III.3.3.1.1 positive Affektäußerungen .....	120
III.3.3.1.2 negative Affektäußerungen .....	124
III.3.3.2 Interesse – entdeckendes bzw. erkundendes Interesse .....	134
III.3.3.3 Sozialer Kontakt .....	142
III.3.3.3.1 Sozialer Kontakt zu Erwachsenen .....	142
III.3.3.3.1.1 Sozialer Kontakt zum Personal des Kindergartens .....	143

III.3.3.3.1.2 Sozialer Kontakt zur Beobachterin .....	148
III.3.3.3.2 Sozialer Kontakt zu Peers.....	151
III.3.3.4 Zusammenfassung Phasen des Getrennt-Seins.....	158
III.3.3.5 Rückschlüsse auf Lucas psychische Strukturen.....	160
III.4 LUCAS PSYCHISCHE STRUKTUREN .....	165
<i>III.4.1 Das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit.....</i>	<i>166</i>
<i>III. 4.2 Das Konzept der Affektregulation.....</i>	<i>167</i>
<i>III.4.3 Lucas Fähigkeit zur Mentalisierung .....</i>	<i>169</i>
<i>III.4.4 Lucas Fähigkeit zur Affektregulation.....</i>	<i>172</i>
III.5 LUCAS KINDERGARTENZEIT – UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE DER FALLANALYSE .....	173

## Teil IV

### WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN UND SCHLUSSBEMERKUNGEN

ÜBERBLICK .....	182
IV.1 EIN FORSCHUNGSDESIGN FÜR WEITERFÜHRENDE STUDIEN .....	182
IV.2 ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION DER ERGEBNISSE DER VORLIEGENDEN STUDIE .....	185
<i>IV.2.1 Ertrag der Arbeit in Hinblick auf die Forschungsfrage .....</i>	<i>185</i>
<i>IV.2.2 Anbindung an die Wiener Kinderkrippenstudie .....</i>	<i>192</i>
<i>IV.2.3 Anbindung an die Disziplin der Bildungswissenschaft.....</i>	<i>196</i>
IV.3 REFLEXION UND AUSBLICK.....	198
<b>LITERATUR .....</b>	<b>202</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>207</b>
PERSONENVERZEICHNIS .....	207
PAPIERÜBERSICHT .....	207
<b>LEBENS LAUF .....</b>	<b>208</b>



## Einleitung

*Heute ist der erste Tag für einen zweijährigen Buben in der Kinderkrippe. Der Kleine verbringt diesen Vormittag gemeinsam mit seiner Mutter in der Einrichtung. Bereits an diesem ersten Tag spielen sich Szenen ab, in welchen das Kind wiederholt, blitzartig und unvorhersehbar andere Kinder schlägt, kratzt, wegstößt und zum Weinen bringt. In den folgenden Tagen und Wochen tritt keine Verbesserung des Verhaltens ein – um die übrigen Kinder nicht zu gefährden, wurde schließlich sogar beschlossen, dass der Bub die Großgruppe für einige Zeit verlässt. Die Heftigkeit, mit welcher der Bub seine Mitmenschen attackiert, schockiert und löst Ratlosigkeit aus.*

*Szenenwechsel:*

*Heute ist der erste Tag für einen dreijährigen Buben im Kindergarten. Der Kleine verbringt diesen Vormittag ebenso gemeinsam mit seiner Mutter in der Einrichtung. Sie lässt ihren Jungen die neue Umgebung selbstständig erkunden und hält sich im Hintergrund. Interessiert und geschickt wendet sich der Bub unterschiedlichen Spielen zu – er spielt an diesem Tag zwar noch nicht mit, jedoch ruhig neben den übrigen Kindern. Anweisungen der Kindergartenpädagogin werden von dem Buben sofort aufgenommen und umgesetzt. In den folgenden Wochen und Monaten findet der Junge zusehends seinen Platz in der Großgruppe und entwickelt Beziehungen zu anderen Kindern und dem Betreuungspersonal.*

Was sollen diese Beispiele verdeutlichen? Die beiden Schilderungen eines Kinderkrippen- bzw. Kindergarteneintritts zeigen nicht nur, dass der Eintritt mit der darauffolgenden Eingewöhnungsphase<sup>1</sup> in eine Einrichtung eine hoch sensible und bedeutende Zeit für das jeweilige Kind darstellt, welche mit Trennungserfahrungen, Ängsten und vielerlei neuer Eindrücke und Gefühlen verbunden ist, sondern darüber hinaus, wie vielgestaltig Reaktionen auf derartige neue Situationen von Kleinkindern sein können: Der zuerst beschriebene Bub scheint durch den Krippenbesuch völlig aus der Bahn geworfen zu sein – er reagiert aggressiv. Die Schilderung des zweiten Jungen hingegen wirkt unauffällig und vorbildhaft. Dies sind zwar zwei individuelle, doch keinesfalls einzigartige Reaktionen. Der Eintritt in eine Kinderkrippe bzw. einen Kindergarten bedeutet für jedes Kind gleichzeitig auch den Eintritt in einen neuen Lebensabschnitt – ein neuer Lebensabschnitt, in welchem neue

---

<sup>1</sup> Die Zeit der Orientierung und Gewöhnung an die neuen Umstände, welche im Zusammenhang mit dem Eintritt in eine außerfamiliäre Einrichtung bestehen, wird hier als „Eingewöhnungsphase“ bezeichnet und umfasst etwa ein halbes Jahr.

Aufgaben und Herausforderungen an das Kind gestellt werden, die es gilt, zu bewältigen. Der Titel der vorliegenden Arbeit soll auf den wünschenswerten Ausgang dieses besonderen Lebensabschnittes hinweisen und lautet daher: „Bin schon ganz groß geworden!“.

Vertreter psychoanalytisch orientierter Denkweisen gehen davon aus, dass die je eigenen bisher gesammelten Erfahrungen und das individuelle Erleben Einfluss auf das beobachtbare Verhalten der Kleinen haben (Datler 2004, 119). Sind diese geäußerten Reaktionen (1.) auf den Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung zurückzuführen und (2.) derart individuell, so ist es besonders unter psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive von höchstem Interesse, diesen Lebensabschnitt einer differenzierten, qualitativen Untersuchung zu unterziehen.

Die Diplomarbeit zielt darauf ab einen Beitrag zur qualitativen Erforschung der Eingewöhnungsphase in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung zu leisten, indem die *Bedeutung eines solchen Eintritts für das Kleinkind* ins Zentrum gerückt wird. In der von mir durchgeführten qualitativen Einzelfallstudie soll eine Fokussierung auf ein Kleinkind, genauer: das Erleben der Eingewöhnungsphase in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung dieses einen Kleinkindes, geschehen.

Nun enthält meine Forschungsarbeit jedoch einen weiteren Aspekt, der sich erst auftut, wenn folgende Frage im Raum steht: Ist es möglich, dass die beiden zu Beginn beschriebenen Buben – der eine aggressiv und „unausstehlich“, sodass er sogar die Gruppe verlassen muss, der andere normal und unauffällig – *ein und dasselbe Kind* sind? Auch wenn es auf den ersten Blick unstimmig erscheint, müssen nun die beiden gezeichneten Bilder der Kinder in ein und demselben vereint werden: Der beschriebene Bub ist Luca<sup>2</sup>, jenes Kind, das im Zentrum meiner Diplomarbeit steht. Zwischen den geschilderten Szenen liegt „lediglich“ ein für alle Beteiligten, speziell jedoch für Luca, turbulentes Jahr. Die erste äußerst spannende Frage, die einem nun durch den Kopf geht ist wohl: Wie ist dieser Wandel im Verhalten von Luca zu verstehen? In meiner Diplomarbeit versuche ich in erster Linie den Bewältigungsprozess der Eingewöhnungsphase des kleinen Buben während seiner Kindergartenzeit zu analysieren, möchte dann daran anschließend eben diese interessanten Fragen nach dem Verstehen des Verhaltenswandels stellen und behandeln. Dabei wird un-

---

<sup>2</sup> Alle fallbezogenen Namen sind aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

tersucht, ob ein – und wenn ja, welcher – Zusammenhang zwischen dem geäußerten Verhalten und der Tatsache, dass sich Luca gerade in der sensiblen Phase des Eintritts in eine außerfamiliäre Einrichtung befindet, besteht.

Der Weg der Erforschung der Eingewöhnungsphase von Luca, ist in vier Teile gegliedert: Der Titel des ersten Teils „Zum Rahmen der Studie: Organisatorisches und Theoretisches“ verrät bereits die darin behandelten Inhalte. Darin wird ein Einblick in die derzeit an der Universität Wien durchgeführte „Wiener Kinderkrippenstudie“ gegeben, in welche meine Diplomarbeit eingebettet ist. In diesem Zusammenhang soll auch geklärt werden, welchen Platz das im Zentrum der Einzelfallstudie stehende Kind Luca in der Wiener Kinderkrippenstudie einnimmt. Daran anschließend wird die für die vorliegende Studie verwendete Forschungsmethode – die Young Child Observation – vorgestellt. Da die Relevanz von Einzelfallstudien für die bildungswissenschaftliche Disziplin stets heftig diskutiert wird, soll diese im Anschluss erörtert werden. Kurze Abrisse des im Zuge meiner Studie interessierten Forschungsstandes und eine daraus abgeleitete Darlegung der Forschungslücke führen schließlich zu den konkreten leitenden Forschungsfragen. Der erste Teil schließt mit Ausführungen zum theoretischen Rahmen der vorliegenden Studie.

Der zweite Teil trägt den Titel „Luca in der Kinderkrippe“ und soll dem Leser ein anschauliches Bild von Lucass Zeit in dieser bieten. Meine Kollegin Rita Blümel, ebenfalls Mitarbeiterin der Wiener Kinderkrippenstudie, verfolgte dieses erste Krippenjahr von Luca mit und verfasst derzeit ebenso eine Einzelfallstudie darüber. Sie stellt Lucass Verhalten und dessen Veränderungsprozess während seiner Zeit in der Kinderkrippe in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Da meine Einzelfallstudie in gewissem Sinne Lucass „Fortsetzungsgeschichte“ nach der Kinderkrippenzeit darstellt, ist es unumgänglich, sein damaliges aggressives bzw. „sozial-emotional auffälliges“ Verhalten<sup>3</sup> anschaulich darzulegen. Seine Verhaltenstendenzen werden in diesem zweiten Teil im Zentrum stehen. Enden wird dieser Teil schließlich mit jener Ungewissheit, welche alle Beteiligten (Pädagoginnen, Eltern, Wiener Kinderkrippenstudien-Mitarbeiter) empfanden, als es darum ging, wie es wohl mit Luca in Hinblick auf außerfamiliäre Betreuung weitergehen würde.

---

<sup>3</sup> Der Terminus „sozial-emotional auffälliges Verhalten“ ist aus Rita Blümel's Expose (2009) übernommen.

Der dritte Teil ist in gewissem Sinne das Kernstück der Diplomarbeit: Dieser beinhaltet eine detaillierte Analyse seiner Zeit im Kindergarten. Betitelt mit „Luca im Kindergarten“ wird es darum gehen, wie der Bub die Eingewöhnungsphase und die Trennung und das Getrennt-Sein von seiner primären Bezugsperson, seiner Mutter, erlebt haben mag. Dies wird anhand seiner geäußerten Affekte, seinem gezeigten Interesse an dem in der Gruppe Gegebenen und dem (interaktiven) sozialen Kontakt zu Peers und Pädagoginnen<sup>4</sup> untersucht. Die Analyse dieser drei Dimensionen wird prozessorientiert durchgeführt und legt den Schwerpunkt auf die Veränderungen, die in den jeweiligen Bereichen deutlich werden. Infolge dieser Darstellung sowie der Verknüpfung ausgewählter Protokollszenen mit Theorieelementen (v.a. Datler 2001 und Fonagy et al. 2004) soll es möglich sein, Rückschlüsse auf Lucas „psychische Strukturen“<sup>5</sup> zu erhalten. Dabei wird deutlich, welche psychischen Erlebenstendenzen Lucas Verhaltensweisen zugrunde liegen. Am Ende des Kapitels sollen Ergebnisse der Forschungsfrage, die Lucas Kindergartenzeit betrifft, präsentiert werden.

In dem vierten und somit letzten Teil „Weiterführende Überlegungen und Schlussbemerkungen“ wird ein mögliches Forschungsdesign vorgestellt, in dem es darum geht, wie ein Vergleich psychischer Strukturen eines Kindes konzipiert sein kann. Anschließend sollen die Erkenntnisse des in der Diplomarbeit Erarbeiteten in den Gesamtkontext der Wiener Kinderkrippenstudie gebettet werden. Die Relevanz und der Ertrag meiner Arbeit für die bildungswissenschaftliche Disziplin werden darüber hinaus in einem separaten Kapitel hervorgehoben. Mit einer abschließenden Reflexion sowie weiterführenden Gedanken im Rahmen eines Ausblickes wird die Einzelfallstudie enden.

---

<sup>4</sup> Aufgrund der leichteren Lesbarkeit sowie der Tatsache, dass in der Praxis (beinahe) ausschließlich Frauen diesem Beruf nachgehen, wird bei den Termini Betreuerinnen bzw. Pädagoginnen die weibliche Form verwendet. Betreuer bzw. Pädagogen sind selbstverständlich auch mit eingeschlossen.

<sup>5</sup> Was unter „psychischen Strukturen“ zu verstehen ist, wird im Kapitel I.5.2. näher erläutert.

## **TEIL I**

### **Zum Rahmen der Studie: Organisatorisches und Theoretisches**

---

„Von Irrtum zu Irrtum entdecken wir die ganze Wahrheit.“

*(Sigmund Freud)*

## **Überblick**

Der erste Teil der vorliegenden Einzelfallstudie soll dem Leser einen Überblick über die zum Verständnis der Diplomarbeit wesentlichen Aspekte bieten. Die Abfolge der Darstellung der Rahmenbedingungen orientiert sich an den für die Entstehung dieser Fallstudie wichtigsten Faktoren. So findet zu Beginn die Vorstellung der Wiener Kinderkrippenstudie statt, in welche die vorliegende Arbeit eingebettet ist (I.1), gefolgt von Ausführungen zu dem speziellen Forschungsinteresse (I.1.1). Daran anschließend erscheint es sinnvoll, das methodische Vorgehen, die Datensammlung mittels Young Child Observation, zu erörtern (I.2) sowie die Relevanz einer Einzelfallstudie zu präsentieren (I.3). Anschließend wird dem Leser auf dem Weg zur Forschungsfrage (I.4) ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben (I.4.1), wodurch eine Forschungslücke identifiziert wird (I.4.2). Diese führt schließlich zur konkreten Forschungsfrage (I.4.3). Nach der Präsentation dieser wird der theoretische Bezugsrahmen abgesteckt, in dem sich die Forschungsarbeit bewegt (I.5), um schließlich mit zusammenfassenden Ausführungen den ersten Teil abzuschließen (I.6).

### **I.1 Die Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki-Studie)**

In der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien wird derzeit unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler das mehrjährige Forschungsprojekt „Wiener Kinderkrippenstudie. Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“ (Wiki, 2007-2012) in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Lieselotte Ahnert (Köln/Wien) und Dr. Kathrin Ereky-Stevens (Oxford) sowie in Zusammenarbeit mit verschiedenen Trägerorganisationen von Kinderkrippen und Kindergärten durchgeführt. Das Forscherteam möchte der Forderung nach möglichst differenzierter Untersuchung der vielgestaltigen Erfahrungen, welche Kleinkinder beim Besuch einer Krippe erleben, sowie der Frage nach der „Bedeutung dieser Erfahrungen für diese Kinder“ (Datler et al. 2001, 74) gerecht werden und untersucht in diesem Sinne die Eingewöhnungsphase von etwas mehr als 100 Kleinkindern in die Kinderkrippe. Der Krippeneintritt geht unvermeidlich mit der Trennung des Kindes von dessen Bezugsperson(en) einher. Diese meist erstmalige Konfrontation mit Trennung und dem anschließenden Getrennt-Sein stellen für das Kleinkind eine besondere Herausforderung bzw. Be-

lastung dar, welche es von Seiten des Kindes sowie der Bezugsperson(en) zu bewältigen gilt. Unter „Bewältigung“ wird in diesem Zusammenhang ein Prozess verstanden, 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 Getrennt-Seins 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“ (Wiki 2007, interne Projektpapiere).

Das Projekt zielt demnach darauf ab, Faktoren zu erfassen, die sich für die Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen als förderlich oder hemmend erweisen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf Untersuchung der individuellen Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein von der primären Bezugsperson der Kinder sowie die Beziehungs- und Interaktionserfahrungen mit neuen Bezugspersonen und Peers in der Kinderkrippe gelegt. Für diese Untersuchung stehen drei verschiedene Perspektiven im Blickpunkt: die des Kindes, die der Institution und die des (Beziehungs-)Erlebens des Kindes. In anderen Worten: Das Zusammenspiel zwischen allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Betreuerinnen und Eltern sowie dem Belastungserleben der Kinder stehen im Fokus der Studie und werden bei etwas mehr als 100 Kleinkindern erhoben (Wiki 2007, interne Projektpapiere).

Die differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Krippeneintritt“ spiegelt sich nicht nur durch die Einnahme verschiedener Perspektiven wider, sondern auch darin, dass sowohl qualitativ- als auch quantitativ-empirische Methoden eingesetzt werden:

- leitfadengestützte *Interviews* mit Eltern und Pädagoginnen,
- *Fragebögen* zum Temperament des Kindes (TTS), zum kindlichen Verhalten (Child Behaviour Checklist, CBCL 1), zu mütterlichen Trennungsängsten, zur Familiensituation, zur Krippensituation sowie zu „lebensverändernden Umständen“ durch den Krippeneintritt,

- *physiologische Messungen* zur Stressbelastung des Kindes (Cortisolanalyse mit Hilfe von Speichelproben),
- *Beobachtungsverfahren* (Videoanalyse; Attachment Q-Set (AQS) zur Qualität der Bindung; Caregiver Interaction Scale (CIS) zum Erzieherinnenverhalten; Kinderkrippeneinschätzungsskala (KRIPS-R) zur Qualität der Einrichtung; Young Child Observation (YCO) nach dem Tavistock-Konzept).

Um in das Sample der Studie aufgenommen zu werden, mussten die Kinder zwischen 1 ½ und 2 ½ Jahren alt sein und den Krippeneintritt das erste Mal erleben. Bei elf der teilnehmenden Kinder wurde zusätzlich zu den übrigen Verfahren das Beobachtungsverfahren Young Child Observation (YCO) eingesetzt. Diese elf Kinder sollten eine heterogene Stichprobe darstellen (Geschlecht, Alter, Institution). Durch diese spezielle Methode, welche in Kapitel I.2 näher erörtert wird, erhält man differenzierte Aufschlüsse über das (Beziehungs-)Erleben der Kinder. Jene Daten, die im Zuge der Young Child Observation gesammelt werden, bilden die Basis für insgesamt zwölf Einzelfallstudien, die im Rahmen von zwölf Diplomarbeiten und einer Dissertation analysiert und mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgearbeitet werden. Gemeinsam ist ihnen die Fokussierung auf die innere Welt des beobachteten Kindes, indem versucht wird, das Erleben des Kleinkindes nachzuzeichnen.

Das Erleben des Kindes ist in diesem Zusammenhang als wesentliche Dimension zu betrachten, speziell wenn es sich um Untersuchungen mit psychoanalytisch-pädagogischem Hintergrund handelt. Denn Forschungen, die auf Basis psychoanalytischer Überlegungen durchgeführt werden – und dies ist im Wiki-Forschungsprojekt insbesondere in der Young Child Observation Gruppe der Fall –, zeichnen sich durch 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“ (Datler 2003, 79). In Verbindung mit der Untersuchung des Krippeneintritts scheint diese Position aufschlussreiche und interessante Erkenntnisse zu versprechen und sollte folglich nicht vernachlässigt werden.

Meine Diplomarbeit, die im Rahmen der Wiki-Studie verfasst wird, stellt eine dieser Einzelfallstudien dar, die das Erleben eines Kleinkindes fokussiert. Allerdings genießt meine

Studie eine gewisse Sonderstellung im Vergleich zu den übrigen elf Einzelfallstudien. Die Besonderheit liegt darin, dass im vorliegenden Fall *ein und derselbe Bub* aufgrund seines besonders außergewöhnlichen Verhaltens *von zwei verschiedenen Beobachterinnen* in *aufeinanderfolgenden Abschnitten seines Lebens* beobachtet wurde. Aufgrund markanter Verhaltensänderungen des Bubens während bzw. nach dem Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten interessiert neben der Frage nach der Trennungsbewältigung, die von der Wiki-Projektleitung gewissermaßen vorgegeben wurde, in meiner Arbeit der Wandel im Verhalten des Jungen über die Zeit.

Das folgende Unterkapitel soll Lucas Sonderstellung innerhalb der Wiki-Studie nun genauer klären und im Zuge dessen das konkrete Forschungsinteresse der vorliegenden Einzelfallstudie deutlich machen.

### ***1.1.1 Luca – ein ganz spezieller „Fall“. Seine Rolle in dem Forschungsvorhaben und das konkrete Forschungsinteresse***

Luca ist eines der elf Kinder, durch deren Beobachtung man nähere Erkenntnisse über das Zusammenspiel des individuellen Erlebens und Verhaltens während der Eingewöhnungszeit in die Kinderkrippe in Phasen der Trennung und des Getrennt-Seins erwartet. Doch in Lucas Fall sollte das Forschungsinteresse nicht auf die in der Wiki-Studie fokussierten Elemente, nämlich der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Krippeintritts, beschränkt bleiben: Während des Beobachtungsverlaufs, der im September 2007 startete, welchen meine Kollegin Rita Blümel durchführte, fiel bereits am ersten Tag auf, dass Luca andere Kinder „wiederholt blitzartig, massiv, unvorhersehbar, körperlich attackierte“ (Blümel 2009, unveröffentlichte Papiere). Sein Verhalten löste Ratlosigkeit und Sorge auf Seiten der Eltern und anderen Beteiligten (Pädagoginnen, Beobachterin, Young-Child-Seminarteilnehmerinnen) aus. Eine Veränderung des Betreuungssettings wurde in Absprache zwischen der Krippenleiterin, den Eltern und der Pädagoginnen vorgenommen: Luca wurde über den Zeitraum von ca. zwei Wochen für eine Stunde lang am Nachmittag von einer Pädagogin in Einzelbetreuung beaufsichtigt. In der Folge besuchte er etwa vier Monate lang – erneut nachmittags – gemeinsam mit einem Mädchen für ein bis zwei Stunden die Krippe unter der Aufsicht einer Pädagogin. Anschließend wurde Luca in einer Kleingruppe von fünf bis sechs Kindern betreut, um schließlich die letzten zwei Mo-

nate seines ersten Krippenjahres in der Großgruppe zu verbringen. Am Ende des Krippenjahres wurde von den Pädagoginnen und der Krippenleitung die Entscheidung gefällt, dass Luca nicht in eine normale Kindergartengruppe wechseln, sondern als Integrationskind eine entsprechende Gruppe eines Integrationskindergarten besuchen sollte.

Im Sommer 2008 stellte sich die Frage, wie Luca wohl im kommenden Herbst mit einer erneuten Herausforderung, nämlich dem Eintritt in den Kindergarten, umgehen würde. Das Forscherteam fasste daraufhin den Entschluss, diese zweite Eingewöhnungsphase von Luca abermals durch Young-Child Observation zu begleiten, jedoch durch eine Studentin, die keine Kenntnisse seiner bisherigen Krippenerfahrungen hatte. Diese Studentin war ich. Zu diesem Zeitpunkt wurde ich lediglich darüber informiert, dass ich den Kinderteneintritt eines Jungen beobachten und mitverfolgen würde. Ich wusste, dass der Junge zwar wie jedes andere der beobachteten zwölf Wiki-Projektkinder in die Studie aufgenommen wurde, *er* während *seines* ersten Krippenjahres, welches von einer Kollegin beobachtet wurde, jedoch Auffälligkeiten zeigte. Die geäußerten Besonderheiten wurden mir nicht näher erläutert.

Im September 2008 wechselte Luca schließlich, nachdem ihn ein Kinderpsychologe als Integrationskind eingestuft hatte, in eine Integrationsgruppe eines Wiener Kindergartens. Luca feierte wenige Tage zuvor seinen dritten Geburtstag. Meine Aufgabe bestand nun darin, mit einem unvoreingenommenen Blick diese neue, zweite Eingewöhnungsphase von Luca beobachtend zu begleiten, und seinen weiteren Entwicklungsverlauf zu verfolgen und zu protokollieren. Zu diesem Zeitpunkt stand neben dem allgemeinen Forschungsinteresse der Wiki-Studie die Frage im Zentrum, wie Luca die mit dem Wechsel in den Kindergarten einhergehenden vielfältigen neuen Eindrücke (mit älteren Kindern, fremden Bezugspädagoginnen und unbekanntem räumlichen Gegebenheiten) erleben würde. Im Zuge meiner Beobachtungen wurde deutlich, dass Lucass Verhalten in keiner Weise mit jenem, das er während der von meiner Kollegin durchgeführten Beobachtungen gezeigt hat, vergleichbar ist. Der Fokus meiner Untersuchung wird deshalb nicht ausschließlich auf Lucass Erleben von Trennung und Getrennt-Sein liegen, sondern auch auf weiterführenden Überlegungen und Verstehensversuchen gerichtet sein: So soll auch ein Vergleich seines sozial-emotional auffälligen Verhaltens in der Kinderkrippe zu jenem unauffälligen im Kindergarten in der Diplomarbeit diskutiert werden, wobei im Blickpunkt die Frage steht, wie man verstehen

kann, dass ein hochgradig sozial-emotional auffälliger Junge wie Luca beim Übertritt in den Kindergarten ein derartiges Verhalten nicht mehr zeigt, d.h.: Wie ist der Wandel seines Verhaltens (in der Kinderkrippe einerseits und dem Kindergarten andererseits) verstehbar?

Abschließend sollen jene Unterschiede angeführt werden, welche meine Einzelfallstudie von den übrigen unterscheidet, die ebenso im Rahmen des Wiki-Projekts verfasst werden: (1.) Die Beobachtungen fanden in einem *Kindergarten* statt – nicht, wie der Projekttitel vermuten lässt, in einer Kinderkrippe. (2.) Luca wird ab Eintritt in den Kindergarten als *Integrationskind* eingestuft. (3.) Luca erlebt bereits seine *zweite Eingewöhnungsphase*. Diese drei Aspekte haben vermutlich einen gewichtigen Einfluss auf den Bewältigungsprozess der Eingewöhnungsphase Lucas im Kindergarten und werden daher während der Analyse mit eingebunden.

Nachdem nun das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung ein Stück weit präzisiert wurde, wird im Folgenden die verwendete Forschungsmethode vorgestellt.

## **I.2 Die Forschungsmethode Young Child Observation**

Dieses Kapitel widmet sich der eingesetzten Forschungsmethode, nämlich der Young Child Observation, einer besonderen Form der Infant Observation. Es soll deutlich werden, aus welchen Gründen die Entscheidung zu Gunsten dieser Forschungsmethode getroffen wurde. Anschließend wird ein kurzer Blick auf die Entstehungsgeschichte der Young Child Observation geworfen, um schließlich Abweichungen vom „ursprünglichen Konzept“, nämlich der Infant Observation, zu verdeutlichen, um abschließend das Setting dieser Studie vorzustellen.

### ***1.2.1 Warum gerade diese Forschungsmethode?***

Die Entscheidung für die gewählte Forschungsmethode lässt sich darauf zurückführen, dass das Wiki-Studiendesign bei der Untersuchung der Einzelfälle vorsieht, die Young Child Observation Methode einzusetzen. Darüber hinaus verlangt meine Fragestellung nach dem Einsatz einer Forschungsmethode, welche es vermag, Rückschlüsse auf das Erleben eines Individuums zuzulassen. In diesem Zusammenhang empfehlen Leuzinger-Bohleber und Garlichs (1997) „psychoanalytische Theoriekonzepte und Forschungs metho-

den ... weil sie Individuen auf dem Hintergrund ihrer je eigenen, teilweise unbewußt gewordenen Biographie und im Schnittpunkt ihrer aktuellen Lebenssituation zu verstehen bemüht sind“ (ebd., 157). In diesem Sinne bietet das psychoanalytische Beobachtungsverfahren der Young Child Observation einen geeigneten Ausgangspunkt für diesbezügliche Forschungen: Diese Beobachtungsmethode vermag Perspektiven zu eröffnen, durch welche man begründete Annahmen über innerpsychische Vorgänge anstellen und in weiterer Folge versuchen kann, diese zu verstehen. Bevor die gewählte Methode detailliert vorgestellt wird, soll eine knappe Ausführung zu ihrem Ursprung vorangestellt werden.

### ***1.2.2 Infant Observation – die „Mutter“ der Young Child Observation***

Als besondere Form der teilnehmenden Beobachtung wurde die Infant Observation an der Tavistock-Clinic in London von Esther Bick in den 1960er Jahren entwickelt (vgl. Lazar et al. 1987). Ursprünglich als Ausbildungselement für analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -therapeuten konzipiert, sieht das Konzept vor, dass eine gut geschulte Beobachterin zwei Jahre hindurch eine Familie mit einem Neugeborenen in ihrem natürlichen Umfeld (in der Regel zu Hause) besucht und *lediglich* beobachtet – im ersten Jahr einmal wöchentlich für eine Stunde, im zweiten Jahr im 14-tägigen Rhythmus. Lazar et al. (ebd.) schreiben: „Der Zweck der Beobachtung ist für den Beobachter ausschließlich das eigene Lernen im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung menschlicher Beziehungen sowie die körperliche und psychische Entwicklung des Säuglings“ (ebd., 188). Um sich diesem Verständnis annähern zu können, ist es die Aufgabe der Beobachterin, direkt im Anschluss der Beobachtungseinheit ein detailliertes, deskriptiv gehaltenes – von jeglicher Interpretation freies – Protokoll zu verfassen. Dieses Papier wird im Rahmen eines Infant Observation Seminars von der Beobachterin langsam und realitätsgetreu vorgelesen, sodass es den Teilnehmern der Seminargruppe ein anschauliches Bild der Vorgänge während der Beobachtungsstunde bietet. Unter der Leitung eines psychoanalytisch geschult professionell Tätigen werden die ersten Eindrücke, Gefühle und Impulse, die das eben gelesene Protokoll bei allen Anwesenden auslöst, zusammengetragen. Beim nochmaligen, detaillierten Lesen – Zeile für Zeile – stehen dann die Fragen „Was mag das Baby in dieser und jener Situation erleben? Welche Beziehungserfahrungen scheint es allem Anschein nach zu machen?“ im Blickpunkt. Die in der Gruppe formulierten Interpretationen

werden schlussendlich in einem Besprechungsprotokoll zusammengefasst und festgehalten.

Das eben dargestellte Vorgehen beschreibt den Ablauf für analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -therapeuten in Ausbildung sowie gleichwertiger Ausbildungen im psycho-sozialen Bereich, d.h. als Lernmethode. Seit Ende der 1980er Jahre wuchs das Interesse an Infant-Observation jedoch auch als *Forschungsmethode*. Es erschienen zusehends Veröffentlichungen, in welchen Infant-Observation entweder zu Forschungszwecken angewandt wurde (vgl. Diem-Wille 1997, Briggs 1997) oder Veröffentlichungen, die sich mit Analysen über den forschungsmethodischen und -methodologischen Einsatz von Infant-Observation befassten (vgl. Lazar 2000, Rustin 1991, 1997). Auch Dattler et al. (2008) haben das zuvor beschriebene Verfahren der Infant-Observation in ihrem Beitrag „Zweisamkeit vor Dreisamkeit?“ in Zusammenhang mit Forschung über frühe Triangulierungsprozesse aufgegriffen und als *Forschungsmethode* vorgestellt. Die darin formulierten Anmerkungen legitimieren den Einsatz von Infant-Observation als *Forschungsmethode*. So betonen der Autor und die Autorinnen, dass es vonnöten sei, ein Design zu konzipieren, welches die Besonderheit und Vorteile von Infant-Observation ins Zentrum rücke. Nämlich: „das bewusste und unbewusste Zusammenspiel zwischen den Beziehungs- und Interaktionserfahrungen eines Kindes einerseits und der Ausbildung der inneren Welt eines Kindes andererseits“ (ebd., 87). In der Folge stellen sie ein systematisiertes, elf Phasen umfassendes Konzept zur Datenerhebung und -auswertung bei der Anwendung von Infant-Observation als *Forschungsmethode* vor, an welchem sich auch meine Untersuchung orientiert (ebd., 87ff.).

Bevor das konkrete Vorgehen jedoch erörtert wird, erscheint es sinnvoll, jene Abweichungen bzw. spezifischen Besonderheiten zu nennen, die die Young-Child-Observation von der Infant-Observation unterscheiden.

### ***1.2.3 Young Child Observation – die „Tochter“ der Infant Observation***

Die Young-Child-Observation entstammt der im vorigen Kapitel vorgestellten Infant Observation und ist in ihren Grundzügen gleich. Der Terminus „Young-Child-Observation“ weist schließlich auf den ersten, großen Unterschied hin, der zwischen den beiden Beobachtungsformen besteht: Beobachtet werden in diesem Fall nämlich keine Neugeborenen

und Babies, sondern Kleinkinder bis zum Vorschulalter. Die zweite Abweichung besteht im gewählten Beobachtungsfeld: So wird das Kind überwiegend in einer Institution (Kinderkrippe, Kindergarten, o.ä.) beobachtet und eher selten im häuslichen Umfeld. Im konkreten Forschungsprozess besteht schließlich ein weiterer Unterschied, welcher die Beobachtungsdauer betrifft: So umfasst der in der vorliegenden Studie durchgeführte Beobachtungzyklus nur fünf Monate anstelle von zwei Jahren. Die daran anschließenden Schritte – die Art der Beobachtung, das Verfassen und Analysieren von Protokollen – ist mit der „Muttermethode“ ident.

Im Folgenden wird das insgesamt elf Phasen umfassende methodische Vorgehen erläutert, welches von Datler et al. (2008) empfohlen wird, wenn man im Kontext eines bestimmten Forschungsvorhabens mit der Methode der Young-Child-Observation arbeitet (Datler et al. 2008). Mein methodisches Vorgehen folgt diesem Modell.

#### I.2.3.1 Die Erhebung

Von September 2008 bis Jänner 2009 besuchte ich Luca ein Mal pro Woche in seinem Kindergarten und beobachtete ihn eine Stunde lang während seiner alltäglichen Aktivitäten (Phase 1: *„Beobachten und Behalten: Der Beobachter im Feld“*, Datler et al. 2008, 89). Es war ein Anliegen des Projekts, zu unterschiedlichen Tageszeiten zu beobachten, um verschiedene Sequenzen (Abschieds-, Wiedervereinigungsszenen mit Eltern sowie Spielszenen) mitzerleben. Diese Tatsache ermöglicht es, ein breit gefächertes Bild vom Kindergartenalltag des Jungen zu erhalten. Um die einzelnen Situationen durch meine Anwesenheit nicht zu beeinflussen, hielt ich mich stets im Hintergrund und nahm eine distanzierte, zurückhaltende Position ein. Ein mögliches Problem, welches im Zuge der Verwendung der Methode der Young-Child-Observation auftreten kann, sei hier erwähnt: Vereinzelt kann es schwer fallen, diese Rolle beizubehalten, v.a. wenn das beobachtete Kind direkten Kontakt zur Beobachterin sucht.

Insgesamt verfasste ich direkt im Anschluss an die Besuche im Kindergarten 16 Beobachtungsprotokolle (Phase 2: *„Erinnern und Schreiben des Beobachtungsprotokolls: Einzelarbeit des Beobachters“* Datler et al. 2008, 89) – weitere fünf Besprechungsprotokolle entstanden im Zuge der Young-Child-Observation-Seminare.

### I.2.3.2 Die Auswertung

Dieses eben erwähnte Seminar fand 14tägig unter der Leitung der Psychotherapeutin Helga Reiter statt und wurde von insgesamt fünf Teilnehmerinnen besucht. Um die Qualität der Beobachtung durch auftretende Probleme, wie das eben angesprochene (nämlich die Schwierigkeit der Wahrung der Distanz zwischen Kind und Beobachterin), nicht zu beeinträchtigen, wird auch diesen in den Seminarsitzungen Raum gegeben. Das Risiko der Verfälschung des Forschungsprozesses soll dadurch möglichst gering gehalten werden. Die detaillierten, deskriptiv gehaltenen – von Interpretation möglichst freien – Beobachtungsprotokolle bieten den Teilnehmerinnen der Seminargruppen ein anschauliches Bild der Vorgänge während der Beobachtungsstunde (Phase 3: *„Präsentation des Beobachtungsprotokolls durch den Beobachter im Infant Observation Seminar“* Datler et al. 2008, 90). Diese werden in der Gruppe vor dem Hintergrund der Frage nach dem Erleben des Jungen und den Beziehungserfahrungen, die er allem Anschein nach in den beobachteten Situationen machte, analysiert und diskutiert (Phase 4: *„Die Besprechung des Protokolls im Infant Observation Seminar“* ebd., 91). Die in der Gruppe formulierten Annahmen werden in Besprechungsprotokollen zusammengefasst und festgehalten (Phase 5: *„Das Verfassen von Besprechungsprotokollen“* ebd., 91). Zentrale Aufgabe der Gruppe ist es, einen „common sense“ zu entwickeln, der auf ständige Rückbindung zuvor geschehener und nachfolgender Ereignisse schlüssig sein muss sowie latente Inhalte des Textes hervorbringen soll (ebd., 88). Erkenntnisse aus den Seminarsitzungen bilden die Basis eines Zwischenberichtes (Phase 6: *„Die Abfassung eines Zwischenberichts“* ebd., 91), welcher prozessorientiert verfasst ist und in welchem ausmachbare Entwicklungen des Jungen aufgezeigt werden. In einer neu zusammengesetzten Seminargruppe werden danach ausgewählte Protokolle oder Sequenzen erneut bzw. zusätzlich besprochen (Phase 7: *„Die nochmalige Präsentation des Besprechungsprotokolls in der Forschungsgruppe“* ebd., 92). Zum Schluss werden die Protokolle speziell auf die leitende Forschungsfrage hin analysiert (Phase 8: *„Die Analyse des Protokolls in Hinblick auf die leitende Forschungsfrage“* ebd., 92). Dabei wird Lucas mögliches Erleben – auf welches mithilfe der Analyse der Beobachtungsprotokolle geschlossen werden kann – mit theoretischen Annahmen zur Fähigkeit der „Mentalisierung“ und der Fähigkeit zur „Affektregulation“ verknüpft, die Rückschlüsse auf Lucas „psychische Strukturen“ zulassen sollen. Während dieser Phase werden erneut Besprechungsprotokolle verfasst (Phase 9: *„Das Verfassen von Besprechungsprotokollen“* ebd., 93) sowie

nach finalen Diskussionen (Phase 10: „*Finale Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage*“ ebd., 93) die gebündelten Ergebnisse in der vorliegenden Diplomarbeit in Form einer Einzelfallstudie veröffentlicht (Phase 11: „*Veröffentlichung der Ergebnisse*“ ebd., 93). Eine Veröffentlichung von Forschungserkenntnissen, die aus einem einzigen Fall entstammen, ist insbesondere in der psychoanalytischen Pädagogik üblich. Da dieser Usus jedoch oftmals diskutiert bzw. kritisiert wird, steht das folgende Kapitel im Zeichen der Diskussion der Bedeutung einer Fallstudie als Forschungsmethode.

### **I.3 Die Relevanz einer Einzelfallstudie**

Erkenntnisgewinn durch Fallstudien kann als etwas für die psychoanalytische Forschung Typisches betrachtet werden.<sup>6</sup> Ein Blick auf die Anfänge psychoanalytischer Forschung zeigt, dass neu entwickelte Theorien und entdeckte Mechanismen oft anhand eines einzigen Falls dargestellt wurden. Freuds Theorieentwicklung anhand einzelner Fälle gilt heute als klassisch (Schmid 1997, 183). Sein damaliges Vorgehen – eine Zweiteilung seiner Studien in einen Handlungsbericht und in eine theoretisierende Auswertung des Berichts – fungieren außerdem als Modell für die Gestaltung bzw. Handhabung dieser Methode. Wenn man demnach von einer (Einzel-)Fallstudie spricht, wird darin „auf methodisch kontrollierte Weise [der] Einzelfall mit vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung [gesetzt], 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 1995, 677). Das bedeutet, dass Fallstudien konkret auf Erkenntnisgewinnung abzielen. Nichtsdestotrotz wird die Kasuistik als Werkzeug zur Erkenntnisgewinnung von quantitativ-empirischen Forschern eher „belächelt“ und nicht als gleichwertig zu deren äußerst standardisierten Methoden gesehen. Dies resultiert u.a. daraus, dass das Prinzip des Lernens am Einzelfall sowie der Forschungsgegenstand der Psychoanalyse, nämlich das Unbewusste, die psychoanalytische Forschung vor komplexe Probleme stellen. Leuzinger-Bohleber (1995) bringt das grundsätzliche Dilemma der Fallstudie als Forschungsmethode mit folgender Frage auf den Punkt: „Wie kann der Idiosynkrasie (*entspricht dem Wort „Eigenheit“*, Anm. P.H.) des Einzelfalls Rechnung getragen werden, ohne auf den An-

---

<sup>6</sup> Es soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass die Einzelfallforschung ausschließlich in der Psychoanalyse Anwendung findet. Auch in den Sozial- und Humanwissenschaften, vermehrt auch in den Naturwissenschaften, werden mit der Darstellung von Einzelfällen neue Erkenntnisse dargelegt (Leuzinger-Bohleber 1995, 446f.).

spruch ganz zu verzichten, dass Forschung immer auf generalisierbare Aussagen ausgerichtet ist?“ (ebd., 439). In anderen Worten bedeutet dies, dass sich Kasuistik in einem Spannungsfeld bewegt, in dem einerseits eine Forderung nach Besonderem im Fall besteht, um neue Erkenntnisse zu gewinnen, und andererseits eine Forderung nach Allgemeingültigkeit zu spüren ist, um einen Beitrag für die gesamte Disziplin zu leisten.

Wie begegnen Verfechter der Kasuistik dieser Kritik? Leuzinger-Bohleber (ebd.) beantwortet diese Frage in dem in der Zeitschrift „Psyche“ erschienenen umfangreichen Artikel „Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument“. Sie führt als zentrale und oberste Kriterien für die psychoanalytische Forschung einerseits die „Transparenz und kritische Selbstreflexion der Theoriebildungsprozesse“ (ebd., 474) und andererseits die „erneute Überprüfung der entwickelten Theorien anhand ihrer Anwendung auf neue Daten“ an (ebd.). Selbstverständlich wird allein durch eine derartige Arbeitsweise die vorgelegte Kritik nicht komplett zum Verstummen gebracht. Doch Vertreter der kasuistischen Forschung sind durch derartige Kritik ständig bestrebt, die durch die Widersprüchlichkeit entstandene Spannung zu ertragen und dementsprechend sorgfältig zu arbeiten.

Zur Frage des Auswegs aus dem Dilemma, in welchem sich Fallstudien befinden, ist aus verschiedenen Artikeln des Pädagogen Reinhard Fatke (1995a, 1995b, 2010) Folgendes herauszulesen: Er versucht die Spannung zwischen Empirie und Kasuistik dahingehend zu lösen, indem er erstens feststellt, dass Fallstudien meist auf etwas anderes abzielen bzw. andere Aspekte im Blickpunkt haben<sup>7</sup> als Studien mit quantitativem Forschungszugang, und deshalb zweitens nicht in Konkurrenz zu dieser stehen. Unter Bezugnahme auf Binneberg (1979, zit. nach Fatke 1995a, 675) empfiehlt Fatke deshalb, die Kasuistik neben der empirischen Forschung als gleichwertige Erkenntnisart anzuerkennen.

Als abschließende Legitimation für den Einsatz bzw. die Wichtigkeit des Einsatzes von Einzelfallstudien, wird ein Zitat von Hönigswald (1927, 214 zit. n. Fatke 2010, 160) angeführt, das bereits über 80 Jahre alt, jedoch gewissermaßen hoch aktuell, ist:

---

<sup>7</sup> Dazu macht Fatke detaillierte Ausführungen darüber, in welchem Verhältnis „das Allgemeine und das Besondere“ (1995b, 681f.; 2010, 166f.) einer Fallstudie zueinander stehen. Er schreibt, dass das Besondere erst dadurch auffällt, dass sich etwas Individuelles von dem sonst Allgemeinen abhebt. Das heißt, dass bereits eine Vorstellung von dem Allgemeinen vorhanden sein muss, um Besonderes zu erkennen und somit das Besondere auch immer etwas Allgemeines enthält (Fatke 1995b, 683).

„Ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens, [...] hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfung mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigste Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention“ (ebd.).

Obschon diese Aussage aus heutiger Sicht radikal scheint, ist der Grundaussage zuzustimmen, dass Einzelfallstudien große Bedeutung im Forschungskontext besitzen. Errungene Erkenntnisgewinne bestärken die Unverzichtbarkeit von Fallstudien in der Psychoanalyse. Nachdem generell die Relevanz einer Einzelfallstudie geklärt wurde, soll im Folgenden der Fokus wieder auf die konkrete Arbeit gelenkt werden, indem der Weg zur Forschungsfrage nachgezeichnet wird.

## **I.4 Der Weg zur Forschungsfrage**

Am Ende des vierten Kapitels soll die konkrete, leitende Forschungsfrage der Diplomarbeit präsentiert werden. Doch bis dahin ist es in der Regel ein langer und oftmals mühsamer Weg: Zuerst muss der Forschungsstand zu dem interessierten Thema eingegrenzt und erhoben werden, um auf eine Forschungslücke zu stoßen. Erst, wenn man eine bestimmte Lücke ausfindig machen konnte, kann eine konkrete Forschungsfrage formuliert werden. Genau dieser Weg, der zurückgelegt wurde, bis schlussendlich die forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit konkretisiert war, soll nun dargestellt werden.

### ***I.4.1 Forschungsstand***

Geleitet von meinem Forschungsinteresse erfolgt die Skizzierung des Forschungsstandes in drei Schritten. Ausgehend vom Themenbereich des Eintritts eines Kleinkindes in eine außerfamiliäre Betreuungsinstitution, interessiert erstens das *Erleben und die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein* im Allgemeinen (I.4.1.1). Zweitens soll die Forschungslandschaft mit dem Fokus auf *Integrationskinder* hinsichtlich der eben genannten Aspekte untersucht werden, da das beobachtete Kind als solches klassifiziert ist (I.4.1.2). Zuletzt soll eine weitere Spezifizierung innerhalb des weit gefassten Begriffs „Integrationskind“ erfolgen, indem drittens Studien zum Erleben und der Bewältigung von Trennung und Ge-

trennt-Sein eines Kleinkindes *mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten* in Zusammenhang mit dem *Kindergarteneintritt* vorgestellt werden (I.4.1.3).

Die Entscheidung für eine derartige Gliederung lässt sich durch eine schrittweise Annäherung an den speziellen, vorliegenden Fall begründen. Das soll heißen, dass jene Studien und darin behandelte Aspekte, die unter Punkt I.4.1.1 angeführt werden, für jedes Kind gleichermaßen von Relevanz sind, welches den Übergang von familiärer zu außerfamiliärer Betreuung beschreitet. Das Unterkapitel I.4.1.2 berücksichtigt schließlich Studien, die Integrationskinder in ihren Untersuchungen mit eingeschlossen haben – ebenso, wie Luca eines ist. Als letzte Spezifizierung des Forschungsstandes wurde der Fokus der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand auf Kinder mit „sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ gelegt (I.4.1.3). Nicht zuletzt, da nach ähnlichen bzw. gleichen Voraussetzungen gesucht wird, wie jene, die in der vorliegenden Studie gegeben sind, sondern auch weil der äußerst allgemein gefasste Begriff „Integrationskind“ im Leser gewisse Bilder und Vorstellungen weckt, die vordergründig mit körperlicher oder geistiger Behinderung in Verbindung gebracht werden. Diese Zuschreibungen treffen auf Luca jedoch nicht zu, da weder eine körperliche noch eine geistige Behinderung vorliegt.

#### I.4.1.1 Der Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung

Beschäftigt man sich eingehend mit Literatur zum Thema „institutionelle, außerfamiliäre Betreuung“, so fällt auf, dass Publikationen in zumindest folgenden drei Kategorien einteilen sind:

I. „Ratgeberliteratur“ für pädagogische Fachkräfte, Eltern und Interessierte: Eine Vielzahl an Büchern und Fachzeitschriften publizieren auf Basis neuer Forschungsergebnisse zu Themen pädagogischer Handlungsansätze, Gestaltungsmöglichkeiten des Alltags in der Einrichtung oder der Zusammenarbeit zwischen Eltern-Erziehern-Kind (vgl. „Zeitschrift frühe Kindheit“, „Unsere Kinder“ oder Laewen et al. 2006).

II. Wissenschaftliche Publikationen: Der Großteil dieser Forschungen basiert meist auf *entwicklungspsychologischen und/oder bindungstheoretischen Grundlagen*.

III. Wissenschaftliche Beiträge zur nicht-mütterlichen Betreuung aus *psychoanalytischer Sicht*. Das Besondere an dieser Perspektive ist, dass das „einzelne Kind, sein Verhalten und Erleben, das als Folge des Zusammenspiels von äußeren Einflüssen *und* innerpsychischen

Faktoren verstanden werden kann“ (Hover-Reisner, Funder 2009, 176; Hervorhebung im Original) im Blickpunkt steht.

Um den aktuellen Forschungsstand des hier interessierten Themas ermitteln zu können, sind ausschließlich wissenschaftliche Publikationen von Relevanz. Deshalb wird die Kategorie I „Ratgeberliteratur“ im Folgenden außer Acht gelassen.

Ad II. Kategorie „*Entwicklungspsychologische und bindungstheoretische Untersuchungen*“: Es werden nun zwei Studien aus der Kategorie „Entwicklungspsychologie“ angeführt, da sie relevante Aspekte für den Eintritt in außerfamiliäre Betreuung näher beleuchten. Die Entwicklungspsychologinnen Gloger-Tippelt und Zweyer führten 2004 die Düsseldorf-Kindergartenstudie durch, in welcher die soziale und emotionale Entwicklung der Kindergartenneulinge in den ersten zwei Wochen im Mittelpunkt stand. Einflussfaktoren für eine „leichte“ bzw. „schwierige“ Eingewöhnungsphase (Gloger-Tippelt, Zweyer 2004, [1]) sollten erkannt werden, wobei diese Kategorisierung von den Autorinnen nicht näher definiert wurde. Zu diesem Zweck wurden den Erzieherinnen Fragebögen vorgelegt und darüber hinaus führten Pädagoginnen selbst Beobachtungen durch, um Näheres über das Verhalten von Mutter und Kind während der Trennung und der Wiedervereinigung zu erfahren. Darüber hinaus führten Erzieherinnen Interviews mit Eltern, in welchen die Themen „Erfahrung mit Fremdbetreuung“, „Berufstätigkeit“, „Geschwisterkinder“ sowie das Sozialverhalten und Eigenschaften ihrer Kinder (Entwicklungsstand) angesprochen wurden. Die Ergebnisse zeigten Häufigkeiten und Einflussfaktoren einer – wie sie sie nannten – „einfachen“ oder „schwierigen“ Eingewöhnungsphase (Gloger-Tippelt, Zweyer 2004, [1]), wobei die Autorinnen diese Einteilung wiederum nicht näher erläuterten. Gloger-Tippelt schloss daraus: „Entscheidend ist die Beziehungsqualität, und zwar: wie die mit der Mutter verbrachte Zeit gestaltet wird. Das Kind braucht eine vorhersehbare Verlässlichkeit der Hauptbezugsperson Mutter oder Vater, an die es sich bei Krankheit, Belastung und in Stress-Situationen wenden kann. Auch so wird die Eingewöhnungsphase erleichtert“ (ebd., [2]). Die Autorinnen fanden heraus, dass der Entwicklungsstand der Kinder, sowie Eigenschaften wie Impulsivität, Schüchternheit oder Anpassungsfähigkeit keinen Einfluss auf den Verlauf der Eingewöhnung zu haben scheint. Die Autorinnen gehen jedoch davon aus, dass diese ersten Einschnitte (Loslösung von der Familie, Trennung von der Mutter und beginnende Eigenständigkeit) für das Verhalten in der Gruppe und nachfolgende Bildungs-

schritte (wie die Einschulung) prägend sind. Außer Acht lassen die Autorinnen die Perspektive des Kindes – nämlich wie die Eingewöhnung von den Kindern erlebt wird.

Die Psychologen Griebel und Niesel (2007) haben mit ihrer Studie „Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition“ aufgezeigt, um welche sensible Phase es sich im Leben eines Kleinkindes mit Kindergarteneintritt handelt. Alle Beteiligten (Kind, Eltern und Pädagoginnen) werden mit einer Reihe von Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert. Dabei schenken die Autoren den Auswirkungen eines Kindergarteneintritts für Erwachsene ebenso viel Aufmerksamkeit wie jenen für das Kind. 133 Fragebögen für Gruppenleiterinnen, 20 halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit Eltern und 17 themenzentrierten Gesprächen mit Kindern sollten das komplexe Erleben der Situationen der Kinder in den Blick bringen. Dabei kristallisierte sich eine Reihe relevanter Aspekte zum Übergang von der Familie in den Kindergarten heraus: So waren etwa der Wandel der Identität, der Rollen oder in den Beziehungen von Bedeutung; außerdem wurde das Pendeln zwischen zwei Lebensbereichen (Familie/Einrichtung) mit unterschiedlichen Anforderungen als besondere Herausforderung deklariert sowie starke emotionale Reaktionen und Stressbelastung in gewissem Umfang als normal angesehen (Griebel, Niesel 2007, 2ff.). Griebel und Niesel sprechen in ihrem Bericht abschließend die Aspekte „Verlust“ und „Abschied“ an, welche auch im folgenden Abschnitt III. Thema der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand sind.

Zuvor jedoch noch fünf Anmerkungen: Die beiden vorgestellten Studien aus dem Bereich „Entwicklungspsychologie“ wurden ausgewählt, da sie relevante Ergebnisse für meine Untersuchung beinhalten. Erstens wird verdeutlicht, dass der Kindergarteneintritt eine sensible Phase ist, welche von besonderen Herausforderungen sowie belastenden Ereignissen für alle Beteiligten, insbesondere jedoch für das Kind, gekennzeichnet ist. Zweitens wird der Fokus v.a. bei der von Gloger-Tippelt und Zwyer durchgeführten Studie auf die soziale und emotionale Entwicklung während des Kindergarteneintritts gelegt – was auch in meiner Untersuchung von Bedeutung sein wird. Drittens wird in dieser Studie ein Bewusstsein für die Bedeutung und Wichtigkeit dieser ersten Trennungserfahrungen geschaffen, indem sie auf die Prägung für nachfolgende Situationen, in welchen die Kinder mit Trennung konfrontiert werden, hinweisen. Die von Griebel und Niesel durchgeführte Studie wurde aufgegriffen, da viertens ansatzweise Aspekte des kindlichen Erlebens unter-

sucht wurden und fünftens der Wandel, welchem die unterschiedlichen Lebensbereiche durch den Kindergarteneintritt unterliegen, thematisiert werden.

Ad III. Kategorie „*Psychoanalytisch-orientierte Untersuchungen*“: An dieser Stelle werden die zuvor erwähnten Aspekte „Verlust“ und „Abschied“ in Zusammenhang mit außerfamiliärer Betreuung nochmals aufgegriffen. Im Frühjahr 2008 setzte der Herausgeber der Zeitschrift „Psyche“ den Themenschwerpunkt „Außerfamiliäre Betreuung und frühkindliche Entwicklung – Psychoanalytische Perspektiven“ und veröffentlichte in diesem Rahmen eine Reihe aufschlussreicher Beiträge, welche sich mit dem Erleben und der Bedeutung von Trennung für Kleinkinder auseinandersetzen. Drei der insgesamt sechs Beiträge rücken das Thema „Trennung“ und „Verlust“ ins Zentrum der Überlegungen. So schreibt Scheerer (2008, 121) der Kinderkrippe den Sinn und Zweck zu, die Trennung von Mutter und Kind zu vollziehen. Damit das Kind diese Trennung ohne Folgeschäden bewältigen kann, sind für Scheerer die „Vorbereitungs-, Übergangs- und Eingewöhnungszeit[en]“ (ebd., 133) von besonderer Bedeutung. Diese müssen bewusst und geduldig geplant werden. Sie betont weiter, dass dieser Prozess „Sorgsamkeit, Behutsamkeit und Zeit“ (ebd., 126) benötigt. Scheerer führt aus, dass Trennungserfahrungen zum überwiegenden Teil konfliktreich sind, deshalb sei es wichtig, schmerzhaftere Trennungserfahrungen nicht zu verdrängen oder zu leugnen. Hierbei sieht sie die Mutter bzw. die Betreuerin des Kindes gefordert, die das Kind dabei unterstützen sollen, den erlebten Schmerz in „verdauter“ Form anzunehmen (Scheerer 2008, 126).

Hardins Überlegungen knüpfen an diese Ausführungen an. Er betont, dass außerfamiliäre Betreuung fast unvermeidlich mit Verlust bzw. Trennung von Bezugspersonen einhergeht (Hardin 2008, 137), wobei er hierbei den Verlust einer Betreuungsperson – etwa durch den Weggang einer Pädagogin – miteinschließt und thematisiert. Eine Verleugnung bzw. Abwehr dieser Verlusterlebnisse wäre für den Trauerprozess hinderlich (ebd., 141). Um das Steckenbleiben des Kleinkindes im Trauerprozess zu verhindern, schreibt Hardin den unterstützenden und einfühlsamen Reaktionen der Eltern und Pädagogen auf das Verhalten des Kleinkindes eine zentrale Funktion zu. Er spricht in diesem Zusammenhang von der Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit der Erwachsenen (ebd., 147), die es den Eltern und Betreuerinnen ermöglicht, das Kind und dessen Gefühle zu verstehen und nachzuvollziehen.

Bailey (2008, 155) stellt fest, dass es zwar vielfältige Studien zum Thema Kindertageeintritt gibt, doch die Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen den einflussreichen Variablen des Erlebens des Kindertageeintritts bis heute unzureichend erforscht seien. Bailey selbst führte im Jahr 2002 eine Studie zum Thema „Erleben und Anpassungsprozess von Kleinstkindern in institutioneller Tagesbetreuung“ durch. Mithilfe von Beobachtungen sowie Interviews mit Eltern und Erzieherinnen dokumentierte sie das Erleben und den Anpassungsprozess von vier Kleinstkindern, die in eine institutionelle Tagesbetreuung gegeben wurden. Durch die Ergebnisse der Beobachtungen lässt sich der Eingewöhnungsprozess in vier Phasen gliedern: „1) die Phase des Zusammentragens von Informationen durch die Beteiligten (Erzieherin, Mutter/Vater, Kind), 2) die Phase der Internalisierung der Betreuungserwartungen des Kindes in der neuen Umgebung, 3) die Phase der Entwicklung von Bindungsbeziehungen zu neuen Bezugspersonen bei gleichzeitiger Äußerung von Eifersucht auf Gleichaltrige, 4) die Phase der Festigung des Sicherheitsgefühls und des inneren *Containment* mit der Folge eines zunehmend unabhängigeren Explorationsverhaltens und positiver Peer-Interaktionen“ (Bailey 2008, 157; Hervorh. im Original). Die primäre Erkenntnis, die aus dieser Studie gewonnen werden konnte, ist, dass alle institutionell betreuten Kinder Erfahrungen mit Verlusten (etwa Verlust des gewohnten Umfeldes oder Verlust der Bezugsperson für ein paar Stunden) machen mussten, die das Gefühl der Sicherheit auf Seiten der Kinder und auch auf Seiten der Eltern schwächte und den Prozess der Anpassung ins Wanken brachte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Ertrag der Recherche im Forschungsbereich „*Der Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung*“ mager ausfällt. Der Großteil der Studien setzt seinen Fokus auf die Untersuchung von Einflussfaktoren von geglückter bzw. weniger geglückter Eingewöhnung (überwiegend entwicklungspsychologisch- bzw. bindungstheoretisch-orientierte Beiträge). Überlegungen bezüglich des Erlebens der Kinder, um sich der Bedeutung des Trennungserlebens für dieses beim Eintritt in eine institutionelle Einrichtung anzunähern, bleiben zum Großteil unberücksichtigt.

Im nachstehenden Unterkapitel wird die Auseinandersetzung mit Forschungsarbeiten bezüglich des Forschungsinteresses speziell in Hinblick auf das Erleben und die Bewältigung

von Trennung von Integrationskindern stehen, da das im Zentrum meiner Diplomarbeit stehende Kind Luca während meiner Beobachtungszeit als solches klassifiziert ist.

#### I.4.1.2 Der Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung von Integrationskindern

Der genaue Blick in eine umfangreiche Diplomarbeit mit dem Titel „Gemeinsamer Kindergarten für behinderte und nichtbehinderte Kinder“ (Kauermann 1992) lässt darauf schließen, dass dem Thema „Eingewöhnungsphase“ – insbesondere dem kindlichen *Erleben* dieser Eingewöhnungsphase – äußerst geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird: Von insgesamt 449 Seiten befasst sich die Autorin lediglich auf einer halben Seite mit dieser sensiblen Phase. Mit Miedaner (1986) hält sie zwar fest, dass diese Zeit bei behinderten Kindern prinzipiell nicht anders verläuft als bei nichtbehinderten Kindern, jedoch dauert es länger, bis sich Kinder mit Behinderung eingewöhnt haben (Kauermann 1992, 158). Daran anschließend endet ihre Auseinandersetzung mit der Eingewöhnungsphase von behinderten Kindern in den Kindergarten mit wenig differenzierten Ausführungen von möglichem Verhalten der Integrationskinder und knappen Hinweisen auf unterstützende Maßnahmen (Kauermann 1992, 158). Obwohl es sich bei der genannten Publikation lediglich um *eine* Diplomarbeit handelt, spiegelt dieses Beispiel doch die äußerst geringe Aufmerksamkeit wider, die Forscherinnen und Forscher im Allgemeinen diesem Thema widmen.

Erste Annäherungen an das von mir untersuchte Forschungsfeld zum Thema Erleben und Bewältigung von Trennung von Integrationskindern fand ich in folgenden beiden Studien: In den frühen 1980er Jahren beschäftigte sich eine Forschergruppe rund um Helmut Reiser in Deutschland mit „Integrativen Prozessen in Kindergartengruppen mit behinderten und nicht behinderten Kindern“ (Klein et al. 1987). Dabei wurden mithilfe fokussierter Interviews mit den Erziehern und Trägern der Kindergärten sowie einer kontrollierten und distanzierten Form der teilnehmenden Beobachtung in den Gruppen gearbeitet (Klein et al. 1987, 55). Im Blickfeld standen integrative Prozesse im Kindergartenalltag und unterschiedliche inner- und interpsychische Vorgänge der Kinder (mit und ohne Behinderung), Eltern und Betreuerinnen, wobei in Zusammenhang mit meiner Diplomarbeit die psychische Ebene der erforschten integrativen Prozesse der Kinder von Interesse ist (ebd., 294ff.). Betreffend der Eingewöhnungsphase halten die Forscher lediglich fest, dass behin-

derte Kinder keine größeren Ablösungsprobleme zeigen, als nicht behinderte Kinder (ebd., 320f.).

Über fünfzehn Jahre später wurde in Deutschland von der Gesellschaft der Mainkrokodile<sup>8</sup> ein Buch mit dem Titel „Die gespiegelte Behinderung – Gelungene Integration in Krabbelstube und Kindergarten“ (2004) veröffentlicht. Die darin beschriebene Studie war darauf ausgerichtet, die erlebte Bedeutung von Behinderung bei Kindern in integrativ zusammengesetzten Gruppen in Kinderkrippe und -garten zu untersuchen. Studierende, Wissenschaftler und Praktiker erstellten Beobachtungsprotokolle der Kinder, diskutierten und werteten diese aus. Ihr Interesse lag darin, Näheres darüber zu erfahren, wie Kinder das Thema „Behinderung“ in integrativ zusammengesetzten Gruppen erfahren und mit welchen Phantasien und Gefühlen es besetzt ist. Anhand eines Fallbeispiels werden Schlüsse auf das Erleben der Eingewöhnungsphase eines behinderten Kindes gezogen: Der Übertritt des kleinen Max (Down-Syndrom) von der Krippe in den Kindergarten wurde von der Sozialpädagogin Reichmuth-Gemlich im Jahr 1991 über den Zeitraum eines Jahres begleitet. Sie erlebte demnach seine Eingewöhnung in die neue Gruppe mit und hielt die Geschehnisse in Form von Beobachtungsprotokollen fest. Ihr Blick war auf Max, seine Mutter, die Gruppe sowie die Beziehung zu den Pädagoginnen gerichtet, um in weiterer Folge Max` Verhalten verstehen zu versuchen. In einem Protokollauschnitt vom ersten Tag in der neuen Gruppe wird Max` Verhalten nach der Trennung von seiner Mutter beschrieben: Nach einigen ruhigen Minuten zeigt der Junge jenes Verhaltensmuster, welches er zu Beginn in der Kinderkrippe gezeigt, jedoch seit längerem bereits abgelegt hatte (ständig Grenzen austesten und verbotene Dinge zu tun wie etwa mit Essen zu werfen). Erklärungsversuche der Autorin für dieses „Zurückfallen in frühere Muster“ beinhalteten v.a. die Ansicht, dass Kinder mit Behinderung oft längere Zeit benötigen, um Strukturen in neuer Umgebung erfassen und Veränderungen verarbeiten zu können (Reichmuth-Gemlich 2004, 221). Mit der Erkenntnis, dass Max zu diesem Zeitpunkt offensichtlich noch über zu wenig innere Sicherheit verfügt, schließt die Autorin ihre Einschätzung der Eingewöhnungsphase ab.

Über das Erleben von Trennung während der Eingewöhnungsphase ist aus den vorgestellten Studien zu schließen, dass sich dieses nicht grundsätzlich von jenem nicht behinderter

---

<sup>8</sup>Die Gesellschaft der Mainkrokodile ist Träger mehrerer Kinderhäuser, in welchen behinderte und nichtbehinderte Kinder zwischen 0 und 14 Jahren in Gruppen integrativ betreut werden.

Kinder unterscheidet, aber häufig länger dauert. Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich übrige Studien zum Themenbereich „*Integrationskinder im Kindergarten*“ vermehrt mit Fragen über integrative Prozesse und deren Umsetzung im Alltag auseinandersetzen (z.B. Fritzsche 2002, Ytterhus 2008) und die Perspektive des Kindes bzw. dessen Erleben von der Trennung ihrer Eltern speziell während der Eingewöhnungsphase nicht behandeln.

Während der Auseinandersetzung mit Forschungsarbeiten über das Erleben und die Bewältigung von Trennung von Integrationskindern im Kontext außerfamiliärer Betreuung fiel auf, dass man primär auf Publikationen über geistig und/oder körperlich behinderte Kinder stößt. In Zusammenhang mit meiner Einzelfallstudie ist dies jedoch nicht zutreffend: Luca wurde aufgrund seines sozial-emotional auffälligen Verhaltens als Integrationskind eingestuft, nicht aufgrund einer organischen oder hirnpfysiologisch bedingten Behinderung. Dies wird zum Anlass genommen, den nächsten Abschnitt Studien zum Thema „*Kinder mit sozial-emotionalen Problemen bzw. Auffälligkeiten*“ zu widmen.

#### I.4.1.3 Der Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung von Kindern mit „sozial-emotionalen Problemen“

Dieses dritte und letzte Unterkapitel des Forschungsstandes ist folgendermaßen aufgebaut: (I.) Die Darstellung der Quantität von verhaltensauffälligen Kindern soll zu Beginn die Relevanz des Themas verdeutlichen, um im Anschluss daran (II.) Forschungen über den Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen im Kindergarten und (III.) in der Fachliteratur angeführten Gründen für derartiges Verhalten vorzustellen. Zuletzt wird (IV.) eine Studie angeführt, in welcher das auffällige Verhalten eines Jungen durch Young Child Observation beobachtet und zu verstehen versucht wurde.

Ad I.: Mit dem hier verwendeten Terminus „sozial-emotional auffälliges Kind“ greife ich auf Ergebnisse des Beobachtungs- und Analysezyklus in der Kinderkrippe meiner Kollegin Rita Blümel zurück. Koglin und Petermann (2006, 10) warnen zwar davor, vorschnelle Diagnosen bei Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten zu stellen, da diese meist nur vorübergehend im Zuge des Eintritts in einen solchen darstellen, doch ist hiervon in Lucas Fall nicht auszugehen. Die beiden Autoren berichten bezüglich der Häufigkeiten verhaltensauffälliger Kinder, dass rund 20% aller Kinder davon betroffen seien, wobei 9%

schwerwiegende Auffälligkeiten zeigen (Lavigne et al. 1996, zit. nach Koglin, Petermann 2006, 10). Interessant hierbei ist, dass ein deutlicher Anstieg der Probleme zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr zu verzeichnen ist, zwischen der Gruppe Drei- bis Fünfjährigen hingegen nicht.

Der Psychologe und Sozialpädagoge Berger (1986) weist in seinem Buch „Der Übergang von der Familie zum Kindergarten“ darauf hin, dass die unterschiedlichen kindlichen Reaktionen speziell in der Eingewöhnungsphase darauf schließen lassen, wie vielfältig die Anfangsschwierigkeiten der Kinder sind (Berger 1986, 27). Bei einer Fragebogenuntersuchung unter Erzieherinnen wurde „übersteigerte Aggressivität“ der Kinder während der Eingewöhnungsphase von 73,3% der Befragten angegeben. Vom Autor wird in diesem Zusammenhang jedoch auf die unterschiedlichen Interpretationen von Verhaltensweisen eines Kindes innerhalb der Familie einerseits und während der Zeit in der Institution andererseits hingewiesen (ebd., 23). D.h. die Einschätzung einer „übersteigerten Aggressivität“ kann in Augen der Pädagogin gegeben sein, aus Sicht der Mutter jedoch nicht in derselben Weise.

Ad II.: Im Zuge der Literaturrecherche fiel auf, dass die Gruppe der „sozial-emotional auffälligen Kinder“ äußerst selten Erwähnung in Forschungsarbeiten zum Kindertageeintritt findet. Wird der Begriff doch erwähnt, so in Zusammenhang mit Präventionsarbeit: Bildungsziele im Kindergarten, wie etwa die Förderung der „Fähigkeit zur Aggressionsbewältigung“ und der „Sozialkompetenz“ (Feuerle 2009, 112f.) sollen verfolgt werden. Figdor hat dies bereits 2006 untersucht: Er fragte, inwiefern Kindergärten mit ihren pädagogischen Strukturen, d.h. der durchschnittlichen Ausstattung und ihren jeweiligen Programmen, neben den herkömmlichen kognitiven Bildungszielen auch diese Fähigkeiten fördern bzw. vernachlässigen. Die Untersuchung der Variablen „Trennungsfähigkeit“ und „Fähigkeit zur Aggressionsbewältigung“ hat Folgendes ergeben: 1. Trennungssängste bestehen trotz behutsamer Eingewöhnung; vor allem dann, wenn Kleinkinder in ihrer emotionalen Entwicklung die Objekt Konstanz noch nicht vollständig ausgebildet haben, und 2. dem Ausdrücken spontaner aggressiver Affekte (wie in Lucas Fall) wird im Kindergarten kaum Raum geboten (Figdor 2006, 109f.). Hier lägen laut Figdor die meisten Defizite der Institution Kindergarten.

Ad III.: Eine etwas ältere Studie, welche sich über weite Strecken mit den hier thematisierten Aspekten auseinandersetzt (sozial-emotionale Auffälligkeit und das Verstehen dieser im Kindergarten), ist aufgrund ihres Forschungsinteresses und der Ergebnisse immer noch von höchster Aktualität: Leber et al. (1989) leiteten ein Projekt mit dem Titel „Vorbeugende und stützende Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Verhaltens- und Beziehungsproblemen im Elementarbereich unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit mit sozialen Diensten“. Es wurde der Frage nachgegangen, in welcher Weise sich Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten zeigen, wie diese zu verstehen sind und wie Beziehungsproblemen in Zusammenarbeit mit sozialen Diensten begegnet werden kann. Die Studie sollte einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Frage leisten, wie man einzelnen Kindern in deren je besonderen Lebenssituationen besser gerecht werden kann (Leber 1989, 159). Die Ergebnisse, welche durch teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden, zeigten primär, dass Kinder oftmals ihre jeweiligen „Probleme“ bzw. Verhaltensauffälligkeiten bereits in ihrem häuslichen Umfeld zeigen und diese im Kindergarten neu inszeniert werden (ebd., 160). Die Pädagoginnen sind an dieser Stelle gefordert, auf diese (verbalen oder non-verbalen) Mitteilungen „verständnisvoll, unterstützend und orientierend“ (ebd., 161) einzugehen, damit den Kindern die Gelegenheit geboten wird, ihre (Beziehungs-)Probleme zu lösen. Gefordert wird, dass die pädagogische Praxis dahingehend ausgerichtet wird, bestimmte Verhaltensweisen der Kinder nicht mehr als „Unart“ abzuwerten oder zu ignorieren, sondern deren affektive Befindlichkeit wahrzunehmen und zu verstehen versuchen (Leber 1989, 162).

Ad IV.: Folgender Forschungsbericht aus dem Jahr 2008 wurde in der internationalen Zeitschrift „Infant Observation“ veröffentlicht: „Withdrawing from reality: working with a young child through his difficulties in attending nursery and the separation from his parents“. Die Autorin Dechent berichtet darin über die Eingewöhnung in eine neue Kinderkrippengruppe eines zweieinhalbjährigen Jungen, welcher schwer mit der Trennung von seinen Eltern zu kämpfen hatte. Durch die Methode der Young Child Observation versuchte die Autorin Faktoren und Zusammenhänge zu identifizieren, welche sein wütend-aggressives Verhalten sowie seinen Rückzug von der Umwelt in Zusammenhang mit seinem Kinderkrippenbesuch verstehbar machen (Dechent 2008, 25). Ihre differenzierte Auseinandersetzung mit dem Erleben des Jungen ergab, dass es dem Jungen in belastenden

Situationen der Trennung noch nicht möglich war, auf „gute innere Objekte“<sup>9</sup> zurückzugreifen (ebd., 39).

Obschon die letztvorgestellte Studie zu einem Großteil Forschungsschwerpunkte enthält, welche Ähnlichkeiten mit meinem Forschungsvorhaben aufweisen, muss doch festgehalten werden, dass sich hier präsentierte Forschungsarbeiten zum Thema „sozial-emotionale Auffälligkeiten“ zum überwiegenden Teil mit der Entwicklung emotionaler Kompetenzen und den zugrundeliegenden Mechanismen auseinandersetzen, weniger mit dem Verstehen dieser.

#### ***1.4.2 Forschungslücke***

Aus dem vorangestellten Kapitel I.4.1 wurde ersichtlich, dass bereits einige Aspekte des Kindergarten- bzw. Kinderkrippenalltags mit unterschiedlichen Schwerpunkten beforscht wurden. Ebenso offensichtlich ist jedoch, dass speziell das Erleben der Kinder in den seltensten Fällen mit eingeschlossen wurde.

Datler, Ereky und Strobel (2001) machen in ihrem Artikel „Alleine unter Fremden“ auf die Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen aufmerksam. Sie plädieren dafür, dass sich Forschungsprojekte vermehrt mit Fragen zur Betreuungsqualität in einer Kinderkrippe befassen sollten. Es wäre demnach wichtig, „möglichst differenziert zu dokumentieren und zu untersuchen, welche vielgestaltige Erfahrungen Kleinst- und Kleinkinder in und mit Krippen machen und welche Bedeutung diese Erfahrungen für diese Kinder erhalten“ (Datler et al. 2001, 74). Mit ihrem Beitrag wollen die Autorinnen und der Autor ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der *differenzierten* Betrachtung der Fremdbetreuung schaffen. Sie betonen, dass Pädagoginnen in ihrer alltäglichen Arbeit sich grundsätzlich mit *Individuen* beschäftigen – mit deren je eigenen und besonderen Erlebensformen. Beschäftigt man sich mit dem individuellen Erleben der Kinder, eröffnet dies Chancen, auf besondere Nöte und Bedürfnisse der Kinder gezielter einzugehen. Die Autorinnen und der Autor stellen fest, dass bisherige Studien, die sich mit dem Erleben von Trennung beschäftigen haben, häufig auf bindungstheoretischen Untersuchungen basieren

---

<sup>9</sup> „gutes inneres Objekt“: Die Annahmen hinter diesem Ausdruck basieren auf Melanie Kleins Ausführungen über „Objektbeziehungen“ (siehe dazu u.a. Diem-Wille 2003, 118ff; Tyson, Tyson 2001, 81ff). Dieses Thema wird auch im Zuge des Einzelfalls Luca von Bedeutung sein und an betreffender Stelle erläutert (Teil III).

und empirisch-statistischer Natur sind. Ob mit derartigen Verfahren tatsächlich darauf geschlossen werden kann, „was der Besuch von Krippen und Krabbelstuben für Kleinstkinder bedeutet“ (Datler et al. 2001, 54), stellen sie jedoch in Frage. Sie begründen ihre Kritik dadurch, dass empirisch-statistische Untersuchungen nicht thematisieren können, „was es für *einzelne* Kinder in ihrer *besonderen* Situation bedeuten mag, wenn sie in Krippen betreut werden“ (ebd., 59). Da man in der tagtäglichen Arbeit in Krippen jedoch mit einzelnen Kindern zu tun hat, ist es von besonderer Wichtigkeit deren Situation auch im Zuge wissenschaftlicher Bearbeitung zu erfassen und zu verstehen.

Im Zuge einer Zusammenschau der Erwartungen, die an Kindertageseinrichtungen gestellt werden, deckt Textor (2006) einige Lücken auf, die in bisherigen Diskussionen kaum Eingang gefunden haben und fordert, unter Berücksichtigung psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive vermehrt über die Gefühle der Kinder in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen nachzudenken und zu diskutieren. Darüber hinaus müsse aus seiner Sicht der Erzieherin-Kind-Beziehung mehr Raum in Diskussionen gegeben werden. Eine weitere Lücke bestehe seiner Ansicht nach in dem Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern: Denn schließlich sind es gerade diese Besonderheiten, die den Betreuerinnen großes pädagogisches Geschick abverlangen, um Probleme erkennen bzw. diesen entgegenwirken zu können. (Textor 2006, 94)

In diesem Sinne ist ein spezielles Defizit bezüglich der Erforschung des Kindergarteneintritts die Vernachlässigung des Erlebens von Kindern. Geht man noch näher ins Detail und fragt nach dem Erleben eines Integrationskindes mit sozial-emotionalen Problemen während dessen Kindergarteneintrittsphase, wird der Ertrag wissenschaftlicher Untersuchungen noch spärlicher. Hierin liegt demnach die wesentliche Forschungslücke, welche ich durch meine Diplomarbeit ein Stück weit zu schließen versuche.

Doch nicht nur auf diesem Gebiet gibt es erheblichen Aufholbedarf an wissenschaftlicher Bearbeitung. Eine Forschungslücke ist vor allen Dingen auch in jenem Bereich gegeben, der die vorliegende Diplomarbeit so speziell macht: Denn wenn es um den Verstehensprozess des veränderten Verhaltens von Luca in der Zeit zwischen Kinderkrippe und Kindergarten geht, kann man auf keinerlei dokumentierter Fälle bisheriger Forschungen zurückgreifen. In der von mir durchgeführten Recherche stieß ich auf keine einzige Forschungs-

arbeit, die ein ähnliches Verhalten eines Kindes beschrieb, wie jenes in der vorliegenden Fallstudie.

Mit Bailey (2008, 155), die darauf hinweist, dass mangelnde Kenntnisse der Zusammenhänge und Mechanismen der am Kindertarteneintritt beteiligten einflussreichen Faktoren immer noch bestehen, möchte ich dieses Kapitel schließen und gleichzeitig als Aufforderung verstehen. Von dieser Forderung ausgehend, die das gesamte Wiki-Projekt im großen Stil bearbeitet, möchte ich mit meiner psychoanalytisch ausgerichteten Einzelfallstudie einen kleinen Beitrag dazu leisten, das Erleben der Eingewöhnungszeit im Kindergarten von Luca zu untersuchen sowie den Verstehensprozess eines Verhaltenswandels aufzuzeichnen.

### ***1.4.3 Forschungsfrage***

Ausgehend von der eben dargestellten Forschungslücke sowie durch den (teilweise) von der Wiki-Studie vorgegebenen Themenbereich ergibt sich ein Bündel an Forschungsfragen, welches es in meiner Diplomarbeit zu beantworten gilt.

Als Basis für meine Überlegungen dient die Frage: Wie mag Luca den Kindertarteneintritt erleben und in diesem Zusammenhang die Trennung und das Getrennt-Sein seiner primären Bezugspersonen bewältigen? Manifeste, charakteristische Verhaltensweisen des Jungen werden anhand der eingangs erwähnten Bewältigungsdefinition laut Wiki<sup>10</sup> an seinen geäußerten *Affekten*, seinem *Interesse* an dem in der Gruppe Gegebenen sowie seinem *sozialen Kontakt* zu Peers und Pädagoginnen während seiner Zeit im Kindergarten untersucht (Wiki 2007). Daraus soll ein Bild von Lucas *psychischen Strukturen*<sup>11</sup> während seiner Kindertartenzzeit entstehen (Datler 2001, 160). In einem weiteren Schritt werden ein Vergleich und ein daran anschließender Verstehensversuch angestellt, in welchem das Erleben Lucas

---

<sup>10</sup> „Bewältigung bezeichnet 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 Getrennt-Seins 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 “ (Wiki 2007, interne Projektpapiere).

<sup>11</sup>Was unter „psychischen Strukturen“ zu verstehen ist, wird im Anschluss an die Darstellung der Forschungsfrage im Kapitel I.5.2 näher erläutert.

während seiner Krippenzeit einerseits und seines Kindergartenbesuchs andererseits ergründet werden. Schließlich soll eine Antwort auf folgende Frage gegeben werden:

**Welche Aufschlüsse können Erkenntnisse über Lucas innerpsychisches Erleben und seine psychischen Strukturen über beobachtbare Veränderungen seiner sozial-emotionalen Probleme beim Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten geben? Wie kann dieser Entwicklungsprozess verstanden werden?**

#### I.4.3.1 Eine Änderung wird plötzlich zwingend

Bis zu diesem Punkt ist das gesamte Diplomarbeitsvorhaben darauf ausgerichtet, aufzuzeigen, wie Lucas verändertes Verhalten in der Kinderkrippe einerseits und dem Kindergarten andererseits verstanden werden kann. Doch aufgrund unvorhersehbarer Umstände ist es nicht möglich, das Vorhaben in geplanter Weise zu verwirklichen. Um die eben dargestellte *erste* Forschungsfrage beantworten zu können, bedarf es gewisser, entscheidender Ergebnisse von Lucas Krippenzeit<sup>12</sup>, die im Moment aufgrund der außerordentlichen Komplexität des Falls noch nicht vorliegen. Aufgrund dessen werde ich ab diesem Punkt mein Vorhaben ein Stück weit ändern, ohne das ursprüngliche Ziel aus den Augen zu verlieren. Ich werde im nächsten Schritt eine *zweite*, von nun an leitende Forschungsfrage präsentieren, welche die von mir beobachtete Kindergartenzeit in den Mittelpunkt rückt. Anschließend werde ich eine weitere, *dritte* Forschungsfrage anführen, welche auf die erste Forschungsfrage Bezug nimmt und diese auf theoretischer Ebene bearbeitet. Dadurch entsteht eine Zusammenführung des ursprünglichen mit dem tatsächlichen Forschungsvorhaben und bildet am Ende wiederum ein in sich geschlossenes Ganzes.

Die zweite Forschungsfrage, die von nun an quantitativ gesehen den größten Raum der Diplomarbeit einnehmen wird, lautet wie folgt:

---

<sup>12</sup> Wie etwa der detaillierten Analyse seiner psychischen Strukturen zu jenem Zeitpunkt.

**Welche Aussagen können über Lucas Erleben von Trennung und Getrennt-Sein während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten gemacht werden und welche Aufschlüsse können in diesem Zusammenhang Erkenntnisse über seine psychischen Strukturen zur Beantwortung der Frage nach der Bewältigung der Eingewöhnungsphase geben?**

Diese weit gefasste Forschungsfrage schließt eine Reihe an Subfragen mit ein, die ebenfalls aufgeschlüsselt werden und in Verbindung mit seiner Kindergartenzeit zu verstehen sind. All diese Fragen werden in Teil III *Luca im Kindergarten* bearbeitet:

- Welche psychischen Erlebenstendenzen liegen Lucas Verhaltensweisen in Phasen der Trennung und des Getrennt-Seins von seinen Eltern zugrunde?
- Wie scheinen sich Lucas psychische Erlebenstendenzen im Ausdruck seiner Affekte, am Interesse des in der Gruppe Gegebenen sowie an seinem sozialen Kontakt zu Peers und Pädagoginnen zu gestalten und gegebenenfalls über die Beobachtungszeit verändert zu haben?
- Welche Erkenntnisse können über Lucas psychische Strukturen gewonnen werden?

Die dritte leitende Forschungsfrage lautet schließlich:

**Welches Forschungsdesign ist notwendig, um eine Antwort auf die ursprünglich geplante Forschungsfrage zu erhalten?**

Mit dieser Frage ist sichergestellt, dass das ursprüngliche Vorhaben, nämlich die Beantwortung der Fragen „*Welche Aufschlüsse können Erkenntnisse über Lucas innerpsychisches Erleben und seine psychischen Strukturen über beobachtbare Veränderungen seiner sozial-emotionalen Probleme beim Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten geben? Wie kann dieser Entwicklungsprozess verstanden werden?*“ nicht offen bleibt. Anhand der Darstellung eines Forschungsdesigns wird erarbeitet, welche Schritte theoretisch zu setzen wären, um die erst gestellten Fragen methodisch korrekt beantworten zu können. Ich fasse zusammen: Die Auseinandersetzungen innerhalb der vorliegenden Diplomarbeit bewegen sich auf drei Ebenen. (1.) Die erste Ebene steht für die erste, ursprüngliche Forschungsfrage. Diese zielt auf einen Verstehensprozess von Lucas Verhaltenswandel ab und

beinhaltet einen Vergleich seiner Eingewöhnungsphasen in Kinderkrippe und Kindergarten. Dies setzt eine abgeschlossene Analyse seines Erlebens und Verhaltens in seiner Krippenzeit voraus. Derartige Ergebnisse liegen zum jetzigen Zeitpunkt nicht vor. (2.) Deshalb rückt auf zweiter Ebene die zweite Forschungsfrage ins Zentrum des Interesses, welche sich mit Lucas Eingewöhnungsphase in den Kindergarten befasst. (3.) Um die hoch brisante ursprüngliche Frage jedoch nicht komplett zu vernachlässigen oder gar zu verwerfen, wird zu guter Letzt auf dritter Ebene mithilfe der Darstellung eines Forschungsdesigns ein Bogen zu jener Frage geschlagen. Dieses Forschungsdesign soll theoretisch zeigen, auf welche Weise diese erste Forschungsfrage methodisch korrekt bearbeitet sowie beantwortet werden kann.

## **I.5 Theoretischer Bezugsrahmen**

Im Zuge der Darstellung der Forschungsfragen wurden einige Begriffe erwähnt, welche einer näheren Erklärung bedürfen. Zentral hierbei sind zum einen die Bedeutung der Aspekte Affekt, Interesse und sozialer Kontakt, welche unter dem Begriff *kindliche Aktivitätsbereiche* zusammengefasst werden. Zum anderen wird der Terminus *psychische Strukturen* erklärt und in das zugrunde liegende theoretische Konzept eingeführt. Diese theoretische Orientierung ist bedeutsam, um darzustellen, in welchem theoretischen Rahmen sich die Analyse der Beobachtungsprotokolle bewegt, worauf sie abzielt und in weiterer Folge verständlich wird, weshalb die Arbeit derart strukturiert ist. Es wird angestrebt, mithilfe der Darstellung der kindlichen Aktivitätsbereiche und den psychischen Strukturen in die beiden Theorieelemente einzuführen sowie diese zu verbinden und somit erste Überlegungen zur Verknüpfung mit der vorliegenden Studie anzustellen.

### ***I.5.1 Kindliche Aktivitätsbereiche: Affekt – Interesse – sozialer Kontakt***

Bisher sind die Schlagworte Affekt, Interesse und sozialer Kontakt bereits wiederholt gefallen. Besonders im Zuge der Fallanalyse in Teil III wird diesen drei Dimensionen einmal mehr besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Doch weshalb nehmen diese drei Bereiche von kindlichen Aktivitäten einen besonderen Stellenwert in dieser Studie ein?

Um diese Frage zu beantworten, muss einmal mehr das Forschungsinteresse in den Blick gerückt werden: Es wird angestrebt, sich dem Erleben eines Kleinkindes anzunähern, um in weiterer Folge Einschätzungen über die Bewältigung der Eingewöhnung in den Kindergarten – etwa ob sie als gelungene oder weniger gelungene Eingewöhnung beschrieben werden kann – abzugeben. Um dies leisten zu können, muss festgelegt werden, anhand welcher Kriterien Aussagen über den „Bewältigungsgrad“ der Eingewöhnung getroffen werden können. Zu diesem Thema entwickelten Ahmadi-Rinnerhofer (2007) und Wottawa (2007) in Zusammenarbeit mit Datler und Hover-Reisner eine Definition, die Basis ihrer Fallstudien<sup>13</sup> ist und als erste Annäherung an die hier leitenden Grundgedanken zu verstehen ist. Ahmadi-Rinnerhofer und Wottawa (ebd.) fokussieren beim Thema Erleben der Eingewöhnung aus Sicht des Kleinkindes in erster Linie die Bewältigung von Trennungssituationen und den anschließenden Phasen des Getrennt Seins von ihrer Bezugsperson und so halten sie fest:

„Bewältigung bezeichnet hier einen Prozess, der es dem Kind alleine oder im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negative Affekte, die in der Situation des Verlassen-Werdens von der Mutter (bzw. von den engsten Bezugspersonen) sowie in anschließenden Situationen des Getrennt-Seins empfunden werden, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind möglich wird, sich den Gegebenheiten im Kindergarten in weiterer Folge interessiert oder gar lustvoll zuzuwenden. Das Kind kann so die Erfahrung machen, dass seine negativen Affekte geringer werden, und dass es die Situation des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins als weniger belastend wahrnimmt und sich beruhigen kann.“ (Ahmadi-Rinnerhofer 2007, 20 und Wottawa 2007, 8)

Mit dieser Definition bringen die Autorinnen zum Ausdruck, dass Bewältigung von Trennungssituationen vordergründig im Kontext von Affektregulation zu verstehen ist. Die Regulation der Affektäußerungen ist ein Prozess, welcher zum Ziel hat, negative Gefühle und deren Ausdruck zu reduzieren. Das heißt, die Autorinnen gehen von der Annahme aus, dass Kinder, die zum ersten Mal außerhalb ihrer Familien in Krippen oder im Kindergarten betreut werden, im Zuge der Trennung zwischen Kind und Bezugsperson mit negativ belastenden Gefühlen konfrontiert sind und diese einer Linderung bzw. Verarbeitung bedürfen. Gelingt dies, wird es dem Kind zusehends möglich, sich dem in der Gruppe Gegebenen interessiert zuzuwenden. Die Ausführungen von Ahmadi-Rinnerhofer und Wottawa

---

<sup>13</sup> Ahmadi-Rinnerhofer und Wottawa führten bereits im Vorfeld der Wiki-Studie über ein Jahr lang Beobachtungen in Kinderkrippen unter Einsatz der Methode der Young Child Observation durch, um erste Erkenntnisse über das Erleben von Kleinkindern der Eingewöhnungsphase in Kinderkrippen zu erhalten. Im Rahmen von Einzelfallstudien stellten sie etwa den Einfluss von Beziehungserfahrungen in Bezug zum Erleben der Eingewöhnung (Wottawa 2007) dar bzw. welche Faktoren und Strategien dem Kind beim Bewältigen von Trennungssituationen hilfreich sind (Ahmadi-Rinnerhofer 2007).

enthalten somit zwei entscheidende Elemente, die auch in der vorliegenden Studie als wichtige Aspekte differenziert untersucht werden: Das beobachtbare Verhalten in Bereichen der geäußerten *Affekte* und dem gezeigten *Interesse* des Kleinkindes in Phasen der Trennung und des Getrennt Seins werden als Indikatoren des Bewältigungsprozesses der Eingewöhnungsphase herangezogen.

Das Wiki-Projekt-Team griff diese Bewältigungs-Definition auf und differenzierte sie ein Stück weit. In ihrem Sinn bezeichnet Bewältigung 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 Getrennt-Seins 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 “ (Wiki 2007, interne Projektpapiere).

Als zentraler Richtwert zur Beurteilung der Frage, ob eine Bewältigung der Trennung und des Getrennt-Seins gegeben ist, scheint die Belastung des Kindes durch negative Affekte zu sein. Zusätzlich zu den Variablen, die bereits von Ahmadi-Rinnerhofer und Wottawa beschrieben wurden (Ausdruck der Affekte und des Interesses des Kindes), spielt der soziale Kontakt – im Sinne eines dynamischen Austauschprozesses – des Kindes eine entscheidende Rolle für die Beurteilung der Bewältigung der Eingewöhnung in eine Krippe oder einen Kindergarten. Daraus ableitend ergeben sich folgende drei Kriterien, die zu erfüllen sind, um von „gelungener Eingewöhnung“ eines Kleinkindes in die Krippe bzw. den Kindergarten zu sprechen. Wenn es einem Kind zusehends gelingt,

- (a.) unter der Trennung und dem Getrennt-Sein von seinen vertrauten Bezugspersonen in möglichst geringem Ausmaß zu leiden und wenn die Situation in der Krippe oder dem Kindergarten in wachsendem Ausmaß als befriedigend erlebt wird,
- (b.) das in der Krippe bzw. dem Kindergarten vorfindbare Neue interessiert aufzunehmen respektive als bereichernd wahrzunehmen sowie
- (c.) soziale Beziehungen als dynamische Austauschprozesse zu gestalten, die kontinuierlich vollzogen werden, wechselseitig stattfinden und auf alle Beteiligten bezogen sind, ist davon auszugehen, dass eine Eingewöhnung in Kinderkrippe oder Kindergarten gelungen ist (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 88).

Noch einmal kurz zusammengefasst: Es liegt eine Definition vor, was unter gelungener Eingewöhnung im Sinne der Bewältigung dieser Phase zu verstehen ist und welche Bereiche der kindlichen Aktivitäten in diesem Zusammenhang für eine Einschätzung zu fokussieren sind. Die vorliegende Studie orientiert sich an diesen Ausführungen und somit wird nachvollziehbar, weshalb diese drei Dimensionen (Affekt, Interesse, sozialer Kontakt) einen derart großen Stellenwert einnehmen.

Nachdem erklärt wurde, weshalb die drei kindlichen Aktivitätsbereiche Affekt, Interesse und Sozialer Kontakt in der vorliegenden Studie bedeutend sind, wird ausführlicher dargestellt, was hinter diesen drei Schlagworten steckt. Die Ausführungen orientieren sich größtenteils an dem Kodierungshandbuch der Videoanalyse (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008), welches im Zuge der Wiki-Studie verfasst wurde.

#### I.5.1.1 Affekt

Unterschiedliche Disziplinen zeigen ihr Interesse an der Erforschung und Beschreibung von Affekten. Fonagy et al. (2004) etwa beleuchten Debatten bezüglich der Natur der Affekte aus philosophischer, psychologischer, neurowissenschaftlicher, bindungstheoretischer sowie psychoanalytischer Perspektive und stellen fest, dass in all diesen Disziplinen zwei grundlegende Denkansätze vorherrschen: Eine Sichtweise beschreibt Affekte als Bestandteile der Kognition, die andere vertritt die Ansicht der vollständigen Unabhängigkeit vom rationalen Denken und dies beinhaltet, dass Affekte der Kontrolle des rationalen Denkens entzogen sind (Fonagy et al. 2004, 74). Ohne an dieser Stelle ausführlich auf die Diskussion zum Ursprung der Affekte einzugehen, interessiert viel mehr im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit die Frage, wie sich Affekte im Allgemeinen aus psychoanalytischer Sicht beschreiben lassen. Mentzos (2009, 25) stellt Affekte als „akute, mehr körperbezogene, wenigstens am Anfang nicht differenzierte bewusste Emotionen“ dar. Diese Aussage ist wenig präzise und macht deutlich, dass Affekte begrifflich schwierig fassbar sind. In Mentzos Definition wird angedeutet, dass Affekte plötzlich auftretende, körperliche Aktionen sind, die in engem Zusammenspiel mit Gefühlen<sup>14</sup> stehen. Konkretisierend nennt er sieben primäre Affekte (Freude, Verzweiflung, Wut, Furcht, Ekel, Überraschung,

---

<sup>14</sup> Gefühle definiert Mentzos als „weniger körperabhängig, differenziertere konditionierbare und dekontionierbare Emotionen“ (Mentzos 2009, 25).

Interesse) und drei sekundäre Affekte (Schuld, Scham, Verachtung), wobei letztere als Übergang zu den zahllosen Gefühlen zu betrachten sind. Schuster und Springer-Kremser (1997, 48) schließen in ihrer Begriffsdefinition neben der „Gefühlsebene“ eine zusätzliche Dimension mit ein und beschreiben Affekte als „komplexe (zusammengesetzte) psychische Phänomene, die 1. Empfindungen von Lust, Unlust oder beides und 2. Vorstellungen umfassen.“ Die Autoren zeigen mit ihrer Aussage auf, dass Affekte Ergebnisse vom Zusammenspiel zwischen Emotionen und den dazugehörigen inneren Bildern sind. Diese Vorstellungen oder inneren Bilder gewisser Vorgänge und Reize sind geprägt von den bisher gesammelten Erfahrungen. Dementsprechend vielschichtig und individuell sind Affektäußerungen, deren Ursprünge und Zusammenhänge.

Im Kontext der Wiki-Studie ist der kindliche Aktivitätsbereich Affekt als manifeste, also beobachtbare, Gefühlsäußerung zu verstehen und wird im Kodierungshandbuch der Videoanalyse (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008)<sup>15</sup> unter Zuhilfenahme von Beispielen folgendermaßen konkretisiert: Grundsätzlich ist zwischen positiven und negativen Affektäußerungen zu unterscheiden. Das jeweilige Befinden drückt sich im Verhalten generell, der Gestik sowie der Mimik des Kindes aus. Zu Ersteren, den positiven Affektäußerungen, zählen etwa Ausdrücke von Wohlbefinden, Vergnügen, Zufriedenheit und Freude. Es geht darum, zu erheben, wie glücklich, fröhlich oder wie positiv das Kind in seinem Verhalten zu sein scheint. Zu Zweiteren, den negativen Affektäußerungen, zählen Unwohlsein, Unzufriedenheit, Widerwille, Trauer, Unbehagen oder Rückzug. Es gilt demnach zu erheben, wie unglücklich oder traurig das Kind zu sein scheint, oder wie negativ sich das Kind in seinem Verhalten zeigt. In der vorliegenden Studie tragen schließlich die Dauer, die Intensität und die Häufigkeit der auftretenden Affektäußerungen zu einer ersten Einschätzung des Bewältigungsgrades des Eingewöhnungsprozesses bei.

#### I.5.1.2 Interesse

Das Schlagwort „Interesse“ ist im Gegensatz zum vorangegangenen „Affekt“ eindeutiger und fassbarer – zumindest auf den ersten Blick. Dem Alltagsverständnis nach ist mit diesem Terminus die kognitive Anteilnahme bzw. die Aufmerksamkeit, die man auf jemanden

---

<sup>15</sup> Aufgabe und Ziel der Videographie innerhalb der Wiki-Studie ist, unmittelbare Reaktionen der Kinder auf den Übergang von familiärer zu außerfamiliärer Betreuung zu identifizieren und zu analysieren.

oder etwas richtet, gemeint. Im Zuge des Nachdenkens über den Sinn des Begriffs kann dieser noch weiter gefasst werden: Auf den zweiten Blick etwa könnten generelle Einstellungen ebenso wie Persönlichkeitsmerkmale unter diesem Terminus subsummiert werden. Das Verständnis, von dem die vorliegende Arbeit ausgeht, orientiert sich an der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Krapp, ein Vertreter dieser Disziplin, beschäftigte sich intensiv mit der Beschreibung und Erklärung von Phänomenen, die der Interessentheorie zuzuordnen sind (Krapp 1992; Krapp, Prenzel 1992). Er gebraucht den Begriff Interesse unter der Person-Gegenstands-Konzeption, was bedeutet, dass Interesse als ein „Phänomen, welches sich aus der Interaktion zwischen der Person und ihrer gegenständlichen Umwelt ergibt“ (Krapp 1998, 186) definiert wird. Krapp unterstreicht damit, dass im Zuge des Zeigens von Interesse ein Beziehungsaufbau zwischen Person und Gegenstand erfolgt.

Diesen Gedanken greift auch das Wiki-Team auf, wenn im Rahmen der Bewältigungsdefinition das Interesse des Kindes im Mittelpunkt steht, und präzisiert: Interesse in entdeckendem bzw. erkundendem Sinn bedeutet, dass das Kind nicht bloß für längere Zeit etwas sinnlich wahrnimmt (z.B. auf etwas blickt), sondern das Kind darum bemüht ist, „Gegebenes in *konzentrierter Weise* [...] zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen und/oder explorierend zu untersuchen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 15). Das bedeutet, dass das Kind seine Umwelt erforscht, mit dieser in Beziehung tritt, und in weiterer Folge versucht, zu verstehen. Ausdruck findet dies etwa durch Betasten, Ansehen, Ausprobieren oder Erfragen. Eine Einschätzung, wie dieses Verhalten ausgeprägt ist, erfolgt hinsichtlich der Subbereiche Ausmaß und Intensität, Motiviertheit sowie Gerichtetheit (ebd.). Unter Motiviertheit ist in diesem Zusammenhang zu verstehen, ob das Interesse aus dem Kind selbst entspringt, also intrinsisch ist, oder ob das Kind von anderen Personen dazu angeregt, aufgefordert oder angeleitet wird, also extrinsischen Ursprungs ist. Die Gerichtetheit meint, was im Fokus des auffallenden Interesses steht: Objekte des Interesses können demnach belebte oder unbelebte Gegenstände (dazu zählen etwa Pflanzen und Tiere), Personen und/oder Aktivitäten sein.

### I.5.1.3 Sozialer Kontakt

Zur dritten und letzten Dimension der kindlichen Aktivitätsbereiche zählt der soziale Kontakt. Der Terminus „dynamischer, interaktiver Austauschprozess“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 21) beschreibt diese Dimension ein Stück weit näher und bildet gleichzeitig die höchst einzuschätzende Ausprägung. Bezogen auf die vorliegende Studie findet man in dieser Form Akte wechselseitiger Abstimmung zwischen Kind und Pädagoginnen oder Assistentinnen bzw. zwischen dem beobachteten Kind und anderen Kindern. Dabei reagieren die Beteiligten auf Signale, Gesten oder Zeichen des anderen gleichermaßen und schaffen daraus eine Situation, die durch „Geben und Nehmen“ gekennzeichnet ist. Findet in dieser Form keinerlei Kontakt statt bzw. wendet sich das Kind ab oder ignoriert Gesten und Signale seines Gegenübers, so wird der soziale Austausch als nicht vorhanden eingeschätzt. Unterschiedliche Färbungen innerhalb dieses Spektrums sind selbstverständlich möglich. Ein interaktiver Austausch zwischen Kind und Elternteil ist in dieser Kategorie nicht mit einzubeziehen. (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 21f.).

### *I.5.2 Psychische Strukturen*

In dieser Arbeit wird angestrebt, Erkenntnisse über das Erleben und schließlich auch die Bewältigung der Eingewöhnungsphase eines Kleinkindes in den Kindergarten zu erlangen. Ich gehe von der Annahme aus, dass ein tieferes Verständnis über das Erleben und Verhalten während der Eingewöhnungsphase – und in weiterer Folge über die Bewältigung dieser – durch Kenntnisse über innerpsychische Vorgänge und deren Strukturen des Kindes möglich wird. Doch was genau ist unter dem psychischen Strukturbegriff zu verstehen?

Im Zuge des Nachdenkens über die Organisation des psychischen Geschehens wird oftmals der Begriff der Struktur verwendet<sup>16</sup> (u.a. Mentzos 1982, 39; Muck 1993, 16; Datler, Bogyi 1989; Datler, Stephenson 1996, 92; Steinhardt 2001). In der Nachbardisziplin Psychologie wird in diesem Zusammenhang vielfach vom Konzept der Persönlichkeitsstruktur gesprochen. Damit sind stabile oder beständige Aspekte der Persönlichkeit gemeint, die

---

<sup>16</sup> Mentzos (1982, 39) weist in diesem Zusammenhang auf eine terminologische Schwierigkeit dieses Strukturbegriffs hin. Er kritisiert, dass durch die sorglose Verwendung des Begriffs der Struktur in unterschiedlichen Kontexten dieser zunehmend vieldeutig und diffus wird. Aufgrund dessen herrscht zumeist Verwirrung bezüglich der Bedeutung dieses Begriffs.

das Individuum definieren und von anderen unterscheidbar machen. Häufig werden Wesenszüge, die charakteristisch für eine Person sind und sich demnach als konsistente Reaktion auf eine Vielzahl von Situationen herausstellen, als eine Einheit von Persönlichkeitsstrukturen beschrieben (Pervin, Cervone, John 2005, 33).

In der Tradition psychoanalytischer Persönlichkeitstheorien werden zumindest zwei strukturelle Einheiten psychischer Organisation als grundlegend angenommen und sind gleichzeitig charakteristisch für psychoanalytisch-orientierte Theorien: Beim ersten stehen die drei Ebenen des Bewusstseins im Zentrum (das Bewusste, Vorbewusste und Unbewusste) und beim zweiten die drei Persönlichkeitsstrukturen, die als funktionale Systeme der Psyche anzusehen sind. Sie beziehen sich auf verschiedene Aspekte des menschlichen Funktionierens und umfassen die Instanzen Es, Ich und Über-Ich (Pervin, Cervone, John 2005, 123). Diese zwei grundlegenden, strukturellen Organisationseinheiten, die in ihren Ursprüngen von Freud (1923) selbst beschrieben wurden, sind im vorliegenden Konzept der psychischen Strukturen implizit vertreten, erfassen jedoch nicht die Breite und Tiefe dessen, was in der vorliegenden Studie unter psychischen Strukturen verstanden wird.

Mentzos (1982, 39) definiert, dass innerhalb der Psychoanalyse alle psychischen Strukturen als „psychische Organisationen bezeichnet [werden], die dauerhaft sind oder sich nur relativ langsam verändern“ (ebd.). Er präzisiert weiter:

„...das Aufeinanderfolgen von Erlebens- und Verhaltensabschnitten erfolgt nicht regellos und nicht in zufälliger Weise. Im Gegenteil: Die jeweils beobachtbaren oder erlebten Sequenzen, aber sehr wahrscheinlich auch die unbewußt ablaufenden Vorgänge entsprechen bestimmten Regelmäßigkeiten, die als charakteristisch für das Individuum erscheinen.“ (ebd., 28)

Nach Mentzos und nach dem hier verfolgten Verständnis ist der Begriff der „psychischen Struktur“ grundsätzlich ein Konstrukt, mithilfe dessen Zusammenhänge und Ordnungen zwischen innerpsychischen bewussten und unbewussten Erlebens- und Verhaltensweisen eines Individuums hergestellt werden.

Ein paar relevante Bemerkungen zum Begriff des „Unbewussten“: Die Theorie des ubiquitären dynamischen Unbewussten ist die zentrale Annahme innerhalb des psychoanalytischen Gedankengutes. Die Theorie besagt, dass Menschen jederzeit und überall mit Erlebnisinhalten konfrontiert werden, die sie jedoch bewusst nicht wahrnehmen möchten, da sie

bereits auf unbewusster Ebene befürchten, das bewusste Gewahrwerden würde äußerst unangenehme Gefühle verursachen (Datler, Stephenson 1999, 84). D.h. jegliche Sinnesindrücke gelangen zunächst ins Unbewusste und dort wird entschieden, in welcher Form was bewusst wahrgenommen werden kann. So werden in weiterer Folge etwa verschiedene Abwehrmechanismen eingesetzt, um Menschen davor zu schützen, bestimmte Gefühle spüren zu müssen. Jedoch sei festgehalten, dass selbst unbewusst gehaltene Gefühle keineswegs „verschwinden“ oder nicht existent sind. Diese Empfindungen aus dem Unbewussten können sich nämlich in maskierter Form (und beeinflusst von den jeweiligen Abwehr- und Sicherungsformen) ihren Weg ins Bewusstsein bahnen, indem sie symbolhaft-entstellt im manifesten Verhalten zum Ausdruck kommen (Datler 1996, 148). Eben dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit, in der es um manifeste und latente Verhaltens- und Erlebensweisen von einem Kleinkind geht, von großer Bedeutung. So mögen hinter dem beobachtbaren Verhalten und den Äußerungen (Mimik und Gestik) unbewusste Empfindungen stecken, die in maskierter Form in Erscheinung treten.

Was ist nach den bisherigen Ausführungen über psychische Strukturen festzuhalten? Sie treten als *psychische Organisation* auf, die *Persönlichkeitsmerkmale* bzw. *Wesenszüge* eines Individuums ausmachen. Diese Organisation ist relativ *stabil* und nur *langsam veränderbar*. Wie ein Individuum eine bestimmte Situation *erlebt* und in dieser *handelt*, ist *keineswegs zufällig* und darüber hinaus laufen die innerpsychischen Vorgänge auf weite Strecken *unbewusst* ab. Dieser wenig differenziert betrachtete Überblick wirft eine Reihe an Fragen auf. Am drängendsten scheint die Frage zu sein, wie sich psychische Strukturen bilden sowie welche Zusammenhänge zwischen bisher gesammelten Erfahrungen und den Strukturbildungen bestehen.

Datler und Bogyi (1989), Datler (2001) und Steinhardt (2001) haben die Entwicklung der psychischen Strukturen intensiv und differenziert beforscht. Sie erweitern und präzisieren die bis dahin vorliegende innere Ordnung des Psychischen und weisen Zusammenhänge zwischen dem, wie sich ein Individuum selbst und wie es seine Umwelt erlebt, sowie den Verhaltensweisen aus. Sie stellen fest, dass die Ausbildung von psychischen Strukturen mit der Geburt einsetzt und von da an Beziehungs- und Interaktionserfahrungen mit „bedeutsamen Anderen“ (Steinhardt 2001, 152) die Bildung und v.a. auch Veränderung der psychischen Strukturen beeinflussen. Das bedeutet, wie ein Individuum sich selbst und seine

Umwelt tendenziell erlebt, wahrnimmt, denkt und sich verhält, hängt entscheidend von bedeutenden Beziehungserfahrungen im Sinne von internalisierten Interaktionserfahrungen ab, die von Geburt an und kontinuierlich gemacht werden. Mit Steinhardt (2001) lässt sich festhalten, dass psychische Strukturen bereits gegen Ende des zweiten Lebensjahres soweit gefestigt sind, „dass von einer gewissen psychischen Kontinuität ausgegangen werden kann“ (ebd., 154). Diese gefestigten Strukturen, also Persönlichkeitsmerkmale, sind weitgehend stabil und lassen sich über die Zeit hinweg nur sehr langsam ändern<sup>17</sup> (Datler 2001, 161). Der Aspekt des Zeitpunkts der Festigung scheint besonders in der vorliegenden Untersuchung brisant, da Luca sich in eben diesem Abschnitt seines Lebens befindet, in welchem derartige Persönlichkeitsstrukturen gefestigt werden.

Datler weist in seinem Artikel (2001, 160f.) – ebenso wie Mentzos (1982) – darauf hin, dass die menschliche Psyche nicht nur im Bereich des Bewusstwahrnehmbaren, sondern auch im Bereich des Unbewussten strukturiert ist: Hinter den beobachtbaren, sogenannten *manifesten* Erlebens-, Denkens- und Handlungsweisen, liegen *latente* Aktivitäten, die dem Bewusstsein desjenigen Menschen entzogen sind. Das heißt, dass die beobachtbaren Reaktionen von Menschen in bestimmten Situationen keiner bewussten Steuerung unterliegen und somit Folgeaktivitäten von unbewusst Erlebtem sind. Zusammenhänge zwischen diesen manifesten und latenten Aktivitäten auszuweisen, und sich somit zu einem gewissen Teil der Persönlichkeitsstruktur einer Person anzunähern, ist nicht nur für die Pädagogik im Allgemeinen von Relevanz, sondern vor allem in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern von Vorteil: wenn es gilt, differenzierte Vorstellungen von psychischen Strukturen dieser Kinder auszubilden, um das als *auffällig* klassifizierte Handeln verstehen und nachvollziehen, sowie in weiterer Folge unterstützend wirken zu können (Datler 2001, 162).

Zusammenfassend können psychische Strukturen dem aktuellen Verständnis nach mit Datler (2001, 160f.) folgendermaßen beschrieben werden:

---

<sup>17</sup> An dieser Stelle wird betont, dass Erfahrungen, die insbesondere in Beziehung zu anderen gesammelt werden, *zeitlebens* Einfluss auf psychische Strukturen haben. Die in den ersten beiden Jahren ausgebildeten Strukturen können im Kontakt mit anderen stabilisiert, überformt oder neu aufgebaut werden (Datler 2006a, 154). Es soll demnach nicht der Eindruck entstehen, dass ab dem dritten Lebensjahr endgültige, lebenslange und starre psychischen Struktur den Menschen „regieren“.

- Unter psychischen Strukturen werden zum einen „*Ensembles bestimmter latenter Tendenzen einer Person* [verstanden], *verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, zu erleben und einzuschätzen (zu apperzipieren)*“ und zum anderen die „*damit verbundenen Tendenzen, in solchen Situationen bestimmte manifeste Folgeaktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns zu setzen*“ (ebd., 160f.).
- Das Verfolgen der eben angeführten Tendenzen „*bedarf über weite Strecken keiner bewussten Steuerung und erfolgt weitgehend unbewusst. Dessen ungeachtet führt das Verfolgen dieser Tendenzen zur Ausbildung manifester, lebensstiltypischer Formen des Erlebens, Denkens und Handelns, die in unterschiedlichen Situationen in ähnlicher Weise gesetzt werden und über weite Strecken die charakteristischen Persönlichkeitszüge eines Menschen ausmachen*“ (Datler 2001, 161).
- Die Tendenzen „*des latenten Wahrnehmens, Erlebens und Einschätzens sowie die massgeblich [sic!] darin gründenden Tendenzen des manifesten Erlebens, Denkens und Handelns sind stabil und über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar*“ (ebd., 161).

Es wird deutlich, dass im Zentrum der Überlegungen über psychische Strukturen bewusste und unbewusste Tendenzen des Erlebens von Selbst und Welt stehen, die im Bereich des Denkens, Erlebens und Handelns Folgeaktivitäten nach sich ziehen und Ausdruck psychischer Aktivitäten sind. Diese Verhaltensweisen oder Reaktionen gründen in den je individuellen und in hohem Maße stabilen Apperzeptionstendenzen<sup>18</sup> eines Menschen. Damit ist der Zusammenhang der bisher gesammelten Erfahrungen – hier insbesondere die Beziehungs- und Interaktionserfahrungen – mit der psychischen Strukturbildung ausgewiesen.

Pointiert festgehalten bedeutet dies: In psychoanalytisch geleiteten Untersuchungen wird dem Nachdenken über frühe Beziehungs- und Interaktionserfahrungen und somit dem Nachdenken über das Erleben, Denken und Handeln in bestimmten Situationen ein großer Stellenwert eingeräumt, da diese Erfahrungen über weite Strecken die Bildung der psychischen Strukturen, der Persönlichkeitsmerkmale, steuern und beeinflussen. Speziell bei verhaltensauffälligen Kindern, bzw. Integrationskindern wie Luca, scheint es aufschlussreich, differenziert über ihre psychischen Strukturen und damit ihrem tendenziellen Wahrnehmen

---

<sup>18</sup> Der Begriff der Apperzeption entstammt in diesem Zusammenhang der individualpsychologischen Tradition und „umfaßt sämtliche Aktivitäten, in denen ein Mensch Vorstellungen, Einschätzungen, Erinnerungen, Wahrnehmungen, Phantasien ... von sich und der Umwelt kreiert“ (Datler, Bogyi 1989, 156).

von Sich und Welt nachzudenken, um in weiterer Folge Aussagen über Lucas spezifisches Erleben der Eingewöhnungsphase im Kindergarten treffen zu können.

Abschließend soll deutlich werden, welche Relevanz die kindlichen Aktivitätsbereiche im Prozess der Erarbeitung von Lucas psychischen Strukturen einnehmen. Wie eben ausgeführt, liegen dem manifesten Verhalten bewusste und unbewusste psychische Tendenzen des Wahrnehmens, Erlebens, Einschätzens, und Denkens zu Grunde. Lucas manifeste und latente Verhaltensweisen interessieren besonders in Hinblick auf die Frage nach der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein und somit fallen die Bereiche Affekt, Interesse und sozialer Kontakt während seines Kindergartenaufenthalts in den Fokus der Analyse. Die Zusammenführung der einzelnen Aktivitätsbereichen ergibt ausreichende Erkenntnisse über Lucas psychische Strukturen um letztlich in der Gesamtheit Schlussfolgerungen bezüglich Lucas Eingewöhnungszeit in den Kindergarten zuzulassen.

## **I.6 Zusammenfassung**

Der erste Teil der Diplomarbeit mit dem Titel „Zum Rahmen der Studie: Organisatorisches und Theoretisches“ führte Schritt für Schritt an das vorliegende Forschungsvorhaben heran. Auf diesem Weg wurde zuerst geklärt, dass diese Arbeit eine Einzelfallstudie ist, in welcher der Eingewöhnungsprozess eines kleinen Bubens namens Luca in den Kindergarten untersucht wird. Diese – als Teil der groß angelegten Wiener Kinderkrippenstudie – fokussiert das Erleben von Luca. Eine Annäherung an sein Erleben erlaubt die geeigneten Forschungsmethode, die Young Child Observation. Ausgehend von ihrem Ursprung, der Infant Observation, wurden die Besonderheiten der Young Child Observation erklärt sowie in weiterer Folge der konkrete Einsatz beschrieben. Ein kurzer Abschnitt über die Relevanz einer Einzelfallstudie sollte ihr Gewicht innerhalb qualitativer Forschung verdeutlichen. Das bedeutsame vierte Kapitel, in welchem am Ende die konkrete Forschungsfrage präsentiert wurde, führte an dem aktuellen Forschungsstand und der Forschungslücke des interessierten Themenbereichs vorbei. Daran anschließend wurde im fünften Kapitel der theoretische Rahmen abgesteckt und erläutert, um den Fokus der Fallanalyse in Teil III nachvollziehbar zu machen. Nach diesem generellen Überblick, in welchem Organisatorisches und Theoretisches im Mittelpunkt stand, wird in den nächsten beiden Teilen Luca im Zentrum des Interesses sein.



## **Teil II**

### **Luca in der Kinderkrippe**

---

„Das war für mich etwas Neues. Ich fühlte mich ganz weiß, ganz blank vor Angst. Es war eine uferlose, aber nicht widerwärtige Angst. Eine neue, undefinierbare Erkenntnis.“

*(Antoine de Saint-Exupéry, Briefe an Rinette)*

## Überblick

Teil II zielt darauf ab, Lucas offensichtliches Verhalten in der Kinderkrippe zu schildern.<sup>19</sup> Die Darstellung von Lucas auffälligem Verhalten erfolgt mittels jener Daten und Protokollausschnitte, die Rita Blümel im Zeitraum zwischen September 2007 und Juni 2008 sammelte.

Die Chronologie der Ereignisse schlägt sich in der Struktur von Teil II nieder. So erfolgen die Schilderungen von der Aufnahme Lucas als Projektkind in die Wiki-Studie (II.1), über die Darstellung wichtiger Ereignisse an Lucas ersten Tagen in der Kinderkrippe (II.2), über den Entschluss, das Betreuungssetting zu verändern (II.3), bis hin zu einer Schilderung, wie sich die Folgemonate gestalteten (II.4). Teil II der vorliegenden Arbeit endet schließlich mit jener großen Frage und Ungewissheit, die auch alle Beteiligten gegen Ende des ersten Krippenjahres von Luca beschäftigte: Wie wird sich Lucas Zukunft in Bezug auf seinen Kindergarteneintritt gestalten (II.5)?

### II.1 Luca, ein ganz normales Projektkind?

Obwohl bereits zu Beginn von Teil I grob umrissen wurde, wie sich Lucas Weg innerhalb der Wiki-Studie gestaltete, sollen an dieser Stelle die wichtigsten Informationen wiederholt werden: Lucas Eltern zeigen Interesse an der Erforschung der Eingewöhnungsphase in Kinderkrippen und willigen im Frühjahr 2007 ein, mit ihrem zweijährigen Erstgeborenen<sup>20</sup> an der Wiki-Studie teilzunehmen. Luca erfüllt alle Kriterien, um als Projektkind in die Studie aufgenommen zu werden:

- Luca ist zum Zeitpunkt des Krippeneintritts (Herbst 2007) 2 Jahre alt.
- Er ist gesund (kein Frühgeborenes).
- Seine Eltern sind der deutschen Sprache mächtig.
- Luca erlebt den Eintritt in die Kinderkrippe erstmals. Insofern hat er noch keine Vorerfahrungen mit regelmäßiger außerfamiliärer Betreuung.

---

<sup>19</sup> Es wird – entgegen des geplanten Vorhabens – nicht angestrebt, Lucas Erlebenstendenzen sowie etwaige Veränderung seines Verhaltens innerhalb des Krippenjahres darzustellen. Derartige Ausführungen finden sich in Rita Blümel's Diplomarbeit.

<sup>20</sup> Lucas Bruder ist zu diesem Zeitpunkt drei Monate alt.

Die Einrichtung, in welche Luca eingewöhnt werden soll, ist eine Krippengruppe eines Übungskindergartens, der an eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik angeschlossen ist. In dieser Gruppe ist für 16 Kinder Platz, die von drei Kindergartenpädagoginnen sowie einer Assistentin betreut werden. An jenem ersten Tag im Herbst 2007 werden 13 Kinder erwartet, von denen zwölf erstmals die Krippe besuchen. Insgesamt sind zumindest 14 Beobachtungseinheiten über einen Zeitraum von vier Monaten von der Projektleitung festgelegt. Dass sich das Setting aufgrund unvorhergesehener Schwierigkeiten Lucass Verhalten betreffend bald ändern würde, konnte an jenem ersten Tag in der Kinderkrippe noch niemand erahnen.

## II.2 Die ersten Tage in der Kinderkrippe

„Der Bub greift nach einem größeren Plastikcran. Luca greift auch danach und ist schneller. Er erwischt den Cran und läuft damit ca. 3m weg. Der andere Bub läuft ihm nach. Luca bleibt stehen. Der Bub holt ihn ein und greift nach dem Auto. Ruckartig öffnet Luca seinen Mund schiebt seinen Kopf nach vor, versucht den Buben in die Wange zu beißen und stößt ihn gleichzeitig mit der linken Hand weg. Der andere Bub erschrickt, fällt um, gestikuliert zaghaft in Richtung Luca und schaut suchend um sich“ (Papier 3, 4)<sup>21</sup>.

Eine weitere Szene:

„Inzwischen ist auch ein Mädchen gekommen und schiebt ein Auto [*in einer Autogarage*, Anm. P.H.] rauf und runter. Luca sieht das Auto, läuft auf das Mädchen zu, ergreift das Auto und zieht daran. Das Mädchen lässt nicht los und versucht das Auto zu sich zu ziehen. Mit der linken Hand zieht Luca am Auto, mit der rechten fährt er mit gespreizten Fingern blitzartig dem Mädchen ins Gesicht und stößt es weg“ (Papier 3, 4).

Diese beiden Ausschnitte sind dem Protokoll der ersten Beobachtungseinheit an Lucass erstem Krippentag entnommen. Luca befindet sich erst seit einer viertel Stunde im Gruppenraum und schon wird deutlich, dass er im Kontakt mit anderen Kindern unvorhersehbar und körperlich aggressiv reagiert. In diesem und folgenden Beobachtungsprotokollen wird beschrieben, wie Luca andere Kinder beißt, stößt, schlägt, kratzt oder ähnlich heftig reagiert (vgl. dazu Blümels Diplomarbeit, die voraussichtlich Ende 2011 veröffentlicht wird). Diese Reaktionen in Form von körperlichen Attacken sind allesamt dadurch gekennzeichnet,

---

<sup>21</sup> Unter der Bezeichnung „Papiere“ sind die fortlaufend nummeriert und gesammelten Beobachtungs- und Besprechungsprotokolle zusammengefasst. Die Zahlen sind folgendermaßen zu verstehen: Verfasste Beobachtungsprotokolle und im Zuge der Seminarbesprechungen entstandene Besprechungsprotokolle wurden chronologisch nummeriert und unter der Bezeichnung „Papiere“ gesammelt. Die erste Zahl benennt die Papiernummer, die zweite steht für die jeweilige Seitenzahl.

dass sie gegen seine Umwelt, v.a. gegen Kinder, gerichtet sind sowie blitzartig und stürmisch erfolgen. Lucas Mutter ist während dieser Ausbrüche stets anwesend.

In den Anfangstagen des Krippenbesuchs zeigt sich immer deutlicher, dass diese erst beschriebenen Szenen keinesfalls außergewöhnliche und untypische Verhaltensweisen von Luca sind. Es wird immer deutlicher, dass diese Art und Weise, wie er sich im Gruppenverband verhält, charakteristisch für ihn ist und sich immer und immer wiederholt. Es fällt darüber hinaus auf, dass Luca durchwegs kraftvoll, stürmisch und ruhelos handelt:

„Luca steigt ab, stürmt in den Gruppenbereich, schnappt einen Sessel, zerrt diesen zum Jausentisch, ergreift ein Brot, beißt einmal herzhaft ab, läuft zur Autogarage, nimmt sich ein Auto, läuft in den Gartenbereich, wieder zurück, holt ein zweites Auto, läuft wieder raus, entdeckt ein Labyrinth, will eine Schleuse reinschieben, schleudert sie weg, zerlegt das Labyrinth, läuft wieder in den Gruppenraum, setzt sich an einen anderen Tisch, schiebt ein Stück Brot in seinen Mund, blickt dabei zur Autogarage, läuft zur Autogarage, kommt mir schon wieder entgegen, läuft in den Garten, schaut sich suchend um sagt: ‚Mama‘, und läuft zur Mutter, die sich auf einer Bank sitzend mit einer anderen Frau über einen Bauernhofurlaub unterhält“ (Papier 3, 5f.).

Luca zeigt sich motorisch sehr aktiv und rastlos. Er hetzt von einem Objekt zum nächsten, ohne längere Zeit bei einem zu verweilen. Nur vereinzelt finden sich Szenen, in welchen Luca ruhig und konzentriert alleine spielt (bspw. Papier 3). Wenn gemeinschaftliche Gruppenaktivitäten wie Morgenkreis, Tanzrunde o.ä. am Tagesplan stehen, zeigt sich Luca zurückhaltend, seine Verhaltensweisen werden geradezu monoton und er ist teilnahmslos, wie in dieser Szene beschrieben:

„Die Spiele werden lebendiger und alle Kindergartenpädagoginnen, Kinder und Eltern tanzen, laufen, hüpfen in Kreisrichtung. Luca steht ebenfalls auf. Er geht langsam in die Mitte des Kreises. Seine Finger kaut er im Mund. Sein Blick wirkt *verloren*. Seine Mutter kommt, geht auf ihn zu, reicht ihm ihre rechte Hand entgegen und beugt sich leicht vor *und möchte anscheinend mit ihm tanzen*. Luca geht einen Schritt zurück, wendet seinen Oberkörper und Gesicht ein wenig von der Mutter weg und bleibt stehen. Die Mutter macht ein, zwei Tanzschritte und verlässt dann wieder den Kreis“ (Papier 5, 7).

Luca zeigt kaum Verhaltensweisen, die Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen ausdrücken und gleichzeitig von wechselseitigem „Geben und Nehmen“ geprägt sind. Für Lucas Gestaltung der Kontaktaufnahme ist bezeichnend, dass er kräftige Körpersignale (v.a. Blicke) an sein Gegenüber sendet – Adressaten sind in erster Linie Pädagoginnen.

Kurz zusammengefasst, sind folgende auffallende Verhaltensweisen kennzeichnend für Lucas erste Tage in der Kinderkrippe:

- Luca greift plötzlich, blitzartig und heftig andere Kinder an.
- In Phasen des freien Spiels bzw. der Erkundung verhält er sich meist rastlos und hetzt hin und her.
- Während gemeinschaftlicher Aktivitäten wird Luca hingegen ruhig, passiv und teilnahmslos.
- Kontakt zu Erwachsenen zeigt er durch Körpersignale, jedoch ohne eindeutige Hinweise auf seine Intention.

Eine abschließende Szene einige Tage nach Lucas erstem Krippentag verdeutlicht zusammenfassend, in welcher Weise sein irritierendes, überraschendes und äußerst charakteristisches Verhalten Aufmerksamkeit auf sich zieht, sodass die gesamte Krippengruppe von Unruhe erfüllt ist:

„Einige Kinder und deren Eltern beginnen die Autos und Spielsachen wegzuräumen. [...] Dann geht er [Luca, Anm. P.H.] zur Puppenküche ergreift einen Telefonhörer eines Spielzeugtelefons und schlägt damit heftig auf das Telefon ein. Die Mutter von Lilly nimmt ihm den Hörer sanft aus der Hand und tut als ob sie telefoniert und legt dann den Hörer auf. *Scheinbar planlos* wandert er durch den Puppenküchenbereich. Wenn er an einem Kind vorbeikommt, stößt er dieses weg oder patscht mit gespreizten Fingern in dessen Gesicht. *Es ist mir nicht möglich wiederzugeben, welches Kind er in welcher Reihenfolge gepatscht oder gestoßen hat.* Unruhe entsteht. Eltern beruhigen ihre schluchzenden Kinder. Die Mutter von Luca kommt, nimmt ihn an der Hand, zieht ihn zum Sofa und redet dort *mit strengem Gesicht* auf ihn ein. Er dreht seinen Kopf nach links, schaut auf den Boden und zieht seinen Körper weg von ihr. Sie lässt ihn los und er stapft weg. Die kleine zierliche Lilly, die gerade einen Puppenwagen schiebt, kreuzt seinen Weg. Er schlägt auf ihren Rücken und stößt sie weg. Lilly beginnt zu weinen und wird von ihrer Mama auf den Arm genommen. Luca gibt dem Kinderwagen einen Tritt und Stoß, sodass dieser umfällt und Puppe und Decke rauspurzeln und am Boden liegen“ (Papier 6, 3).

### **II.3 Der Entschluss, das Betreuungssetting zu ändern**

Lucas Verhalten, seine unvorhersehbare Aggressivität gegen Objekte und andere Kinder, löst bei allen Beteiligten (Pädagoginnen, Lucas Eltern, Eltern anderer Kinder) Sorge und bei dem Betreuungsteam erstmals Ratlosigkeit aus. Die Leiterin und Pädagoginnen der Einrichtung fassen schließlich den Entschluss, einige Änderungen am vorgesehenen Eingewöhnungsprozess vorzunehmen und vereinbaren Folgendes:

Der erste Trennungsversuch, der in der Krippe üblicherweise am vierten Tag nach Eintritt stattfindet, wird auf Anraten der Kindergartenpädagoginnen vertagt. Das Betreuungsteam

legt Lucas Mama nahe, die Betreuungszeit zu verkürzen. Luca besucht in der Folge gemeinsam mit seiner Mama lediglich vormittags für 1 ½ Stunden die Einrichtung.

Lucas Verhalten bleibt dennoch unverändert. Gemeinsam mit der Leiterin der Einrichtung bieten die Pädagoginnen Lucas Eltern schließlich eine weitere individuelle Betreuungsform an: Einzelbetreuung am Nachmittag für ca. 1 ½ Stunden. Dieses Angebot wird von den Eltern angenommen und so besucht Luca ab der dritten Krippenwoche die Einrichtung nur noch nachmittags. In das Setting dieser exklusiven Zweierbetreuung fallen Lucas erste Erfahrungen mit Trennung in seiner vierten Woche der Eingewöhnung.

Nicht nur Lucas Betreuungsform ändert sich, sondern auch das ursprünglich geplante Setting der Beobachtungen des Eingewöhnungsprozesses: Die geplante Beobachtungszeit von Rita Blümel wird von vier auf zehn Monate verlängert und erst mit dem Ende von Lucas erstem Krippenjahr abgeschlossen.

## **II.4 Folgemonate**

Ab der dritten Krippenwoche besucht Luca die Einrichtung nachmittags für ca. 1 ½ Stunden lang. In dieser Zeit wird er alleine von einer Pädagogin betreut. Nach etwa zwei Wochen exklusiver Einzelbetreuung wechselt ein Mädchen von Halbtags- zu Ganztagsbetreuung und verbringt somit ein bis zwei Stunden gemeinsam mit Luca. In dieser Zeit wird immer wieder angedacht, Luca erneut in die Großgruppe zu re-integrieren, doch seine Verhaltensweisen<sup>22</sup> lösen immer wieder und nach wie vor Zweifel am Gelingen dieser Reintegration aus. Es vergehen mehr als vier Monate. Im Februar 2008 wechseln schließlich weitere Kinder in die Ganztagsbetreuung. Waren es eben nur Luca und das Mädchen, so wächst die kleine Runde am Nachmittag zu einer Kleingruppe von fünf bis sechs Kindern, die von zwei Betreuungspersonen geleitet wird. Luca besucht die Kinderkrippe in dieser Betreuungsform fünfmal pro Woche. Weitere drei Monate später, im Mai 2008, wird schließlich die Reintegration Lucas in die Großgruppe am Vormittag durchgeführt.

---

<sup>22</sup> Welcher Auslöser hinter all diesen körperlichen Attacken und auf den ersten Blick willkürlich erscheinender Handlungsweisen steckt, sowie in welcher Form Veränderung seines Verhaltens innerhalb des Krippenjahres erkennbar werden, sind – wie bereits erwähnt – Themen von Rita Blümel's Diplomarbeit.

## II.5 Ende des ersten Krippenjahres

Aus Rita Blümels Unterlagen zu ihrem Beobachtungsjahr wird ersichtlich, dass Lucas erstes Krippenjahr von Hoffnung und Enttäuschung, Zuversicht und Zweifel, Ratlosigkeit und Ungewissheit sowie Sorge um seine weitere Entwicklung gekennzeichnet ist. Das auffällige Verhalten Lucas, welches sich das gesamte Jahr über deutlich zeigte, beschäftigt seine Eltern und das Betreuungsteam der Krippe sowie die Wiki-Mitarbeiter gleichermaßen. Das Wiki-Team im Speziellen ringt um ein Verstehen von Lucas Verhalten, sowie in welcher Form dem Buben und den Eltern Unterstützung angeboten werden könnte. Im Zuge dieser Reflexionen finden zwei ausführliche Gespräche mit Lucas Eltern und der Wiki-Projektleitung über die Situation von Luca und seiner Familie statt. Schließlich wird Lucas Familie von der Wiki-Projektleitung im Frühjahr 2008 über das Angebot von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung informiert. Lucas Eltern nehmen dieses Angebot an und besuchen eine derartige Beratungsstelle. Im Juni 2008 steht schließlich die Frage im Raum, wie es mit Lucas Betreuung im kommenden Herbst weitergehen soll. Es ist zu diesem Zeitpunkt völlig offen, ob Luca in dieser Einrichtung verbleibt oder in einen anderen Kindergarten wechselt.

Ein Kinderpsychologe, der für die Aufnahmen von Integrationskindern in Integrationskindergärten zuständig ist, stellt Luca im Sommer 2008 ein entsprechendes Gutachten aus, sodass er mit September 2008 einen Integrationskindergarten besuchen kann. Dank des Engagements der Wiki-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Offenheit und Bereitschaft Lucas Eltern sind schließlich die Wege geebnet, um Lucas Kindergartenwechsel zu vollziehen. Viele – nicht unbegründete – Fragen, Ängste und Unsicherheiten begleiten diesen Übertritt von der Kinderkrippe in den Kindergarten und veranlassen die Projektleitung zu der Entscheidung, diese zweite Eingewöhnungsphase von Luca abermals von einer Beobachterin mitverfolgen zu lassen. Jedoch von einer Person, die keine Kenntnisse seiner Erfahrungen und seines Verhaltens während der Krippenzeit hat.



## **Teil III**

### **Luca im Kindergarten**

---

„In Wirklichkeit also hängen alle Wesen und Erscheinungen, jedes Atom, jedes Energiequantum, voneinander ab und entstehen in gegenseitiger Abhängigkeit.

*Nicht die Substanz ist der Ursprung der Welt, sondern die Beziehung.“*

*(D.T. Suzuki, Der Buddha der Liebe)*

## Überblick

Wie bereits in den einleitenden Worten am Beginn der Arbeit angekündigt, bildet der dritte Teil das Kernstück der Diplomarbeit: Hierin wird die von mir beobachtete und mitverfolgte Zeit Lucas im Kindergarten im Zentrum stehen. Zuvor jedoch werden organisatorische Informationen zu den Beobachtungen (III.1) und Beschreibungen der Kindergartengruppe sowie der handelnden Hauptakteure in der Diplomarbeit (III.2) vorangestellt. Daran anschließend beginnt die detaillierte Analyse der Beobachtungsprotokolle (III.3). Nach der Analyse wird im folgenden Kapitel ein hinreichend klares Bild von Lucas psychischen Strukturen dargestellt (III.4). Dieses soll Grundlage und Bezugspunkt für die abschließend präsentierten Untersuchungsergebnisse der Fallanalyse sein, womit die leitende Forschungsfrage des dritten Teils beantwortet wird (III.5).

### III.1 Informationen zum organisatorischen Rahmen der Beobachtungen

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, wurde ich in den letzten Augusttagen des Jahres 2008 als studentische Mitarbeiterin in die Wiki-Studie aufgenommen. Mein Aufgabenbereich, nämlich die Young-Child-Beobachtung eines einzugewöhnenden Kindes in den Kindergarten nach dem Tavistock-Konzept, stand zu diesem Zeitpunkt bereits fest. Anfang September wurde ich schließlich per Email von der Projektkoordinatorin der Wiki-Studie, Mag. Nina Hover-Reisner, mit den Basisinformationen (Standort und Kontaktdaten des Kindergartens sowie knappe Angaben zu Luca und seiner Mutter) versorgt und bei einem Gespräch mit Frau Hover-Reisner über die Beobachtungsdauer und -häufigkeit aufgeklärt: Ich sollte ab dem 08. September 2008 bis Ende Jänner 2009 einmal pro Woche für eine Stunde lang (an unterschiedlichen Wochentagen und zu verschiedenen Zeitpunkten) Luca im Kindergarten beobachten. Außerdem teilte sie mir mit, dass alles Organisatorische soweit mit der Einrichtung abgeklärt sei und diese mich an Lucas erstem Kindergarten tag erwarten würden. Darüber hinaus wurde ich im Zuge dieses Gespräches – um meine Unvoreingenommenheit zu wahren – „lediglich“ darüber informiert, dass der Junge zwar wie jedes andere der 104 Wiki-Projekt Kinder in die Studie aufgenommen wurde, *er* während *seines* ersten Krippenjahres jedoch Auffälligkeiten zeigte. Die geäußerten Besonderheiten wurden mir nicht näher erläutert.

Ich erschien demnach an Lucas erstem Kindergartentag eine halbe Stunde vor seinem Eintreffen gegen 8.30 Uhr in der Einrichtung und stellte mich der Leiterin vor. Diese führte mich sogleich in die Integrationsgruppe, in welcher Luca erwartet wurde, und machte mich mit den dort beschäftigten Pädagoginnen und Assistentinnen bekannt. Der erste Kontakt zwischen mir und Lucas Mutter, Frau H., fand erst an jenem 08. September 2008 vor Ort statt. Allerdings wurde das Weiterführen der Beobachtungen sowohl über Frau H.'s Wunsch als auch von Seiten der Wiki-Projektleitung bereits im Laufe des Augusts besprochen und vereinbart.

### **III.2 Im Kindergarten. Wer trifft hier auf wen?**

Dieses Kapitel ist der Darstellung des Schauplatzes der Beobachtungen sowie der beteiligten Personen gewidmet. Der Leser soll dadurch eine Vorstellung erhalten, in welcher Umgebung sich der einzugewöhnende Bub bewegt hat, respektive mit welchen – für ihn bedeutenden – Personen er in dieser Zeit wiederholt in Kontakt trat.

#### ***III.2.1 Der Kindergarten***

Der im Zentrum der Studie stehende Luca besucht die Integrationsgruppe eines Wiener Kindergartens. In einem grauen 1960er Wohnhaus-Nachkriegsbau einer ruhigen Seitengasse des sonst eher geschäftigen Viertels verbirgt sich Lucas Kindergarten. Darin sind im ebenerdigen Stock zwei Krippen-Gruppen (für Kinder von 0-3 Jahren) beherbergt, während im ersten Stock drei Kindergartengruppen (für Kinder von 3-6 Jahren) zu finden sind. Von diesen zwei Kindergartengruppen werden zwei als Integrationsgruppen geführt. Des Weiteren gibt es einen großen Bewegungsraum sowie den Innenhof des Wohnhauses, welchen die Kinder zum Herumtollen nutzen können. Der Betreuungsschlüssel in Lucas Integrationsgruppe sieht folgendermaßen aus: Zwei Pädagoginnen, eine davon ist Sonderpädagogin, und in der Regel zwei Assistentinnen betreuen 20 Kinder, vier davon haben einen „erhöhten Förderbedarf“.

Der Kindergarten ist von 6.30 Uhr bis 17.30 Uhr geöffnet – Luca besucht den Kindergarten während der gesamten Beobachtungszeit jedoch nur halbtags und wird vor dem Mittagessen gegen 12 Uhr abgeholt. Die Kinder sind einer bestimmten „Stammgruppe“ zugeteilt,

haben aber unter gewissen Bedingungen die Möglichkeit, Nachbarkindergartengruppen zu besuchen. Der Tagesablauf gestaltete sich während der durchgeführten Beobachtungszeit im Regelfall folgendermaßen: Kinder treffen bis etwa neun Uhr ein. Bis dahin haben sie die Möglichkeit, ein kleines Frühstück im Gruppenraum zu sich zu nehmen, welches v.a. von den Assistentinnen betreut wird. Im Anschluss spielen die Kinder selbstständig, bis gegen zehn Uhr der Morgenkreis unter der Leitung einer der Pädagoginnen abgehalten wird. Hierbei werden die Anwesenheit der Kinder kontrolliert, aktuelle Themen besprochen, Lieder gesungen u.v.m.. Darauf geht die Gruppe entweder in den Hof ins Freie oder beschäftigt sich erneut im „Freien Spiel“. Einmal pro Woche besucht die Gruppe den Turnsaal einer benachbarten Schule, was in der Regel den gesamten Vormittag beansprucht.

Die Räumlichkeiten im Eingangsbereich wirken freundlich, doch nicht besonders auffallend: weder besonders hell noch modern oder weitläufig. Ganz im Gegenteil: Der Gang, in welchem Luca und seine Gruppe ihre Garderobe ablegen, ist L-förmig, schmal und besitzt nur ein Fenster. Pinnwände sind beiderseits des Ganges angebracht, wobei eine Seite durch individuell gestaltete Steckbriefe der Vorstellung der Gruppe dient und die andere Seite Informationen für die Eltern bereithält.

Eine Skizze von Lucas Gruppenraum, der „gelben Gruppe 2“, sowie des Eingangsbereichs, der Nassräume und der Küche soll einen Überblick über die räumlichen Gegebenheiten bieten:

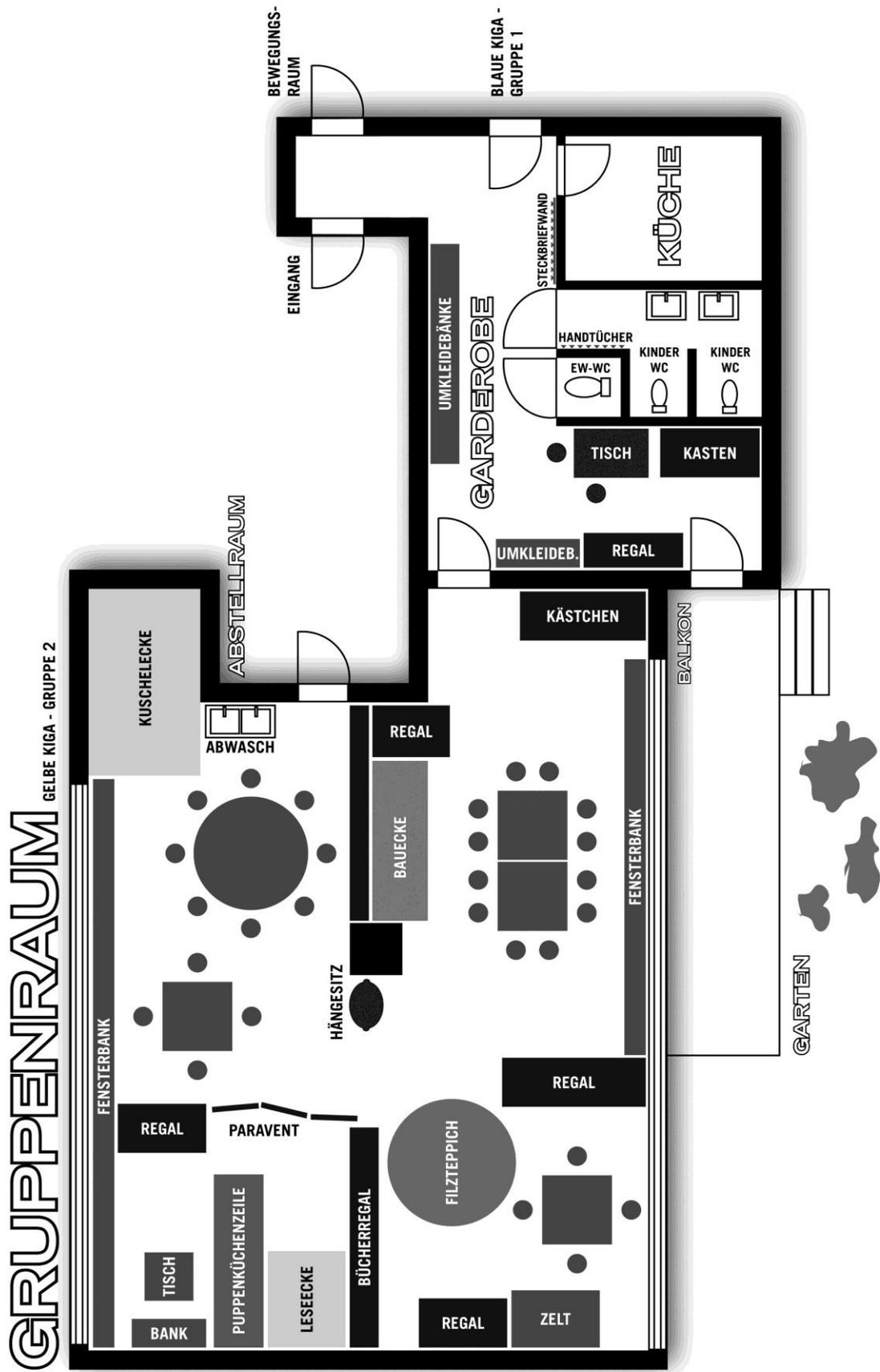


Abbildung1

### ***III.2.2 Luca***

An dieser Stelle möchte ich Luca beschreiben, wie ich ihn kennenlernte. Nach dem Mailwechsel mit der Wiki-Projektkoordinatorin, in welchem sie mir erste Infos über Luca mitteilte, entstand bereits ein erstes Bild von ihm. Sie schrieb am 04.09.2008:

„Luca ist drei Jahre alt und hat rötliches Haar (rotblond). Er hat schon ein Jahr eine Kleinkindergruppe im Bezirk besucht, sein Verhalten dort war für Pädagoginnen und (zum Teil auch für) andere Kinder recht herausfordernd; Eltern haben sich nach Absprache mit div. Instanzen für einen Betreuungsplatz in einer Integrationsgruppe entschieden. Luca ist jedoch in keinsten Weise körperlich ‚behindert‘ oder von Behinderung bedroht; sein Verhalten jedoch weicht im Alltag von dem anderer Kleinkinder etwas ab. Wir (das Wiki-Team) würden Sie gerne ohne differenzierten Einblick in Lucas Betreuungsgeschichte beobachten lassen; der frische, unvoreingenommene Blick auf den Buben ist uns sehr wichtig“ (Hover-Reisner 2008, [1]).

Nach dieser Mitteilung war für mich nicht etwa Lucas herausforderndes Verhalten oder die Tatsache, dass er ein Integrationskind ist, die einprägendste und nachhaltigste Information, sondern die Beschreibung Lucas rotblonden Haares. In meiner Vorstellung sah ich einen hellhäutigen Jungen mit rotem Haar, der in einer Kindergartengruppe umherwieselt und die Aufmerksamkeit aller auf sich lenkt. Ich nahm mir sodann jedoch vor, Luca und sein Verhalten selbst vor Ort auf mich wirken zu lassen.

Nun meine ersten Eindrücke von Luca: Am ersten Kindergarten tag ist es schließlich Lucas kurzgeschorenes, rotblondes Haar, welches ihn für mich erkenntlich machte. Er ist zum Zeitpunkt seines Kindergarteneintritts genau drei Jahre alt und ist von seiner Statur und Größe durchschnittlich gewachsen. Sein rundliches Gesicht ist von blasser, ebenmäßiger Haut überzogen; seine großen, blauen Augen sind von dichten, hellen Wimpern umrahmt. Er beobachtet stets mit interessiertem Blick seine Umgebung, wodurch er sehr aufmerksam und keinesfalls verträumt wirkt. Luca ist durchwegs sportlich, leger gekleidet: Häufig trägt er bequeme Stoffhosen und langärmelige T-Shirts. Er spricht zu Beginn der Beobachtungen eher wenig und wenn, dann undeutlich. Der erste Eindruck von Luca war jener, dass er ein durchschnittlicher, sehr an seiner Umgebung interessierter und aufmerksamer Bub ist.

### ***III.2.3 Stefanie H. – Lucas Mutter***

Die Mutter von Luca, Stefanie H., ist etwa 35 Jahre alt und von ihrer Statur groß und schlank gewachsen. Sie hat ihr dunkelblondes schulterlanges Haar meist zu einem Pferdeschwanz zusammengebunden und trägt ausschließlich sportlich-funktionale Kleidung. Stefanie H. ist weitgehend ungeschminkt – was zweideutig zu verstehen ist: einerseits im Sinne von ihrem naturbelassenen Aussehen und andererseits im Sinne ihres zugänglichen und offenen Verhaltens ihrer Umgebung gegenüber. Luca ist Frau H.'s erster von zwei Söhnen. Tom, Lucas Bruder, ist zum Zeitpunkt Lucas Kindertageeintritts etwa 15 Monate alt. Der erste Eindruck von Frau H. war, dass sie eine engagierte und offene junge Frau ist, die einerseits im ersten Protokoll als „gelassen und entspannt“ beschrieben wird und dennoch aktiv wirkt (Papier 1, 3). Dies mag paradox klingen, doch Frau H. vereinte die beiden Eigenschaften „entspannt“ und „spritzig“ immer häufiger. Manchmal hatte ich den Eindruck, als würde die Spritzigkeit aus einer Mischung von Zerstreutheit und Stress entstehen. Diese Paarung überwog in der Folge meist die anfangs beschriebene Ruhe.

### ***III.2.4 Die Sonderpädagogin Kathrin – Lucas Bezugspädagogin***

Kathrin ist Sonderpädagogin der „Gelben Gruppe 2“ und Lucas Bezugspädagogin<sup>23</sup>. Durch ihre Ausbildung als Sonderpädagogin ist sie speziell für die drei – neben Luca – übrigen Kinder mit speziellem Förderbedarf verantwortlich. Sie nimmt Luca vom ersten Tag an warmherzig in ihre Obhut. Kathrin ist etwa Ende 20 und von durchschnittlicher Größe. Ihr braunes, kinnlanges, leicht gelocktes Haar umrahmt ihr jugendlich aussehendes Gesicht. Kathrins weibliche Figur strahlt gemeinsam mit ihrer herzlichen und freundlichen Art Mütterlichkeit aus. Mit den Kindern unterhält sie ein liebe- und verständnisvolles Verhältnis, welches jedoch auch „ernste Worte“ verträgt. In entsprechenden Situationen erhält Kathrin trotz ihrer legeren Art den nötigen Respekt von den Kindern. Mir gegenüber ist Kathrin stets hilfsbereit und engagiert. Im Laufe der Beobachtungszeit verlässt Kathrin das Pädagoginnenteam. Sie selbst hat mir davon erzählt, doch die Umstände, weshalb bzw. wohin sie ihr neuer Job führt, nicht näher erläutert.

---

<sup>23</sup>Als Bezugspädagogin wird im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie jene Pädagogin bezeichnet, zu der das Kind bevorzugt Kontakt aufnimmt und die stabilste Beziehung aufgebaut hat (Trauner 2009, 1).

### ***III.2.5 Die Kindergartenpädagogin Sandra***

Sandra ist die Pädagogin der Großgruppe, in welcher Luca zugeteilt ist. Sie ist etwa Anfang 40 und hat dunkles, langes Haar, welches sie meist zu einem Knoten zusammengebunden hat. Sie trägt häufig lange Kleider und wallende Röcke. Sandra wirkt sehr ausgeglichen und ruhig. Wenn sie mit den Kindern spricht oder spielt, geschieht dies grundsätzlich in einer Stimmlage und einem Tonfall, welche eine angenehme Atmosphäre schaffen.

Die Arbeitsbereiche von Kathrin und Sandra scheinen nicht strikt getrennt zu sein, sodass auch Sandra im Laufe der Zeit zu einer wichtigen Bezugsperson für Luca wird. Mir gegenüber verhält sich die Pädagogin anfangs eher reserviert, während des Beobachtungsverlaufes lernt sie mich jedoch immer besser kennen und wird dadurch zunehmend zugänglicher.

### ***III.2.6 Die Assistentinnen Bianca und Monika***

Bianca ist eine der beiden Assistentinnen der Gruppe. Sie ist etwa Anfang 30, hat ein ebenmäßiges Gesicht und trägt dunkelbraunes, schulterlanges Haar. Einige Strähnen ihres stufig geschnittenen Haars fallen stets in ihr Gesicht. Biancas Naturell ermöglicht ihr einen einfachen, direkten Zugang zu Kindern. Die Beziehung zwischen Luca und ihr basiert auf der unverblünten, offenen Ansprache, mit der sie Luca begegnet. Bianca selbst hat einen Sohn, der die Nachbargruppe von Luca besucht.

Die zweite Assistentin der Gruppe heißt Monika. In meinem ersten Protokoll beschreibe ich sie als „Dame“, was v.a. auf ihr Alter zurückzuführen ist (Papier 1, 2). Monika ist etwa in ihren Mitt-Fünzigern und eine routinierte Frau ihres Faches. Nicht zuletzt durch ihre fülligen Rundungen und ihr selbstbewusstes Auftreten wirkt sie standhaft. Sie ist stets braun gebrannt und sehr gepflegt. Ihre kastanienrot gefärbten Haare trägt sie halblang und in leichten Wellen. Mir gegenüber verhält sich Monika eher distanziert, jedoch durchwegs freundlich.

### ***III.2.7 Lucas Freunde Max, Sarah und Leni***

An dieser Stelle soll eine kurze Vorstellung jener drei Kinder stehen, mit denen Luca zusehends intensiveren Kontakt pflegt bzw. Austausch sucht. Der Junge Max ist etwa fünf Jahre alt, eineinhalb Köpfe größer als Luca und ebenfalls ein Integrationskind. Während der Beobachtungen fällt auf, dass er meist alleine spielt und häufig dadurch heraussticht, dass er Anweisungen von Erwachsenen nicht befolgt bzw. körperlich sehr aktiv ist. Max wird in Verbindung mit Luca in acht der insgesamt sechzehn Beobachtungsprotokolle erwähnt (Papiere 1, 10, 13, 14, 15, 17, 19, 21).

Die etwa fünfjährige Sarah hat feines, hellblondes, kinnlanges Haar. Sie ist kleiner als gleichaltrige Kinder, was darauf zurückzuführen ist, dass sie Trisomie 21 hat. Sarah ist recht ruhig und zurückhaltend. Das Mädchen malt sehr gerne und beschäftigt sich häufig mit Puzzle- sowie Brettspielen.

Leni ist genauso alt wie Luca. Sie ist etwa gleich groß und auffallend zart. Ihr schulterlanges, dunkelbraunes Haar trägt sie in einem Seitenscheitel – häufig ist sie damit beschäftigt, ihr Haar aus dem Gesicht zu streichen. Lenis Mutter ist Spanierin, sie spricht mit ihrer Tochter in ihrer Muttersprache spanisch. Lucas Verhältnis zu Leni intensiviert sich im Laufe der Beobachtungszeit zusehends.

Die drei eben beschriebenen Kinder, Lucas Freunde, verbindet etwas mit ihm, worauf ich bereits an dieser Stelle hinweisen möchte: Zwei der drei Freunde sind ebenso Integrationskinder – wie Luca. Leni als Dritte ist zwar kein Integrationskind, aufgrund ihrer Größe und Zartheit jedoch ähnlich schutzbedürftig bzw. auffällig und fügt sich dadurch passend in die Reihe Lucas „Freundeswahl“ ein.

In diesem zweiten Kapitel wurden die Hauptakteure bzw. der Schauplatz des Geschehens vorgestellt, um eine anschauliche Vorstellung des Geschilderten bilden zu können. Im Anhang befindet sich ein Personenverzeichnis, das zur Orientierung dient, sollten Unklarheiten im Laufe des Lesens von Protokollausschnitten auftreten.

### III.3 Die Analyse der Beobachtungsprotokolle

Nach der Vorstellung der wichtigsten Personen und Schauplätze dieser Studie gilt es nun, das Herzstück der Arbeit zu erkunden, und zwar die Analyse der Beobachtungsprotokolle, welche im Zuge der Beobachtungen zwischen September 2008 und Jänner 2009 in Lucas Kindergarten entstanden sind. Um die Stoßrichtung der Analyse deutlich zu machen, scheint es sinnvoll, jene leitenden Forschungsfragen anzuführen, deren Beantwortung in diesem Teil angestrebt wird. Dadurch wird ersichtlich, in Hinblick *worauf* die Protokolle durchgearbeitet und analysiert werden: *Welche Aussagen können über Lucas Erleben von Trennung und Getrennt-Sein während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten gemacht werden und welche Aufschlüsse können in diesem Zusammenhang Erkenntnisse über seine psychischen Strukturen zur Beantwortung der Frage nach der Bewältigung der Eingewöhnungsphase geben?*

In diesem Sinne gilt es weiter zu fragen:

- Welche psychischen Erlebenstendenzen liegen Lucas Verhaltensweisen in Phasen der Trennung und des Getrennt-Seins von seinen Eltern zugrunde?
- Wie scheinen sich Lucas psychische Erlebenstendenzen im Ausdruck seiner Affekte, am Interesse des in der Gruppe Gegebenen sowie an seinem sozialen Kontakt zu Peers und Pädagoginnen zu gestalten und gegebenenfalls über die Beobachtungszeit verändert zu haben?
- Welche Erkenntnisse können über Lucas psychische Strukturen gewonnen werden?

In Teil I wurde im Zuge der Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens ausführlich dargestellt, worauf die Fallanalyse abzielt und aus welchen Gründen in eben dieser Weise vorgegangen wird. Aufgrund dessen wird an dieser Stelle lediglich in äußerst knapper Form darauf eingegangen: Ich gehe von der Annahme aus, dass die Betrachtung und Einschätzung der kindlichen Aktivitätsbereiche Affekt, Interesse und sozialer Kontakt Aussagen über den Status der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein im Zuge des Kindertageeintritts zulassen. Das bedeutet für die vorliegende Studie, dass die Beobachtungsprotokolle einer differenzierten Analyse unterzogen werden untergliedert in die Bereiche Affekt,

Interesse und sozialer Kontakt<sup>24</sup>. Infolge der Ausarbeitung Lucas Erlebens- und Verhaltenstendenzen in eben diesen Bereichen in Phasen der Trennung und des Getrennt-Seins seiner primären Bezugspersonen erschließt sich nach und nach ein Gesamtbild seiner mutmaßlichen psychischen Strukturen. Daran anschließend wird am Ende von Teil III eine Einschätzung über die Bewältigung der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten möglich.

Dieses umfangreiche, dritte Kapitel verlangt nach einem kurzen Überblick zum Aufbau: Der erste Kindergartentag von Luca wird ausführlich und mit einem offenen Blick – ohne eine konkrete Differenzierung der drei kindlichen Aktivitätsbereiche – dargestellt (Kapitel III.3.1), weil gerade diese ersten Kontaktaufnahmen und Erlebnisse an diesem ersten Tag als besonders spannende und wichtige Ereignisse für das Kind angesehen werden. Dabei sollen wichtige Themen, die im späteren Verlauf wiederholt auftreten, erstmals angeschnitten werden. Die Folgewochen und -monate werden schließlich chronologisch und in zwei Phasen, nämlich erstens in Phasen der Trennung (Kapitel III.3.2) und zweitens in Phasen des Getrennt-Seins (Kapitel III.3.3), untergliedert, die jeweils Subkapitel aufweisen. Lucas Verhalten wird dabei anhand seiner geäußerten Affekte (Kapitel III.3.2.1 bzw. III.3.3.1), seinem Interesse an dem in der Gruppe Gegebenen (Kapitel III.3.2.2 bzw. III.3.3.2) und seinem sozialen Kontakt zu Peers als auch zu Pädagoginnen und Assistentinnen (Kapitel III.3.2.3 bzw. III.3.3.3) separat in den jeweiligen Unterkapiteln analysiert. Die Kapitel III.3.2.4 bzw. III.3.3.4 bieten einen zusammenfassenden Überblick der jeweiligen Phasen. Aus den gesammelten Erkenntnissen ergeben sich schließlich erste Rückschlüsse auf Lucas psychische Strukturen, die am Ende des Kapitels Phasen der Trennung einerseits (Kapitel III.3.2.5) und Phasen des Getrennt-Seins andererseits (Kapitel III.3.3.5) präzisiert werden.

### ***III.3.1 Der erste Tag***

Luca erreicht an einem Montagmorgen Anfang September 2008 gegen 9 Uhr gemeinsam mit seiner Mutter seinen neuen Kindergarten. Zur Erinnerung: Luca ist vor wenigen Tagen

---

<sup>24</sup> In der Darstellung des ersten Kindergartentages von Luca wird auf die separate Analyse hinsichtlich der drei kindlichen Aktivitätsbereiche verzichtet, da der Blick an jenem ersten Tag völlig offen gehalten werden soll. Dies trägt dazu bei, einen uneingeschränkten Gesamteindruck der ersten Beobachtungseinheit zu bekommen.

drei Jahre alt geworden. Die erste Begegnung zwischen Luca, seiner Mutter und der Bezugspädagogin Kathrin gestaltet sich folgendermaßen:

„Ich stehe gerade in der Türe, als ein kurzhaariger, rotblonder Junge an der Hand seiner Mutter den Garderobegang entlang kommt und vor der Gruppeneingangstüre Halt macht. Einen Daumen hat der Bub im Mund und saugt ein wenig daran. [...] ‚Jetzt haben wir es endlich gefunden‘, sagt die Mutter und weist auf den etwas komplizierten Weg durch den Bewegungsraum hin, den sie gerade zurückgelegt haben, um zum Gruppenraum 2 zu gelangen. Sie reicht mir ihre rechte Hand, wir stellen uns einander vor [...]. Sie wirkt sehr gelassen und entspannt. [...] Schon ist Kathrin aus dem Gruppenraum in den Gang getreten, um die Neuankömmlinge zu begrüßen. Sofort beugt sie sich zu Luca, stellt sich vor und schüttelt seine rechte Hand. Frau H. teilt der Sonderpädagogin mit, dass Luca heute ein wenig angeschlagen sei, da sein Bruder vergangene Woche krank war und nun anscheinend Luca etwas davon abbekommen habe – er sei verschnupft und huste ab und zu“ (Papier 1, 3).

Luca begeht seinen ersten Tag im neuen Kindergarten gemeinsam mit seiner Mutter. Der Weg dorthin scheint für die Mutter bereits ein wenig beschwerlich gewesen zu sein, zumal sie alleine und orientierungslos durch die unbekanntes Räumlichkeiten in dem oberen Stock erscheint, in welchem Lucas Gruppenraum lokalisiert ist. Die Äußerung ‚*Jetzt haben wir es endlich gefunden*‘ lässt zwar ein Stück weit Erleichterung über das Eintreffen an der richtigen Stelle vermuten, doch schwingt ein gereizter Unterton mit, der in dem Wort ‚*endlich*‘ zum Ausdruck kommt. Doch nicht nur Lucas Mutter mag in der Situation der Ankunft möglicherweise Unbehagen verspüren: Auch Lucas Verhalten deutet darauf hin, dass unangenehme Gefühle in ihm auftauchen. Seine Hand ist fest mit der seiner Mutter verbunden, während der Daumen seiner anderen Hand in seinem Mund verschwindet. Offensichtlich versucht er, durch die Herstellung von Verbindung zu seiner Mutter auf der einen Seite und das Saugen an seinem Daumen auf der anderen Seite Beruhigung zu finden. Luca erfährt in diesen ersten Minuten im neuen Kindergarten keine einführenden, willkommen heißenden oder angstnehmenden Worte von Seiten seiner Mutter und wirkt in sich zurückgezogen. Die Tatsache, dass in diesem Protokollausschnitt wenige Hinweise auf Lucas Mimik oder Gestik zu finden sind, lässt die Vermutung aufkommen, Luca will womöglich unbemerkt bleiben und möglichst nicht auffallen.

Wenige Sekunden nach der Ankunft von Luca und Frau H. tritt die Sonderpädagogin Kathrin aus dem Gruppenraum in den Gangbereich und begrüßt die beiden. Sie spricht Luca direkt an und schüttelt seine rechte Hand. Luca hingegen ist still und scheint nach wie vor passiv. Diese Reaktion und seine damit verbundene Zurückhaltung scheint Frau H. zu be-

merken und veranlasst sie möglicherweise deshalb dazu, sein Nicht-Antworten durch die Erklärung, ‚*er sei ein wenig angeschlagen*‘, zu rechtfertigen.

Kathrin wendet sich erneut direkt an Luca, als es um das Auswählen jenes Symbols geht, welches seinen zukünftigen Garderobeplatz, sein Handtuch sowie seine Haarbürste markieren wird. Dabei wird Luca aktiv und löst sich von seiner Mutter:

„Zur Wahl stehen die *Zwetschke* oder der *Zug*. Er [Luca, Anm. P.H.] wandert von einem Symbol zum anderen – stellt sich auf seine Zehenspitzen, um diese genauer betrachten zu können, und entdeckt ein Zeichen, *das ihm viel besser gefallen würde*. Bisher hat Luca noch kein Wort gesprochen. Nun zeigt er auf das Ballsymbol und sagt: ‚Will Ball.‘ Lucas Mutter steht direkt neben ihm, führt ihn wiederum zum Zugsymbol und meint: ‚Nimm doch den Zug, der passt extrem gut zu dir.‘ Sie setzen sich gemeinsam auf die Bank, Luca dicht neben seiner Mutter. Sie kramt Lucas mitgebrachte Hausschuhe aus dem Rucksack, den sie inzwischen auf die Sitzbank gestellt hat, nimmt Luca *liebevoll* auf ihren Schoß und beginnt ihm seine Schuhe auszuziehen. Er gibt sich anscheinend mit dem Zugsymbol zufrieden, da keine weitere Diskussion darüber entsteht. Luca hilft beim Umziehen der Schuhe kaum mit – Frau H. öffnet seine Straßenschuhe, streift sie von seinen Füßen, platziert sie am dafür vorgesehenen Gitter unter der Sitzbank und zieht ihm seine weichen Leder-Hausschuhe, die einen Klettverschluss besitzen, über seine Füße“ (Papier 1, 3).

Bei der Auswahl des Symbols, welches ihn die Kindergartenzeit hindurch begleiten wird, spricht Luca die ersten Worte im Kindergarten und artikuliert seinen Wunsch. Sein Wunschsymbol, der Ball, steht jedoch leider nicht zur Auswahl, sodass die Mutter sich dazu veranlasst sieht, Lucas Aufmerksamkeit auf die zur Wahl stehenden Symbole zu lenken und spricht eine Empfehlung in seinem Sinne aus. In diesem Ausschnitt wird zweierlei deutlich: *Erstens* nimmt die Mutter Luca die Entscheidung ab und wählt an seiner Stelle das Zugsymbol und *zweitens* scheint Luca seine Umgebung aufmerksam zu erkunden. Er ist in seinem Inneren trotz der für ihn neuen Situation augenscheinlich frei genug, um selbstständig neue Eindrücke zu registrieren, obwohl diese nicht explizit von seiner Mutter oder Kathrin in Sprache gehoben werden. In diesem Fall ist es das Ballsymbol, das seine Aufmerksamkeit erobert. Lucas Aussage ‚*Will Ball*‘ betont dies, allerdings verlangt er seinen Wunsch nicht mit Nachdruck, denn er gibt sich schließlich mit der Entscheidung seiner Mutter zufrieden. In der Folge erscheint Luca nach diesem kurzen Aufkommen von Aktivität wieder passiv und schutzsuchend: Körperkontaktherstellend zu seiner Mutter spürt er ihre Nähe und lässt sich auf ihrem Schoß geradezu vollkommen von ihr „bemuttern“. Frau H. übernimmt das Umziehen der Straßenschuhe wie selbstverständlich. Die Szene setzt sich wie folgt fort:

„Während dies geschieht [*das Umziehen der Straßenschuhe*, Anm. P. H.], fragt Kathrin Lucas Mutter, wie sie den Sommer verbracht hätten. Frau H. sagt, sie seien ‚weg‘ gewesen und, dass Luca ‚super große Fortschritte‘ gemacht hätte. Luca, der immer noch auf dem Schoß seiner Mutter sitzt, zeigt auf seine Straßenschuhe und sagt: ‚Mama auch‘ – diese entgegnet: ‚Ja, die Mama zieht jetzt auch ihre Schuhe aus und stellt sie auch zu deinen, zum Zug‘. Die beiden erheben sich von der Sitzbank [...]“ (Papier 1, 3).

Kathrin bahnt ein erstes, ungezwungenes Gespräch mit Frau H. an, während Luca nach wie vor am Schoß seiner Mutter sitzt. Es ist anzunehmen, dass Luca die Worte seiner Mutter hört: Sie betont, dass er ‚*super große Fortschritte*‘ gemacht habe, wobei sie nicht näher ausführt, worauf diese Fortschritte bezogen sind. Diese Aussage lässt jedoch vermuten, dass Frau H. Lucas Entwicklung bzw. sein Verhalten beobachtet, es mitverfolgt und darüber nachdenkt. Sie spricht ihrem Sohn dadurch eine gewisse Entwicklung zu, die sie selbst stolz wirken lässt. Kurz darauf sagt Luca deutlich, jedoch sehr kurz und knapp: ‚*Mama auch*‘. Ohne Zweifel drückt Luca dadurch aus, dass er seine Mutter bei sich haben möchte und sie als Zeichen dafür ebenso ihre Schuhe ausziehen solle. Frau H. scheint dies umgehend zu verstehen und erfüllt Lucas Verlangen. Dadurch erlebt Luca das Gefühl, dass geschieht, was er sich vorstellt und wünscht und erfährt somit von Seiten seiner Mutter Bestätigung und Verständnis.

Dieses Gefühl des „Verstandenwerdens“ und die Begleitung seiner Mutter gibt Luca möglicherweise die Sicherheit und Bereitschaft bereits wenige Minuten nach der Ankunft in der neuen Umgebung ein recht intimes Geschäft zu verrichten:

„Lucas Garderobeplatz befindet sich direkt vor einer geöffneten Türe, die als Waschraum zu identifizieren ist. Bevor Frau H. Kathrin in den Gruppenraum folgt, sagt sie zu Luca: ‚Schau, da is das Lulli – willst es gleich ausprobieren?‘ – Luca schaut sich kurz um, kommentiert dies jedoch nicht und folgt seiner Mutter an der Hand zur Toilette. Ich höre, wie sie ihrem Sohn hilft, seine Hose hinunterzuziehen und nach wenigen Sekunden bereits ‚Toll!‘ das erfolgreiche Geschäft ihres Jungen kommentiert. ‚Wisch-wisch, alles fein – willst du die Spülung betätigen?‘ Sie säubert Luca und anschließend tapst er zum Waschbecken, beugt sich zum Wasserhahn und schiebt die Armatur nach oben, sodass ein starker Wasserstrahl ins Becken spritzt. Die Mutter tritt näher an ihn heran und hilft ihm, diesen Strahl unter Kontrolle zu bringen, indem sie die Armatur wieder etwas nach unten drückt. Luca hustet: Es ist ein recht bellendes, verschleimtes Geräusch. Frau H. erinnert ihn, seine Hand vor den Mund zu halten. Nachdem Luca seine Hände gesäubert hat, ergreift er mit seiner linken Hand die Rechte seiner Mutter und steuert auf den Gruppenraum zu“ (Papier 1, 3f).

Luca mag seine Mutter in dieser Szene als eine Frau erleben, die ihn ermutigt, Neues zu Erforschen. Gleich zu Beginn, noch bevor sie gemeinsam den Gruppenraum betreten, macht sie ihn in behutsamer Weise mit diesem wichtigen Ort bekannt. Sie artikuliert sein ‚*Geschäft*‘ und bietet ihm im Anschluss erstmals an, selbst tätig zu werden, indem sie ihn

auffordert, eigenständig die Spülung zu betätigen. Dieses Angebot mag der Anlass dafür sein, seine Eigenständigkeit fortzuführen und auch den Wasserhahn selbstständig zu bedienen. Frau H. steht ihm jedoch zur Seite, sollte er in dieser Situation Hilfe benötigen. Luca erfährt dadurch, dass er fähig und autonom ist, im Hintergrund jedoch seine Mama auf ihn achtet und ihn unterstützt. Luca wirkt in dieser Situation des Händewaschens äußerst routiniert.

Das Husten von Luca macht seine gesundheitlich nicht einwandfreie Verfassung deutlich. Die Erinnerung, die Hand während des Hustens vor seinen Mund zu halten, lässt darauf schließen, dass Frau H. die Vermittlung kultureller Techniken wichtig ist. Dies hat im weitesten Sinne vermutlich Auswirkungen auf Lucas Disziplin: Nämlich dann, wenn es darum geht, gewisse Anweisungen zu befolgen. In späteren Protokollauschnitten wird deutlich, dass Luca in dieser Hinsicht zum überwiegenden Teil Hinweise oder Bitten sehr gut annehmen und umsetzen kann.

Luca schnappt sogleich die Hand seiner Mutter. Dies drückt aus, dass er nach dieser Toilettenszene erneut Nähe und Verbundenheit zu ihr herstellen möchte. Diese sehr intime Szene, die gleich zu Beginn stattfindet und das vollständige Entblößen mit sich zieht, lässt darauf schließen, dass Luca – vermutlich durch die Anwesenheit seiner Mutter – dazu bereit ist, gemeinsam mit ihr die neue Umgebung zu erkunden und sich auf Bevorstehendes einzulassen.

Die ersten Schritte in den Gruppenraum begeht Luca an der Hand seiner Mutter:

„Ich folge Frau H. und Luca mit einem Abstand von etwa zwei Metern hinterher. Mit den Fingern seiner rechten Hand spielt er in seinem Mund – es ist kein eindeutiges Daumenlutschen, jedoch kaut und saugt er an ein, zwei, drei Fingern.

Im Moment sind etwa 10 Kinder sowie Sandra und Monika im Raum. Sandra liest einem Jungen ein Buch in der Bücherecke vor, während Monika mit einem kleinen Mädchen ein Puzzle auf dem runden Maltisch zusammensetzt. Es ist recht ruhig. Luca verschafft sich einen ersten Überblick: Er lässt die Hand seiner Mutter los und begibt sich in den hinteren Teil des Raumes – dort erweckt die Puppenküche [...] seine besondere Aufmerksamkeit. Kleine Sesselchen, Bänke, ein Tisch und die Küchenzeile sind so angeordnet, dass ein kuscheliger Raum entsteht, der sehr einladend wirkt. Luca öffnet sofort sehr *neugierig* alle Laden der Küche, holt Kochlöffel, Schneebesen und ähnliche Utensilien heraus, fährt damit auf der Oberfläche der Kästchen entlang, streckt sie in die Luft und legt sie sodann wieder zurück auf deren Ursprungsplatz. Er schiebt den Kinderwagen, der sich neben dem Küchentisch befindet, hin und her. Nach etwa einer Minute sagt er ‚Mami‘ und daraufhin begibt sich Frau H. ebenso in die Puppenküche. Sie setzt sich jedoch nicht direkt neben ihn sondern lässt sich auf der etwa 50 cm hohen und 70 cm breiten Fensterbank in der Ecke nieder [...]. Somit ist sie etwa 1,5 m von Luca entfernt. Ich wandere hingegen herum, da sich Luca nicht auf eine Sache konzentriert und mir oft der freie

Blick [auf ihn, Anm. P.H.] durch Sichtschutz, Raumteiler oder seine Haltung verwehrt ist“ (Papier 1, 4).

Der tatsächliche Eintritt in die Kindergartengruppe scheint für Luca mit beunruhigenden und unangenehmen Gefühlen einherzugehen, die einer Linderung bedürfen. Folgendes lässt darauf schließen: Er hält an der linken Hand an seiner Mama fest, während er an den Fingern seiner rechten Hand kaut und saugt. Dieses Verhalten erweckt das Bild eines unsicheren, schutzbedürftigen und innerlich unruhigen Buben. Doch Luca weiß seine unangenehmen Gefühle abzuschwächen: Auf der einen Seite stellt er eine Verbindung zu seiner Mama her, während er auf der anderen Seite auf sich selbst, nämlich seine Finger zurückgreift und diese in seinen Mund führt. Er spürt sich durch dieses Fingerlutschen quasi selbst und schafft sich dadurch Beruhigung. In gewissem Sinne bildet er durch dieses Verhalten eine geschlossene Einheit, die fest zusammenhält und seine Mama miteinschließt. Seine Linderungsversuche scheinen erfolgreich zu sein, denn schon nach wenigen Schritten löst er sich von seiner Mutter und macht sich selbstständig ein erstes Bild des unbekanntes Raumes und der darin befindlichen fremden Personen. Die angenehme Ruhe, die in diesem Moment im Gruppenraum herrscht, scheint für Lucas erste Erkundungstour sehr förderlich zu sein, da seine innere Unruhe nicht zusätzlich durch äußerer Unruhe belastet wird.

Luca zieht es sofort in den hinteren Bereich des Gruppenraumes, in welchem sich die Puppenküche befindet. Er ist der einzige, der sich zu diesem Zeitpunkt in der Ecke aufhält. Was ihn dazu veranlasst, ausgerechnet diesen Bereich anzusteuern, bleibt letztlich offen, doch kann man annehmen, dass Luca diese Ecke als ebenso ‚*kuschelig*‘ und ‚*einladend*‘ empfindet, wie im Protokoll geschildert. Außerdem ist zu vermuten, dass eine Puppenküche etwas Vertrautes ist, das ihm sowohl von der Kinderkrippe als auch von seinem zu Hause, hier jedenfalls in Form einer reellen Küche, bekannt ist. An diesem abgegrenzten und überschaubaren Platz kann sich Luca in zweierlei Hinsicht als „groß“ erleben: Einmal in der Phantasie eines Vaters, der z.B. für das Kochen verantwortlich ist und jemanden versorgt, und einmal im Sinne des tatsächlichen Größenverhältnisses der Kinderküche zu Lucas Körpergröße. Neugierig öffnet er alle Laden und holt darin befindliche Kochutensilien heraus. Er setzt sie nicht im Sinne des Kochens ein und legt sie auch relativ rasch wieder zurück; das Hantieren mit den Gegenständen wirkt geradezu gehetzt. Einerseits lässt dies vermuten, dass er eher daran interessiert ist, *ob* sich etwas im Inneren der Küche ver-

birgt und weniger daran, *was*. Andererseits deutet diese kurze und ungewöhnliche Beschäftigung mit den Küchenutensilien darauf hin, dass Luca zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage ist, sich konzentriert und ruhig auf dieses Spiel einzulassen. Das nachfolgende Hin- und Herschieben des Kinderwagens kann in diesem Sinne als Ausdruck seiner innerlichen Befindlichkeit angesehen werden: Die verspürte Unruhe wird von ihm auf den Kinderwagen übertragen und kommt in der Schiebebewegung zum Ausdruck. Luca fühlt sich vermutlich zwischen dem Abhängig- und Unabhängig-sein im tatsächlichen Sinne hin- und hergerissen. Wenn man die Vorstellung teilt, dass Luca innere Unruhe verspürt, scheint sein Verlangen nach seiner Mama in dieser Situation völlig deutlich, ja geradezu vorhersehbar und wird in weiterer Folge durch das Aussprechen von ‚*Mami*‘ bestätigt.

Es stellt sich nun die Frage, ob dies Lucas Art des Erkundens und Entdeckens ist und ob dieses gehetzt wirkende Verhalten sowie die Suche nach Verborgenen, Ausdruck seines inneren Erlebens ist? Und in weiterer Folge ist danach zu fragen, ob dieses beobachtete Verhalten, welches den Rückschluss auf Lucas innere Unruhe nahelegt, mit der Tatsache des Eintritts in den Kindergarten in Verbindung gebracht werden kann. Derartige Fragen treten in diesem Ausschnitt erstmals auf und werden in folgenden Szenen immer wieder zur Diskussion stehen. In dieser Situation steht jedenfalls fest, dass Frau H. auf Lucas Rufen reagiert und mit ihrer Anwesenheit Luca soweit Sicherheit bieten kann, dass er – ohne Körperkontakt aufnehmen zu müssen – seine Aufmerksamkeit weiterhin der Erkundung der neuen Umgebung widmen kann. Hierbei sei erwähnt, dass Frau H. ihren Sitzplatz auf der Fensterbank sehr klug wählt, da sie Luca zwar vermittelt, dass sie für ihn hier ist, jedoch die vorhandene Distanz ihm genügend Freiraum lässt, um selbstständig zu spielen.

Im weiteren Verlauf setzt sich der oftmalige Wechsel von Spielzeug fort: Zuerst öffnet er einen Werkzeugkoffer und kramt verschiedene Utensilien heraus. Dabei erkundigt er sich nach dem Namen eines Werkzeugs und lässt dieses sodann unbeachtet hinter sich. Anschließend erhebt sich Luca und geht ziellos in die Raummitte, bis er schließlich einmal an der Feder eines freihängenden Federspiels zieht, welches er passiert. Das Drehen und Auf- und Abhupfen der Feder beachtet Luca nicht weiter. Daran anschließend inspiziert er eine Holzkugelbahn, um schlussendlich doch zurück in Mamas Nähe zu gehen. Zurück in der Puppenküche, auf deren Boden der Werkzeugkoffer liegt, zieht Luca einen Hammer aus dem Koffer. Im folgenden Ausschnitt wird diese Szene beschrieben, und es wird deutlich,

dass Luca offenkundig wissbegierig ist und um Hilfe bittet, wenn er diese benötigt. Außerdem wird verdeutlicht, in welcher Weise sich Kathrin Luca annähert und ihm Spielvorschläge bietet. Frau H. sitzt nach wie vor neben Kathrin auf der Fensterbank und greift nicht in Lucas Erkundungsspiel ein:

„Erneut steht er nun davor (*vor dem Werkzeugkoffer*, Anm. P. H.), beugt sich mit seinem Oberkörper Richtung Boden, fischt mit seiner rechten Hand nach einem Werkzeug, hält es in die Höhe und fragt: ‚Was ist das?‘. Kathrin hört seine Frage und antwortet ihm, dass dies ein Hammer sei. Sofort ergreift sie die Gelegenheit, um mit ihm in Kontakt zu treten. Kathrin bleibt auf der Fensterbank sitzen, beugt sich jedoch vorne über, um nahe an Luca heranreichen zu können. Sie dreht einen Sessel der Puppenküche um, sodass dessen Sesselbeine in die Höhe ragen und zeigt ihm, dass er diese nun festklopfen könne. *Heftig* beginnt er zu hämmern. Kathrin ermutigt ihn, möglichst fest alle Stellen zu berühren und kommentiert seine Arbeit mit einem begeisterten ‚Ahhh... sehr gut machst du das!‘“ (Papier 1, 5).

Luca befindet sich in dieser Szene seit etwa 20 Minuten im Gruppenraum. Er ist augenscheinlich an dem in dem Werkzeugkoffer befindlichen Hammer interessiert. Seine Frage, was dies sei, um mehr über diesen Gegenstand zu erfahren, verdeutlicht sein Interesse. Kathrin reagiert umgehend auf Lucas Frage und nutzt diese Gelegenheit, um erstmals näher mit ihm in Kontakt zu treten. Hierbei erfährt Luca einerseits Aufmerksamkeit und andererseits einen Vorschlag, was er mit diesem Werkzeug anfangen kann. Kathrins Ermutigung, das Stuhlbein fest zu hämmern, scheint in Lucas Sinn zu sein, denn er führt diese Tätigkeit mit besonderem Engagement aus. Wenn man etwas differenzierter über die Bedeutung des Hämmerns nachdenkt, kann zweierlei festgehalten werden: Erstens kann durch diese Tätigkeit etwas repariert bzw. wiederhergestellt oder im übertragenen Sinne „ganz“ gemacht werden. Dieser Aspekt stellt gerade in einer speziellen Situation wie dem Kindereintritt, in welcher Luca sich womöglich aufgrund nahender Trennungen innerlich als „zerfallen“ erlebt, jedoch wieder als Einheit auftreten mag, einen brisanten Moment dar. Zweitens könnte dieses Spiel jedoch auch einen aggressiven Anteil enthalten: Mit einem Hammer kann vieles nicht nur wiederhergestellt, sondern auch zerstört werden – nicht nur Gegenstände, sondern im Geiste auch Gedanken und Gefühle. Möglicherweise möchte Luca eben diese unangenehmen Gedanken und Gefühle, die im Zusammenhang mit dem Kindereintritt stehen, zerschlagen und zerstören und zwar im Sinne des Vernichtens. Die Ermutigung von Seiten Kathrins, möglichst alle Stellen gut zu bearbeiten sowie die Toleranz trotz heftigen Hämmerns dieses nicht zu unterbinden, zeigen Luca, dass sie ihn aufmerksam beobachtet, freie Hand lässt und seine ‚gute Arbeit‘ anerkennt.

Luca erscheint in den bisherigen Ausschnitten Schritt für Schritt aktiver. Möglich macht dies die Anwesenheit seiner Mutter, die Luca im Hintergrund weiß. Zusätzlich unterstützend wirkt die aufmerksame Pädagogin Kathrin, die sich Schritt für Schritt dem Buben nähert und dadurch in seiner Wahrnehmung präsent bleibt. Luca greift in der folgenden Szene auf beide Personen zurück, deren Anwesenheit er sich sicher ist und bleibt aktiv. Darüber hinaus kommt in diesem Abschnitt das intuitive Verhalten der Mutter zum Ausdruck, in welcher Weise sie Luca etwas Neues beibringt:

„Inzwischen hat Leni – zur Freude Lucas – die Säge niedergelegt und die Puppenküche verlassen. Er nimmt sie sofort an sich, wandert in der näheren Umgebung herum und beginnt zu sägen: Stühle, Kästchen, Tische, Wecker,... alles, was er in der Puppenküche finden kann, wird ‚angesägt‘. Dabei schneidet er manchmal ein wenig zu heftig, sodass sich das Plastiksägeblatt von der Verankerung, in der es steckt, löst. *Man kann sich dieses Gerät wie eine Bohrmaschine vorstellen, auf die man verschiedene Aufsätze aufstecken kann – in diesem Fall eben das Sägeblatt.* ‚Mama runtergegangen...‘, lässt er sofort alle wissen und kommt auf seine Mutter zu. Diese sitzt nach wie vor im Schneidersitz auf der Fensterbank – sie beugt sich vor, sodass Luca genau erkennen kann, wie sie die beiden Teile ineinander steckt. Außerdem spricht sie dazu ‚Da ist so ein Hubbel und da auch und die müssen beide aufeinander treffen.‘ Es macht ‚klick‘ und das Sägeblatt rastet ein. Sie nimmt es jedoch unverzüglich wieder auseinander und meint, dass nun Luca an der Reihe sei und es selbst ausprobieren solle. Er nimmt die beiden Einzelteile entgegen, wendet sich von seiner Mutter ab und kommt in meine Richtung. Langsam setzt er einen Fuß vor den anderen und murmelt ‚Hubbel, hubbel,...‘. Nachdem die Säge erfolgreich zusammengesteckt ist, legt er sie neben den Koffer auf den Boden und ergreift die Schublehre. Kathrin bietet ihm wieder an, am Sessel zu arbeiten – sie zeigt ihm, wie er die Breite der Sesselbeine abmessen könne. Ein blondes Mädchen tritt interessiert heran und sieht Luca über die Schulter, als er den Stuhl vermisst. Er hat jedoch auch bei diesem Spiel kein besonders großes Durchhaltevermögen, reicht die Schublehre Kathrin und ergreift erneut die Säge. Luca stapft wiederum eher ziellos herum, sagt ‚Mama, komm‘, erwartet sich aber anscheinend keine Antwort, da er auf ihr ‚Nichtreagieren‘ keinerlei Handlungen setzt“ (Papier 1, 5).

Luca nimmt die Spielzeugsäge an sich, sobald sie von dem kleinen, zierlichen Mädchen niedergelegt und dadurch freigegeben wurde. Er arbeitet damit wiederum recht engagiert, ähnlich wie mit dem Hammer in der Szene zuvor. Dass er in seiner Vorstellung Gegenstände teilt und dadurch trennt, erhält in Anlehnung an das mit dem Kindergarteneintritt verbundene Thema „Trennung“ eine hoch aktuelle und brisante Bedeutung: Er wird mit Gedanken an Trennung konfrontiert und bearbeitet diese, indem er selbst als Akteur auftritt und Trennungen vollzieht, wenn auch in dieser Situation „nur“ im handwerklichen Sinn. Die Heftigkeit, mit welcher er sägt, ist möglicherweise mit der Heftigkeit der Gefühle gleichzusetzen, die er verspürt. Als sich schließlich das Sägeblatt aus der Verankerung löst, zögert Luca nicht, sich Hilfe zu holen und wendet sich an seine Mama. Hier reagiert Frau H. in einer Form, die sich für Luca als sehr förderlich erweist: Sie demonstriert ihm in einem ersten Schritt, wie er die beiden Teile zu einem Ganzen vervollständigen kann – und zwar in einer adäquaten, kindgerechten Weise. In einem zweiten Schritt fordert sie ihn auf,

selbst tätig zu werden, indem sie die Säge wieder auseinander nimmt und ihn dadurch vor die Aufgabe stellt, selbst den wünschenswerten Zustand der Säge herzustellen. Sie initiiert in dieser Situation in gewisser Weise (unbewusst) einen Bildungsprozess, der sich darin begründen lässt, dass Luca die Säge im Anschluss selbstständig reparieren kann und nicht mehr die Hilfe seiner Mutter in Anspruch nimmt.

In dieser Szene zeigt sich einmal mehr, dass Luca verschiedene Spielzeuge anfasst, aber nur kurze Zeit dabei verweilt. So besitzt das Vermessen der Stuhlbeine keine latenten Inhalte, die mit jenen Gefühlszuständen zu verbinden sind, die Luca in jenem Moment verspüren mag. Möglicherweise ist das der Grund, weshalb er diesem Spiel keine besondere Bedeutung beimisst und dieses ihn daher auch wenig zu fesseln scheint.

Luca erhebt sich nun und bewegt sich einige Schritte in Richtung Raummitte. In diesem Moment bemerkt er offensichtlich, dass er sich von seiner Mama entfernt, da in ihm der Impuls entsteht, ‚*Mama, komm*‘ zu äußern. Luca wartet die Reaktion seiner Mutter nicht ab, denn er hat soeben etwas entdeckt, was seine Aufmerksamkeit anziehen scheint und deshalb das Verlangen nach seiner Mama abschwächt: Die Neugierde bzw. der Erkundungsdrang scheint den Wunsch nach Nähe zu seiner Mutter überwältigen zu können, als er die Holzkugelbahn auf der Fensterbank entdeckt. Kathrin begibt sich zu ihm und erklärt ihm das Prinzip der Kugelbahn: In der Mitte der Holzbodenplatte befindet sich ein „Kurbel-Aufzug“, der die Kugel zur Spitze transportiert. Oben angekommen fällt die Kugel automatisch in eine Rinne, in der sich die Kugel um den Aufzug herum etwa fünf Stockwerke abwärts ihren Weg bahnt. Gerade, als Luca und Kathrin sich dem Hochbefördern der Kugel widmen, kommt Max, hinzu. Er möchte in das Spiel eingreifen, doch er zieht seine Hände zurück, als Kathrin ihm erklärt, dass Luca heute den ersten Tag in der Gruppe sei und eben dieses Spiel entdeckt habe.

„Schließlich gelangt die Kugel mit Kathrins Hilfe an die Spitze und beginnt zu rollen. Luca, der auf seinen abgewinkelten Beinen sitzt, verfolgt den Weg, den die Kugel zurücklegt ganz genau und hat ein breites Grinsen im Gesicht. Hin und wieder hustet er. An bestimmten Ecken bleibt die Kugel hängen, da [...] die Kugelbahn schon des Öfteren geklebt werden musste. Luca gibt der Kugel einen kleinen Schubs – schon läuft sie weiter. Oftmals verzichtet Luca auf das komplizierte Hochbringen der Kugel und legt sie einfach per Hand in die Rinne. Er konzentriert sich auf das Rollen der Kugel – er sabbert. Als Max an der Reihe ist, verliert Luca sein Interesse, dreht sich um und rutscht auf seinen Knien von dem Spiel weg in Richtung seiner Mutter, die immer noch auf der Fensterbank sitzt“ (Papier 1, 6).

Die Beschäftigung mit einer Kugelbahn ist ein hoch interessantes Spiel: Sowohl aus Perspektive des Kindes, als auch aus Perspektive eines Forschers, der dieses Spiel auf latente Inhalte hin untersucht, lohnt es sich, genauer hinzusehen. Das Kugelbahnspiel zaubert Luca erstmals an diesem Vormittag ein Lächeln ins Gesicht. Warum? Offenbar bereitet es ihm Freude, selbst etwas bewirken zu können – in anderen Worten: sich wirkmächtig zu fühlen. In diesem Fall bedeutet das, die Kugel selbstständig in Bewegung zu setzen. In weiterer Folge kann diese Wirkmächtigkeit Sicherheit bieten. Der Bub verzichtet oftmals auf das komplizierte Hochbringen der Kugel über den Kurbelaufzug – dies zeigt, dass es ihm wichtiger scheint, die Kugel rollen zu sehen, was er selbst problemlos initiieren kann, im Gegensatz zum Transport hinauf, wozu er Kathrins Hilfe benötigt. Die Konzentrationsfähigkeit, die er in dieser Situation an den Tag legt und mit welcher er das Rollen seiner Kugel verfolgt, ist Ausdruck seines Interesses an diesem Spiel. Dies geht sogar soweit, dass Luca zu sabbern beginnt. Obschon er gesundheitlich angeschlagen ist – er hustet zwischendurch immer wieder – hat er seinen Speichelfluss in übrigen Protokollausschnitten unter Kontrolle; in dieser Situation jedoch nicht.

Als Max schließlich in das Spiel mit einbezogen wird und ebenfalls seine Kugel durch die Kugelbahn sausen lässt, verliert Luca sein Interesse an der Beschäftigung mit der Bahn und verlässt seinen Platz. Das Abwenden in dieser Situation ist ein wichtiger Aspekt, über welchen es sich lohnt, differenzierter nachzudenken: Das Kugelbahnspiel erlaubt es, zahlreiche Erfahrungen zu machen, die nicht nur auf das Spiel, sondern auf den allgemeinen Kindergartenalltag zu beziehen sind (Kaltseis 2009, 25). Kinder erleben, dass sie einen gewissen Platz im Spiel und in der Krippe bzw. dem Kindergarten neben anderen Kindern haben. Das Bewegen innerhalb eines sozialen Verbandes bietet jedoch nicht nur Schutz und gibt Sicherheit, sondern verlangt den Kindern auch allerlei ab. So müssen Kinder beispielsweise ihre eigenen Bedürfnisse im Kindergartenalltag oftmals für kurze Zeit hintanstellen, wie etwa beim Kugelbahnspiel: Das Warten, bis man selbst wieder an der Reihe ist, um seine Kugel durch die Bahn rollen zu lassen, bedeutet für Kleinkinder eine große Herausforderung. Luca kann diese Herausforderung in der aktuellen Situation zwar nicht bewältigen, er setzt jedoch eine Handlung, die es ihm erlaubt – ohne das Spiel des anderen Buben zu stören – den inneren Druck zu lindern: Luca verlässt das Kugelbahnspiel. Diese Beschäftigung scheint ihn jedoch hoch fasziniert zu haben, weil er sich wenige Minuten später wiederum diesem Spiel zuwendet.

Kathrin zeigt Luca im Anschluss an das Abwenden von der Kugelbahn ein Spiel, auf dessen Spiegelflächen man unterschiedliche Formen (Pyramiden, Quader, Kugeln) platzieren kann. Durch die Spiegelflächen entsteht eine optische Täuschung, bei der die Anzahl der aufgestellten Figuren vervielfacht wird. Luca beschäftigt sich zwar kurze Zeit damit, jedoch ohne „besonders interessierte Gesten oder Mimik“ (Papier 1, 6) zu zeigen. Zu diesem Zeitpunkt geschieht Folgendes:

„Lucas Mutter erhebt sich in der Zwischenzeit und verlässt den Raum. Er [Luca, Anm. P.H.] bemerkt dies, ruft kurz aber wenig *energisch* ‚Mama‘ und spielt *gelassen* weiter. Frau H. kommt nach etwa einer halben Minute mit einem Taschentuch in der Hand zurück. Sie tritt an ihn heran und wischt sein Kinn trocken, das von Sabber überzogen ist. Dabei sagt sie, dass er aufgrund des Schnupfens so viel Speichel im Mund hätte – normalerweise hätte er das unter Kontrolle. Sie zieht sich etwas zurück und lässt Luca alleine spielen“ (Papier 1, 6).

Dies ist die erste beschriebene Trennungssituation, die von Lucas Mutter initiiert wird. Die Dauer der Trennung ist zwar minimal, jedoch insofern relevant, als dass Luca keine Vorankündigung oder Information erhält, wann bzw. ob seine Mutter wieder kommt. Luca bemerkt das Verschwinden seiner Mutter und ruft nach ihr. Dies zeigt, dass es ihm keineswegs gleichgültig ist, ob seine Mutter bei ihm ist oder nicht, jedoch verunsichert ihn ihre Abwesenheit nicht in solchem Maß, dass er vehement nach ihr verlangen muss. Seine Reaktion lässt vermuten, dass Luca Abwesenheit und Distanz in der aktuellen Situation akzeptieren und aushalten kann, selbst wenn es für ihn unerwartet geschieht. Es sei jedoch nochmals daran erinnert, dass die Abwesenheit seiner Mutter in diesem Ausschnitt nicht länger als eine Minute anhielt.

Frau H.'s Impuls, ein weiteres Mal auf Lucas kränklichen Zustand zu verweisen, um dadurch sein Sabbern zu rechtfertigen, deutet darauf hin, dass ihr dies selbst unangenehm auffällt. Möglicherweise möchte sie keinesfalls den Eindruck entstehen lassen, Luca sei ein Kleinstkind, das keine Kontrolle über seinen Speichelfluss hat. Diese Ängste der Mutter haben bedeutsamen Einfluss auf ihr Verhalten Luca gegenüber, was in späteren Protokollen verstärkt sichtbar wird (Papiere 7, 9, 16).

Nach der kurzen Zuwendung seiner Mutter und dem darauffolgenden Rückzug ihrerseits verspürt Luca erneut den Impuls, sich dem Kugelbahnspiel zuzuwenden. Obwohl Max gerade damit spielt, nähert sich Luca. Er scheint sich nun zuzutrauen, mit Max abwechselnd die Kugeln rollen lassen zu können. Gerade, als er mit „Will auch!“ (Papier 1, 6)

seinen eindeutigen Wunsch zu spielen äußert, tritt Kathrin mit einer Bitte an Luca: Er möge ihr die Spielzeugsäge reichen, die er zuvor neben der Kugelbahn liegen gelassen habe. Pflichtbewusst erledigt er diese Aufgabe. An dieser Stelle wird auf diesen scheinbar unwichtigen Aspekt hingewiesen, da in späteren Protokollauschnitten wiederholt Szenen geschildert werden, in denen Luca unterschiedliche Hinweise und Bitten von Pädagoginnen oder Assistentinnen auf weite Strecken beachtet und diesen nachkommt. Sein auffallendes Entgegenkommen Erwachsenen gegenüber soll hier bereits Erwähnung finden. Ein erstes Anzeichen für dieses Verhalten wurde zuvor in jener Szene, in der Frau H. Luca bittet seine Hand beim Husten vor seinen Mund zu halten und er ihrer Bitte folgt, ersichtlich.

Nun also findet die letztmalige Beschäftigung mit der Kugelbahn in dieser ersten Beobachtungseinheit statt. Diese gestaltet sich folgendermaßen:

„Luca händigt Kathrin die Säge aus und wendet sich voller Konzentration der Kugelbahn zu. Nachdem Max` Kugel am Ziel angekommen ist, legt Luca seine silberne, etwa 1,5 cm große Kugel in den Aufzug. Als die Kugel am oberen Ende in Richtung Rinne rollt, lässt er ein erleichtertes ‚Aaah!‘ los. Er ruft seine Mama und als diese kommt, lässt er sich auf seinem Popo über die Kante der Fensterbank rutschen und kommt sicher mit seinen Füßen am Boden zu stehen. ‚Luca essen gehen‘, sagt er und stapft in Richtung Esstisch neben der Gruppeneingangstür“ (Papier 1, 6).

Dieser kurze Ausschnitt macht deutlich, dass es für Luca möglich ist, zu warten bis Max` Kugel am Ziel angekommen ist, bevor er seinen Spielzug beginnt. In Luca existiert wohl eine gewisse Spannung, ob er den Hochtransport der Kugel diesmal ganz von selbst schaffen würde. Vom Aufzug aus rollt die Kugel schließlich selbstständig in die dafür vorgesehene Rinne. Lucas Anspannung entlädt sich in einem erleichterten ‚Aaah!‘, als er das Ergebnis seines Schaffens sieht. Umgehend ruft er nach seiner Mama und verlässt die Fensterbank. Offensichtlich ist es für Luca Befriedigung und Erfolgserlebnis genug, die Kugel ein einziges Mal erfolgreich und ohne fremde Unterstützung durch die Bahn gerollt zu haben. Denn schließlich hat er nicht das Bedürfnis, diesen Erfolg mit seiner Mutter zu teilen (und ihr womöglich sein Können nochmals zu zeigen), sondern den Platz zu verlassen und sich in neue Angebote zu stürzen, die im Gruppenraum zur Verfügung stehen. Äußerst initiativ und mit klaren Vorstellungen, was er nun vor hat, bewegt sich Luca Richtung Esstisch.

Luca hat augenscheinlich bereits die Fähigkeit, Vorgänge in seiner näheren Umgebung zu registrieren, die ihn nicht unmittelbar betreffen. D.h. er weiß, dass am Kindertisch neben der Eingangstüre gefrühstückt wird, während er auf der gegenüberliegenden Fensterbank und somit ohne direkten Blick zum Frühstückstisch, spielt. Eine derartige Aufmerksamkeit seinerseits und die Beobachtung seiner Umgebung inklusive den darin befindlichen Menschen zieht sich durch den gesamten Verlauf der Beobachtungen und ist in den Protokollen dokumentiert.

Er selbst ist schließlich ganz alleine und ohne Vorschlag oder Aufforderung einer Betreuerin motiviert, zu frühstücken. Bevor Luca tatsächlich zu essen beginnt, wird Luca im Zuge dieser Aktivität in den Strukturablauf, der in einer Kindergruppe an unterschiedlichen Stellen herrscht, eingeführt. Als ihm die Assistentin Monika, die ihm bis dahin unbekannt war, ein Handtuch mit seinem Zug-Symbol-Anhänger aushändigt, ergreift er dieses sofort und folgt ihr wortlos in den Waschraum, um seine Hände zu reinigen. Luca hat diese Routine möglicherweise bereits während seiner Zeit in der Kinderkrippe kennengelernt und verinnerlicht. Selbst die Begleitung durch eine fremde Person scheint ihm in dieser Situation nicht unbehaglich zu sein. Luca initiiert durch das Verlassen des Gruppenraumes eine erste bewusste, räumliche Trennung von seiner Mutter:

„Kathrin folgt den Beiden (*Luca und Monika*, Anm. P.H.), zeigt Luca wo der Seifenspender zu finden ist und lässt den Jungen anschließend selbstständig seine Hände waschen. Er trocknet sie geschickt ab und sucht im Anschluss auf der langen Holzleiste, die beinahe den gesamten Waschraum auskleidet, das richtige Symbol um sein Handtuch aufzuhängen. Über den Haken ist ein etwa 10 cm breiter durchgehender Holzvorsprung angebracht, auf dem viele kleine Haarbürsten liegen. Jede wiederum mit einem bestimmten Symbol versehen. Luca streckt sich, stellt sich auf seine Zehenspitzen und sucht seinen Zug. Als er ihn entdeckt, ergreift er die Bürste, dreht sich 180 Grad um seine Achse und stellt sich direkt vor den Spiegel. Ein breiter Grinser zeichnet sich in seinem Spiegelbild ab, als er *vorsichtig* beginnt, sein Haar zu kämmen. Vier, fünf Mal streicht er mit der Bürste über sein Haar und legt sie anschließend auf den dafür vorgesehenen Platz zurück. Kathrin begleitet sein Tun mit bewundernden Bemerkungen. Luca läuft zurück in den Gruppenraum und setzt sich an dem großen Tisch auf den ersten freien Stuhl, an dem er vorbei kommt.“ (Papier 1, 6f.).

Nach diesem Abschnitt liegt die Vermutung nahe, dass Luca gewisse Strukturen im Kindergartenalltag bereits vertraut sind. Die Routine des Händewaschens vor dem Essengehen, bzw. das Abtrocknen mit dem eigenen Handtuch, das durch sein Zug-Symbol markiert ist, mag ihm eine gewisse Sicherheit vermitteln. Die Selbstverständlichkeit, mit welcher er diese Aufgaben erledigt, fällt besonders auf und zeigt, dass er weiß, was von ihm erwartet wird. Luca zeigt in dieser Situation keinerlei Ängste oder Unsicherheiten, die das Verlan-

gen nach sich ziehen, seine Mutter zu rufen bzw. herbeizuwünschen. Luca ist in dieser Situation dennoch nicht alleine: Er erfährt durch die Pädagogin Kathrin Bewunderung und zugleich ihre Aufmerksamkeit bei all seinem Tun. Sein grinsender Gesichtsausdruck ist Anlass dafür, dass die aktuelle Situation für Luca als befriedigend einzuschätzen ist.

Trotz der ungewohnten, neuen Umgebung bewegt sich Luca sicher im Raum und setzt sich an dem Esstisch neben zwei weitere Buben. Kathrin und Frau H. sitzen am anderen Ende des Tisches, sprechen über organisatorische Belange und füllen Formulare aus. Luca beobachtet einen der Buben, wie er einen Teller von der nahegelegenen Fensterbank holt und tut es diesem gleich. Dies zeigt einmal mehr, in welcher Weise Luca beobachtet und selbstständig nachahmt. Zurück am Tisch bedient sich Luca aus der mit Wassermelonen gefüllten Plastikschüssel und lässt auch dabei seine Umgebung nicht unbeobachtet:

„Mama was ist das?“, fragt Luca, als er bemerkt, dass seine Mutter Formulare ausfüllt. Diese antwortet ihm und ist anschließend wieder in ein Gespräch mit Kathrin vertieft.

Luca konzentriert sich wieder auf sein Essen: Er beugt sich über die Tischplatte, streckt seine Hand vorne aus und rutscht soweit mit seinem Oberkörper auf dem Tisch entlang, bis er die Dose mit dem Obst erreicht – dabei lehnt er sich in die Wassermelonen-Lake [ *die zuvor beim Essen der ersten Melonenstücke entstanden ist*, Anm. P.H.]. Er sticht mit der Gabel, die sich in dem Plastikgeschirr befindet, in die Melone und befördert sie geschickt und behutsam auf seinen Teller. Dort nimmt er seine freie linke Hand zu Hilfe und schiebt das aufgestochene Stück von der Gabel. Er wiederholt dies einige Male, bis ich merke, was er vorhat. Er sagt: ‚Alle Melonen wegessen – schau Mama: Alle essen!‘. Der Junge, der nur neben den beiden essenden Buben sitzt, bemerkt Lucass Vorhaben und will dies Kathrin melden. Diese reagiert jedoch nicht sofort. Erst, nachdem der Inhalt des gesamten Gefäßes auf Lucass Teller gelandet ist, realisiert sie dies und sagt: ‚Aaah Luca, das sind bissi viele... Nimm mal drei...‘. Sie schaufelt den Rest wieder zurück in die Dose. Frau H. sieht zu ihrem Jungen und sagt mit verschmitzter Stimme ‚Du bist aber ein Lausub...‘. Luca blickt seiner Mutter in die Augen und ein breiter Grinsen macht sich auf seinem Gesicht breit. Luca stützt sich mit seiner linken Hand auf der Sitzfläche des Stuhles ab und rutscht mit seinem Gesäß vor und zurück, nach links und nach rechts. Er beißt in eine der drei vor ihm liegenden Melonen, lässt sie dann wieder auf den Teller zurückfallen und verlässt den Tisch“ (Papier 1, 7).

Dieser Ausschnitt verdeutlicht, in welcher Weise das Thema „Aufmerksamkeit“ in Lucass Welt ein bedeutendes zu sein scheint:

- (1.) Luca ist aufmerksam.
- (2.) Luca möchte Aufmerksamkeit erhalten.

Zum ersten Punkt ist lediglich hinzuzufügen, dass in dieser Szene ein weiteres Mal ersichtlich wird, dass Luca seine Umgebung und die darin handelnden Personen wahrnimmt. So erkundigt er sich etwa, was seine Mutter ausfülle. Die Aussage des zweiten Punktes lässt

sich auf Lucas Verhalten am Essenstisch zurückführen. Er schaufelt nach und nach Melonenstücke auf seinen Teller, bis die Dose, aus der sich alle Kinder bedienen, vollständig leer ist. Er tut dies nicht still und heimlich, sondern artikuliert sein Vorhaben, indem er deutlich macht: *„Alle Melonen wegessen – schau Mama: Alle essen!“* Er spricht seine Mama direkt an, und möchte sich dadurch versichern, dass sie sieht, was er gerade vor hat. In anderen Worten: Er möchte sich ihrer Aufmerksamkeit sicher sein. Während Kathrin einen Großteil von Lucas Melonen zurück in die Schüssel schaufelt, reagiert Frau H. auf Lucas Handlung in einer spielerisch zurechtweisenden Art: Sie bezeichnet Luca als *„Lausbub“*. Diese Aussage veranlasst ihn zu einem direkten Augenkontakt mit seiner Mutter und einem breiten Grinsen. Der Bub mag sich als wahrgenommen und anerkannt erleben, obwohl er etwas Unerwünschtes gemacht hat und dies gibt ihm ein zufriedenes Gefühl.

Dennoch macht sich gegen Ende der Szene eine gewisse Unruhe bemerkbar: Luca sitzt nicht mehr still, sondern rutscht mit seinem Gesäß vor und zurück, nach rechts und nach links, bis er plötzlich aufsteht und seinen Platz verlässt. Luca reagiert allerdings sofort, als Kathrin nach ihm ruft und auffordert, seinen benutzten Teller in die Küche zu bringen. Luca folgt umgehend. Seine Reaktion, wenn Bitten oder Aufforderungen an ihn herangetragen werden, ist angepasst und geradezu vorbildhaft – wie schon an früherer Stelle angemerkt.

Gegen Ende der ersten Beobachtungseinheit initiiert Luca ein intensives Spiel, welches der Kategorie „verstecken und wiedererscheinen“ zuzurechnen ist. Er gesellt sich zu einem Jungen, der vor einer etwa 1,20 Meter hohen Holzkonstruktion steht. Diese hat die Form eines Rauchfanges: Die vier Eckstäbe sind mit Sprossen verbunden, an denen unterschiedliche abnehmbare Abdeckungen angebracht sind. Diese wiederum sind mit Stoff überzogen. Darauf befinden sich unterschiedliche Verschlüsse (etwa Zippverschlüsse, Ösen mit Schuhbändern, Knöpfe, u.ä.), an denen die Kinder das Öffnen und Schließen derselben üben. Luca beschließt jedoch, sich mit dieser Holzkonstruktion nicht in der dafür vorgesehenen Weise zu beschäftigen, nämlich um den Umgang mit Verschlüssen zu trainieren, sondern anderweitig:

„Simon ist gerade damit beschäftigt, eine Abdeckung nach der anderen abzumontieren, als sich Luca sehr schwungvoll, *geschickt* und flott flach auf den Boden wirft und von unten in die Konstruktion robbt. *Ich staune, denn der Zwischenraum zwischen Boden und erster Sprosse, durch den sich Luca zwingt, ist maximal 30 cm hoch.* Im Inneren ist gerade mal so viel Platz,

dass sich der Junge einmal um seine eigene Achse drehen kann – er stellt sich kerzengerade darin auf und Simon beginnt, die zuvor abmontierten Abdeckungen wieder zu befestigen. Nach einigen Sekunden ist Luca hinter dieser Konstruktion völlig verschwunden – dies formuliert seine Mutter auch so, als sie von ihren Formularen aufsieht. Luca dreht sich im Kreis, hüpfert auf und ab, hockt sich nieder, richtet sich anschließend wieder auf und lässt *freudige* Geräusche von sich. Dann ruft er ‚Mami!‘ aus seinem Versteck. ‚Der Luca ist weg – Guckguck...!‘, erwidert seine Mutter. Plötzlich boxt er von innen mit voller Wucht gegen die Abdeckungen, so dass diese nacheinander aus den Verankerungen zu Boden fliegen. Dazu quietscht Luca vergnügt und begleitend stößt er ‚Ahhhh‘ und ‚Nochmal!‘ aus. Gleichzeitig springt er energisch auf und ab, bis er plötzlich das Gleichgewicht verliert und – gefangen in der Konstruktion – auf den nahe gelegenen Tisch zu kippen droht. Kathrin steht glücklicherweise in Reichweite und kann durch ihr Eingreifen verhindern, dass das Gestell völlig auf den Boden schlägt. Lucas Reaktion auf dieses Geschehen ist völlig überraschend: Er wirft seinen Kopf in den Nacken und beginnt laut zu lachen, während Kathrin das Gestell über Luca zieht und ihn dadurch ‚befreit‘. Daraufhin meint er: ‚Niemand rein?‘ Kathrin entgegnet, dass er der Einzige sei, der jemals ins Innere der Konstruktion geklettert sei und dass sie nicht möchte, dass etwas Schlimmeres passiere – daher dürfe er dies nun nicht wiederholen. Er solle hingegen gemeinsam mit Simon die verstreuten Abdeckungen einsammeln und wieder an den Sprossen befestigen. Die Beiden erledigen dies umgehend“ (Papier 1, 8).

Luca bewegt sich mit beachtlicher Sicherheit in dem ihm bisher unbekanntem Kindergarten. Er testet Spiele, erkundet die Nassräume, beteiligt sich am Obst-Essen und zeigt, wie in der eben beschriebenen Szene, eindeutige, positive Gemütsäußerungen. Was veranlasst Luca in der aktuellen Situation, diese vergnügten Laute von sich zu geben?

Offensichtlich ist es für Luca reizvoll, sich in einem engen Raum aufzuhalten. Seine motorische Geschicklichkeit ermöglicht ihm das Hineinschlüpfen in die Holzkonstruktion, die ihn praktisch völlig umhüllt und ihm ein Gefühl des Gehaltenwerdens ermöglicht. Nach und nach montiert Simon unterschiedliche Abdeckungen auf die vorgesehenen Sprossen und bewirkt dadurch das schrittweise Verschwinden von Luca. Frau H., die immer noch mit dem Ausfüllen von Formularen beschäftigt ist, verfolgt nebenbei das Spiel und artikuliert Lucas scheinbare Abgängigkeit. Luca mag diesen Kommentar seiner Mutter als derart erquickend empfinden, dass er seine Freude motorisch und in Form *freudiger Geräusche* ausdrückt. Euphorisch, ja nahezu elektrisiert, hüpfert und dreht er sich in der engen Konstruktion und unterstreicht seine Freude über Mamas Kommentar. Auf unbewusster Ebene genießt er die Aufmerksamkeit seiner Mama, die sie ihm durch ihre Anmerkung schenkt. Luca weiß seine Mutter in der Nähe, obwohl er aus ihrer Perspektive verborgen bzw. unsichtbar ist. Er hat auf diese Weise Distanz zum Gruppengeschehen, er grenzt sich förmlich davon ab, und hat trotzdem durch die Aussage seiner Mama die Gewissheit, anwesend zu sein. Als er seine Mutter ruft, intensiviert sie Lucas Empfinden noch um ein Stück, als sie mit ihm das vertraut scheinende „Guck-guck“-Spiel mit dem Zusatz *‚Der Luca ist weg!‘* spielt. Luca antwortet darauf, indem er blitzschnell und heftig gegen die Abdeckungen

boxt und dadurch wieder erscheint. Er stellt wiederum eine intensivere Verbindung zu seiner Mama her, indem er in ihrem Blickfeld präsent wird. Der wechselseitige Austausch, indem sich Luca versteckt, seine Mama dies kommentiert und Luca wiederum darauf reagiert, scheint für Luca derart erfüllend, dass abermals seine innerliche Befindlichkeit nach außen drängt und er daraufhin wild hüpfte. Nun kommt es zu einem Zwischenfall, der nahezu absehbar war, bei der Heftigkeit Lucas Gefühlsäußerungen: Er kippt samt der Holzkonstruktion um. Kathrins rasches Eingreifen verhindert jedoch das Aufschlagen auf den Boden. Lucas Reaktion darauf ist nicht etwa ein ängstlicher Rückzug oder die Suche nach körperlichem Kontakt bzw. Trost bei seiner Mutter. Nein. Er wirft seinen Kopf in den Nacken und beginnt leidenschaftlich zu lachen. Wie ist dies zu verstehen? Für ihn scheint dieses Spiel mit dem Umkippen der Konstruktion noch kein Ende gefunden zu haben. Er scheint überrascht, als Kathrin diese über ihn zieht und ihn dadurch befreit. Verwundert fragt Luca: *„Niemand rein?“*. Das Ungleichgewicht, welches ihn zu Boden zwang, scheint ihn nicht aus seinem inneren Gleichgewicht gebracht zu haben. Luca verhält sich in diesem Spiel recht unempfindlich und robust, was vermuten lässt, dass Luca generell kleinere Unfälle oder ähnliche Situationen in derselben Art und Weise bewältigt und überdauert. Diese Vermutung wird in der weiteren Protokollanalyse durch ähnliche Szenen bestärkt.

Luca akzeptiert Kathrins Zurechtweisung und umgehend befolgt er gemeinsam mit Simon den Auftrag, die verstreuten Abdeckungen einzusammeln. Kathrin tritt in dieser Situation als eine Pädagogin auf, die samt Erklärungen unmissverständlich deutlich macht, was erlaubt ist und was nicht.

Ein letztes Mal an diesem Tag, bevor die erste Beobachtungseinheit zu Ende ist, wird Lucas Interesse an Neuem und ihm bisher Unbekanntem deutlich. Er schnappt beim Vorbeigehen eines Jungen auf, dass dieser zu Besuch in die Nachbargruppe gehen möchte. Luca schließt sich diesem sofort an und verlautbart: *„Will auch in die blaue Gruppe“* (Papier 1, 8). Er scheint neugierig und erkundungsfreudig. Dieses Unbekannte stellt für Luca offensichtlich weder eine Gefahr dar noch wirkt es beängstigend – ganz im Gegenteil – zumindest, solange er seine Mama im Hintergrund weiß.

### III.3.1.1 Resümee

An dieser Stelle soll kurz innegehalten werden und resümierend Lucas erster Kindergarten- tag in Hinblick auf bemerkenswerte Aspekte seines Erlebens und Verhaltens dargestellt werden.

- Die ersten Schritte in der neuen Umgebung begeht Luca relativ ruhig und in sich gekehrt. Heftige unangenehme Gefühle scheinen in ihm aufzusteigen, die jedoch durch die Anwesenheit seiner Mutter zu bewältigen sind. Luca achtet darauf, dass seine Mutter in seiner nächsten Umgebung bleibt. Anfangs fordert er die Nähe zu seiner Mutter recht deutlich durch die aktive Herstellung von direktem Körperkontakt zu ihr ein. Später ist er damit zufrieden, sie in seiner Umgebung zu wissen.
- Schritt für Schritt löst sich Luca von seiner scheinbar teilnahmslosen Position und beginnt selbstständig und initiativ mit großem Engagement den neuen Gruppenraum zu erkunden. Die Vielzahl an unterschiedlichen Spielen in der kurzen Zeit lässt jedoch die Vermutung zu, dass die anfängliche Unruhe nach wie vor anhält.
- Luca beweist seine Selbstständigkeit in Bereichen, die ihm vertraut sind. So weiß er über bestimmte Strukturen und Routinen, die im Kindergartenalltag üblich sind, Bescheid. Außerdem nimmt er Bitten, Aufforderungen oder Hinweise, die an ihn herangetragen werden, unverzüglich an.
- Durchgängig ist der Aspekt „Aufmerksamkeit“ ein wichtiges Thema. Luca zeigt sein Interesse am Tun anderer Personen und drückt dadurch aus, dass er in seinem Inneren nicht voll und ganz von den neuen Eindrücken überschwemmt und überfordert wird. Diese Aufmerksamkeit schenkt er jedoch nicht nur seinem Umfeld, sondern forderte sie auch ein. Auf weite Strecken erlebt Luca das Gefühl des Gesehenwerdens. Sowohl Kathrin als auch seine Mutter vermitteln ihm in unterschiedlichen Situationen, sei es durch Blicke oder Wortmeldungen, Anerkennung.
- Eine Essensszene fällt hier erstmals auf, in welcher Luca alle Melonenstücke für sich beansprucht und von anderen Kindern fernhalten möchte. Eine derartige Szene wird auch in einem weiteren Protokoll zu finden sein (Papier 6).
- Luca besitzt eindrucksvolle motorische Geschicklichkeit.

Stefanie H.'s Verhalten in jener ersten Beobachtungseinheit lässt sich wie folgt zusammenfassen: Frau H. zeigt große Bereitschaft, sich in angemessener Art und Weise während der Eingewöhnungsphase zu verhalten. Sie betont Lucas Fortschritte und rechtfertigt sein kleinkindlich anmutendes Verhalten, als er sabbert. Frau H. schenkt ihrem Sohn wiederholt Aufmerksamkeit, wenn er diese benötigt und tritt in vorbildlicher Funktion auf, als sie Luca die Mechanik der Säge beibringt. Luca erlebt durch seine Mutter Anerkennung, Unterstützung und Halt.

Die Sonderpädagogin Kathrin nähert sich Luca an diesem ersten Tag in unaufdringlicher Weise und bleibt die gesamte Stunde über präsent. Sie wartet ab und nutzt passende Momente, um Kontakt mit Luca aufzunehmen. Luca schätzt diesen Weg offensichtlich, da er auf ihre Angebote und Hinweise in positiver Form reagiert. Kathrin ist neben ihrer zugänglichen und freundlichen Erscheinung trotzdem darauf bedacht, dass Regeln eingehalten werden. Luca erfährt dies wiederholt in der ersten Beobachtungseinheit.

Nach dieser umfassenden allgemein gehaltenen Analyse der ersten Beobachtungseinheit an Lucas erstem Kindergarten tag, werden die folgenden Abschnitte explizit hinsichtlich der drei kindlichen Aktivitätsbereiche (Affekt, Interesse, sozialer Kontakt) analysiert.

### ***III.3.2 Phasen der Trennung***

Der tatsächliche Zeitpunkt, zu dem eine Mutter den Kindergarten verlässt und ihr Kind dem Betreuungspersonal des Kindergartens übergibt, kann für das betroffene Kleinkind gerade beim Eintritt in den Kindergarten als sehr bedeutungsvoll eingestuft werden (vgl. I.4.1). Um einen umfassenden Eindruck von Lucas Eingewöhnungsprozess zu erhalten, erscheint es sinnvoll, alle sechs mitverfolgten Trennungssequenzen in chronologischer Reihenfolge zu analysieren (Papiere 5, 6, 8, 15, 19, 20). Folgende Fragen interessieren in diesem Kapitel unter Berücksichtigung der drei Aktivitätsbereiche in Phasen der Verabschiedung bzw. Trennung von seiner Mutter:

- Wie *verhält* sich Luca und wie *handelt* er in diesen Situationen?
- Wie *erlebt* Luca diese Situationen?

Es sei darauf hingewiesen, dass die Termini *Handeln* und *Erleben* in Verbindung mit den Ausführungen zu psychischen Strukturen (I.5.2) zu verstehen sind<sup>25</sup>. Lucas Handeln und Erleben während der Trennungsszenen wird unter Berücksichtigung der Aspekte seiner geäußerten Affekte, seinem gezeigten Interesse sowie seinem sozialen Kontakt in separaten Unterkapiteln dargestellt. Am Ende des Kapitels soll ersichtlich werden, welche Tendenzen Luca in Trennungssituationen in Bereichen des Handelns und Erlebens aufweist, um schließlich erste Annahmen betreffend seiner psychischen Strukturen in derartigen Situationen aufzustellen.

### III.3.2.1 Affekt – positive und negative Affektäußerungen

In Teil I der vorliegenden Arbeit wurde im Abschnitt zum theoretischen Bezugsrahmen ausführlich dargelegt, was unter dem Begriff Affekt zu verstehen ist sowie welche Bedeutung den Affektäußerungen im Rahmen dieser Studie zukommt. An dieser Stelle wird knapp zusammengefasst, was in der ersten Dimension der kindlichen Aktivitätsbereiche, den Affekten, fokussiert wird: Es wird untersucht, in welcher Weise Luca einerseits positive und andererseits negative Affektäußerungen zeigt. Die Einschätzung positiver Affekte ist nach Dauer sowie Intensität in Hinblick auf Variablen wie Wohlbefinden, Vergnügen, Zufriedenheit, Freude und Ähnliches zu beurteilen. Negative Affekte hingegen werden neben Dauer und Intensität auch auf die Häufigkeit von geäußertem Unwohlsein, Unzufriedenheit, Widerwillen, Trauer, Rückzug und Ähnliches begutachtet (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 10ff.). In weiterer Folge wird diese Dimension der Affekte erster Parameter (neben Lucas Interesse und seinem sozialen Kontakt) zur Einschätzung von Lucas Bewältigungsgrad der Eingewöhnungsphase dienen.

### **Erste Trennungsszene**

Der nachstehende Ausschnitt entstammt der ersten beobachteten Abschiedsszene zwischen Luca und seiner Mutter Anfang Oktober. Luca ist nun die vierte Woche im Kindergarten.

---

<sup>25</sup> Das *Erleben*, *Denken* und *Handeln* wurde in den Ausführungen zu psychischen Strukturen stets als zusammengehörig angesehen. Eine dritte Frage sollte demnach lauten: „Welche Grundzüge Lucas Persönlichkeitsstruktur lassen sich in gewissen Bereichen in Trennungssituationen erkennen, oder: wie *denkt* er?“ Es sei angemerkt, dass die Ebene des *Denkens* meiner Meinung nach als Teilaspekt der psychischen Strukturen zu verstehen ist. Erste Annahmen bezüglich seiner Strukturen werden am Ende dieses Kapitels angeführt, detaillierte Ausführungen dazu werden allerdings erst im Zuge der Präsentation Lucas psychischer Strukturen in Kapitel III. 4 gemacht.

Heute ist Mittwoch und Luca ist erstmals nach zwei Fehltagen aufgrund einer Krankheit wieder im Kindergarten. Während der Feierlichkeiten für ein Geburtstagskind erreichen Luca und seine Mutter kurz nach neun Uhr den Gruppenraum:

„Während des zweiten Liedes betreten Luca und seine Mutter den Raum. Luca geht ein paar Schritte vor seiner Mama – er hält zwei Bücher unter dem einen Arm, in der anderen Hand ein Taschentuch. Luca sieht heute etwas verschlafen aus: seine Augen wirken ein wenig verquollen, seine Backen sind rosig. Er hält seinen Mund offen und atmet beinahe ausschließlich durch diesen.

Luca lässt sich sogleich neben der Assistentin Bianca und einem dunkelhaarigen Mädchen im Sitzkreis nieder. Frau H. schaut ein wenig *verunsichert*. *Es wirkt, als wolle sie zur Pädagogin etwas sagen - möchte die Feierlichkeiten jedoch nicht unterbrechen*. Schließlich winkt Frau H. Luca zu und verlässt den Raum.

Luca legt seine Bücher vor sich ab und blättert ein wenig in dem zu oberst liegenden »Weißt du eigentlich, wie lieb ich dich hab?«. Er singt nicht mit. Als das Lied zu Ende ist, erhebt sich die Pädagogin Sandra und dreht eine CD an. Sie lädt alle Kinder ein aufzustehen, alle Gliedmaßen auszulockern und zu dem Geburtstagsong, der aus der Anlage tönt, zu tanzen. Einzig Luca und ein weiterer Junge bleiben auf ihren Scheiben sitzen“ (Papier 5, 2).

Was kann über Lucas Affekte, die er in dieser Abschiedsszene zeigt, festgehalten werden und wie mag er diese erleben? Auf den ersten Blick scheint Luca in dieser ersten Abschiedsszene weder auffallend positive noch negative Affektäußerungen zu zeigen. Er akzeptiert den Weggang seiner Mutter scheinbar problemlos ohne auf manifester, also beobachtbarer, Handlungsebene Gefühle der Unzufriedenheit oder des Widerwillens deutlich zu zeigen. Eine Erwidern des Winkens von Seiten Lucas sucht man in dieser Szene vergebens. Dies hinterlässt den Eindruck, als wolle Luca den Abschied von seiner Mutter nicht aktiv vollziehen, ja bestenfalls gar nicht wahrnehmen und dadurch ignorieren.

Was sich in dieser Situation des Abschieds auf latenter Ebene, also innerlich, in Luca abspielt, wird deutlich, wenn man darauf achtet, wie sich Luca in der Folge verhält: Er ist nicht bereit, sich auf die Geburtstagsfeierlichkeiten im Gruppenverband einzulassen. Stattdessen gewinnt man den Eindruck, der verschlafene und sprachlose Luca befinde sich in einer von der Außenwelt abgeschlossenen Luftblase. Die Tatsache, dass Luca nach dem Wochenende zwei zusätzliche Tage wegen einer Krankheit zu Hause verbracht hat, macht es ihm möglicherweise schwer, sich mit dem Gedanken anzufreunden, den Vormittag wieder im Kindergarten zu verbringen. Luca scheint die vollzogene Trennung von seiner Mutter auf latenter Ebene als belastend und unangenehm zu erleben, sodass er eine Handlung zur Linderung des Kummers über den Weggang seiner Mutter setzt. Ein Beispiel für eine manifeste Aktivität seines Unwohlfühlers ist das beiläufige Blättern in dem Buch, welches er von zu Hause mitgebracht hat. Es drängt sich die Vermutung auf, dass in Luca durch die

Beschäftigung mit dem Buch Erinnerungen an zu Hause aufkommen und er sich dadurch innerlich mit seinem vertrauten Heim verbunden fühlt. Über den Zusammenhang zwischen der Tatsache des Abschieds und dem Titel des Buches lassen sich nur Mutmaßungen anstellen: So ist zu vermuten, dass Luca dieses Buch üblicherweise gemeinsam mit seiner Mutter liest und er dadurch eine Bestätigung erfährt ‚*wie lieb sie ihn hat*‘, woran er sich nun erinnern und selbst trösten kann.

Diese Strategie der Beschäftigung mit dem Buch erlaubt es Luca, seine unangenehm aufsteigenden Gefühle nicht nach außen tragen zu müssen und seine manifesten, affektiven Äußerungen zusammenfassend in dieser ersten Trennungsszene sehr gering – ja nahezu nicht existent – erscheinen lassen.

### **Zweite Trennungsszene**

Eine Woche später – Lucas fünfte Woche im Kindergarten – gestaltet sich die zweite beobachtete Trennungsphase zwischen Luca und seiner Mutter viel eindeutiger, was den Ausdruck seiner affektiven Stimmung anbelangt. An diesem Montagmorgen erscheinen Luca und seine Mutter gemeinsam mit Tom, Lucas Bruder, kurz nach neun Uhr.

„Nach ungefähr zehn Minuten dringt lautes Kindergeschrei von der Eingangstüre in den Gang. Ein kleiner Junge erscheint, gefolgt von Luca, der auf dem Arm seiner Mutter die Garderobe erreicht. Zuerst denke ich, Tom sei für das laute Geschrei verantwortlich, denn er hat Tränen in seinen Augen. Doch als erneut lautes, *verzweifertes* Weinen zu vernehmen ist, erkenne ich, dass Luca derjenige ist, der *unglücklich* ist. Er umklammert seine Mutter, sein tränenüberströmtes Gesicht ist von roten Flecken übersät. [...] Frau H. versucht Luca zu beruhigen. Sie setzt ihn auf der Bank ab und zieht ihm – begleitend von tröstenden Worten – seine Jacke und Schuhe aus. *Sie versucht ihn abzulenken indem sie erzählt, dass sie nun sein Ersatzgewand in sein Körbchen legen werde.*

Lucas kleiner Bruder hat sich in der Zwischenzeit gefasst [...]. Ganz im Gegensatz zu Luca: sein Weinen enthält kurze Perioden von sehr lautem Geschrei. Er sitzt auf der Bank, streckt seine Beine gegen den Boden und stößt sich sogleich von diesem ab. Aus Lucas Geschrei dringt Wut und Verzweiflung gleichermaßen. Er klammert sich einerseits an seine Mutter, die ihn wieder hoch nimmt, andererseits hält er seine gestreckten Arme gegen ihren Brustkorb gedrückt und stößt sich von ihr ab“ (Papier 6, 1).

In diesem Abschnitt der Ankunft zeigt Luca sehr deutlich seine negativen Gefühlszustände. Es ist in diesem Moment zwar noch nicht klar, weshalb Luca weint, jedoch fällt dieser äußerst negativ gefärbte Affektzustand in die Phase des Abschiednehmens von seiner Mutter und wird daher an dieser Stelle beleuchtet. Lucas Weinen wird als *laut* und *verzweifelt* geschildert, und hält so lange an, dass sein Gesicht *tränenüberströmt* und *von roten Flecken übersät* ist. Zusätzlich zeigt Luca ein auf den ersten Blick widersprüchliches Verhal-

ten: Einerseits klammert er sich an seine Mutter und will dadurch Verbindung zu ihr herstellen, und andererseits stößt er sich von ihr ab, wodurch er Ablehnung signalisiert. Derartiges Agieren ist als Ausdruck seiner inneren Befindlichkeit zu verstehen: Luca befindet sich in einem Gefühlschaos, in welchem Wut, Trauer, Kummer und Verzweiflung gleichermaßen herrschen. Luca scheint wütend auf seine Mutter zu sein, weil sie ihn verlassen wird, gleichzeitig verspürt er Verzweiflung, weil er weiß, dass er sie nicht aufhalten kann und doch mit ihr verbunden bleiben möchte. Luca ist also hin- und hergerissen. Beschreibungen derart intensiver Gefühle lassen den Leser erahnen, wie Luca die Situation der nahenden Trennung erlebt haben mag.

Kurz nachdem Frau H. Luca hochgenommen hat, tritt die Pädagogin Kathrin aus dem Gruppenraum, um Luca und dessen Mutter zu begrüßen. Sie bietet sich Luca als feinfühligere Person an, um seine schmerzlichen Gefühle zu lindern, bzw. zu bewältigen.

„Kathrin [...] streicht mit *sanften* Bewegungen über Lucas Rücken. [...] Luca weint immer noch. Frau H. fragt Luca, ob er seinen Schnuller haben wolle – dieser nickt und sie kramt nach diesem sogleich in ihrer Tasche. Als er den Schnuller in seinem Mund hat, übergibt Frau H. der Pädagogin Kathrin ihr weinendes Kind, verabschiedet sich noch einmal und sagt, sie werde Luca von der Straße aus zuwinken – er könne ihr vom Fenster aus nachsehen. Lucas Mutter nimmt ihren kleineren Sohn Tom auf und verlässt den Kindergarten.

Als Kathrin mit Luca am Arm den Gruppenraum quert, um zur Fensterfront zu gelangen, weint er immer noch *bitterlich*. Sie setzt sich auf die Fensterbank, während Luca zur Fensterscheibe rückt und sich am Rahmen hochzieht. Er streckt seine Beine mit solch einem Schwung durch, sodass er sich wenige Zentimeter vom Boden abhebt. Luca fasst mit seiner Hand ab und an zu seinem Schnuller: Er dreht ihn hin und her und saugt daran. Er wartet *ungeduldig*, bis seine Mama auf der Straße erscheint. ‚Schau Luca, die Mama schickt dir ein Bussi!‘, sagt Kathrin und ermutigt ihn, es ihr gleich zu tun. Nachdem sie aus seinem Blickfeld verschwunden ist, nimmt Kathrin ihn auf ihren Schoß und wiegt Luca *zärtlich* in ihren Armen. Sie streicht über seinen Kopf und gibt beruhigende Worte von sich. ‚Heut` war es so schwer, sich von der Mama zu verabschieden, gell? Aber jetzt hast du`s ja geschafft‘, baut sie den Jungen auf. Nach einigen Minuten ist Luca soweit zur Ruhe gekommen, dass er Kathrins Vorschlag, seine Nase zu putzen, annehmen kann. Gemeinsam queren sie den Raum und er holt sich aus einem Körbchen nahe dem Frühstückstisch ein Taschentuch. Luca putzt sich selbstständig seine Nase“ (Papier 6, 1f.).

Inwiefern gelingt es Luca, seine Affekte in dieser Situation zu regulieren? Kathrin erfasst Lucas verzweifelte Zustand und tritt mit großer Ruhe und sanften Bewegungen an ihn heran. Nachdem Luca seinen Schnuller im Mund spürt, übergibt Frau H. Kathrin ihren Sohn. Luca weint zwar immer noch, doch er lässt sich ohne weiteren Widerstand von Kathrin im Arm halten, auch als seine Mutter nun endgültig den Kindergarten verlässt. Luca fühlt sich vermutlich durch Kathrins Anwesenheit und ihr Reagieren auf seinen Zustand im Kindergarten nicht alleingelassen. Dennoch versucht Luca – angekommen an der

Fensterbank – so nah wie möglich an seine Mutter heranzukommen. Er löst sich von Kathrin und stellt sich dicht vor die Fensterscheibe. Dort wartet er *ungeduldig* auf das Erscheinen seiner Mutter auf der Straße. Die Unruhe macht sich sowohl durch das Saugen und Drehen am Schnuller als auch durch seine motorische Aktivität bemerkbar. Luca streckt seine Beine derart schwungvoll durch, sodass er einige Zentimeter vom Boden abhebt. Mit Frau H.'s Verschwinden aus Lucas Blickfeld werden auch dessen negativ gefärbte Affekte weniger – zumindest seine manifest ausmachbaren Reaktionen. Es ist anzunehmen, dass Luca nun den Abschied von seiner Mutter in vollem Bewusstsein vollzogen hat. Und zwar mit der Sicherheit, dass die Trennung nun eine Tatsache ist, gegen die er nichts mehr ausrichten kann. Zusätzlich hebt Kathrin Lucas Empfindungen in Sprache und bringt zum Ausdruck, was Luca möglicherweise in diesem Moment empfinden mag. Das Aussprechen von Lucas Gefühlen von Seiten Kathrins erleichtert es dem Buben offenbar, seinen verspürten Gefühlen eine Bedeutung zuzuordnen. Kathrin gibt Luca sowohl verbal als auch nonverbal zu verstehen, dass sie nachvollziehen kann, was ihn in diesem Moment wohl beschäftigt. All dies sind Aspekte, welche es Luca ermöglichen, sich relativ rasch zu beruhigen und die zuvor heftig negativ verspürten Affekte in erträgliche Formen umzuwandeln und dadurch zu verarbeiten.

### **Dritte Trennungsszene**

Mitte Oktober, in Lucas sechster Kindergartenwoche, findet abermals an einem Montagmorgen eine Trennungsszene zwischen Luca und seiner Mutter statt. Luca war wiederum in der Vorwoche wegen einer Krankheit dem Kindergarten ferngeblieben. Am Arm der Mutter erreicht er gemeinsam mit seinem kleinen Bruder den Kindergarten. Die Szene wird folgendermaßen geschildert:

„Kathrin tritt in den Gang und begrüßt die Neuankömmlinge [...]. Luca weint nicht, macht aber auch keinen *glücklichen* Eindruck. Während sich Frau H. gemeinsam mit Luca auf dem Schoß auf der Bank niederlässt, spricht sie unentwegt zu ihm. [...] Unterdessen zieht sie ihm seine Straßenschuhe sowie Jacke aus und seine Hausschuhe an. Frau H. erhebt sich und lässt Luca von ihrem Schoß rutschen, sodass er auf seinen Beinen zu stehen kommt. Er reißt seine Arme in die Höhe und streckt seinen gesamten Körper in Richtung seiner Mutter. ‚Was willst du?‘, fragt sie. Er stellt sich auf die Garderobebank und fasst nach dem Körbchen, das seine persönlichen Habseligkeiten beinhaltet. ‚Schnulli...‘, murmelt er und kramt darin herum. [...] Luca befördert den Schnuller umgehend in seinen Mund und saugt daran. [...] Er steht nun vor seiner Mutter im Flur. Beide sind dem Gruppenraum zugewandt: Frau H. macht einige Schritte in Richtung des Raumes, während sich Luca *heftig* dagegen stemmt. Es wirkt, als würde seine Mutter ihn schieben, während er dagegen arbeiten würde. Frau H. umklammert Luca unter ihrem linken Arm, sodass er waagrecht in der Luft hängt. ‚Komm, wir fliegen hinein...‘, kom-

mentiert Frau H. ihr Tun in einem *spielerischen, liebevollen* Ton. ‚Lass uns schau, wie’s Kathrin geht...‘. *Sanft* klopft sie währenddessen mit ihrer linken Hand auf Lucas Rücken. Frau H. plaudert einige Sätze mit Kathrin und lässt Luca in der Zwischenzeit zu Boden sinken. Dieser macht kehrt und stapft zurück zu seinem Garderobeplatz. Dort steigt er auf die Sitzbank, fasst nach seiner Jacke und zieht diese von dem Haken. Frau H. merkt an, dass sie nun gehen müsse, denn andernfalls ‚wird das nix...‘. Kathrin begibt sich zu Luca und nimmt ihn auf ihren Arm. Sie meint, er könne seiner Mama zum Abschied noch ein dickes Bussi geben. Frau H. beugt sich zu Luca und drückt ihm zwei, drei Küsse auf seine Wangen. Dabei presst sie ihr Gesicht *innig* an das seine und verabschiedet sich so von ihrem Jungen“ (Papier 8, 1f.).

Luca – und seine geäußerten Affekte – werden in diesem Abschnitt nicht explizit und präzise beschrieben<sup>26</sup>, man kann sich jedoch durch Lucas Verhalten daran annähern, was in diesen Minuten in ihm vor sich gegangen sein mag. Er scheint zu erahnen, was ihn in den kommenden Minuten erwartet: Sein Gesichtsausdruck wird als *nicht glücklich* beschrieben, was in weiterer Folge bestätigt wird. Er wirkt anfangs recht passiv und wenig initiativ, bis zu jenem Zeitpunkt, als er seinen gesamten Körper eindeutig in Richtung seiner Mutter streckt. Üblicherweise ist damit intendiert, auf den Arm genommen zu werden. Nach Frau H.’s Nachfrage, was er wolle, ändert Luca die eingeschlagene Richtung und steigt auf die Garderobebank, um seinen Schnuller zu suchen. Was mag dies bedeuten? Lucas eher negativ gefärbte, jedoch stille – ja nahezu unauffälligen – Affektäußerungen, deuten auf Unwohlsein und Rückzug hin. Nach dem Umziehritual, welches wie gewöhnlich Frau H. übernimmt, möchte Luca dem ersten Impuls nach körperlichen Kontakt zu seiner Mutter herstellen, worauf Frau H. (absichtlich?) nicht reagiert. Luca sucht sofort, ohne intensiver nach diesem Kontakt zu verlangen, nach einem Ersatzobjekt und kramt selbstständig in seiner Kiste, in welcher er seinen Schnuller vermutet. Luca weiß demnach, wodurch er sich selbst Beruhigung und Linderung seiner negativ empfundenen Gefühle verschaffen kann.

Ein weiteres Mal zeigt Luca seinen Widerwillen in den Gruppenraum zu treten, indem er sich gegen seine Mutter stemmt, als sie diesen ansteuern. Die Äußerungen von Lucas verspürten Affekten sind sehr gering gehalten und außerdem wenig energisch bzw. wenig nachdrücklich. Luca lässt uns durch Worte kaum daran teilhaben, was er in diesen Momenten empfindet oder was er möchte. Auch die Tatsache, dass Details über Lucas Verhalten, bzw. seine Mimik oder Gestik kaum im Protokoll vermerkt sind, deutet darauf hin, dass er sich unauffällig bzw. ausdruckslos an diesem Morgen verhält. Er lässt sich von seiner Mutter hochheben und *fliegt* mit ihr in den Gruppenraum. Dies geschieht, ohne eine Beschrei-

---

<sup>26</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass auch die Tatsache des Nicht-Beschreibens bestimmter Aspekte innerhalb eines Protokolls gewisse Aussagekräftigkeit haben und deshalb durchaus als wichtig und aufschlussreich gelten.

bung davon, wie Luca auf diese Aktion reagiert – offensichtlich ließ er dies ebenso teilnahmslos mit sich geschehen.

Kurz bevor sich Lucas Mutter schlussendlich von ihm verabschiedet, zeigt der Bub – ohne heftig negative Affektäußerungen, jedoch eindeutig – was er in diesem Moment will: nämlich gemeinsam mit seiner Mama den Kindergarten wieder verlassen. Er stapft vom Gruppenraum zurück zu seiner Winterjacke und zieht diese vom Haken. Frau H. realisiert sofort, was Luca mit dieser Handlung beabsichtigt und beschließt, sich sogleich von ihm zu verabschieden und den Kindergarten zu verlassen. Diese Verabschiedung verläuft sehr rasch und beinhaltet keinerlei Reaktionen oder Erwidern von Seiten Lucas. In diesem Moment taucht der Gedanke auf, dass Luca bereits resigniert. Er zeigt weder durch große Gefühlsausbrüche, noch durch sprachliche Mitteilungen, dass er sich gegen diese Verabschiedung sträubt. All die zuvor gesetzten leisen Andeutungen, die ausdrücken sollten, dass er nicht ohne seine Mutter hier bleiben wolle, scheinen nicht fruchtbar gewesen zu sein. Luca nimmt wort- und tatenlos sein Schicksal an, welches einen Vormittag im Kindergarten für ihn vorsieht.

#### **Vierte Trennungsszene**

Eineinhalb Monate nach der eben geschilderten Szene, Anfang Dezember, zeigt sich, dass Luca erstmals nicht mit negativ belastenden Affekten zu kämpfen hat, sondern das Ankommen im Kindergarten als lustvolles Vergnügen empfinden kann. An diesem Morgen lässt er sich – wie gewohnt – von seiner Mutter die Straßenbekleidung ausziehen, ohne selbst tätig zu werden. Dabei verhält er sich eher unruhig: Es wird beschrieben, dass er *nicht still sitzen bleibe* und sich schon nach wenigen Sekunden *beschwingten Schrittes* Richtung Gruppenraum aufmacht (Papier 15, 1):

„Schon während er [Luca, Anm. P.H.] durch die Eingangstüre tritt, ruft er laut nach seinem Freund Max. Er blickt um sich und hopst zur Fensterbank. Dort angekommen, schwingt er sich auf diese und schaut auf die Straße hinab. Lucas Mama steht noch im Türrahmen zum Gruppenraum, hält Lucas Hausschuhe in die Höhe und ruft: ‚Luca... Und die Hausschuhe soll die Mama anziehen?‘. Luca blickt zu seiner Mama, rutscht *schleunigst* von der Fensterbank und läuft auf sie zu. Dabei ruft er: ‚Ah... Bussi vergessen! Bussi... Bussi... Bussi...‘. Frau H. bestätigt dies und meint, dass er auf jeden Fall ein Abschiedsbussi bekäme, bevor sie gehe. Sie hockt sich auf den Boden, links neben ihr steht Tom. Luca läuft in ihre Arme und sie drückt ihm viele Bussis auf seine Wange. Tom spitzt seine Lippen ebenso und lehnt sich zu Luca. Dieser streckt seinen Arm aus und legt ihn um seinen kleinen Bruder. Dann drückt er auch ihm ein Bussi auf seine Wange. Währenddessen steckt Frau H. Lucas Füße in die kleinen, blauen

Lederpatschen. Als dies erledigt ist, widmet er sich sogleich dem Geschehen in der Gruppe und läuft zu Max“ (Papier 15, 1f.).

Luca wirkt in diesem Abschnitt während der elften Beobachtungseinheit durch Beschreibungen wie *hopsen* und *schwingen* munter und aufgeweckt. Luca selbst initiiert die Trennung von seiner Mutter und strebt von ihr weg in Richtung Gruppenraum. Beim Betreten des Gruppenraums ruft er bereits nach seinem Freund Max, was vermuten lässt, dass er freudige bzw. lustvolle Vorstellungen in sich trägt, in welchen Max eine Rolle spielt. Luca scheint erstmals während einer Abschiedsszene andere Kinder wahrzunehmen. Seine Gemütslage respektive seine Affektäußerungen zeichnen sich in dieser Szene durch positive Färbung aus. Er scheint sich wohlzufühlen und Freude dabei zu verspüren, sich in den Kindergartenalltag zu stürzen. Als ersten Weg steuert er dennoch die Fensterbank an. Das Abschiedsritual, sich von der Fensterbank aus endgültig zu verabschieden, scheint Luca soweit verinnerlicht zu haben, dass er dies nahezu automatisch tut, ohne seine Mutter tatsächlich auf der Straße zu erwarten. Erst als Stefanie H. Luca nachruft, er bräuchte noch seine Hausschuhe, schießt ihm offensichtlich die ausständige Verabschiedung durch den Kopf und er läuft *schleunigst* zu ihr zur Gruppeneingangstüre. Luca rennt keineswegs wegen der Patschen zu seiner Mutter zurück, sondern um ihr und seinem jüngeren Bruder ein Abschiedsbussi zu geben. Dies wird auch an seiner Aussage ‚*Ah... Bussi vergessen!*‘ deutlich. Die Hausschuhe scheinen in dieser Situation völlig nebensächlich – die liebevolle und innige Verabschiedung steht in diesem Moment für Luca im Mittelpunkt.

Diese Szene macht deutlich, dass an diesem Tag die Trennung von seiner Mutter für Luca in Verbindung mit einer bewussten Verabschiedung steht. Er scheint keine negativen Gefühle betreffend des Abschieds von seiner Mutter zu verspüren und in weiterer Folge muss er auch keine negativen Affekte zum Ausdruck bringen. Luca ist in freudiger Erwartung sowie offen für das Gruppengeschehen. Er kann in dieser Szene sowohl seine Mutter als auch seinen kleinen Bruder ohne Kummer gehen lassen.

### **Fünfte Trennungsszene**

An einem eisigen Dienstagmorgen im Jänner, der ersten Beobachtungseinheit nach den Weihnachtsferien, findet die fünfte und vorletzte miterlebte Trennungsszene zwischen Luca und seiner Mutter statt. An jenem Tag erscheint Luca gemeinsam mit seiner Mutter und

seinem Bruder Tom im Kindergarten. Lucas Wangen sind aufgrund der draußen herrschenden Kälte gerötet und sein Blick wird im Moment der Ankunft als *verschlafen* und *antriebslos* beschrieben (Papier 19, 1). Der Bub begibt sich auf direktem Weg zu seinem Garderobeplatz und lässt sich dort – wie gewohnt – rasch und unkompliziert von seiner Mutter umziehen. Die Szene setzt sich folgendermaßen fort:

„Frau H. marschiert ein, zwei Schritte hinter Luca und hat ihre rechte Hand auf Lucas Hinterkopf gelegt. Sie schiebt ihn richtiggehend in Richtung Gruppenraum. Sandra steht immer noch im Türrahmen und begrüßt Luca erneut. Sie kommentiert sein hübsches rot-weiß-gestreiftes T-Shirt, das einen Aufdruck eines großen Wals auf der Vorderseite hat, und meint, es würde ihm sehr gut stehen. Luca wirft einen Blick auf den Wal und streckt dann seine Hand nach seiner Mutter aus. Sie ergreift diese und schon lehnt er sich mit all seinem Gewicht Richtung Gruppenraum. *Dies erweckt den Anschein, als wolle Luca seine Mutter mit in den Gruppenraum ziehen.* Frau H. erklärt Luca, dass sie [*Frau H. und Tom, Anm. P.H.*] nun gehen würden und ihm von der Straße aus zuwinken würde. Daraufhin löst Luca sich von seiner Mama und stapft zu Tom, der vor einem kleinen Tisch im Garderobegang steht. Er bückt sich zu ihm und gibt ihm ein langes Bussi auf dessen linke Wange. Dann umarmt und drückt er ihn *liebevoll*. Schließlich geht er zu seiner Mama, gibt ihr ebenfalls ein Bussi, stellt sich sodann in einer Startposition in den Türrahmen und meint: ‚Ich renn!‘. Sandra und Frau H. feuern Luca an und schon ist er durch den Raum gewirbelt und an der Fensterbank angekommen“ (Papier 19, 2).

Luca besucht den Kindergarten seit mittlerweile viereinhalb Monaten. Die morgendlich stattfindenden Rituale und Abläufe während der Ankunft scheinen ihm bereits vertraut. So lässt sich Luca stets von seiner Mutter die Straßenbekleidung ausziehen, ohne Eigeninitiative zu zeigen. Weiters weiß er, dass nach dem Umziehen der Abschied folgt. Dennoch versucht Luca in dieser Szene, seine Mutter in den Gruppenraum zu ziehen. Luca lernt – wie jedes andere Kindergartenkind auch – mit dem Kindergartenbesuch eine zweite Lebenswelt kennen. Neben dem sicheren und wohlvertrauten Zuhause taucht eine neue Welt mit bisher unbekanntem Personen auf. Es wird den Kindern abverlangt, in dieser neuen Umwelt einen Platz und sich zurechtzufinden. Luca scheint in der geschilderten Situation die beiden Lebenswelten „Zuhause“ und „Kindergarten“ miteinander verbinden zu wollen, indem er seine Mutter in die Kindergartenwelt einlädt. Ausdruck findet dies in Lucas Versuch, seine Mutter in den Gruppenraum zu ziehen. Frau H. artikuliert schließlich, dass sie den Kindergarten nun verlassen werde. Lucas Versuch scheitert offensichtlich. Doch Luca reagiert in diesem Moment keinesfalls heftig negativ. Ganz im Gegenteil: Luca ist derjenige, der das Abschiedsritual initiiert und sich mit einer liebevollen Geste von seiner Familie löst. Dennoch kommt ein Gefühl beim Lesen dieser Szene auf, welches Lucas Tun ferngesteuert wirken lässt: Luca verabschiedet sich vermutlich durch die allmorgendliche Routine zwar scheinbar gelassen und liebevoll von seinem Bruder und seiner Mutter, auf der Ge-

fühlsebene wirkt er distanziert. Distanziert in einem Sinne, als würde er den Schmerz, den er bei dem Abschied immer noch empfindet, nicht an sich herankommen lassen wollen und einfach rasch hinter sich bringen. Nach der Verabschiedung äußert Luca *„Ich renn!“*. Rennt Luca nicht nur zur Fensterbank, um den endgültigen Abschied von dort aus zu vollziehen, sondern rennt Luca auch vom Schmerz des Abschieds davon? Vermutlich kann man diese Frage nicht mit Sicherheit beantworten, dennoch deutet Lucas auffällig unauffälliges Verhalten darauf hin, dass in seinem Inneren weitaus ungeordnetere Zustände herrschen, als er nach außen hin preisgibt. An der Fensterbank angekommen, spiegelt Lucas manifestes Verhalten seine innere Befindlichkeit wider:

„Dort [auf der Fensterbank, Anm. P.H.] krabbelt er hinauf und setzt sich. Sogleich schnappt er sich eine Taschenlampe [...]. Sein Bockerl [welches er von zu Hause mitgebracht hat, Anm. P.H.] legt er beiseite. Luca sitzt nun alleine auf der Sitzbank und blickt abwechselnd aus dem Fenster hinunter auf die Straße und durch den Gruppenraum. Dazwischen betätigt er das Schnäppchen der Taschenlampe, sodass die Glühbirne im Inneren aufleuchtet. Luca bewegt seinen Mund öfter auf und zu – eine ganze Menge Speichel hat sich in seiner Mundhöhle angesammelt. Einige Minuten vergehen. Als er seine Mama erblickt, steht er auf und ruft sofort ‚Mami, Mami...‘ – einige Tropfen Speichel rinnen aus seinem Mund. Er hebt die Taschenlampe in die Höhe und drückt sie an das Fenster. Immer wieder wiederholt er die Worte ‚Mami, Mami...‘ und zeigt ihr das Bockerl und die Taschenlampe. In seiner Hektik zieht er sogar die große Holzkugelbahn, die etwa einen Meter neben ihm steht, heran und hält sie in die Luft. Dann fragt er: ‚Mami, hast du meine Handschuhe mitgenommen?‘. Auch diese Frage wiederholt er des Öfteren. Nun klopft er gegen die Fensterscheibe und winkt kurz seiner Mama. Sie scheint nun ihren Weg fortgesetzt zu haben – Luca setzt sich wieder, singt ein paar Töne und baut auch die Worte ‚Mama‘ dabei ein. Dann ergreift er wieder sein Bockerl und lutscht daran“ (Papier 19, 1f.).

Die Fortsetzung der zuvor geschilderten Szene, in welcher Luca eher ruhig und klar handelt, stellt sich konträr dar: Lucas körperliche, affektive Äußerungen sind nun eindeutiger und heftiger. Die Zeitspanne des Wartens bis zum Erscheinen seiner Mama auf der Straße überbrückt er durch Beobachten seiner Umgebung. Äußerlich scheint Luca auf den ersten Blick gelassen, innerlich jedoch ist er vermutlich sehr unruhig – ein Indiz dafür ist die monotone, beiläufige Betätigung des Taschenlampenschnäppchens. Etwas, das ihn innerlich bewegt, muss er nach außen tragen, um sich Linderung des bewegenden Gefühls zu verschaffen. Ausdruck wird dem durch die schnappende Bewegung der Taschenlampe sowie seinem dazu im Takt öffnenden Mund verliehen. Beim Anblick seiner Mutter auf der Straße packt ihn schließlich offensichtlich Unruhe. Luca erhebt sich sogleich und scheint nervös – er sabbert. Luca kann sich kaum noch halten: Er ruft wiederholt ‚Mami‘, versucht, ihr Spielsachen zu zeigen und will auf sich aufmerksam machen, indem er auf die Fensterscheibe klopft. Dazu stellt er eine eigenartige, im ersten Moment völlig zusammenhanglos wirkende Frage: ‚Hast du meine Handschuhe mitgenommen?‘. Gerade weil diese Frage an

jener Stelle stutzig macht, scheint es wichtig, diese Aussage mit einem differenzierten Blick zu betrachten: Luca verbindet mit dem Thema des Um- und Ausziehens die Anwesenheit seiner Mutter. Frau H. ist es schließlich, die diese Tätigkeit für Luca übernimmt, und zwar ausnahmslos, solange sie anwesend ist. Diese Gewohnheit vermittelt ihm eine Verbindung zu seiner Mutter – wenn auch nur im Geiste. Eindeutig ist jedenfalls, dass er nicht um jeden Preis mit seiner Mutter nach Hause gehen will – denn dann würde er andere, eindeutigere Aussagen tätigen. Möglicherweise möchte er sie mit der Frage nach seinem Handschuh zurücklocken, womit wiederum eine Verbindung der beiden Lebenswelten Kindergarten und Elternhaus geschähe.

Allgemein vermittelt Luca durch seine Äußerungen und Handlungen, seine Mama mit allen Mitteln festhalten zu wollen. Solange er mit ihr spricht, ist sie in seinen Augen präsent und bei ihm. Nun, auf der Fensterbank, sprudelt es aus ihm heraus und er zeigt seine affektive Befindlichkeit, was er während der tatsächlichen Verabschiedung im Gang wenige Minuten zuvor zurückhielt und unterdrückte. Es steht ihm zu diesem Zeitpunkt keine Pädagogin bei der Verarbeitung seiner unangenehmen Gefühle zur Seite.

### **Sechste Trennungsszene**

Zwei Wochen nach der eben geschilderten Szene, findet die sechste und letzte miterlebte Trennungsszene an einem Mittwochmorgen statt. Luca befindet sich seit rund fünf Monaten im Kindergarten. In dem nachstehenden Ausschnitt wird erstmals ersichtlich, wie sich eine Abschiedsszene zwischen Luca und seinem Vater gestaltet. Sie treffen gerade noch rechtzeitig vor der Eingangstüre des Kindergartens auf die Gruppe, die gerade im Begriff ist den Kindergarten zu verlassen. Am Programm steht eine Turnstunde, die im Turnsaal einer nahegelegenen Schule abgehalten wird.

„Bereits als ich die Treppen nach unten steige, höre ich Lucas Stimme. Er fragt seinen Papa nach seinen Handschuhen – ob er ihm diese reichen könne. Als ich durch die Türe trete und die versammelte Gruppe in Zweierreihen vor mir steht, sehe ich, dass Herr H. seinem Jungen die hellblauen Handschuhe aushändigt und meint: ‚Die brauchst du doch eigentlich nicht...‘. Luca streift seinen rechten Handschuh umgehend über. Er steht etwa eineinhalb Meter von seinem Vater und seinem Bruder, der in einem Kinderwagen sitzt, entfernt. Herr H. geht ein paar Schritte auf Luca zu, spricht ihn mit ‚Schnecki‘ an und drückt ihm zum Abschied ein Bussi auf seine Wange. Luca erwidert dieses, ist jedoch nebenbei immer noch damit beschäftigt, die einzelnen Finger in die dafür vorgesehenen ‚Abteilungen‘ zu stecken. Die Pädagogin Birgit bittet Luca, sich einzureihen und einem Kind die Hand zu geben. Herr H. spricht ähnliche Worte. Luca scheint diesen keine Beachtung zu schenken. Er zieht an seinem Handschuh und scheint

darauf völlig konzentriert zu sein. Die Gruppe setzt sich in Bewegung – Herr H. blickt seinem Jungen noch ein paar Sekunden nach, ehe er sich umdreht und seinen Weg in die andere Richtung fortsetzt. Luca befindet sich außerhalb der Zweierreihe und tapst nebenher“ (Papier 20, 1).

Die Äußerung eindeutig affektiver Reaktionen von Luca auf die Trennung von seinem Vater sucht man in dieser Szene vergebens. Doch was wird in diese Szene deutlich? Ein kurzer Rückblick auf Lucas erste beobachtete Trennung und seine darin geäußerten Affekte zeigt, dass Luca auf den kurzen und nahezu beiläufigen Abschied keine offensichtlich positiv oder negativ gefärbten Affekte zeigte. Stattdessen schien er sich innerlich mit der Trennung von seiner Mutter auseinanderzusetzen, indem er abgekapselt von der Außenwelt in einem von zu Hause mitgebrachten Buch blättert. Ähnliches lässt sich hier, rund fünf Monate später, ausmachen: Luca ist während des Abschieds von seinem Vater hauptsächlich in das Überstreifen seines Handschuhs versunken und kaum auf den Weggang seines Vaters. Wurde Lucas Verhalten in der ersten beobachteten Trennungsszene so verstanden, dass er augenscheinlich ruhig und gelassen im mitgebrachten Buch blätterte, innerlich jedoch vollkommen mit der erfolgten Trennung beschäftigt war, wird in der eben beschriebenen Szene davon ausgegangen, dass er tatsächlich auf das Anziehen des Handschuhs konzentriert ist und weniger von der bevorstehenden bzw. vollzogenen Trennung vereinnahmt wird. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Handschuh wurzelt womöglich in der Bedeutung, die das Tragen eines Handschuhs haben kann. Dabei geht es darum, etwas Zusammenzufügen, was zusammen gehört: Die Hand soll sich in den Handschuh fügen. Jeder Finger hat in diesem Handschuh einen eigenen, besonderen Platz. Darüber hinaus kommt einem Handschuh eine schützende Funktion zu, indem er die Finger vor Kälte bewahrt. Schließt man von manifestem Verhalten auf innerpsychische Vorgänge so könnten sich in diesem Zusammenhang Fragen danach stellen, wo Lucas Platz in diesem Moment ist und ob er sich ebenfalls vor etwas Schmerzlichem schützen muss.

Im Zuge der Beschäftigung mit seinem Handschuh überhört Luca die Anweisung der Pädagogin und seines Vaters, sich in der Zweierreihe einzuordnen. Zusammenfassend ist Luca in dieser Situation auffallend still und nimmt den Abschied seines Vaters eher am Rande wahr. Richtig angekommen im Kindergartenvormittag scheint er noch nicht, denn er ist nicht bereit, sich in der Kinderschlange einzureihen und dadurch seinen Platz einzunehmen.

Wenngleich diese letzte Abschiedsszene weniger schmerzliche Affekte in Luca auslöst als die erste geschilderte Trennungssequenz, so schließt sich an dieser Stelle doch ein Kreis. Die Ähnlichkeiten, die Luca in der manifesten Äußerung seiner Affekte zeigt, ist hier deutlich: Stille und „Auf-Sich-Selbst-Bezogenheit“. Im Laufe der sechs beobachteten Trennungsszenen konnte eine Vielzahl an unterschiedlichen Färbungen Lucas Affektwelt miterlebt werden, sei es Wut, Trauer, Freude oder scheinbare Gleichgültigkeit.

### III.3.2.2 Interesse – entdeckendes bzw. erkundendes Interesse

Im voranstehenden Kapitel wurde ausgearbeitet, inwiefern Luca mit negativ belastenden Gefühlen in Folge der Trennung von seiner Mutter zu kämpfen hatte. In dieser zweiten Dimension wird nun untersucht, ob und wenn ja in welcher Weise es Luca möglich war, sich während Trennungssequenzen dem in der Gruppe Gegebenen interessiert zuzuwenden. Unter Berücksichtigung der Frage, wie Luca in Trennungssituationen handelt oder diese erlebt, soll die Untersuchung der Dimension Interesse nun weiteren Aufschluss darüber geben. Es sei auf die Ausführungen zum theoretischen Bezugsrahmen in Teil I verwiesen, in welchen betont wird, dass „entdeckendes bzw. erkundendes“ Interesse bedeutend ist. Im Kontext der Wiki-Studie heißt das, dass das Kind nicht bloß für längere Zeit etwas sinnlich wahrnimmt (z.B. auf etwas blickt), sondern das Kind darum bemüht ist, „Gegebenes in *konzentrierter Weise* [...] zu erfassen, mit zuverfolgen, zu verstehen und/oder explorierend zu untersuchen“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 15). Ausschnitte von Lucas Erlebens- und Handlungstendenzen werden wiederum chronologisch unter dem Gesichtspunkt seines Interesses während Trennungsmomenten beschrieben, die einen Beitrag zum Gesamtbild von Lucas Eingewöhnungsprozess im Kindergarten leisten werden.

#### **Erste Trennungsszene**

Eine kurze Wiederholung, um die erste Trennungsszene in Erinnerung zu rufen: Seine Mutter begleitet Luca bis zum Sitzkreis im Gruppenraum und verabschiedet sich dort flott von ihm, weil Geburtstagsfeierlichkeiten eines Jungen in vollem Gange sind. Luca trägt an diesem Morgen zwei Bücher unter seinem Arm, welche er von zu Hause mitgebracht hat. Diese sind es auch, die sein Interesse wecken:

„Luca legt seine (*von zu Hause mitgebrachten*, Anm. P.H.) Bücher vor sich und blättert ein wenig in dem zu oberstliegenden »Weißt du eigentlich, wie lieb ich dich hab?«. Er singt nicht mit. [...] Das Geburtstagskind darf nun vier Namen von jenen Kindern nennen, die neben ihm an der Tafel sitzen dürfen. Luca blickt nicht sehr *erwartungsvoll* – eher *unbeteiligt* und *uninteressiert*“ (Papier 5, 2).

Luca ist gerade im Kindergarten angekommen und mitten in ein Geburtstagsfest geplatzt. Zu jenem Zeitpunkt folgt er in keiner Weise den Feierlichkeiten der Gruppe. Der Gesang sowie die Aussicht auf einen guten Platz an der Tafelrunde scheinen komplett nebensächlich für ihn. Luca wirkt dem Gruppengeschehen gegenüber völlig verschlossen. Stattdessen schenkt er sein augenscheinliches Interesse<sup>27</sup> seinem vertrauten Buch, welches er von zu Hause mitgenommen hat. Ganz von selbst, also intrinsisch motiviert, beginnt er darin zu blättern. Ein besonders auffälliges Innehalten auf einer bestimmten Buchseite ist in dieser Szene zwar nicht auszumachen, doch die Zeitspanne ist entscheidend, in welcher er sich mit dem Buch beschäftigt. Diese umfasst die gesamten Feierlichkeiten rund um das Geburtstagskind. Lucass Konzentration ist auf sich selbst, bzw. sein Inneres gerichtet. Offenheit für das Empfangen äußerer Einflüsse scheint in dieser Situation für Luca nicht möglich zu sein.

## **Zweite Trennungsszene**

In der zweiten miterlebten Abschiedsszene (Papier 6), in welcher Luca heftig negative Emotionen verspürt, ist er keinesfalls in der Lage, seine Aufmerksamkeit auf Personen oder Gegenstände in entdeckender oder erkundender Weise zu richten. Dies ist derart eindeutig, dass es nicht zielführend scheint, einen Protokollauschnitt dieser Trennungsszene darzustellen (vgl. Kapitel III.3.2.1). Dennoch lässt sich festhalten, dass die Unfähigkeit Lucass, in irgendeiner Art und Weise Interesse an Gegenständen oder Personen zu entwickeln, wichtige Hinweise enthält. So ist davon auszugehen, dass er im Moment der Trennung all seine Energie und Aufmerksamkeit dafür aufwenden muss, diese zu verarbeiten und keinen Raum mehr übrig hat, ihn Umgebendes wahrzunehmen.

---

<sup>27</sup>*Augenscheinliches* Interesse deshalb, weil – wie in Kapitel III.3.2.1 ausgeführt – Luca innerlich mit der Bearbeitung seines Trennungsschmerzes beschäftigt scheint. Deshalb ist anzunehmen, dass er sich nur teilweise, oder scheinbar, den tatsächlichen Inhalten des Buches widmen kann.

### Dritte Trennungsszene

Die dritte beobachtete Trennungsszene Mitte Oktober gestaltet sich in Bezug auf Lucas schmerzliche Gefühle den Abschied betreffend ähnlich. Luca zeigt durch eindeutige Gesten und Handlungen, dass er auf die Anwesenheit seiner Mutter nicht verzichten möchte (vgl. dazu Ausführungen in Kapitel III.3.2.1). Dennoch ist es Luca durch Kathrins Unterstützung zusehends möglich, während der endgültigen Verabschiedung von der Fensterbank aus das Geschehen in seinem Umfeld wahrzunehmen. Während Kathrin und Luca auf das Erscheinen der Mutter auf der Straße warten, ereignet sich Folgendes:

„Kathrin begleitet Luca zu der Fensterbank, von der aus er seiner Mutter zum Abschied winken kann. Er stellt sich knapp an das Fenster, sodass er mit seiner Nase beinahe an der Glasfront anstößt. Ein Müllwagen steht soeben direkt unter dem Fenster – Luca beobachtet diesen *interessiert*. Die Pädagogin und er sprechen über das orangefarbene Warnlicht, das sich auf dem Dach des Autos dreht. Als der Wagen fortfährt, gibt er den Blick auf ein weiteres Auto frei, das Lucas Interesse weckt: ‚Schau, Polizeiauto...‘, teilt er Kathrin mit. Einige Sekunden lang plaudern sie nun darüber. Sie stellen Vermutungen darüber an, wo sich die Polizisten derzeit befinden könnten“ (Papier 8, 2).

Während Luca auf das Erscheinen seiner Mutter auf der Straße wartet, richtet sich sein Interesse auf das Geschehen im Freien. Er fokussiert nicht nur jenen Punkt, an dem er seine Mutter erwartet, sondern hat einen Raum in sich geschaffen, in welchem er Eindrücke des übrigen Geschehens im Straßenverkehr sammeln kann. Lucas Aufmerksamkeit ist intrinsisch motiviert und wird anfangs nur visuell von ihm fokussiert. Erst als Kathrin Lucas Interesse bemerkt und aufgreift, tauschen sich die beiden auf sprachlicher Ebene über das Warnlicht aus. Ein gemeinsames Thema – nämlich Fahrzeuge des öffentlichen Lebens – ist es, das den üblicherweise wortkargen Luca zu der Aussage ‚*Schau, Polizeiauto...*‘ hinreißen lässt. Bedenkt man, dass sich Luca zu diesem Zeitpunkt immer noch in der Phase des Abschieds von seiner Mutter befindet, kann das gezeigte Interesse von Luca als bedeutender Schritt für seine Bewältigungsleistung gesehen werden. Ein wechselseitiger Austausch in der dargestellten Form verlangt den Teilnehmern einiges ab: Sowohl die Inhalte als auch die Situation, in der das Gespräch stattfindet, müssen erfasst und berücksichtigt werden<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Nähere Erläuterungen zur Spezifik eines dynamischen Austauschprozesses in Bezug auf die vorliegende Studie sind in Kapitel I.5.1.3 angeführt.

## Vierte Trennungsszene

In der vierten beobachteten Trennungsszene ist Lucas Grundstimmung auffallend positiv und aufgeweckt (Papier 15). Die Analyse seiner affektiven Äußerungen zu jenem Zeitpunkt bestätigt diesen Eindruck und nun soll Lucas Bereitschaft, sich für Gegebenes zu interessieren, untersucht werden. Luca hat vor wenigen Sekunden den Kindergarten erreicht und lässt sich nun auf der Garderobebank nieder. Frau H. ist anwesend und beginnt, Luca zu entkleiden. Die Szene setzt sich folgendermaßen fort:

„Er [*Luca*, Anm. P.H.] bleibt jedoch nicht still sitzen. Schon nach wenigen Sekunden erhebt er sich und geht zur Gruppeneingangstüre. Dort hängt herbstliche Dekoration an der Türe. Luca greift nach einem künstlichen, kleinen Apfel, der an einem Faden hängt und meint ‚Ah... ein Apfel ist das...‘“ (Papier 15, 1).

In dieser Sequenz erscheint Luca etwas ruhelos. Eigentlich ist seine Mama gerade dabei, ihm die Straßenbekleidung auszuziehen, doch Luca hält nicht still. Stattdessen macht er sich auf in Richtung Gruppenraum und inspiziert von sich aus die Türdekoration am Eingang. Obschon diese Beschäftigung von kurzer Dauer ist, ist sie an dieser Stelle erwähnenswert. Denn sein Bedürfnis nach Mitteilung dessen, was er begutachtet, zeigt, dass seine gesamte Aufmerksamkeit diesem Objekt gewidmet ist. Nachdem er der Dekoration eine gewisse Bedeutung zugeschrieben hat, nämlich dass es sich um einen Apfel handelt, scheint das Thema für ihn abgeschlossen, denn es findet keine weitere Beschäftigung damit statt. Anschließend kann er sich wiederum auf das Umziehritual, welches von seiner Mutter durchgeführt wird, einlassen. Selbstverständlich tritt abermals die Frage auf, inwiefern dieses Interesse als erforschend einzustufen ist. Die knappen Angaben aus dem Protokoll deuten eher darauf hin, dass es ein Abscannen – im Sinne von Beobachten – seiner Umwelt ist. Es ist anzunehmen, dass Luca die herbstliche Dekoration an diesem Montagmorgen erstmals zu Gesicht bekommt und er deshalb den Drang verspürt, diese Neuigkeit näher zu betrachten. Als er dem bisher unbekanntem Objekt mithilfe seines Erfahrungsschatzes einen Platz, bzw. eine Bedeutung zugeschrieben hat, scheint er zufrieden. Luca öffnet sich damit ein Stück weit dem Kindergartenalltag: Er löst sich aus der Welt mit seiner Mutter und betritt die Welt des Kindergartens, indem er Kontakt mit dieser Welt herstellt. Wie schon in der Analyse seines ersten Kindergartenabends herausgearbeitet, zeigt sich durch Lucas Verhalten in dieser Szene einmal mehr, dass er eine besondere Beobachtungsgabe besitzt und ihm Neues in seiner Umgebung auffällt.

## Fünfte Trennungsszene

In der fünften und somit vorletzten beobachteten Abschiedsszene wird Lucas Grundstimmung anhand seiner Affektäußerungen als „gedämpft“ eingestuft (Kapitel III.3.2.1). Er akzeptiert den nahenden Abschied von seiner Mutter scheinbar ruhig, obwohl in seinem Inneren heftige Gefühle nach Linderung verlangen. Dementsprechend ist auch Lucas beobachtetes Verhalten, sein Interesse betreffend, zwiespältig zu betrachten:

„„Schau, da fehlt eines“, meint Luca, zeigt mit seinem Zeigefinger auf die Steckbriefwand und deutet auf den leeren Platz inmitten der sonst ausgefüllten Wand. ‚Wo ist das?‘, fragt er weiter. Frau H. entgegnet, sie wisse es nicht. Sie blickt darauf und entdeckt in der untersten Reihe ein neues Gesicht. Sie äußert, dass das wohl ein neues Mädchen sei – Luca fragt, wie sie heiße. ‚Evelyn‘, liest Frau H. und steht auf. ‚Musst du noch was besprechen?‘, fragt Luca, als er die ersten Schritte Richtung Gruppenraum macht. ‚Nein, heute nicht. Wir [*Frau H. und Tom*, Anm. P.H.] gehen jetzt und heute vergess ich nicht, dir zu winken““ (Papier 19, 1f.).

Auf den ersten Blick scheint Luca empfänglich und offen für das herrschende Geschehen im Garderobebereich. Er bemerkt das Fehlen eines Steckbriefes und fragt aus eigenen Stücken nach dessen Verbleiben. Frau H. lässt sich auf Lucas Bemerkung ein und lenkt seine Aufmerksamkeit auf das Foto eines neuen Kindes. Sie bringt sozusagen einen neuen Inhalt in das Gespräch ein. Luca nimmt auch diese Meldung wahr und so entsteht ein Austausch zwischen Mutter und Sohn, welcher seine Aufmerksamkeit verlangt. Allerdings wäre es auch in dieser Sequenz übertrieben, von überdurchschnittlicher Bemühung um dieses Thema zu sprechen. Es ist eher ein Frage-Antwort-Austausch ohne jeweiligen inhaltlichen Bezug zum vorhin Gesprochenen. In diesem Sinn ist auch Lucas folgende Frage, ob Frau H. heute noch etwas zu besprechen habe, zu verstehen. Lucas Verhalten entspricht den Vermutungen des vorangegangenen Kapitels, in welchem festgestellt wurde, dass der Bub innerlich zum Großteil mit negativ belastenden Gefühlen in Bezug auf die Trennung konfrontiert ist, auch wenn er nach außen hin ruhig erscheint. Auch in dieser Szene wird auf den zweiten Blick deutlich, dass Luca durch das Fragenstellen an seine Mutter nicht unbedingt sein Interesse an etwas bekunden will, sondern implizit sein Wunsch zum Ausdruck kommt, seine Mama noch längere Zeit bei sich zu behalten, bzw. sie durch das Gespräch „festzuhalten“ und den Moment der Trennung dadurch hinauszuzögern. So gesehen kann auch in dieser Abschiedsszene nicht davon gesprochen werden, dass Luca entdeckendes Interesse zeigt, welches zum Ziel hat, etwas zu erforschen oder zu verstehen.

## Sechste Trennungsszene

Kurz bevor sich die Kindergartengruppe auf den Weg zur Turnhalle macht, findet die sechste Trennungsszene statt. Inwiefern Luca während des Abschiednehmens von seinem Papa in der Lage ist, sein Interesse auf Gegebenes zu richten, wird nun analysiert:

„Er fragt seinen Papa nach seinen Handschuhen – ob er ihm diese reichen könne. [...] Luca erwidert dieses [Bussi, Anm. P.H.], ist jedoch nebenbei immer noch damit beschäftigt, die einzelnen Finger in die dafür vorgesehenen ‚Abteilungen‘ zu stecken. Die Pädagogin Birgit bittet Luca, sich einzureihen und einem Kind die Hand zu geben. Herr H. spricht ähnliche Worte. Luca scheint diesen keine Beachtung zu schenken. Er zieht an seinem Handschuh und scheint darauf völlig konzentriert zu sein“ (Papier 20, 1).

Luca verlangt von sich aus nach seinen Handschuhen und ist ab diesem Zeitpunkt völlig auf das korrekte Hineinschlüpfen in diese fokussiert. Er nimmt augenscheinlich nur peripher wahr, dass er sich nun von seinem Vater trennt. Auch die Aufforderung, sich in der Zweierreihe fortzubewegen, kann Luca in diesem Moment nicht erfüllen. Da sich die Beschäftigung mit seinem Handschuh über mehrere Minuten zieht, scheint es Luca nicht leicht zu fallen, unkompliziert und schnell den Handschuh überzustreifen. Es ist anzunehmen, dass Luca den Willen besitzt, das Teil korrekt an seiner Hand zu tragen, d.h. jeden einzelnen Finger in der richtigen „Abteilung“ zu wissen. Sein Ehrgeiz zeigt sich darin, dass er niemanden um Hilfe bittet, sondern selbstständig diese Aufgabe erfüllt. Sein Interesse richtet sich in dieser Sequenz demnach auf ein lebloses Objekt und ist intrinsisch motiviert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Laufe der fünfmonatigen Beobachtung in Abschiedssituationen zeitweise gewisses Interesse seitens Luca deutlich wird, aber in einem Maße, das nicht als entdeckend bzw. erkundend einzustufen ist. Nach der Analyse seiner geäußerten Affekte wurde ersichtlich, dass er stets – zumindest während der ersten vier Beobachtungsmonate – die Trennung nicht gleichgültig erlebt, sondern teils sichtbar und teils von außen nicht sichtbar mit schmerzhaften Gefühlen bezüglich des Weggangs der Mutter konfrontiert ist. Aufgrund dessen ist es, wenn Luca Interesse an etwas zeigt, in höherem Maße zu bewerten. D.h. es war folglich nicht nur Interesse mit erkundendem und erforschendem Charakter erwähnenswert, sondern auch jenes Interesse ohne diesen speziellen Zusatz.

Nachdem nun Lucas Erleben und Verhalten in Dimensionen der Affekte und des Interesses in Phasen der Trennung analysiert wurden, liegt der Fokus im Folgenden auf Lucas sozialem Kontakt während Trennungssituationen von seiner Mutter.

### III.3.2.3 Sozialer Kontakt

Wie gestaltete sich Lucas sozialer Kontakt während der beobachteten Trennungssequenzen? Aus den bisher geschilderten Ausschnitten wurde vermutlich der Eindruck vermittelt, dass sich der soziale Austausch zu Peers oder Pädagoginnen – vor allem in Form von wechselseitigem aufeinander Einlassen in ausgereifter Form<sup>29</sup> – während Trennungsszenen in Grenzen hielt. Es folgt nun ein genauer Blick in die einzelnen Trennungssequenzen.

#### **Erste Trennungsszene**

Die erste beobachtete Trennungsszene spielt sich im Gruppenraum ab, als Lucas Mutter ihn inmitten der Feierlichkeiten eines Geburtstagsfestes zum Sitzkreis bringt. Ab diesem Moment ist er auf sich beschränkt und nicht bereit, sich dem Singen und Tanzen während des Geburtstagsfestes anzuschließen. Luca blättert ruhig und zurückgezogen in seinem von zu Hause mitgebrachten Buch. Die Assistentin Bianca bemerkt Lucas Interesse und versucht vorsichtig Kontakt zu ihm herzustellen:

„Als er [Luca, Anm. P.H.] in seinem Buch blättert, wendet sich Bianca ihm zu und fragt, ob er dieses von zu Hause mitgebracht hätte. Luca antwortet nicht besonders deutlich“ (Papier 5, 2).

Das Einbringen der Assistentin Bianca durch ihre Frage, ob das Buch von seinem zu Hause sei, greift Luca nicht als Einladung für eine intensivere Konversation auf. Luca bleibt distanziert und lässt sich nicht aus seiner Reserve locken. Bianca versteht seine verhaltene Antwort vermutlich als Zeichen seines Desinteresses an Kontakt, denn sie lässt sich auf keine weitere Beschäftigung mit Luca ein. Wie in Kapitel III.3.2.1 bereits ausgearbeitet, mag Luca in dieser Situation auf latenter Ebene voll und ganz mit der Trennung von seiner Mutter beschäftigt sein. Er ist ruhig, sprachlos und teilnahmslos am Geschehen im Gruppenraum – auch der Aspekt, dass Luca auf das Angebot des sozialen Kontakts von Bianca

---

<sup>29</sup> Differenzierte Ausführungen über die Bedeutung des Terminus „sozialer Kontakt“ im Kontext der vorliegenden Studie sind in Teil I unter „Theoretischer Bezugsrahmen“ nachzulesen.

nicht adäquat reagiert, ist ein Hinweis darauf, dass er nicht bereit ist, sich dem Gegebenen in jenem Moment zu öffnen. Luca ist offensichtlich nicht nach Feiern zumute – ganz im Gegenteil: Vermutlich verspürt er Gefühle, die von Trauer und Schmerz geprägt sind, nachdem er sich von seiner Mutter trennen musste. Von diesem Blickpunkt aus wird Luca durch Biancas Frage, ob die Bücher von zu Hause seien, einmal mehr an jenen Ort erinnert, an dem er jetzt vermutlich gerne wäre. Folglich will er sich mit diesem Gedanken nicht differenziert beschäftigen und gibt eine undeutliche Antwort.

### **Zweite Trennungsszene**

Die zweite Trennungssituation ist von heftigen Gefühlen voll Wut und Trauer bestimmt. Luca weint laut und verzweifelt, als er gemeinsam mit seiner Mama den Kindergarten erreicht. Frau H. handelt in dieser Situation klar und strukturiert und versucht mit sanften Bewegungen und aufmerksamen Kommentaren Luca zu beruhigen. Obwohl Luca immer noch weint, vollzieht sie die Trennung, übergibt Luca der Pädagogin Kathrin und verlässt den Kindergarten. Die Szene setzt sich wie folgt fort:

„Kathrin [...] streicht mit *sanften* Bewegungen über Lucas Rücken. [...] Als Kathrin mit Luca am Arm den Gruppenraum quert, um zur Fensterfront zu gelangen, weint er immer noch *bitterlich*. Sie setzt sich auf die Fensterbank, während Luca zur Fensterscheibe rückt und sich am Rahmen hochzieht. [...] ‚Schau Luca, die Mama schickt dir ein Bussi!‘, sagt Kathrin und ermutigt ihn, es ihr gleich zu tun. Nachdem sie aus seinem Blickfeld verschwunden ist, nimmt Kathrin ihn auf ihren Schoß und wiegt Luca *zärtlich* in ihren Armen. Sie streicht über seinen Kopf und gibt beruhigende Worte von sich. ‚Heut` war es so schwer, sich von der Mama zu verabschieden, gell? Aber jetzt hast du`s ja geschafft‘, baut sie den Jungen auf. Nach einigen Minuten ist Luca soweit zur Ruhe gekommen, dass er Kathrins Vorschlag, seine Nase zu putzen, annehmen kann. Gemeinsam queren sie den Raum und er holt sich aus einem Körbchen nahe dem Frühstückstisch ein Taschentuch. Luca putzt sich selbstständig seine Nase“ (Papier 6, 1f.).

Dieser Ausschnitt war bereits in Kapitel III.3.2.1 zu lesen. Der Fokus lag dabei auf der Analyse Lucas Affektäußerungen und in Zusammenhang damit interessierte die Frage: Inwiefern gelingt es Luca, seine Affekte zu regulieren? Nun, an dieser Stelle steht der soziale Kontakt zwischen Luca und Kathrin im Mittelpunkt. Folglich gilt es herauszufinden: Inwiefern ist es für Luca möglich, auf das Angebot des sozialen Kontaktes von Seiten Kathrins einzugehen bzw. darauf zu reagieren? Kathrin bietet sich Luca als Trostspenderin an. Sie scheint nach Lucas erstem Kindergartenmonat soweit als Vertrauensperson für Luca akzeptiert zu sein, sodass er den nahen, körperlichen Kontakt zulassen kann. Luca erlebt, dass seine Mama Kathrin vertraut. Denn schließlich übergibt sie ihn direkt in Kathrins

Arme. Dies signalisiert ihm womöglich, dass er Kathrin ebenso vertrauen kann. In ihren Armen weint er zwar immer noch, doch er wehrt sich keinesfalls gegen das Gehaltenwerden. Kathrin geht vom ersten Moment an sorgsam und offen mit Lucas Gefühlslage um. Dies erlebt er durch ihr sanftes Streichen über seinen Rücken sowie die wiegenden Bewegungen in ihren Armen. Die Kombination aus Kathrins Feinfühligkeit und Lucas Empfänglichkeit für die Trostspendung bewirkt das befriedigende Gefühl, welches man schließlich doch noch am Ende der Szene verspürt – trotz des leidvollen Beginns. Luca war in diesen schwierigen Minuten der Trennung voll von negativ belastenden Gefühlen, und dennoch war er bereit, sich auf das Kontaktangebot von Kathrin einzulassen. Wenngleich dieser soziale Kontakt kaum von einem „Geben und Nehmen“ im traditionell spielerischen Sinn geprägt war, so doch von einem „Geben und Nehmen“ auf emotionaler Ebene: Kathrin nahm Lucas schmerzliche Gefühle auf und gab ihm diese in tröstender Weise und für ihn verdaubar zurück – eine Art Medizin für Lucas Seele, die er in jenem Moment bitter benötigte.

### **Dritte Trennungsszene**

Die folgende, dritte Trennungsszene ist dadurch gekennzeichnet, dass Luca durchgängig Handlungen setzt, die Hinweise auf seinen (un)bewussten Wunsch zulassen – nämlich den Kindergarten gemeinsam mit seiner Mama wieder zu verlassen (Kapitel III.3.2.1). Luca äußert diesen Gedanken nicht und scheint schließlich die tatsächliche Trennung klar zu akzeptieren. Frau H. hat soeben den Kindergarten verlassen. Kathrin und Luca machen sich gemeinsam auf zur Fensterbank, um einen letzten Blick auf seine Mama zu erhaschen:

„Kathrin begleitet Luca zu der Fensterbank, von der aus er seiner Mutter zum Abschied winken kann. Er stellt sich knapp an das Fenster, sodass er mit seiner Nase beinahe an der Glasfront anstößt. Ein Müllwagen steht soeben direkt unter dem Fenster – Luca beobachtet diesen *interessiert*. Die Pädagogin und er sprechen über das orangefarbene Warnlicht, das sich auf dem Dach des Autos dreht. Als der Wagen fortfährt, gibt er den Blick auf ein weiteres Auto frei, das Lucas Interesse weckt: ‚Schau, Polizeiauto...‘, teilt er Kathrin mit. Einige Sekunden lang plaudern sie nun darüber. Sie stellen Vermutungen darüber an, wo sich die Polizisten derzeit befinden könnten“ (Papier 8, 2).

Luca befindet sich mitten in dem Abschiedsritual von seiner Mutter. Der erste Abschied findet in der Garderobe statt, der zweite schließlich auf der Fensterbank. Diesen zweiten Abschied begeht Luca mit Kathrins Unterstützung, ähnlich wie in der zuvor geschilderten Szene. Hier findet man jedoch einen großen Unterschied: Bestand der soziale Austausch in

der vorigen Szene zur Beruhigung der emotionalen Befindlichkeit, ist der hier geschilderte Austausch zwischen Luca und Kathrin auf ein drittes Objekt, nämlich den Müllwagen, gerichtet. Luca betrachtet die Müllabfuhr interessiert, was Kathrin aufmerksam wahrnimmt. Der Bub erfährt, dass jemand an seinem Interesse teilhaben will und so ergibt sich schließlich ein Gespräch, in welchem sich die Beteiligten gleichermaßen einbringen. Der Dialog beschränkt sich nicht nur auf das Ursprungsthema, den Müllwagen, sondern geht weiter über das Polizeiauto bis hin zu Vermutungen, wo sich die Polizisten befinden könnten. Kathrin und Luca stimmen sich beständig aufeinander ab: einer greift auf, was der andere sagt und entwickelt es in der Folge weiter. Der Austausch über ein gemeinsames Thema lässt Luca vom tatsächlichen Zweck des Sitzens auf der Fensterbank, nämlich des Abschieds von seiner Mama, abkommen.

#### **Vierte Trennungsszene**

Die vierte miterlebte Trennung ist jene, in der beschrieben wird, dass Luca erstmals mit freudiger und motivierter Grundstimmung den Kindergarten betritt (Kapitel III.3.2.1):

„Schon während er durch die Eingangstüre tritt, ruft er laut nach seinem Freund Max. Er blickt um sich und hopst zur Fensterbank“ (Papier 15, 1f.).

Luca stürzt sich bereits, während seine Mutter noch anwesend ist, direkt in das Gruppengeschehen. In dieser Szene wird deutlich, dass Luca schon beim Durchschreiten der Eingangstüre sozialen Kontakt aufnehmen möchte. Ein besonderer Aspekt ist, dass er erstmals nach einem anderen Kind verlangt. Luca äußert laut und deutlich seinen Wunsch nach Kontakt zu dem Buben Max und bewegt sich sogleich in seine Richtung. Die Szene wird an dieser Stelle nicht weiterverfolgt, weil sich Luca gedanklich nicht mehr mit der Trennung auseinandersetzen scheint und sich folglich nicht mehr in der Phase der Trennung befindet. Trotzdem sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Kontaktaufnahme von Luca initiiert wird und er vermutlich bereits bestimmte Vorstellungen davon hat, sich in gewisser Weise mit Max auszutauschen. Luca mag diese Situation erwartungsvoll begehen und als positiv erleben.

## **Fünfte Trennungsszene**

Im Zuge der fünften beobachteten Trennung, welche in Kapitel III.3.2.1 differenziert untersucht wurde, ereignet sich folgende, außergewöhnliche Szene:

„Als er sich von der Bank erhebt, steht Luca Leni direkt gegenüber. Er streckt seine flache Hand aus und streicht über ihr Gesicht. Lenis Mutter lächelt und tut es dem Jungen an seiner Wange gleich“ (Papier 19, 1).

Luca ist soeben von seiner Mutter für die Kindergartengruppe umgezogen worden und verlässt nun die Garderobebank. Dabei kommt er neben dem zarten Mädchen Leni zu stehen. Sie wird in dem Protokoll als „kränklich wirkend“ (Papier 19, 1) beschrieben. Auch über Luca wird berichtet, er sehe „etwas verschlafen“ aus und sei „ruhig“ (ebd.). Möglicherweise erkennt Luca eine Parallele zwischen dem Befinden der beiden und verspürt einen Impuls, Trost zu spenden. Das flüchtige, doch zärtliche Streichen über Lenis Wange scheint selbst ihre Mutter derart zu beeindrucken, dass sie dem Drang folgt, es ihm gleich zu tun. Dadurch erhält auch Luca eine gewisse aufmunternde Zuwendung. Luca befindet sich zu diesem Zeitpunkt eigentlich mitten im Abschiedsritual von seiner Mutter und kann dennoch genügend Aufmerksamkeit dem Wohlbefinden seiner Freundin schenken. Dieser Ausschnitt zeigt, wie Luca mit seiner kleinen Freundin in der Regel umgeht<sup>30</sup>.

## **Sechste Trennungsszene**

Während der letzten beobachteten Trennung, die sich zwischen Luca und seinem Papa vollzieht, zeigt Luca in keinem Maß Wille zu sozialem Kontakt. Luca ist gerade damit beschäftigt, seinen Handschuh vor Aufbruch zum Turnsaal überzustreifen, während eine ihm bekannte Pädagogin aus der Nachbargruppe ihn Folgendes bittet:

„Die Pädagogin Birgit bittet Luca, sich einzureihen und einem Kind die Hand zu geben. Herr H. spricht ähnliche Worte. Luca scheint diesen keine Beachtung zu schenken. [...] Die Gruppe setzt sich in Bewegung – Herr H. blickt seinem Jungen noch ein paar Sekunden nach, ehe er sich umdreht und seinen Weg in die andere Richtung fortsetzt. Luca befindet sich außerhalb der Zweierreihe und tapst nebenher.“ (Papier 20, 1).

Luca ist zu diesem Zeitpunkt völlig auf das korrekte Anziehen seines Handschuhs konzentriert und kann seine Aufmerksamkeit dementsprechend auf nichts anderes richten. Selbst

---

<sup>30</sup> Weitere Szenen zwischen Luca und Leni werden im Kapitel „Phasen des Getrennt-Seins“ analysiert.

auf Birgits und Herrn H.'s Bitte, sich in der Reihe einzufügen und dadurch Verbindung zu anderen Kindern aufzunehmen, reagiert Luca nicht. Es ist ihm in dieser Situation nicht möglich, sich auf Kontakt in minimaler Form einzulassen. Luca behält Distanz zu anderen Kindern bei, obwohl sich die Gruppe bereits in Bewegung gesetzt hat. Es ist anzunehmen, dass sich Luca zu diesem Zeitpunkt nicht als Mitglied der Gruppe wahrnehmen kann.

Insgesamt betrachtet lässt sich Lucas sozialer Austausch in Phasen der Trennung als unbeständig und rar beschreiben. Im chronologischen Verlauf wird hingegen deutlich, dass sich Lucas sozialer Kontakt qualitativ steigert: Die Pädagogin tritt mit Luca in Kontakt – daraus ergibt sich zunächst kein wechselseitiges Gespräch, später findet die Kontaktaufnahme statt und ein wechselseitiges Gespräch wird beobachtet, hin zu Kontakten zwischen Luca und Peers. An dieser Stelle sei die qualitative Steigerung der Kontaktgestaltung erstmals erwähnt und dargestellt. Diese Entwicklung wird in Verbindung mit Lucas sozialem Austausch in Phasen des Getrennt-Seins im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage aufgegriffen und genauer dargestellt.

#### III.3.2.4 Zusammenfassung Phasen der Trennung

Bisher galt es in diesem Kapitel herauszuarbeiten, wie Luca *handelte* und in weiterer Folge die Situationen des Abschieds von seiner Bezugsperson *erlebte*. Um eine Einschätzung darüber zu treffen, schien es hilfreich, die Trennungssequenzen hinsichtlich der drei Aktivitätsbereiche zu untersuchen: So standen Lucas geäußerte Affekte (III.3.2.1), sein gezeigtes Interesse an seiner Umwelt (III.3.2.2) und sein sozialer Kontakt zu Pädagoginnen (einschließlich Assistentinnen) und Peers (III.3.2.3) im Mittelpunkt des Interesses. Nun eine kurze Zusammenschau von Lucas Verhalten sowie Erleben während Trennungsszenen:

*Affekte:* Zu Beginn des Kindergartenbesuchs scheint Luca in Bezug auf seine Affektäußerungen wie gelähmt von der Trennung. Er zieht sich zurück und drückt nicht deutlich aus, weder verbal noch non-verbal, was in ihm in diesen Situationen vor sich geht. Dies ändert sich infolge: Ab dem zweiten Kindergartenmonat macht er durch sein Verhalten deutlich, dass ihm der Abschied von seiner Mutter schwerfällt. Er äußert sein Unwohlsein durch Weinen und zeigt deutlichen Widerstand, den Gruppenraum zu betreten. In diesen Situationen kann Luca jedoch auf die stabile und vertrauensvolle Beziehung zu der Sonderpäda-

gogin Kathrin bauen, die ihm in derartigen Situationen den benötigten Halt bietet und Verständnis entgegenbringt. Die Phasen der Unzufriedenheit und Trauer während und nach der Verabschiedung werden von Trennungssequenzen unterbrochen, in welchen Luca eindeutig zu verstehen gibt, dass er Freude verspürt, wenn er den Kindergarten betritt. Dennoch lassen sich bis zum Ende der Beobachtungszeit Hinweise darauf finden, dass es für Luca herausfordernd und belastend ist, die Trennung von seiner Mama zu vollziehen. Er findet jedoch Wege, diese Emotionen nicht ständig und unmittelbar lauthals „herauszubrüllen“, sondern zeigt dies in subtiler Weise. In Situationen, in welchen er mit schmerzlichen Affekten zu kämpfen hat, gewinnt man den Eindruck, als erkenne er die morgendliche Trennung im Laufe der Zeit als Fixpunkt seines Tagesplanes an und arrangiere sich mit dieser. In Phasen der Trennung erlebt Luca seine Umwelt und die Menschen darin durchgehend als sehr aufmerksam und offen für seine Gemütslagen, solange diese offensichtlich geäußert werden. Ist sein Trennungsschmerz nicht unmittelbar sicht- und hörbar, ist Luca auch die Bewältigung der belastenden Gefühle auf sich alleine gestellt.

*Interesse:* Im Laufe der fünfmonatigen Beobachtung wird Lucas Interesse für sein nahes Umfeld während Trennungssequenzen zeitweise deutlich. Anfangs ist Luca nicht in der Lage, sich für Personen oder Gegenstände in Situationen der Trennung zu interessieren. Erst ab Mitte Oktober, also eineinhalb Monate nach seinem Kindergarteneintritt, kann er sich auf seine Umwelt konzentrieren und einlassen, meist intrinsisch motiviert. Wenn Luca etwas Beachtung schenkt, ist dies meist nicht in einem Maße ausgeprägt, als dass es als entdeckend bzw. erkundend einzustufen ist – abgesehen von jenem Dialog, den er mit Kathrin auf der Fensterbank über das Müllauto führt (Papier 8). Oftmals drückt sich seine Aufmerksamkeit durch das Stellen von Fragen aus, die an seine Mutter gerichtet sind. In diesem Fall wäre es jedoch verfehlt davon auszugehen, dass dies Ausdruck reinen Interesses ist. Denn im Zuge der Analyse wurde darauf hingewiesen, dass dieses vordergründig als Interesse zu verstehende Verhalten Ausdruck seines Verlangens sein kann, seine Mutter am Verlassen des Kindergartens zu hindern bzw. dieses etwas zu verzögern. Luca behält darüber hinaus seine Umgebung genau im Blick – so fallen ihm etwa Neuerungen an der Dekoration sofort ins Auge. Luca erlebt von Seiten der Pädagoginnen und Assistentinnen, dass sie sein Interesse aufgreifen, selten hingegen, dass sie mit speziellen Angeboten an ihn herantreten – zumindest zum Zeitpunkt der Trennung. Lucas Offenheit für seine Um-

gebung steigert sich zusammenfassend in Phasen der Trennung von Mal zu Mal, dennoch hält sie sich insgesamt in Grenzen.

*Sozialer Kontakt:* Resümierend entwickelt sich Lucas intrinsisch motivierter, sozialer Kontakt in Phasen der Trennung kontinuierlich weiter. So spannt sich der Bogen von keinem sozialen Kontakt zu Beginn über dynamischen Austausch mit der Pädagogin Kathrin bis hin zu Kontaktsuche und Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen. Luca erlebt – zumindest in offensichtlich schwierigen Phasen der Trennung<sup>31</sup> – durch besondere Zuwendung seiner Bezugspädagogin Kathrin, dass er in der Gruppe willkommen ist und er in ihr eine Person gefunden hat, die an seiner Befindlichkeit interessiert ist.

Am Ende des Kapitels entsteht der Eindruck, dass Luca im Laufe der Zeit den Abschied von seiner Mama im wahrsten Sinne des Wortes in die Hand nimmt oder zumindest mitgestaltet (besonders Papier 19). Er scheint die Routine des Abschiednehmens und Trennens verinnerlicht zu haben und führt diese entsprechend durch – wenn er auch innerlich stets mit den negativen Gefühlen, die eine derartige Trennung begleiten, konfrontiert ist.

Nachstehend erfolgen auf Basis des bisher Dargestellten erste Rückschlüsse auf Lucas psychische Strukturen. Detaillierte Ausführungen werden im Kapitel III.4 „Lucas psychische Strukturen“ und zusammenfassend in Kapitel III.5 „Lucas Kindergartenzeit – Untersuchungsergebnisse der Fallanalyse“ erfolgen.

### III.3.2.5 Rückschlüsse auf Lucas psychische Strukturen

In diesem Kapitel gilt es, die bisher dargestellten Szenenausschnitte zu verknüpfen, indem erste Rückschlüsse auf Lucas mutmaßliche psychische Strukturen<sup>32</sup> angestellt werden. Konkret wird nach Lucas *Tendenzen des Wahrnehmens, Erlebens, Einschätzens, Denkens und Handelns* in Trennungssituationen gefragt, die einerseits auf Luca *selbst* und andererseits auf seine *Umwelt* bezogen sind sowie Lucas Tendenzen, dem jeweiligen Wahrnehmen, Erleben, Einschätzen,... (kurz: dem Apperzipieren) entsprechend gewisse *Folgeakti-*

---

<sup>31</sup> Hier sind vor allem jene Momente gemeint, in denen Luca unverkennbar seinem Schmerz über die Trennung Ausdruck verleiht (weinen, schreien) und eine Pädagogin dadurch aufmerksam gemacht wird.

<sup>32</sup> Differenzierte Ausführungen zur Bedeutung von „psychischen Strukturen“ im Kontext der vorliegenden Studie sind in Teil I unter „Theoretischer Bezugsrahmen“ nachzulesen.

*vitäten* zu setzen. D.h. kurz zusammengefasst: Wie erlebt Luca tendenziell sich selbst und seine Umwelt sowie welcher Zusammenhang besteht zwischen dem jeweiligen tendenziellen Erleben und dem anschließenden tendenziellen Handeln in den morgendlichen Trennungssituationen? Die folgenden Ausführungen werden punktuell angeführt, um als Leser erste kompakte und konkrete Eindrücke von Lucas psychischen Strukturen zu erlangen. Eine ausformulierte, den Veränderungsprozess nachzeichnende Darstellung, ist ansatzweise in der letztgestellten Frage dieses Unterkapitels („*In welchen psychischen Strukturen wurzeln Lucas Wahrnehmen, Erleben, Einschätzen, Denken und Handeln in Bezug auf Trennungssituationen?*“) und ausführlich in Kapitel III.4 „Lucas psychische Strukturen“ zu finden.

*Wie erlebt sich Luca selbst während der sechs beobachteten Trennungssituationen?*

Nach den voranstehenden detaillierten Analysen lässt sich annehmen, dass sich Luca als ein Bub erleben und wahrnehmen dürfte,

- Der sich in Trennungssituationen zurückzieht und sich damit auf sich selbst beschränkt (Papier 5);
- der die Trennung von seiner Mutter als belastend und schmerzlich empfindet (Papier 5);
- der in Situationen der Trennung nicht bereit ist, oberflächlich und beiläufig anmutendes soziales Kontaktangebot anzunehmen (Papier 5);
- der zeitweise Wut, Trauer, Kummer und Verzweiflung gleichermaßen bewusst wahrnimmt und diesen Gefühlen auch Ausdruck verleiht (Papier 6);
- der sich ohnmächtig fühlt und sich zurückzieht (Papier 8);
- der das bewusste Gewährwerden der schmerzlichen Gefühle die Trennung betreffend vermeiden möchte (Papier 19);
- der zusehends positive Erwartungen bzw. lustvolle Vorstellungen den Kindergarten betreffend ausbilden kann (Papier 15);
- der sich durch Routine klar und liebevoll von seiner Mama und v.a. auch von seinem Bruder verabschieden kann (Papier 15);
- der nach einiger Zeit selbst das Abschiedsritual initiiert (Papier 19);
- dem es wichtig ist, den Anforderungen der Umwelt möglichst zu entsprechen (Papier 19);
- der selbst anderen Trost spendet (Papier 19);

- der sich rasch von seinem Vater trennen kann (Papier 20);
- der sich in Trennungssituationen nicht als Mitglied und Teil der Gruppe ansehen kann;
- dem es nach und nach gelingt, in Phasen der Trennung Interesse für seine Umgebung und andere Kinder zu entwickeln.

*Wie erlebt Luca seine Umwelt während der sechs beobachteten Trennungssituationen?*

Die folgenden Annahmen sind aus Lucas-Sicht formuliert und ergeben sich aus meiner Analyse. Es kann angenommen werden, dass Luca seine Umwelt folgendermaßen wahrnimmt:

- Im Kindergarten gibt es Angebote, die ich zur Zeit der Ankunft (noch) nicht annehmen will/kann (Papier 5).
- Bianca spricht mich in einer Phase an, in der ich innerlich vollkommen mit der Trennung von meiner Mama beschäftigt bin (Papier 5).
- Mama verlässt mich, obwohl ich ihr zeige, dass ich nicht alleine da bleiben will (Papier 6).
- Mama reagiert nicht in einer Weise, die ich mir wünsche (Papier 6).
- Ich bin von meiner Mutter enttäuscht, da sie meinen Bruder bei sich behält und mich abgibt (Papier 6).
- Es gibt im Kindergarten jedoch eine Pädagogin, Kathrin, die ausspricht, was ich fühle (Papier 6).
- Kathrin ist da, ich bin deshalb nicht alleine hier (Papier 6).
- Kathrin versteht mich, meine Gefühlswelt und meine Interessen – sie ist empfänglich für meine Anliegen (Papier 6).
- Kathrin berührt mich körperlich und geistig (Papier 6).
- Für die allmorgendliche Trennung von meiner Mama gibt es ein Abschiedsritual (Fensterbank) (Papier 6).
- Es erfolgt keine (für mich) wünschenswerte Reaktion auf meinen Widerwillen, den Gruppenraum zu betreten (Papier 8).
- Den Kindergarten besuchen auch andere Kinder in meinem Alter (Papier 15).
- Hier herrscht ein bestimmter Rhythmus bzw. existiert eine gewisse Routine (Papier 15).

- Ich erlebe meine Mutter als jemanden, der sich klar und eindeutig von mir verabschiedet – meist mit einem Bussi (Papier 15, 19).
- Der Trost, den ich Leni spende, wird von ihr angenommen (Papier 19).

*Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Erleben und Lucas Folgeaktivitäten?*  
 Auch diese Aussagen erfolgen zunächst schlagwortartig. Die chronologische Entwicklungslinie wird an späterer Stelle im Zuge der Gesamtdarstellung Lucas psychischer Strukturen (III.4) deutlich.

- Schmerzliche Gefühle die Trennung betreffend werden zu Beginn von Luca nicht bewusst wahrgenommen. Folgeaktivität: Luca zeigt seine Unzufriedenheit nicht deutlich. Er äußert diese etwa dadurch, dass er sich weder auf das Gruppengeschehen einlässt noch auf Biancas Kontaktangebot eingeht (Papier 5).
- Luca verspürt und nimmt negative Gefühle die Trennung betreffend bewusst wahr. Folgeaktivität: Luca äußert diese negativen Gefühlszustände (Papier 6).
- Luca befindet sich aufgrund der Trennung in einem Gefühlschaos. Folgeaktivität: Er kann keine klaren, eindeutigen Gefühle verspüren und verstehen und äußert sein Befinden durch widersprüchliches Verhalten: Klammern an die Mutter einerseits und Wegstoßen andererseits (Papier 6).
- Luca spürt durch Kathrin Trost. Folgeaktivität: Luca kann seine negativen Gefühle bewusst wahrnehmen, verstehen und durch Kathrins Beistand lindern. Er beruhigt sich (Papier 6).
- Lucas Mama reagiert nicht auf seine (leisen) Andeutungen, nicht im Kindergarten bleiben zu wollen. Folgeaktivität: Luca zieht sich zurück, resigniert und wirkt teilnahmslos. Dadurch macht es den Anschein, als zeige er sich einsichtig und nachgiebig (Papier 8).
- Luca hat lustvolle Vorstellung von dem Vormittag im Kindergarten. Folgeaktivität: Luca ruft bereits beim Betreten des Kindergartenraumes laut nach seinem Freund Max (Papier 15).
- Luca verspürt innere Unruhe. Folgeaktivität: Motorische Aktivität (Papier 19).
- Stefanie H. bahnt den Abschied verbal an. Folgeaktivität: Luca ergreift die Initiative und beginnt, sich von seiner Mutter und seinem Bruder zu verabschieden (Papier 19).

- Luca spendet Leni Trost. Folgeaktivität: Luca erhält selbst Zuwendung von Lenis Mutter und erfährt dadurch Wertschätzung und Bestätigung, dass seine Geste lobenswert war (Papier 19).
- In Situationen, in denen Luca überwiegend innerlich mit negativen Gefühlen die Trennung betreffend belastet ist, bzw. in Situationen, in denen er damit beschäftigt ist, diese belastenden Gefühle nicht bewusst wahrzunehmen, zeigt sich Folgendes: Luca hat in diesen Momenten keinen mentalen Freiraum, um sich entdeckend bzw. erkundend mit seiner Umgebung oder den darin befindlichen Personen zu beschäftigen. In anderen Worten: Er zeigt in Abschiedssequenzen kaum entdeckendes bzw. erkundendes Interesse (Papiere 5, 6, 8, 19).
- Luca sieht sich in Trennungsszenen kaum als Teil der Gruppe. Folgeaktivität: Er beschränkt sich auf sich selbst bzw. beschäftigt sich mit *einer* einzigen Pädagogin oder *einem* einzigen Kind. An Gruppenaktivitäten partizipiert er in dieser Situation nicht (Papiere 5, 6, 8, 15, 19, 20).

*In welchen psychischen Strukturen wurzeln Lucas Wahrnehmen, Erleben, Einschätzen, Denken und Handeln in Bezug auf Trennungssituationen?*

Luca dürfte Situationen, in denen er sich von seiner Mutter trennen muss, tendenziell als negativ belastend empfinden. Er mag diese Trennungssituationen anfangs als diffuses Gefühl wahrnehmen – er ist „wie gelähmt“ und zieht sich zurück oder weint und schreit. Kathrin und ihr Beziehungsangebot unterstützen Luca darin, seine Gefühle zuzuordnen, zu verstehen, klar und bewusst zu empfinden. Dieser Lernprozess bedeutet zwar nicht, dass die Trennung an sich für Luca ab nun kein wichtiges Thema mehr ist, sondern ihr wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben, sodass sie für Luca bearbeitbar wird. Die Klarheit, mit der Stefanie H. die Trennung vollzieht, zeigt Luca, dass es sich um eine unausweichliche Aktion handelt. Dem Buben wird bewusst, dass der morgendliche Abschied von seiner Mama als Herausforderung an ihn herangetragen wird. Bewältigt er diese in einer „erwachsenen“ Form, wird er als Bub wahrgenommen, der den Wünschen und Vorstellungen seiner Mutter nachkommt. Luca verfolgt deshalb zusehends die Tendenz, den Anforderungen seiner Umwelt möglichst zu entsprechen, wenngleich dies nicht mit seinen persönlichen Empfindungen übereinstimmt (Papier 19). Es ist anzunehmen, dass Luca aufgrund der allmorgendlich wiederholenden Routine die Verabschiedung und Trennung von seiner Familie tatsächlich im Laufe der Zeit als weniger schmerzlich empfindet. Dies zeigt

sich darin, dass Lucas Erlebensraum nicht voll und ganz von der Verarbeitung der belastenden Gefühle vereinnahmt wird, sondern genügend Freiraum herrscht, um zusätzliche Eindrücke, Interessen und soziale Kontakte – wenn auch sehr langsam – zu sammeln (Papier 15).

### ***III.3.3 Phasen des Getrennt-Seins***

In diesem Abschnitt stehen nun jene Phasen im Zentrum der Analyse, in welchen Luca alleine – getrennt von seinen Eltern – den Kindergarten besucht. Das Datenmaterial dieser Phasen des Getrennt-Seins ist ungemein größer als jenes der Phasen der Trennung<sup>33</sup>. In der Folge werden ausgewählte Protokollausschnitte angeführt, welche Lucas *tendenzielles* Handeln und Erleben in Phasen des Getrennt-Seins in Bezug auf seine Affekte, sein Interesse und seinen sozialen Kontakt ausdrücken.

Zur Wiederholung soll ein weiteres Mal daran erinnert werden, unter welchen Aspekten die ausgewählten Szenen bearbeitet werden:

- Wie *verhält* sich Luca in Phasen des Getrennt-Seins von seinen Eltern und wie *handelt* er?
- Wie *erlebt* er diese Situationen?

Angelehnt an die Struktur des vorangestellten Kapitels werden im Anschluss an die detaillierte Analyse der Szenen erste Rückschlüsse auf Lucas mutmaßliche psychische Strukturen gezogen. Das heißt am Ende des Kapitels soll ersichtlich werden, welche Tendenzen Luca in Phasen des Getrennt-Seins von seinen Eltern in Bereichen des *Handelns, Erlebens und Einschätzens von sich und Welt* aufweist sowie welche *Folgeaktivitäten* er setzt.

---

<sup>33</sup> Insgesamt existieren sechs Beobachtungsprotokolle, in welchen Trennungsszenen dokumentiert werden. Diese wurden allesamt im vorangegangenen Kapitel analysiert. Beobachtungsprotokolle, die Phasen des Getrennt-Seins beinhalten, belaufen sich auf insgesamt 16 Stück.

### III.3.3.1 Affekt

An dieser Stelle wird auf eine Erläuterung, was in diesem Abschnitt theoretisch unter positiven und negativen Affektäußerungen zu verstehen ist, verzichtet und auf jene Passagen verwiesen, in welchen dies bereits ausführlich dargelegt wurde (Theorierahmen zur Studie in Kapitel I.5.1.1 sowie in Kapitel III.3.2.1 Phasen der Trennung). Um Übersicht und Struktur in diesem Abschnitt zu gewähren, werden Lucas positive und negative Affektäußerungen in separaten Unterkapiteln dargestellt. Die Szenen aus dem vormittäglichen Geschehen im Kindergarten werden prozesshaft, das heißt im zeitlichen Verlauf, analysiert.

#### III.3.3.1.1 positive Affektäußerungen

Im Zuge der Durchsicht der gesammelten Beobachtungsprotokolle fällt auf, dass Luca in Phasen des Getrennt-Seins selten eindeutig positive Affektäußerungen zeigt. Wenn Luca vereinzelt diese eher als positiv zu bezeichnenden Äußerungen zulässt, werden sie durch *Grinsen* oder *zufriedene Gesichtsausdrücke* erkennbar (etwa Papiere 2, 3, 13). Luca äußerte ebenso selten eindeutig negative Affekte, was zu der Formulierung hinreißt lässt, dass sich Luca in Phasen des Getrennt-Seins von seiner Mutter zum überwiegenden Teil unauffällig verhält. Dennoch wird versucht, geäußertes positives Affektverhalten von Luca in Phasen des Getrennt-Seins aufzuspüren und zu analysieren.

In der Analyse des ersten Kindergarten-tages von Luca wurde bereits eine Szene behandelt, in welcher Luca im Rahmen einer Obstjause alle Melonenstücke für sich beansprucht. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass diese Situation kein Einzelfall war. Hier wird nun eine ähnliche Szene erläutert, die nicht unbedingt außergewöhnlich positive Affekte in Luca weckt, jedoch einmal mehr sein Verhalten während einer Essensszene zeigt. Dieser Abschnitt entstammt dem fünften Beobachtungsprotokoll:

„Selbstständig füllt er sein Glas zur Hälfte mit Zitronensaft voll und gießt anschließend Wasser darauf. ‚Ah, eine Mischung machst du dir...‘, kommentiert die Assistentin Bianca sein Tun. [...] Luca beobachtet einen schräg gegenüber-sitzenden Jungen, der sich gerade Milch aus einem Krug in sein Glas schenkt. ‚Nicht so viel‘, mischt Luca sich ein und trinkt in einem Zug den gesamten Inhalt seines Glases aus. ‚Wir haben genug für alle, Luca‘, entgegnet Bianca. Anschließend verlangt er den Milchkrug und leert diesen. Als der letzte Tropfen Milch in sein Glas rinnt, grinst er *zufrieden* und murmelt: ‚Leer ist es.‘“ (Papier 6, 2).

Luca ist im Zuge des Frühstücks durstig und entscheidet sich für ein Glas Zitronenwasser. Als er jedoch sieht, dass ein Bub ein Glas Milch trinkt, verspürt er offensichtlich den Impuls, dasselbe Getränk wie dieser haben zu wollen. Luca spricht den Buben mit belehrenden Worten an, um wenige Sekunden später schnellstmöglich sein Zitronenwasser zu leeren. Biancas beruhigende Worte scheinen keinen Einfluss auf Luca zu haben, denn er füllt den gesamten Inhalt des Milchkruges in sein Glas. Luca mag sich durch diese Aktion wirkmächtig erleben und dadurch ein Gefühl von Zufriedenheit verspüren. Der grinsende Gesichtsausdruck sowie die erleichterte Aussage ‚*Leer ist es.*‘ lassen vermuten, dass es ihm positive Gefühle beschert, selbst einen Zustand herbeizuführen, der andere vor vollendete Tatsachen stellt. In diesem Fall, dass er dem Buben die Milch entlockt und geleert hat.

Erst einige Wochen nach dieser eben beschriebenen knappen Äußerung positiver Gefühle zeigt Luca erstmals und in dieser Form einzigartig ausgelassene Freude. Wie bereits erwähnt, gibt Luca selten eindeutig positive Gefühle preis – so gesehen ist dieser Ausschnitt eines Protokolls Mitte November, etwa zweieinhalb Monate nach Lucas Kindergarteneintritt, außergewöhnlich (Papier 13). Der Ausschnitt stammt aus Lucas erster Turnstunde, die er gemeinsam mit der Kindergruppe erlebt. Der große Turnsaal, der sich in einer nahegelegenen Schule befindet, ist ebenso fremd für ihn wie seine erquickenden Äußerungen für mich:

„Als sie [*Sandra*, Anm. P.H.] die Türe in den Turnsaal öffnet, stürmen die Kinder umgehend in die Halle. Sie schreien, laufen, springen und toben umher. *Lucas Gesichtsausdruck wirkt erwartungsvoll und neugierig.* Sandra bietet dem Jungen ihre Hand an, doch dieser blickt sich zuerst ein wenig um. Er bleibt kurz neben mir stehen (*ich habe mich in der Zwischenzeit vor der Sprossenwand auf den Boden gesetzt*) und meint, er warte hier ein wenig. [...] Als Sandra mit einem Kind an der Hand an Luca vorbeiläuft, erhebt er sich und nimmt ihre zuvor angebotene Einladung, gemeinsam mit ihr zu laufen, an. Er wirkt *erfreut* und scheint *ausgelassen* – er springt, läuft und lacht. Er läuft an Sandras rechter Hand – manches Mal stößt er sich vom Boden ab, springt in die Luft und landet mit seinem rechten Knie auf dem Boden. Dabei stößt er einen freudigen Schrei aus und lacht, als Sandra ihn wieder hochzieht und weiterläuft“ (Papier 13, 3).

Luca ist erstmals an diesem Tag, seitdem er den Kindergarten besucht, in dem großen Turnsaal. Beim Betreten des Raumes steht ihm die Spannung, was ihn nun erwarten würde, förmlich ins Gesicht geschrieben. Luca erlebt, dass die übrigen Kinder aufgeweckt, schreiend und tobend im Saal umherlaufen. Sandra lädt Luca umgehend darauf ein, gemeinsam mit ihr die neue Umgebung zu erkunden. Dadurch mag er ein Gefühl des Wahrgenommenwerdens empfinden sowie das Angebot, Teil der ausgelassen fröhlichen Kindergruppe zu werden. Letzteres schlägt Luca zu diesem Zeitpunkt (noch) aus. Stattdessen begibt er

sich in meine Nähe und artikuliert, dass er ein wenig warte. Luca formuliert eindeutig seinen Wunsch. Dieser gründet möglicherweise darin, dass er sich erst einen Überblick über die ungewohnte Situation schaffen muss. Dadurch erlangt er womöglich die Sicherheit, aus sich heraus gehen zu können und schließlich auf Sandras Angebot eingehen zu können. Ab diesem Moment kann er all seiner Energie, die offensichtlich in ihm steckt, freien Lauf lassen. Er springt, läuft und lacht – dadurch zeigt er seine positiven Affekte, die Zufriedenheit und Fröhlichkeit in hohem Maße ausdrücken.

Derart positive Gefühlsäußerungen von Luca bleiben an diesem Tag nicht auf diese eine Szene beschränkt. Ein weiteres Mal zeigt Luca seine durchwegs positive Stimmung, als der große Turnmattenwagen in den Saal geschoben wird und die Matten im Raum verteilt werden:

„Wie selbstverständlich klettern die Kinder auf den großen Mattenwagen. *Anscheinend ist es üblich, dass alle Kinder darauf Platz nehmen und dann damit in den Saal geführt werden.* Luca tut es den übrigen Kindern gleich und findet einen guten Platz auf dem Gefährt. Er hat sichtlich Spaß daran – seine Mimik lässt *Spannung, Aufmerksamkeit* und *Zufriedenheit* vermuten. Die Pädagoginnen drehen eine Extra-Runde mit dem Wagen – die Kinder begrüßen dies mit Gelächter und erquickenden, zustimmenden Geräuschen.[...] Als die Matte am richtigen Platz liegt, werfen sich Luca und ein weiteres Kind darauf. Luca lacht, kugelt sich ein-, zweimal hin und her, um sodann aufzustehen und die nächste Matte vom Wagen zu ziehen“ (Papier 13, 4).

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass Luca Freude am offenkundigen Äußern seiner inneren Befindlichkeit hat. Er ahmt in dieser Situation jene Kinder nach, die mit dem üblichen Vorgehen am Mattenwagen vertraut sind und teilt seine positiven Empfindungen mit ihnen. Luca knüpft zwar keine direkten Verbindungen mit anderen Kindern, mag sich jedoch innerlich durch die selbe Beschäftigung und Aktivität mit den übrigen Kindern vereint erleben. Dadurch gelingt es ihm, aus sich heraus zu kommen und darüber hinaus seine Umgebung daran teilhaben lassen, wie es ihm ergeht. Er erlebt die Spannung und Zufriedenheit der übrigen Kinder mit und lässt eben diese Gefühle in sich selbst zu und bringt sie in weiterer Folge zum Ausdruck. Luca erscheint trotz der überdurchschnittlichen Freude nicht ungehalten. Er vergisst etwa nicht, dass die eigentliche Aufgabe gerade darin besteht, die Turnmatten im Saal zu verteilen. Luca erhebt sich nach mehrmaligem Hin- und Herrollen von der Matte und widmet sich dann wieder dem Auflegen und Verteilen dieser. Durch diese Handlung vermittelt Luca eine gewisse Kontrolliertheit – Kontrolle in einem Sinne, sich selbst und damit seine Emotionen im Griff zu haben und dennoch das Verantwortungsbewusstsein zu besitzen, den Anforderungen und Aufgaben, die an ihn gestellt wer-

den, zu entsprechen. Dieses Verhalten erinnert ansatzweise an Lucas übliches Auftreten: neutral und pflichtbewusst.

Abschließend wird eine Spielszene aus dieser Beobachtungseinheit herausgegriffen, in der Luca im Grunde nicht direkt einbezogen ist. Dennoch ist er durch und durch von positiven Emotionen ergriffen und äußert dies auch:

„Sandra verkörpert unterschiedliche Tiere und bewegt sich in Richtung der Mädchen, die auf den Leitern ‚hängen‘ [als würde sie diese fassen wollen, Anm. P. H.]. Sie kreischen, wenn Sandra in deren Nähe kommt. Obwohl Luca nicht unmittelbar an diesem Spiel beteiligt ist, (*Sandra bewegt sich nicht in seine Richtung – er steht etwa zwei Meter neben ihr*) hat er doch mächtigen Spaß: Er springt auf und ab, schreit, lacht und kiehrt an genau jenen Stellen, an denen Sandra nahe an die Mädchen heran kommt“ (Papier 13, 6).

Luca ist in dieser Spielsequenz zwar nicht aktiv beteiligt, – da Sandra lediglich die beiden Mädchen zu fassen versucht – dennoch ist er gefühlsmäßig derart involviert, dass er eindeutig aussagekräftige Reaktionen äußert. In seiner Vorstellung mag er an Stelle der Mädchen an der Turnleiter hängen und vor dem bedrohlichen, nahenden Tier, welches von Sandra verkörpert wird, fliehen. Luca schreit, lacht und quietscht, was als Ausdruck seiner Ergriffenheit zu verstehen und eindeutig positiv zu bewerten ist. In dieser Situation scheint Luca zwar auf sich beschränkt zu sein, da auch die übrigen Beteiligten nicht auf seine Reaktionen eingehen, dennoch dürfte dies seinen großen Spaß an dem Spiel nicht beeinträchtigen.

In Bezug auf die Gesamtheit der verfassten Beobachtungsprotokolle ist zusammenfassend auffallend, dass Lucas positive Affektäußerungen in Phasen des Getrennt-Seins quantitativ gesehen gering ausfallen. Der erste dargestellte Ausschnitt, welcher Lucas Mimik als *kurz zufrieden grinsend* (Papier 6, 2) beschreibt, sollte als charakteristisch für Lucas positive Affektäußerungen gelten. Er lässt sich im Normalfall kurzzeitig durch lächeln oder ähnliche zufriedene Gesichtsausdrücke seine angenehmen Gefühle anmerken – differenzierter oder intensiver jedoch nicht. Umso genauer wurde jenes Protokoll analysiert, in welchem Luca erstmals und auffällig ausgelassene Freude zeigt. Obschon er sich in der Turnstunde zu Beginn einen Überblick verschaffen muss und sich erst langsam der unbekanntem Situation öffnet, erscheint Luca in der Folge in Bezug auf seine affektiven Äußerungen befreit, natürlich und unbefangen.

### III.3.3.1.2 negative Affektäußerungen

Im Zuge der Analyse der Beobachtungsprotokolle mit Fokus auf Lucas negative Affektäußerungen in Phasen des Getrennt-Seins wird deutlich, dass Luca selten eindeutig negativ einzuschätzende Emotionen zeigt. Der Aufbau des Kapitels ist dreigeteilt: (1.) Die Szenen aus Papier 2 zeigen eine Situation, in der Luca augenscheinlich glücklich ist, im Inneren jedoch von negativ belastenden Emotionen erfasst ist. (2.) Es werden Situationen dargestellt, in welchen Luca offensichtlich unzufrieden und negativ agiert und reagiert. Auffallender und eindeutiger als Lucas negative Affektäußerungen ist, dass das Verhalten des Buben wiederholt als *unruhig* (Papiere 3, 6, 11, 17) beschrieben wird. Dies wird zum Anlass genommen, (3.) Lucas Unruhe differenziert darzustellen.

Ad (1.) „trügerisch glücklich“:

Zu Beginn wird eine Szene aus der zweiten Beobachtungseinheit dargestellt, in der Luca dem ersten Eindruck nach zu urteilen durchwegs positive Affekte äußert. Luca beschäftigt sich mit dem Brettspiel *Tempo kleine Schnecke*:

„Als Luca die letzte gelbe Spielfigur über die Ziellinie schiebt, lässt er ein triumphierendes ‚Ja!‘ aus, reißt beide Arme in die Luft und lächelt“ (Papier 2, 3).

Lucas Kommentar sowie seine Gestik verleiten dazu, anzunehmen, er sei fröhlich und zufrieden sowie mit großem Engagement am Spiel. Weshalb wird diese Szene im Abschnitt „negative Affektäußerungen“ vorgestellt? Ein genauerer Blick, welcher zuvor Geschehenes miteinbezieht, zeigt, dass es falsch wäre, Lucas Äußerung generell als durchwegs positiv zu beurteilen. Es folgt ein differenzierter Blick auf diese Szene, welcher schlussendlich aufzeigt, dass Luca im Moment mit negativ belastenden Emotionen konfrontiert ist: Luca besucht seit einer Woche den Kindergarten und befindet sich seit etwa einer halben Stunde ohne seiner Mutter in der Einrichtung. Die Assistentin Bianca lädt Luca ein, gemeinsam mit anderen Kindern zu frühstücken, was er zwar wortlos, durch heftiges Nicken jedoch eindeutig befürwortet. Bianca spricht Luca wiederholt an, kommentiert sein Tun und stellt explizite Fragen. Der Bub lässt diese jedoch unbeantwortet. Bianca fasst dies sogar in Worte: „Sprichst du heut` nix?“ (Papier 2, 1). Luca wirkt zu diesem Zeitpunkt keineswegs abwesend in dem Sinn, dass er Biancas Ansprache nicht registriert. Durch seine Sprachlo-

sigkeit erscheint er vielmehr betrübt. Das Belegen seines Brotes mit Gemüse wird als „sorgfältig“ und „akribisch“ beschrieben (Papier 2, 1). Äußerlich schafft Luca Ordnung, die er innerlich vermutlich nicht verspürt: Denn das unruhige Hin- und Herrutschen auf seinem Sessel sowie das Erheben während des Essens erwecken den Eindruck von innerem Ungleichgewicht. Luca spricht schließlich erstmals, als Bianca nach seinem Bruder fragt. Er verrät ihr Name und (unkorrektes) Alter des Bruders und beendet kurz darauf sein Frühstück. Luca steuert in der Folge seinen Garderobeplatz an, zieht heftig an seiner Regen hose, die dort hängt und meint *wenig energisch* „will raus“ (Papier 2, 2). Bianca teilt ihm mit, dass es heute zu regnerisch und kalt für den Garten sei und so marschiert Luca selbstständig und ohne weitere Interventionen von Seiten Biancas zurück in den Gruppenraum. Seine zuvor beschriebene Wortlosigkeit sowie seine Betrübtheit mögen bereits auf eine wenig positive Grundstimmung hindeuten, doch die Auseinandersetzung mit Gedanken an seinen Bruder, der sich zu Hause bei seiner Mutter befindet, mag Anlass für Luca sein, nach draußen, bzw. nach Hause gehen zu wollen. Er selbst entschließt sich nun dazu, das Spiel *Tempo kleine Schnecke* zu spielen. Was verleitet mich, anzunehmen, dass diese Tatsache erwähnenswert ist? Hierfür ist folgende Information essentiell: Das Ziel des Spiels *Tempo kleine Schnecke* besteht darin, seine Schneckenfiguren *nach Hause* zu bringen. *Nach Hause!* Luca spielt dieses Spiel gemeinsam mit der Pädagogin Sandra:

„Sandra übernimmt das Aufklappen des Spielbretts, während Luca die verschiedenfarbigen Holzschnecken auf die dafür vorgesehenen Startpunkte stellt. [...] Luca beginnt umgehend zu würfeln. Dazu lässt er den Würfel aus einer Höhe von etwa 50 cm einfach aus seiner Hand zu Boden fallen. Zu Beginn erkennt er die gewürfelten Farben sofort und artikuliert diese auch. Sogleich fährt er mit der korrekten Spielfigur ein Feld vorwärts – doch nach einigen gespielten Runden verwechselt er die Farben *rot* und *grün* immer häufiger.

[...] Während er auf seinen nächsten Zug wartet, schiebt Luca seinen Pullover etwas in die Höhe und kratzt seinen Bauch. Außerdem wechselt er seine sitzende Position im Fünf-Sekunden-Takt und zwickt des Öfteren an seiner Hose. Daraufhin fragt Sandra, ob er auf die Toilette müsse. Luca gibt weder eine konkrete Antwort, noch setzt er eine Handlung. Die beiden Burschen [ *die sich eben dazugesellt haben*, Anm. P.H.] sitzen nun neben Luca am Boden und beobachten sein Spiel. Sie inspizieren das Spielbrett und artikulieren, welche Zeichnungen sie darauf ausmachen können. Luca plappert einiges davon nach, wie etwa ‚Das ist ein Mensch?‘ und beugt sich näher zu dem Motiv. Weiters zeigt Sandra den Burschen einen Regenwurm, Salatköpfe und verschiedene Blumen. *Dadurch ist Luca etwas abgelenkt* und vergisst, dass er am Zug ist. Daraufhin meint Sonja zu den beiden Burschen: ‚Da kann sich Luca nicht konzentrieren.‘ Die beiden Jungs erheben sich und zischen in Richtung Bastecke ab.

Luca hingegen fährt mit dem Spiel fort. Als Sonja an der Reihe ist, streckt er seinen rechten Mittelfinger zu der Pädagogin und jammert ‚Hab ein Aua‘. Sandra erkennt, dass der Nagel an jenem Finger etwas eingerissen ist und sagt: ‚Wir haben leider keine Nagelschere hier im Kindergarten.‘ Luca erkundigt sich, weshalb es hier keine derartige Schere gäbe und dabei fährt er in einem fort mit seinem Daumen der rechten Hand über den betroffenen eingerissenen Nagel zu streichen. Sandra gibt ihm eine kurze Erklärung und reicht ihm den Würfel. [...] Er zieht ein Feld mit der orangenen Schnecke vorwärts. [...] Langsam aber sicher passieren die ersten Schnecken das Ziel und sind ‚Zuhause‘ angelangt, wie Sandra es nennt. Luca begleitet die letzten Züge der Schnecken mit einem schmatzenden ‚Mmmhh...‘, da ‚Zuhause‘ große Salatköp-

fe auf die Schnecken warten, die sie dann genüsslich verspeisen können. Als Luca die letzte gelbe Spielfigur über die Ziellinie schiebt, lässt er ein triumphierendes ‚Ja!‘ aus, reißt beide Arme in die Luft und lächelt“ (Papier 2, 2f.).

Diese letzten Sätze bekommen mit der Schilderung des bisherigen Verhaltens von Luca in dieser Beobachtungseinheit eine völlig neue Bedeutung. Anfangs ist Luca recht konzentriert und engagiert am Spielverlauf beteiligt. Zu diesem Zeitpunkt ist er im Stande, die korrekten Würfelfarben zu nennen. Nach und nach scheint er weniger fokussiert auf das Spiel an sich: Das Streicheln über seinen Bauch, das Zwicken an seiner Hose, sowie das häufige Wechseln seiner Sitzpositionen während des Spielens können als Ausdruck seiner inneren Unruhe verstanden werden. Als einige Zeichnungen am Spielbrett genannt werden, sind es schließlich jene Abbildungen der *Menschen*, die er aufgreift und wiederholt. Dadurch mag die Assoziation entstehen, auch die Schnecken verkörpern menschliche Wesen, die auf ihrem Heimweg sind. Sandra erkennt Lucas fehlende Konzentration und führt dies auf den äußeren Umstand zurück, dass sich zwei Burschen hinzu gesellt haben, nicht jedoch auf die Tatsache, dass Luca innerlich womöglich mit belastenden Gefühlen konfrontiert ist. Scheinbar ohne Zusammenhang berichtet Luca in der Folge von einem *Aua*. Verspürt Luca möglicherweise unbewusst Schmerz im Inneren, welcher darin gründet, dass er hier im Kindergarten ist, anstatt zu Hause zu sein? Lucas Nachfrage, warum es hier im Kindergarten keine Nagelschere gäbe –, die er bei sich zu Hause vermutlich zur Hand hätte – drückt aus, dass er Unterschiede zwischen den Lebenswelten Kindergarten einerseits und dem gewohnten Umfeld zu Hause andererseits erkennt. Die Pädagogin Sandra mag in dieser Situation die Zusammenhänge zwischen dem Thema des Brettspiels (nach-Hausekommen) und Lucas innerer Befindlichkeit (Sehnsucht nach zu Hause) nicht erkennen und geht in diesem Sinne nicht in unterstützender Weise auf ihn ein. Luca versetzt sich in diesem Moment vollkommen in die Rolle der Schnecken und äußert seine Erleichterung über das Heimkommen einerseits durch die zufriedenen, genüsslichen Geräusche beim imaginären Verdrücken der Salatköpfe und andererseits durch das aktive Hochreißen seiner Arme und den erleichterten Ausruf.

Ad (2.) „eindeutig negative Affektäußerungen“:

Nach diesen eher subtilen Äußerungen negativer Emotionen folgt nun eine offensichtlichere: Im Rahmen der siebten Beobachtungseinheit Ende Oktober reagiert Luca erstmals heftig

negativ. Luca ist auf der Suche nach einem freien Platz für sich und seine Magnet-Maltafel. Die Szene gestaltet sich folgendermaßen:

„Für Lucas Magnet-Maltafel ist offensichtlich kein Platz an diesem kleinen Tisch. Dieser will jedoch augenscheinlich genau dort malen, denn Luca nutzt die Abwesenheit des Jungen Simon, um dessen Papier mit einer ausladenden Geste beiseite zu schieben, sodass dieses zu Boden fällt. Nun ist Platz für seine Tafel. Luca setzt sich auf den Stuhl und will gerade zu malen beginnen, als Simon mit Stiften zurückkehrt und ihm klar machen will, dass er auf seinem Platz sitze. Ein weiterer malender Junge, der ebenfalls an dem Tisch sitzt, mischt sich ein und unterstützt Simon mit einer Wortmeldung. Luca scheint *unbeeindruckt*, denn er macht keine Anstalten, den Platz zu verlassen. Erst, als Simon näher an Luca herantritt, sein Blatt vom Boden aufhebt und versucht, dieses auf jene Stelle zu legen an der es zuvor war, verteidigt Luca seinen Platz. Er fasst mit seiner rechten Hand an Simons Kehle und gräbt seine Nägel in dessen Haut. Simon versucht sofort sich aus Lucas Umklammerung zu befreien, doch es vergehen einige Sekunden, bis ihm dies gelingt. *Ich sitze schräg hinter Luca, sodass ich dessen Gesichtsausdruck nicht erkennen kann.* Simon beginnt sofort zu wimmern – nicht *besonders laut*, doch *verletzt*– dicke Tränen kullern über seine Wangen. Der malende Junge scheint über Lucas Reaktion *entsetzt* und ruft sofort Sandra herbei. Die Pädagogin eilt umgehend vom Sitzkreis aus zu den Jungen. Der zuvor malende Junge gibt Sandra einen kurzen Bericht von den Geschehnissen. Sandra hockt sich neben Simon, untersucht seinen Hals und versucht ihn zu beruhigen. Sie wendet sich an Luca und meint, dass es gerade heute, da Simon ohnehin ‚angeschlagen sei‘ nicht nett von Luca sei, derartig zu reagieren und ihn zu verletzen. In einem Nebensatz erwähnt Sandra, Luca möge sich bei Simon entschuldigen – ich kann jedoch keine derartige Meldung von Luca wahrnehmen“ (Papier 10, 1).

Offensichtlich ist Lucas Wunsch, an dem voll besetzten Tisch Platz zu nehmen und dort auf seiner Maltafel zu zeichnen. Als Simon kurz den Tisch verlässt, um sich einige Malstifte zu besorgen, nützt Luca dessen kurze Abwesenheit, um Simons Zeichenblatt vom Tisch zu werfen und den besagten Platz für sich zu beanspruchen. All dies tut Luca, ohne dass seine Mimik besondere Erregung verrät. Luca mag in diesem Moment lediglich sich selbst und seinen Wunsch im Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit sehen. Dies ist als handlungsleitender Impuls zu verstehen. Als Simon nun seinen Platz zurückfordert, kann Luca dessen Position absolut nicht nachvollziehen. Lucas Ausdruck, der als ‚*unbeeindruckt*‘ beschrieben wird, ist ein Indiz dafür, dass er sich keiner Schuld bewusst ist und offensichtlich keine Vorstellung davon hat, weshalb Simon wieder kommt und den Platz zurückverlangt. Die Unterstützung, die Simon von einem Buben erhält sowie die körperliche Annäherung von Simon, als er versucht, sein Blatt auf Lucas Maltafel zu legen, scheinen derartige Bedrohungen für Luca darzustellen, dass er den Impuls verspürt, sich verteidigen zu müssen. In der Folge fasst Luca plötzlich an Simons Kehle und krallt seine Nägel in dessen Haut. Luca reagiert auf Simons Weinen wiederum unbeeindruckt und emotionslos. Ihm scheint Simons Schmerz nicht in einer Form nahe zu gehen, die von außen beobachtbare Reaktionen nach sich zieht.

Im weiteren Verlauf derselben Beobachtungseinheit zeigt Luca wiederum kurze, wenig stark ausgeprägte, jedoch negative Affekte, als ein Bub namens Ivo Klebstoff borgt, welchen Luca für sich beschaffen hat:

„Luca marschiert zu dem kleinen Maltisch, an dem er zu Beginn mit seiner Maltafel Platz nehmen wollte. Nun ist ein Stuhl neben der Assistentin Bianca und gegenüber von Ivo frei, den Luca nun besetzen will. Er holt sich Papier, eine Zick-Zack-Schere, Uhu sowie Tixo. Dann lässt er sich auf dem freien Stuhl nieder und beginnt, einen dunkelblauen Kritzel-Kreis auf dem Papier zu malen. Inzwischen borgt Ivo Lucas Uhu. Als dieser das bemerkt, quietscht und lässt er einen hohen Ton von sich. Er erhebt sich sofort und geht um den Tisch, um die Tube wieder an sich zu nehmen. Die Assistentin Bianca besänftigt Luca und meint, jeder könne die Tube borgen, wenn er sie benötige. Luca drückt einen dicken Klecks auf seinen blauen Kreis und verwischt diesen mit der Öffnung der Tube. Anschließend verlässt er den Tisch und bringt die Uhu-Tube zurück in das Eck, in dem alle Malutensilien verstaut sind“ (Papier 10, 3).

Luca ist in dieser Situation recht zielstrebig und scheint innerlich eine Vorstellung davon zu haben, wie er seine nächsten Minuten gestaltet. Er wählt Bastelutensilien, die für Gegensätzliches stehen: Einerseits besorgt er sich eine Schere, mit der man Materialien teilen bzw. trennen kann und andererseits Klebstoff, mit dem man Geteiltes wieder zusammenfügen kann. Wenn man davon ausgeht, dass die Themen *trennen* und *zusammenfügen* brisant und hoch aktuell in Lucas derzeitiger Lebenssituation, der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten, sind, ist die besagte Szene spannend.

Luca besorgt sich seine Bastelutensilien, sichert sich einen Platz am Maltisch und beginnt sofort zu arbeiten. Als Ivo den Klebstoff ausleiht, reagiert Luca umgehend und äußert seinen Unmut durch quietschende Töne. Diese Äußerung ist als negativ affektiv einzuschätzen und ist nur von kurzer Dauer. Abermals ist aus seiner Mimik nichts Aussagekräftiges beobachtbar. Aufgrund seiner Handlungen jedoch scheint er das Entwenden des Uhus in einer Form zu empfinden, als würde ihm persönlich ein Teil genommen werden. Diese Tube Klebstoff steht für etwas, das Einzelteile zusammenhält – er kann in diesem Moment offensichtlich nicht darauf verzichten und beschafft sich die Kontrolle wieder. Vermutlich befürchtet er, innerlich auseinanderzufallen, bzw. in anderen Worten: von seinen negativen Gefühlen überwältigt zu werden, wenn er die Kontrolle über seine Habseligkeiten nicht behält. Luca verlässt folglich seinen Platz und löst seine offensichtliche Unzufriedenheit dadurch, dass er den Klebstoff wieder an sich nimmt. Er verwendet diesen ordnungsgemäß und bringt ihn umgehend an jenen Ort zurück, von dem er den Klebstoff holte. Luca bringt den Klebstoff gewissermaßen in Sicherheit. Er hat ihn zwar dadurch nicht mehr bei sich,

weiß jedoch, wo sich der Klebstoff befindet, nämlich an dessen ursprünglichen Bestimmungsort.

Die nächste Szene soll Lucas charakteristisches Verhalten in Situationen veranschaulichen, wenn er sich bedrängt fühlt bzw. sich in beengten Räumen wiederfindet. Im Zuge der achten Beobachtungseinheit – Luca besucht seit mittlerweile zwei Monaten den Kindergarten – ereignet sich folgende Situation während des Morgenkreises:

„Luca sitzt nun – nachdem alle rund um ihn dicht gedrängt am Boden liegen – recht nahe an Sarah. Er drückt sie mit gestreckten Armen ein wenig beiseite, nicht *heftig* oder *aggressiv*. Er beißt seine Zähne aufeinander, sein Gesicht wirkt angespannt. Kathrin bemerkt Lucas Verhalten und weist ihn zurecht: ‚Luca, rutsch du weg, wenn du nicht so nah an Sarah sitzen magst...‘. Er blickt Kathrin direkt an und lässt sofort von Sarah ab“ (Papier 11, 1f.).

In diesem Ausschnitt zeigt Luca, dass er besondere körperliche Nähe, die er nicht selbst initiiert, als unbehaglich empfindet. Durch die Geste des Wegdrückens von Sarah – wenngleich diese nicht als *heftig* oder *aggressiv* beschrieben ist – macht er deutlich, dass sie ihm zu nahe kommt. Unterstrichen werden seine negativ affektiven Gefühle durch seine angespannte Mimik. Die Pädagogin Kathrin bemerkt Lucas Unbehagen und spricht direkt aus, was er empfinden mag. Luca erfährt dadurch, dass seine Gefühle verstanden werden und dass es eine Lösung für sein Unwohlsein gibt. Dies erklärt auch sein sofortiges Ablassen von Sarah.

Szenen wie diese finden sich wiederholt in Beobachtungsprotokollen (Papiere 11, 13, 21). Immer wieder wird Luca darauf hingewiesen, dass er den jeweiligen Kindern deutlich sagen müsse, wenn sie ihm zu nahe kämen und er sich dadurch bedrängt fühle. Während der letzten Beobachtung Ende Jänner sitzt Max zu nahe an Luca. Zu diesem Zeitpunkt weiß Luca bereits, dass er dies artikulieren kann und soll.

„Max ist in der Zwischenzeit sehr nahe an Luca herangerückt. Luca schiebt den Jungen *entschieden* beiseite [...] und sagt: ‚Ich will nicht, dass du so nah bist...‘. Max reagiert – vermutlich zusätzlich durch die Geste der Pädagogin Tina, die ihn mit ihrer Hand zu sich winkt, – er entfernt sich ein wenig von Luca“ (Papier 21, 4).

In dem Ausschnitt wird deutlich, dass Luca bereits verinnerlicht hat, wie er in derartigen Situationen reagieren kann, um aufkommendes Unwohlsein zu beseitigen. Luca schiebt den nahe heranrückenden Max zwar *entschieden* beiseite, formuliert dazu jedoch seinen Wunsch bzw. seine innere Befindlichkeit, dass er die Nähe nicht möchte. Luca erlebt in

dieser Situation, dass er bestimmte unangenehme Empfindungen wahrnimmt und versteht, welche er jedoch durch das Aussprechen seines Wunsches nach Distanz auch selbstständig mildern kann.

Ad (3.) „Unruhe“:

Wie in diesem Kapitel einleitend erwähnt, wurden in den Beobachtungsprotokollen wiederholt Szenen ausgemacht, in denen Lucas Unruhe deutlich wurde. Gemütererregungen, die Nervosität oder belastende Spannung vermuten lassen, sind aufgrund ihrer Gefühlsqualität zur Kategorie der negativen Affektäußerungen zu zählen. Luca zeigt häufig auffallende Unruhe (Papiere 3, 6, 11, 17). Während der dritten Beobachtungseinheit spielt Luca gemeinsam mit zwei Mädchen und der Pädagogin Kathrin das Brettspiel *Lotti Karotti*. Seine Unruhe äußert sich in dieser Situation folgendermaßen:

„Wenn Luca nicht an der Reihe ist, fällt es ihm schwer, ruhig auf seinen Zug zu warten. Er steht auf, kommt neben seinem Stuhl zu stehen, setzt sich wieder und rutscht sodann mit seinem Gesäß auf der Sitzfläche vor und zurück. Außerdem greift er in das Spiel ein – er versucht, die Karotte zu drehen sowie den Plastikhügel zu heben. Kathrin bittet ihn, ruhig sitzen zu bleiben und zu warten, bis er an der Reihe sei. Luca reagiert darauf, indem er Kathrin mit großen Augen ansieht und seine Hände von der Spielplatte zurückzieht“ (Papier 3, 1).

Die Spannung bzw. Unruhe, die Luca offensichtlich verspürt, mag er unbewusst durch auffallendes Zappeln und schlussendliches Erheben vom Stuhl abbauen. Doch diese Kompensation funktioniert nur bis zu einem gewissen Punkt, denn schließlich gibt Luca seinem Impuls nach und greift in das Spiel ein, obwohl er nicht am Zug ist. Die Anweisung von Kathrin, sich niederzusetzen sowie ruhig zu warten, kann als Zurechtweisung verstanden werden. Durch die Ermahnung fühlt sich Luca möglicherweise ertappt – darauf lässt seine Mimik mit den weit geöffneten Augen schließen. Er wirkt dadurch wach und empfänglich. In der Folge zieht Luca seine Hände von dem Spielfeld zurück und gehorcht der Pädagogin.

Kurze Zeit später verlässt Kathrin den Spieltisch, da der Vater eines Kindes im Eingangsbereich nach ihr verlangt. Eine Assistentin nimmt Kathrins Platz ein und achtet auf die Lotti-Karotti-Spielrunde. Luca zeigt in der Folge ein für ihn typisches Verhalten in Situationen der Unruhe, welches in zahlreichen Protokollen ausmachbar ist (Papiere 2, 3, 5, 11, 20, 21):

„Sie [*die Assistentin K.*, Anm. P.H.] bemerkt die Unruhe in der Runde und fragt, ob sie das Spiel fortsetzen wollen. Luca schüttelt seinen Kopf, verlässt aber nicht den Tisch. Er beginnt ein Bändchen, das seine Hose am Bund zusammenhält, zwischen Zeigefinger und Daumen hin und her zu rollen. Anschließend zieht er es ein wenig länger und steckt es in seinen Mund. Darauf lutscht er nun herum und schaut sich im Raum um. Immer wieder zeigt er auf Kathrin, die in der Türe zum Gruppenraum steht. Die Assistentin K. versichert Luca, dass Kathrin jeden Moment zurückkommen und mit ihm weiterspielen würde“ (Papier 3, 2).

Die äußere Unruhe in der Gruppe spiegelt in dieser Situation Lucas innere Erregung, welche schließlich soweit reicht, dass Luca nicht in der Lage ist, das Spiel fortzusetzen. Er teilt dies der Assistentin mit, indem er auf die Frage, ob er weiterspielen wolle, seinen Kopf schüttelt und dadurch verneint. Anschließend versucht er sich Beruhigung zu verschaffen und greift auf sich selbst zurück: Luca zwirbelt zunächst sein Hosenbändchen zwischen seinen Fingern, um schließlich sogar daran zu lutschen. In dieser Situation kann das Stoffbändchen als trostspendendes Übergangsobjekt angesehen werden, welches Luca ein Stück weit zur Ruhe bringt. Darüber hinaus bringt er zum Ausdruck, dass er Kathrins Nähe favorisiert, indem er wiederholt auf sie zeigt. Die Assistentin K. registriert dies und versucht ihn zu besänftigen, indem sie Kathrins Rückkehr ankündigt. Luca erlebt in dieser Situation Anerkennung und Verständnis seiner bedrückenden Gefühle.

Situationen, in denen Lucas Verhalten als unruhig beschrieben wird, zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass er in körperlicher Weise auf sich selbst zurückgreift. Damit ist gemeint, dass er z.B. an seinen Kleidungsstücken saugt oder mit seiner Hand unter sein T-Shirt fasst, um seinen nackten Bauch zu streicheln. Er mag sich in derartigen Situationen einerseits als jemand erleben, der nach trostspendenden Handlungen verlangt, andererseits jedoch auch als jemand, der wirkmächtig ist und weiß, wie er sich selbst Beruhigung verschaffen kann. Der folgende Ausschnitt verdeutlicht Lucas Vermögen, selbstständig eine Lösung für seine Ruhelosigkeit zu finden:

„Luca irrt ein wenig *ziellos* in dem Gruppenraum umher. [...] Nach einiger Zeit macht er sich auf zu seinem Garderobeplatz. Er steigt auf die Sitzbank um an sein Körbchen, das seine persönlichen Utensilien enthält, reichen zu können. Er hebt dieses herunter, setzt sich und stellt das Körbchen auf seinen Schoß. Sogleich beginnt er darin zu kramen und nach wenigen Sekunden hält er seinen Schnuller in der Hand. Luca steckt diesen sofort in seinen Mund und stellt das Körbchen zurück an seinen ursprünglichen Platz“ (Papier 6, 3).

Luca wandelt in diesem Abschnitt seit einiger Zeit ruhelos und ohne Vorstellung davon, womit er sich beschäftigen könne, im Gruppenraum umher. Er mag sich als einsam und verloren erleben, wofür er jedoch einen Ausweg kennt: Luca besorgt sich selbstständig

seinen beruhigenden Schnuller, den er in seinem Körbchen bei dem Garderobeplatz weiß. Ohne Unterstützung anderer Personen gelingt es ihm, seine unangenehmen Gefühle der Unruhe durch das Saugen an seinem Schnuller zu lindern.

Ein abschließendes Phänomen, welches Lucas Unausgeglichenheit in Phasen des Getrennt-Seins vermuten lässt, ist die (wenig intensive) Beschäftigung mit vielen Spielen innerhalb kurzer Zeit. Während der letzten Beobachtungseinheit Ende Jänner 2009 – Luca besucht seit fünf Monaten den Kindergarten – wird dieses Verhalten besonders anschaulich beschrieben:

„[Luca, Anm. P.H.] wendet sich vielen Spielen zu, ohne sich jedoch längere Zeit damit zu beschäftigen: Er streunt zu einem kleinen Tisch, auf dem kleine Tassen und Tellerchen gedeckt stehen. Luca macht kurz Halt davor, nimmt eine Tasse in die Hand und führt diese zu seinem Mund. Er mimt, als würde er einen Schluck davon nehmen und stellt die Tasse sogleich zurück an den Tisch. Luca setzt seinen Weg durch den Gruppenraum fort und lässt sich neben einer Gruppe von etwa vier Burschen am Boden nieder, die sich mit einem Kinder-Laptop beschäftigen. Luca findet rechts neben der Tastatur ein wenig Platz und lugt auf den Bildschirm. [...] Nach etwa zwei Minuten erhebt er sich wieder und marschiert zur Pädagogin Tina, die in der Nähe auf einem kleinen Tisch Platz genommen hat und mit Sarah ein Brettspiel spielt. ‚Das hab ich auch zu Hause...‘, lässt Luca die Pädagogin wissen und dreht sich sogleich zu einem Kasperltheater, das in der Nähe auf einer Stange hängt. Luca hebt das Stoffteil in die Höhe und murmelt etwas von ‚verstecken...‘ vor sich. Er blickt zu mir und lässt den Kasperltheater-Vorhang sodann aus seiner Hand gleiten. Luca schlendert zurück zu der Bauecke. Dort hockt er sich vor einem großen Piratenschiff nieder und führt einen Seilzug zwischen den Sprossen, die auf den Mast führen, hindurch. Er zieht einige Male an der dünnen Schnur, um sie sogleich wieder aufzurollen. Dann lässt er die Spule zwischen den Sprossen hängen. Er schnappt den Elefanten, mit dem er zuvor gespielt hat und platziert ihn in die Mitte des Schiffes. Dann entdeckt er eine Holzrampe, auf die er das Schiff hieven will. Nach etwa drei fehlgeschlagenen Versuchen belässt er das Schiff auf dem Boden und holt sich ein Plastikkrokodil aus der Kiste [...]. Mit diesem ‚kriecht‘ er auf dem Filzteppich entlang. Ein Junge liegt neben Luca auf dem Boden und fährt mit einem großen Polizeiauto auf und ab. Luca lässt das Krokodil auf dem Boden liegen und schnappt den großen Müllwagen, der in seiner Nähe parkt“ (Papier 21, 2f.).

Dieser Ausschnitt löst bereits während des Lesens gewisse unangenehme Gefühle in einem selbst aus. Ist der Grund dafür die (ermüdende) Art und Weise der Formulierungen im Protokollauszug? Möglicherweise. Doch vermutlich ist es genau das, was Luca in dieser Situation verspüren mag: Er hat keine eindeutigen Vorstellungen davon, womit er sich in den kommenden Minuten beschäftigen soll. Er scheint kein eindeutiges Interesse an einem Spielgegenstand aufbringen zu können und dies drückt sich in seiner fehlenden Ausdauer und Konzentration aus, bei einer Beschäftigung zu verweilen. Spiegelt dieser Umstand Lucas innere Befindlichkeit wider? Luca wirkt in dieser Situation getrieben – er bewegt sich von hier nach da – und erscheint deshalb unruhig. Ein derart großes Angebot an unterschiedlichen Spielmöglichkeiten mag in bestimmten Situationen eine Überforderung dar-

stellen. Aufgrund Lucas Spielverhalten ist darauf zu schließen, dass dies in Lucas Fall zu diesem Zeitpunkt zutrifft. Der Bub ist in dieser Situation darüber hinaus mit der Verarbeitung seiner diffusen Gefühle auf sich alleine gestellt und erfährt keinerlei Unterstützung bzw. Anleitung vom Betreuungspersonal. Ein Spiel, das Luca im Anschluss spielt, verdient vor diesem Hintergrund nähere Aufmerksamkeit:

„Er [Luca, Anm. P.H.] setzt sich auf seine abgewinkelten Beine und füllt den Müllwagen mit Kleinkram, der sich in seiner Umgebung befindet. Er steckt Legosteine, Männchen, Tiere, Bauklötze und Ähnliches von oben und hinten in den Wagen. Dann fasst er nach dem Krankenwagen und verfährt damit genauso [...]. Er befördert lose Teile in das Innere des Wagens. Langsam und *behutsam* vollführt er diese Tätigkeit“ (Papier 21, 3).

Das An- bzw. Befüllen von leeren Räumen mit Inhalt ist in dieser Situation so zu verstehen, dass Luca seine unangenehmen Gefühle – wie passend: im Müllwagen! – entsorgt. Er sperrt damit belastende und unerwünschte Elemente seiner Emotionswelt weg und legt dabei große Sorgfalt an den Tag.

Resümierend können folgende Aspekte in der Kategorie der negativen Affektäußerungen Lucas genannt werden:

- Luca zeigt scheinbar positive Gefühlsäußerungen, die bei näherer Betrachtung jedoch auf negativ belastende Wahrnehmungen zurückzuführen sind. Gezeigt wird dies am Spielbeispiel *Tempo kleine Schnecke*: nach außen hin scheinbare Freude am Spiel, innerlich hingegen Auseinandersetzung mit dem Getrennt-Sein von zu Hause.
- Luca zeigt sein unbehagliches Befinden vereinzelt offenkundig. Die Auslöser seiner negativen Affektäußerungen sind unterschiedlich. Gezeigt wird dies am Beispiel der Platzbeschaffung für seine Magnet-Maltafel – hier waren Bedrohung und Unverständnis auf Lucas Seiten handlungsleitend. Er scheint keine innere Vorstellung der Absicht von anderen Kindern zu besitzen.
- Luca zeigt seine unbehaglichen und wütenden Gefühle zum überwiegenden Teil flüchtig und verleiht diesen in seiner Mimik kaum bzw. wenig Ausdruck. Gezeigt wird dies am Beispiel des Zurückeroberns des Klebstoffes in einer Bastelsequenz.
- Luca zeigt sein Unwohlsein in Situationen der körperlichen Nähe zu anderen Kindern. Dieses Verhalten ändert sich im Laufe der Zeit nachdem die Betreuerinnen Luca wiederholt darauf hinweisen, seine unangenehmen Empfindungen zu formulieren und den Kindern mitzuteilen.

- Luca zeigt negative Affektäußerungen in Form von Unruhe. Gezeigt wird dies am Beispiel der motorischen Aktivität und der körperlichen Berührungen von sich selbst. Darüber hinaus kann Lucas Angewohnheit, viele unterschiedliche Spiele in kurzer Zeit zu spielen, als Ausdruck seiner Nervosität gesehen werden. Es wurde jedoch gezeigt, dass Luca Strategien entwickelt hat, seine Unruhe selbst zu lindern (etwa Beschaffung von einem Übergangsobjekt).

### III.3.3.2 Interesse – entdeckendes bzw. erkundendes Interesse

In diesem Kapitel steht Lucas Interesse im Mittelpunkt der Analyse. Die Frage, die in diesem Abschnitt behandelt wird, lautet: In welcher Form zeigt Luca in Phasen des Getrennt-Seins Interesse an dem in der Gruppe Gegebenen und wie handelt bzw. erlebt er diese Situationen? Was in der vorliegenden Arbeit aus theoretischem Blickpunkt unter Interesse verstanden wird, wurde bereits ausführlich dargelegt und kann an früherer Stelle nachgelesen werden (Theorierahmen zur Studie in Kapitel I.5.1.2 sowie in Kapitel III.3.2.2 Phasen der Trennung). Dennoch soll hier daran erinnert werden, dass in Verbindung mit der Einschätzung der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten die Dimension des Interesses hinsichtlich ihrer Qualität von *Entdeckung* und *Erkundung* untersucht wird. Das bedeutet, es geht um „*ein Erforschen, um den Versuch zu verstehen*“ (Ereky-Stevens, Fürstaller, Funder 2008, 15; Hervorh. im Original). Demnach interessiert, ob sich Luca während der Vormittagsstunden in einer Form Personen, Gegenständen oder Aktivitäten widmet, die als entdeckend bzw. erkundend einzustufen ist, und wie sich Lucas Interesse im Verlauf der Zeit darstellt. Das heißt wie im vorangegangenen Kapitel wird auch hier das gezeigte Interesse von Luca prozesshaft analysiert.

Das Spiel mit der Holzkugelbahn war eines der ersten, womit er sich an seinem ersten Tag im Kindergarten beschäftigte (siehe III.3.1). Auch im Zuge der zweiten Beobachtung fällt eine Szene auf, in der sich Luca intensiv für die Kugelbahn interessiert. Nach der Beschäftigung mit einem Brettspiel, steuert Luca zielsicher die Fensterbank an, auf der sich die Kugelbahn befindet:

„Luca stützt seine Hände an der Fensterbank ab, schwingt sein rechtes Bein auf die Platte und zieht sich anschließend geschickt auf den Vorsprung, sodass er direkt vor der Kugelbahn zu sitzen kommt. [...]“

Sandra reicht Luca eine silberne etwa 1 cm große Kugel und sofort beginnt er, diese mit dem ‚Holzaufzug‘ auf die oberste Etage zu transportieren. Er tut dies mit großem Einsatz und Engagement. Er lässt die Kugel keinen Augenblick außer Acht und verfolgt jede Bewegung ganz genau. Immer wieder muss er der Kugel einen Stups verpassen, da sie an den Ecken der Bahn hängen bleibt. Manchmal ist der Stoß zu heftig, sodass sie aus der Bahn springt – doch Luca reagiert besonders flink und verhindert das Hinabfallen der Kugel von der Fensterbank. Dies kommentiert er mit den Worten ‚Ich gefangen hab‘. Sandra, die einige Meter entfernt steht, lobt ihn. Luca lässt die Kugel nicht nur abwärts kullern, sondern rollt sie auch aufwärts. Dazu muss er seine Hände gut koordiniert einsetzen, da er um die Kugelbahn herum greifen muss, um die einzelnen Bahnen zu erreichen – dies gelingt ihm, ohne die gesamte Holzkonstruktion umzustoßen“ (Papier 2, 3).

Luca entscheidet sich – intrinsisch motiviert – für das Kugelbahnspiel. Die Pädagogin Sandra befindet sich in seiner Nähe und reicht ihm eine Kugel, sodass Luca mit dem Spiel beginnen kann. Kurz nach der Übergabe ist Sandras Aufmerksamkeit nicht voll auf ihn gerichtet, sie bleibt jedoch in seiner Nähe. Wie im Zuge Lucas ersten Kindergartentags beschrieben, sind die zwei Holzkurbeln, die den Aufzug in Bewegung setzen, recht schwierig zu betätigen (Papier 1, 6). Deshalb sind vonseiten Lucas nicht nur großer Einsatz und Engagement, sondern auch motorische Geschicklichkeit gefordert. Seine Konzentration gilt in der Folge voll und ganz dem Verfolgen des Weges der Kugel. Dennoch sind wiederum keine detaillierten Angaben über seine Mimik im Protokoll verschriftlicht. An kritischen Stellen, an denen die Kugel droht hängen zu bleiben, ist er sofort zur Stelle, um das Rollen der Kugel fortzusetzen. Luca ist offensichtlich daran interessiert, den Fluss des Hinabrollens der Kugel nicht zu unterbrechen. Luca erlebt sich in diesem Moment als jemand, der wirkmächtig ist und etwas – in dem Fall die Kugel – in Bewegung setzen kann. Als die Kugel versehentlich aus der Bahn fällt, zeigt sich einmal mehr seine motorische Geschicklichkeit: Luca reagiert rasch und geübt, als er die Kugel fängt, bevor sie zu Boden fällt. Wenn gleich er alleine mit diesem Spiel beschäftigt ist, möchte er diesen Erfolg nun mit seinem Umfeld teilen und äußert begeistert, – ohne dies an jemand bestimmten zu adressieren – dass er die Kugel gefangen habe. Luca erfährt durch Sandras Lob kurzzeitig von außen Anerkennung und Wertschätzung, was ihm vermutlich ein Gefühl von Zufriedenheit beschert. Seine Begabung im motorisch-koordinativen Bereich wird ein weiteres Mal deutlich, als Luca die Kugel entgegen der sonst üblichen Weise in der Bahn von unten nach oben rollen lässt. Er beschäftigt sich in diesem Moment mit der Kugelbahn auf derart konzentrierte Art, sodass er überdies testet, in welcher Weise diese noch zu verwenden wäre. Luca lässt sich auf diese Entdeckung ein und investiert all seine Aufmerksamkeit in die Beschäftigung mit der Kugelbahn.

Die nachstehende Szene ist dem dritten Beobachtungsprotokoll entnommen und verdeutlicht Lucas Interesse während einer Spielsituation auf vielfache Weise. Luca wählt wiederum von sich aus ein bestimmtes Brettspiel, welches er bereits vergangene Woche spielte. Die Pädagogin Kathrin sowie das zarte Mädchen Leni spielen gemeinsam mit Luca *Tempo kleine Schnecke*:

„Kathrin [...] vergewissert sich, ob Luca *Tempo kleine Schnecke* tatsächlich spielen möchte. Er nickt und beginnt, die verschiedenfarbigen Schnecken auf die dafür vorgesehenen Startfelder zu stellen. Kathrin reicht ihm die Figuren aus der Schachtel und er nennt die Farbe und platziert sie korrekt. [...] Leni kommt nun an jenes Ende des Tisches an dem Luca sitzt und äußert, sie wolle ebenfalls mitspielen. Luca schiebt das Spielbrett in Lenis Richtung, *damit sie dieses besser erreichen kann*. Kathrin lobt seine Aufmerksamkeit. Sogleich eröffnet Luca das Spiel und würfelt die Farbe orange. ‚Wie dein T-Shirt, Luca!‘, kommentiert Kathrin. Luca blickt konzentriert auf den Würfel, dann hält er diesen direkt neben sein Shirt und lächelt. Umgehend ergreift er die orangefarbene Schnecke und rückt ein Feld vorwärts. Nun ist Leni an der Reihe: Sie erledigt ihren Zug recht schnell und *unauffällig*. Kathrin erzählt beiläufig, dass die Assistentin Bianca heute nicht in den Kindergarten komme, weil sie bei ihrem kranken Sohn zu Hause bleiben müsse. Dieser leide an einem Ausschlag, der extrem ‚brenne‘. Als Kathrin diesen Ausdruck gebraucht, weiten sich Lucas Augen. Sie erkennt sofort, dass er die Verwendung des Wortes *brennen* in diesem Zusammenhang nicht verstand. Er murmelt etwas von ‚Feuer‘ sowie ‚Haus‘ und zeigt mit seinem Finger zum Fenster ins Freie. Kathrin erklärt sofort, was die Redewendung bedeutet – Luca äußert sich jedoch nicht weiter“ (Papier 3, 3).

Dieser Abschnitt ist aus dreierlei Hinsicht spannend zu untersuchen: Erstens lässt sich Luca in hohem Maße auf den Spielverlauf ein, was sich bereits in der Vorbereitungsphase, nämlich dem Platzieren der Spielfiguren, zeigen. Ohne von Kathrin dazu aufgefordert zu werden, nennt Luca die Farben der Schneckenfiguren und macht dadurch deutlich, dass seine Aufmerksamkeit dem Hier und Jetzt gilt. Er hat sichtlich Freude daran, einen Vergleich zwischen seiner gewürfelten Farbe und seinem eigenen T-Shirt zu ziehen. Zweitens ist erwähnenswert, dass Luca das Mitspielen von Leni befürwortet – sogar unterstützt, indem er das Spielbrett näher an sie heranrückt. Luca unterbricht dadurch die Zweisamkeit, die er bisher mit Kathrin erlebt hat, und erweitert die bis dahin bestandene Dyade zu einer Triade. Luca macht dadurch deutlich, dass er in diesem Moment die exklusive Zuwendung von Kathrin gegen ein gemeinsames Schaffen zu dritt tauschen kann. Er fühlt sich offensichtlich durch die Anwesenheit einer dritten Person nicht bedroht und hat eine Vorstellung davon, dass das Spiel zu dritt wohlthuende Gefühle auslösen kann. Drittens fällt in dieser Szene auf, dass Luca über die gegenwärtige Beschäftigung mit dem Schneckenspiel hinaus mentalen Freiraum besitzt, um neue Informationen aufzunehmen. So greift er Kathrins Kommentar des ‚*brennenden Ausschlags*‘ auf und stellt eine Verbindung zu Elementen her, die seinem Verständnis nach in Zusammenhang mit ‚*brennen*‘ zu verstehen sind.

Es ist festzuhalten, dass die Spielsituation von Luca initiiert wird und deshalb hohe Motivation auf seiner Seite vorhanden ist. Kathrin unterstützt Lucas Interesse voll und ganz und zwar in all den drei eben genannten Bereichen: Gemeinsam bereiten sie das Spiel vor; Kathrin lobt Lucas Verhalten, als er das Spielfeld näher an Leni schiebt; und schließlich erkennt sie Lucas Verwirrtheit, als er die Verbindung zwischen *Ausschlag* und *brennen* nicht zu kennen scheint und klärt ihn darüber auf.

Die eben beschriebene Gerichtetheit auf das Hier und Jetzt sowie das Interesse an Teilhabe am Gegebenen stellt sich in Gruppensituationen oftmals anders dar. Besonders während des Morgenkreises, in dem meist Lieder gesungen werden, hält sich Luca zurück und nimmt die Position eines stillen Beobachters ein. In der Folge wird eine als charakteristisch zu bezeichnende Szene herausgegriffen, die sich praktisch bis zum Ende der Beobachtungszeit ähnlich gestaltet:

„Die Pädagogin schlägt nun vor, zum Abschluss des Morgenkreises, das Singspiel ‚Ich hab ein lila Auto...‘ zu spielen. *Hierfür wird ein Junge ausgewählt, der mit einem imaginären Auto langsam durch den Raum ‚fährt‘ und nach und nach Kinder ‚zusteigen‘ lässt. So ergibt sich eine lange Menschenschlange, die sich durch den Gruppenraum bewegt.* Das Spiel läuft recht gesittet ab, da Kathrin zu Beginn darauf hingewiesen hat, dass der Fahrer langsam und vorsichtig zu fahren habe, wenn er so viele Kinder ‚chauffiere‘. Als Lucas Name gesungen und er dadurch aufgefordert wird, einzusteigen, schüttelt er seinen Kopf und sagt ‚Will nicht‘. Kathrin akzeptiert dies und setzt mit dem Spiel fort. Lediglich Luca und Leni bleiben als einzige Kinder auf dem Boden sitzen, da sie nicht daran teilnehmen wollen“ (Papier 3, 5).

Hier zeigt sich deutlich, dass Luca in dieser Situation, in der viele Kinder ein gemeinsames Spiel spielen, nicht Teil der Gruppe sein will. Luca nimmt dieses Gefühl offensichtlich in einer Form wahr, die es ihm ermöglicht, seinen Widerwillen zu äußern. Er erfährt dabei, dass dieser Wunsch akzeptiert wird. Dadurch, dass Leni ebenso nicht an der Menschenschlange teilnehmen möchte, erlebt er darüber hinaus, dass er nicht das einzige Kind ist, das derartig handelt bzw. fühlt.

Im Gegensatz zu Lucas Verhalten, welches er im Rahmen der Großgruppe äußert, zeigt er in kleineren Runden deutlich und gerne, woran er interessiert ist. Anfang Oktober – Luca ist seit etwa einem Monat im Kindergarten – sitzt er in der Bastecke und beginnt, sich für Sandras Tätigkeit zu interessieren. Die Pädagogin ist gerade im Begriff, Einzelteile für entstehende Windräder vorzubereiten. Sie animiert Luca, ihr behilflich zu sein, wodurch ein gemeinsames Tätigsein entsteht. Die Szene gestaltet sich folgendermaßen:

„Sandra legt einen Hammer auf den Maltisch, den sie benötigt, um ein Windrad an einem Holzstab anzunageln. ‚Was hammert?‘, fragt Luca, dem noch nicht klar ist, was Sandra vor hat. Sie erklärt ihm ihr Vorhaben [...]. Während Sandra hämmert, beobachtet Luca sie genau. [...] Die Pädagogin verschwindet für kurze Zeit in der Abstellkammer. Sie kommt mit einem langen Besenstiel und einer Säge zurück, um weitere Holzstäbe für Windräder herzustellen zu können.

Sandra legt den Holzstab auf den niedrigen Tisch, auf dem Luca zuvor das Puzzle gelegt hatte. Sie erwähnt, dass sie diesen Stab nun in zwei Hälften teilen werde. Luca ist der erste, der sich von seinem Platz erhebt und an Sandra herantritt, um ihre Bewegungen genau beobachten zu können. Sandra meint, er könne ihr behilflich sein, indem er den Besenstiel an der Länge, die auf der Tischplatte aufliegt, fest hält. Dies tut er umgehend. Am überstehenden Teil beginnt Sandra zu sägen. Luca verrichtet seine Arbeit mit großem Engagement – er klettert auf den Tisch, setzt sich auf seine abgewinkelten Beine und stützt sich mit aller Kraft auf den Holzstiel. Die beiden Burschen vom Maltisch kommen nun hinzu und unterstützen die Pädagogin und Luca ebenso. ‚Gut macht ihr das... Haltet schön fest...‘, lobt Sandra die Burschen“ (Papier 5, 4).

Luca sitzt am Maltisch und wundert sich, was Sandra mit dem Hammer vorhat. Er äußert diese Frage und tut dadurch sein Interesse kund. Anschließend richtet er seine Aufmerksamkeit auf ihr Hämmern. Wiederum sind keine speziellen Regungen in Lucas Mimik festgehalten. Dennoch macht die Tatsache, dass er sich als erster von seinem Platz erhebt, um eine gute Sicht auf Sandras Tun beim Sägen zu haben, deutlich, dass er wach seine nahe Umwelt beobachtet und aus freien Stücken Aktivitäten Anderer reizvoll wahrnimmt. Luca gerät aus der rein beobachtenden Rolle in eine aktiv teilnehmende Position, als er Sandras Angebot, mit anzupacken, annimmt. Es wird beschrieben, wie engagiert er sich dabei einsetzt. Luca erlebt sich in diesem Moment vermutlich als wirkmächtiger Handwerker, der Sandra in ihrer Tätigkeit unterstützt. Sandra betont und lobt, welche gute Arbeit er und die anderen Buben leisten. Einmal mehr spielt in dieser Situation das Thema der Wirkmächtigkeit – nämlich dass Luca in der Lage ist, etwas Anschauliches zu vollbringen – eine bedeutende Rolle.

Eben diese Wirkmächtigkeit sowie sein Engagement, realitätsbezogene Arbeiten zu verrichten, werden in der achten Beobachtungseinheit Ende Oktober deutlich. Die Assistentin Bianca macht den Balkon winterfest und schafft dabei Ordnung. Luca beobachtet Bianca einige Sekunden lang, bevor Kathrin seine Aufmerksamkeit bemerkt und ihm anbietet, Bianca bei ihrer Arbeit am Balkon zu unterstützen. Daraufhin hilft Luca sehr engagiert:

„Bianca fragt den Jungen, ob er ihr helfen könne, die lediglich mit Erde gefüllten Blumenkisten vom Boden auf das Fensterbrett zu hieven. Luca ist sofort zur Stelle und packt mit an. Nachdem die erste platziert ist, versucht er die zweite an einem Ende alleine hoch zu heben. ‚Warte, ich glaub das ist zu schwer für dich alleine‘, meint Bianca und hebt am anderen Ende hoch. ‚Du bist mir soooo eine große Hilfe, Luca‘, fügt Bianca hinzu. Luca wirkt recht *beschäftigt* und *stolz* auf seine Arbeit. Als die Blumenkisten platziert sind, fasst er mit einer Hand in die frische Erde und grinst. Sein Gesichtsausdruck wirkt sehr *zufrieden*“ (Papier 11, 3).

Durch die Beschreibung im Protokoll entsteht der Eindruck, als wäre es gleichgültig, welchen Auftrag Bianca an Luca herantrüge: Er hätte sie unterstützt, da er gefallen möchte und die Zweisamkeit genießt. Luca spürt in diesem Moment einmal mehr, dass er gebraucht wird und bei einer gemeinsamen Tätigkeit etwas vollbringen kann. Sein Hauptinteresse ist in diesem Moment auf den grundlegenden Umstand gerichtet, Bianca zu unterstützen und nicht unbedingt darauf konzentriert, sich mit der Blumenkiste an sich zu beschäftigen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass er Biancas Aufforderung sofort nachkommt und engagiert arbeitet. Seine Motivation ist hoch, wenn auch extern initiiert. Nach vollbrachtem Werk erfährt Luca Lob und Wertschätzung von Bianca. Dies beschert ihm offenkundig ein wohltuendes Gefühl, welches er durch Grinsen und einen ‚zufriedenen Gesichtsausdruck‘ ausdrückt.

In diesem Abschnitt wurde bisher herausgearbeitet, dass sich Lucas Interesse auf vielschichtige Weise zeigt und auf unterschiedliche Aspekte beziehen lässt. So wurde seine Konzentration auf unterschiedliche Spiele, seine Aufnahmefähigkeit von Neuem, sowie sein Engagement bei der Tätigkeit mit Pädagoginnen und Assistentinnen herausgearbeitet. Wiederholt wurde darüber hinaus das Thema der Wirkmächtigkeit genannt, welches für Luca oftmals handlungsleitend scheint. Neben den genannten Aspekten ist ein weiterer zentraler zu erwähnen, der bereits an Lucas erstem Kindergarten tag auffiel und erwähnt wurde: Das Thema Aufmerksamkeit spielt in Lucas Kindergartenalltag eine große Rolle und soll anhand zweier Beispiele näher erläutert werden.

Ab Mitte Dezember – Luca besucht seit mittlerweile vier Monaten den Kindergarten – ist eine weitere Pädagogin, Frau E., in der Kindergruppe anwesend, die Kathrin nach deren Weggang Ende Dezember solange vertreten wird, bis Kathrins Stelle nachbesetzt ist. Luca spielt an diesem Vormittag in der Bauecke, als sich einige Kinder um den nahegelegenen Esstisch versammeln und Frau E. beginnt, eine Geschichte über den kleinen „Regenbogenfisch“ vorzulesen.

„Obwohl Luca nicht unmittelbar Teil der Lesegruppe ist, hält er immer wieder inne, blickt zur Pädagogin E. und lauscht der Geschichte vom Regenbogenfisch. Er steht nun sogar auf, lässt sein eben gebautes Gebilde jedoch nicht los, und schlendert zu dem Esstisch. Luca legt seine Arme über die Sessellehne und steht nun gegenüber der Pädagogin. Er meint ‚Ich hab auch einen...‘. Die Pädagogin unterbricht kurz ihren Lesefluss und frage: ‚Was hast du auch? Einen Regenbogenfisch?‘. ‚Kann ihn aber nicht finden...‘, fügt Luca hinzu. ‚Habt ihr auch ein Aquarium?‘, will sie weiter wissen. Luca schüttelt seinen Kopf. ‚Ah, das Buch habt ihr auch, oder?‘. Luca antwortet nicht. Er geht um die Tischecke und krabbelt auf den Stuhl neben Sarah. Mit

seinen Füßen steht er auf der Sitzfläche, seinen Oberkörper legt er auf die Tischplatte und streckt sich Richtung der Pädagogin E.. Diese fährt in der Zwischenzeit mit dem Vorlesen der Geschichte fort. Sie liest äußerst anschaulich, indem sie ihre Stimme für die jeweiligen Charaktere verstellt. Besonders bei derartigen Passagen werden Luca Augen weit und er blickt aufmerksam zur Pädagogin. *Er hängt förmlich an ihren Lippen.* E. ist nun bei einer wichtigen Szene des Buches angelangt und fragt in die Runde, was soeben passiert sei. Luca ist der einzige, der sofort antwortet und wiederholt, dass der Fisch ‚Schuppen hergeben‘ müsse. Nachdem er die Frage beantwortet hat, hört er noch einige Sekunden lang zu, um sich sodann umzudrehen und zurück in die Bauecke zu marschieren.“ (Papier 17, 1).

Luca zeigt in diesem Ausschnitt mit Blicken und Innehalten sein Interesse an der vorgelesenen Geschichte. Er scheint geistig mit den Inhalten der Geschichte befasst zu sein, sodass er seine bisherige Tätigkeit in der Bauecke ruhen lässt und sich intrinsisch motiviert der Lesegruppe anschließt. Offensichtlich ist ihm die Geschichte über den Regenbogenfisch bekannt, was er auch sprachlich äußert. Seine große Aufmerksamkeit an der Geschichte wird sowohl durch seine Mimik und Gestik deutlich (*er hängt an ihren Lippen*; *seine Augen weiten sich*; *er streckt sich in ihre Richtung*), als auch durch seine geistige Wachsamkeit, als er die inhaltliche Frage zum Buch beantwortet.

Das letzte Beispiel, welches gleichzeitig eine weitere Form von Lucas Interesse im Sinn von Aufmerksamkeit verdeutlicht, stammt aus der 14. Beobachtungseinheit Anfang Jänner. Luca besucht seit etwa fünf Monaten den Kindergarten. Im Umkleideraum der Turnhalle herrscht reges Treiben, doch Luca sitzt ruhig auf der Garderobebank. Er trägt seine Straßenbekleidung und wartet offensichtlich, bis ihm jemand beim Entkleiden zu Hilfe kommt. Schließlich ereignet sich folgendes:

„Plötzlich beginnt der kleine Andi zu weinen. *Ich habe nicht gesehen, was passiert ist.* Luca steht auf und macht einige Schritte in Andis Richtung. Er fragt sofort ‚Warum weint Andi?‘. Laut Assistentin hat er sich vermutlich irgendwo angeschlagen. Nach wenigen Sekunden hat sich der Junge beruhigt und Luca geht zurück zu seinem Platz. Sandra wendet sich nun Luca zu und unterstützt ihn beim Umkleiden“ (Papier 19, 5).

Im voranstehenden Protokollausschnitt war die herausgearbeitete Aufmerksamkeit in dem Sinn zu verstehen, die erzählte Geschichte mit zu verfolgen und zu begreifen. Hier ist Lucas Aufmerksamkeit im Sinn der Neugierde bzw. Anteilnahme aufzufassen: Luca scheint im Umkleideraum wenig initiativ zu sein, was die Tätigkeit des Umziehens betrifft, jedoch sehr daran interessiert, was dem weinenden Andi passiert. Luca erlebt in dieser Situation den Schmerz eines Kindes, dessen Ursache ihn interessiert und er auch tatsächlich erfragt. Er erhält in dieser Situation keine an ihn persönlich gerichtete Antwort, sieht jedoch, dass Andi sich nach wenigen Sekunden beruhigt hat. Danach scheint ihn Andis Schmerz nicht

weiter zu beschäftigen: er wendet sich von ihm ab und begibt sich zurück zu seinem Platz. Luca wirkt durch das Verhalten des Nachfragens und Erkundigens aufnahmefähig und gleichzeitig wird deutlich, wie er seine Umwelt beobachtend im Blick behält.

Eine kurze Wiederholung, um die Kernaussagen dieses Kapitels nachvollziehen zu können: Die Darstellung, wie Luca handelt und wie er einzelne Situationen erlebt (hier in Bezug auf sein Interesse in Phasen des Getrennt-Seins), sollen in späteren Schritten Rückschlüsse auf seine psychischen Strukturen zulassen und darüber hinaus werden Einschätzungen formuliert, inwiefern die Eingewöhnungsphase als gelungen bezeichnet werden kann. Im Zuge der Definition von „gelungener Eingewöhnung“ wird u.a. untersucht, ob und in welcher Weise Luca Interesse in entdeckendem und erkundendem Sinn äußert. Eben dieser Aspekt des Erforschens der Umwelt scheint im Zusammenhang des gezeigten Interesses ausschlaggebend. Es stellt sich die Frage, ob sich Hinweise in den Darstellungen finden, in denen sich Luca Gegebenem im Kindergarten in der beschriebenen Art und Weise zuwendet? Die Frage wird an dieser Stelle teilweise beantwortet – und zwar in einer Form, die das bisher Präsentierte prägnant zusammenfasst<sup>34</sup>.

- Luca zeigt sein Interesse in der Art und Weise, wie er sich auf Spielobjekte einlässt. Bei der Beschäftigung mit der Kugelbahn etwa wird deutlich, dass er motorische Geschicklichkeit besitzt und dem Rollen der Kugel hohe Konzentration schenkt. Dabei scheint ihn die Wirkmächtigkeit zu faszinieren, die er an der Kugel ausüben kann. Dennoch ist auffallend, dass sich diese Annahmen kaum in seinen mimischen Zügen äußern.
- Luca zeigt kein Interesse an Großgruppenaktivitäten.
- Luca zeigt beachtliches Engagement und Hilfsbereitschaft in Situationen, in denen er in Zusammenarbeit mit Erwachsenen steht. Beim Zuschneiden des Besenstiels für die Windräder bzw. beim Einwintern des Balkons, welche jeweils realitätsbezogene Handlungen darstellen, ist Luca auffallend interessiert. Die Themen der Wirkmächtigkeit bzw. des gemeinsamen Tätigseins scheinen hier zentral zu sein.
- Luca zeigt Interesse im Sinn von Aufmerksamkeit auf zweifache Weise: 1. Er folgt auf mentaler und intellektueller Ebene den Vorgängen in der Gruppe (Bsp. Ge-

---

<sup>34</sup> Rückschlüsse auf seine psychischen Strukturen und seinen Status bzw. Fortschritt der Bewältigung der Eingewöhnungsphase werden in späteren Kapiteln thematisiert.

schichten-Vorlesen). 2. Er folgt auf beobachtender bzw. teilnehmender und neugieriger Ebene den Vorgängen in der Gruppe (Bsp. Interesse an Andis Verletzung).

Insgesamt fällt es schwer, entdeckendes bzw. erkundendes Interesse im anfangs definierten Sinn während Lucas Kindergartenalltag auszumachen. Dennoch wirkt Luca im Allgemeinen alles andere als uninteressiert am vormittäglichen Geschehen: Personen, Aktivitäten und Gegenstände fallen gleichermaßen in Lucas Aufmerksamkeitsbereich.

### III.3.3.3 Sozialer Kontakt

Neben Lucas affektiven Äußerungen und seinem gezeigten Interesse wird nun als dritte und letzte Kategorie Lucas sozialer Kontakt in Phasen des Getrennt-Seins analysiert, um eine Vorstellung von Lucas Beziehungserfahrungen im Kindergarten zu erhalten. Dies ist Teil der Grundlage, um eine umfassende Darstellung Lucas Eingewöhnungsprozess zu erlangen. Die detaillierten Ausführungen über die Bedeutung des sozialen Kontaktes im Rahmen der Eingewöhnungsphase in der vorliegenden Studie sind im Kapitel I.5.1.3 nachzulesen und wird an dieser Stelle nicht nochmals erläutert. Dieser Abschnitt gliedert sich in zwei Bereiche: Zuerst wird der Fokus auf die Kontaktgestaltung von Luca zu Erwachsenen (Pädagoginnen, Assistentinnen, Beobachterin) gelegt (3.3.3.1), um anschließend Lucas Annäherungen an Kinder genauer zu betrachten (3.3.3.2). Angelehnt an die Struktur der vorherigen Kapitel stehen auch hier Lucas Handeln und sein Erleben der jeweiligen Situationen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

#### *III.3.3.3.1 Sozialer Kontakt zu Erwachsenen*

Im Zuge der Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle wird deutlich, dass sich Luca in Phasen des Getrennt-Seins häufig an Erwachsenen orientiert. Während der ersten drei Beobachtungsmonate (September bis November 2008) zeigt Luca selten Interesse an anderen Kindern – er beschäftigt sich in diesen Fällen entweder alleine oder mit einer der Betreuerinnen. Die Beziehungsgestaltung zu Erwachsenen scheint in diesem Zeitabschnitt Priorität zu besitzen. Er sieht sich in den ersten Wochen scheinbar als Teil der Erwachsenen-Gruppe und distanziert sich daher oftmals von den übrigen Kindern. Zunächst wird die Kontaktgestaltung zwischen Luca und dem Personal des Kindergartens untersucht. Anschließend

wird der Kontaktaufnahme von Luca zur Beobachterin ein separates Unterkapitel gewidmet.

### III.3.3.3.1.1 Sozialer Kontakt zum Personal des Kindergartens

Kathrin, die Integrationspädagogin, ist von Anfang an Lucas Bezugspädagogin. Bereits im Zuge der Analyse von Lucas erstem Kindergartenitag sowie Phasen der Trennung wurde deutlich, dass Kathrin eine besondere Rolle in Lucas Kindergartenalltag spielt. Dieser Umstand trägt dazu bei, dass Szenenausschnitte zum überwiegenden Teil von der Beziehung zwischen Luca und Kathrin handeln. Das Beziehungsangebot, welches sie an Luca stellt, ist gerade zu Beginn groß. Dieses Angebot zeichnet sich durch Nähe, Zuwendung und Aufmerksamkeit aus und wird besonders in intensiven Spielszenen deutlich. Nachstehende Szene soll eben diese Besonderheit der Beziehung zwischen Luca und Kathrin illustrieren, wenngleich in dieser Szene die Initiative auf Kathrins Seiten liegt. Während der dritten Beobachtungseinheit spielen Luca, Kathrin und zwei weitere Mädchen das Brettspiel *Lotti Karotti*.<sup>35</sup>

„Das Spiel ist bereits seit einigen Runden im Gange. Luca weiß, was er zu tun hat: Er zieht eine Karte von dem hohen Stapel und blickt auf die Anzahl der darauf aufgezeichneten Kartoffeln. Anschließend murmelt er ‚drei‘, streckt seine Hand, in der er die Spielkarte hält, in Kathrins Richtung und vergewissert sich, ob die Anzahl der zu fahrenden Felder korrekt ist. Kathrin zählt erneut gemeinsam mit Luca ‚eins, zwei, drei...‘ und zeigt ihm anschließend mit ihrem Finger den Weg, den er mit seinem violetten Hasen zurücklegen muss. [...]

Als Luca am Zug ist, läuft er mit seinem Hasen in eine falsche Richtung. Kathrin meint, es sei schwierig, den richtigen Weg zur Karotte zu finden, denn der Pfad sei recht kurvenreich und unübersichtlich. Er könne sich jedoch an den Rillen orientieren, die die einzelnen Felder miteinander verbinden. Vorsichtig nimmt sie Lucas Finger in ihre Hand und führt sie über die besagte Stelle. ‚Fühlst du den Weg, Luca?‘, fragt sie und dieser nickt“ (Papier 3, 1).

Das Wissen um die Spielregeln sowie das Zählen der abgebildeten Karotten ist für ein dreijähriges Kind eine reife Leistung und erfordert gewisse Denkprozesse, die mit Konzentrationsfähigkeiten gekoppelt sind. Luca ist in diesem Moment in der geistigen Verfassung, derartige Leistungen zu vollbringen. Diese Prozesse vollführen zu können, setzt voraus, sich in einer positiven und förderlichen Umgebung zu bewegen, in der Lernen möglich ist. Luca ist in dieser Situation offensichtlich in der Lage, derartige Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Kathrins Präsenz scheint hierfür einen entscheidenden Anteil zu haben. Die Rückversicherung, die sich Luca durch Kathrins nochmaliges ge-

---

<sup>35</sup> An früherer Stelle wurde Lucas entstehende Unruhe im Laufe des Spiels herausgearbeitet (vgl. III.3.3.1.2).

*meinsames* Zählen einholt, scheint ihm zu bestätigen, dass er das Spiel korrekt spielt. In gewisser Weise kontrolliert er sich dadurch selbst und empfindet wohltuende Gefühle, wenn ihm korrektes Spielen gelingt. Kathrins Nähe und ihr Einfühlungsvermögen, das sie dem Buben entgegen bringt, wird im letzten Absatz deutlich, indem sie Lucas Finger in ihre Hand nimmt und den Weg des Hasen, der sich verirrt hat, erfühlen lässt. Die Erfahrung aus der taktilen Wahrnehmung des Pfades und dem Körperkontakt zu Kathrin, löst in Luca möglicherweise Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit aus.

Luca macht beständig die Erfahrung, dass Kathrin auf seine Bedürfnisse Rücksicht nimmt und er in ihr eine verlässliche Ansprechpartnerin im Kindergarten hat.<sup>36</sup> Luca lässt sich auf ihr Beziehungsangebot ein und wünscht dadurch nach und nach von selbst Kathrins Nähe. Im Gegensatz zum vorigen Ausschnitt, in welchem die Initiative von Kathrin ausgeht, zeigt der nachstehende Lucas Aktivität. Die Zeilen beschreiben die Vorbereitungen und das Abhalten des Morgenkreises und machen Lucas Orientierung an Kathrin deutlich.

„Kathrin bedankt sich bei Luca, für die Betätigung der Glocke, die nochmals alle Kinder an den Beginn des Morgenkreises erinnern sollte. Die Pädagogin hilft unterdessen einem Burschen, ein überdimensionales Puzzle wegzuräumen. Luca bleibt in Kathrins Nähe – während sie damit beschäftigt ist, Ordnung in der Gruppe wiederherzustellen, schnappt er zwei blaue Plastik-Sitz-Scheiben aus einem offenen Korb und stellt sich wartend neben die Pädagogin. Er hält diese Scheiben unter seinem linken Arm. Mit der rechten Hand zupft er an seinem Hosensbund. Er schiebt sein T-Shirt ein wenig in die Höhe, sodass sein nackter Bauch zum Vorschein kommt – Luca streicht darüber. Kathrin fragt, ob er auf die Toilette müsse, doch er schüttelt seinen Kopf. Immer mehr Kinder begeben sich zu dem Korb, fischen eine Sitzscheibe heraus und formen auf einem Filzteppich einen Kreis. Die Burschen versammeln sich geschlossen – bis auf Luca – auf einer Hälfte, während die Mädchen auf der Gegenüberliegenden zum Sitzen kommen. Luca platziert seine beiden Sitzscheiben nebeneinander. Als Kathrin zur Gruppe stößt, erkennt sie sofort, dass Luca einen Platz für sie freigehalten hat und bereits auf ihr Kommen wartet. Sie lässt sich hinter Luca nieder; [...]eines ihrer Beine ist der Länge nach ausgestreckt, sodass es ihn beschützend umgibt. [...] Luca rückt inzwischen näher an die Pädagogin heran, sucht nach Körperkontakt und beginnt erneut an seinem Hosensbändchen zu lutschen. Kathrin lässt diesen Kontakt zu“ (Papier 3, 3f.).

Lucas Handlungen in dieser Szene deuten zweifelsohne darauf hin, dass er seine Aufmerksamkeit auf Kathrin richtet. Zur Vorbereitung des Morgenkreises beschafft er nicht nur für sich selbst, sondern auch für seine Bezugspädagogin eine Sitzscheibe. Diese Aktion drückt aus, dass Luca bereits eine bestimmte Vorstellung davon hat, neben wem er im Sitzkreis Platz nehmen möchte. Er scheint Kathrin in seinen Überlegungen mit einzubeziehen, ohne dies ihr gegenüber explizit zu äußern. Schließlich stellt er sich mit beiden Sitzscheiben

---

<sup>36</sup> Im Kapitel „Phasen der Trennung“ (III.3.2.1) im Zuge der Abschiedsszenen wurde Kathrins Rolle als vertrauensvolle Bezugspädagogin vor allem in Situationen des Trostspendens herausgearbeitet.

unter seinem Arm abwartend neben Kathrin. In diesem Moment scheint Luca seinen Wunsch ihr gegenüber jedoch nicht in Worte fassen zu können. Luca wirkt verunsichert. Ist er sich Kathrins Reaktion auf sein mögliches Angebot nicht sicher oder löst der nahende Morgenkreis im Kreise der Großgruppe unangenehme Gefühle in ihm aus? Luca greift in dieser Situation auf sich selbst zurück und beginnt, seinen nackten Bauch zu streichen. Diese Form der Selbstberuhigung von Luca wurde im Kapitel III.3.3.1.2 (negative Affektäußerungen in Phasen des Getrennt-Seins) bereits näher analysiert. Auch in diesem Ausschnitt setzt Luca diese Strategie ein und fasst schließlich den Mut, sich selbstständig zum Sitzkreis zu begeben. Dank Kathrins Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit registriert sie Lucas Intention und begibt sich umgehend zu ihm. Luca mag sich dadurch verstanden und sicher fühlen. Einerseits, weil Kathrin Lucas unausgesprochenem Wunsch gefolgt ist und andererseits, weil sie ihn – vor allem auch durch ihre Sitzposition – schützend umgibt. Der Bub genießt die Nähe zu Kathrin und fühlt sich dadurch sichtlich wohl.

Diese eben beschriebene Sicherheit, die Luca in der Beziehung zu Kathrin erfährt, fördert seine Offenheit sowie sein Mitteilungsbedürfnis ihr gegenüber. Die nachstehende Szene entstammt der neunten Beobachtungseinheit. Die Gruppe ist gerade bereit, zum nahegelegenen Turnsaal zu marschieren, als Luca Kontakt zu Kathrin aufnimmt und in einem fort zu ihr spricht:

„Alle Kinder und Erwachsenen sind nun fertig angezogen und bereit loszumarschieren. Jedes Kind sucht sich einen Partner, mit dem es Hand in Hand geht. Luca folgt der Schlange, die sich mittlerweile Richtung Ausgang drängt und meint zu Kathrin: ‚Ich geh mit dir...‘. Luca geht einige Schritte vor der Pädagogin und sagt: ‚Ich halt die Tür auf...‘. Kathrin bedankt sich für Lucas Aufmerksamkeit und tritt mit einem Jungen an der Hand durch die Türe. Der Kindergarten befindet sich im ersten Stock eines Wohnhauses. *Die Kinder sind anscheinend gewohnt, beim Hinabsteigen der Treppen hintereinander zu gehen und sich am Handlauf festzuhalten.* Luca tut dies den anderen Kindern gleich und marschiert vor Kathrin. Er spricht ununterbrochen: Darüber, dass er gerne mit dem Aufzug fahren würde sowie dass im Herbst Blätter von den Bäumen fielen und im Frühling neue erblühen würden. Kathrin geht auf jede Äußerung Lucas ein und zeigt ihm, dass sie aufmerksam zuhört. Auch als sie aus dem Gebäude treten, merkt Luca an, dass die an der Hausmauer angebrachten Fahnenmasten leer seien und keine Flaggen wehen würden. An Kathrins linker Hand hält sie Luca, an der rechten einen anderen Buben. Gemeinsam marschieren sie als Schlusslicht der Gruppe“ (Papier 13, 2).

Luca ergreift in diesem Ausschnitt die Initiative und stellt klar, dass er an Kathrins Hand in der Reihe gehen will. Luca verhält sich wie ein kleiner Erwachsener, der Kathrin die Eingangstüre aufhält. Daraufhin wird sie von ihr gelobt, was ihm vermutlich ein angenehmes Gefühl beschert. Obwohl Luca soeben Kathrin für sich beansprucht hat, scheint er nicht eifersüchtig auf jenen Buben zu sein, den Kathrin an ihrer Hand hält. Beim alleinigen hin-

absteigen der Treppen spricht Luca ununterbrochen – es sprudelt geradezu aus ihm heraus. Luca erreicht dadurch, dass Kathrin auf seine Äußerungen – und somit auf ihn – achtet und eingeht. Es fällt auf, dass Luca hauptsächlich über Dinge spricht, die aktuell und präsent sind. Einmal mehr wird dadurch seine Aufmerksamkeit für seine Umwelt deutlich. All diese scheinbar zusammenhanglosen Äußerungen verbindet, dass sie aus einem einzigen Grund ausgesprochen werden: Nämlich um Kontakt und Verbindung zu Kathrin herzustellen. Durch seine offensive Art Kathrin gegenüber erfüllt sich sein Verlangen und er spürt Aufmerksamkeit. Am Ende sind Kathrin und Luca nicht nur geistig über Worte, die sie miteinander sprechen, sondern auch körperlich über ihre Hände, die sich halten, verbunden.

In derselben Beobachtungseinheit zieht Luca noch auf eine weitere Art und Weise Aufmerksamkeit auf sich. Er klettert in der Turnstunde auf die Sprossenwand und springt von dort auf eine am Boden liegende Flopmatte:

„Luca klettert von Mal zu Mal höher und springt *mutig* auf die Matte. Wenn er am höchsten Punkt angekommen ist, ruft er abwechselnd nach Bianca oder Kathrin, um ihnen seinen Sprung vorzuführen. Auch wenn er bei der Landung mit seinem Gesicht auf der Matte landet, lässt sich ein breites Grinsen erkennen. Er reibt mit seinen Fingern kurz an der Nase, läuft jedoch sodann zur nächsten Runde, um erneut hoch zu klettern. Die Erwachsenen kommentieren seinen Mut sowie das Können mit Klatschen und positivem Zuspruch“ (Papier 13, 5).

Luca stellt im Rahmen dieser Turnübung sein motorisches Können unter Beweis und zeigt darüber hinaus seine Furchtlosigkeit. Der Bub wirkt stolz und motiviert, obwohl abermals keine Aussagen über seine Mimik im Protokoll zu finden sind. Das Verlangen nach Zuschauern von Seiten Lucas lässt dennoch den Schluss zu, dass seine Tätigkeit bewundert werden soll. Luca scheint in diesem Moment derart von positiven Empfindungen erfüllt, dass selbst das kleine Malheur, als er mit seinem Gesicht auf der Matte landet, keinen Grund zum Abbruch des Spiels darstellt. Es macht den Anschein, als wäre Luca ein durchwegs robustes Kind, welches verspürten Schmerz selten nach außen kundtut.<sup>37</sup> Vermutlich unterstützen der Zuspruch und die Bewunderung der Erwachsenen Lucas Verhalten, sich stark und unverwundbar zu präsentieren. Luca baut in dieser Situation über seine Aktivität eine Verbindung zu Kathrin und Bianca auf, die ihn antreibt und ihm Anerken-

---

<sup>37</sup> Bereits in der Analyse des ersten Tages fiel Lucas Robustheit auf, als er samt der großen Holzkonstruktion, in die er schlüpfte, umfiel.

nung verschafft. Insgesamt betrachtet scheint Luca in diesem Ausschnitt aufgeschlossen und initiativ in Bezug auf Kontaktherstellung.

Während der letzten beobachteten Turnstunde im Rahmen der fünfzehnten Beobachtungseinheit ist ersichtlich, in welcher Form sich Luca immer wieder von seinen Peers abgrenzt und somit Teil der Erwachsenen-Gruppe wird. Die Szene gestaltet sich konkret folgendermaßen:

„Die Pädagoginnen beenden das Polizeispiel und bitten die Kinder, sich an der Wand entlang niederzusetzen. Die Assistentin Bianca sowie die Pädagoginnen Birgit und Tina begeben sich in den Bereich, in dem die Turngeräte verstaut sind. Luca folgt ihnen und hilft als einziges Kind mit, eine Matte in den Saal zu tragen. Er fasst mit Bianca an einer Seite an und befördert diese zu jener, die bereits in der Mitte der Halle liegt. ‚Die Matte haben wir gaanz lang gemacht‘, lässt Luca die übrigen Kinder wissen, als er zu ihnen stößt“ (Papier 20, 4).

Luca ist auch in dieser Situation initiativ und folgt den Erwachsenen – ohne, dass sie darum bitten – in den Geräteraum. Alle übrigen Kinder verbleiben im Turnsaal. Luca wird von den Pädagoginnen nicht zurechtgewiesen, zu den anderen Kindern zurückzugehen, sondern wird in den „Club der Erwachsenen“ aufgenommen. Diese Tatsache, sowie das Gefühl, eine wichtige Tätigkeit vollbracht zu haben, scheinen Luca darin zu bestärken, sich groß und mächtig zu fühlen. Er zeigt dies auch sogleich, indem er sich an den Rest der Gruppe wendet und berichtet, wie lang sie nun die Matte gemacht hätten. Einmal mehr wird in dieser Szene das brisante Thema der Wirkmächtigkeit deutlich, welches eine wichtige Rolle in Lucas Entwicklung zu sein scheint.

Die Gestaltung des sozialen Austausches in Hinblick auf Pädagoginnen und Assistentinnen im Verlauf der Beobachtungszeit lässt sich folgendermaßen zusammenfassen, bevor kurze Ausführungen zur Kontaktaufnahme von Luca zur Beobachterin folgen: Von September bis November tritt Luca regelmäßig mit erwachsenen Personen im Kindergarten in Kontakt. Während dieser Zeit ist Kathrin seine bevorzugte Ansprechpartnerin, an der er sich aktiv und eindeutig orientiert. Er erlebt Sicherheit und Verständnis durch Kathrins Einfühlungsvermögen und wirkt dadurch emotional gestärkt. Luca verhält sich Kathrin gegenüber sehr offen und scheint in ihrer Gegenwart ausgeglichen. Die Pädagoginnen und Assistentinnen kommentieren oftmals Lucas Handlungen in bewundernder Weise, wodurch ihm ein Gefühl von Anerkennung entgegengebracht wird. Luca mag sich in derartigen Situationen zu den Erwachsenen hingezogen fühlen und sich als Teil von ihnen erleben (Papiere 5, 10,

11, 19, 20). Ab Anfang Dezember verringert sich der intensive Austausch zwischen Luca und Erwachsenen und er wendet sich vermehrt Gleichaltrigen zu.

### III.3.3.3.1.2 Sozialer Kontakt zur Beobachterin

Im Zuge der Durchsicht aller Beobachtungsprotokolle fiel auf, dass ich<sup>38</sup> in insgesamt neun der sechzehn Protokolle von Luca angesprochen und teilweise in sein Spiel miteinbezogen, bzw. zumindest dazu aufgefordert, wurde (Papiere 3, 5, 6, 8, 13, 14, 19, 20, 21). Die Häufigkeit der Annäherungsversuche Lucas an die Beobachterin wird zum Anlass genommen, diesen Umstand näher zu betrachten. Neben der bisher dargestellten Kontaktaufnahme zu Pädagoginnen und Assistentinnen vermag die von Luca initiierte Annäherung an die Beobachterin bedeutende Hinweise auf seine Gefühls- und Gedankenwelt und somit in weiterer Folge auf seine psychischen Strukturen zu geben. Aufgrund dessen widmen sich die folgenden Protokollausschnitte rein auf Lucas Kontaktaufnahme zu der Beobachterin.

Die erste, direkte Kontaktaufnahme vonseiten Lucas mit der Beobachterin findet während der dritten Beobachtungseinheit statt. Er spielt zu diesem Zeitpunkt das Brettspiel *Lotti Karotti*. Die Beobachterin befindet sich seit etwa zwanzig Minuten in Lucas Nähe, als sein Blick auf sie fällt:

„Plötzlich zeigt Luca mit seinem Finger auf mich und fragt Kathrin: ‚Wer ist das?‘. ‚Das ist die Hanna und sie schaut uns nur ein bissi zu, wie wir spielen‘, entgegnet sie. *Ich bin ein wenig verwundert und erleichtert zugleich, dass er sich mit dieser kurzen Erklärung zufrieden gibt*“ (Papier 3, 2).

Luca äußert in dieser Situation seine Neugier und wendet sich an Kathrin. Offensichtlich fühlt er sich wohler, seine vertraute Pädagogin nach der unbekanntem Person zu fragen, als die Fremde selbst. Kathrins Erläuterung scheint ihm Antwort genug zu sein, da er dies weder kommentiert, noch die Beobachterin in weiterer Folge beachtet. Lucas Interesse an der Beobachterin scheint ab der dritten Einheit zu bestehen und von da an stetig zu steigen. In den folgenden Beobachtungen (Papiere 5, 6, 8, 13) nimmt er auf unterschiedliche Weise Kontakt zur Beobachterin auf: Er kommentiert das Geschehen im Gruppenraum und blickt dabei in die Richtung der Beobachterin (5, 3), erhofft sich Hilfestellungen bei

---

<sup>38</sup> In der Folge werde ich als „Beobachterin“ bezeichnet.

diversen Aktivitäten (5, 3; 8, 3;) und setzt die Beobachterin über seine geplanten Tätigkeiten in Kenntnis (5, 3; 13, 3).

An einem Tag Ende November nimmt Luca auf offensive Art und Weise Kontakt zur Beobachterin auf. In dieser Beobachtungseinheit befinden sich lediglich vier Kinder sowie die Assistentin Bianca und die Pädagogin Sandra im Gruppenraum – der Rest der Gruppe verbringt die Stunde im Hof. Während dieser zehnten Beobachtungseinheit (Luca kennt die Beobachterin nun seit ca. drei Monaten) nimmt er innerhalb einer Stunde insgesamt sechs Mal direkten Kontakt zu ihr auf und bindet sie in seine Spiele ein. Luca ist gerade im Begriff, in die Kuschelecke zu gehen.

„Er dreht sich zu mir und fordert mich auf ‚Komm mit!‘. Ich folge ihm. Die Kuschelecke ist etwa eineinhalb Meter breit und zwei Meter lang, eine Matratze liegt am Boden, Kuscheldecken und Pölster sind darauf verteilt. An drei Seiten ist die Kuschelecke von Wänden umgeben, der Eingang wird von einer Holzkonstruktion umrahmt. [...] Ich sitze vor dem Eingang zur Kuschelecke. Er blickt zu mir und meint ‚Ganz rein!‘. Ich zögere ein wenig und setze mich schließlich auf das unterste Ende der Matratze direkt unter die Holzkonstruktion. ‚Die Füße auch‘, lässt er mich wissen. Nun sitze ich direkt neben ihm – sein Gesichtsausdruck wirkt beschäftigt. Luca blickt um sich, steht auf und bewegt sich wackeligen Schrittes auf der Matratze zu einer Kuscheldecke. Er fasst diese und gibt mir die Anweisung, die Decke über das Holzkonstrukt zu hängen. Dadurch ist die Sicht von und in den Gruppenraum behindert. Nun schaut er mir einige Pölster zu und möchte, dass ich diese vor jenen Spalt lege, der sich immer noch zwischen Deckenabschluss und Fußboden befindet. ‚Damit keiner mehr rein kann. Das sind nicht meine Freunde...‘, begründet er sein Handeln und zeigt mit seinem ausgestreckten Zeigefinger auf die hinter der Decke befindlichen Kinder im Gruppenraum. Luca setzt sich nun mir gegenüber und fragt ‚Wie heißt du?‘. Ich antworte ihm. Er streckt seine Finger der linken Hand aus und meint, er sei schon zwei Jahre. Daraufhin ballt er seine Finger zu einer Faust und streckt sogleich wieder einen Finger nach dem anderen aus und zählt dazu ‚Eins, zwei, drei,...‘. Er wiederholt dies. Dabei stimmen die ausgestreckten Finger nicht immer mit der Anzahl überein, die er laut vor sich her zählt. Er wirkt stolz. Anschließend lässt er sich seitlich auf die Matratze sinken und kugelt sich in die weichen Pölster“ (Papier 14, 3).

Luca lockt die Beobachterin in die Kuschelecke und trägt ihr auf, wie sie Decken und Pölster arrangieren soll. Der Bereich gleicht schlussendlich einer Höhle, die von der Außenwelt abgetrennt ist und keine Möglichkeit mehr auf Einsicht in oder aus der Kuscheldecke erlaubt. Er erlebt in diesem Moment, dass seinen Anweisungen gefolgt wird und so lässt Luca die Beobachterin ganz nah an sich heran, während er sich von den übrigen Personen außerhalb der Kuschelecke distanziert. Durch die völlige Abgeschlossenheit mag er sich mit der Beobachterin verbunden fühlen und ihr dadurch eine Sonderstellung gegenüber den nicht erwünschten Kindern außerhalb der Höhle einräumen. Luca erteilt der Beobachterin in dieser Situation eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. (Ebenso wie er sich als Kind teilweise eher den Erwachsenen zurechnet, als den Peers und sich da-

durch von anderen Kindern distanziert.) In der Folge richtet Luca sein Interesse voll und ganz auf die Beobachterin: Er fragt nach ihrem Namen und plaudert von sich aus über sein Alter. Schließlich beginnt er sein Alter anhand seiner Fingern vorzuzählen und erhofft sich dadurch in ähnlicher Weise Anerkennung, die er für gewöhnlich von Pädagoginnen oder Assistentinnen erhält. Luca spürt in diesen Minuten die exklusive Nähe der Beobachterin und scheint sich dadurch wohl zu fühlen. Er erlebt, dass jemand speziell für ihn hier ist, der ihn beobachtet und ihm all seine Aufmerksamkeit schenkt. Einige Minuten vergehen, in denen sich Luca selbstständig beschäftigt. Schließlich blickt Sandra in die Kuschelecke und spricht ihn kurz bezüglich des Einhaltens von Ordnung in diesem Bereich an. Die Situation nimmt eine Wende:

„Luca wendet sich nun an mich. Er schlägt vor, wir sollten uns schlafen legen. Luca rutscht an das gegenüberliegende Ende der Matratze und kuschelt sich in einige Pölster. Er blickt mich an und meint ‚Ganz hinlegen, mit Decke‘. *Ich sitze immer noch direkt neben dem Eingang der Kuschelecke, meine Beine angezogen, den Rücken an die Wand gelehnt.* Er reicht mir eine Decke und erhebt sich. Luca steigt über meine Beine und stellt sich neben den Ausgang. ‚Schlaf jetzt‘, meint er *strikt*, ‚ich geh spielen und du schlafst...‘, fährt er fort. Luca steht nun außerhalb der Kuschelecke und lugt herein, *um zu kontrollieren, ob ich liegen bleibe*“ (Papier 14, 4).

Der Eindruck, dass die Beobachterin für Luca die einzige Person ist, die er in diesem Moment in seiner Nähe akzeptiert und nach ihr verlangt, ist nach dieser Szene nicht mehr haltbar. Luca wird der Kontakt zur Beobachterin offensichtlich zu intensiv, obschon sie kaum mit ihm spricht. Trotz des Vorschlages, *beide* sollten sich schlafen legen, verlässt Luca rasch die Szene. Er tut dies in einer Weise, in der er trotz seiner „Flucht“ als „Starker“ aussteigt. Sein strikter Ton und die knappen Anweisungen lassen die Phantasie entstehen, als spreche ein Vater, der sein kleines Kind zu Bett schickt. Luca mag sich durch sein Verhalten mächtig fühlen und behält die Situation aus seiner Sicht unter Kontrolle – er ist schließlich derjenige, der den Verlauf der Situation steuert. Aus dieser Perspektive ist es einleuchtend, weshalb sich Luca keinesfalls „schlafen legt“: Im Schlaf verliert man schließlich jegliche Kontrolle.

Dieser Ausschnitt tilgt jedoch nicht die Annahme, dass die Beobachterin eine besondere Bedeutung für Luca in dieser Situation einnimmt: Vor dem Hintergrund, wie sich Luca gegenüber der Beobachterin zuvor verhalten hat, kann das Ab- bzw. Einschließen der Beobachterin in der Höhle ähnlich der Verwahrung eines Schatzes interpretiert werden. Etwas, das Luca wichtig ist, schließt er ein, um es vor Eindringlingen zu schützen. Demnach müsse *seine* Beobachterin, die *nur für ihn da ist und ihm ganz alleine gehört*, vor den an-

deren Kindern in Sicherheit gebracht werden. Innerlich scheint er die Vorstellung zu haben, nur er wisse, wo er die Beobachterin versteckt hat und kann auf sie zurückgreifen, wenn er dies möchte.

Die Darstellung der Kontaktaufnahme zwischen Luca und der Beobachterin drückt charakteristische Elemente für Lucas Verhalten in Phasen des Getrennt-Seins von seiner Mutter im Kindergarten aus: Er fühlt sich wohl und scheint es zu genießen, wenn er jemanden in seiner Nähe weiß, der auf ihn achtet, ihn möglicherweise lobt und der seine Wirkmächtigkeit registriert.

#### *III.3.3.3.2 Sozialer Kontakt zu Peers*

Lucas sozialer Kontakt zu Gleichaltrigen gestaltet sich spannend. Wie bereits angedeutet, orientiert sich Luca in den ersten Wochen und Monaten geradezu ausschließlich an Erwachsenen oder spielt andernfalls alleine. Vereinzelt treten Szenen auf, in denen er sachte versucht, Anschluss an gleichaltrige Kinder zu finden. Ab etwa Anfang Dezember, also in seinem vierten Kindergartenmonat, kristallisieren sich schließlich drei Kinder heraus, mit denen er bevorzugt und mit großer Begeisterung in spielerischen Austausch tritt: der Bub Max sowie die Mädchen Sarah und Leni. Die Verbindungs- und Kontaktsuche wird im Folgenden anhand ausgewählter Szenen chronologisch dargestellt.

In Bezug auf die Kontaktgestaltung zu anderen Kindern erweckt Lucas Verhalten zu Beginn den Eindruck, als würde er die anwesenden Kinder zwar registrieren und dulden, hätte jedoch keine konkrete Vorstellung, auf welche Weise er in intensiven und lustvollen Austausch treten könne. Das mag der Grund dafür sein, dass Luca oftmals alleine (Papiere 2, 3, 8) oder nur *neben* anderen Kindern (Papiere 2, 3, 5, 10, 13) spielt, wobei kein wechselseitiger Austausch bzw. keine aufeinander bezogenen Handlungen auszumachen sind. Der folgende Ausschnitt aus der zweiten Beobachtungseinheit macht dennoch deutlich, dass Gleichaltrige in seiner Wahrnehmung präsent sind und er deren Bedürfnisse erahnen kann. Sandra bringt einen Teller voll Obst an den Esstisch, an dem Luca und einige Kinder Platz genommen haben.

„Als Sandra einen großen Teller fertig geschnittener Früchte vor Luca abstellt, schiebt er diesen zuerst zu den anderen Kindern, damit sie hinreichen können und lässt ihnen den Vortritt –

erst anschließend nimmt er sich und beginnt *genüsslich* an einem Stück Pfirsich zu kauen“ (Papier 2, 4).

Luca handelt in dieser Szene charmant und zuvorkommend. Er zeigt durch seine Aufmerksamkeit, dass er innerlich Raum für andere Kinder geschaffen hat, indem er davon ausgeht, dass diese möglicherweise ebenso – wie er – das vorbereitete Obst essen wollen. Er erlebt, dass er ein Angebot macht, welches angenommen wird und darüber hinaus, dass – obwohl er das Obst teilt – noch genügend für ihn selbst übrig bleibt. Luca vertraut in diesem Moment unbewusst darauf, dass die übrigen Kinder in einer Weise handeln, die ihn ebenso zufrieden stellt. Diese Erwartung wird nicht enttäuscht, da jeder Beteiligte am Ende sein Obst erhält.

Die eben beschriebene Aufmerksamkeit zeigt sich in einer weiteren Form einige Wochen später. Luca schnappt – wie üblich – das Geschehen rund um sich auf und folgt seinem Impuls. Sandra ermahnt Max, als dieser durch den Gruppenraum läuft:

„Ein Junge namens Max läuft über den Filzteppich, Sandra ruft ihm hinterher. Luca blickt auf und ruft mit mahnender Stimme ‚Maaaaaaxxx...‘. Luca schaut Max kurz nach, als dieser auf dem Weg zu Sandra ist, doch danach beschäftigt er sich wiederum mit den kleinen Kluppen [, *mit denen er gerade spielt*, Anm. P.H.]“ (Papier 10, 3).

Luca tritt in dieser Szene als Hüter auf, der Sandras Zurechtweisung von Max aufschnappt und selbst laut und deutlich wiederholt. Luca mag sich in diesem Moment einmal mehr als Teil der Erwachsenengruppe sehen, die sich von den übrigen Kindern abhebt und diese zurechtweist. Max zeigt keine Reaktion auf Lucas Kommentar. Luca erlebt jedoch, dass Max sein Laufen unterlässt und sich stattdessen zu Sandra bewegt. In Lucas Vorstellung könnte seine mahnende Stimme möglicherweise der Grund für Max` nachfolgendes Stoppen sein. So gesehen erfährt Luca die wirkungsvolle Konsequenz seiner Handlungen.

In derselben Beobachtungseinheit, in der Luca Max gewissermaßen zurechtweist, nimmt er wenige Minuten später erstmals von sich aus Kontakt zu ihm auf. Dies kann als erstes Zeichen einer Verbindungssuche zu anderen Kindern, im speziellen zu Max, gesehen werden:

„Luca klebt nun einen langen Tixostreifen um ein kleines Matchbox-Auto. Er verlässt kurz seinen Platz und schlendert ein paar Schritte Richtung Kuschelecke. Dort zeigt er das ‚zugeklebte Auto‘ Max und reicht es ihm. Dieser nimmt es sofort an und Luca macht kehrt“ (Papier 10, 4).

Obschon dieser Ausschnitt knapp ist, macht er Lucas Intention sehr deutlich. Luca schafft in dieser Situation etwas Neues – er verändert das Auto durch den Tixostreifen – und möchte sein Werk jemandem zeigen: Er überreicht es quasi als Geschenk an Max. Die Beiden verständigen sich ohne Worte und scheinen sich zu verstehen. Luca ist offensichtlich damit zufrieden, dass Max das Auto annimmt und erwartet keine Gegenleistung. Durch die Übergabe und Annahme des Autos scheint ein erster Schritt in Richtung Verbindungsaufbau geleistet zu sein, der eindeutig von Luca initiiert wurde.

Luca sucht nicht nur in Max einen Freund, sondern pflegt auch häufigen Kontakt zu Sarah. Sie ist ebenso wie Max und Luca ein Integrationskind in der Kindergruppe. Ein Aspekt, der kennzeichnend für die Beziehung zwischen Luca und Sarah ist, ist seine Aufmerksamkeit, die er ihr entgegenbringt. Dies lässt vermuten, dass er an ihr interessiert ist. Seine Neugierde an Sarah zeigt er im Zuge der neunten Beobachtungseinheit während der Turnstunde auf subtile Weise. Luca reiht sich gerade in eine Schlange von Kindern ein, die vor einem Turngerät wartet:

„Luca muss sich hinter zwei Mädchen anstellen und nach wenigen Sekunden kommt noch Sarah hinzu – sie reiht sich hinter Luca ein. Luca beginnt das Mädchen, das vor ihm steht, im Nacken zu kitzeln. Sie windet sich und lacht. Doch nachdem er es nicht unterlässt und sie immer weiter in Richtung Langbank drückt, hinter der sie anstehen, *empfindet sie es als störend* und drückt Luca von sich. Dann wendet er sich Sarah zu. Das Mädchen trägt ein Foto auf ihrem T-Shirt, welches sie als Baby abbildet. Luca zeigt zuerst mit seinem Finger auf das Gesicht am T-Shirt, um sodann fester zu drücken. Durch diese Bewegung wankt Sarah ein wenig zurück. Sogleich hebt er ihr Shirt in die Höhe, sodass ihr nackter Bauch zum Vorschein kommt. Das Mädchen stößt Luca von sich“ (Papier 13, 5).

Im ersten Moment wendet sich Luca dem Mädchen vor sich zu, welches sich nach anfänglichem Einsteigen auf sein Kontaktangebot schließlich doch zurückzieht. Daraufhin wird Sarah für Luca interessant: Er erlebte Sarah bisher als ruhiges Mädchen, welches üblicherweise auch in provozierenden Situationen wenig Widerstand leistet (Papier 11). Luca erblickt das Foto auf Sarahs Leibchen, zeigt zuerst sachte darauf, bis er schließlich fester drückt und sie dadurch ein wenig nach hinten drängt. Auch in diesem Moment reagiert Sarah noch nicht abweisend. Luca spricht in diesem Moment kein Wort – es sind keine Hinweise im Protokoll darauf zu finden, ob Luca das Babyfoto mit Sarah assoziiert oder nicht. Jedenfalls hebt er daraufhin ihr T-Shirt an, was Sarah schlussendlich unangenehm zu sein scheint, denn sie stößt Luca von sich. Lucas Verhalten zeigt Leichtigkeit, Neugierde und Offenheit, wobei ein gewisser Erkundungsdrang von Sarahs typischem Äußeren für

ein Kind mit Down-Syndrom die Ursache sein mag. Der Bub kann in dieser Situation jeweils bis zu einem gewissen Punkt seinen Impulsen folgen – einmal dem spielerischen Ärger des Mädchens, als auch dem Erkunden von Sarah – und erlebt im Anschluss Zurückweisung. Seine Unbekümmertheit verliert er dennoch nicht. Im weiteren Protokollverlauf widmet er sich sogleich hoch motiviert der Turnübung, für die er sich in der Warteschlange einreihete.

Luca macht zudem die Erfahrung, dass nicht alle Kinder seine Intentionen bzw. Vorstellungen verstehen. In dieser Szene Ende November spielt Luca bereits seit einiger Zeit alleine mit einem Legozug. Die Strecke, auf der sich der Zug bewegt, ist lückenhaft – oftmals fehlen Schienenteile.

„Unterdessen kommt Simon [...] zu Luca. Er kniet sich neben ihn und fragt, ob er mit ihm mitspielen dürfe. Luca wirkt sogleich recht *aufgeweckt* und antwortet ‚Ja!‘. Gerade als Simon zu den Waggons fasst um zu spielen, packt Luca die Zugkolonne und versetzt sie an eine andere Stelle auf den Schienen. Dazu meint er, dass das Verbindungsstück auf der Brücke fehle, auf welche der Zug gerade zusteuert. Simon scheint Lucass Aktion nicht verstanden zu haben, erhebt sich und verlässt den Filzteppich. Luca setzt die Waggons wieder zusammen, die das Versetzen des Zuges nicht unversehrt überstanden haben. Nachdem der Zug wieder vollständig zusammengebaut ist, blickt Luca *erwartungsvoll* und *fragend* in Simons Richtung. Simon hat mittlerweile am Maltisch Platz genommen“ (Papier 14, 2).

Der alleine spielende Luca ist hellerfreut, als Simon von sich aus zu ihm kommt und in sein Spiel einsteigen möchte. Er lädt ihn mit einem deutlichen ‚Ja!‘ ein und versetzt den Zug sogleich an eine Stelle, an der dieser seine Fahrt ungehindert weiterführen kann. Simon missversteht Lucass Handlung, die ursprünglich dafür gedacht war, Simon eine problemlose Zugfahrt zu ermöglichen. Dieser erhebt sich und verlässt die Szene, ohne gemeinsam mit Luca gespielt zu haben. Luca bleibt in dieser Situation verwirrt zurück. Was mag sich in ihm in dem Moment abspielen? Luca erlebt, dass ein Kind an ihn herantritt und nach einem gemeinsamen Spiel fragt. Offenbar ist seine Beschäftigung einladend und für anderen interessant. Dies löst wohlthuende und erfreuliche Gefühle in Luca aus – er wirkt aufgeweckt und bejaht die Frage. Sein Interesse an sozialem Kontakt scheint demnach groß. Unvermutet wendet sich dieses Kind jedoch ab und in Luca bleibt wohl ein Gefühl von Unverständnis, Abweisung und Enttäuschung zurück.

Etwa drei Monate nach Lucass Kindertarteneintritt lassen sich in Beobachtungsprotokollen erstmals Szenen ausmachen, in denen intensive Spielsituationen stattfinden, die von wech-

selseitigem Austausch gekennzeichnet sind und auf symbolischer Ebene geführt werden. Lucas Spielkameraden dabei sind ausschließlich Max und Sarah. Sarah liegt gerade in der Kuschelecke, als Kathrin hinzukommen, ein wenig Ordnung schafft und Sarah liebevoll zudeckt. Nun nähern sich Luca und Max:

„Luca meint, sie alle könnten sich nun schlafen legen und er sei der Papa. Max, der die Mama verkörpern will, hat sich in diesem Moment bereits etwa einen halben Meter neben Sarah auf die Matratze gelegt. Luca zwingt sich zwischen die beiden und bleibt dort für wenige Sekunden liegen. Max hingegen hat seine liegende Position in dem Moment aufgegeben, als Luca sich niedergelegt hat. Die beiden Burschen beschäftigen sich nun mit Sarah: Luca ergreift den Hammer [...] und fragt ‚Wo soll ich?‘. Er kniet neben Sarah und meint offensichtlich, wo er sie mit dem Hammer berühren solle. Sie liegt ganz still da, zeigt lediglich mit einer Hand auf ihre Beine. Luca hämmert nun *vorsichtig* mit dem Hammer auf Sarahs reglose Beine. Verschiedene Stellen ihres Körpers werden nun von Luca beklopft. Max fragt unterdessen, ob Luca ein Pflaster für Sarah holen könne. Er steht sofort auf, macht einige Schritte aus der Kuschelecke, um sodann kehrt zu machen und seine offene Handfläche Max entgegenzustrecken. ‚Hier is das Pflaster‘, meint er begleitend zu seiner Geste. ‚Nein – da ist keines‘, entgegnet Max und steht auf. Dabei steigt er auf Sarahs Beine – sie regt sich jedoch nicht. Luca begibt sich zum Erste-Hilfe-Koffer und holt das Abhörgerät hervor. Er geht damit in die Kuschelecke und meint, er sei heute die Rettung. Auch als Kathrin in der Kuschelecke vorbeischaute und fragt, ‚Untersucht ihr Sarah?‘, antwortet er ‚Kathrin, ich bin heut die Rettung‘. Er sowie Max sind kniend über Sarah gebeugt und berühren sie. Luca mit seinem Abhörgerät und Max mit dem Hammer. Nach einigen Sekunden steht Luca auf, geht einige Schritte beiseite, schiebt sein T-Shirt ein wenig in die Höhe und hört sich selbst ab“ (Papier 15, 3).

Luca tritt in dieser Szene gewissermaßen als Initiator des gemeinsamen Spiels auf und kann sich als Gestalter von Situationen erleben. Er bemerkt, wie Kathrin Sarah in der Kuschelecke zudeckt und hat sofort die Phantasie, Max und er könnten sich als ‚Vater‘ und ‚Mutter‘ ebenso schlafen legen. Sarah mag in dieser Situation vermutlich das bereits schlafende ‚Kind‘ darstellen. Luca wählt den Platz zwischen Max und Sarah – er scheint mitten im Geschehen sein zu wollen. Das triadische Spiel zeigt eine Familie, die symbolisch für eine innige Beziehung steht. Max bricht aus diesem Spiel jedoch aus – so wendet sich Luca Sarah zu. Behutsam und nach vorherigem Fragen erforscht er sie nun mit dem Hammer. Was mag Luca dazu veranlassen, Sarah mit dem Werkzeug zu berühren? Üblicherweise repariert man beschädigte Dinge mit derartigen Geräten. Es kann angenommen werden, dass Luca einmal mehr Sarah mit großer Neugierde untersucht, die von ihrem speziellen Äußeren ausgelöst wird. Er möchte sie vermutlich „reparieren“ bzw. heilen, was durch das sofortige Holen eines Pflasters bestätigt wird. In der Folge tritt Luca als ‚*Rettung*‘ auf, wodurch in ihm vermutlich ein Gefühl von großer Verantwortung und Stärke aufkommt. Er erlebt, dass er Sarah erforschen und ‚*retten*‘ kann, ohne auf Widerstand ihrerseits zu stoßen.

Der Erste-Hilfe-Koffer ist Lucas bevorzugtes Spielzeug im Bereich der symbolischen Spiele. In einer Szene Anfang Jänner spielen dieselben Themen wie im vorigen Ausschnitt (Familie, Erforschen, Erste-Hilfe) eine bedeutende Rolle. Lucas sozialer Kontakt beschränkt sich hier einmal mehr auf den Austausch mit Max und Sarah, nachdem ein anderes Mädchen seine Spieleinladung ablehnte. Luca befindet sich in der Kuschelecke:

„Sandra schüttelt kleine Glöckchen in ihrer Hand und verkündet, dass sie nun turnen gehen werden. [...] Luca wiederholt ‚Alles einräumen!‘. Sarah räumt den Erste-Hilfe-Koffer zurück ins Regal und gemeinsam mit Max begibt sie sich zu Luca in die Kuschelecke. Luca fragt Max erneut, ob er eine Katze sei. Dieser bejaht seine Frage und nun lassen sich die beiden auf alle Viere und ahmen Katzen nach. Max macht ‚Miau...‘ und Luca imitiert das Kratzen einer Katze mit ihrer Pfote. Max bestimmt nun, dass Luca der Vater sei, Sarah die Mutter und er selbst die Katze. Luca ist einverstanden und fragt: ‚Und wer ist das Kind?‘. Max legt sich nun auf die Matratze und Sarah deckt ihn mit einer Fleecedecke zu. Luca gesellt sich kurz zu ihm, meint, ‚Komm, wir schlafen‘, steht dann jedoch auf und verkündet, dass das Baby noch im Bauch sei. Er verlässt die Kuschelecke für kurze Zeit und holt den Erste-Hilfe-Koffer aus dem Regal in der Puppenküche. Er öffnet diesen in der Kuschelecke und holt das Abhörgerät heraus. Anschließend untersucht er damit den liegenden Max. Luca, Max und Sarah sind mittlerweile die letzten verbliebenen Kinder in der Gruppe. Erst Sandras Herbeikommen und das Erinnern an das weitere Geschehen bringen die Kinder an den Aufbruch“ (Papier 19, 3).

Zu Beginn des Ausschnitts tritt Luca gewissermaßen als Ordnungshüter auf, der Sandras Aufforderung, alle Spielzeuge wegzuräumen, wiederholt und bestimmt verkündet. Er stellt dadurch symbolisch Verbindung mit Sandra her, indem er ein gemeinsames Thema mit ihr vertritt. Luca selbst verbleibt in der Kuschelecke und zeigt keine Anstalten, den Gruppenraum zu verlassen. Max und Sarah gesellen sich schließlich zu ihm und Luca sucht sofort Kontakt zu Max. Luca greift das Thema eines Katzen-Spiels auf, welches Max und Sarah zuvor spielten und er lediglich beobachtete. Wiederum stellt er eine Verbindung mit jemandem über ein gemeinsames Thema her. Die beiden verkörpern schließlich für kurze Zeit Katzen. Luca drückt sich in diesem Spiel körperlich aus, indem er das Kratzen mit großen Tatzen imitiert, während Max dies auf phonetischer Ebene tut. Ab Max` Zuteilung neuer Rollen beginnt ein neues Spiel, welches Sarah miteinschließt: Luca nimmt seine Position als Vater an, wundert sich aber sogleich, wer das Kind verkörpert. Offensichtlich ist ein Familienspiel ohne Kind seiner Vorstellung nach nicht denkbar. Nachdem Sarah Max zugedeckt hat, schlägt Luca – einmal mehr – vor, sich schlafen zu legen. Doch auch hier gelingt es ihm nicht einmal auf symbolischer Ebene durch das Schlafenlegen die Kontrolle abzugeben. Stattdessen tut er jene Lösung kund, die ihm für das Problem des fehlenden Kindes eingefallen ist und seine innere Ordnung wieder herstellt: Das Baby befinde sich noch im Bauch! Innerlich mag ihn der Umstand, dass niemand ein Kind verkörpere, verwirrt haben – denn unvermittelt kommt er auf dieses Thema zurück. Max und Sarah stei-

gen auf Lucas Einfall nicht ein. Sucht Luca deshalb nach einem neuen, gemeinsamen Thema und bringt den Erste-Hilfe-Koffer ins Spiel? In dem Abhörgerät findet Luca ein vertrautes Spielzeug, mit dem er eine Verbindung zu Max herstellen kann. Er erlebt sich in dieser Situation als Initiator und gestaltet sie nach seinen Vorstellungen – erst durch Sandras Hinzukommen wird die Beschäftigung der dreien in der Kuschelecke beendet.

Neben Max und Sarah fällt Leni als weiteres bevorzugtes Kind der Gruppe von Luca auf. Besonders in Ausschnitten aus den Protokollen des letzten Beobachtungsmonats wird Leni häufig erwähnt. Die Interaktionen der beiden sind eher von kurzer Dauer. Wie das folgende Beispiel aus einer Turnstunde im Jänner zeigt, sind diese jedoch von großer Intensität und durch besondere Nähe gekennzeichnet:

„Luca begibt sich zu dem dunkelhaarigen, zarten Mädchen Leni und setzt sich kurz. Die beiden stehen auf und stellen sich Schulter an Schulter, als würden sie ihre Größe vergleichen – *sie sind etwa gleich groß*. Dann setzen sie sich [...]. Sie haben ihre Rücken der Saalmitte zugewandt. Luca beugt sich zu Leni und umarmt sie mit beiden Armen. Er drückt sie für wenige Sekunden und nähert sich sodann ihrem Gesicht. Er drückt ihr ein Bussi auf ihre Wange. Leni lächelt und wirkt einverstanden mit Lucas Handlungen. Er lässt das Mädchen wieder los und plaudert ein wenig mit ihr. *Ich bin zu weit entfernt, um verstehen zu können, worüber die beiden sprechen.*“ (Papier 20, 4)

Luca wählt in dieser Situation Lenis Nähe und sogleich beschäftigen sie sich miteinander. Sie wenden sich vom Geschehen im Turnsaal ab und richten ihre Aufmerksamkeit auf einander. Luca und Leni scheinen ihre Gemeinsamkeiten entdecken zu wollen, wobei Luca als treibende Kraft wirkt. Unbewusst scheint ihn die Frage zu interessieren, ob dadurch eine Verbindung zu Leni besteht. Er scheint sie sehr gerne zu haben, denn schließlich zeigt er ihr seine Zuneigung sehr deutlich. Luca erfährt dabei keine Ablehnung und kann die Verbindung, die er herstellen möchte, tatsächlich in Form von Umarmungen und sogar einem Bussi verwirklichen. Lenis Reaktion der wohlwollenden Akzeptanz bestätigt Lucas liebevolle Verbindungssuche und ermöglicht es ihm, die Verbindung zu ihr nicht nur über den rein körperlichen Kontakt zu erhalten, sondern zeigt ihm, dass er auch auf sprachlicher Ebene mit Leni verbunden bleiben kann.

Kurz zusammengefasst, wie sich Lucas Verhalten und Erleben in Bezug auf sozialen Kontakt zu Peers im Laufe der Beobachtungszeit darstellt: Zu Beginn der Beobachtungen zeigt sich, dass Luca kaum in dynamischen Austausch mit anderen Kindern tritt. Er spielt oftmals alleine oder spielt neben anderen Kindern. Ein Miteinander lässt sich erst ab etwa Ende November/Anfang Dezember ausmachen, wobei zusehends Rollenspiele mit seinen

Freunden Max und Sarah veranstaltet werden. Inwiefern dieser dynamische Austausch tatsächlich wechselseitig und triadisch stattfindet, wird im Zuge der Darstellung Lucas psychischer Strukturen Thema sein.

Schließen soll die Darstellung und Analyse der Protokolle mit einem Auszug aus der ersten Beobachtungseinheit im Jänner, dem fünften Beobachtungsmonat, in dem Luca quasi selbst seinen Entwicklungsstand der Beobachterin gegenüber kund tut:

„Ich sitze an der gegenüberliegenden Wand des Raumes, etwa fünf Meter entfernt. Sarah entdeckt mich nun und grüßt mich mit einem *freundlichen*, lauten ‚Hallo!‘. Daraufhin blickt Luca zu mir, tritt aus der Puppenküche heraus und macht ein paar Schritte in meine Richtung. Er blickt mich direkt an und meldet: ‚Bin schon ganz groß geworden!‘. Er berichtet mir weiter, dass er auch mal so groß wie seine Mama und sein Papa werde. Ich nicke“ (Papier 19, 2).

#### III.3.3.4 Zusammenfassung Phasen des Getrennt-Seins

In dem umfangreichen Kapitel III.3.3 galt es bisher herauszuarbeiten, wie Luca *handelte* und in weiterer Folge Phasen des Getrennt-Seins *erlebte*. Angelehnt an die Struktur des vorigen Abschnitts – Phasen der Trennung – wurden auch hier wiederum die drei Aktivitätsbereiche Affekt, Interesse und sozialer Kontakt gesondert untersucht und ausführlich dargestellt. Am Ende der einzelnen Unterkapitel (III.3.3.1.1, III.3.3.1.2, III.3.3.2, III.3.3.3.1, III.3.3.3.2) finden sich bereits Zusammenfassungen des jeweilig Dargestellten. Hier wird nun eine knappe Zusammenschau der relevantesten Aspekte angeführt:

*Affekte:* Im Allgemeinen verhält sich Luca in den ersten zwei Monaten ab Kindergarteneintritt eher ruhig. Er äußert selten eindeutig positive, jedoch ebenso selten eindeutig negative Affekte. Auch seine Mimik und Gestik verraten zum größten Teil wenig über seine Befindlichkeit. Auffallend ist, dass er häufig Unruhe verspürt und diese in seinem Verhalten subtil, beim genauen Hinsehen jedoch deutlich, ausdrückt. Luca hat diese unbehaglichen Gefühle jedoch so weit unter Kontrolle, dass sie den Betreuerinnen meist nicht auffallen. Er selbst hat Strategien dafür entwickelt, sich selbstständig zu beruhigen. Im zeitlichen Verlauf wird sichtbar, dass Luca seine Affektäußerungen unmissverständlicher zeigt und dadurch lebendiger wirkt.

*Interesse:* Lucas Interesse in Phasen des Getrennt-Seins zeigt sich auf vielseitige Weise. Aktivitäten und Gegenständen wendet er sich von Beginn an beinahe durchgängig intrinsisch motiviert zu. Er zeigt dabei für gewöhnlich hohe Konzentration und – wo verlangt – motorische Geschicklichkeit. Luca scheint Spiele, in denen er seine Wirkmächtigkeit zeigen kann, sowie Tätigkeiten, die alltagsgetreu und realitätsbezogen sind, zu bevorzugen. Auffallend ist darüber hinaus sein Interesse im Sinne von Aufmerksamkeit. Diese Aufmerksamkeit äußert er in seiner Neugierde und Wachsamkeit an den Vorgängen in der Gruppe. Erst nach und nach steigt sein Interesse für Personen. Details dazu sowie der Aspekt des Interesses im Sinne des Erkundens und Erforschens – wie in der Wiki-Definition festgelegt – wurden in der Dimension des sozialen Kontaktes ausgearbeitet und werden folglich erst im nachstehenden Absatz erwähnt. Was sich über die Zeit hingegen kaum verändert, ist Lucas Desinteresse an Gruppenaktivitäten wie etwa dem gemeinsamen Singen und Spielen im Morgenkreis.

*Sozialer Kontakt:* Lucas Verhalten und Erleben in Bezug auf seinen sozialer Kontakt lässt sich in zwei Kategorien einteilen. (1.) Sein Austausch mit Erwachsenen und (2.) sein Austausch mit Peers. In den ersten drei Monaten orientiert sich Luca beinahe ausschließlich an Erwachsenen und sucht hier vor allem nach Sicherheit, Anerkennung und Verbindung. Diese Aspekte werden von seiner Umwelt vor allem von Kathrin, seiner Bezugspädagogin, erkannt und erfüllt. Luca wirkt in Kathrins Nähe emotional gestärkt und mag dies auch so erleben. Lob und Bestätigung, welche er durch die Betreuerinnen erfährt, scheinen Luca in einer Form zu bestärken, dass er sich wiederholt wie ein kleiner Erwachsener verhält – besonders im Auftreten gegenüber Gleichaltrigen, wenn er Bitten oder Aufträge von Pädagoginnen wiederholt und weitergibt. Aus der Analyse wird ersichtlich, dass Luca vereinzelt bereits während der ersten drei Monate Kontakt zu Kindern sucht, sich jedoch kaum Situationen eines dynamischen Austausches ergeben. Kontakt findet in dieser Zeit nur in Form eines Nebeneinanders und nicht eines Miteinanders statt. Ab Anfang Dezember verringert sich der intensive Austausch zwischen Luca und Erwachsenen und er wendet sich vermehrt Peers zu. Dabei kristallisieren sich drei besondere Freunde heraus, zu denen Luca intensiven Kontakt sucht: Max, Sarah und Leni. Gemeinsames Gestalten von Rollenspielen und großes Interesse von Seiten Lucas am Erkunden und Erforschen seiner Freunde ist hierbei auffallend.

### III.3.3.5 Rückschlüsse auf Lucas psychische Strukturen

In diesem Kapitel gilt es, die bisher dargestellten Szenenausschnitte zu verknüpfen und jene psychischen Strukturen herauszuarbeiten, die Lucas Verhalten und Erleben zugrunde liegen. Konkret wird nach Lucas *Tendenzen des Wahrnehmens, Erlebens, Einschätzens, Denkens und Handelns* in Bereichen seiner Affektäußerungen, seines Interesses und seines sozialen Kontaktes in Phasen des Getrennt-Seins gefragt, die einerseits auf Luca *selbst* und andererseits auf seine *Umwelt* bezogen sind. Darüber hinaus werden Lucas tendenzielle *Folgeaktivitäten*, die dem jeweiligen Wahrnehmen, Erleben, Einschätzen,... (kurz: dem Apperzipieren) entsprechend von ihm gesetzt werden, berücksichtigt. D.h. kurz zusammengefasst: Wie erlebt Luca tendenziell sich selbst und seine Umwelt, sowie welcher Zusammenhang besteht zwischen dem jeweiligen tendenziellen Erleben und dem anschließenden tendenziellen Handeln in Phasen des Getrennt-Seins? Die folgenden Ausführungen werden wiederum punktuell angeführt, um als Leser erste kompakte und konkrete Eindrücke von Lucas psychischen Strukturen zu erlangen. Eine ausformulierte, den Veränderungsprozess nachzeichnende Darstellung, ist ansatzweise in der letztgestellten Frage dieses Unterkapitels („*In welchen psychischen Strukturen wurzeln Lucas Wahrnehmen, Erleben, Einschätzen, Denken und Handeln in Bezug auf die drei kindlichen Aktivitätsbereiche in Phasen des Getrennt-Seins?*“) und ausführlich im folgenden Kapitel III.4 „Lucas psychische Strukturen“ zu finden.

*Wie erlebt sich Luca in den drei kindlichen Aktivitätsbereichen Affekt, Interesse und sozialer Kontakt?*

Nach der detaillierten Analyse lässt sich vermuten, dass sich Luca als jemand erleben und wahrnehmen dürfte,

- der in der Regel kaum außergewöhnlich positive oder negative Affektäußerungen zeigt;
- der erst in Situationen, in denen er sich oder für ihn wichtige Objekte bedroht sieht, negative Affekte äußert;
- der im Zuge der körperlichen Betätigung seine positiven Affekte deutlicher zeigen kann;
- der sich einen Überblick über neue Situationen und Umgebungen verschafft, bevor er seinen Impulsen folgt;

- der Kontrolle über sich selbst besitzen möchte;
- der oftmals innere Unruhe verspürt, jedoch Strategien entwickelt hat, sich seine innere Unruhe zu lindern;
- der nach seinen Vorstellungen und Wünschen handelt, auch wenn sie das Vorhaben seiner Spielkameraden kreuzen;
- den die Themen Trennung und Wiedervereinigung unbewusst beschäftigen;
- der gerne Ordnung um sich hat und schafft;
- der körperliche Nähe zu anderen Kinder – soweit sie nicht von ihm initiiert sind – als unbehaglich empfindet;
- der seine unangenehmen Gefühle in Bezug auf andere Kinder lernt, zu artikulieren;
- der wirkmächtig ist;
- der sich bestimmten Spielen, in denen er seine Wirkmächtigkeit zeigen kann, konzentriert zuwendet;
- der seiner Umgebung und den darin befindlichen Personen außergewöhnliche Aufmerksamkeit schenkt;
- der an Gruppenaktivitäten nicht partizipieren möchte, da er sich in großen Runden vermutlich unbehaglich fühlt;
- dem das Verrichten alltagsbezogener Handlungen Freude bereitet;
- der sich an Erwachsenen orientiert und diese beeindrucken möchte;
- der das exklusive Beziehungsangebot von Kathrin annimmt und genießt;
- der nach und nach selbst den Impuls zur Herstellung von Verbindung zu anderen Erwachsenen und Kindern verspürt, jedoch nicht immer eine konkrete Vorstellung davon hat, wie er seine Wünsche deutlich machen kann;
- der beständig Sicherheit erfahren muss, bevor er sich sozialen Kontaktangeboten öffnen kann;
- für den Zuspruch, Lob und Bewunderung essentiell für größere Offenheit seinerseits sind;
- der im Rahmen seiner Wirkmächtigkeit davon überzeugt ist, auch andere Kinder zurechtweisen zu können;
- den die Andersartigkeit seiner Freundin Sarah interessiert, um Vergleiche zu sich selbst zu sehen;
- den Zurückweisungen anderer Kinder irritieren;

- der zunehmend die Fähigkeit zeigt, komplexer Spiele zu spielen: von Funktions- und Konstruktionsspielen, die er *alleine* spielt, zu Brettspielen, die er *neben* anderen spielt, zu symbolischen Spielen, die er *mit* anderen spielt;
- der zu drei speziellen Kindern Freundschaften entwickelt, die Ähnlichkeiten zu ihm selbst aufweisen;
- dass triadische Beziehungen schwierig zu gestalten, jedoch lohnend sind.

*Wie erlebt Luca seine Umwelt in Bezug auf die drei kindlichen Aktivitätsbereiche Affekt, Interesse und sozialer Kontakt?*

Es kann angenommen werden, dass Luca seine Umwelt folgendermaßen wahrnimmt:

- Im Kindergarten habe ich zumindest eine Bezugsperson, die meine (zumeist nicht deutlich geäußerten) negativen Affekte oftmals erkennt und wahrnimmt.
- Pädagoginnen und Assistentinnen vermitteln mir besonders in den ersten Wochen seit Kindertageeintritt ein Gefühl der Wertschätzung und Sicherheit.
- Ich sehe, dass das In-Verbindung-Treten mit Pädagoginnen und Assistentinnen befriedigend und erfüllend sein kann, denn sie geben mir Lob, Zuspruch und bewundern meine vollbrachten Tätigkeiten.
- Ich erhalte von den Betreuerinnen oftmals einen besonderen Status und werde behandelt, als wäre ich ein Teil von ihnen.
- Obwohl ich mich danach sehne, auch mit anderen Kindern in Austausch zu treten, agieren diese jedoch wiederholt in einer Weise, die ich nicht verstehe und nachvollziehen kann. Aus diesem Grund erlebe ich sie manchmal als Bedrohung.
- Meine innere Unruhe wird nicht immer von den Betreuerinnen wahrgenommen.
- Man kann alt bekannte Spiele abändern und durch diese Experimente Neues schaffen.
- Nach einigen Wochen im Kindergarten erlebe ich, dass das gemeinsame Spiel zu dritt (z.B. mit der Pädagogin Kathrin und dem zarten Mädchen Leni) bereichernd sein kann und Leni keine Bedrohung für die Beziehung zwischen Kathrin und mir ist.
- Man wird zu nichts gezwungen, das man nicht möchte. Man muss es lediglich formulieren.
- Die Beobachterin ist still und im Hintergrund – dennoch spüre ich sie sehr stark.

- Das Verhalten von Kindern, die sich in derselben Situation wie ich befinden, kann ich verstehen.
- Meine Wirkmächtigkeit hat gelegentlich Einfluss auf das Verhalten anderer Kinder.
- Meine Freunde Max, Sarah und Leni verhalten sich mir gegenüber stets offen – ich erlebe, dass auch sie Verbindung zu mir suchen.
- Offensichtlich scheinen Ähnlichkeiten zwischen mir und meinen Freunden (Integrationskinder, Größe,...) der Schlüssel unserer Beziehungsgestaltung zu sein.

*Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Lucas Erleben und den Folgeaktivitäten?*

- Im Allgemeinen scheint Luca in Bezug auf seine Affektäußerungen unauffällig. Folgeaktivität: Er lässt kaum eindeutige Hinweise auf positive bzw. negative Emotionen in seiner Mimik oder Gestik zu – diese Äußerungen sind generell verhalten bzw. schwach ausgeprägt.
- Luca spürt von Pädagoginnen ein Gefühl des Wahrgenommen-Werdens, welches ihm unbewusst Sicherheit verleihen mag. Folgeaktivität: Während Turnstunden ist er schließlich im Stande, lebendig und ausgelassen auf Angebote einzusteigen.
- Luca kann bestimmte Handlungen von Kindern nicht nachvollziehen und erlebt deren Reaktionen unbewusst als Bedrohung. Folgeaktivität: Er sieht sich gezwungen, sich und seine bedrohten Objekte offensichtlich zu verteidigen.
- Luca befindet sich – ungewollter Weise – in nahem körperlichem Kontakt zu anderen Kindern und empfindet dabei Unbehagen. Folgeaktivität: Er lernt zusehends, dieses unangenehme Empfinden zu artikulieren und erleichtert somit sein Unwohlsein.
- Luca empfindet innerliche Unausgeglichenheit und Unruhe, die er jedoch nicht bewusst identifizieren kann. Folgeaktivität: Er hat bestimmte (unbewusste) Strategien entwickelt diese Gefühle zu lindern. Auf unbewusster Ebene greift er körperlich auf sich selbst zurück (Streicheln, lutschen, saugen), besorgt sich sein Übergangsobjekt, den Schnuller, sucht die Nähe seiner Bezugspädagogin oder verarbeitet seine Gefühle unbewusst auf symbolischer Ebene im Spiel.
- Luca befindet sich in Situationen, in denen er seine Wirkmächtigkeit beweisen kann. Folgeaktivität: Er investiert großes Engagement und viel Konzentration in diese Tätigkeiten.

- Luca verrichtet Tätigkeiten, die dem Alltag entlehnt sind und ihm große Freude bereiten. Folgeaktivität: Er zeigt großes Engagement und Interesse.
- Luca erfährt Kathrins Nähe und Feinfühligkeit seiner Gefühle. Folgeaktivität: Er fühlt sich geborgen, kann sich „fallen lassen“ und aufgrund der positiven Gefühle, die sie in ihm auslöst, sucht er aktiv nach ihrer Nähe.
- Luca schenkt Anweisungen und Handlungen von Erwachsenen große Aufmerksamkeit. Folgeaktivität: Unbewusst identifiziert er sich mit der Gruppe der Erwachsenen und distanziert sich dadurch oftmals von der Gruppe der Kinder – beispielsweise weist er andere Kinder wiederholt zurecht, als wäre er ein kleiner „Polizist“.
- Luca findet sich wiederholt in Situationen wieder, in denen andere Kinder seine Spielintentionen nicht verstehen. Folgeaktivität: Er spielt fast ausschließlich mit seinen alt bewährten Freunden Max, Sarah und Leni. Dabei stellt er unbewusst Verbindung über gemeinsame, bereits bekannte Themen und Spiele her und tritt als Gestalter der Situation auf.
- Luca befindet sich in triadischen Spielsituationen, die er mitunter selbst initiiert. Eine konkrete Vorstellung der Umsetzung des Spiels zu dritt scheint ihm jedoch zu fehlen. Folgeaktivität: Die Beschäftigung mit anderen Kindern findet im wechselseitigen Zweier-Austausch innerhalb der Triade statt.
- Luca sucht Gemeinsamkeiten zwischen sich und anderen Kindern. Folgeaktivität: Besonders in Form symbolischer Spiele widmet er große Aufmerksamkeit dem Erkunden von Sarah.

*In welchen psychischen Strukturen wurzeln Lucas Wahrnehmen, Erleben, Einschätzen, Denken und Handeln in Bezug auf die drei kindlichen Aktivitätsbereiche in Phasen des Getrennt-Seins?*

Luca scheint im Verspüren seiner Affekte diesen nicht hilflos ausgeliefert – in gewissem Sinne hat er sich selbst dadurch unter Kontrolle. Vor allem in den vielzähligen Situationen, in denen er Unruhe verspüren mag, zeigt sich, dass er sowohl einige bewusste als auch unbewusste Strategien entwickelt hat, die seine unangenehmen Gefühle zu lindern vermögen. Zusätzlich unterstützend scheint die Beziehung zu Kathrin zu sein. In ihr hat er eine vertraute Person, die ihm Sicherheit und Kraft für die Herausforderungen im Kindergartenalltag vermittelt. Sie scheint ihm darüber hinaus seine unangenehmen Gefühle in einer

Form verstehbar zu machen, dass es ihm gelingt, diese in adäquater Form zu verarbeiten und nicht auf unkontrollierter Weise, affektiv auszuagieren.

Im Laufe der Beobachtungen scheint Luca seine eigenen Gefühle sichtlich differenzierter wahrnehmen zu können und es gelingt ihm zusehends, die Perspektive seiner Mitmenschen in sein Denken mit einzubeziehen. Diese Fähigkeit ist jedoch noch nicht voll entwickelt. Dies zeigt sich etwa darin, dass er gewisse Handlungen anderer Kinder missversteht oder nicht nachvollziehen kann.

Die Entwicklung von Lucass Vorstellung, dass es durchaus beglückend sein kann, mit mehreren, unterschiedlichen Menschen – abgesehen von einer Bezugsperson – in Beziehung zu treten, bereichert seine Interaktionserfahrungen um einen entscheidenden Moment. Luca spielt nach einigen Monaten nicht nur in exklusiven Zweier-Gruppen (Dyade), sondern erweitert diese zu Dreier-Gruppen (Triade). Vorzugsweise geschieht dies mit jenen Personen, zu denen er Ähnlichkeiten zu sich selbst erkennt und dadurch in Interaktion treten kann. Zu Beginn zeigt sich in Spielsituationen mit triadischer Struktur dennoch, dass es ihm schwer fällt, zu beiden beteiligten Personen gleichermaßen und gleichzeitig Verbindung herzustellen. Dies macht sich darin bemerkbar, dass er innerhalb der Triade dyadische Verhältnisse schafft.

### **III.4 Lucass psychische Strukturen**

Am Ende des umfangreichen Analysekapitels finden sich zu den jeweiligen Phasen (Phasen der Trennung sowie Phasen des Getrennt-Seins) Überlegungen zu Lucass psychischen Strukturen, die sein tendenzielles Erleben, Handeln und Wahrnehmen von sich und Welt nachvollziehbar machen. In diesem Kapitel soll nun eine Zusammenführung dieser separat ausgearbeiteten Strukturen stehen und mit entsprechenden Theorieelementen in Verbindung gebracht werden.

Zwei wesentliche Theoriebezüge, mit Hilfe derer Lucass Erleben und Verhalten und in weiterer Folge seine psychischen Strukturen nachvollziehbar werden, sind: 1. Lucass Fähigkeit zur *Mentalisierung* und 2. Lucass Fähigkeit zur *Affektregulation*. Es stellt sich die Frage, in welcher Form diese beiden Fähigkeiten in Lucass innerer Welt ausgebildet sind und in wei-

terer Folge wie seine persönlichen Erfahrungen verarbeitet und repräsentiert werden. Zunächst soll in Grundzügen dargestellt werden, wie diese Fähigkeiten schrittweise entwickelt werden und inwiefern diese beiden Theoriegebilde miteinander verschränkt sind, um letztlich feststellen zu können, auf welcher Entwicklungsstufe Luca zu verorten ist.

### ***III.4.1 Das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit***

Im Mentalisierungskonzept – welches von Fonagy et al. (2004) höchst differenziert untersucht und dargestellt wird<sup>39</sup> – wird die Frage aufgegriffen, wann und wie Säuglinge entdecken, dass sie selbst und andere Menschen in ihrer Umgebung Wesen mit mentalen Zuständen sind (also Gefühle, Wünsche, Gedanken, Absichten und Überzeugungen besitzen). Diese Fähigkeit, nämlich sich selbst und andere Personen als denkende, fühlende Wesen zu begreifen, wird – grob umrissen – als Fähigkeit zur Mentalisierung bezeichnet und wird mit etwa 1½ Jahren erworben. Gleichzeitig beginnt ein mentales Bild von Selbst und Welt zu entstehen, wobei das Verhalten der primären Bezugsperson als entscheidend angesehen wird. Dieses Verhalten ist verantwortlich für die jeweiligen inneren Bilder oder Repräsentanzen, die entstehen, und die den jeweiligen mentalen Zuständen zugeordnet werden. Dattler (2006b, 73) fasst unter dem Begriff der Mentalisierung ein „Gefüge von verschiedenen Fähigkeiten“ zusammen, „die es uns ermöglichen, Verhaltensweisen als Ausdruck und Folge von innerpsychischen Aktivitäten (Vorgängen) zu verstehen und aus dieser Perspektive über die Bedeutung unserer Verhaltensweisen in differenzierter und angemessener Weise nachzudenken“ (ebd.). In dieser Definition kommt ein wichtiger Aspekt zum Ausdruck: Nicht nur die Fähigkeit, dass hinter Verhalten mentale Zustände liegen, sondern auch dass diese mentalen Zustände Gegenstand weiteren Nachdenkens werden, ist essentiell. Sozusagen die „Fähigkeit zum Denken über das Denken“ (Dornes 2004, [2]), was in der Literatur als Metakognition bezeichnet wird, ist dabei angesprochen. Der Erwerb dieser Fähigkeit wird auf das Alter von vier Jahren datiert. Damit wird das mentalistische Weltbild in ein repräsentationales verwandelt. Im ersteren herrschen Gedanken als Abbilder der Realität vor, die konkret an Situationen oder Beziehungen gebunden sind, in der gerade gehandelt wird. Im repräsentationalen Denken werden Gedanken als „innere Bilder“ oder

---

<sup>39</sup> Sowohl dem Mentalisierungskonzept, als auch dem im folgenden Unterkapitel dargestellte Konzept der Affektregulation, liegen hoch komplexe Prozesse zugrunde, sodass sie an dieser Stelle nicht in vollem Umfang erläutert werden können. Ich bemühe mich um eine kompakte Darstellung der Leitgedanken der jeweiligen Konzepte.

„Erinnerungsspuren“, also Repräsentanzen, verstanden, die sich das Subjekt oder Objekt in unterschiedlichen Situationen vorstellen kann und somit nicht mehr an das unmittelbare konkrete Erleben gebunden ist (Moser, Zeppelin 1996, 46ff.). Nachweislich (Fonagy et al. 2004) sind während all dieser Vorgänge nicht nur kognitive Entwicklungen, sondern in hohem Maße auch die affektiv-interaktive Qualität der Beziehungen zu nahen Bezugspersonen entscheidend und bedingen so die Ausbildung der Fähigkeit zur Mentalisierung.

Die am höchsten entwickelte Form der Mentalisierung ist die „mentalisierte Affektivität“ (Fonagy 2004, 436). Wie der Terminus bereits vermuten lässt, geht es in dieser Form um die Mentalisierung von Affekten. Der Begriff „bezeichnet die Fähigkeit, über Affekte nachzudenken, während man in dem betreffenden Affektzustand ist“ (Dornes 2004, [4]). Diese Fähigkeit hilft dabei, in der Situation in ein und demselben Affekt neue Bedeutungen wahrzunehmen, ihn sozusagen zu ergründen und neu zu interpretieren.

### ***III. 4.2 Das Konzept der Affektregulation***

Nun zum Begriff der Affektregulation: „Affekte sind mentale Zustände, die subjektiv wahrgenommen werden oder unbewußt bleiben können“ (Fonagy et al. 2004, 436). Der Prozess der Regulierung dieser Affekte betrifft die bewusste und unbewusste Selbstregulierung durch unsere Beziehung zu anderen und verläuft umso erfolgreicher, je vertrauter man mit dem eigenen, subjektiven Erleben ist.<sup>40</sup> Das bedeutet, allgemein betrachtet besteht die Aufgabe der Affektregulation in der frühen kindlichen Entwicklung darin, „das Auftauchen des Selbstgefühls und die allmähliche Umwandlung der Ko-regulation in eine Selbstregulation zu unterstützen“ (Fonagy et al. 2004, 100). Der Säugling lernt seine rohen und für ihn schwer verständlichen Affekte mithilfe der Affektspiegelung einer feinfühligen Bezugsperson, die als Ko-regulator bezeichnet wird, zu erkennen<sup>41</sup> und in weiterer Folge

---

<sup>40</sup> Datler (2003, 247) weist darauf hin, dass in Prozessen der Affektregulation permanent unbewusste Abwehraktivitäten eingesetzt werden, die schließlich darauf abzielen, beunruhigende Erlebnisinhalte aus dem bewusst Wahrnehmbaren zu verbannen, die in weiterer Folge auch kaum verspürt werden. Eben dieser Mechanismus macht es jedoch schwierig zu verstehen, welche Akte der Affektregulation es schließlich sind, die unser manifestes Verhalten verursachen und unsere Beziehungsgestaltungen somit mitbestimmen.

<sup>41</sup> In diesem Zusammenhang seien lediglich die Schlagworte genannt, wodurch der Prozess der zunehmenden Bewusstwerdung eigener Zustände möglich wird: „Markierung“, „referentielle Entkopplung“ und „referentielle Verankerung“ sind im Zuge der Affektspiegelung nötige Schritte, um im Säugling nach und nach ein Bewusstsein dafür zu schaffen, mit welchen Affekten er konfrontiert ist. Ausführungen zu den einzelnen Prozessen der Affektregulation sind in kompakter Form in Publikationen von Dornes (2004, 2007) und ausführlicher in Fonagy et al. (2004) nachzulesen.

diesen Affekten bestimmte Bedeutungen zuzuordnen und auf sich selbst zu beziehen. In dem Prozess der Affektregulierung werden mentale Zustände bearbeitet, indem das Kind als aktiver Urheber dieser Gefühle auftritt (Fonagy et al. 2004, 436). Während im ersten Jahr des Kindes die *Affektspiegelung* von größter Bedeutung ist, trägt ab dem zweiten Lebensjahr das *Spiel* als entscheidende Komponente zur Bewusstwerdung und Regulierung der Affekte bei. Generell liegt die Bedeutung der Affektregulation schließlich in der Herstellung eines Gleichgewichtes zwischen positivem und negativem Affekt sowohl intrapsychisch als auch interaktiv. Durch die Affektspiegelung und das Spiel werden dem Kind mithilfe der Bezugsperson (durch mimische oder sprachliche Kommentare sowie die inhärenten Vorstellungen und Bilder über das Kind) seine eigenen Zustände vermittelt. Zunehmend führen diese Darstellungen, die von außen kommen, zu einer Verinnerlichung dieser Bewusstwerdung. So werden die Selbstrepräsentanzen durch das Feedback der Bezugsperson mit Inhalt gefüllt, indem die zuvor unbekannt Zustände mit Gedanken, Bildern und Bedeutung verknüpft werden.

Wie bereits wiederholt erwähnt, haben unsere Beziehungserfahrungen einen bedeutsamen Einfluss, um die Fähigkeiten der Affektregulation und Mentalisierung zu entwickeln. Das bedeutet beide Theoriegebilde verbindet die Anwesenheit einer Bezugsperson. Säuglinge sind sowohl auf physischer als auch auf psychischer Ebene auf Eltern angewiesen, die sie und ihre Bedürfnisse verstehen. Im Zuge der Fallanalyse wurde deutlich, dass auch Kleinkinder in Kindergärten eine Bezugsperson brauchen, wenn es darum geht, unbekannte, belastende Situationen und Zustände zu meistern. Den Pädagoginnen im Kindergarten wird demnach abverlangt, einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der Eingewöhnungsphase der Kleinkinder zu leisten. An dieser Stelle sollen deshalb die Grundzüge Bions „Container-Contained“-Konzept (1962) vorgestellt werden, die mit dieser Thematik in Zusammenhang steht. Prinzipiell stellt das Konzept die früheste Kommunikation zwischen Säugling und Mutter dar. Ziel dieser Kommunikation ist, aus diffusen Dingen, Erscheinungen und Wahrnehmungen Gegenstände menschlicher Erfahrung zu machen. Dies geschieht, indem die Eltern die archaischen Gefühle ihres Babys in sich aufnehmen, zu verstehen versuchen und anstelle des Babys verdauen. Der Säugling erfährt, dass er mit seinen belastenden Gefühlen nicht alleine gelassen wird und von jemandem (Container) gehalten wird (Contained). Die Eltern erkennen ihr Kind als denkendes Wesen mit bestimmten Absichten und Wünschen. Sie schreiben den diffusen Gefühlen des Babys in weiterer Folge eine ge-

wisse Bedeutung zu (entspricht der Affektregulation) und vermitteln diese dem Baby in der Form, wie sie mit dem Kind in Kontakt treten. Der Säugling fühlt sich dadurch unbewusst wahrgenommen und dies stimuliert seine Fähigkeit, sich selbst sowie die Menschen in seiner Umgebung als denkendes und fühlendes Wesen zu begreifen (entspricht Mentalisierung).

Diese Prozesse sind auf die Beziehungsgestaltung zwischen Kleinkind und Pädagogin im Kindergarten ebenso umzulegen. An diesem Punkt findet schließlich die Verschränkung zwischen den beiden großen Theoriekomplexen statt: Der stufenweise Erwerb der Fähigkeit zur Mentalisierung entwickelt sich in Abhängigkeit von Bindungs- und Beziehungserfahrungen. Durch diese Erfahrungen im Austausch mit anderen verändert sich die Art und Weise, wie Affekte und Gedanken erlebt werden und in interaktiven Prozessen wahrgenommen und später repräsentiert werden (Selbst- und Welterleben entspricht Selbst- und Objektrepräsentanzen).

### ***III.4.3 Lucas Fähigkeit zur Mentalisierung***

Nach den Ausführungen über die Ausbildung der Fähigkeiten zur Mentalisierung und Affektregulation wurde deutlich, dass dies komplexe Prozesse sind, die eine Reihe unterschiedlicher Aspekte umfassen. Wie präsentierten sich Lucas Fähigkeiten in diesen beiden Bereichen im Kindergartenalltag?

Bezugnehmend auf Lucas Mentalisierungsfähigkeit stellen sich vier Fragen, die der Reihe nach beantwortet werden, um ein differenziertes Bild seiner psychischen Strukturen zu erhalten.

*I. Ist es Luca möglich, sich den inneren Beweggründen seines eigenen Verhaltens, aber auch den Beweggründen des Verhaltens anderer Menschen in verstehender Weise zuzuwenden?*

Luca zeigt in Phasen der Trennung gelegentlich seine negativ belastenden Gefühle deutlich – er identifiziert sie als solche und zeigt daraufhin seine Trauer. Dies ist ein simples Beispiel für sein Gewahrsein der Zusammenhänge zwischen Fühlen und Handeln. Jedoch scheint er in diesen Phasen den Weggang der Mutter nicht nachvollziehen zu können. Im Laufe der Zeit entwickelt er ein Verständnis für das

Verhalten seiner Mutter, nämlich den Akt des Verlassens, und gestaltet den Abschied gemeinsam mit seiner Mutter und Kathrin. In Phasen des Getrennt-Seins scheinen seine bedrohlichen Gefühle der Unruhe im Bereich des Unbewussten gehalten zu sein, was sich an seinem generell als neutral bzw. emotionslos beschriebenen Ausdrücken und seinem Auftreten festmachen lässt. Gelegentlich bahnen sich diese unangenehmen Gefühle den Weg ins Bewusstsein und tauchen in maskierter Form auf (etwa körperlicher Aktivität, Streicheln des Bauches und Saugen an Kleidungsstücken). Dennoch scheint Luca in derartigen Situationen die Beweggründe seiner Mutter zumindest ansatzweise und seine eigenen differenziert zu kennen, denn er sucht selbstständig auch auf bewusster Ebene nach Beruhigung (Schnuller, Nähe zu Kathrin). Die Beweggründe des Verhaltens anderer Kinder scheint Luca anfangs weniger nachvollziehen zu können. Es zeigt sich, dass er zu Beginn der Beobachtungen kaum in spielerischen Austausch mit anderen Kindern tritt, wobei ursächlich vereinzelt aufgetretene Missverständnisse im Verstehen des Verhaltens der Beteiligten waren. Luca scheint jedoch zusehends – vor allem in der Interaktion mit seinen drei Freunden – eine Form des verstehenden Zuganges zu entwickeln. Dennoch fällt auf, dass das komplexe Aufeinander-Eingehen und der interaktive Austausch mit zwei Personen gleichzeitig (im Sinne einer gleichwertigen Triade) in Lucas Gedanken- und Gefühlswelt noch nicht ausgebildet zu sein scheinen. Luca wendet sich in diesen Situationen einmal diesem und einem jenem Kind zu. Er kreierte in gewissem Sinne innerhalb der Triade dyadische Verhältnisse, wobei jeweils eine Person für kurze Zeit nicht im Spiel mit eingeschlossen ist. Demnach ist Lucas Fähigkeit zur Mentalisierung in diesem Bereich bereits auf einem hohen Level, jedoch noch ausbaufähig.

II. *Besitzt Luca die Fähigkeit angemessene Vorstellungen von der „inneren Welt“ von Menschen auszubilden?*

In Phasen der Trennung scheint Luca wenig mentalen Raum für die innere Welt anderer Menschen übrig zu haben. In diesen Situationen konzentriert er all sein Wissen und seine Erfahrungen auf sich selbst, um die Herausforderungen des Getrennt-Werdens bewältigen zu können. Erste Ansätze werden jedoch in jener Szene deutlich, in der Luca der kleinen Leni Trost spendet, als sie unglücklich zu sein scheint (Papier 19). Es wurde herausgearbeitet, dass er Parallelen zwischen seinem

und ihrem Empfinden erkannt haben mag und deshalb dem Impuls folgt, über ihre Wange zu streichen. In Phasen des Getrennt-Seins hingegen zeigt sich ansatzweise, dass Luca an der inneren Welt anderer interessiert scheint. In einer Situation, in der er engagiert gemeinsam mit Kathrin Sarahs blutende Lippe versorgt, scheint es, als hätte er eine Vorstellung davon, dass Sarah in diesem Moment Schmerz empfindet und Trost braucht (Papier 15). Diese Fähigkeit, angemessene Vorstellungen von der „inneren Welt“ von Menschen auszubilden, scheint Luca erst minimal entwickelt zu haben.

*III. Kann sich Luca sprachlich bzw. symbolisch mit anderen Menschen über Inhalte der „inneren Welt“ verständigen?*

Luca ist es sowohl durch seine sprachliche Entwicklung, die sich in den Beobachtungsprotokollen widerspiegelt, als auch durch seine zunehmend symbolischen Spielaktivitäten möglich, sich auf basaler Ebene mit seiner Umwelt über Inhalte seiner inneren Welt zu verständigen. In Phasen der Trennung, in denen Luca seine Trauer klar äußert und Kathrin bei ihm ist, kommunizieren die beiden im Sinne Bion's Container-Contained Konzept miteinander. Luca äußert seine belastenden Gefühle, Kathrin nimmt sie in verstehender Weise auf, bearbeitet sie und gibt sie Luca in verdauter Form auf körperlicher und mentaler Ebene zurück. In Phasen des Getrennt-Seins lernt Luca im Laufe der Zeit, seine unangenehmen Gefühle in Bezug auf körperliche Nähe zu artikulieren und den jeweiligen Kindern, die ihm zu nahe kommen, mitzuteilen. Im Rahmen seiner Spiele wird ebenso deutlich, dass er die Themen Trennung/Verbindung und Zerstören/Heilen bearbeitet. Er äußert in diesen Situationen den Zustand seiner inneren Welt, erhält jedoch kaum Feedback, sodass der interaktive Austausch darüber in Protokollausschnitten nicht zu finden ist.

*IV. Ist Luca im Stande, im Prozess des Nachdenkens über innerpsychische Prozesse, die der eigenen Welt zuzurechnen sind, Emotionen, Wünsche und Impulse in ihrer Intensität abzuschwächen und zu lenken?*

Sowohl auf die Gesamtheit der Phasen der Trennung bezogen, als auch innerhalb der einzelnen Trennungsszenen zeigt sich Lucas Fähigkeit, seine (vor allem) negativen Affekte zu mildern. Er scheint genügend positive Selbst- und Objektrepräsentanzen verinnerlicht zu haben, sodass trotz des Fehlens seiner Mutter, er selbst

nicht mit verloren geht und dies scheint seine Affekte zu kontrollieren. Obschon die Schlagworte Repräsentanzen fallen, ist nicht davon auszugehen, dass Luca innerhalb des Denkens über sich und Welt denkt. D.h. in Lucas psychischen Strukturen lässt sich keine Metakognition ausmachen.

Fonagy et al. (2004, 258) teilt die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit zeitlich in verschiedene Abschnitte: Die psychische Realität, also innere Zustände, werden zunächst in zwei Modi präsentiert, die nebeneinander existieren und zwischen denen die Kleinkinder v.a. im Spiel hin- und herwechseln: „psychische Äquivalenz“-Modus<sup>42</sup> und „Als-ob“-Modus<sup>43</sup>. Schließlich finden die Mentalisierung von Affekten und dann erst die Mentalisierung von Überzeugungs- oder Kognitionszuständen statt. D.h. Kinder erkennen zuerst, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Gefühle haben und dann begreifen sie erst, dass sie möglicherweise auch unterschiedlich über ein und dieselbe äußere Realität denken. Luca scheint sich nach dem bisher Präsentierten in jenem Stadium zu befinden, in dem er seine Mentalisierungsfähigkeit der Affekte bildet. Überzeugungs- oder Kognitionszustände scheint er noch nicht mentalisieren zu können, denn Situationen, in denen andere Kinder in einer Form reagieren, die er nicht erwartet und demnach anders über die äußere Realität denken und handeln als er, reagiert Luca in handgreiflicher Art negativ affektiv. Diese einzelnen Ausschnitte wurden in Phasen des Getrennt-Seins analysiert und dargestellt.

#### ***III.4.4 Lucas Fähigkeit zur Affektregulation***

Bezugnehmend auf Lucas Affektregulation kann Folgendes über Lucas psychische Strukturen festgestellt werden: Es wurde herausgearbeitet, dass Luca gerade zu Beginn in Phasen der Trennung tendenziell negativ belastet ist (so zeigt er in Situationen der Trennung kaum Interesse oder sozialen Kontakt). Diese Belastung mag sich in Phasen des Getrennt-Seins darin ausdrücken, dass er lediglich vereinzelt ausgelassen positive Empfindungen äußert (indifferente Mimik und Gestik). Dieses Verhalten lässt Luca kontrolliert erscheinen – er ist in diesen Momenten seinen Affekten nicht hilflos ausgeliefert. Kathrins Verhalten und ihr verständnisvoller Zugang zu Luca leisten einen maßgeblichen Beitrag zu seiner Affektregulation, indem sie in belastenden Situationen als Container für ihn und seine un-

---

<sup>42</sup> In diesem Modus erlebt das Kind seine Gedanken in einer Weise, als wären sie Realität.

<sup>43</sup> In diesem Modus werden Themen aus dem Alltag entnommen und im Spiel nachgestellt und modifiziert. Hier werden Repräsentationen der Realität und nicht die Realität selbst dargestellt.

angenehmen Gefühle zur Verfügung steht. Kathrin vermittelt Luca Sicherheit und gibt ihm Gewissheit bezüglich seiner Empfindungen, indem sie gerade zu Beginn der Beobachtungen als empfängliche Bezugspädagogin für Luca bereit steht. Besonders anschaulich wird Lucas Affektregulation in Situationen, in denen Luca selbst bewusste sowie unbewusste Strategien zur Beruhigung seiner inneren Unruhe einsetzt. Diese Strategien sind bereits verinnerlicht. Dies geschieht folgendermaßen: Durch Lucas bewusste und unbewusste Äußerungen der Unruhe, nimmt die feinfühlig Pädagogin Kathrin die unangenehmen Gefühle auf und verarbeitet sie. In diesem Prozess schreibt sie den Emotionen, Empfindungen und Wahrnehmungen bestimmte Inhalte (hier: Unruhe) zu, die Luca in der verarbeiteten Form wieder aufnehmen und verstehen kann. In einer aktuellen Situation der Unruhe kann Luca schließlich Verknüpfungen zwischen dem zuvor unbekanntem Gefühl und den durch Kathrins Containing-Prozess entstandene Selbstrepräsentanz Verknüpfungen herstellen und somit in der gegenwärtigen Situation dem Gefühl die entsprechende Bedeutung geben. Lucas Affekt ist in der Folge kein unbewusster, bedrohlicher Affekt, sondern ist als Unruhe identifiziert und somit gelindert.

Die Darstellung Lucas aktueller psychischer Strukturen auf Basis seiner Fähigkeit zur Mentalisierung sowie seiner Affektregulation ist nun abgeschlossen. Die drei kindlichen Aktivitätsbereiche (Affekt, Interesse, sozialer Kontakt) sind in diesem Bild seiner psychischen Strukturen vertreten, da die Protokollanalysen mit diesem Fokus durchgeführt wurden.

### **III.5 Lucas Kindergartenzeit – Untersuchungsergebnisse der Fallanalyse**

Teil III „Luca im Kindergarten“ schließt nun mit der Präsentation der Ergebnisse, welche aus der umfangreichen Analyse des Fallmaterials stammen. Die Beantwortung der (zweiten) leitenden Forschungsfrage dieser Arbeit wird im Folgenden präsentiert. Zunächst soll jedoch die betreffende Forschungsfrage noch einmal in Erinnerung gerufen werden:

*Welche Aussagen können über Lucas Erleben von Trennung und Getrennt-Sein während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten gemacht werden und welche Aufschlüsse können in diesem Zusammenhang Erkenntnisse über seine psychischen Strukturen zur Beantwortung der Frage nach der Bewältigung der Eingewöhnungsphase geben?*

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt schrittweise, indem zunächst einzelne in der Arbeit herausgearbeitete Aspekte separat angeführt werden:

- Welche psychischen Erlebenstendenzen liegen Lucas Verhaltensweisen in Phasen der Trennung und des Getrennt-Seins von seinen Eltern zugrunde?<sup>44</sup>

In Phasen der Trennung kristallisierten sich folgende Tendenzen seines Erlebens heraus, die vordringlich auf Basis seiner Motivationen, seiner Bedürfnisse und Wünsche entstanden: Luca erlebte Situationen der Trennung tendenziell als negativ belastend. Er mochte die Phasen der Trennung anfangs als diffuses, schmerzliches Gefühl wahrgenommen haben, welches er entweder in sich zurückgezogen hinnahm oder direkt und offensichtlich durch negative Affektäußerungen sichtbar machte. Vor allem zu Beginn der Beobachtungen zeigten sich Lucas schmerzliche Gefühle auf manifester Ebene. Etwa zwei bis drei Monaten nach Kindertageeintritt gelang es ihm – aufgrund zunehmender Erfahrung und Unterstützung seiner Bezugspersonen (seiner Mutter einerseits und Kathrin, der Sonderpädagogin, andererseits) – den mit der Trennung einhergehenden Emotionen Bedeutung zuzuschreiben, sie somit auf weite Strecken bewusst wahrzunehmen und sie als solches zu identifizieren, um sie schließlich lindern zu können. Er schien während der gesamten Beobachtungszeit – einmal mehr und einmal weniger – eine breite Palette von Emotionen in seiner Gefühlswelt erlebt zu haben (Wut, Trauer, Kummer, Verzweiflung, Ohnmacht, Enttäuschung jedoch auch Sicherheit, Trost, Neugierde und Freude). Die zunehmende Fähigkeit seiner Affektregulation machte es Luca gegen Ende der Beobachtungen schließlich möglich, die Trennung von seiner Mutter auf unbewusster Ebene in einer Form zu bearbeiten, die ihn nicht mehr aktiv forderte und vollends in seinem Bewusstsein einvernahm.

In Phasen des Getrennt-Seins schien sich Luca tendenziell in einer Weise zu erleben, in der er auf weite Strecken seine Wünsche und Vorstellungen im Kindergartenalltag verwirklichen konnte; wenn gleich sein größter Wunsch, sich nicht von seiner Mama trennen zu müssen, unerfüllt blieb. Er wirkte in diesen Phasen während des Vormittags seinen Affek-

---

<sup>44</sup> Zunächst sei an dieser Stelle auf die Zusammenfassungen am Ende der Kapitel „Phasen der Trennung“ bzw. „Phasen des Getrennt-Seins“ verwiesen, in welchen Lucas Verhaltensweisen prägnant formuliert sind. Denn bei der Beantwortung der angeführten Frage wird der Fokus rein auf die *Erlebenstendenzen* Lucas gelegt und somit auf eine wiederholte Schilderung seiner Verhaltensweisen verzichtet.

ten nicht hilflos ausgeliefert, sondern trat als aktiv handelnder Akteur und in gewissem Sinne „kontrolliert“ auf. Er schien überwiegend „neutrale“ Empfindungen gegenüber dem Kindergartenalltag zu haben, denn er äußerte weder auffallend positive noch negative Affekte. Luca mochte besonders in Bereichen, in denen er seine Wirkmächtigkeit vor allem im Beisein Erwachsener zeigen und bestätigen konnte, zufrieden und erfüllt sein. Er fand sich jedoch auch etliche Male Situationen ausgeliefert, in welchen er sich seiner Unruhe stellen musste. Dabei erlebte er – hauptsächlich zu Beginn – Unterstützung von seiner Bezugspädagogin, wodurch er eine Linderung dieser Empfindung erreichen konnte. War er auf sich alleine gestellt, konnte er seine Affekte ebenso selbst regulieren. Tendenziell war es Luca wichtig, seine Umwelt beobachtend und aufmerksam zu kontrollieren, um innerlich Ordnung und Sicherheit zu gewinnen. Außerdem sammelte er dadurch beständig Erfahrungen, die er in gegebenen Situationen aufgreifen und, wenn nötig modifiziert, einsetzen konnte. Zu Beginn der Beobachtungen suchte Luca offensichtlich Kontakt zu Kathrin, seiner Bezugspädagogin, und schien in diesem Austausch besonders in Situationen der Unruhe Beruhigung zu erleben. Dem sozialen Austausch mit anderen Kindern wurde anfangs von Luca wenig Aufmerksamkeit geschenkt, was darauf schließen lässt, dass er wenig motivierende Faktoren in der Verbindungsherstellung zu Peers sah. Er erlebte sie zunächst lediglich als „anwesende“ Personen, die keine besondere Bedeutung in seinem Denken zu haben schienen. Erst nach und nach entwickelte sich in Luca das Verlangen, mit anderen Kindern in Verbindung zu treten und diesen Kontakt als bereichernd und lustvoll zu erleben.

- Wie scheinen sich Lucas psychische Erlebenstendenzen im Ausdruck seiner Affekte, am Interesse des in der Gruppe Gegebenen sowie an seinem sozialen Kontakt zu Peers und Pädagoginnen zu gestalten und gegebenenfalls über die Beobachtungszeit verändert zu haben?

*Affekte:* Grundsätzlich erlebte Luca die Phasen der Trennung von seiner Mutter tendenziell als belastend. Die anfänglichen Trennungssituationen waren gespickt von negativ affektiv geladenen Empfindungen auf Lucas Seite, die sowohl auf bewusster als auch auf unbewusster Ebene nach Regulation verlangten. Er erlebte in diesem Sinn eine Vielzahl unterschiedlicher Emotionen: Wut, Trauer, Kummer, Verzweiflung, Ohnmacht – jedoch auch Verständnis und Feinfühligkeit für seine Gefühle von Kathrins Seite, seiner Bezugspäda-

gogin. Im Laufe der Zeit gelang es Luca zusehends, die zur Routine gewordene Trennung zu ritualisieren und Freude beim Betreten des Gruppenraumes zu äußern. Ein wichtiger Beitrag zu diesem Entwicklungsschritt war die Wahrnehmung Lucass, eine Bezugspädagogin in Kathrin zu spüren, die ihm den Übergang ins vormittägliche Geschehen erleichterte. In Phasen des Getrennt-Seins zeigte sich Luca in Bezug auf seine Emotionsäußerungen tendenziell undifferenziert. Dieser Umstand ließ darauf schließen, dass er zu großen Teilen (innerlich) mit der Verarbeitung der belastenden Gefühle bezüglich der Trennung beschäftigt war. Im zeitlichen Verlauf wird sichtbar, dass Luca seine Affektäußerungen unmissverständlicher zeigt und dadurch generell lebendiger wirkt.

*Interesse:* Lucass Interesse bezüglich Personen und Gegenständen in Phasen der Trennung war anfangs kaum ausmachbar, stieg jedoch beständig. In Phasen des Getrennt-Seins konnte sich Luca Gegenständen rasch und konzentriert widmen – ursächlich dafür mochte der Zuspruch und ihm gegenübergebrachte Bewunderung von Seiten der Erwachsenen sein. Tendenziell fiel auf, dass er besonders durch die Aufmerksamkeit, die er seiner Umgebung schenkte, interessiert schien. Objekte seiner Aufmerksamkeit waren etwa seine eigenen bzw. die Tätigkeiten der Erwachsenen, Neugierde und Entdeckungslust an seiner Freundin Sarah sowie allgemeine Wachsamkeit an den Vorgängen in der Gruppe. Bereits zu Beginn der Beobachtungen wurde Lucass Desinteresse an Großgruppenaktivitäten deutlich, was er über den gesamten Beobachtungsverlauf beibehielt und darauf schließen lässt, dass er bei derartigen Aktivitäten ein Gefühl der Unbehaglichkeit empfinden mochte.

*Sozialer Kontakt:* Zum Zeitpunkt der Trennung von seiner Mutter war es Luca – außer in einer geschilderten Szene – nicht möglich, in Kontakt mit anderen Kindern zu treten. Seine Bezugspädagogin Kathrin war jedoch besonders sensibel für Lucass Empfindungen, was er entsprechend erlebte, und gab ihm somit die Möglichkeit von Beginn an mit ihr in Verbindung zu treten. In Phasen des Getrennt-Seins fielen Luca die Kontakt- und Beziehungsgestaltung zu anderen Kindern während der ersten Monate schwer. Er erlebte sich während dieser Periode eher den Pädagoginnen und Assistentinnen zugehörig denn den Peers. Die Beziehung zu Kathrin mochte er von Beginn an auch in Phasen des Getrennt-Seins als bereichernd und unterstützend für die Herausforderungen, die im Kindergartenalltag an ihn gestellt wurden, erlebt haben. Was seine Verbindungssuche und -herstellung zu Peers anbelangt, gelang Luca auch in diesem Bereich ein großer Entwicklungsschritt, sodass er

nach wenigen Monaten innerhalb der Kindergruppe zumindest zu drei Kindern wiederholt und intensiv Kontakt und Verbindung herstellen konnte.

- Welche Erkenntnisse können über Lucas psychische Strukturen gewonnen werden?

Lucas Denken, Erleben, Wahrnehmen und Handeln scheint in psychischen Strukturen zu gründen, die besonders in Verbindung mit seiner Mentalisierungsfähigkeit sowie seiner Affektregulation zu betrachten sind. Diese zwei Bereiche weisen während des Beobachtungsverlaufes stetige Entwicklungen auf. So konnte herausgearbeitet werden, dass sich seine Mentalisierungsfähigkeit auf einem Level bewegt, in dem Zusammenhänge zwischen seinem Erleben und seinem Verhalten bestehen. Diese Verknüpfung von Fühlen und Handeln scheint er bei anderen Personen jedoch erst ansatzweise zu erkennen. Diese Fähigkeit setzt voraus, dass er angemessene Vorstellungen von der inneren Welt von anderen Menschen ausgebildet hat. Dieser Aspekt scheint ebenso erst minimal vorhanden zu sein. Im Beobachtungsverlauf zeigte sich jedoch zunehmend, dass er Interesse am Verhalten anderer bezeugte, was auf eine Entwicklung seiner Wahrnehmung anderer Personen schließen lässt. Luca kann sich darüber hinaus sprachlich und symbolisch bereits auf basaler Ebene mit seiner Umwelt über Inhalte seiner inneren Welt verständigen. Besonders in seinem symbolischen Spiel zeigt sich, dass sich Luca in der Entwicklung seiner Mentalisierungsfähigkeit am Übergang zwischen der mentalistischen und repräsentationalen Denkweise befinden dürfte: Seine Gedanken sind vordringlich als Abbilder der Realität geformt, wobei er sich im Spiel mit Repräsentanzen, also inneren Bildern, die losgelöst von konkreten Situationen im Hier und Jetzt sind, beschäftigt. Luca ist im Stande, seine eigenen negativen Affekte regulieren und mildern zu können – jedoch nicht auf einer Ebene der Metakognition. Luca ist es in diesem Sinne vermutlich nicht möglich, z.B. im Affekt selbst über den Affekt nachzudenken und diesen dadurch zu lindern. Der Vorgang der Linderung seiner belastenden Wahrnehmungen geschieht in seinem Fall auf unbewusster Ebene etwa mithilfe Kathrins Container-Funktion.

Die pointierte Darstellung Lucas Erlebenstendenzen der Phasen der Trennung und des Getrennt-Seins ab seinem Kindergarteneintritt sollen nun kompakte **Aussagen über Lucas Eingewöhnungsphase in den Kindergarten** zulassen. Schlussendlich wird eine Einschätzung formuliert, in welcher Weise Luca die Bewältigung der Eingewöhnungsphase (im

Sinn der Wiki-Definition) möglich wurde. Somit ist die komplexe Forschungsfrage beantwortet.

- Bereits an Lucas erstem Kindergarten tag zeigten sich bestimmte Themenbereiche, die sich im Laufe der Beobachtungszeit zusehends als bedeutungsvoll herauskristallisierten (bspw. Unruhe, Aufmerksamkeit, Wirkmächtigkeit). Seine Verhaltens- und Erlebenstendenzen veränderten sich jedoch im Laufe des Eingewöhnungsprozesses:
- Der Eintritt in den Kindergarten markierte für Luca den Beginn einer Phase großer Entwicklungsfortschritte im Bereich seines mentalen Erlebens und Verhaltens (und somit seiner psychischen Strukturen). Herausgegriffen sollen jene Erfahrungen werden, die Luca in Bezug auf die Kontaktgestaltung zu anderen Personen sammelte. Diese Erfahrungen haben seine Fähigkeit zur Mentalisierung nach und nach differenziert und weiterentwickelt.
- Besonders in Phasen der Trennung zeigte Luca ein breites Spektrum an Affektäußerungen, die jeweils als Ausdruck seiner Empfindungen gegenüber dem Kindergartenbesuch zu verstehen sind. Obwohl Luca zusehends weniger negativ belastende Affekte in Trennungsphasen zeigte, wurden in den anschließenden Phasen des Getrennt-Seins zahlreiche Sequenzen innerlicher Unruhe ausgemacht. Diese werden auf den Umstand der Trennung von seiner Mutter zurückgeführt und schließen auf die erhebliche Belastung, der sich Luca ausgesetzt fühlte. Es wurde gezeigt, dass Luca seine Affekte regulieren und Strategien entwickeln konnte, die eine Linderung seiner schmerzlichen Gefühle herbeiführte.
- Luca konnte sich während seiner Eingewöhnungszeit auf vertrauensvolle und feinfühligke Pädagoginnen und Assistentinnen stützen, die zum überwiegenden Teil eine Vorstellung von Lucas jeweiliger Befindlichkeit ausgebildet hatten. Kathrin, seine Bezugspädagogin, nahm hierbei einen besonderen Stellenwert ein. Sicherheit und Halt erhielt er speziell während der ersten zwei Monate. Ab dann schien Luca diese Form der Unterstützung nicht mehr einzufordern und folglich auch keine exklusive Hinwendung des Betreuungspersonals zu bekommen.
- Luca zeigte von Beginn an Interesse an den Spielangeboten in der Gruppe. Er benötigte praktisch keine extrinsische Motivation.

- Vom Eintritt bis etwa drei Monate danach fand sich Luca lediglich im Austausch mit Erwachsenen oder verbrachte seine Zeit mit alleiniger Beschäftigung. Interaktionserfahrungen mit Peers sammelte Luca zu Beginn demnach kaum. Luca fühlte sich deshalb oftmals eher der Gruppe der Erwachsenen zugehörig denn der Gruppe der Peers. Er erkannte jedoch nach und nach Gemeinsamkeiten zwischen ihm und drei anderen Kindern der Gruppe, mit denen zusehends wechselseitiger Austausch stattfand und welchen Luca schließlich sichtlich genoss. In diesen Situationen waren keine Pädagoginnen oder Assistentinnen involviert. Bei Großgruppenaktionen (wie etwa dem Morgenkreis) konnte er nicht mit Freude partizipieren und zog sich in diesen Momenten meist zurück.

**Kann nach diesen Aussagen Lucas Eingewöhnungsphase nach der leitenden Definition der Wiki-Studie als „bewältigt“ angesehen werden?**

Zur Wiederholung soll die Bewältigungsdefinition, die im Rahmen der Wiki-Studie für diesen Prozess leitend ist, angeführt werden. Demnach ist von Bewältigung der Eingewöhnungsphase zu sprechen, wenn es Kleinkindern im Kinderkrippen- oder Kindergartenalltag – trotz der negativ-belastenden Affekte, die sie im Zuge des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von ihrer Bezugsperson verspüren, – zusehends gelingt,

- „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 mitgestaltend zu partizipieren“ (Wiki 2007, interne Projektpapiere).

Luca scheint aufgrund seiner bis dahin entwickelten Fähigkeit zur Mentalisierung und Affektregulation hinreichend gute Voraussetzungen zur Bewältigung der Eingewöhnungsphase mitzubringen bzw. im Begriff sein, diese gerade dahingehend zu entwickeln. Dies zeigt sich in der beständigen Entwicklung der drei Bereiche, die innerhalb der Definition genannt sind: Luca scheint seine Affektäußerungen dahingehend zu kontrollieren, dass sich negative Äußerungen verringern, positive hingegen (leicht) steigern. Im Bereich seines Interesses wird deutlich, dass sich seine Spielfähigkeiten differenzieren: Er entwickelt diese von anfänglich alleinigen Spielen von Funktions- und Konstruktionsspielen hin zu gemeinsamen, symbolischen Rollenspielen mit anderen Kindern. Darüber hinaus war er stets

empfänglich für alle Vorgänge, Ereignisse und Aktivitäten, die sich im Gruppenraum boten (was jedoch nicht immer bedeutet, dass er aktiv daran teilnahm). Am auffälligsten war vermutlich Lucas Entwicklung im Bereich der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung, der dritten Dimension der Bewältigungsdefinition. Nach anfänglicher Verbindungssuche und -herstellung zur Pädagogin Kathrin, orientierte er sich sichtbar auch an den übrigen Erwachsenen im Kindergartenalltag. Rund drei Monaten nach seinem Eintritt in den Kindergarten, als sich Pädagoginnen und Assistentinnen allmählich seltener aktiv um Kontakt zu ihm bemühten – und er diesen nicht einforderte –, war es Luca möglich selbstständig Interaktionssequenzen mit Gleichaltrigen zu initiieren und beizubehalten.

Nach dieser Definition scheint Luca die Eingewöhnungsphase in den Kindergarten bewältigt zu haben, hat er schließlich in allen drei kindlichen Aktivitätsbereichen eine Steigerung und Differenzierung des wünschenswerten Verhaltens und Erlebens zeigen können. Dennoch ist festzuhalten, dass die lediglich geringe Steigerung Lucas positiver Affektäußerungen – und sein oftmals beschriebenes „neutrales“ Auftreten – zwar darauf hinweisen, dass er den Weggang seiner Eltern akzeptiert und sich im Kindergarten gut zurecht findet, doch beständig freudig und frei ohne jegliche belastende Gefühle scheint Luca die Trennung selbst nach einem knappen halben Jahr im Kindergarten nicht zu vollziehen.

## **Teil IV**

### **Weiterführende Überlegungen und Schlussbemerkungen**

---

„Sich selbst zu kennen ist die erste aller Wissenschaften.“

*(Platon)*

## Überblick

Teil IV der Diplomarbeit steht im Zeichen der weiterführenden Überlegungen sowie Schlussbemerkungen, welche die wissenschaftliche Relevanz meiner Forschungsarbeit unterstreichen sollen. Gegliedert ist dieser Teil wie folgt: Zunächst wird ein Forschungsdesign für eine weiterführende Studie vorgestellt, welche die ursprünglich geplante Forschungsfrage aufgreift (IV.1). Daran anschließend findet eine zusammenfassende Diskussion meiner Forschungsergebnisse statt (IV.2). Diese geht von jenen Studien aus, die im Forschungsstand präsentiert wurden. Im Weiteren enthält die Auseinandersetzung mit meinen Forschungsergebnissen sowohl eine Anbindung an die Wiener Kinderkrippenstudie, als auch an die bildungswissenschaftliche Disziplin. Zum Abschluss wird vor dem Hintergrund reflektierender Gedanken der vorliegenden Einzelfallstudie ein Ausblick auf mögliche künftige Forschungsvorhaben gegeben (IV.3).

### IV.1 Ein Forschungsdesign für weiterführende Studien

In Kapitel I.4.3.1 wurde berichtet, dass das geplante Vorhaben dieser Diplomarbeit nicht in der ursprünglichen Form verwirklicht werden konnte. Um die leitende Forschungsfrage jedoch nicht gänzlich verwerfen zu müssen, wurde beschlossen, den Fokus der Forschungsfrage zu verschieben. So ist der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf Lucas Kindergartenzeit gelegt und nicht – wie geplant – auf dem Vergleich und Verstehensprozess von Lucas Verhaltenswandel zwischen seiner Kinderkrippen- und Kindergartenzeit. Dieses Kapitel zielt nun auf die Beantwortung der letzten der insgesamt drei angeführten Fragestellungen ab, die da lautet:

*Welches Forschungsdesign ist notwendig, um eine Antwort auf die ursprünglich geplante Forschungsfrage zu erhalten?*

Zur Erinnerung die ursprünglich geplante Forschungsfrage:

*Welche Aufschlüsse können Erkenntnisse über Lucas innerpsychisches Erleben und seine psychischen Strukturen über beobachtbare Veränderungen seiner sozial-emotionalen*

*Probleme beim Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten geben? Wie kann dieser Entwicklungsprozess verstanden werden?*

Folgende Überlegungen bezüglich eines Forschungsdesigns dieser komplexen Frage(n) ergeben sich<sup>45</sup>: Die Forschungsfrage zielt darauf ab, mithilfe einer qualitativen Forschungsmethode bearbeitet zu werden. Im Zentrum der Frage stehen Erkenntnisse über das Erleben eines Individuums, weshalb die Beobachtungsmethode der „Young-Child-Observation“ für geeignet gehalten wird. Nach der Erhebung der Daten, die in Form von Beobachtungsprotokollen über den Zeitraum von insgesamt fast eineinhalb Jahren vorliegen<sup>46</sup>, steht die Auswertung der Daten an. Die Forschungsfrage umfasst vier große Bereiche, die schrittweise ausgearbeitet werden müssen: (1.) Lucas Verhalten, (2.) Lucas Erleben, (3.) Lucas psychische Strukturen und (4.) Verstehen des Entwicklungsprozesses. Während die Punkte (1.) und (2.) im Zuge der Protokollanalyse erarbeitet werden, gilt es im Zuge der Darstellung der psychischen Strukturen (3.) Verknüpfungen zwischen dem beobachteten Verhalten sowie Erleben und theoretischen Konzepten zu schaffen, die eben dieses Verhalten und Erleben nachvollziehbar machen. Dieses Vorgehen verlangt nach höchst differenzierter Ausarbeitung, da die „Beschaffenheit“ der inneren Welt des Kindes zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben werden muss, um dessen Erlebens- und Verhaltenstendenzen einordnen und über die Zeitspanne der eineinhalb Jahre vergleichen zu können. Dieser Vergleich soll schließlich (4.) einen Verstehensprozess initiieren, der das andersartige Verhalten des Kindes während seiner Krippenzeit einerseits und der Kindergartenzeit andererseits auf Basis der Entwicklung seiner psychischen Strukturen erklären soll.

Dieses Vorhaben mag zunächst recht simpel erscheinen, ist in der Umsetzung jedoch hoch diffizil. Grund dafür ist die Tatsache, dass psychische Prozesse nicht unmittelbar erschlossen werden können und überdies weisen sie eine hohe Komplexität und Vielschichtigkeit hinsichtlich ihrer Ausbildung, Entwicklung und Veränderung auf. Die Schwierigkeit besteht folglich darin, das Zusammenspiel zwischen dem jeweiligen tendenziellen Verhalten, dem jeweiligen tendenziellen Erleben und der jeweiligen psychischen Beschaffenheit zu ergründen. In diesem Sinn sind Erkenntnisse über die Mentalisierungsfähigkeit, die Affekt-

---

<sup>45</sup> Wenn in der Folge von *der Forschungsfrage* gesprochen wird, ist die ursprünglich geplante Forschungsfrage gemeint.

<sup>46</sup> Dabei wurden Lucas Kinderkrippeneintritt und sein erstes Jahr in der Krippeneinrichtung dokumentiert. Darüber hinaus wurde der Wechsel – und somit ein erneuter Eintritt – in den Kindergarten inklusive der folgenden fünf Monate in dieser Einrichtung mit verfolgt.

regulation, die Abwehr- und Sicherungstendenzen, die Apperzeption, die Selbst- und Objektrepräsentanzen und viele weitere Aspekte der psychischen Entwicklung des Kindes mit einzubeziehen.

Wenn es schließlich gilt, einen Vergleich psychischer Strukturen zu unterschiedlichen Zeitpunkten anzustellen, müssen zunächst bestimmte beobachtbare oder wahrnehmbare Verhaltensweisen oder Reaktionen als Ausdruck psychischer Aktivitäten der jeweiligen Situationen ergründet werden. In dem angestrebten Vergleich böte es sich an, ähnliche Situationen auf diese Weise zu untersuchen. So könnte Lucas erster Tag in den jeweiligen Einrichtung mit Bezug auf seine Erlebens- und Verhaltenstendenzen miteinander verglichen werden; sowie in weiterer Folge etwa sein charakteristisches Erleben und Verhalten – unter besonderer Berücksichtigung auf seine sozial-emotionalen Auffälligkeiten – (inkl. der beeinflussenden psychischen Aktivitäten wie Affektregulation u.ä.) in Bezug auf Interaktions- und Beziehungsgestaltungen in den jeweiligen Einrichtungen und Ähnliches mehr.

Lang (2008, 60) weist darauf hin, im Zuge der Ausarbeitung von Veränderungen psychischer Strukturen Folgendes zu berücksichtigen: Verändertes manifestes Verhalten lässt nicht gleichermaßen den Schluss zu, dass innerpsychisches Erleben in derselben Weise verändert wurde. Deshalb gilt es genauer zu untersuchen, inwiefern die beobachteten Veränderungen mit dem innerpsychischen Erlebnisraum zusammenhängen bzw. welche zentralen Konflikte oder Selbst- und Objektrepräsentanzen dem Verhalten zu Grunde liegen. All die vernetzten Elemente psychischer Strukturen sind beim Nachdenken über Strukturveränderung mit einzubeziehen und zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Erschließung der Zusammenhänge zwischen verändertem Verhalten, Erleben und psychischen Strukturen empfiehlt sich im Zuge der Interpretation der Ergebnisse das Verfahren des hermeneutisch-dialektischen Hypothesenexklusionismus. Diese Methode ist darauf ausgerichtet, Verbindungen zwischen Beobachtungsmaterialien und theoretischen Konzepten, Modellen und Theorien zu errichten (Birk 2001, 107; für Details zu dieser Methode: Fischer 1989).

Wenn man den hier genannten Empfehlungen folgt, könnte die ursprünglich geplante Forschungsfrage aufschlussreiche Erkenntnisse über den Entwicklungsprozess eines Kindes mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten geben, die auf einer detaillierten Analyse dessen innerpsychischer Vorgänge und dessen spezifische Psychodynamik basieren.

## **IV.2 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Studie**

Der folgende Abschnitt steht im Zeichen der Diskussion der Ergebnisse, wodurch der wissenschaftliche Ertrag der vorliegenden Arbeit verdeutlicht werden soll. Es wird danach gestrebt, die durch die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage gewonnenen Erkenntnisse einerseits mit jenen Studien, die im Forschungsstand präsentiert wurden, in Bezug zu setzen (IV.2.1), und andererseits an die Wiki-Studie anzubinden (IV.2.2). Auf diesem Wege wird die Relevanz meiner Arbeit für die bildungswissenschaftliche Disziplin ersichtlich (IV.2.3).

### ***IV.2.1 Ertrag der Arbeit in Hinblick auf die Forschungsfrage***

Unter Bezugnahme auf Fatke (2010, 162) ist eine Einzelfallstudie darauf ausgerichtet, auf methodisch kontrollierte Weise den jeweiligen Einzelfall „mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung [zu setzen], 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.“ Ziel ist demnach die Prüfung oder auch Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnis. Jene Studien, die im Zuge der Präsentation des Forschungsstandes angeführt wurden, werden nun als Anknüpfungspunkte dienen, um Bezüge zwischen dem Besonderen, also dem Einzelfall, und jenen Aussagen, die nicht bloß den Einzelfall betreffen, herzustellen. Die Darstellung erhält folgende Struktur: Leitend sind Fragen danach, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse in meiner Fallanalyse Bestätigung finden sowie welche bestehenden Annahmen erweitert bzw. differenziert betrachtet werden können<sup>47</sup>. Der Ertrag der Arbeit wird folgende Gebiete betreffen: (1.) Der Ertrag für Stu-

---

<sup>47</sup> Im Zuge des folgenden Vergleichs von Ergebnissen unterschiedlicher Studien wurde berücksichtigt, dass diese auf Basis unterschiedlicher Forschungsdesigns erhoben wurden. Da im Kapitel zum Forschungsstand deutlich wurde, dass in bisherigen Forschungsarbeiten gerade das Erleben des Kleinkindes im Zusammenhang mit dem Kindergartenentrtritt, welches mit der Forschungsmethode der Young Child Observation er-

dien im Forschungsgebiet *Eingewöhnungsphase* (genauer: „Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung“), (2.) der Ertrag für Studien im Gebiet *Integration im Kindergarten* (genauer: „Eintritt in den Kindergarten – Erleben und Bewältigung von Trennung von Integrationskindern, die sozial-emotionale Probleme aufweisen“) und (3.) der Ertrag für den Forschungsbereich der *Darstellung von psychischen Strukturen*.

### Welche Erkenntnisse finden Bestätigung?

#### (1.) Bereich Eingewöhnungsphase

Griebel und Niesel (2007)<sup>48</sup> vertreten die These, dass der *Eintritt in den Kindergarten eine bedeutsame Transition und sensible Phase* darstellt, die mit *großen Herausforderungen an alle Beteiligten* (Kind, Eltern, Pädagoginnen) verbunden ist. Anhand der detaillierten Analyse von Lucas Kindertageeintritt wurde deutlich, dass diese Zuschreibungen auf Lucas Eingewöhnungsprozess zutreffen. Luca hatte etwa damit zu kämpfen, sich in der neuen Lebenswelt Kindergarten zu Recht zu finden, in welcher seine Mutter nicht mehr (körperlich) greifbar war. Er musste lernen, zwei Lebenswelten (zu Hause einerseits und Kindergarten andererseits) anzuerkennen. Im Zuge der Eingewöhnungsphase waren vor allen Dingen die morgendlichen Trennungen die größte Herausforderung. Luca musste seine Gefühle und Affekte erkennen und zu regulieren versuchen, während seiner Mutter und Kathrin die Aufgabe zukam, diesen Prozess zu unterstützen. Im Kindergartenalltag galt es schließlich für Luca, weitere Herausforderungen zu meistern. So wurde ihm abverlangt die Phasen des Getrennt-Seins von seiner Mutter zu bewältigen sowie soziale Kontakte zu knüpfen.

Scheerer (2008, 126) betont, dass *Trennungserfahrungen zumeist konfliktreich* sind und der Prozess der Eingewöhnung in einen Kindergarten deshalb *Sorgsamkeit, Behutsamkeit und Zeit* benötigt. Im Zuge der Darstellung von Lucas Eingewöhnungsprozess wurde gezeigt, dass Luca selbst nach vier Monaten im Kindergarten Anzeichen von Unruhe äußerte, die auf die Trennung von seiner Mutter zurückzuführen waren. Vor allem Lucas Bezugspädagogin, aber auch seiner Mutter wurde während des Eingewöhnungsprozesses sorgsame

---

geschlossen wurde, kaum Beachtung fand, dienen die Ergebnisse – ohne nochmalige Darstellung ihres Zustandes – als Anbindung.

<sup>48</sup> Diese sowie folgende Studien wurden im Kapitel zum Forschungsstand in der vorliegenden Arbeit referiert. Nähere Erläuterungen bezüglich des Settings der jeweiligen Studien sind eben dort nachzulesen.

Unterstützung sowie Behutsamkeit abverlangt, um Lucas Bedürfnisse wahrzunehmen und entsprechend darauf zu reagieren. Demnach kann Scheerers Feststellung durch meine Arbeit insofern gestützt werden, als dass die Trennungserfahrung für Luca ebenso eine konfliktreiche Situation darstellte, die jedoch durch den einfühlsamen Zugang seiner Bezugspersonen (sowohl Mutter als auch Bezugspädagogin) gelöst werden konnte. Vor allem Kathrin, Lucas Bezugspädagogin, gab ihm beständig zu spüren, dass sie seine schmerzhaften Gefühle verstand und ihm Zeit gab, den Weggang seiner Mutter zu betrauern. Diese Feinfühligkeit der Pädagogin sowie ihre Sorgsamkeit im Einschätzen Lucas Gefühlszustände erlaubten es ihm, diese konfliktbehaftete Phase zu bewältigen.

Ähnlich wie Scheerer kam Bailey (2008, 157) in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass der *Aufbau von Bindungsbeziehungen zu neuen Bezugspersonen* entscheidend für den Verlauf des Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten ist. Diese Annahme wird in der vorliegenden Fallstudie bestätigt, indem Lucas stabile Beziehung zur Pädagogin Kathrin als hilfreich und förderlich für seinen Eingewöhnungsprozess identifiziert wurde. Besonders zu Beginn der Beobachtungen fiel die Orientierung und Suche von Luca nach Nähe zu Kathrin ins Auge, was auf ihre bedeutsame Rolle in seinem Kindergartenalltag deutet.

Bailey (ebd.) führte weiter aus, dass mit einer stabilen Bindungsbeziehung eine *Festigung des Sicherheitsgefühls* einhergeht, welches folglich zunehmend *unabhängigeres Explorationsverhalten* und *positive Peer-Interaktionen* nach sich zieht. Auch diese Erkenntnisse können durch Lucas Verhalten bekräftigt werden. Eben diese Folge: „vertrauensvolle Bezugspädagogin → schafft Sicherheitsgefühl → ermöglicht explorierendes Verhalten → unterstützt Kontaktgestaltung unter Peers“ zeichnet Lucas zunehmend bewältigten Eingewöhnungsprozess in den Kindergarten in aller Kürze nach. Luca nahm das vertrauensvolle Beziehungsangebot von seiner Bezugspädagogin Kathrin an und konnte sich durch diese Verbindung mit seinen Gefühlen aufgehoben und sicher erleben. Diese haltgebende Beziehung, die sich Woche für Woche zunächst auf das restliche Gruppenpersonal erweiterte, ließ Luca seine Umgebung im Kindergarten in erkundender Weise entdecken. Nach etwa drei Monaten erweiterte Luca sein Interaktionsverhalten und trat nun nicht mehr ausschließlich mit seinen bisher bevorzugten erwachsenen Spielpartnern in Austausch, sondern wandte sich zusehends an andere Kinder. Im Zuge der Durchsicht der Beobachtungs-

protokolle nach chronologischem Verlauf kann die kontinuierliche Steigerung von Lucas Fähigkeit, mit anderen Personen zu interagieren, nachverfolgt werden.

## (2.) Bereich Integration

Die Autorin Dechent (2008) berichtete über die Eingewöhnung eines wütend-aggressiven zweieinhalbjährigen Buben in eine neue Kinderkrippengruppe. Ihre differenzierte Auseinandersetzung mit dem Erleben des Kindes ergab, dass es ihm in belastenden Situationen der Trennung noch nicht möglich war, auf „gute innere Objekte“ zurückzugreifen (ebd., 39). Dechent spricht damit einen wesentlichen Aspekt an, der im Zuge der Integration von verhaltensauffälligen Kleinkindern in Kindergruppen zu berücksichtigen ist: die *emotionale Entwicklung* des Kindes. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Lucas sozial-emotional auffälliges Verhalten in der Kinderkrippe unter anderem darin gründet, dass er zu diesem Zeitpunkt seine emotionale Entwicklung der Objekt Konstanz noch nicht vollständig ausgebildet hat<sup>49</sup>, zeigt der Vergleich zu meiner Analyse – in welcher herausgearbeitet wurde, dass Luca ein „gutes inneres Objekt“ von seiner Mutter verinnerlicht hatte –, dass es im Ringen um das Verstehen von Verhalten und Erleben eines Kleinkindes unumgänglich scheint, die emotionale Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen. Demnach ist die Annahme von Dechent (2008, 39) zu bestätigen, dass beim Nachdenken über Ursachen von aggressivem Verhalten eines Kindes in einer außerfamiliären Betreuungseinrichtung die emotionale Entwicklung des Kindes aufschlussreiche Hinweise geben kann. Diese können wiederum hilfreich sein, um im Zuge der Integration verhaltensauffälliger Kinder diesen mit entsprechender Unterstützung zu begegnen.

Ähnliche Schlüsse zogen Leber et al. (1989), als sie untersuchten, in welcher Weise sich Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten zeigen. Um den betroffenen Kindern eine Verbesserung von Entwicklungs- und Bildungschancen zu bieten, werde den Autoren zufolge Pädagoginnen abverlangt, auffällige Verhaltensweisen der Kinder nicht mehr als Unart

---

<sup>49</sup> Ist diese Objekt Konstanz ausgebildet, kann das Kind im Falle einer (körperlichen) Trennung von dessen Bezugsperson auf gute innere Bilder, Vorstellungen und positive Gefühle zurückgreifen, die es von dieser Person ausgebildet hat und die es beruhigen und den Schmerz einer (vorübergehenden) Trennung lindern. Ist diese Objekt Konstanz noch nicht vollständig ausgebildet, erlebt sich das Kind in diesen Momenten der Trennung von der Bezugsperson tatsächlich verloren und verlassen und zeigt dies dementsprechend im Verhalten. Margaret Mahler hat den Begriff „emotionale Objekt Konstanz“ geprägt – detailliertere Ausführungen sind in ihrem Werk „The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation“ nachzulesen (1975, 109-120).

abzuwerten oder zu ignorieren, sondern deren *affektive Befindlichkeit wahrzunehmen und zu verstehen versuchen* (ebd., 162). Sie plädieren dafür – ähnlich wie Dechent (2008) –, psychoanalytisch orientiert innerpsychische Vorgänge des Kleinkindes zu beachten, um Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten aufzuspüren. Ein derartiges Vorgehen ist nach meiner Fallstudie ebenso zu befürworten und zu bestätigen. Gelingt es einer Pädagogin (wie Kathrin), die emotionale Befindlichkeit eines Kleinkindes wahrzunehmen und zu verstehen, – sei es bei einem Integrationskind, um auf Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten schließen zu können oder sei es bei Kindern, die „lediglich“ die Eingewöhnungsphase in den Kindergarten zu bewältigen haben und nicht zwingendermaßen beobachtbare Auffälligkeiten zeigen – wird einem Kind (wie Luca) eröffnet, seinem je individuellen Entwicklungsstand entsprechend Unterstützung zu erhalten. In Situationen, in welchen Luca aufgrund der Trennung von seiner Mutter stark belastende Gefühle von Trauer und Schmerz verspürte, war Kathrin an seiner Seite und brachte zum Ausdruck, was er wohl empfinden mochte. Sie erkannte, dass Lucas Verhalten Ausdruck seiner inneren Befindlichkeit war und reagierte dementsprechend. Lebers et al. (1989) Forderung kann nicht nur in Bezug auf das pädagogische Handeln, welches im Fallmaterial ersichtlich wird, bestätigt werden, sondern ist auch für die vorliegende Fallstudie gültig: Ich analysiere im Zuge meiner Arbeit, welche Zusammenhänge zwischen Lucas Verhaltensweisen und seiner inneren Welt (wozu auch seine affektive Befindlichkeit zuzurechnen ist) bestehen und versuche daraus die Art und Weise seines „So-Seins“ im Kindergarten zu verstehen.

Welche Annahmen können erweitert bzw. müssen differenziert betrachtet werden?

#### (1.) Bereich Eingewöhnungsphase

Bailey (2008, 155) hält fest, dass es zwar vielfältige Studien zum Thema Kindertageeintritt gibt, doch die *Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen den einflussreichen Variablen des Erlebens des Kindes* seien bisher *unzureichend erforscht*. Diese Erkenntnis konnte bereits im Zuge der Erarbeitung des Forschungsstandes Bestätigung finden, wird jedoch an dieser Stelle durch die vorliegende Fallstudie erweitert. In meiner Arbeit konnte das spezifische Zusammenspiel zwischen Lucas manifesten und latenten Verhaltens- und Erlebensweisen ausgewiesen werden, indem ein genauer Blick auf Lucas psychische Strukturen geworfen wurde. Dadurch konnte der Bewältigungsprozess der Eingewöh-

nungsphase inklusive den herausfordernden Aufgaben des Trennens und des Getrennt-Seins von der Mutter aus Lucas Blickpunkt nachgezeichnet werden. Somit kann Baileys aufgedeckte Forschungslücke, nämlich der Mangel an Kenntnis der Zusammenhänge und Mechanismen der Faktoren, die auf das kindliche Erleben Einfluss nehmen, durch meine Arbeit ein Stück weit geschlossen werden.

Gloger-Tippelt und Zweyer (2004) konstatierten, dass der *sozial-emotionale Entwicklungsstand keinen Einfluss* auf den Verlauf der Eingewöhnungsphase hat. In Zusammenhang mit Lucas Einzelfall ist diese Annahme zu bezweifeln, zumal herausgearbeitet wurde, dass er im Zuge der Eingewöhnung in den Kindergarten keine sozial-emotionalen Auffälligkeiten mehr gezeigt hat. Obschon Lucas Eingewöhnung in den Kindergarten seine zweite Eingewöhnungserfahrung (nach jener in die Kinderkrippe) war, ist dementsprechend anzunehmen, dass Lucas Entwicklung im Bereich seiner sozial-emotionalen Fähigkeiten ausschlaggebend für sein unauffälliges Verhalten im ersten Halbjahr des Kindergartens ist – im Gegensatz zu jenem während seines Krippenjahres. Demnach hätte die sozial-emotionale Entwicklung von Luca einen bedeutenden Einfluss auf den Verlauf seiner Eingewöhnungsphase in die außerfamiliäre Betreuungseinrichtung<sup>50</sup>.

## (2.) Bereich Integration

Neben Datler und Wininger (2010, 230) plädieren auch Funder und Fürstaller (2011, 61f.) in ihrem Beitrag „Verhaltensauffällige Kinder in Kindertagesstätten: Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Integration verhaltensauffälliger Kinder“ dafür, (auffälliges) Verhalten als Ausdruck und Folge von innerpsychischen Prozessen zu begreifen. Im Zuge des Nachdenkens über Ursachen, die Entstehung sowie das Verstehen von Verhaltensauffälligkeiten in Kindergärten empfehlen die Autorinnen daher, psychodynamische Theorien heranzuziehen. Sie stellen in diesem Zusammenhang die Theorie der psychischen Strukturen vor. Die Autorinnen gehen davon aus, „dass Verhaltensstörungen primär in psychischen Prozessen wurzeln“ (ebd., 67) und somit „müssen integrative und frühpädagogische Bemühungen in Kindertagesstätten darauf abzielen, Veränderungen im Bereich der psychi-

---

<sup>50</sup> Um herauszufinden, welche der beiden Auffassungen nun Gültigkeit besitzt, bedürfte es weiterer Untersuchungen. Selbstverständlich müsste zunächst die ursprüngliche Forschungsfrage bearbeitet werden, um begründete Aussagen über Lucas psychische Strukturen zur Zeit seines Krippenbesuchs tätigen und in weiterer Folge – unter Berücksichtigung des Forschungssettings von Gloger-Tippelt und Zweyer – vergleichbare Schlüsse ziehen zu können.

schen Strukturen anzuregen“ (ebd.). Funder und Fürstaller fordern daher, dass im Zuge integrativer Bemühungen „*differenzierte und gut begründete Antworten auf die Frage [entwickelt werden müssen], in welchen innerpsychischen Prozessen und (unbewussten) Strukturen manifeste Verhaltensweisen gründen*“ (ebd.; Hervorh. P.H.). Meine Diplomarbeit kommt eben dieser Forderung nach, wobei die Erweiterung der dargestellten Ausführungen in der inhaltlichen Ausarbeitung des Geforderten liegt: Das Ergebnis ist eine differenzierte Fallanalyse über den Eingewöhnungsprozess eines Integrationskindes in den Kindergarten. Im Zentrum der Überlegungen stand stets, wie Luca Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins von seiner Mutter erlebt haben mag sowie welche Beziehungserfahrungen er im Kindergarten macht. In weiterer Folge wurde danach gefragt, in welchen psychischen Strukturen seine tendenziellen Erlebens- und Verhaltensweisen wurzeln. Speziell bei Integrationskindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen – oder wie Luca während seines Krippenjahres *zeigten* –, scheint die bevorzugte Methode, um diese Verhaltensweisen verstehen und adäquat darauf reagieren zu können, psychoanalytisch orientiert zu sein.

### (3.) Bereich Darstellung von psychischen Strukturen

Im Zuge der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage wurde die Theorie der „psychischen Strukturen“ als Grundlage für das Verstehen von Lucas Erleben und Verhalten während seines Kindergarteneintritts herangezogen, um darauf aufbauend Einschätzungen über die Bewältigung der Eingewöhnungsphase abzuleiten. Obschon Studien über die Theorie der psychischen Strukturbildung im Kapitel zum Forschungsstand nicht behandelt wurde, da sie nicht Ausgangspunkt meines Forschungsinteresses war, wird an dieser Stelle betont, dass meine Arbeit einen Beitrag zur Darstellung von psychischen Strukturen leistet. Wird im wissenschaftlichen Kontext über psychische Strukturen publiziert, so beinahe ausschließlich aus theoretischer Sicht und vor dem Hintergrund der Erklärung und Beschreibung dieser Theorie. Eine explizite Ausarbeitung und *Darstellung von psychischen Strukturen anhand von Fallmaterial* ist leider kaum beschrieben (Annäherungen daran z.B. in Sengschmied 1996). Die vorliegende Arbeit soll in diesem Sinne das wenig publizierte Wissen auf dem Gebiet der Darstellung von psychischen Strukturen anhand von Fallmaterial erweitern. Eine Annäherung an Lucas psychische Strukturen wurde auf Basis seiner Fähigkeiten zur Mentalisierung sowie seiner Affektregulation erarbeitet und präsentiert. So

konnte gezeigt werden, inwiefern Lucas Fähigkeit zur Mentalisierung und Affektregulation, als Teil seiner psychischen Strukturen, den Zugang zum Verstehen seiner Erlebens- und Verhaltensweisen eröffnen konnte.

Nachdem in diesem Unterkapitel Erkenntnisse der Fallanalyse „Luca“ mit vorhandenen Wissensbeständen in Bezug gesetzt wurden, wird meine Arbeit im Folgenden an die Wiener Kinderkrippenstudie angebunden.

#### ***IV.2.2 Anbindung an die Wiener Kinderkrippenstudie***

In diesem Unterkapitel werden Parallelen dargelegt, die zwischen meinen Forschungsergebnissen und bereits im Zuge der Wiki-Studie veröffentlichten Erkenntnissen übriger Einzelfallstudien bestehen. Fatkes (2010, 166f.) Ausführungen zur wissenschaftlichen Gültigkeit von Einzelfallstudien zufolge,

„haben solche ‚allgemein‘ theoretischen Aussagen zunächst vorläufigen, hypothetischen Charakter, und obwohl die Erforschung eines Einzelfalls bereits starke Hinweise auf *Typisches im Individuellen* liefert, bedarf es weiterer Fallstudien. Dabei ist es freilich nicht nötig, eine repräsentative Gesamtzahl von Fällen zu untersuchen – wie dies bei einem empirisch-analytischen Forschungsvorgehen üblich ist –, sondern jeder andere Fall, der in gleicher Weise das Typische im Individuellen zeigt, kann schon als weitere Bestätigung der Richtigkeit der theoretischen Aussagen gelten.“

Demnach wird überprüft, ob meine Erkenntnisse – in noch spezifischerer Weise als im voranstehenden Unterkapitel<sup>51</sup> – nicht nur in Lucas Einzelfall Gültigkeit besitzen, sondern auch andere Autorinnen in übrigen Einzelfallstudien zu ähnlichen Erkenntnissen bezüglich des Erlebens von Trennung und Getrennt-Sein der Kleinkinder während der Eingewöhnungsphase in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung kamen. Dies wird erreicht, indem Annahmen, die bezüglich der Eingewöhnungsphase anhand des ausgearbeiteten Falls „Luca“ bisher als *individuell* präsentiert wurden, nun in übrigen Fallstudien ebenso auszumachen sind und schließlich als *typisch* identifiziert werden. Das Aufspüren von Parallelen innerhalb unterschiedlicher Einzelfallstudien trägt somit dazu bei, bisherigen Annahmen ein Stück weit allgemeine Bestätigung zu verleihen.

---

<sup>51</sup> Die angeführten Einzelfallstudien entstanden vor dem Hintergrund desselben Forschungsdesigns wie die vorliegende Diplomarbeit. Demnach ist ein Vergleich der Forschungsergebnisse besonders ertragreich.

*Annahme 1: Die Eingewöhnungsphase ist für das Kleinkind eine Zeit höchst belastender Gefühle und stellt an alle Beteiligten eine Vielzahl an Herausforderungen.*

Durchgehend (Bock 2009, Weizsaecker 2010, Kaltseis 2009, Schwediauer 2009, Heiss 2009, Jedletzberger 2010) wurde herausgearbeitet und bestätigt, dass ein Kleinkind während der Eingewöhnungsphase in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung mit höchst belastenden und schmerzhaften Gefühlen konfrontiert wird, die auf die Trennung von der primären Bezugsperson, der Mutter, zurückzuführen sind. Im Zuge der Eingewöhnungsphase wird eine Vielzahl an Herausforderungen sowohl an das Kind, als auch an die Eltern und Pädagoginnen und Assistentinnen der Einrichtung gestellt. Diese Annahme bezüglich der Eingewöhnungsphase als Hochsaison negativ belastender Gefühle findet auch durch Lucas Fallanalyse Bestätigung.

*Annahme 2: Haltgebende Beziehungen sind für die Bewältigung der Eingewöhnungsphase förderlich.*

Bock (2009) zeigte die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein ihres beobachteten Kindes auf und hielt fest: „In der Interaktion mit anderen ermöglicht erfolgreiches Containment ebenfalls das Erleben von *Halt*“ (ebd., 133). Diese Erkenntnis ist vergleichbar mit Lucas Erleben von Sicherheit, welches er in Kathrins Nähe verspüren kann. Auch Schwediauer (2009), Heiss (2009) und Weizsaecker (2010) verwiesen auf die Wichtigkeit haltgebender Beziehungen und Strukturen für das einzugewöhnende Kind und konnten dies auch deutlich darstellen.

*Annahme 3: Ambivalentes Verhalten ist als Ausdruck widersprüchlicher innerer Befindlichkeiten zu verstehen.*

Weizsaecker (2010, 104) schilderte in ihrer Fallanalyse das Verhalten des beobachteten Jungen folgendermaßen: „Einerseits war er ein schneller, zielsicherer und aufgeweckter Junge, der durchaus seinen Willen durchsetzen konnte und auf der anderen Seite war er langsam in seinen Bewegungen, ausdruckslos in seiner Mimik und sehr passiv in seinem Einbringen in die Gruppe“ (ebd.). Weizsaecker kam schließlich zu dem Schluss, dass dieses ambivalente Verhalten auf widersprüchliche innere Befindlichkeiten zurückzuführen ist. Diese Beschreibung lässt Ähnlichkeiten zu Lucas Verhalten erkennen: In Spielsituationen, die alltagsnahe Themen behandeln, bzw. in Situationen, in denen Luca den Pädagoginnen und Assistentinnen hilfreich zur Seite steht (Balkon-Einwintern, Turnmatten plat-

zieren, o.ä.), zeigt sich Luca engagiert, freudig und aufgeweckt. In Großgruppensituationen hingegen scheint Luca überwiegend teilnahmslos und desinteressiert zu sein. Diese ambivalenten Verhaltensweisen sind als Ausdruck widersprüchlicher innerer Befindlichkeiten zu verstehen und sind in seinem Fall von aktuellen Beziehungskonstellationen abhängig.

*Annahme 4: Nicht nur die Trennung, sondern auch das Getrennt-Sein ist für das Kleinkind schmerzhaft und belastend.*

Schwediauer (2009) fokussierte in ihrer Fallstudie den Einfluss der Geschwisterbeziehung auf das kleinkindliche Erleben und die Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein von den Eltern. Sie machte überdies deutlich, dass „nicht nur das Verlassen-Werden, sondern auch das Getrenntsein von den Eltern schmerzhaft und belastend“ (Schwediauer 2009, 135) ist. Wie Schwediauer konnte auch ich in Lucas Fallanalyse dieses Phänomen ausfindig machen und bestätigen, dass sich selbst nach der tatsächlichen Trennung die damit einhergehenden belastenden Gefühle bis weit in den vormittäglichen Alltag hinein bemerkbar machen. Schwediauer konnte abschließend festhalten, dass „das Verlassen-Werden und Getrenntsein von vertrauten familiären Bezugspersonen auch noch acht Monate nach dem Kindergarteneintritt [...] nicht bewältigen konnte“ (ebd., 135), was ein eindeutiger Hinweis auf die Langwierigkeit des Eingewöhnungsprozesses ist. Dies ist eine weitere Parallele zu meiner Analyse, da Luca selbst nach einigen Monaten im Kindergarten in Phasen des Getrennt-Seins schmerzhaft emotionale Erfahrungen betreffend der Trennung – wenn auch nicht unbedingt im Bereich des Manifesten ausmachbar – verspürt. Dies leitet bereits zur nächsten und letzten Annahme, die auch durch meine Analyse Bestätigung findet, über:

*Annahme 5: Trennungsschmerz ist nicht immer sicht- und hörbar.*

Schwediauer (2009, 137) kommt in ihrer Arbeit zu dem Schluss, dass der Trennungsschmerz eines Kleinkindes nicht zwingend im manifesten Verhalten Ausdruck finden muss. In zahlreichen Szenen konnte in meiner Analyse herausgearbeitet werden, dass Luca zwar von schmerzhaften Gefühlen geplagt war, er sein Unwohlsein hingegen nicht offensichtlich äußerte. In diesem Zusammenhang sei beispielsweise auf jene Szene verwiesen (Papier 6, 3), in der Luca einige Zeit lang ruhelos, jedoch lautlos im Gruppenraum umher schweift, ohne dass eine Betreuerin davon Kenntnis nimmt. Schließlich verschafft er sich aus eigenen Stücken Beruhigung, indem er sich seinen Schnuller aus seinem Garderobekorbchen besorgt. Dieses Verhalten lässt darauf schließen, dass Luca offensichtlich

schmerzhaftes Gefühl (aufgrund der Trennung von seiner Mutter) empfindet, die einer Linderung bedürfen. Demnach empfand Luca in diesem Moment vermutlich einen Trennungsschmerz, der für die Pädagoginnen und Assistentinnen nicht sicht- und hörbar war.

Besonders die zuletzt genannte Annahme, in der betont wird, dass Kinder belastende Gefühle im Zuge des Kindergarteneintritts nicht zwingendermaßen sicht- und hörbar äußern, streicht die Wichtigkeit der intensiven Auseinandersetzung mit innerpsychischen Vorgängen heraus, um kleinkindliches Erleben und Verhalten – sei es auffällig oder unauffällig – nachvollziehen zu können. Das genaue Hinsehen und differenzierte Nachdenken über Erleben und Verhalten von Kleinkindern kann unter Zuhilfenahme der drei Dimensionen, die Datler et al. (2010) empfehlen sowie in der Bewältigungsdefinition der Wiki-Studie leitend sind, aufschlussreiche Hinweise über die Befindlichkeit eines Kleinkindes im Kindergarten liefern.

Wie stellt sich eine Bilanz der bisher verfassten Einzelfallstudien dar, wenn danach gefragt wird, ob die jeweilige Eingewöhnung als „gelingen“ anzusehen ist? Die Autorinnen orientierten sich im Zuge der Beantwortung dieser Frage durchgängig an der leitenden Bewältigungsdefinition der Wiki-Studie und berücksichtigten somit die Momente der Affektäußerungen, des Interesses und des sozialen Kontaktes des beobachteten Kleinkindes. Gelang es diesen Kindern zusehends

- „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 mitgestaltend zu partizipieren“ (Wiki 2007, interne Projektpapiere)?

Bock (2009, 129), Jedletzberger (2010, 182) und Kaltseis (2009, 116) kommen in ihren Arbeiten zu dem Schluss, dass das jeweils beobachtete Kind im Sinne der beschriebenen Bewältigungsdefinition entsprechende Fortschritte zeigte und somit von einem „gelingen Eingewöhnungsprozess“ gesprochen werden kann. Zu eben diesem Schluss komme

auch ich nach meiner umfassenden Analyse von Lucas Eingewöhnungsprozess, in welchem besonderes Augenmerk auf die drei kindlichen Aktivitätsbereiche gelegt wurde<sup>52</sup>.

Weizsäcker (2010, 100), Schwediauer (2009, 129) und Heiss (2009, 141) befinden, dass das jeweils beobachtete Kind den Eingewöhnungsprozess nach den drei erwähnten Kriterien (zunehmende Affektregulation, zunehmendes Interesse, zunehmender dynamischer Austausch) eher nicht bzw. nur teilweise bewältigt hat. Ausschlaggebend für solch eine Conclusio war, dass in den einzelnen Bewältigungsdimensionen keine gravierende Veränderung ausgemacht werden konnte.

Nachdem ich meine Forschungsergebnisse nun in Bezug zu bestehenden Erkenntnissen aus Einzelfallstudien der Wiki-Studie gesetzt habe, wird im folgenden Unterkapitel eine Anbindung meiner Diplomarbeit an die bildungswissenschaftliche Disziplin vorgenommen. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der drei erwähnten kindlichen Aktivitätsbereiche, welche ausführlich in Kapitel I.5.1 in Zusammenhang mit der vorliegenden Studie vorgestellt wurden.

#### ***IV.2.3 Anbindung an die Disziplin der Bildungswissenschaft***

Seit etwa zehn Jahren schließen Bildungsdiskussionen den Bereich der Frühpädagogik zusehends mit ein und diskutieren seither aus unterschiedlicher Perspektive über das Wesen und Ziele der Bildung in vorschulischen Einrichtungen. Textor (2006, 87f.) stellt vorherrschende Diskussionen bezüglich des Bildungsbegriffs übersichtlich dar (Textor 1999, Burtscher 2000, Laewen 2002, Schäfer 2002) und kommt zu dem Schluss, dass Bildung in diesem Zusammenhang „nichts mit schulischer Wissensvermittlung zu tun habe“ (Textor 2006, 88), viel eher wird die Aufgabe der Frühpädagogik darin gesehen, Bildungsprozesse zu initiieren und somit wird das Subjekt, also das Kind, in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt. In diesem Kontext sind Schlagworte wie „Selbstbildung“ (Textor 2006, 87), „Sinnesbildung“ (Schäfer 2002, 24) und „Bildung der zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Schäfer 2002, 24) tonangebend. Viernickel (2008) vertritt eben diese Ansätze und fasst zusammen, dass der Bildungsbegriff für Kleinkinder folgende Dimensionen umfasst:

---

<sup>52</sup> Bereits im Zuge der Präsentation der Untersuchungsergebnisse (III.5) wurde dargelegt, inwiefern Lucas Eingewöhnungsprozess als bewältigt angesehen werden kann. Details sind dem entsprechenden Kapitel zu entnehmen.

- (1.) Eine soziale Dimension, in der *Bildung als Beziehungsbildung* zu verstehen ist,
- (2.) eine Handlungsdimension, in der *Bildung als Aktivität* zu verstehen ist und schließlich
- (3.) eine identitätsorientierte Dimension, in der *Bildung als Persönlichkeitsbildung* zu verstehen ist (Viernickel 2008, 196).

Diesen Ausführungen zufolge ist Bildung im vorschulischen Bereich als „vom Kind ausgehendes, komplexes und vielgestaltiges Geschehen zu betrachten, bei dem soziale Beziehungen ebenso wie anregende Umweltbedingungen eine zentrale Rolle spielen“ (ebd., 208f.). Datler, Datler und Hover-Reisner (2010, 87) streichen zwar heraus, dass es unmöglich sein dürfte, „einen bestimmten Begriff von Bildung als *den* gültigen Bildungsbegriff schlechthin auszuweisen“, folgen jedoch der Annahme, dass „jeder Begriff von „Bildung“ eine bestimmte [...] Vorstellung von wünschenswerter oder gelungener Persönlichkeitsentwicklung zum Ausdruck bringt“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist auch zu verstehen, weshalb in der vorliegenden Arbeit eine „gelungene Eingewöhnung“ in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung als Bildungsprozess verstanden wird. Speziell wenn es darum geht, dass Kleinkinder in Kinderkrippen und Kindergärten im Zuge des Eingewöhnungsprozesses Erfahrungen sammeln, die das Ausbilden und Entfalten ihrer Persönlichkeitsstrukturen betrifft, kann dieser Prozess als Bildung deklariert werden (Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 89).

In diesem Sinne ist die in der Wiki-Studie leitende Bewältigungsdefinition zu verstehen. Darin wird unter Bewältigung ein Prozess verstanden, 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 Getrennt-Seins 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“ (Wiki 2007, interne Projektpapiere).

Dem Bildungsverständnis von Datler et al. (2010, 89) zufolge kann daraus geschlossen werden, dass Punkt 1 Bildung im „Bereich der Affektregulation“ (ebd.), Punkt 2 Bildung im „Bereich der interessensgeleiteten Beschäftigung mit dem (zunächst) Fremden“ (ebd.) und Punkt 3 Bildung im „Bereich des dynamischen Austausches mit anderen“ (ebd.) ent-

spricht. Gemeinsam ist diesen drei Bereichen, dass sie allesamt Aspekte der Persönlichkeitsstrukturbildung betreffen.

Nach diesen Ausführungen ist festzuhalten, dass wünschenswerte, frühkindliche Entwicklung als Stattfinden von frühkindlicher Bildung begriffen werden kann, wenn man etwa Denkansätzen von Viernickel (2008), Schäfer (2006), Datler et al. (2010) folgt. In diesem Sinne ist meine Arbeit in die bildungswissenschaftliche Disziplin insofern einzuordnen, als sie den Bildungsprozess eines dreijährigen Buben, der die Eingewöhnung in den Kindergarten zu bewältigen hat, analysiert. Im Zuge der Analyse wurde das Erleben und Verhalten des Kindes in Bezug auf die Bildung von Persönlichkeitsstrukturen durchgeführt. Insofern kann Lucas bewältigte Eingewöhnungsphase – zu diesem Schluss komme ich schließlich am Ende der Fallanalyse – ebenso als Bildungsprozess bezeichnet werden.

### **IV.3 Reflexion und Ausblick**

Das abschließende Kapitel meiner Diplomarbeit enthält einige reflektierende Gedanken bezüglich meiner Arbeit sowie eine Darstellung von Anknüpfungspunkten für künftige Forschungsvorhaben in dem Bereich der Eingewöhnung von (Integrations-)Kleinkindern in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen.

Zunächst folgt eine kompakte Zusammenfassung, in der die Intention meiner Arbeit herausgestrichen wird: Der Anspruch meiner Diplomarbeit lag darin, eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsprozess des dreijährigen Luca zu leisten, der als Integrationskind die Eingewöhnungsphase in den Kindergarten zu bewältigen hatte. Die Differenziertheit der Auseinandersetzung zeichnete sich vor allem durch die Herausarbeitung der Zusammenhänge zwischen tendenziellem Verhalten und den darin gründenden tendenziellen Erlebensweisen von Luca aus. Da sich jedoch im Laufe der Protokollanalyse keine markanten Auffälligkeiten zeigten<sup>53</sup>, die auf die Tatsache zurückzuführen wären, dass Luca ein Integrationskind ist, fand dieser Aspekt keine weitere Erwähnung. Lucas Bewältigungsprozess der Eingewöhnung in den Kindergarten machte vielmehr deutlich,

---

<sup>53</sup> Nach meiner Analyse sind Lucas Erlebens- und Verhaltenstendenzen losgelöst vom Bewältigungsprozess keinesfalls als auffällig einzustufen.

dass er eine stetige Steigerung seiner Fähigkeiten in Bezug auf seine Mentalisierungsfähigkeit und seine Affektregulation erlangen konnte.

Reflektierend möchte ich zu diesem Punkt Folgendes festhalten: Trotz der stetigen Entwicklung bzw. zunehmenden Annäherung an das in der laut Definition gelungenen Eingewöhnung gezeigte Verhalten bezogen auf die drei kindlichen Aktivitätsbereiche, ist nach der Analyse davon auszugehen, dass Luca – dürfte er selbst entscheiden – vermutlich sein Zuhause dem Kindergartenbesuch vorziehen würde. Was veranlasst mich, diese Annahme am Ende der Arbeit zu betonen? Ich möchte mit diesem Hinweis auf die Wichtigkeit des genauen Hinsehens und das wiederholte Überdenken von manifesten Verhaltensweisen aufmerksam machen, welches von großer Bedeutung ist, wenn es gilt, kleinkindliches Verhalten zu erfassen, zu verstehen und nachzuvollziehen. In diesem Sinne kann man auf mögliche latente Inhalte des zum Ausdruck Gebrachten schließen. Wenn man dies leistet, können durch die Herstellung von Zusammenhängen zwischen zunächst unauffälligen bzw. unwichtig erscheinenden Verhaltensweisen mit den latenten Prozessen durch eben diese intensive und differenzierte Auseinandersetzung erstaunliche und oftmals überraschende Erkenntnisse erzielt werden. Am Anschaulichsten scheint in diesem Zusammenhang wohl jene Szene, in der Luca aufmerksam und interessiert das Spiel „Tempo kleine Schnecke“ spielt (Kapitel III.3.3.1.2). Darin wirkt Luca zunächst wie ein höchst interessierter Bub, der sich konzentriert einem Brettspiel widmet – bis zu jenem Punkt, an dem schließlich im Zuge der Analyse das Thema des Spiels berücksichtigt und klar wird, dass das Ziel des Spiels darin besteht, *nach Hause zu kommen*. Dies ist Lucas zentrales Thema seiner gegenwärtigen Situation. Mit Jean-Martin Charcots Worten (o.J. zit. nach Markus 2006, 75) könnte man aus Perspektive des Forschers diesen Moment des Erkennens, in welchem zunächst unwesentlichen Aspekten des Verhaltens durch das wiederholte und differenzierte Analysieren eine neue Bedeutung zukommt, folgendermaßen beschreiben:

„Die größte Befreiung, die ein Mensch erleben kann,  
ist es, etwas Neues zu sehen, das heißt,  
es als neu zu erkennen.“

Im Zuge des Ausblickes für künftige Forschungsvorhaben, möchte ich neben dem wissenschaftlichen Bereich auch die praxisleitende Bedeutung mit einbeziehen. Zunächst be-

schränke ich mich auf ausgewählte Aspekte, die im Falle einer Ausarbeitung zu einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beitragen:

Lucas Fall ist in dieser Arbeit zwar ein Einzelfall – es ist jedoch davon auszugehen, dass Integrationskinder, die ähnliche Verhaltensweisen zeigen, wie er während seines Krippenbesuchs, ebenso positive Entwicklungen vollziehen können, wie in der vorliegenden Studie ersichtlich. Es wäre demnach wünschenswert, eine größere Anzahl an Young-Child-Observation-Beobachtungen von Kleinkindern, die sozial-emotionale Auffälligkeiten im Zuge des Eingewöhnungsprozesses zeigen, über einen längeren Zeitraum durchzuführen, um beim Ringen um Verständnis der komplexen innerpsychischen Zusammenhänge auf vielseitige Forschungsergebnisse zurückgreifen zu können. In dieser Aufforderung steckt implizit das Verlangen danach, speziell beim Nachdenken über Verhaltensauffälligkeiten von Kleinkindern im Zuge des Eintritts in außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen vermehrt einen psychoanalytisch-pädagogischen Verstehenszugang zu wählen. Ausschlaggebend dafür ist die grundlegende Annahme, dass individuelles Verhalten – und demnach auch Verhaltensauffälligkeiten – als Ausdruck und Folge von innerpsychischen Prozessen zu sehen ist.

Aus dieser Perspektive wäre es in weiterführenden Untersuchungen spannend zu identifizieren, inwiefern der Beobachter im Zuge einer Young-Child-Observation Einfluss auf das Erleben und Verhalten des beobachteten Kindes nimmt. Dieser Aspekt gäbe mithilfe des vorliegenden Fallmaterials von Luca vermutlich aufschlussreiche Hinweise. In der vorliegenden Arbeit konnte dieser Aspekt leider nicht differenziert bearbeitet werden, da dies den Rahmen gesprengt hätte. Erkenntnisse aus einer derartigen Schwerpunktsetzung in Forschungsarbeiten könnten vermutlich auch dazu beitragen, die Young-Child-Observation aus einer neuen Perspektive methodenkritisch zu diskutieren.

Zuletzt möchte ich auf jenen Bereich in der Forschungslandschaft verweisen, der meines Erachtens nach bislang unzureichend Beachtung gefunden hat: das Erleben der Mütter und Pädagoginnen. Demnach wäre eine differenzierte Untersuchung der belastenden und schmerzhaften Momente für Mütter und Pädagoginnen, die im Zuge des Eintritts eines Kleinkindes in die Kinderkrippe bzw. den Kindergarten auftreten, wünschenswert. Grundlagenforschung in diesem Bereich sollte neben wissenschaftlichen auch praxisleitende Er-

kenntnisse liefern, um nicht nur dem Kind, sondern auch der Mutter und den Pädagoginnen in dieser krisenbehafteten Phase der Eingewöhnung professionelle Unterstützung zukommen lassen zu können.

Meine Diplomarbeit, in der Luca im Mittelpunkt steht, soll nun auch mit seinen Worten schließen. Letzten Endes brachte er seine bewältigte Eingewöhnung in den Kindergarten ganz von selbst auf den Punkt: „Bin schon ganz groß geworden!“

# Literatur

- Ahmadi-Rinnerhofer, L. (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: Universität Wien
- Bailey, A. K. (2008): Verlusterfahrung und Containment. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 62 (Heft 2). Clett-Kotta: Stuttgart, 154-170
- Berger, M. (1986): Der Übergang von der Familie zum Kindergarten. Anregungen zur Gestaltung der Aufnahme in den Kindergarten. Ernst Reinhardt: München
- Bion, W. (1962, 1990): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt/Main
- Birk, A. (2001): Die Verarbeitung einer sexuellen Missbrauchserfahrung in der Kindheit bei Frauen in der Psychotherapie. Doktorarbeit, Philosophische Fakultät an der Universität zu Köln. Online unter: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961940050&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=961940050.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961940050&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=961940050.pdf) [09.02.2011]
- Blümel, R. (2008): Alles anders – Alles neu – Alles meins. Lucas Bewältigungsprozess der Eingewöhnung während seiner ersten acht Monate. 2. Zwischenbericht, unveröffentlichtes Material
- Blümel, R. (2009): Exposé der Diplomarbeit, Universität Wien, unveröffentlichtes Material
- 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, Universität Wien
- Burtscher, I. (2000): Mehr Spielraum für Bildung. Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen der Zukunft. München: Don Bosco
- 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., Brachet, I., Moser, V., Stechow, von E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SZH: Luzern, 157-166
- Datler, W. (2004): 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. (2006a): Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse - Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik. In: Fatke, R., Merken, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 153-162
- Datler, W. (2006b): Geistig behinderte Menschen ansprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): Verwahrlost, beziehungsge-stört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik. Haupt Verlag: Basel, 69-91
- Datler, W., Bogyi, G. (1989): Das „Hampstead-Projekt“. Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erzieherberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des „Hampstead-Profiles“ nach Anna Freud, Jugendamt der Stadt Wien: Wien

- Datler, W., Stephenson, T. (1996): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie: Eine Einführung. In: Ahlers, C., Brandl-Nebehay, A., Datler, W. (Hrsg.): Einführung in die Psychotherapie (Band 1 der „Bibliothek Psychotherapie“, hrsg. von G. Sonneck). Facultas: Wien, 80-144
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2001): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung - Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes&Apsel: Frankfurt, 85-109
- Datler, W., Wininger, M. (2010): Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In: Ahrbeck, B., William, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Kohlhammer: Stuttgart, 226-235
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. (2010): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., Staeger, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen Scriptor: Berlin, 83-94
- Dechent, S. (2008): Withdrawing from reality: working with a young child through his difficulties in attending nursery and the separation from his parents. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 11 (Heft 1), 25-40
- Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Kohlhammer: Stuttgart
- Dornes, M. (2004): Mentalisierung , psychische Realität und die Genese des Affekt- und Handlungsverständnisses in der frühen Kindheit. In: Rohde-Dachser, C., Wellendorf, F. (Hrsg.): Inszenierungen des Unmöglichen, Theorie und Therapie schwerer Persönlichkeitsstörungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 297-338, Online unter: <http://www.reginakonrad.de/Dornes%20Mentalisierung%20psychische%20Realit%C3%A4t.htm>, [1-9], [10.02.2011]
- Dornes, M. (2010): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. 3. Aufl., Fischer: Frankfurt/Main
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller, M., Funder, A. (2008): Videoanalyse: Kodierungshandbuch. Coding Manual zur Videoanalyse im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie, Wien
- Fatke, R. (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 41, Heft 5, 675-680
- Fatke, R. (1995b): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 41, Heft 5, 681-696
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Juventa Verlag: Weinheim, München, 159-172
- Feuerle, T. (2009): Das Projekt „Psychoanalytische Gruppenpädagogik im Kindergarten“. In: Figdor, H. (Hrsg.): „Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen...“ (Goethe). Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP). Empirie-Verlag: Wien, 111-119
- Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhardt, K., Büttner, C., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter, Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15, Psychosozialverlag: Gießen, 97-126

- Fischer, G. (1989). Dialektik der Veränderung in Psychoanalyse und Psychotherapie. Modell, Theorie und-systematische Fallstudie. Asanger: Heidelberg
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. 3. Aufl., Klett-Cotta: Stuttgart
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. Internat. Psychoanalyt. Verlag: Leipzig, Wien, Zürich
- Fritzsche, R. (2002): Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe – Eine Studie von Rita Fritzsche. In: Schöler, J. (Hrsg.): Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Luchterhand: Neuwied, 80-116
- Funder, A., Fürstaller, M. (2011): Verhaltensauffällige Kinder in Kindertagesstätten: Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Integration verhaltensauffälliger Kinder. In: Ahrbeck, B., Leonhardt, A., Lindmeier, C., Weiß, H. (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung heute. Thema: Sonderpädagogik im internationalen Diskurs, 56. Jahrgang, 01/2011. Beltz Verlag: Weinheim, 51-74
- Gloger-Tippelt, G., Zwyer, K. (2004): Von der Familie in den Kindergarten – Düsseldorfer Kindergartenstudie. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Online unter: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/s\\_1028.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/s_1028.html) [1-2], [12.06.2009]
- Griebel, W., Niesel, R. (2007): Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. Online unter: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung-Transition.pdf> [13.10.2009]
- Hardin, H. (2008): „Weinen, Mama, weinen!“ Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2). Clett-Kotta: Stuttgart, 136-153
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltagdes Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigenJungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit, Universität Wien
- Hover-Reisner, N. (2008): Betreff: Beobachtung WIKI. Email: nina.hover-reisner@univie.ac.at[04.09.2008]
- Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus Psychoanalytischer Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema „Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern. In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200
- Jedletzberger, A. (2010): Vom Trennen, Getrenntsein und der Entdeckung der anderen. Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungs- und Interaktionserfahrungen für die Bewältigung von Trennung undGetrenntsein von den Eltern bei Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe. Diplomarbeit, Universität Wien
- Kaltseis, R. (2009): Was hat ein Krippenkind in der Eingewöhnungsphase davon, selbstständig zu sein? Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit, Universität Wien
- Kauermann, N. (1992): Gemeinsamer Kindergarten für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Die Einstellung von Eltern und KindergärtnerInnen zur Integration behinderter Kinder in den Kindergarten. Diplomarbeit. Universität Wien
- Klein, G., Krie, G., Kron, M., Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Juventa Verlag: Weinheim/München
- Koglin, U., Petermann, F. (2006): Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Hogrefe: Göttingen

- Krapp, A. (1992): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A., Prenzel, M. (Hrsg.): Interessen, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogischen-psychologischen Interessenforschung. Aschendorff: Münster, 297-329
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44. Jg., Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 185-201
- Krapp, A., Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): Interessen, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogischen-psychologischen Interessenforschung. Aschendorff: Münster
- Laewen, H.-J. (2002): 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, Basel, 16-102
- Laewen, H.-J., Andres, B., Hedervari, E. (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Beltz: Weinheim, Basel
- Lang, G. (2008): Der Einfluss psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit mit der Wiener Fassung des Hampstead-Profiles auf die Modifikation der psychischen Strukturen von Kindern und Jugendlichen. Eine Untersuchung am Beispiel eines ausgewählten Einzelfalls in Anknüpfung an das Analysekonzept von Josef Bakic. Diplomarbeit, Universität Wien
- Leber, A., Trescher, H.-G., Weiss-Zimmer, E. (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/M.
- Leuzinger-Bohleber, M. (1995): Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 49, 434-480
- Mahler, M., Pine, F. Bergman, A. (1975): The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation. Basic Books, Inc., Publishers: New York
- Markus, G. (2006): Sigmund Freud. Die Biographie. LangenMüller: München
- Mentzos, S. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Kindler Verlag: München
- Mentzos, S. (2009): Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Miedaner, L. (1986): Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Juventa Verlag: München
- Moser, U., Zeppelin, von I. (1996): Die Entwicklung des Affektsystems. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 26/10. Klett-Cotta: Stuttgart, 32-84
- Muck, M. (1993): Psychoanalytisches Basiswissen. In: Muck, M., Trescher, H.-G., (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz, 13-62
- Pervin, L. A., Cervone, D., John, O. P. (2005): Persönlichkeitstheorien. 5. Aufl., Ernst Reinhardt Verlag: München
- Reichmuth-Gemlich, B. (2004): „Fort-Schritte“. In: Mainkrokodile gGmbH (Hrsg.): Die gespiegelte Behinderung – Gelungene Integration in Krabbelstube und Kindergarten. Dagmar Dreves Verlag: Lüneburg. 215-232
- Schäfer, G. E. (2002): Bildung beginnt vor der Schule. In: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen/Sozialpädagogisches Institut des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lebensort Kindertageseinrichtung. Bilden – Erziehen – Fördern. Frühkindliche

- Bildung im Kindergarten. Chancen und Möglichkeiten nach der PISA-Studie. Dokumentation. Online unter: [http://www.spi.nrw.de/material/doku\\_ws5.pdf](http://www.spi.nrw.de/material/doku_ws5.pdf), 23-30
- Schäfer, G. E. (2006): Bildung beginnt mit der Geburt. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10. Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit. 2. Aufl., Psychosozialverlag: Gießen, 37-47
- Scheerer, A. K. (2008): Außerfamiliäre Betreuung als Trennungsaufgabe. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62 (Heft 2). Klett-Cotta: Stuttgart, 118-135
- Schmid, V. (1997): Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, B., Prengl, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa-Verlag: München, 177-191
- Schuster, P., Springer-Kremser, M. (1997): Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. 4. Aufl., WUV: Wien
- Sengschmied, I. (1996): Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Überlegungen zu Veränderungsprozessen des erzieherischen Handelns im Wiener Hampstead-Projekt. Diplomarbeit, Universität Wien
- Steinhardt, K. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter I. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, C., Brachet, I., Moser, V., Stechow, von E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SZH: Luzern, 147-156
- Stirnemann, F. (1933): Das erste Erleben des Kindes. Eine Einführung in das Seelische der ersten Lebenszeit des Kindes für denkende Eltern, Pflegerinnen und Kinderfreunde. Huber: Leipzig
- 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, Universität Wien
- Textor, M. (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. In: Unsere Jugend 1999, 51 (12), 527-533
- Textor, M. (2006): Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen. In: Steinhardt, K., Büttner, C., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Psychosozial-Verlag: Gießen, 81-96
- Trauner, C. (2009): Der Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und seinem Bindungsverhalten zur Bezugspädagogin in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit der Universität Wien
- Tyson, P., Tyson, R. (2001): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. 2. Aufl., Kohlhammer: Stuttgart
- Viernickel, S. (2008): Bildungsprozesse in der Krippe. In: Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Budrich: Opladen, 195-210
- Weizsaecker, E. (2010): Ein Tiger im Schildkrötenpanzer? Vom Beobachten zum Verstehen stiller Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein. Über die Bedeutung des auffallend stillen Verhaltens eines 2 Jahre und 2 Monate alten Jungen während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Eine Einzelfallstudie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Wiki (2007): Interne Projektpapiere
- Wottawa, K. (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten – Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Diplomarbeit: Universität Wien
- Ytterhus, B. (2008): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigen Gruppe. In: Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Reinhardt: München, 112-131

## Anhang

### Personenverzeichnis

Luca	beobachtetes Projektkind
Stefanie H.	Lucas Mutter
Tom	Lucas jüngerer Bruder
Frau M.	Leiterin des MA 10 Kindergartens
Kathrin	Sonderpädagogin der „gelben Gruppe 2“ und Lucas Bezugspädagogin
Sandra	Pädagogin der Großgruppe „gelbe Gruppe 2“
Bianca	Assistentin der „gelben Gruppe 2“
Monika	Assistentin der „gelben Gruppe 2“
Max	Lucas Freund
Sarah	Lucas Freundin
Leni	Lucas Freundin

### Papierübersicht

Papiernummer	Beobachtungsprotokoll	Besprechungsprotokoll	Tag und Datum
1	1		MO, 08.09.08
2	2		DI, 16.09.08
3	3		MO, 22.09.08
4		1	DO, 25.09.08
5	4		MI, 01.10.08
6	5		MO, 06.10.08
7		2	DO, 09.10.08
8	6		MO, 13.10.08
9		3	DO, 23.10.08
10	7		MO, 27.10.08
11	8		FR, 31.10.08
12		4	DO, 06.11.08
13	9		DI, 18.11.08
14	10		MO, 24.11.08
15	11		MO, 01.12.08
16		5	DO, 04.12.08
17	12		FR, 12.12.08
18	13		FR, 17.12.08
19	14		DI, 13.01.09
20	15		MI, 28.01.09
21	16		DO, 29.01.09

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

---

Name	Hanna Pfundner
E-Mail	hanna.pfundner@gmx.at
Geburtsdatum	05. Dezember 1984
Staatsbürgerschaft	Österreich

## Ausbildung

---

10/2004 – Frühjahr 2011	Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Psychoanalytische Pädagogik</li><li>▪ Heil- und Integrative Pädagogik</li></ul>
10/2003 – 06/2004	Studium der Humanmedizin, Medizinische Universität Wien
1992 – 2001	AHS BG Babenbergerring (Humanistischer Zweig), Wiener Neustadt
1991 – 1995	Musikvolksschule, Wiener Neustadt

## Berufserfahrung (universitärer Kontext)

---

07/2010 – dzt.	Mitarbeiterin des Universitätslehrgangs „Psychoanalytic Observational Studies: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“, Universität Klagenfurt
05/2010	Mitarbeiterin des internationalen Symposiums „Ein-Blicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Innere Welt: Erfahren – Erforschen – Verstehen“, Universität Klagenfurt
03/2010 – dzt.	Mitarbeiterin des „Wiener Konzepts“ (WiKo) Modell zur Eingewöhnung von Krippenkindern, Universität Wien
03/2007 – dzt.	Tutorin und Studienassistentin, Universität Wien
09/08 – 06/09	Wissenschaftliche Mitarbeiterin der „Wiener Kinderkrippenstudie“

## Praktika

---

07/2010	Betreuerin einer Seniorenurlaubswoche im Sonnengarten Schreibersdorf, Wiener Hilfswerk
09/2008	Assistentin einer blinden und sehbehinderten Touristengruppe der Reiseorganisation „Anders sehen“
08/2007	Assistentin und Betreuerin bei der Urlaubsaktion „Stubenberg“ für Menschen mit Behinderung der Caritas
04/2007	Persönliche Assistentin beim 2. Lernfest in Großrußbach
10/2006	Persönliche Assistentin beim 1. Lernfest in St. Pölten
09/2006	Wissenschaftliches Praktikum an der Universität Wien <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Unterstützung bei Organisation und Administration der Sonderpädagogischen Tagung Wien 2006</li></ul>