



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Männer im Kindergarten“

„Welche spezielle entwicklungsfördernde Bedeutung hat eine männliche Bezugsperson für das pädagogische Arbeitsfeld Kindergarten?“

Verfasser

Maximilian Ehn

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Dr. Helga Schaukal – Kappus

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	6
Danksagung	8
Kurzzusammenfassung/Abstract der Diplomarbeit	12
1 Persönlicher Zugang	15
1.1 Zentrale Fragestellung, Arbeitshypothese und methodischer Zugang	16
1.2 Platzierung des Themas im allgemeinen Kontext der Pädagogik und des Bildungssystems	19
2 Der Auftrag des Kindergartens aus historischer und aktueller Sicht	22
2.1 Historischer Einblick in die Kindergartenentwicklung	22
2.2 Die Abbildung des Kindergartens in einem Curriculum	24
2.2.1 Der funktionsorientierte Ansatz	26
2.2.2 Das wissenschaftsorientierte Curriculum	28
2.2.3 Das situationsorientierte Curriculum	28
2.2.4 Der Stellenwert dieser erfahrungsbezogenen Curricula für psychoanalytisch-pädagogische Annahmen	30
2.3 Einige statistische Daten zum Arbeitsplatz in österreichischen Kindergärten: Männliche und weibliche beschäftigte Personen	31
3 Kindergartenpädagogik als Sozialpädagogik	33
3.1 Männliche Bezugspersonen im Kindergarten aus sozialpädagogischer Sicht	35
3.2 Persönliche Erfahrungsberichte zum Thema „Kindergarten als sozialpädagogischer Bereich“	37

4	Kindergartenpädagogik als psychoanalytische Pädagogik	40
4.1	Männer im Kindergarten aus tiefenpsychologisch-psychoanalytischer Sicht	42
4.2	Die Bindungstheorie im psychoanalytisch-pädagogischen Entwicklungszusammenhang	43
4.2.1	Die Bedeutung des Vaters im Zusammenhang mit der Bindungstheorie	44
4.2.2	Die „Fremde Situation“ nach Ainsworth	45
4.2.3	Die „Fremde Situation“ mit Bezug auf den Vater nach Grossmann und Grossmann	48
4.2.4	Das kindliche Spiel	51
4.2.5	Mentalisieren durch männliche Bezugspersonen	53
4.2.5.1	Austausch über die innere Welt	55
4.2.5.2	Ansprechen von Gefühlen bzw. Erlebnisinhalten	56
4.2.6	Containment von männlichen Bezugspersonen	56
4.2.7	Conclusio	58
4.3	Objektbeziehungstheorien aus der Sicht Peter Fonagys	60
4.3.1	Triangulierung – ein psychoanalytisches Beziehungstheorem der frühen Entwicklung	63
4.3.2	Der Vater in der aktuellen psychoanalytischen Forschung und im Verständnis psychoanalytischer Pädagogik	66
4.3.3	Der bedeutende institutionelle Dritte	70
4.3.4	Sicherheitsstiftende Objekte	74
4.4	Das Selbst in der Entwicklungstheorie Daniel Sterns und Donald Winnicotts	76
4.4.1	Die Entwicklung des Selbstempfindens und des Kern Selbst	77
4.4.2	Der evozierte Gefährte – mentale Repräsentation	81
4.4.3	Selbstgewählte Objekte in Anlehnung an Übergangsobjekte	83
4.4.4	Selbst-Regulierungserfahrungen mit unbelebten Dingen	85

4.4.5	Conclusio	87
4.5	Persönlicher Erfahrungsbericht zum Thema „Kindergarten aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht“	90
4.5.1	Nutzen psychoanalytisch-pädagogischer Überlegungen für den Kindergarten	91
4.5.2	Erfahrungsbericht aus der Sicht eines männlichen Kindergärtners in einem alterserweiterten Kindergarten	92
5	Kindergartenarbeit zwischen sozialpädagogischen und tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Überlegungen	97
6	Das besondere Handlungsprofil männlicher Interaktion im Kindergarten	100
7	Der Kindergarten in der bildungssystemischen Landschaft: Ein neues Kindergartenprofil für Wien	102
8	Männer im Kindergarten: Eine Zusammenfassung	106
9	Zukunft für männliche Kindergärtner? Weiterführende Ideen.	114
10	Literaturverzeichnis	118
	Lebenslauf	125

Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre mit meiner Unterschrift, dass die vorliegende Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne die Benutzung anderer Quellen – außer den von mir angegebenen – verfasst wurde. Außerdem wurde diese Arbeit weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer Prüfungskommission vorgelegt. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Ort/Datum

Maximilian Ehn

Danksagung:

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mir bei der Erstellung dieser Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind und meine Launen ertragen haben.

Bei meiner Betreuerin, Frau Dr. Helga Schaukal-Kappus, möchte ich mich für die weiterführenden Ideen, Hinweise und Anregungen, die mir immer dabei geholfen haben, meine Arbeit weiter fortzuführen, bedanken.

Ganz besonders herzlich möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich während meines Studiums in jeglicher Hinsicht – sowohl finanziell als auch emotional – unterstützt haben.

Gewidmet meinem Großvater Dipl. Ing. Herbert Fuld

Kurzzusammenfassung der Diplomarbeit:

In dieser Diplomarbeit wird besonders auf die Bedeutung des Männlichen in der pädagogischen Arbeit des Kindergartens eingegangen.

Durch intensive hermeneutische Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur zum Thema Kindergarten wird versucht, die folgende Fragestellung argumentativ zu stützen:

Inwiefern können männliche Bezugspersonen, die nicht im Rahmen des Familienverbandes agieren, sondern in einem institutionellen Verbund, wie es zum Beispiel der Kindergarten ist, Bedeutung für die Entwicklung eines Kleinkindes haben?

In einer eingehenden Explorationsphase wird es möglich, durch die Kombination eines historischen Aufrisses zur Institution Kindergarten – verbunden und unterstützt durch tiefenpsychologisch-pädagogische Forschungsansätze – eine Problemsicht beziehungsweise ein Problemverständnis zu generieren, welches sehr klar und eindeutig die entwicklungsfördernde Bedeutung von männlichen Pädagogen im kleinkindpädagogischen Bereich verdeutlichen kann.

Es ist nicht verwunderlich, dass diese Arbeit eine Aufstockung männlichen Personals in der Institution Kindergarten propagiert. Erstaunlich könnte es für so manche Leser jedoch sein, welche Entwicklungsmöglichkeiten Kleinkindern oft vorenthalten werden, wenn eine beziehungsweise die männliche Identifikationsfigur in einer Kindergruppe fehlt. Um nur einige Punkte zu nennen: ein offeneres Erlernen von Geschlechtsrollenverhalten, die Hilfe der männlichen Bezugsperson bei der Loslösung kleiner Mädchen von der Mutter oder als hilfreicher Reibungspunkt für Jungen während der ödipalen Phase und ähnlichen, psychodynamischen, aber auch kognitiven Aufgaben in der Entwicklung.

Anmerkung:

In dieser Arbeit wird die alte Rechtschreibung in den Zitaten beibehalten.

Abstract:

In this diploma thesis I will be concentrating on the importance of the male role in educational work at kindergarten level.

Through intense analytical discussion of relevant literature on the topic of kindergarten I have tried to achieve the following, propose a working question to support the argument, „To what extent can male role models, who do not operate in the context of the family unit, but in an institutional network, such as a kindergarten, have significance for the development of young children?“

After an indepth research phase, it was finally possible through a combination of the historical breakdown of the institution „kindergarten“ connected and supported by psychological and educational analysis to approach an understanding of the problem, the importance of the male role in the educational work in `kindergarten` to propagate very clearly and unequivocally the developmental importance of male teachers in early childhood education.

It is not going to be a surprise that this thesis promotes an increase in male staff in kindergarten teaching. Starting as it may sound, toddlers are held back in certain areas of development if one lacks a male role model within a group of children.

To highlight a few positive points:

- male kindergarten teachers can increase to promote an open attitude to gender roles
- a male role model can help in the separation of small girls from their mothers
- the male role model can be helpful for boys to point of friction during the oedipal phase

1 Persönlicher Zugang

Durch meine mehrjährige Erfahrung als Kleinkindpädagogin im Berufsfeld Kindergarten – indem ich als einziger Mann neben 12 Frauen gearbeitet habe – aber auch schon während meiner Ausbildung, fiel mir auf, dass der männliche Anteil unter den Auszubildenden äußerst gering war. So kam auf eine Vielzahl werdender Kindergärtnerinnen nur eine Handvoll männlicher Kollegen, wobei kaum einer dieser männlichen Kindergartenpädagogen nach abgeschlossener Ausbildung in diesem Berufsfeld tätig war und nur ein geringer Teil einer weiterführenden pädagogischen Ausbildung folgte.

Außerdem stellte ich während meiner Praxiszeit fest, dass einige Kinder, mit denen ich arbeitete, aus Familien mit nur einer Bezugsperson kamen, was in den meisten Fällen die Mutter war. Ich konnte dabei beobachten, wie sehr Kinder aus ebensolchen Familienverhältnissen den Bezug zu mir als einer männlichen Bezugsperson suchten.

Immer wieder bot sich mir die Gelegenheit zu einem persönlichen Gespräch mit Müttern. Daraus ging häufig hervor, wie sehr eine Betreuung durch Männer fehlt und dass die gelegentlichen Treffen mit dem leiblichen Vater bei weitem nicht ausreichen, um diesen zu ersetzen.

Manche Mütter erzählten mir auch von einer gewissen – von ihnen gefühlten – Ohnmacht und Aufopferung, um den fehlenden Vater bestmöglich zu kompensieren.

Aufgrund meines persönlichen Zugangs und der Einsichten, die ich im Laufe meines Studiums sammeln konnte, möchte ich nun dieses Thema aufgreifen und in meiner Diplomarbeit untersuchen:

„Welche Bedeutung hat die männliche Bezugsperson im pädagogischen Feld Kindergarten?“

1.1 Zentrale Fragestellung, Arbeitshypothese und methodischer Zugang

Begonnen wird diese Arbeit mit einem kurzen historischen Rückblick zur Entwicklung des Kindergartens von den Ursprüngen bis heute, wobei insbesondere auf die Situation der Männer in diesem Kontext eingegangen wird, die ja die Grundlage dieser Diplomarbeit bildet. Im Anschluss wird versucht aufzuzeigen, dass der Kindergarten aufgrund seines Ausbildungscurriculums als eine im Sozialpädagogischen verankerte Institution zu sehen ist. In einem nächsten Schritt werden zwei Hypothesen näher betrachtet. Einerseits, dass nicht zu erwarten ist, dass in naher Zukunft mehr Männer in diesem Berufsfeld tätig sein werden, da es voraussichtlich nur sehr langsam zu einer Anhebung des Einkommens im Berufsfeld Kindergarten kommen wird. Andererseits, dass es nicht sehr attraktiv ist, als Mann die Ausbildung zum Kleinkindpädagogen zu absolvieren, da in fast allen Unterrichtsmaterialien der Bildungsanstalten für KindergartenpädagogInnen kaum, beziehungsweise nicht, auf männliche Bezugspersonen eingegangen wird.

Im Gegensatz dazu wird eine Arbeitshypothese entwickelt, die sich damit auseinandersetzt, welche Bedeutung die männliche Bezugsperson in der tiefenpsychologischen Forschung und Literatur hat, da in den verschiedenen Werken, etwa denen von Klaus und Karin Grossmann, Wassilios Fthenakis oder Holger Brandes, Passagen zu finden sind, ‚die den Stellenwert des Mannes als positiver Bezugsperson zum Kind als sehr hoch und wichtig erachten‘.

In dieser Arbeit wird also versucht, durch Einbeziehung tiefenpsychologisch-psychoanalytischer Überlegungen, insbesondere der Bindungs- und Objekttheorie, die Hypothese zu bestätigen.

In Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie wird ein besonderer Fokus auf die Feststellbarkeit der Bindungsintensität anhand von Mary Ainsworths‘ Forschung zur „Fremden Situation“ und der möglichen Änderung des Sicherheitsgefühls durch männliche Bezugspersonen nach Grossmann gelegt. Aufgrund der noch wenigen Forschungsergebnisse zu diesem Thema wird bevorzugt Bezug auf die Vaterforschung genommen, da Parallelen zur Bedeutung von Männern in der Arbeit mit Kleinkindern gezogen und dargestellt werden können.

Anschließend werden weiterführende Konzepte psychischer Entwicklung – wie jene der Mentalisierung und des Containments nach Bion – in Augenschein genommen, um der Frage nachzugehen, ob prinzipiell Unterschiede – wenn auch

nur geringe – zwischen Männern und Frauen in Bezug auf Mentalisierung und Containment auszumachen sind. Diese Unterschiede sollen – sofern solche vorkommen – in Folge die unterschiedlichen Handlungs- und Handlungsweisen männlicher Bezugspersonen den Kindern gegenüber aufzeigen.

Es wird versucht der Frage nachzugehen, ob es ein signifikantes männliches Containment gibt, oder ob die Behauptung beziehungsweise Vermutung, dass Kinder im Umgang mit Männern andere Repräsentanzen entwickeln als mit weiblichen Bezugspersonen, durch die Literatur belegbar ist. Man könnte dabei von einer Differenzierung von weiblichem und männlichem Mentalisieren verschiedener Verhaltensmuster sprechen.

Nach Beschreibung der bindungstheoretischen Annahmen wird in einem nächsten Schritt auf spezielle Themen der Objektbeziehungstheorie eingegangen, wobei insbesondere Fragen wie:

- Werden Männer beim Explorationsverhalten von Kindern als sicherheitsstiftende Objekte anders wahrgenommen und eingesetzt?
- Können Männer als selbstgewählte Objekte bei Kindern von alleinerziehenden Müttern unterstützend wirken?
- Sind männliche Bezugspersonen als Übergangsobjekte als andere Identifikationsobjekte, Interaktions- und Spielpartner für Kinder zu betrachten?

zu beantworten versucht werden.

In der darauffolgenden Conclusio, der Schlussfolgerung, werden dann die Ergebnisse der einzelnen Kapitel zusammenfassend dargestellt und versucht die Forschungsfrage

Welche entwicklungsfördernde Bedeutung haben männliche Bezugspersonen im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten?

aufgrund der vorher erarbeiteten Erkenntnisse zu diskutieren und zu beantworten.

In dieser Diplomarbeit soll demzufolge untersucht werden, wie weit männliche Bezugspersonen, die nicht im Rahmen des Familienverbandes agieren, sondern in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems wie dem Kindergarten,

Bedeutung für die Entwicklung eines Kleinkindes haben. Mit Bezug auf Aspekte der tiefenpsychologischen-psychoanalytischen Bindungs- und Objekttheorien soll untersucht werden, ob es für eine außenstehende Bezugsperson überhaupt möglich ist, entwicklungsfördernde und beziehungsfördernde Maßnahmen zu ergreifen.

Damit stellt sich gleich die folgende Frage: Kann einer männlichen Bezugsperson eine besondere Rolle zugesprochen werden?

Dies lässt sich in Folge pointiert in einer arbeitsleitenden Forschungsfrage formulieren:

Welche spezielle entwicklungsfördernde Bedeutung hat eine männliche Bezugsperson für das pädagogische Arbeitsfeld Kindergarten?

In der Tradition psychoanalytischer und pädagogischer Theorien wird konkretisierend Bezug auf die Mutter beziehungsweise das Mutter-Kind-Verhältnis genommen, um mit diesem Bild begrifflich eine thematische Platzierung auch für andere Bezugspersonen, wie zum Beispiel den Vater, zu generieren. „Mutter-Kind-Dyade“, „Eine besondere libidinöse Objektbeziehung“, ... all das sind Indizien dafür, dass der Mutter, historisch betrachtet, eine wesentlich bedeutendere Rolle im Vorschulalter und in der Frühkindheit zugeschrieben wird als dem Vater. Doch aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden neuen Familienformen ist es wichtig, die Rolle des Vaters beziehungsweise die Bedeutung von männlichen Bezugspersonen konsequenterweise verändert zu beurteilen, allgemein anders zu sehen, hervorzuheben und in der Literatur zu überdenken und entsprechend neu zu definieren.

Darüber hinaus stellen sich noch einige andere Fragen, die wichtig für das Verständnis dieser Arbeit sind.

- Welche Rolle spielt beispielsweise der Vater im Sinne der „beobachtbaren Bindungstheorie“ der „Fremden Situation“ nach Ainsworth?
- Gibt es Situationen, in denen dem Vater mehr sicherheitsstiftende Funktion zugesprochen wird als der Mutter?

- Welche Bedeutung haben die psychoanalytischen Überlegungen für den Arbeitsbereich Kindergarten?
- Geschieht „Containen“ durch männliche Bezugspersonen anders als durch weibliche Bezugspersonen?
- Mentalisiert ein Kind in Kooperation mit männlichen Bezugspersonen anders als mit weiblichen Bezugspersonen?
- Was sind sicherheitsstiftende Objekte und inwiefern kann dem Vater beziehungsweise der männlichen Bezugsperson in diesem Zusammenhang eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben werden?
- Inwieweit sind männlich-habituelle Anteile bei der Konstituierung von selbstgewählten Objekten bei Kindern zu beobachten und welche Bedeutung lässt sich mit ihnen verbinden?

In der psychotherapeutischen Praxis taucht immer wieder die Schwierigkeit auf, dass die in der Forschung erarbeiteten tiefenpsychologischen Erkenntnisse nur selten direkt für die kindergartenpädagogische Praxis umsetzbar erscheinen. Dieses in vielen Wissenschaften auftretende Theorie-Praxis-Problem muss unter Berücksichtigung des speziellen Praxisfeldes „Kindergarten“ sehr differenziert betrachtet werden. Deswegen soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie tiefenpsychologische Erkenntnisse in kleinkindpädagogischer Praxis umsetzbar sind, beziehungsweise – um noch mehr ins Detail zu gehen –, ob sozial-pädagogische Überlegungen gemeinsam mit einer Entwicklung neuer psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte herangezogen werden könnten, um das „Bildungsprojekt Kindergarten“ zu fördern.

1.2 Platzierung des Themas im allgemeinen Kontext der Pädagogik und des Bildungssystems

Der Kindergarten ist aus historischer Betrachtung und gesellschaftlich bedingt immer schon ein von Frauen dominierter Bereich. In Zeiten eines gesellschaftlichen und familiären Wandels werden Forderungen nach besseren Ausbildungsstätten für Kinder – zu denen bis zu einem gewissen Grad auch der Kindergarten gehört – lauter. Unter anderem wird auch die Relevanz von mehr männlichen Bezugspersonen aufgezeigt, beziehungsweise das Fehlen von männlichen Pädagogen.

gogen beklagt. In Sozialbereichen wie der Behindertenbetreuung oder der Krankenpflege steigt der Männeranteil zwar langsam, im Bereich Kindergarten ist der Trend zurzeit jedoch eher rückläufig. (vgl. Statistik Austria 2008).

Nachdem der Kindergarten in Österreich – und auch in Deutschland – geschichtlich betrachtet nicht in das Bildungssystem eingegliedert, sondern als eine eigenständige Institution, als pädagogische Einrichtung mit einem ausgeprägten Betreuungsauftrag, etabliert wurde, ist es schwierig, einen pädagogischen Kontext im klassischen Sinne der Bildungsidee zu begründen.

Derzeit wird für den Kindergarten ein neues Profil gesucht beziehungsweise vorgegeben, das vorsieht, dass sich die Kindergärten wandeln und sich vermehrt in die bildungssystemische Landschaft, vergleichbar den Systemen der skandinavischen Länder, in denen dies bereits seit Jahrzehnten praktiziert wird, zu integrieren beginnen.

Dies wird zum Beispiel durch „das Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen“ (Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG) versucht. Das WFfG besagt nach

„§ 1. Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben, unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft, zu ermöglichen, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen verpflichtet werden“ (Landesgesetzblatt Wien 2010).

Weiters, so das Gesetz, entspricht das verpflichtende Kindergartenjahr einem Unterrichtsjahr im Sinne des § 56 Wiener Schulgesetz und macht dadurch aufmerksam darauf, dass dieses als eine Rückführung ins Bildungssystem zu betrachten ist (vgl. Landesgesetzblatt Wien 2010).

Genauer wird auf dieses Thema des neuen Kindergartenprofils erst im 7. Kapitel gegen Ende dieser Arbeit eingegangen, um nun das Thema „männliche Betreuungspersonen im Kindergarten“ explizit weiter verfolgen zu können.

An den Beginn der Ausführungen zum Männlichen in der Kinderbetreuung steht Johann Heinrich Pestalozzi (1776 – 1827), der seit fast 2 Jahrhunderten als einer der namhaftesten Pädagogen gesehen wird, da er in seinen Werken von einer vorschulischen Bildung, in der die Kinder die intellektuellen, sittlichen und hand-

werklichen Fähigkeiten schon in der Familie erlernen sollen, gesprochen hat. Heute wird dies als „ganzheitlicher Ansatz“ bezeichnet und in manchen Kindergartenkonzepten als Standard geführt. Seine pädagogischen Auffassungen legte er 1801 in dem Werk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ erstmals systematisch dar. Diese mögen zwar heute etwas veraltet klingen, haben aber immer noch Relevanz und finden Verständnis in aktueller und moderner Pädagogik (vgl. Tenorth 2008; S. 94).

Inwiefern Männer nun wesentlich für die Entwicklung von Kleinkindern sind, lässt sich am besten mit Hilfe einer bindungstheoretischen Annahme, als deren Begründer Bowlby und als deren bedeutendste Vertreter Ainsworth und Fonagy genannt werden können, darstellen. Besonderer Bezug wird hierbei auf Ainsworths Forschung der „Fremden Situation“ genommen, die sie – mit ihrem Team – zur Beobachtung innerer Arbeitsmodelle von Kleinkindern entwickelte (vgl. Fonagy 2006, S. 322) und von Grossmann weiterentwickelt wurde. Zu einem Verfahren, das die Kriterien für das Bestehen einer Bindung zu einer Person, nach Mary Ainsworth, auf den Vater oder einer anderen Bezugsperson, feststellbar und empirisch nachweisbar gemacht hat (vgl. Grossmann 2008, S. 219). „Natürlich wird das konkrete Verhalten eines Kindes gegenüber dieser Person, [...] davon abhängen, wie der Vater bisher auf die Bindungs- und Explorationswünsche des Kindes eingegangen ist“ (Grossmann 2008, S. 220). Deswegen ist es auch wichtig, sich mit der Frage zu beschäftigen, was die Psychoanalyse – die mit ihren Begriffen und ihrem Leitgedanken wesentlich diese Untersuchung prägt – für die Fragestellung bedeutet.

Auch die Objektbeziehungstheorie, die zur „Kennzeichnung eines spezifischen Ansatzes innerhalb der psychoanalytischen Metapsychologie, die beschreibt, wie dyadische Beziehungen zwischen ‚Selbst‘ und ‚Objekt‘, die in der ursprünglichen Mutter- Säugling- Beziehung wurzeln, mental repräsentiert werden und wie später auf die Grundlage dieser ursprünglichen Beziehung dyadische, triadische und multiple innere und äußere interpersonale Beziehungen im Allgemeinen entwickelt werden“ (Fonagy 2006, S. 154), dient wesentlich der Bearbeitung der Fragestellung, da sie die Beziehung zum Vater beziehungsweise zu einer anderen Bezugsperson aus einem anderen Blickwinkel als dem der Bindungstheorie betrachtet und sich hierbei in ihrer These zum „bedeutenden Anderen“ (Winnicott: „significant other“) auf diesen vorher zitierten Satz bezieht.

2 Der Auftrag des Kindergartens aus historischer und aktueller Sicht

2.1 Historischer Einblick in die Kindergartenentwicklung

Um einen gesellschaftshistorischen Einblick in die Entwicklung des Kindergartens zu gewähren, ist es wichtig, über die Zeit und die historischen Veränderungen im 18. und 19. Jahrhundert Bescheid zu wissen.

Das Ende des 18. Jahrhunderts war durch Aufstände des Bürgertums, der Französischen Revolution (1789 – 1799) und den Abbau der Vorherrschaft des Adels geprägt.

Durch die Französische Revolution und die daraus resultierende Entwicklung eines Nationalstaates und die „Erklärung von Menschen- und Bürgerrechten“ ausgelöst, kam es zur Ausbreitung der Industrialisierung, die schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in England begonnen hat.

Mit dem Beginn der Industrialisierung in Mitteleuropa kam es zu „wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Änderungsprozessen, die rund um 1800 das traditionelle Gesellschaftsgefüge erschütterten“ (Erning 1987, S. 15).

Die Forderung nach Einrichtungen öffentlicher Kleinkinderziehung wurde immer lauter, damit die „finanziell prekäre Situation der Unterschichtshaushalte entschärft werden“ (Erning 1987, S. 15) könne. Dadurch sollten auch die Mütter von den die „Erwerbsarbeit störenden Bindungen der Kinderaufzucht“ (ebd.) befreit werden.

Gleichzeitig sollten durch den Besuch öffentlicher Einrichtungen für Kinder, diese „zu den Tugenden einer proletarischen Sittlichkeit erzogen werden, die sie gegenüber allen Revolutionsgedanken immunisieren sollten“ (Erning 1987, S. 15). Dies war ein wesentlicher Schritt, da die Kinder der proletarischen und auch kleinbürgerlichen Familien oft aufgrund der elterlichen Erwerbstätigkeit zu verwahrlosen drohten und damit „nicht nur gefährdet“, waren „sondern auch als gefährdend wahrgenommen wurden“ (Krüger, Grunert, S. 525).

Anfänglich waren Kleinkinder oft in Schulen oder in sonstigen Bewahranstalten untergebracht. Die Kinderbetreuerinnen wurden „Wartefrauen, Warterinnen, Bewahrerinnen, Kindermägde, Kinderfrauen oder Bonnen“ (Gary 1995, S. 44)

genannt. Da diese Frauen ausschließlich zur „Behütung von Kindern vor äußeren Gefahren“ (ebd.) beschäftigt waren, kann man noch nicht von einem pädagogischen Auftrag und erst recht nicht von einem ‚Bildungsauftrag‘ ausgehen (vgl. Erning 1987, S. 14). Auch dies änderte sich gegen Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, da sich immer mehr Verwahranstalten dazu entschlossen, nicht nur der Beaufsichtigung nachzukommen, sondern sich auch der körperlichen, geistigen und seelischen Vorbereitung auf die Schule anzunehmen. Weiterführend wurden dann im Laufe der Zeit verschiedene neue Ziele angestrebt, wie beispielsweise die Bedingungen in der Arbeitswelt oder die Entfaltung der Persönlichkeit verstehen zu lernen (vgl. Derschau 1987, S. 68).

Eine der bedeutendsten Persönlichkeiten zum Thema Kinderbetreuung in dieser Zeit war Friedrich Fröbel (1782 – 1852), der auch als der Begründer der „Kleinkindpädagogik“ gilt und dessen Entwürfe zur (klein-) kindgemäßen Pädagogik auch heute noch maßgeblich für die professionelle Kindererziehung sind (vgl. Berger nach Textor).

Fröbels Ansatz entsprang weniger der sozialpolitischen Notwendigkeit von Betreuungsinstitutionen, wie es zuvor geschildert wurde, als vielmehr „der Frage nach einer bildenden Einwirkung auf kleine Kinder, unabhängig von jeder familienfürsorgerischen Betreuungssituation“ (Erning 1987, S. 36). Fröbels Leistung lag nun in der Entwicklung der Kleinkindpädagogik, die, unabhängig von jeglicher Standes- oder Klassenpolitik, einzig und alleine die Bildung des Menschen im Vordergrund sehen wollte (vgl. Erning 1987, S. 37).

Das Hauptaugenmerk richtete Fröbel auf das Spiel des Kindes, da er erkannte, dass das Spiel der Schlüssel zu einer bildenden Auseinandersetzung mit der Welt und dem eigenen Ich ist (vgl. Erning 1987, S. 37).

"Ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiss ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch" (Fröbel zit. nach Lange 1863, S. 33). Nicht nur zum Spiel äußerte sich Fröbel, sondern auch zur Erfahrung der Welt und des Inneren Ichs:

"Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Inneren, die Darstellung des Inneren aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt" (Fröbel zit. nach Lange 1863, S. 33 f).

Auch in der vorliegenden Arbeit wird das kindliche Spiel eine wesentliche Position einnehmen, da im Spiel das gesamte Spektrum kindlicher Existenz und Entwicklung zum Ausdruck gebracht wird. Im speziellen Fall kann das beobachtbare kindliche realitätsnahe Spiel zum Beispiel für die Erforschung von Bindungsqualitäten dienlich sein.

Fröbel hat aber in seinen Schriften nicht nur Bezug auf das Thema „Kinder“ und das des Spiels genommen, sondern ist auch auf die im Kindergarten Tätigen eingegangen, wobei er – so beschreibt es Bernhard Koch – „Männer für die Arbeit in den Kindergärten als geeigneter als Frauen hielt“ (Koch 2009, zit. nach Textor).

Friedrich Fröbel geht darauf auch noch expliziter ein: "Die Erziehung zur Bildung des Menschen solle nicht nur dem weiblichen Geschlecht übertragen werden, sondern das mehr von außen lehrende männliche Geschlecht gehört nach dem Gesetz des Gegensatzes nicht minder dazu, und seine Mitwirkung zur Bildung muss nicht nur in den Knaben- sondern schon in den Kinderjahren beginnen" (Koch 2009, zit. nach Textor).

Dies lässt wieder Rückschlüsse auf die Bedeutung von männlichen Bezugspersonen im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten zu und bestätigt, dass die hier angestellten Überlegungen zum Thema ‚männlicher Kindergärtner‘ seine Ursprünge schon im vorigen Jahrhundert hatte.

Um auf aktuelle, den Kindergarten vorherrschend, bestimmende Konzepte einzugehen, werden nun im folgenden Kapitel die häufigsten oder wichtigsten Ansätze für ein Kindergartencurriculum vorgestellt.

2.2 Die Abbildung des Kindergartens in einem Curriculum

Heute ist die Ausbildung zum/r KindergärtnerIn über ein Curriculum definiert, das den Unterrichtsablauf vorgibt. Doch nicht nur der Unterricht wird vom Curriculum bestimmt, sondern mittlerweile auch die Kindergärten und deren Tagesablauf, da – wie schon im Anfang dieser Arbeit beschrieben (vgl. Kap. 1.2) – der Kindergar-

ten heute auch aufgrund der aktuellen gesetzlichen Lage als eine Bildungseinrichtung zu sehen ist und im Bildungssystem als frühest mögliche, somit als erste angeboten wird.

„Curriculum“ ist eine formalisierte Gliederung der Aufgabenstellung umgesetzt in Lehr-, Lernzielen und -inhalten. Der Erziehungswissenschaftler Saul B. Robinsohn hat den Begriff 1967 in den schulpädagogischen Diskurs eingeführt, um damit den bis dahin geläufigen Begriff des „Lehrplans“ zu ersetzen. Grund dafür war, so Robinsohn, dass im Lehrplan als solchem „keine Aussagen zu übergeordneten Zielen, zu Planungen und zur Kontrolle von Lernprozessen gemacht werden“ (Grossmann W. 1994, S. 112).

Der Begriff Curriculum sollte nun folgende Problembereiche einer Bearbeitung zugänglich machen:

- Bestimmung übergeordneter und konkreter Lernziele
- Umsetzung in konkrete Lerninhalte und Lernorganisation
- Überprüfung (Evaluierung) des Gelernten
(vgl. Grossmann W. 1994, S.112)

Die Curriculum-Entwicklung als Professionalisierungsansatz nimmt also ihren Ausgangspunkt in den Schul- und Unterrichtsfächern und wurde mit zunehmender Differenzierung der Ansprüche an Bildungssysteme auf den Bereich der institutionalisierten Kleinkindpädagogik übertragen (vgl. Grossmann W. 1994, S.112). Nicht mehr nur ein freies kindliches Spiel steht im Fokus, sondern es werden schon bestimmte Lernziele verfolgende Arbeitseinheiten für den Kindergarten vorgesehen.

„In traditionellen Ansätzen der Kindergartenpädagogik von Fröbel und Montessori sind die Vermittlungsprozesse in ein ganzheitliches pädagogisches Konzept eingebunden“ erinnert Wilma Grossmann (1994, S. 112) die Curriculumplaner.

1975 hat der Deutsche Bildungsrat das Curriculum in 4 verschiedene Ansätze gegliedert. Damit wurden bestimmte Vorstellungen und Lernziele verbunden, die im Curriculum ausformuliert und zu seinen Schwerpunkten zusammengefasst wurden. Demnach lagen die Zielsetzungen des Curriculums

- „in der Verbesserung einzelner psychischer Funktionen oder bestimmter Fertigkeiten (funktionsorientierter Ansatz)
- in der Einführung in bestimmte wissenschaftliche Disziplinen oder unterrichtliche Bereiche (wissenschafts- oder disziplinentorientierter Ansatz)
- im Auffinden und Bearbeiten bestimmter Lebenssituationen des Kindes (situationsorientierter Ansatz)
- in der Orientierung an allgemeinen Aufgaben der Sozialisation, wie sie von der Sozialisationsforschung aufgezeigt wurden (sozialisationsorientierter Ansatz)“
(Grossmann W. 1994, S. 113).

Dennoch werden nur die ersten drei Ansätze in schriftlicher Form vorgelegt, weil dem sozialisationsorientierten Ansatz für die Kindergartenpraxis zwar ein bedeutender Stellenwert zuerkannt wird, dieser aber nicht extra ausgeführt wird, da er in allen Ansätzen bis zu einem gewissen Grad seine Position gefunden hat, besonders aber im Ansatz des situationsorientierten Curriculums (vgl. Grossmann W. 1994, S. 113).

Im folgenden Abschnitt wird nun auf die ersten drei der vorher genannten Ansätze genauer eingegangen, da aus diesen ein Grundverständnis und ein gewisser Leitfaden für den Kindergartenalltag abgeleitet werden kann.

2.2.1 Der funktionsorientierte Ansatz

„Der Begriff funktionsorientierter Ansatz ist ein Sammelbegriff für all jene Versuche, durch Trainingsprogramme und Übungsmaterialien eine Verbesserung des kindlichen Leistungs- und Entwicklungsstandes in den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen zu erreichen“ (Retter 1978, S. 138). Psychologen haben beispielsweise festgestellt, dass spezifische Fertigkeiten wie das Lesen schon weitaus früher erworben werden können als erst in der Grundschule, weswegen Psychologen wie Werner Correll (*1928) und Heinz-Rolf Lückert (1913 – 1997) der traditionellen Kindergartenpädagogik vorwarfen, die Kinder nicht gezielt zu fördern (vgl. Grossmann W. 1994, S. 113).

Die unmittelbare Folge dieses Vorwurfs war die, dass sich in den 70er Jahren eine Vielzahl von Spiel- und Lehrmittelherstellern auf die Produktion von sogenannten

„idealen“ Lernspielzeugen, Trainingsmappen, pädagogisch wertvollen didaktischen Lernspielen und didaktischen Spiel- und Arbeitsmaterialien spezialisierten (vgl. Grossmann W. 1994, S. 113).

Correll war der Ansicht, dass schon im vorschulischen Alter mit dem systematischen Lernen begonnen werden könnte. In einer Versuchsreihe stellte er fest, dass „nach dem Durcharbeiten des von ihm entwickelten Lernprogramms der Intelligenzquotient im verbalen Bereich um durchschnittlich 18 Punkte gestiegen ist“ (Correll 1970, S. 22). Damit konnte er seine Thesen zur frühen Lernförderung und Lernfähigkeit belegen.

Dies führte wiederum zu kontroversiellen Diskussionen mit seinen Kollegen – unter anderen auch mit Lückert – die feststellten, dass sich die Lernerfolge mit zunehmender Lernentwicklung des Kindes wieder einstellten (vgl. Grossmann W. 1994, S. 114).

„Langfristige Beobachtungen ergaben jedoch, dass der Vorsprung der Versuchsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe wieder verloren ging und im 1. bis 2. Schuljahr kein Unterschied mehr feststellbar war“ (Grossmann W. 1994, S. 114).

Wilma Grossmann kritisierte Corrells ‚programmiertes Lernen‘, da in ihm die Bedürfnisse der Kinder nach freiem Spiel und selbstbestimmtem Lernen ungenügend berücksichtigt werden, weswegen dieser Lernansatz im Elementarbereich nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten des Lernens enthält.

Einige der Lernspiele, die Correll im Rahmen seiner Versuchsreihe entwickelte und einsetzte haben aber auch den Einzug in die Kindergärten geschafft und werden heute erfolgreich zur gezielten Förderung eingesetzt. Dazu gehören Steck-, Knüpf- und Legematerialien, Puzzles, Memories und einfache strategische Spiele. Dies, so Retter (1978), „können hervorragende Spielmittel sein und tragen dann sicherlich auch zur Verbesserung kognitiver Leistungen oder zur Festigung sozialer Beziehungen bei, wenn sie den Kindern im Rahmen eines pädagogischen Konzepts frei zur Verfügung stehen“ (Retter 1978, S. 139).

2.2.2 Das wissenschaftsorientierte Curriculum

„Der wissenschafts- oder disziplinentorientierte Ansatz entwickelt die Lernziele und Lerninhalte aus der den Wissenschaften zugrunde liegenden Struktur“ (Grossmann W. 1994, S. 115).

Ursprünglich war dieser Ansatz eine Forderung an den modernen schulischen Unterricht, wurde aber auch für den Kindergarten – zwar mit Einschränkungen – adaptiert und hauptsächlich für die 5-6 Jährigen angeboten (ebd.), da diese im Rahmen des vorschulischen Lernens auch schon die ersten Grundbegriffe von Technik, Kunst und Naturwissenschaften erlernen und verstehen lernen, die sie dann auch im Schulunterricht genauer kennenlernen werden.

Ausgangspunkt des wissenschaftsorientierten Curriculums ist „die These, dass es möglich ist, die einzelnen Disziplinen derart auf ihre Grundbegriffe zurückzuführen, dass diese auf jeder Altersstufe vermittelbar sind“ (Grossmann W. 1994, S. 115).

Das Curriculum dieses Arbeitsmodells für den Kindergarten wurde mit Hilfe des Stuttgarter Vorklassenmodells erarbeitet und in verschiedene Arbeitsbereiche unterteilt. Daraus lassen sich Schwerpunktsetzungen im Angebot wie:

Spiel, Spracherziehung, kognitive Förderung, Umweltbegegnung, Musikerziehung, Bewegungserziehung, bildnerisches Gestalten und gegebenenfalls religiöse Erziehung (vgl. Grossmann W. 1994, S. 115) entwickeln, die den Kindern den Schuleinstieg durch diese Vorerfahrungen erleichtern sollen.

2.2.3 Das situationsorientierte Curriculum

Dieser curriculare Ansatz hat im Gegensatz zu den vorher beschriebenen Ansätzen einen weitaus höheren Stellenwert in der Praxis der Elementarerziehung. Im Mittelpunkt des situationsorientierten Curriculums steht das soziale Lernen. In einer allgemeinen Formulierung des Ziels heißt es: „Die pädagogische Arbeit steht unter dem Ziel, Kinder verschiedener sozialer Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst autonom und kompetent denken und handeln zu können“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1967 zit. nach Grossmann W. 1994, S. 117). Diese pädagogische Zielsetzung wird aber an zwei Kriterien gebunden:

- „Die Lebenssituation soll für Kinder real erfahrbar und erfassbar sein; [und]
- Sie soll im Rahmen pädagogischer Arbeit mit drei- bis fünf-jährigen Kindern und beteiligten Erwachsenen beeinflussbar erscheinen“
(Gerstacker/ Zimmer 1978 zit. nach Grossmann W. 1994, S. 194).

Ein wichtiger Gesichtspunkt hierbei ist, dass sich auch die Rolle der Erzieher gegenüber den Kindern, Eltern und zu anderen näheren Bezugspersonen innerhalb oder außerhalb des Familienverbandes ändert. Sie sind nun nicht mehr die einzigen Experten des Lernprozesses und ihre Aufgaben ändern sich dahingehend, dass sie die Rahmenbedingungen herstellen müssen, in denen die sozialen und instrumentellen Lernprozesse verwirklicht werden können (vgl. Grossmann 2008, S.117).

Das situationsbezogene Lernen wird „als allgemeiner Erfahrungs- und Kommunikationsprozess gesehen, in dem alle Beteiligten Lehrende und Lernende sein können, in dem Erzieher nicht mehr die alleinige Sachverständigenrolle innehaben“ (Gerstacker/ Zimmer, S. 198).

Durch den Abbau der Hierarchie und Autorität wird der Erzieher zur Bezugsperson für die ganze Familie. Ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes ist, dass er in einer engeren Verbindung zwischen Kindergarten und Gemeinwesen angedacht wird, in dem auch alltägliche Vorfälle im Kindergarten nachgespielt und verarbeitet werden können. Viele alltägliche Situationen, die das Kind erlebt und erfährt und die daraus entstehende Konfrontation mit dem kindlichen Sein, Denken und Fühlen erfordern oft – von Seiten eines Kindergärtners oder Kindergärtnerin – nur eine kurzfristige Reaktion wie beispielsweise eine Anregung zu einem Spiel oder ein erklärendes Gespräch zur aktuellen Situation, damit ein Kind diese auch verarbeiten kann. Manche anderen Situationen hingegen sind so gewichtig, dass daraus ein längerfristiges Projekt beziehungsweise eine didaktische Einheit entsteht (vgl. Grossmann W. 1994, S.119).

Themen, die zu solch längerfristigen Projekten führen, befassen sich oft mit schwerwiegenden Erfahrungen aus dem täglichen Leben: *Kinder im Krankenhaus; Kochen; Meine Familie und Ich; Der Tod* und andere. Methodisch wurde zu den reichhaltigen Themen und besonderen didaktischen Einheiten eine Vielzahl von Materialien entwickelt, die sich besonders für die Bearbeitung eignen. Dies sind

zum Beispiel Bücher, Bilder, Texte, Spiele und andere didaktische Mittel (vgl. Grossmann W. 1994, S.119).

Der Vorteil an einem Curriculum, das sich mit solchen Themen beschäftigt, ist die anregende Form und die Offenheit der Anwendung. Das heißt, es kann nach den spezifischen Bedürfnissen einzelner Kinder oder auch der Gruppe gearbeitet werden.

Ein weiterer Vorteil ist, dass bei der Erarbeitung dieses Curriculums von Anfang an Praktiker mit einbezogen waren und deshalb dieses Konzept auch in der Praxis anwendbar gedacht wurde (vgl. Grossmann W. 1994, S.120).

2.2.4 Der Stellenwert dieser erfahrungsbezogenen Curricula für psychoanalytisch-pädagogische Annahmen

Heute wird in den meisten Kindergärten, wie zum Beispiel jenen des Vereins ‚Kinder in Wien‘, eine Mischform aus all diesen curricularen Ansätzen angeboten. Dies ist notwendig, da ein einziger dieser gerade geschilderten Ansätze – wie etwa innerhalb des Konzeptes dieses Kindergartenträgervereins festgestellt

wurde – nicht für den ständig wechselnden Alltag aufgrund des Tagesgeschehens, der Tagesverfassung der Kinder und der PädagogInnen mit den Kindern ausreichend ist. Kinder brauchen all diese Möglichkeiten in ihrem täglichen Spiel, ihrem Handeln und ihrem unendlichen Bedürfnis, neue Erfahrungen zu sammeln, um in ihrer persönlichen, geistigen, psychischen und auch gruppenspezifischen Entwicklung vorwärts zu kommen (vgl. Kiwi Qualitätshandbuch 2002).

Hieraus lässt sich auch die psychoanalytische Bedeutung zu den speziellen Kindergarten-curricularen Plänen ableiten, da die zwischenmenschlichen Erfahrungen, das Denken und Erarbeiten von Sinnzusammenhängen in Gruppendynamischen Prozessen und das Erleben des eigenen Selbst in Begegnung mit Anderen – also KindergärtnerInnen und Kindern – auch tiefenpsychologisch erklärt werden kann. Es wird versucht, das speziell im folgenden Kapitel dieser Arbeit sichtbar zu machen.

Der im Curriculum dargestellte Kindergartenalltag dient hier als Basis zu solchen Überlegungen.

2.3 Einige statistische Daten zum Arbeitsplatz in österreichischen Kindergärten: Männliche und weibliche beschäftigte Personen

Ein Punkt dieser Diplomarbeit soll auch sichtbar machen, wie viele Männer nun wirklich im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten arbeiten. Hierzu wird auf eine Tabelle der Statistik Austria zurückgegriffen, die sehr gut aufzeigt, wie die Entwicklung bezüglich der angestellten PädagogInnen im Kindergarten in Österreich voranschreitet oder nachgelassen hat, beziehungsweise inwieweit sich die quantitative Präsenz von männlichen Kindergärtnern verändert.

	Personal männlich gesamt	Personal weiblich gesamt	Personal männlich in %
1980/81	244	13.258	1,8
1990/91	307	16.487	1,8
2001/02	226	25.666	0,9
2007/08	245	26.528	0,9

Tabelle1: Entwicklung des Anteils männlicher Beschäftigter in Kindergärten.
Quelle: Statistik Austria (2003, 2008), eigene Berechnungen (Berhard Koch)

Die Tabelle 1 bezieht sich nun auf alle Beschäftigten im Kindergarten. Darunter fallen sowohl BetreuerInnen (früher KindergartenhelferInnen) und sonstige Kräfte, wie Hauswarte, Gärtner, etc., als auch die in der Gruppe tätigen PädagogInnen und LeiterInnen.

Aufgeschlüsselt sieht es dann wie folgt aus:

1980/81, als die erste amtliche Statistik der „Differenzierung der Kindergartenpädagogen nach Geschlecht“ durchgeführt wurde, waren 39 Männer mit Befähigungsnachweis in Österreichs Kindergärten beschäftigt. 10 Jahre später hatte sich diese Zahl auf 34 verringert und im Jahr 2001 waren es 31 ausgebildete tätige Kleinkindpädagogen. Im Gegensatz dazu hat sich die Anzahl der weiblichen Kindergartenpädagoginnen in den Jahren von 1980/81 bis 2001/02 fast verdoppelt. Insgesamt gesehen hat sich in diesen 20 Jahren die gesamte männliche Belegschaft in den Kindergärten von 1,8% auf 0,9% verringert (vgl. Koch 2009, nach Textor 2009).

In der aktuellen Kindertagesheimstatistik 2009/2010 hat sich dieses Bild leider kaum verändert. Es ist zwar ein leichter Aufwärtstrend ersichtlich, doch anhand meiner persönlichen Beobachtungen im Berufsfeld erlaube ich mir festzustellen, dass sich das meistens auf Betreuungspersonal, Aushilfskräfte und PraktikantenInnen bezieht und nicht auf männliche Kindergärtner (vgl. Kindertagesheimstatistik 2009/ 2010).

Josef Aigner zeigt bei einer Fachtagung (2011) zum Thema: „Der Papa wird's schon richten. Über das Fehlen des Männlichen in der Erziehung“ auf, dass der aktuelle prozentuale Anteil an männlichen Pädagogen auf mittlerweile 0,6% gesunken ist (vgl. Aigner 2011).

3 Kindergartenpädagogik als Sozialpädagogik

Einleitend zu diesem Kapitel muss noch einmal die These aufgegriffen werden, warum der Kindergarten als eine im Sozialpädagogischen verankerte Institution zu sehen ist. Unter anderem wird hierbei auch das im Kapitel 2.2 angesprochene Curriculum berücksichtigt werden, da dieses durch seine stringente Unterteilung in verschiedene Arbeitsmodelle, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben wurden, sehr nahe an den sozialpädagogischen Vorstellungen einer Institution angelehnt ist. Denn nicht nur im Kindergarten wird durch gemeinsames Erlernen und Erfahren hin zu einem gemeinschaftlichen Gefüge geführt, sondern auch Vertreter der Sozialpädagogik, wie zum Beispiel bereits Natorp, fordern „Erziehung und Bildung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft“ (Natorp zit. nach Böhm 2000, S. 503). Diese und noch weitere Faktoren sollen in diesem Kapitel aufgegriffen und begründet werden.

Der Begriff Sozialpädagogik wurde, laut Böhms Wörterbuch der Pädagogik (2000), durch Diesterwegs Konzept (1850) geprägt „als eine Reaktion auf das Entstehen sozialer Missstände, erzieherischer Notsituationen und gesellschaftspolitischer Spannungen (soziale Frage) zu Beginn des Industriezeitalters, sowie des Versuches ihrer Überwindung durch spezifisch pädagogische Maßnahmen und Institutionen“ (Diesterweg zit. nach Böhm 2000, S. 502). Als Beispiele hierfür wurden die Gemeinschaftserziehung, der Ausbau von Rettungsanstalten und Heimen, die Gründung von Jünglings- und Gesellenvereinen und auch Kindergärten angeführt.

Um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert wurde eine Sozialpädagogik nach Natorp konzipiert, die in dieser Tradition nicht einen eigenständigen Erziehungsbe- reich bezeichnet, „sondern [...] im Gegensatz zur Individualpädagogik ein wesent- liches Merkmal jeder Erziehung dar[stellt]: ‘Erziehung und Bildung durch Gemein- schaft zur Gemeinschaft‘“ (Natorp zit. nach Böhm 2000, S. 503).

Daraus könnte man schließen, dass Natorp – ähnlich wie es auch in der Kinder- gartenpädagogik der Fall ist – alle dazu anhält und einlädt, sich gegenseitig zu bilden und zu erziehen, um in einer Gemeinschaft funktionell existieren zu können, denn die Individualität Einzelner ist zwar wichtig und im Rahmen einer Individual- pädagogik hervorzuheben, kann jedoch nur funktionieren, wenn auch die Gemein- schaft diese Individualität versteht und zulässt, dies aber nur durch die Gemein- schaft selber erfahren und akzeptiert werden kann.

„Gegenwärtig wird Sozialpädagogik jedoch nicht mehr nur als Nothilfe oder als Erziehungshilfe für einen bestimmten, der Fürsorge bedürftigen Personenkreis gesehen, sondern bildet in einer weiteren Perspektive ein differenziertes System von Institutionen (Einrichtungen der halboffenen Kinderpflege und Kindererziehung; außerschulischer Jugendbildung als Jugendarbeit oder Jugendpflege, [...]) mit der zentralen Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Integrationshilfe in die Gesellschaft zu leisten, um Familie und Schule zu unterstützen, zu ergänzen oder zu ersetzen“ (Böhm 2000, S. 503).

Mittlerweile bedient sich die Sozialpädagogik aber nicht mehr nur der früher typischen Erziehungshilfen wie Fürsorge, Schutz, Pflege und Beratung, sondern greift auch die Theorie der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins auf und schließt mithin eine Emanzipation des Menschen (vgl. Böhm 2000, S. 503) mit ein.

Aus diesem Ansatz lässt sich gut herauslesen, dass sich die aus der Sozialpädagogik abgeleitete Disziplin der Sozialarbeit sehr wohl mit psychoanalytischen Theorien und Ansätzen beschäftigt und versucht, mit Hilfe dieser „Methoden für die Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit“ (Böhm 2000, S. 499) Verstehenszugänge zu generieren.

Auch der Wiener Bildungsplan, der Österreichische Rahmenplan oder das KIWI Qualitätshandbuch, in denen die Anforderungen an die Pädagogen und die Rahmenbedingungen, in welchen pädagogisch gearbeitet werden soll, festgelegt sind, lassen sich auch mit den Regeln in sozialpädagogischen Betreuungseinrichtungen vergleichen (vgl. Böhm 2000, S. 502, Kiwi Qualitätshandbuch 2002, und der Wiener Bildungsplan 2006).

Es lässt sich aufgrund der Feststellungen dieses Kapitels annehmen, dass sozialpädagogische Überlegungen durch das Heranziehen von tiefenpsychologischen Annahmen, – wie Böhm es beschrieben hat – beispielsweise der „Beschäftigung mit der Theorie der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins“ oder „der Emanzipation des Menschen“ (vgl. Böhm 2000, S. 503), deren Notwendigkeit sich auch tiefenpsychologisch begründen lassen, aufgewertet werden. Dadurch kann behauptet werden, dass auch im Kindergarten als einer sozialpädagogischen Institution tiefenpsychologische Überlegungen unterstützend zu positiven Handlungen in der Arbeit mit den Kindern miteinbezogen werden. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Feststellung würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen,

wird aber in einem der folgenden Kapitel, nämlich zur Bedeutung tiefenpsychologisch-psychoanalytischer Überlegungen für die Fragestellung, genauer behandelt.

3.1 Männliche Bezugspersonen im Kindergarten aus sozialpädagogischer Sicht

Nachdem im vorhergehenden Kapitel der Kindergarten als eine sozialpädagogische Institution bezeichnet wurde, soll nun auch die männliche Bezugsperson aus sozialpädagogischer Sicht betrachtet werden.

„Es gibt nicht einmal einen Unterschied zwischen Jungen und Alten, die in ein paar Monaten pensioniert werden oder auch den Assistentinnen, die gerade eine Anlernzeit absolvieren. Aufgrund ihrer mangelhaften Ausbildung – aber mehr noch ihrer eigenen psychologischen Strukturen – leben Kindergärtnerinnen den Kindern beiderlei Geschlechts immer die Rolle der Mutter vor, was sich behindernd und störend auswirkt und die Kinder in ihrer Entwicklung hemmt“ (Belotti zit. nach Blank-Mathieu 1996, S.31).

Die Schwierigkeit der Änderung der schon seit jeher gesellschaftlichen Auffassung, dass die Kleinkinderziehung eine Frauendomäne sei, ist bis in die heutige Zeit gegeben. Mittlerweile haben sich diesen Themen aber einige Wissenschaftler wie Christian Aigner, Holger Brandes, Gianini Belotti und Tim Rohrmann – um nur einige zu nennen – angenommen.

Belotti hat dazu einige Kommentare angeführt, so Blank-Mathieu, die – ihrer Meinung nach – die gesellschaftliche Meinung – größten Teils auch heute noch – widerspiegeln. „Das ist keine Arbeit für Männer. Mit Kindern braucht man Geduld und die haben sie nicht. Das ist ein Frauenberuf, die Männer haben ja eine reichhaltige Auswahl von Männerberufen“ und „Frauen haben von Natur aus andere Fähigkeiten, sie sind für die Kindererziehung gemacht“ (Belotti zit. nach Blank-Mathieu 1996; S.33 f).

Durch solche Aussagen, die im Großen und Ganzen sehr gut die allgemeine Meinung schon seit mehreren Jahrzehnten oder Jahrhunderten beschreiben, ist es nicht verwunderlich, dass nur so wenige Männer in Kindergärten arbeiten. Nicht nur diese gesellschaftliche Auffassung hält viele junge Männer davon ab, dieser Aufgabe nachzugehen, sondern sogar in den Schulbüchern, die während der

Ausbildung benutzt werden – seien es die Methoden- oder die Didaktikbücher – wird speziell auf eine weibliche Kindergartenpädagogin eingegangen und niemals auf einen männlichen Pädagogen.

In Belottis weiterer Forschung werden Beobachtungen angestellt, die auf bedeutende Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder hinweisen, zum Beispiel, dass sich Gruppenverhalten augenblicklich ändert, wenn ein Mann zur Gruppe stößt. Sie führt weiter aus: „Die Kinder stürzten sich förmlich auf diese Männer und vereinnahmten sie völlig“ (Belotti 1991; S. 34). Belotti stellt fest, dass „der Junge, der besonders gegen Ende der ödipalen Phase auf die Anwesenheit eines Mannes angewiesen ist, eine ‚Vaterfigur‘ im Kindergarten besonders nötig haben wird“ (Belotti 1991, S. 35). In einer Welt wie heute, in der Buben hauptsächlich mit weiblichen Bezugspersonen zu tun haben, identifizieren sie sich meistens durch „die Negation der weiblichen Rolle“ (vgl. Blank-Mathieu 1996; S. 35), da ihnen in vielen Fällen die realen, lebendigen, männlichen Identifikationsobjekte fehlen.

Tim Rohrmann hat seine Forschungen zum Thema ‚Männer in geschlechtsuntypischen Berufen‘, die er seit 1982 betreibt, besonders auf die positiven Aspekte der Tätigkeit von männlichen Pädagogen im Kindergarten gerichtet. Seine bedeutendsten Studien zu dieser geschlechtsbezogenen Thematik sind die Werke „Junge, Junge – Mann, o Mann“ (1994), „Jungen in Kindertagesstätten“ (1998) und „Echte Kerle“ (2001), die er auch regelmäßig bei verschiedenen Fachvorträgen und in Aufsätzen zu diesem Thema vorstellt.

Für diese Arbeit enthalten sie interessante Grundgedanken. Sie eignen sich besonders dazu, die sozialpädagogische Tätigkeit im Kindergarten mit Hilfe einer tiefenpsychologischen Stellungnahme zu er- und begründen. Hierfür wird auch die Bindungs- und Objektbeziehungstheorie herangezogen, da auch schon Grossmann und Grossmann in ihrer Arbeit über die Bindungsfähigkeit und Notwendigkeit der lebendigen Beziehung von Vätern und Kleinkindern schreiben (vgl. Grossmann 2008, S. 218), was wiederum Bedeutung für die Umsetzung des Themas – von männlichen Bezugspersonen im Kindergarten – hat, da sich aus der Vaterforschung einzelne Aspekte für den im pädagogischen Feld arbeitenden Mann ableiten lassen.

3.2 Persönliche Erfahrungsberichte zum Thema „Kindergarten als sozialpädagogischer Bereich“

In der alltäglichen Kindergartenarbeit lassen sich oftmals Situationen beobachten, die ganz klar den Kindergarten als eine sozialpädagogische Institution zu identifizieren erlauben.

So wird zum Beispiel von einem Sozialpädagogen – wie schon zuvor im 3. Kapitel erwähnt – eine gewisse Beratertätigkeit vorausgesetzt. Einer sozialpädagogischen Institution an sich wird eine gewisse Schutz-, Pflege- und Fürsorgefunktion zugesprochen, so auch dem Arbeitsfeld Kindergarten (vgl. Böhm 2000, S.503).

In sogenannten ‚Entwicklungsgesprächen‘ – so der terminus technicus im Kindergarten – die mit den Eltern im Rahmen der „Erziehungspartnerschaft“ (vgl. Wiener Bildungsrahmenplan 2006) geführt werden, haben die KindergärtnerInnen die Möglichkeit, die derzeitige Entwicklung der einzelnen Kinder, die durch Beobachtungen erfasst wurden, den Eltern mitzuteilen. Hierbei sollen KindergartenpädagogInnen den Eltern dabei helfen, Erziehungsdefizite zu erkennen und ihnen unterstützende, erziehungsberatende Hilfestellungen anbieten. Dabei kommt es auch zu einer kooperativen Arbeit zwischen den Eltern und den PädagogInnen, um durch die gemeinsame Arbeit festzustellen, ob es sich um ein Erziehungs- oder um ein Entwicklungsdefizit handelt, welches dann auch speziell aufgearbeitet werden kann. Diese werden in Folge durch gezielte Förderungen, wie durch eineN LogopädIn, eineN MotopädagogIn oder sonstiges außenstehendes Personal, das für solche Hilfestellungen – die zur positiven Entwicklung des Kindes führen sollen – zum normalen Kindergartenalltag hinzugezogen werden können, mit den Kindern bearbeitet. In schwierigeren Fällen kann auch die/der kinderpsychologische FachberaterIn zu Gesprächen herangezogen werden.

Ein weiterer bedeutender und häufig beobachteter Aspekt im Rahmen der Elterngespräche ist, dass – wenn sich Väter an mich als männlichen Pädagogen mit Erziehungsfragen gerichtet haben – eine deutliche Entspannung in der Kommunikation feststellbar war. Dies liegt meines Erachtens daran, dass es einem Vater, der sein Kind in einen von Frauen dominierten Bereich bringt, mitunter schwerer fällt, seine männlich habituierten Fragen einer Frau zu stellen, als wenn er dies einem Gleichgeschlechtlichen gegenüber tun würde.

Doch nicht die Gespräche mit den Eltern – die zwar auch wichtig sind – sind im Kindergarten der Schwerpunkt der Arbeit, sondern die Arbeit mit den Kindern.

Beispielsweise ist in der Betreuung der Kinder im Kindergarten die bedarfsorientierte Pflege und Fürsorge nachvollziehbar festzustellen, speziell in Häusern mit alterserweiterten Gruppen in denen Kinder im Alter vom ersten bis zum sechsten Lebensjahr betreut werden.

Die Bandbreite der Aufgaben der/des KindergärtnerIn reicht von der hygienischen Betreuung der Kleinsten, die sich selber noch nicht den hygienischen Anforderungen – wie Klo gehen oder Hände waschen – stellen können, bis hin zur Förderung der Selbstständigkeit der älteren Kinder.

Hauptaugenmerk liegt aber auf der Beschäftigung mit den Kindern im Tagesverlauf, da es eine wichtige Aufgabe ist, den ‚Minis‘ – wie sie vom Kindergartenträgerverein bezeichnet werden – anregende und dem Alter entsprechende Spielmaterialien und Spielsituationen zu bieten, damit sich diese (auch) eigeninitiativ beschäftigen können. Für die Älteren, die ihre Explorationen – ihrem Alter entsprechend – ausdehnen und durchaus gefährlicheren und mehr Mut verlangenden Aktivitäten – wie auf das Dach des Klettergerüsts am Spielplatz zu klettern – nachgehen, bemühen wir uns als Kindergartenteam, durch spezielle Angebote im Bewegungsraum auch diese riskanten und herausfordernden Tätigkeiten in einen sichereren Rahmen zu bringen.

Eine sehr positive Entwicklung, die mir in alterserweiterten Kindergärten aufgefallen ist, ist die Tatsache, dass sich die Älteren sehr gerne und auch sehr liebevoll um die Kleinsten kümmern und oft mit ihnen spielen wollen, beziehungsweise sie in ihr eigenes Spiel einbauen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass es heute, wie aus den Daten der Statistik Austria herauszulesen ist, vermehrt ‚Ein-Kind-Familien‘ gibt und so Kinder – in den meisten Fällen – ohne Geschwister aufwachsen (vgl. Statistik Austria 2009).

Durch die Durchmischung der Altersstufen gelingt es jedoch, auch den Einzelkindern ein Gefühl von familiärer Gemeinschaft und einer gewissen Geschwisterlichkeit zu vermitteln. Das sieht etwa so aus, dass auch die älteren Kinder die Kleinen in Schutz nehmen und andere zum Achtgeben auffordern, wenn Kinder in der Umgebung der Minis wilder spielen. Auch beim Mittagessen arbeiten die Großen gerne mit, indem sie helfen, den Tisch zu decken, den Einjährigen Essen nach zu

reichen, wenn diese noch Hunger haben oder manchmal sogar den Tisch abräumen. Nicht nur die Großen lernen einen guten Umgang mit den Kleinen, sondern umgekehrt profitieren auch die Kleinen durch die Interaktion. Bei der Beobachtung der Großen durch die ‚Minis‘, was die Großen tun und wie die älteren Kinder an manche Sachen herangehen und in verschiedenen Situationen handeln, können die Jüngeren jedes Mal etwas lernen. Aufgrund der daraus folgenden Nachahmung des Modells (Albert Bandura), also der Nachahmung des beobachteten anderen Kindes, kann dieses Gesehene in die eigenen Vorstellungen und Handlungsabläufe integriert und verinnerlicht werden.

All diese hier festgehaltenen Erfahrungen weisen wieder darauf hin, dass der Kindergarten durchaus Berechtigung hat, sich als sozialpädagogische Einrichtung zu bezeichnen, da hier aufgezeigt werden konnte, wie jedeR durch die Gemeinschaft lernt und sich weiterentwickelt, was auch schon zu Anfang im 3. Kapitel als wesentliches Merkmal dargestellt wurde.

4 Kindergartenpädagogik als psychoanalytische Pädagogik

Nach diesem sozialpädagogischen Einstieg in das Thema, bei dem auch schon oftmals aufgezeigt wurde, dass auch tiefenpsychologisch-psychoanalytische Annahmen eine wesentliche Rollen in der Erarbeitung – sowohl der sozialpädagogischen Theorien als auch der entwicklungsfördernden Bedeutung von männlichen Bezugspersonen – spielen, wird nun näher auf diese Annahmen eingegangen.

Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik wie Trescher, Bittner, Leber, stellten fest, dass schon Freud, „der die Psychoanalyse zwar als Heilverfahren begründete, ihre Ausgestaltung als Wissenschaft keineswegs auf therapeutische Zwecke beschränkt wissen wollte“ (Trescher 2001, S. 68), sondern auch auf die besonderen Möglichkeiten aufmerksam machen, dass die Psychoanalyse auch den anderen Wissenschaften wie zum Beispiel der Pädagogik dienlich sein kann. Dies untermalt eine besondere Aussage Freuds: „die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik [...] [ist] vielleicht das wichtigste von allem, was die Analyse betreibt“ (Freud zit. nach Trescher 2001, S. 68) und auch „dass sich die Therapie möglicherweise gar nicht als die wichtigste Anwendung der Psychoanalyse“ (Trescher 2001, S. 68) herausstellt.

Auch Trescher verstand in diesem Zusammenhang die psychoanalytische Therapie „lediglich als eine von mehreren *Anwendungsmöglichkeiten* in der Psychoanalyse und zwar als Theorie *und* Methode“ (Trescher 2001, S. 68). Er trennte so gesehen die „psychoanalytische Methode und das therapeutische Verfahren (Technik)“ (Trescher 2001, S. 69), „um mit Blick auf die pädagogische Anwendung der Psychoanalyse“ (ebd.), das Theorie-Praxis-Verhältnis als Methode und als eine Verbindung „zwischen ´Fördern und Forschen oder Erziehen und Forschen““ (Trescher 2001, S. 69) darzustellen.

Nach Trescher ginge es in der psychoanalytischen Pädagogik wesentlich um die Ausgestaltung von geeigneten theoretischen und praktischen „pädagogischen Settings“ (Trescher 2001, S. 68). Dies kommentierte er aufgrund der schon vorher erwähnten Unterscheidung von Methode und psychoanalytischen (therapeutischen) Settings. „Als Anwendung“, so Trescher, „der Psychoanalyse aber sei Psychoanalytische Pädagogik (wie die Therapie) ein Teil der Psychoanalyse“ (Trescher 2001, S.69).

Bittner ergänzt hierzu kritisch, „dass die gegenwärtige Pädagogik über kein gültiges Menschenbild mehr verfüge, welches [...] für die Möglichkeit pädagogischen Handelns eine unumgängliche Voraussetzung darstelle“ (Bittner zit. nach Muck/Trescher 2001, S. 69).

Des Weiteren meint Bittner, dass ein neues gültiges Menschenbild für die Pädagogik nur von der Psychoanalyse bezogen werden könne. Trotz des Wissens, dass nicht jede pädagogische Fragestellung durch die Psychoanalyse zu beantworten ist, stellt er schlussfolgernd fest, dass „jede Pädagogik, die die Wirksamkeit dynamisch-unbewusster Prozessen beachtet, psychoanalytische Pädagogik [ist]“ (Bittner zit. nach Muck/Trescher 2001, S. 69).

Datler hingegen verfolgt Treschers Überlegung in eine andere Richtung, indem er die Relation von Therapie und Erziehung problematisiert (worauf hier nicht näher eingegangen werden kann). In seinen Überlegungen hebt Datler hervor, „daß ´die Arbeit an den Objektbeziehungen´, welche etwa Bittner und Trescher als Hauptaufgaben Psychoanalytischer Pädagogik bestimmen, auch die therapeutische Aufgabe der Psychoanalyse ausmache“ (Datler zit. nach Muck/Trescher 2001, S. 69).

Er stellt in der Folge zur Diskussion, „ob es nicht sinnvoll wäre, psychoanalytische Hilfestellungen grundsätzlich als solche zu begreifen, die als beabsichtigte Hilfen zu wünschenswerten Schritten der Persönlichkeitsentfaltung immer schon mit (zumindest impliziter) pädagogischer Absicht gesetzt werden. Psychoanalyse würde damit dem Gesamtbereich des Pädagogischen zugerechnet werden, wobei Pädagogik den umfassenden Gegenstand und untergeordneten Begriff abgäbe“ (Datler 1988, zit. nach Muck/ Trescher 2001, S. 69 f).

Die vorgestellten Ansätze beinhalten wichtige Überlegungen, wie zum Beispiel ‚die Arbeit an den Objektbeziehungen‘ oder ‚den wünschenswerten Schritten der Persönlichkeitsentfaltung‘– die sich auch mit Entwicklungsbedürfnissen der Kinder verbinden lassen –, die für weiterführende Gedanken in dieser Arbeit essenziell sein werden.

Im Speziellen soll aber auf wissenschaftliche Werke, deren Grundideen auf Psychoanalytischen Theorien basieren, eingegangen werden, die sich auf den Mann in verschiedenen psychischen Phasen spezialisiert haben. Durch intensive Bearbeitung tiefenpsychologischer Literatur (vgl. Kernberg, Aigner, u.a.) soll in dieser

Arbeit ganz besonders die Bindungs- und Objektbeziehungstheorie aus psychoanalytischer Sicht beleuchtet werden. Daraus sollen neue Erkenntnisse für die Rolle des männlichen Pädagogen in dem speziellen Arbeitsfeld Kindergarten gezogen werden.

4.1 Männer im Kindergarten aus tiefenpsychologisch-psychoanalytischer Sicht

In einigen Werken (vgl. Kernberg 2001; Grossmann und Grossmann 2004; Aigner 2001, 2011) wurde begonnen, die Ergebnisse der Vaterforschung zusammenzufassen und die Thematik intensiv zu beforschen. In diesen speziellen Werken der Psychoanalyse, lässt sich eindeutig hervorheben, dass dem Vater eine durchaus wichtige Rolle bei der Entwicklung des Kindes zugestanden werden muss.

Diese Themen wurden jedoch bei Kernberg (2001) nur marginal behandelt und erst bei Grossmann und Grossmann, in einer empirisch gestützten Studie zur Bindungsqualität von Vätern und Kindern vertieft.

Ein anderer Aspekt der psychoanalytischen Bedeutung von Männern im Kindergarten ist, dass der Mann auch in einer Institution – als institutioneller Dritter – auf das Erlernen der Fähigkeit des Triangulierens unterstützend wirkt. Dies wurde schon bei der Entdeckung der Triangulierung von Abelin (1985) festgehalten, der feststellte, dass der Vater für das Kleinkind eine besondere „Erregungsqualität“ (Bittner 1996, S. 152) hat, wohingegen die Mutter für das Kind als „selbstverständlich vorausgesetzt“ (ebd.) wird.

Abelin sieht weiterführend, dass im Rahmen der Triangulierung auch weitere Objekte für das Kind immer mehr Bedeutung erlangen und diese aber nur als von sich getrennt erfahren kann, wenn die Entwicklung seiner Bindungsfähigkeit zu mehreren Personen, also zur Mutter, zum Vater und zu sich selber abgeschlossen ist (vgl. Abelin nach Bittner 1996, S. 152). Darauf wird in den folgenden Kapiteln, besonders im Kapitel zur Triangulierung, intensiver eingegangen.

Durch die gerade angesprochene psychoanalytische Theorie mit dem vorher dargestellten Ansatz einer neuen sozialpädagogischen Positionierung im Bereich des Kindergartens, der im Kapitel 3 beschrieben wurde und ausgewählten persönlichen Fallgeschichten, die wesentliche Merkmale einer männlichen Bezugsperson

illustrieren sollen, wird die anfangs gestellte Forschungsfrage „Welche entwicklungsfördernde Bedeutung haben männliche Bezugspersonen im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten?“ untersucht.

4.2 Die Bindungstheorie im psychoanalytisch-pädagogischen Entwicklungszusammenhang

Bevor genauer auf die Bedeutung von männlichen Bezugspersonen im Kontext der Bindungstheorie eingegangen werden kann ist es notwendig, allgemeine bindungstheoretische Ansätze allgemein zu skizzieren.

Die Bindungstheorie beziehungsweise der Begriff „Bindung“ (attachment) – meint die

„besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen. Sie ist im Gefühl verankert und verbindet das Individuum mit der anderen, besonderen Person über Raum und Zeit hinweg“ (Ainsworth, 1973) –

und fand das erste Mal in John Bowlbys Aufsatz in der Fachzeitschrift „Psychoanalytic Study of the Child“ (1960) seine Erwähnung im Rahmen der Psychoanalyse. (vgl. Fonagy 2001, S. 7) Zuvor wurde häufig von Beziehungstheorie geredet, die aber auf der Grundlage von evolutionsbezogenen Aspekten, wie beispielsweise den Forschungsergebnissen von Konrad Lorenz, gründet, der zwar Tiere im Fokus von Beziehung hatte, aber wesentlich zu einer Entwicklung des Begriffs von Bindung beitrug. (vgl. Fonagy 2001, S. 8).

Im Bewusstsein der verschiedenen Ebenen von Bindung oder Beziehung, beispielsweise der Dyade, Triade, dem selbstbestimmten Sicherheitsobjekt und anderen, wird in dieser Arbeit mit der – von der Psychoanalyse behaupteten frühen Phase – Mutter-Kind oder Vater-Kind-Interaktion, der Dyade, begonnen. Weiterführend wird auf die komplexen Konzepte, wie der Entwicklung und Entwicklungstheorie von Stern (1985), zum Beispiel des „Evozierten Gefährten“ – der eine besondere Entwicklung der Bindung auf Metaebene aufzeigt – eingegangen.

Aufgrund der noch wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse im Bezug auf die männlichen Bezugspersonen im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten (vgl.

Brandes 2007, Blank-Mathieu 1996) werden einige Positionen aus der Vaterforschung herangezogen, um eine Annäherung an das ursprüngliche Thema ‚der Bedeutung von männlichen Bezugspersonen‘ zu ermöglichen und Verständnis für die Thematik zu erzeugen.

4.2.1 Die Bedeutung des Vaters im Zusammenhang mit der Bindungstheorie

In der klassischen Bindungstheorie, wie in den frühen Werken Bowlbys und auch Anna Freuds, findet der Vater als entwicklungsunterstützende Bezugsperson neben der Mutter wenig bis keine Bedeutung. Die neueren und aktuelleren Theorien hingegen, die auf den früheren Ansätzen aufbauen, schreiben dem Vater ähnliche Relevanz in der Entwicklung des Kleinkindes zu wie der Mutter. Karin und Klaus Grossmann, Josef Aigner, Wassilios Fthenakis und andere namhafte Wissenschaftler finden in ihren eigenen Forschungsergebnissen die Wichtigkeit des Vaters in den Bindungen des Kindes zur Bezugsperson (vgl. Grossmann 2008, Aigner 2001, u.a.).

Als Bindung bezeichnet man eine enge emotionale Beziehung zwischen Menschen. Der Säugling entwickelt eine spezielle Beziehung zu seinen Eltern oder anderen wichtigen Bezugspersonen. (vgl. Fonagy 2001, S. 15). Die in der Entwicklung entstehende Bindung veranlasst beim Kind – im Falle objektiv vorhandener oder subjektiv erlebter Gefahr, Bedrohung, Angst, Schmerz – Schutz und Beruhigung bei seinen Bezugspersonen zu suchen und normalerweise zu erhalten (vgl. Fonagy 2001, S.15 ff).

"Die Qualität einer Bindung ist das Vertrauen in die Erreichbarkeit und Zuwendung der Bindungsperson, wenn sie zur Linderung von Leid gebraucht wird, und das begründete Vertrauen in die Wirksamkeit dieser Zuwendung zur eigenen Beruhigung" (Buchheim zit. nach Stegmeier 2010, S. 4).

In den – wie zuvor erwähnten – älteren Werken zur Bindungstheorie fällt hauptsächlich der Mutter die Rolle als wesentliche, bedeutungsvolle und enorm wichtige Bezugsperson im Leben eines Säuglings zu. So ist es auch nicht verwunderlich, dass in den noch wenigen Forschungsbeiträgen zur Vater-Kind-Bindung die Relevanz des Vaters als ewige zweite Bindungsperson neben der Mutter anhält.

Im nächsten Kapitel dieser Arbeit wird nun aufgezeigt, dass der Vergleich von Bindungsintensität zwischen Vätern und Kindern und Müttern und Kindern nicht direkt möglich ist, da die Interaktion zwischen den gerade angesprochenen Teilnehmern eine von Grunde aus Verschiedene ist.

Zur Veranschaulichung und um diese Hypothese zu belegen wird nun anhand von Mary Ainsworths „Fremden Situation Test“ und der daraus resultierenden Forschung zur „Fremden Situation“ das Interaktionsverhalten von Vater und Kind nach Klaus und Karin Grossmann dargestellt.

4.2.2 Die „Fremde Situation“ nach Ainsworth

Das Wissen über die verschiedenen Bindungsqualitäten die von Mary Ainsworth erforscht wurden, soll in seiner Bedeutung die Bindungsforschung dargestellt werden. Ainsworth und ihr Team haben in einem Testverfahren, das angelehnt an Bowlbys Bindungstheorie entwickelt wurde, Kinder vor eine fremde Situation gestellt, um das Trennungsverhalten der Kinder zu beobachten. Dies gelang dadurch, dass Ainsworth eine standardisierte experimentelle Situation hergestellt hat, die von ihrem Team beobachtet werden konnte. Dadurch konnte sie im Anschluss an die Untersuchung drei unterschiedliche Typen von Bindungsqualität beschreiben. Das vierte Bindungsmuster, das des desorganisiert gebundenen Kindes, wurde 1991 von Main ergänzt.

Für den Kindergarten sind diese Ergebnisse bedeutsam, da sich dadurch Bindungsintensitäten zwischen Müttern und Kindern, die gerade in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten und damit auch in der Trennungsphase befinden, schon in einer gewissen Weise einschätzen lassen. Dadurch lässt sich schnell eine Vorstellung herstellen, wie man sowohl mit dem Kind als auch mit der Mutter umgehen muss, um die Einführungsphase in den Kindergarten erfolgreich zu gestalten.

Aus dem in den Untersuchungen gefundenen Bindungsmuster lassen sich folgenden Bindungsqualitäten unterscheiden, die Einfluss auf das Erleben der Situation und Sicherheit haben:

- Sicheres Bindungsmuster:

„Das sicher gebundene Kind hat Vertrauen in die Zuverlässigkeit und Verfügbarkeit der Bindungsperson und exploriert in deren Anwesenheit ungestört. Die Bindungsperson wird als sichere Ausgangsbasis zur Erkundung der Umwelt wahrgenommen. Bei der Trennung von ihr zeigt das Kind deutliches Bindungsverhalten mit Rufen, Suchen und Weinen.“ (Stegmaier 2010, S. 4) Das Kind differenziert zwischen der Bindungsperson und einer fremden Person, von der es sich nicht trösten lässt. Bei der Wiederkehr der Bindungsperson zeigt das Kind Freude und sucht nach körperlicher Nähe. „Infolge der Erfahrung von vorhersagbarer Beruhigung durch die Bindungs[person] kann es sich schnell wieder [erforschend] seiner Umwelt zuwenden“ (ebd.). Das „sicher gebundene Kind“ verfügt über ein inneres Arbeitsmodell, in dem die Bezugsperson als zuverlässig repräsentiert ist (vgl. Fonagy 2001, S. 27).

„Im Erwachsenenalter entspricht dies einem sicher-autonomen Bindungsstil“ (Stegmaier 2010, S. 4).

- Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster:

„Das „unsicher-vermeidende Kind“ zeigt bei Abwesenheit der Bindungsperson kein Anzeichen der Beunruhigung oder des Vermissens“ (Stegmaier 2010, S. 4). Es untersucht seine Umgebung scheinbar ohne Einschränkung weiter, „zeigt nur wenig Bindungsverhalten und akzeptiert die fremde Person als Ersatz“ (ebd.). Bei Rückkehr der Bindungsperson wird diese ignoriert und Körperkontakt abgelehnt. „Das unsicher-vermeidend gebundene Kind hat die Bindungsperson als zurückweisend verinnerlicht“ (Fonagy 2001, S. 27 zit. nach Stegmaier 2010, S. 4). „Die Bindungsperson zeichnet sich durch einen Mangel an Affektäußerung, durch Ablehnung und Aversion gegen Körperkontakt sowie häufige Zeichen von Ärger aus. Das Kind kann kein Vertrauen auf Unterstützung entwickeln, sondern erwartet Zurückweisung. Infolge dessen unterdrückt das Kind seine Annäherungsneigung, um zumindest in einer tolerierbaren Nähe zur Mutter zu bleiben“ (Stegmaier, S. 4). Negative Gefühle werden unterdrückt.

Bei Erwachsenen zeigt sich dieses Muster durch eine starke Distanz zu Bindungsthemen. „Beziehungen werden idealisiert und Widersprüche schwer erkannt“ (Stegmaier 2010, S. 4).

- Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster:

Das „unsicher-ambivalent gebundene Kind“ ist überdurchschnittlich auf die Bindungsperson angewiesen. „Durch [die] chronische Aktivierung des Bindungssystems ist es auch bei Anwesenheit der Bindungsperson [deutlich] in seinem Explorationsverhalten eingeschränkt. In seinem inneren Arbeitsmodell ist die Bindungsperson nicht berechenbar“ (Stegmaier 2010, S. 4). Die für das Kind nicht vorhersehbaren Interaktionserfahrungen mit der Bindungsperson führen – bei diesem – zu Ärger und Widerstand, wenn die Bindungsperson das Kind zu trösten versucht.

Obwohl das Kind aggressiv der Bezugsperson gegenübertritt sucht es gleichzeitig seine Nähe und Kontakt, was darauf hinweist, dass negative Gefühle vom Kind nicht integriert werden. (vgl. Stegmaier 2010, S. 4).

- Unsicher desorganisiertes Bindungsmuster:

„Das unsicher desorganisiert gebundene Kind zeigt im Vergleich zu den anderen Bindungsmustern eine wenig durchgängige Verhaltensstrategie, sondern zeichnet sich durch emotional widersprüchliches [...] Bindungsverhalten aus.“ (Stegmaier 2010, S. 5) Es konnte während der Untersuchung kein bestimmtes Verhalten des Kindes bei der Trennung und Rückkehr der Bindungsperson beobachten werden. „Dieses Bindungsmuster, so Stegmaier, wird als ein Steckenbleiben zwischen zwei Verhaltenstendenzen“ (2010, S. 5), dem Wunsch nach Nähe und der gleichzeitigen Abwendung von der Bezugsperson, bezeichnet. Das Problem für die Änderung einer solchen Bindung liegt darin, dass die Bezugsperson eine Schutzfunktion übernehmen soll, obwohl sie gleichzeitig Auslöser der Angst des Kindes ist. „Das desorganisierte Bindungsmuster kann als Zusammenbrechen von organisierten Strategien in bindungsrelevanten Situationen beschrieben werden“ (Fonagy 2001, S. 44 ff zit. nach Stegmaier 2010, S. 6).

Diese angeführten Punkte der Bindungsintensität dienen dem Bestimmen der Beziehungsfähigkeit zwischen Mutter und Kind.

In einem weiteren Schritt wurde von Klaus und Karin Grossmann versucht, auch die Intensität der Beziehung von Vätern zu ihren Kindern zu erforschen und darzustellen.

4.2.3 Die „Fremde Situation“ mit Bezug auf den Vater nach Grossmann und Grossmann

Karin und Klaus Grossmann lehnten ihre Untersuchung über den Vater als Bezugsperson an die Forschungsarbeit der schon zuvor beschriebenen „Fremden Situation“ von Mary Ainsworth an. In ihrer Langzeituntersuchung, die in den 70ern begann, hatten sie hauptsächlich noch mit den Eltern, die ein recht traditionelles Rollenbild vertraten, zu tun. So kam es häufig vor, dass sich die Mütter um den Haushalt und die Kinder kümmerten, während die Väter berufstätig waren (vgl. Grossmann 2008, S. 218). Doch trotz der wenigen Zeit, die die Väter mit ihren Kindern verbrachten, hatten alle Kleinkinder eine „an der fremden Situation beobachtbare Bindung“ aufgebaut. Ähnliches wurde auch von Mary Ainsworth selber beschrieben, die während Untersuchungen im Ausland folgende Beobachtung machte: „Die Interaktionen eines Vaters mit seinem Baby haben eine ganz besondere Qualität, welche eine Intensität der Bindung entstehen lässt, die in keinem Verhältnis zur Häufigkeit ihrer Interaktion steht“ (Ainsworth 1967 zit. nach Grossmann 2008, S. 219).

Aufgrund dessen stellte Mary Ainsworth eine Tabelle mit Merkmalen für das Bestehen einer stabilen Bindung zu einer Person auf:

1. „Das Kleinkind nutzt eine Bindungsperson als „sicheren Hafen“, als Ort der Sicherheit und des Schutzes besonders in fremder Umgebung. Bei Angst flieht es zur Bindungsperson. Ohne sie sind unvertraute Situationen belastender als mit ihr.
2. Eine Bindungsperson funktioniert als Sicherheitsbasis des Kleinkindes, von der aus es exploriert. Dabei vergewissert es sich stets, wo die Bindungsperson ist und ob sie auf es achtet, selbst wenn es nicht mehr direkt mit ihr spielen will.
3. Das Kleinkind protestiert in unvertrauter Umgebung gegen eine Trennung von der Bindungsperson. Es vermisst sie, wenn sie nicht da ist und lässt [sic!] sich gut von ihr beruhigen.

4. Das Kleinkind wird eifersüchtig, wenn die Bindungsperson Zuneigung zu einem anderen Kind zeigt.
5. KEINE Bindung besteht wahrscheinlich dann, wenn das Kind keine Bevorzugung dieser Person bei Belastung erkennen lässt, sich wenig um ihren Verbleib kümmert, kein Trennungsleid oder Vermissten zeigt und keine Erleichterung und keinen Sicherheitsgewinn aus ihrer Gegenwart zieht.“
(Tabelle 2 zit. nach Grossmann 2008, S. 219)

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Entspanntheit eines Kindes in der Nähe der Mutter, des Vaters oder einer Bezugsperson ein wesentliches Kriterium für die kindliche Bindung darstellt.

„Natürlich wird das konkrete Verhalten eines Kindes gegenüber dieser besonderen Personen, etwa dem Vater oder eines Betreuers, davon abhängen, wie der Vater bisher auf die Bindungs- und Explorationswünsche des Kindes eingegangen ist“ (Grossmann 2008, S. 220).

Bei Beobachtungen von Vater-Kind-Interaktionen in verschiedensten Kulturkreisen wurde festgestellt, dass einige Krabblen (so die Bezeichnung von Grossmann und Grossmann), also Kinder vor der Lauffähigkeit, den Vater gegenüber der Mutter bevorzugten, wenn sie weinten (vgl. Grossmann 2008, S. 220). Jedoch wurden enge Vater-Kind-Beziehungen in den meisten Kulturen erst ab dem Zeitpunkt beschrieben, an dem der „Vater dem Kind die Kulturtechniken seines Stammes vermitteln konnte. Nur in 4% der untersuchten Kulturen gab es Beobachtungen, dass Väter ihre Säuglinge auf dem Arm trugen und sich zeitweilig um ihre Kleinkinder kümmerten“ (Paul 2002, West u. Konner 1976 zit. nach Grossmann 2008, S. 220).

Grossmann und Grossmann (2008) erkannten aber methodische Probleme bei der Beschreibung von Vater-Kind-Bindungen, da in nahezu allen Forschungssettings zur Bindungsintensität das standardisierte Verfahren der „Fremden Situation“ eingesetzt wird. Das Ergebnis ihrer Untersuchung von mindestens 950 Kleinkind-Vater-Paaren zeigte, dass „nicht nur alle Kleinkinder eine Bindung zum Vater hatten, sondern der Prozentanteil der sicheren Bindungen [...] mit dem der Kind-Mutter-Bindungen vergleichbar“ (Grossmann, 2008, S.221, nach Steele et al., 1996) war. Aufgrund dessen mussten die Bindungsforscher feststellen, dass – nicht wie bei Müttern – „das Ausmaß der feinfühlig, liebevollen Fürsorge für den

Säugling die Bindungsqualität des Einjährigen zu seinem Vater vorhersagen konnte“ (Belsky 1999; Thompson 1999 zit. nach Grossmann 2008, S. 22), da die meisten Interaktionserfahrungen zwischen Vätern und Kindern meist nicht durch eine Versorgung wie füttern und wickeln, sondern eher im spielerischen Beisammensein gemacht wurden (vgl. ebd.).

Daraus lässt sich schließen, dass im Rahmen der Bindungstheorie das Bild der Mutter als einer „zuverlässigen und feinfühligem Sicherheitsbasis [...] auf die Abkehr des Kindes vom ängstlichen Ereignis und in dessen Flucht in den sicheren Hafen darstellt“ (Grossmann 2008, S. 221). Hingegen lässt sich das Bild vom Vater als die gleiche zuverlässige und feinfühligem Sicherheitsbasis eher, so Grossmann und Grossmann (2008) durch Bowlbys „trusted companion“ charakterisieren.

Das heißt, dass der Vater „als Vertrauter, starker und weiser Gefährte begleitet und das Kind bei seinen Erkundungen ermutigt und unterstützt“ (Grossmann 2008, S. 222). Deshalb waren Karin und Klaus Grossmann der Meinung, dass die „Fremde Situation“ nicht die adäquate Situation zur qualitativ hochwertigen Erfassung der Vater-Kind-Bindung ist, sondern als eine gemeinsame Spielsituation verstanden werden muss, bei der allerdings das Bindungssystem – sei es durch Angst vor neuen Erfahrungen oder Überforderung – ebenfalls aktiv wird. Deswegen wird dem Vater die Rolle als Helfer beim Explorieren und einflussreicher Herausforderer zugeschrieben.

Dies wird im Kapitel 4.3.4 der sicherheitsstiftenden Objekte eingehender dargestellt, da es wesentlich zum Verständnis der Bedeutung von männlichen Bezugspersonen beiträgt.

Schlussendlich kann behauptet werden, dass sich sowohl bei Ainsworths Forschung als auch bei den Ergebnissen von Grossmann und Grossmann (2008) kein deutlicher Unterschied in der Bindungsintensität zwischen einer Mutter-Kind-, beziehungsweise einer Vater-Kind-Beziehung feststellen lässt.

Wie gerade beschrieben, kann sowohl der Vater – und zwar durch eine bedeutungsame Spielsituation – genauso wie es die Mutter durch ihr feinfühligem, versorgendes Verhalten tut, eine gleichwertige Bindung zum Kind aufbauen.

Daraus kann geschlossen werden, dass das Spiel eine wesentliche Rolle im kindlichen Identifikationsverhalten, besonders zu einer männlichen Bezugsperson,

haben muss. Aus diesem Grund folgt im nächsten Kapitel ein Einblick in die Bedeutung des kindlichen Spiels, durch das ein Verständnis der gerade eben getroffenen Behauptung entwickelt werden kann.

Auch die Tatsache, dass bei Grossmanns Beobachtungen einige „Krabbler“ – wie sie die Kinder unter 3 Jahren benannten – den Vater der Mutter vorzogen, wenn sie weinten, könnte darauf zurückzuführen sein, dass es eventuell einen Unterschied zwischen einer männlichen und einer weiblichen Mentalisierung geben könnte, worauf im Kapitel 4.2.5 genauer eingegangen wird.

4.2.4 Das kindliche Spiel

„Das Spiel ist für das Kind ebenso wichtig wie essen und schlafen“ (Diem-Wille 2004, S. 182). Wie schon Grossmann und Grossmann festgestellt haben, sind das kindliche Spiel und auch die Spielsituationen mit dem Vater ausgesprochen wichtig für die Entwicklung des Kindes (vgl. Grossmann 2008, S. 225). Der Vater wird in Grossmanns Studie als „feinfühliges Herausforderung im Spiel“ (zit. ebd.) betrachtet. Sie konnten aufzeigen, in welchem Ausmaß sich väterliche Feinfühligkeit mit der Kooperativität des Kindes während des Spielens verändert. In diesem Kapitel wird nun ein Einblick in das Spiel gegeben, um diese Behauptung zu untermauern.

Im Spiel erforscht, erlebt und reflektiert das Kind seine Welt, Umgebung und Realität. Es kann durch das Spiel seine Gefühle wie Freude, Angst und Destruktivität ausdrücken. Die frühe Interaktion der Eltern mit dem Baby, das Nachahmen von Geräuschen und vielen Berührungen sind der Grundstein des Spielens. Dadurch beginnt das Kind sich auch als getrennte Person zu erleben (vgl. Diem-Wille 2004, S. 182).

Fonagy hat das Spiel auch in seiner ‚playing-with-reality-theory‘ beschrieben und der Affektspiegelungstheorie – einer Theorie, die besagt, dass der Affekt, den ein Säugling erlebt, von der Mutter aufgefangen wird und in einer kindgerechten, spielerischen Art und Weise dem Kind wieder zugeführt wird (vgl. Fonagy nach Dornes 2004, S. 180) – zugeordnet. Obwohl diese Theorien zwar getrennt voneinander entwickelt wurden, passen sie auf eine hervorragende Art und Weise zusammen; Fonagy weist diesbezüglich darauf hin: „[...] ein wichtiger Aspekt des

Affektspiegelungsmodells ist der spielerisch-markierende Umgang mit den Affekten des Säuglings“ (Fonagy zit. nach Dornes 2004, S. 180).

Die ‚playing-with-reality-theory‘ setzt erst zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr des Kindes an, da im ersten Jahr des Säuglings noch die Affektspiegelung eine besondere Bedeutung einnimmt. Diese Theorie besagt, dass das symbolische Spiel während dem 1,5. und 4. Lebensjahr denselben Stellenwert einnimmt wie zuvor die Affektspiegelung (vgl. Dornes 2004, S. 181).

Im kindlichen Spiel dient die Realität des Alltags als Vorbild für das Spiel selbst. Erst dadurch können im Rahmen der Spielsituation die oft schmerzlichen äußeren Tatsachen modifiziert und somit auch verarbeitet werden. So spielt das Kind zum Beispiel, dass „die Tiere schlafen gehen, das Auto in die Garage fährt, die Puppe zum Arzt muss und dergleichen“ (zit. Dornes 2004, S. 181). Schon Freud betont hierzu: „Der Gegensatz zu Spiel ist nicht Ernst, sondern – Wirklichkeit“ (zit. Freud nach Dornes 2004, S. 181). Dies lässt sich nach Diem-Wille auch gut an spielenden Kindern beobachten, die auf ihr Spiel konzentriert und vertieft sind, aber auch vergleichbar dem Naturwissenschaftler alle Gegenstände genauestens untersuchen und erforschen. Ein besonderes Interesse richtet sich in den meisten Fällen auf Dinge, die im Alltag von den Eltern benutzt werden, wie die Fernbedienung des Fernsehers, das Telefon oder auch der Schlüsselbund (vgl. Diem-Wille 2004, S. 183). Eltern gehen leider oft von der Annahme aus, dass sich das Kind doch mit den eigenen Spielsachen beschäftigen sollte und vergessen – beziehungsweise viele wissen es auch nicht – dass die „fundamentale Bedeutung des kindlichen Spiels, die äußere Welt kennenzulernen und mit ihr vertraut zu werden, sie zu meistern“ (Diem-Wille 2004, S. 184) ist. Für ein Kind ist jeder Alltagsgegenstand neu und interessant und muss entdeckt werden. Davon sind die Tätigkeiten der Eltern beim Essen, bei der Körperpflege oder bei ihren Körperausscheidungen nicht ausgenommen. „Das Kind kennt noch keine Ekelschranke und findet einfach alles interessant“ (Diem-Wille 2004, S. 184).

Der bedeutende psychoanalytische Pädagoge Hans Zulliger sieht „im kindlichen Spiel heilende Kräfte“. Durch das Spiel wird dem Kind ermöglicht, Gefühle und Destruktivität zu zeigen, wodurch es auch unangenehme Erlebnisse leichter verarbeiten kann, wenn das Kind sich im Spiel frei ausdrücken darf (vgl. Diem-Wille 2004, S. 184). Fonagy interpretiert diese Aktionen dahingehend, dass Kinder

im Spiel eine externe Darstellung ihrer Zustände erschaffen und diese hierbei in den Spielfiguren verankern (vgl. Dornes 2004, S. 182). Dadurch ist es für Kinder möglich, Spannungszustände – die sie in sich tragen – über die Spielfiguren, die sie mit ihren Gefühlen besetzen nachzuspielen und abzubauen. Kommentare der Eltern zu dem Spiel des Kindes werden in den Spielhandlungen eingebaut, wie zuvor schon – im Säuglingsalter – Gesichtsausdrücke und Vokalisierungen der Eltern verinnerlicht wurden.

Wichtig ist, dass die Kommentare der Eltern ebenso im spielerischen Modus wiedergegeben werden, in dem sich auch die Kinder befinden. Reale Ausdrücke der Eltern wie Ärger, Wut oder auch Gekränkt-sein tragen nicht zur gewünschten Regulierung des zum Beispiel aggressiven Impulses bei, sondern führen bei den Kindern eher zu Verwirrung, Angst und Eskalation (vgl. Dornes 2004, S. 182). Befinden sich die Eltern aber auch im selben spielerischen Modus und dramatisieren – in einer gewissen Weise übertrieben – ihre Handlungen, so ist das Kind in der Lage zu begreifen, „dass es mit seinen Impulsen und Wünschen spielen kann, ohne dass sie Auswirkungen auf die Realität haben“ (Dornes 2004, S. 182). Das wiederum führt dazu, dass das Kind durch das eigene Spiel Ereignisse und Affektregulationen erfährt, diese verstehen lernt und verarbeiten kann.

Im Kapitel über sicherheitsstiftende Objekte wird nochmals genau aufgezeigt, warum – aus psychoanalytischer Sicht – der Vater oder die männliche Bezugsperson einen so hohen Stellenwert im kindlichen Spiel hat.

4.2.5 Mentalisieren durch männliche Bezugspersonen

Ausgangsüberlegungen zum Thema Mentalisieren werden im Kontext dieser Arbeit auf die Schultern von Grossmann und Grossmann gelegt, da sie aufgrund der Erkenntnisse ihrer Forschung, die – wie im Kapitel 4.2.3 beschrieben – feststellten, dass es keine wesentlichen Unterschiede in der Bindungsintensität zwischen einer Mutter-Kind-, beziehungsweise einer Vater-Kind-Beziehung gibt, sondern nur in den Zugängen der Eltern, wie sie eine Bindung zu ihrem Kind aufbauen. Hieraus ergibt sich die interessante Fragestellung, ob es vielleicht beim Mentalisieren Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt. Im Folgenden wird versucht, dieser Hypothese auf den Grund zu gehen, was eine kurze Einfüh-

rung in das Thema der Mentalisierung voraussetzt, die zum einfacheren Verständnis sich auf eine Arbeit von Wilfried Datler stützt.

Datler (2006) beschreibt das Mentalisieren „als ein Gefüge von verschiedenen Fähigkeiten [...], 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“ (Datler 2006, S. 73).

Dieser Definition nach sind einige Fähigkeiten unabdingbar, um die Fähigkeit des Mentalisierens entwickeln zu können. Die inneren Beweggründe des eigenen Verhaltens sollten einem bewusst sein und es sollte auch versucht werden, andere Menschen und ihre Verhaltensweisen zu verstehen. Dazu bedarf es einer Vorstellung von der „inneren Welt“ eines Menschen und der Fähigkeit, über die Inhalte dieser „inneren Welt“ zu sprechen bzw. sich auch non- verbal darüber zu verständigen. Es ist besonders wichtig, sich über die inneren Prozesse Gedanken machen zu können und die Wünsche, Bedürfnisse und Emotionen zu reflektieren. Dadurch können diese in ihrer gedanklichen Intensität verändert werden und dies ist Voraussetzung dafür, sie in eine bestimmte Richtung lenken zu können. (vgl. Datler 2006, S. 73)

Die Fähigkeit des Mentalisierens ist zwar in sehr geringem Ausmaß von Geburt an vorhanden. Dennoch hängt die Ausbildung dieser Fähigkeit im hohen Ausmaß mit den vielseitigen Beziehungserfahrungen, die ein Mensch in seiner Kindheit macht, zusammen. Wilfried Datler (2006) geht davon aus, dass die Art und Weise „wie Menschen in ihren Beziehungen als erlebende und denkende Subjekte wahrgenommen werden und zugleich andere Menschen als erlebende und denkende Subjekte erfahren können“ (Datler 2006, S. 73), auf die Fähigkeit des Mentalisierens einwirken (vgl. Datler 2006, S. 73).

Diese Fähigkeit entwickelt sich in Abhängigkeit von Bindungs- und Beziehungserfahrungen. Zugleich verändert sich unter ihrem Einfluss die Art und Weise, wie Affekte und Gedanken erlebt und Beziehungen wahrgenommen und gestaltet werden. Das subtile Ineinandergreifen von intersubjektiver Genese der Mentalisierungsfähigkeit und Transformierung des Selbst- und Welterlebens durch diese Fähigkeit ist der rote Faden, der sich durch das folgende Kapitel zieht.

Der Absicht, dies ausführlicher zu erörtern näher zu erläutern, sollen die folgenden Unterkapitel dienen. Für die Entstehung bzw. die Entwicklung der Fähigkeit des Mentalisierens sind drei Themenbereiche relevant, um den Vorgang nachvollziehen zu können. Daher werden im folgenden Teil die besagten drei Themenbereiche, der Austausch über die innere Welt, das Ansprechen der Gefühle beziehungsweise Lebensinhalte und das Containment nach Bion näher behandelt.

4.2.5.1 Austausch über die innere Welt

Förderlich für die Entwicklung der Fähigkeit des Mentalisierens ist es, wenn die Eltern „ihre Gedanken über ihre eigene innere Welt oder die ihrer Kinder in sprachlich-symbolischer Form zum Ausdruck bringen“ (Datler 2006, S. 75). Bedeutsam ist es zum Beispiel, wenn der Vater oder die Mutter sein beziehungsweise ihr Tun sprachlich fassen und dem Kind damit zeigen, dass es in seiner Ausdrucksweise verstanden wurde. Ein Kind kann durch sein Schreien oder Weinen ein gewisses Bedürfnis zum Ausdruck bringen. Wenn die Mutter oder der Vater darauf eine Reaktion zeigt und diese in sprachlicher Form unterstreicht, macht sie oder er sich Gedanken über das innere Erleben des Kindes. „Solche Alltagserfahrungen helfen dem Kind, selbst Gedanken über Wünsche, Gefühle oder Absichten in sprachlich-symbolischer Form auszubilden und allmählich zu realisieren, dass solche Gedanken innere Repräsentationen von Wünschen, Gefühlen, Absichten darstellen“ (Datler 2006, S. 76). Das Kind lernt dadurch zu realisieren, dass es verschiedene Gedanken darüber gibt, was gerade in einer Person vorgeht und dass es Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Reaktionen auf gewisse kindliche Bedürfnisse gibt.

Um diese anschaulich darzustellen, verweise ich auf das Kapitel der persönlichen Erfahrungsberichte, da dabei – ausgehend von Beobachtungen aus dem Kindergartenalltag – aufgezeigt werden kann, dass es, trotz des kleinen und nicht repräsentativ erforschten Feldes, sichtbare männliche und weibliche Unterschiede in der Reaktion gibt am Beispiel Windel wechseln, Verletzungen, Gruppendynamiken und im Bezug auf andere kindliche Bedürfnisse.

4.2.5.2 Ansprechen von Gefühlen bzw. Erlebnisinhalten

Besonders wichtig für die Entwicklung der Fähigkeit des Mentalisierens bei Kindern ist, dass die Eltern ihre eigenen angenehmen und unangenehmen Erlebnisinhalte dem Kind gegenüber artikulieren können. Sie sollen über die bedrohlichen Inhalte – wie Tod, Krankheit, Verlust, Trauer, Wut, Angst und andere – nachdenken und darüber sprechen. Dadurch kann das Kind einen Weg der Auseinandersetzung mit solchen Erlebnisinhalten erfahren und diese möglicherweise unangenehmen Gedanken auch ‚verdauen‘. Es wird dem Kind ermöglicht, unangenehme Erlebnisse zu ertragen und die Bedrohlichkeit dieser Situation in der gedanklichen Auseinandersetzung zu mildern bzw. zu verarbeiten (vgl. Datler 2006, S. 76).

Das Kind lernt dabei auch, dass die verschiedenen Bezugspersonen wie Vater, Mutter oder ein Dritter unterschiedlich mit ähnlichen Themen umgehen und kann dadurch zu dem Rückschluss kommen, dass es auch andere Möglichkeiten der Lösung von angstbereitenden Zuständen und der Verarbeitung von Gefühlen gibt.

4.2.6 Containment von männlichen Bezugspersonen

Wie schon zuvor darauf hingewiesen, ist auch das Containen ein wichtiger Teil der Mentalisierungserfahrungen beim Kind. Um dieses spezielle Thema – ob männliche Bezugspersonen anders containen als weibliche – zu behandeln, bedarf es eines Grundwissens, was Containen bedeutet. Hierfür wird nun im Besonderen auf Bions Theorie Bezug genommen.

Laut Bion gibt es Gedanken vor dem Denken und er beschreibt dies so: „[...] daß erst die Gedanken die Ausbildung eines Apparates erforderlich machen, der sie bearbeitet, das Denken“ (Lüders 1997, S. 85).

Das „Container-Contained-Modell“ nach Bion beschreibt diesen Ablauf als einen „interaktiven Austausch zwischen Subjekt und Objekt“ (Lüders 1997, S. 85), welcher in seinem Modell die Beziehung zwischen Mutter und Säugling darstellt. Die beiden prototypischen Container-Contained-Modelle „erlauben die Interpretation verschiedenster psychischer und sozial-kommunikativer Vorgänge“ (Lüders 1997, S. 86). Durch die Interaktion zwischen der Mutter und dem Säugling kann eine ‚Bedeutung‘ entstehen (vgl. Lüders 1997, S. 87).

Innerhalb einer Kommunikation muss es einen Empfänger (container) geben, der die Inhalte in sich aufnimmt (contained).

In der Mutter-Kind-Beziehung spürt das Kind „ein Gehaltenwerden im psychischen Raum des Objekts und in der Interaktion mit dem Objekt“ (Lüders 1997, S. 91). Dies wird als Containment bezeichnet. Die projektive Identifizierung, das Verstehen und Interpretieren der unbewussten Abwehrmechanismen, die im Kind vor sich gehen, wird durch die „Alpha-Funktion“ – wie Bion die Fähigkeit, die die geistigen Gefühle darstellen kann, bezeichnet – bearbeitet. Daraus ergibt sich, dass dieser Ablauf kein passives Geschehen, „sondern ein aktiver Prozeß des In-sich-Aufnehmens, In-sich-Bewahrens, Verstehens und Benennens und damit der Transformation“ (Lüders 1997, S. 94) ist. Das Interesse der Eltern dem Kind gegenüber gibt dem Kleinkind eine gewisse Sicherheit. Dadurch kann es auch bedrohliche oder unangenehme Erlebnisinhalte aushalten und verarbeiten (vgl. Datler 2006, S. 74).

Wenn die Eltern jedoch nicht in der Lage sind, die Bedürfnisse und Wünsche ihres Kindes wahrzunehmen und auf diese einzugehen, kann es zu einer gestörten Entwicklung der mentalen Fähigkeit bis hin zu schweren Depressionen kommen.

Im Verlauf dieser Erarbeitung des Themas Mentalisieren und Containen ließ sich sowohl in den theoretischen Teil, als auch durch die praktischen, persönlichen Erfahrungsberichte feststellen, dass es zwar in der Bindungsintensität keine Unterschiede zwischen Vater und Mutter, beziehungsweise männlichen oder weiblichen Bezugspersonen, gibt, sich aber sehr wohl Unterschiede in der Reaktion von Frauen und Männern beim Mentalisieren von verschiedenen Situationen auftauchen. Oftmals – eigentlich in den meisten Fällen – fühlen Männer und Frauen anders. Auch Kinder wissen, dass „Mama und Papa“ sich in verschiedenen Situationen anders verhalten, was sich auch auf die Repräsentation der Gefühle auswirkt.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass es durchaus Unterschiede beim Mentalisieren geben muss, da sich diese Fähigkeit nur in ‚Abhängigkeit von Bindungs- und Beziehungserfahrungen‘ entwickeln kann. Wie aber schon in Kapitel 4.2.1 aufgezeigt wurde, haben Väter und Mütter eine unterschiedliche Art, Bindung zu ihrem Kind aufzubauen, weswegen sich daraus schließen lässt, dass

auch das Mentalisieren zwischen ‚Vater und Kind‘ und ‚Mutter und Kind‘ einen unterschiedlichen Zugang haben muss.

Dadurch verändert sich – unter dem elterlichen Einfluss – auch die Art und Weise, wie Affekte und Gedanken erlebt und Beziehungen wahrgenommen und gestaltet werden. (vgl. Kap. 4.2.5)

Wenn nun festgestellt werden kann, dass ein Mann schon beim Mentalisieren andere Erfahrungen in einem Kind hervorruft, stellt sich die Frage, inwiefern der Mann als Unterstützer beim Explorieren von Objekten, die für das Kind wichtig sind, wie ‚sicherheitsstiftende Objekte‘ oder ‚selbstbestimmte Objekte‘, beeinflusst, was in den nächsten Kapiteln eingehend betrachtet wird. Zuvor soll aber eine Conclusio zu den Themen der Bindung, des Spiels und der Mentalisierung vorangestellt werden, das die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfasst.

4.2.7 Conclusio

In diesem Kapitel sollen nun die vorangegangenen Überlegungen zur Bindungstheorie, dem kindlichen Spiel und dem Mentalisieren überblicksmäßig zusammengefasst werden, um ein Verständnis der Zusammengehörigkeit dieser Kapitel zu schaffen.

Um die Vaterrolle zu betrachten und die väterliche Interaktion mit dem Kind zu beurteilen – die wesentlich für das Thema der Diplomarbeit ist – wurde zuerst die Bindungstheorie herangezogen. Damit soll auch gezeigt werden, dass ein Mann keine andere Bindungsintensität zu einem Kind aufbaut als eine weibliche Bezugsperson es tun würde, aber einen anderen Zugang zum Kind hat, als eine Frau. Dies wurde mit Hilfe einer adaptierten Version von Mary Ainsworths ‚Fremden Situation‘ von Klaus und Karin Grossmann untersucht, die im Endeffekt feststellten, dass sich die Bindungsintensität sowohl zwischen Mutter und Kind als auch Vater und Kind nicht unterscheiden (vgl. Kap. 4.2.3).

Sie stellten dabei jedoch fest, dass der Umgang mit dem Kind ein unterschiedlicher ist. So ist das Bild der Mutter – beziehungsweise der weiblichen Bezugsperson – „als eine zuverlässige, feinfühligere Sicherheitsbasis eher auf die Abkehr des Kindes vom ängstlichen Ereignis und in dessen Flucht in den sicheren Hafen“ (Kap. 4.2.2) zu sehen, hingegen der Vater – und mitunter die männliche Bezugs-

person – auch „als Vertrauter, starker und weiser Gefährte das Kind begleitet und bei seinen Erkundigungen ermutigt und unterstützt“ (Kap. 4.2.3).

Das bedeutet, dass sowohl Vater wie auch Mutter eine vergleichbare Bindungsintensität dem Kind gegenüber erreichen, wie Grossmann und Grossmann festgestellt haben, hingegen die Interaktion mit den Kindern – um eine solche Bindung zu entwickeln – eine unterschiedliche ist.

In der gerade dargestellten Situation lässt sich sehr gut die Bedeutung des kindlichen Spiels erläutern. Das Spiel hilft dem Kind die erlebte Wirklichkeit rund um sich nochmals in einem gesicherten Bereich zu reflektieren und Erlebnisse nachzuspielen um diese verstehen zu lernen, Diem-Wille postuliert, dass die „fundamentale Bedeutung des kindlichen Spiels, die äußere Welt kennenzulernen und mit ihr vertraut zu werden [...]“ (Diem-Wille 2004, S. 184) ist.

Auch hierbei spielen die Eltern ähnliche Rollen wie gerade gezeigt wurde, beide sind von großer Bedeutung aber die Mutter ist ein sicherer Hafen und der Vater der Herausforderer und Unterstützer bei Explorationen des Kindes in der Umwelt, womit man behaupten könnte, dass der Vater – in einer neuen noch unbekanntem Spielsituation – als interessanterer Spielpartner für das Kind gelten könnte (vgl. Grossmann 2008, S. 223).

Durch die Untersuchung von Karin und Klaus Grossmann taucht die Frage auf, ob sich – wenn schon nicht in der Bindungsintensität feststellbar – Unterschiede beim Mentalisieren zwischen Männern und Frauen diagnostizieren lassen?

Nach der angeführten Einleitung, in der das Mentalisieren – also das Wissen und Interpretieren, was im Gegenüber vor sich geht (vgl. Kap. 4.2.5) – behandelt wird, wird in den folgenden Kapiteln ein besonderes Augenmerk auf den Austausch über die Inneren Welt und auf das Aussprechen von Gefühlen und Erlebnisinhalten gelegt. Bedeutend ist in diesen Kapiteln, dass dadurch das Kind das eigene Mentalisieren – mit Hilfe der Eltern, die ihre Gefühle und ihr Tun artikulieren – erlernen und erfahren kann. Datler (2006) gibt an, dass solche – von den Eltern angesprochenen – Erfahrungen aus dem Alltag dem Kind helfen, „selbst Gedanken über Wünsche, Gefühle oder Absichten in sprachlich-symbolischer Form auszubilden und allmählich zu realisieren, dass solche Gedanken innere Repräsentationen von Wünschen, Gefühlen, Absichten darstellen“ (Datler 2006, S. 76).

Beim verbalisieren von Gefühlen und deren Deutungen in Hinblick auf die Mentalisierung des Kindes und dessen Repräsentation von Gefühlen lassen sich diese Erkenntnisse, dass verschiedene Personen zum Beispiel Vater und Mutter unterschiedlich auf kindliche Bedürfnisse reagieren, gut beobachten. (vgl. Kapitel 4.2.5.2)

In allen diesen angesprochenen Themen, spielt die Bindung und die Beziehung der Eltern zum Kind eine ausschlaggebende Rolle, da ohne die Eltern andere bedeutungsvolle oder nahen Bindungspersonen die Erfahrungen, die die Kinder machen können, nicht möglich wären. Ausgehend von der fremden Situation ist es die ‚sichere Bindung‘ zur Mutter und auch zum Vater, die das Kind soweit führt, dass dieses auch die Möglichkeit erlangt, ‚mentalalisieren‘ und ‚ausdrücken von inneren Gefühlen‘ zu erlernen. Auch im Bezug zum kindlichen Spiel ist eine sichere Beziehung wichtig, da nur dadurch die Realität, die die Eltern größtenteils für das Kleinkind schaffen – etwa mit Ausflügen oder Urlauben – erfahrbar und nachvollziehbar für die Kinder wird.

Zu diesem Konstrukt der Bindungstheorie, und der Theorie des Spiels, wird zum Verständnis der damit verbundenen Psychodynamik und Beziehungsdynamik die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie vorgestellt.

4.3 Objektbeziehungstheorien aus der Sicht Peter Fonagys

Hier wird nun versucht, durch Erkenntnisse der Objektbeziehungstheorie die anfangs gestellten Fragen, wie zum Beispiel ‚ob Männer beim Explorationsverhalten von Kindern als Sicherheit stiftende Objekte anders wahrgenommen und eingesetzt werden, oder ob Männer von alleinstehenden Mütter Objekt unterstützend gesehen werden können‘ (vgl. Kapitel 1.1), zu beantworten.

Im letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts kam es aufgrund der Etablierung der Objektbeziehungstheorien zu einer Interessenverlagerung im Theoriebildungsprozess der Psychoanalyse.

So distanzierte sich die Psychoanalyse, laut Fonagy, immer mehr von der Erforschung von intrapsychischen Konflikten, „vor allem solchen, die mit sexuellen und aggressiven Strebungen zusammenhängen – sowie der zentralen Organisation ödipaler Kompromisse und der wechselseitigen Beeinflussung zwischen biologi-

schen und erfahrungsbedingten Entwicklungsfaktoren“ (Fonagy 2006, S. 154), wie sie noch im Mittelpunkt früherer psychoanalytischer Überlegungen – wie bei Freud oder Bernfeld – gestanden sind.

In den aktuellen Theorien begründet das individuelle Erleben zwischen Patient und Analytiker – also die Interaktion und die daraus entstehenden Übertragungen und Gegenübertragungen – während der analytischen Arbeit den neuen Mittelpunkt der Forschung (vgl. Fonagy 2006, S. 154).

Nach Fonagy ähnelt die Psychoanalyse – aufgrund des wachsenden Drucks auf den Therapeuten, klinische Phänomene unter dem Blickwinkel des Patienten zu erforschen –, immer mehr einer Metapsychologie, die in Objektbeziehungen begründet liegt (vgl. Fonagy 2006, S. 155).

Weil die Objektbeziehungstheorie ein so differenziertes Angebot von Ansätzen (wie beispielsweise die von Melanie Klein, Anna Freud, Fairbairn, u.a) ausformuliert hat, sind die Unterschiede zu beachten und untersuchen.

Theoretiker wie Mitchell und Black haben zum Beispiel versucht, auf die Triebtheorie vollkommen zu verzichten, während manche der Ansätze – wie zum Beispiel der Winnicotts – aus der Triebtheorie heraus entstanden sind oder wie Kernbergs Ableitung, der seine Triebtheorie aus einem objektrationalen Ansatz entwickelte (vgl. Fonagy 2006, S.155).

Trotz dieser unterschiedlichen Zugänge haben alle Objektbeziehungstheorien einige Gemeinsamkeiten, die als Grundannahmen gesehen werden können:

- „Schwere Pathologien entstehen prä-ödipal (in den ersten drei Lebensjahren);
- die Muster der Objektbeziehungen werden im Laufe der Entwicklung immer komplexer;
- die Stufen dieser Entwicklung repräsentieren eine Reifungssequenz, die kulturübergreifend ist, aber durch pathologische individuelle Erfahrungen beeinträchtigt werden kann;
- die Muster früher Objektbeziehungen wiederholen sich und werden in gewisser Weise im Laufe des Lebens fixiert;
- Störungen dieser Beziehungen lassen im Laufe der Entwicklung charakteristische Pathologien entstehen;

- die Reaktionen des Patienten auf den Therapeuten geben Gelegenheit, gesunde wie auch pathologische Aspekte früher Beziehungsmuster zu untersuchen“
(Fonagy 2006, S. 155).

Es gibt aber auch Unterschiede beim Umgang mit den Objektbeziehungen. So haben Vertreter – wie Winnicott, Kernberg, Klein – der verschiedenen psychoanalytischen Richtungen verschiedene Zugänge die sich in den Interpretationen oder Deutungen niederschlagen und einen anderen methodischen Stellenwert erhalten. Friedmann (1988) unterschied daher zwischen „weichen und harten“ Objektbeziehungstheorien.

Die „Harten“ – zu denen er Vertreter wie Melanie Klein, Fairbairn und auch Kernberg zählt – gehen in ihrer Theorie von Haß, Wut und Aggression aus, beschäftigen sich aber hauptsächlich mit Hindernissen, Krankheiten und Konfrontationen, während in der Gruppe der „Weichen“ – wie Balint, Winnicott und Kohut, die ihre Theorien aus Ergebnissen der Triebtheorie formten – die Liebe, Schuldlosigkeit, Entwicklungsbedürfnisse, Befriedigung und progressive Entfaltung ihr Hauptaugenmerk finden (vgl. Fonagy 2006, S. 156).

„Für Jacobsen, Mahler und Kernberg stellen Affekte nicht einfach Entladungen von Trieben dar, sondern aufrecht erhaltene Spannungszustände, die die in Beziehung zwischen Selbst- und Objektrepräsentanzen eingebetteten Triebabkömmlinge repräsentieren. Im Gegensatz dazu geht die traditionelle Ich-Psychologie von einer wesentlich lockereren Verbindung zwischen Triebabkömmlingen und Objektbeziehungen“ (Kernberg 1993, S. 100 zit. nach Stemmer-Lück, S. 95) aus.

Nach Kernberg bezeichnet man die „psychoanalytischen Objektbeziehungstheorien als jene Theorien, die die Internalisierung, Strukturierung und klinische Reaktivierung (in Übertragung und Gegenübertragung) der frühesten dyadischen Objektbeziehungen in den Mittelpunkt ihrer Formulierungen bezüglich Motivation (genetisch und entwicklungsmäßig betrachtet) Struktur und Klinik stellen“ (Kernberg 2001, S. 14).

Kernberg führt weiter aus, dass eine Objektbeziehung methodisch betrachtet aus drei Teilen besteht. Aus der Selbst-Repräsentanz, der Objekt-Repräsentanz und aus einem Affekt, der beide verbindet. Dabei ist eine Selbst- oder Objekt-Repräsentanz ein teilweises oder vollständiges Bild des Selbst oder des Objekts.

Diese Triaden aus Selbstrepräsentanz, Objektrepräsentanz und Affekt werden laut Kernberg zu den Bausteinen der psychischen Struktur des Kindes (vgl. Kernberg 2001, S. 15).

Mit der Zeit verschmelzen die verschiedenen Objekt- und Selbst-Repräsentanzen zu einem übergreifenden Objekt-Bild und zu einem umfassenden und zusammenhängenden Selbst-Bild (ebd.)

Der Erforschung des „Selbst-Bildes“ hat sich auch Daniel Stern gestellt und hat hierzu in den letzten Jahren umfassende Forschungsergebnisse publiziert, die im Kapitel 4.4.1: „Entwicklung des Selbstempfindens und des Kern-Selbst“ näher erläutert werden.

Natürlich hat sich die Objektbeziehung nicht nur die Entdeckung des Selbst zur Aufgabe gemacht, sondern im Speziellen auch der Erforschung der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Eltern einen bedeutenden Platz eingeräumt.

Wie schon im einführenden Kapitel 4.1 über die ‚psychoanalytische Bedeutung von Männern im Kindergarten‘ kurz angeführt, spielt auch die Triangulierung eine wichtige Rolle in der Entwicklung des Kindes. So wurde, ausgehend von Margaret Mahlers Frage, welche Rolle dem Vater in der frühkindlichen Entwicklung des Kindes zugesprochen werden sollte, die familiäre Dreiecksbeziehung nochmals hinterfragt und ihm Rahmen der Vaterforschung unter neuen Gesichtspunkten bearbeitet.

4.3.1 Triangulierung – ein psychoanalytisches Beziehungstheorem der frühen Entwicklung

Der Begriff Triangulierung wurde besonders durch Abelin (1971) – entstanden durch Forschungen im Rahmen der Objektbeziehungstheorie – geprägt. „Als Entwicklungskonzept bezeichnet er idealtypisch die allmähliche Entstehung und Verinnerlichung von drei ganzen, d. h. ambivalenten Objektbeziehungen im Laufe der ersten Lebensjahre. Dabei handelt es sich in der Regel (aber nicht zwangsläufig) um die Beziehung des Kindes zur Mutter und zum Vater sowie um die Beziehung der Eltern zueinander“ (Schon 2002, S.732). Diese Beziehungen werden vom Kind nicht nur erlebt, sondern unterstützen auch durch die Fantasien des Kindes und dem daraus folgenden Denken und Spielen die Entwicklung einer

inneren triangulären Beziehungsstruktur. Diese wird benötigt, um Beziehungen zu Anderen führen zu können (vgl. Schon 2002, S.732).

„Das Kind hat die Beziehung zu beiden Elternteilen gleichzeitig zu einem inneren Konzept eines Drei-Personen-Gefüges verinnerlicht. Die intrapsychische Triangulierung hat stattgefunden. Erst damit hat das Kind die endgültige Fähigkeit zur Kreuzidentifikation (cross-identification; Winnicott; 1973) erworben ... Ungestört durch Triebvorgänge fühlt sich das Kind in wechselseitiger Identifikation in die Gefühlswelt des Objekts ein und hat dabei gleichzeitig die Gewißheit, daß das Objekt dasselbe tut und in einer beantwortenden identifikatorischen Einführung um Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse des Subjekts weiß“ (Rotmann 1978, S. 1108, zit. nach Bittner 1996, S. 152).

Grundsätzlich werden zwei Formen der Triangulierung unterschieden: ‚der frühen Triangulierung‘ und der ‚ödipalen Triangulierung‘. Der frühen Triangulierung wird mehr Bedeutung zugesprochen, da diese das Kind dazu befähigt, einen Ödipuskomplex bewältigen zu können. Ziel des „Triangulierungsprozesses [ist es], ambivalente, d.h. positive und negative Aspekte integrierender Repräsentanzen von Mutter, Vater und dem eigenen Selbst sowie der reziproken Beziehung zwischen allen dreien“ (Schon 2002, S. 732) zu entwickeln. Nur dadurch ist es für das Kind möglich, so Abelin, dass es mittels Identifikation mit einem Anderen, – also durch eine Spiegelung durch die Eltern die das Kind nun schon als gemeinsames Paar wahrnehmen kann – sich selber als getrenntes, eigenes Selbst wahrzunehmen lernt (vgl. Abelin nach Schon 2002, S. 732).

Im Rahmen der Triangulierung muss aber nicht immer der Vater als der Dritte gesehen werden, sondern auch Institutionen wie der Kindergarten können als ein bedeutender Dritter fungieren. Christian Büttner macht darauf aufmerksam, dass der Kindergarten „die erste gesellschaftliche Einrichtung ist, an die die Mütter ihre Kinder abgeben“ (Büttner 2002, S. 184). Eine ganz ähnliche Bedeutung spricht er auch den Vätern zu, die – „aus der Perspektive des Kindes – der erste Fremde mit Verantwortung für das Kind“ (Büttner 2002, S. 184) sind.

Thomas Ettl, der sich intensiv mit der Entwicklungsthematik von Übergängen im Leben eines Kindes beschäftigt hat, stimmt Büttner zu und spricht dem Kindergarten auch eine wesentliche entwicklungspsychologische Aufgabe zu. Er setzt vor diesen Aufgaben noch voraus, dass dem Kind schon Eigenständigkeit mitgegeben

wurde, damit der Kindergarten als „mütterliche Sozialisationsinstanz“ (Ettl zit. nach Büttner 2002, S. 185) auf das Kind wirken kann.

So meint Ettl, dass der Eintritt in die Institution Kindergarten nur dann funktionieren kann, wenn das Kind schon so weit ist, sich dem Gruppengeschehen in einem Kindergarten anzupassen und auch der Kindergarten als solches, sich dem Kind adäquat erweist (ebd.). Folglich muss der Raum dafür vorhanden sein, damit das Kind sich in seiner eigenen Entwicklungsgeschwindigkeit an die neue Situation gewöhnen kann und auch, dass die Institution ausreichend Kapazitäten aufweist, um dem Kind seine Individualität zu lassen.

Der Kindergarten kann auch als Dritter fungieren, wenn die „innerfamiliäre Ablösung von der Mutter zum Vater hin erschwert oder verunmöglicht ist oder wenn der Vater diese Rolle in der Familie – aus welchen Gründen auch immer – nicht ausfüllen kann, sich verweigert oder von der Mutter für diese Funktion abgelehnt wird“ (Büttner 2002, S. 186). Hierbei würde dann die ‚väterliche Funktion‘ vom Kindergarten übernommen werden. „Damit wäre das Väterliche als ein Aspekt der professionellen Identität der Erzieherin beschrieben“ (ebd.).

Auch wenn in diesem Zitat auch noch von „Erzieherin“ die Rede ist, wäre es auch sinnvoll, aufgrund der schon beschriebenen Interaktion und Identifizierung vom Kind mit einem Mann, eine – beziehungsweise mehrere – männliche Bezugspersonen in einer solchen Einrichtung angestellt zu haben. Dadurch wäre es möglich, dass – so wie Büttner beschrieben hat – der nicht oder nur sporadisch vorhandene Dritte, „in den Wünschen nach Beziehung genauso in der Abwertung des Männlich-Väterlichen“ (Büttner 2002, S.187), nicht nur von Frauen, also den Müttern und Erzieherinnen, sondern auch von männlichen Kollegen getragen werden kann.

Fonagy, der sich auch mit dem Thema der Triade beschäftigt, sieht die Dyade zunächst als einen der wichtigsten grundlegenden Entwicklungsfaktoren in der Objektbeziehung, da diese die Grundvoraussetzung darstellt, um eine triadische Beziehung zum Beispiel mit dem Vater oder einer dritten Bezugsperson eingehen zu können. Fonagy beschreibt diese Entwicklung des Kindes als die kindliche ‚Vergegenwärtigung‘, also den Zeitpunkt, ab dem das Kind zu differenzieren beginnt und eine weitere Person in sein Explorationsverhalten mit einbezieht (vgl. Fonagy 1998, S. 142).

Frank Dammasch hat sich ebenfalls sehr ausgiebig mit dem Thema der Triade und dem fehlenden Vater beschäftigt und gilt als einer der führenden Psychoanalytiker im europäischen Raum, der sich besonders mit dem Vater beziehungsweise mit dem Bild des Dritten – also auch männlichen Bezugspersonen und Identifikationsobjekten – beschäftigt hat. Auf seine Ansichten wird im nächsten Kapitel eingegangen. Das soll dazu dienen, das breitgefächerte Thema der Objektbeziehung wieder zurück zur besonderen Bedeutung von männlichen Bezugspersonen zu führen.

4.3.2 Der Vater in der aktuellen psychoanalytischen Forschung und im Verständnis psychoanalytischer Pädagogik

Dass die Vaterforschung und die Mitarbeit des Vaters bei der Erziehung des Kindes so selbstverständlich wurde wie es heute ist, „ist in Wirklichkeit das Ergebnis einer über Jahrhunderte und verschiedenen Gesellschaftsformen hinweg verlaufenden kulturellen Entwicklung, in der sich der Einfluss sozialer, ökonomischer und ökologischer Faktoren in vielfältiger Weise niederschlug“ (Fthenakis 1985a, S. 43). Ein kurzer historischer Einblick in die Entwicklung der Vaterschaft soll das Verständnis für psychoanalytische Überlegungen zum Vater erleichtern.

Von der Antike an, in der frühen Neuzeit bis hin ins 19. Jahrhundert, galt das Kind als Besitz des Vaters. Das Kind wurde als Sache angesehen und deshalb war es vor allem in der früheren Zeit eine akzeptierte Praxis, unerwünschte Kinder auszusetzen oder gar zu töten (vgl. Fthenakis 1985a, S. 43). Der gesellschaftliche Wandel – so Fthenakis – setzte erst ein, als verschiedenste Faktoren, besonders in den Industriestaaten, das herkömmliche Bild von Vaterschaft sprengte und die Notwendigkeit der Vater-Kind-Beziehung erkennen ließ. Dies geschah auch durch Prozesse der Frauenemanzipationsbewegung, der besseren Ausbildung, der vermehrten Berufstätigkeit der Frauen und der beginnenden Rollengleichheit in der Familie. Außerdem spielte auch „die vergrößerte Freizeit durch verringerte Arbeitszeit“ und „ein allgemein und auch in der Öffentlichkeit zunehmendes Interesse an Kindern sowie ein beachtlicher Zuwachs an wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Fthenakis 1985a, S. 44) eine bedeutende Rolle beim Wandel der eingefahrenen Vorstellungen von Vater-Kind-Beziehungen.

„Allgemein wird die entwicklungspsychologische Relevanz des Vaters darin gesehen, dass er dem sich von der Mutter ablösenden Kind in seiner Hilfslosigkeit und Angst vor der allmächtigen Mutterimago als projizierte Retterfigur dient (die nach Freud auch die Grundlage des religiösen Gefühls bildet). Natürlich taucht der Vater dann als bedeutsamer Faktor auch in der ödipalen Situation auf, wo er – neben seiner Rolle als Rivale – dem männlichen Kind (zumindest) behilflich sein soll, sich von der, wegen ihrer Penislosigkeit enttäuschenden Mutterfigur zu lösen, also die Desidentifikation zu erleichtern“ so Aigner (2001, S. 71) in klassischer psychoanalytischer Tradition.

Aigner stellt außerdem fest, dass bei fast allen psychoanalytischen Fallnovellen (vgl. Freud, Datler, Figdor) eine Vaterproblematik zu Tage gebracht wird und trotzdem die Vaterforschung erst wieder am Ende der 80er wissenschaftliches Interesse erlangte.

Inzwischen, so Frank Dammasch, gibt es wieder neue Forschungsergebnisse zur Vaterforschung, die zwar vermehrt aus dem amerikanischen Raum stammen, aber belegen, dass Kinder, die eine gute und aktiv „spielerische Beziehung zu ihrem Vater erleben konnten, in vielfältiger Weise im Vorteil sind. Sowohl die kognitive wie die emotionale Entwicklung werden positiv von der Qualität der Beziehung zum Vater beeinflusst“ (Dammasch 2007, S. 1).

Positive Effekte für die Entwicklung der Mädchen/ Töchter sieht Dammasch darin, dass sie dadurch lernt, sich von der Gleichheitsbeziehung mit der Mutter zu lösen. Andererseits dient der Vater für den Sohn als Reibungs- und Identifikationsperson zur Entwicklung seiner Geschlechtsidentität. „Der Vater hat [Allgemein ausgedrückt] dabei die Funktion, die männliche Differenz in die Kindesentwicklung einzubringen“ (Dammasch 2007, S. 1).

Aktuelle Forschungen von den Schweizer Kinder- und Jugendpsychiatern Kai von Klitzing und Dieter Bürgin haben sich um die triadischen Fähigkeiten des Säuglings und Kleinkindes bemüht, wobei sie feststellten, dass der Vater – gleich wie die Mutter – Auswirkungen von Anfang an auf das Innenleben des Kindes hat. Ausgangspunkt der Wissenschaftler war, dass der Säugling „von Beginn an nicht nur Zweierbeziehungen wahrnehmen und leben kann, sondern zu gleichzeitigen triadischen Interaktionen sowohl mit der Mutter als auch mit dem Vater oder anderen Bezugspersonen fähig ist“ (Dammasch 2007, S. 2).

Diese Ansicht führt zu der Erkenntnis, dass dadurch auch einem institutionellen Dritten, wie zum Beispiel einem Kleinkindpädagogen, die Möglichkeit eingeräumt werden könnte, in der kindlichen Entwicklung eine besondere Rolle einzunehmen.

Die im Folgenden zusammengefassten Punkte von Frank Dammasch sollen aufzeigen, dass der Vater einen wesentlichen Beitrag im Beziehungserleben und der kommunikativen Entwicklung des Kindes hat. Diese Ergebnisse beschreiben implizit den Ort beziehungsweise Ansatzpunkt der positiven Einflussnahme der Eltern-Kind- beziehungsweise Vater-Kind-Beziehung.

1. „Es zeigte sich ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der triadischen Kompetenz der werdenden Eltern und der Fähigkeiten des Kindes zum Trilog mit vier Monaten“ (Dammasch 2007, S. 5).
2. Die Fähigkeit des vier Monate alten Kindes korrelierte insbesondere mit der triadischen Kompetenz der Väter: „Je mehr die Väter sich in ihren Phantasien bereits als einen aktiven Beziehungspartner für das kommende Kind erlebten, ohne dabei die Mutter auszuschließen, desto aktiver waren die Säuglinge später in den Dreierinteraktionen und desto mehr waren sie auch fähig, mit beiden Eltern in einen ausgeglichenen Beziehungskontakt zu kommen“ (Dammasch 2007, S. 5).

Auch Kai von Klitzing, der in einer Untersuchung werdende Väter „nach ihrer Einstellung zur Elternschaft und zur Rolle des Vaters für die Entwicklung seines Kindes, zu ihrer Wertschätzung von Bindung bzw. Bindungsrepräsentationen befragt hat“ (Grossmann 2008; S. 230), kam zu dem gleichen Ergebnis wie Dammasch, nämlich, dass man anhand der väterlichen Einstellung zu diesem Thema durchaus feststellen kann, „wie gut die spätere Interaktionsqualität mit ihrem Säugling war bzw. welche Bindungsqualitäten das Kleinkind zum Vater entwickeln würde“ (ebd.).

Diese positiven Gedanken der Väter und auch die Akzeptanz der werdenden Mütter zu dem dritten Beziehungspartner, ihrem Kind, die darin untersucht wurden, sind bereits vor der Geburt wichtig für die Entwicklung, aber auch bei der späteren Eingewöhnung im Kindergarten sehr dienlich, wenn die Institution Kindergarten als ein neuer Bezugspunkt in das Leben des Kindes wie auch der restlichen Familie tritt.

Ausgehend von der Annahme, dass es auch männliche Bezugspersonen im Kindergarten gibt, könnte es dem Kind wesentlich leichter fallen, sich in eine Gruppe zu integrieren, wenn quasi eine familienähnliche Struktur und Situation vorherrscht.

3. „Je höher die elterliche Beziehungskompetenz pränatal eingeschätzt wurde, desto eher waren die Kinder am Ende des vierten Lebensjahres in den projektiven Erzähltests in der Lage, die dargebotenen Konflikte mittels positiver Erzählinhalte zu lösen und desto kohärenter waren ihre Geschichten. Je höher die spielerische Kompetenz des Vaters, desto weniger aggressive Verhaltensprobleme wiesen die Kinder am Ende des vierten Lebensjahres auf“ (Dammasch 2007, S. 5).

Grossmann sieht hier auch einen Zusammenhang zwischen dem väterlichen Spiel und aggressivem Verhalten der Kinder. Das Spiel mit dem Vater oder auch einer ihn ersetzenden männlichen Bezugsperson – wie es auch im Kapitel 4.3.4 der sicherheitsstiftenden Objekte beschrieben wird – ist wichtig für ein Kind, da es durch das Wesen des Mannes und dem Umgang mit verschiedensten Spielsituationen, wie dem Cowboy und Indianer Spiel oder verschiedenen Wettkämpfen sein potentiell aggressives Verhalten auf eine natürliche Weise verändern, beziehungsweise leichter in eine andere Tätigkeit wenden kann (vgl. Grossmann 2008, S. 220 ff).

4. „Die Forschungsgruppe geht mit Herzog davon aus, dass die besondere männliche Andersartigkeit der eher motorisch disruptiven Interaktionen des Vaters mit dem Kind zur Stimulation auch der Mentalisierungsfähigkeit des Kindes beiträgt. Insbesondere wird auch die Fähigkeit, verschiedene innere Perspektiven einzunehmen, durch das Spiel mit dem Vater erweitert“ (Dammasch 2007, S. 5).

Wie im Kapitel 4.2.3 bereits erwähnt, haben männliche Bezugspersonen durch ihre, intensive und herausfordernde Umgangsform – sowohl sprachlich als auch motorisch – (vgl. Kap. 4.2.3) einen anderen Zugang zum Kind. Das Kind wird durch die abwechslungsreiche Interaktion mit dem Vater immer wieder in eine andere Situation gebracht, in der es auf eine andere Art und Weise mentalisiert, so gesehen die Beziehung aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet.

Als Einwand gegen die langgehegte Wertschätzung der Bindung alleine an die Mutter kann das Ergebnis der folgenden Studie gelten:

5. „Das Erleben von Unterschieden zwischen den wichtigen Beziehungspersonen, Unterschieden in ihren Interaktionsstilen und in ihrem Umgang mit den Bedürfnissen des Kindes führt dazu, dass das Kind sein Affektsystem besser organisieren kann und dass es sein eigenes Selbst im Spiel und im Spiegel mit den unterschiedlichen Beziehungspersonen vielfältiger und besser entwickeln kann“ (Damasch 2007, S. 5).

In diesem Fall ist es nun eindeutig ersichtlich, dass es entwicklungspädagogisch in Hinblick auf institutionelle Dritte bedeutungsvoll ist, im Besonderen männliche Bezugspersonen, betreffend institutionelle Dritte zur Verfügung zu haben, da diese dem Kind, eine besondere Hilfe geben können, die sie alleine – gemeint ausschließlich innerhalb des familiären Konstrukts – nur schwer kennenlernen können.

Im nächsten Kapitel wird daher die Bedeutung eines institutionellen Dritten näher behandelt und eine genauere Darstellung von männlichen Bezugspersonen in Institutionen wie dem Kindergarten gegeben.

4.3.3 Der bedeutende institutionelle Dritte

Oftmals wird angenommen, dass sich Kinder von alleinerziehenden Müttern anders entwickeln als Kinder in einem Elternhaus, in dem beide Elternteile vorhanden sind. Es wurde befürchtet, dass die Bezugsperson in institutionellen Einrichtungen zum Mutterersatz wird. Sie treten hingegen eher in die Funktion des triangulierenden Dritten, also an die Stelle des Vaters.

Aigner erklärte das so, dass die Figur des Vaters gesellschaftspolitisch als Ware, als eine männliche Arbeitskraft, gesehen wird und die gesellschaftliche Bewertung beziehungsweise Entwertung von diesem auch die soziale Rolle von Vätern in Mitleidenschaft gezogen hat, was auch „Auswirkungen auf das subjektive Erleben und die Beziehungen dieser Männer zu Kindern hat“ (Aigner 2001, S. 61).

Das heißt, dass die Väter aufgrund der Rolle als *pater familiaris*, also als Familienoberhaupt, der die Rolle, das Geld zu verdienen und die Versorgung der Familie zu sichern, zugrunde liegt, sich immer weiter von der „Väterlichkeit als soziale Macht“ (Aigner 2001, S. 61) entfernten. Diese Entwicklung wurde durch die Emanzipierung der Frau am Beginn des 20. Jahrhunderts gestützt. In dieser Zeit wurde

die Rolle des Familienoberhauptes immer mehr verdrängt, je mehr die Frau nicht mehr auf den Mann und seine finanzielle Unterstützung angewiesen war.

Mayreder beschreibt dies, indem er auf das erwachende Bewusstsein der Frauen eingeht, das tiefe Spuren im Familienbereich hinterlassen und die Machtbefugnisse der Vaterschaft stark in Mitleidenschaft gezogen hat (vgl. Aigner 2001, S. 62). Aus diesem Grund kommt es auch zur Schwächung des männlichen Selbstbewusstseins, was in weiterer Folge zu einer Verunsicherung der männlichen, väterlichen Verhaltenszüge führt. Auch Mayreder konnte beobachten, dass Erziehungs- oder Kontaktverweigerung von einigen Vätern nicht auf Desinteresse oder Gleichgültigkeit beruht, sondern vielmehr durch Verunsicherung und dem Nichtwissen, wie sie richtig mit ihren Kindern umgehen sollen (vgl. Aigner 2001, S. 62), zurückzuführen ist.

Dies war auch ein Grund dafür, dass immer weniger Männer in sozialen Bereichen tätig wurden, da diese damals, im Laufe des 19. Jahrhunderts, zu den Berufen gehörten, die unter Frauendomäne gestellt wurden.

Es zu einem Aufschwung der Kinderbetreuungseinrichtungen, da die nunmehr emanzipierten Frauen auch Unterbringungsmöglichkeiten für ihre Kinder benötigten, um ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, wie es auch heute der Fall ist.

Dieser Trend, hat die Feminisierung der frühen Pädagogik - vor allem während der frühen Emanzipation – befördert und von der Familie über den Kindergarten bis zur Grundschule dabei geholfen, die Bildungspotentiale der Mädchen besser zu beachten (vgl. Dammasch, S. 6).

Hingegen werden die Jungen – so häufig diskutiert – zu Bildungsverlierern. Dies lässt sich anhand von Statistiken ablesen, die sich vor allem mit den Themen Sitzenbleiben in der Schule, Gewalt und Kriminalität und schwerem Alkoholkonsum beschäftigen, in denen männliche Kinder und Jugendliche mit Abstand an der Spitze stehen (vgl. Statistik- Austria 2009). Diese Daten stehen den Rankings zur Bildung aus dem letzten Pisa- Test gegenüber, bei dem die Lesekompetenz von Jungen ganz unten auf den Beurteilungsbögen steht. Auch bei anderen Ergebnissen – wie zum Beispiel beim Besuch des Gymnasiums, bei der Matura oder beim Abitur – stehen hauptsächlich männliche Kinder am Ende der Auswertungen der Notenergebnisse (vgl. Dammasch 2007, S. 7).

Dammasch und Aigner sind sich einig, dass hierbei die Auswirkungen einer zunehmend vaterlosen Gesellschaft zu sehen sind.

„Alleine mit ihren Müttern und Frauen ohne anregende männliche und väterliche Identifikationsfiguren in der frühen Entwicklung werden sie zur Sicherung der eigenen labilen Geschlechtsidentität auf eine oft grobe Männlichkeitsvorstellung verwiesen, die sich nur noch über Omnipotenz und Härte definiert“ (Dammasch 2007, S. 7).

Ausschlaggebend hierfür, so Aigner, sind die fehlenden männlichen Vorbilder ein Phänomen, das schon längerer Zeit andauert. Zunächst verursacht durch die verlorengegangenen Kriegsgenerationen (vgl. Federn 1919, Mitscherlich, 1985) dann durch Formen der Idealisierung, die die zur Verdrängung dieser durch „kulturindustrielle Einflüsse“, wie Adorno (1947) sie in seinen Kulturanalysen herausarbeitete. Noch im vorigen Jahrhundert kamen die männlichen Bezugspersonen und Vorbilder aus dem sozialen Raum, der sich rund um die Kinder aufgebaut hat. In ihrem näheren Umfeld waren das Personen wie Lehrer, Verwandte oder Eltern. Heute hat sich dies radikal verändert und die Vorbilder der Jugendlichen und vor allem der jungen Männer, die sie noch annähernd akzeptieren können, sind hauptsächlich Medien-, Film-, Musik- oder Sportstars (vgl. Aigner 2001, S. 175).

Durch diese neuen Vorbilder auf der einen Seite und den Überschuss weiblicher Kontaktpersonen im Alltag auf der anderen Seite ist es für Jungen schwierig, ein gesichertes identifizierbares Männlichkeitsbild zu erlangen. Dann apostrophiert in Tradition psychoanalytischer Diktion der Situation „Die in der Kindheit nicht erfahrene symbolische Kastration und die nicht entwickelte Fähigkeit, Mangelenerfahrungen in positive Lernenergie zu verwandeln, führt zu einem rigiden Festhalten an männlicher Pseudopotenz“ (Dammasch 2007, S. 8).

Eventuell fehlende Erfahrungen können – bei einem fehlenden realen Vater – auch mit einem väterlichen Ersatzmodell, einer männlichen Bezugsperson wie Kindergärtner, Lehrer oder Trainer, gemacht werden. Schon im Rahmen der Geschlechtsidentität, wo es um die Loslösung von der Mutter hin zum Vater beziehungsweise zu einer männlichen Identität geht, fällt es den Buben schwer, sich ohne Hilfe eines Mannes zurechtzufinden (vgl. Kap. 4.3.2).

Mahler (1972) beschreibt die Loslösung als Prozess, den sowohl Mädchen als auch Jungen durchleben müssen und deshalb beide „anfällig für verschiedenste

Trennungskrisensymptome und psychische Irritationen“ sind (Mahler 1972 zit. nach Aigner 2001, S. 95).

Aigner zieht auch die Position von Person und Ovesey (1993) heran, die die Ansicht vertreten, dass der Vater bei der Irritation des Knaben während dieser Phase hilfreich ist, da er durch seine eigene Geschlechtsidentität als Geschlechtsrollenvorbild fungieren kann. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn der Vater genügend motivationale Anreize zur Identifikation für den Buben bietet (Aigner, S. 95).

Bestens geeignet hierfür wären Väter oder männliche Bezugspersonen, die emanzipiert und sich ihrer Männlichkeit bewusst und sicher sind, ihre Weiblichkeit integriert haben und die das Mutterbild mit dem eigenen Vaterbild zusammenbringen. (vgl. Dammasch 2007, S. 8) Diese besonderen Voraussetzungen schaffen eine Basis, in der der Mann fähig ist, dem männlichen Kind vielfältige und lustvolle Spiel- und Interaktionserfahrungen zu ermöglichen (vgl. Dammasch 2007, S. 8).

Den Nachweis für den wesentlichen Einfluss des Vaters auf den Jungen bringt die zusammenfassende Untersuchung der Geschlechtsrollenentwicklung von Fthenakis (1985). Hierbei hält Fthenakis fest, dass Jungen, die ohne ihrem Vater aufwachsen, eine weniger ausgeprägte männliche Identifikation aufweisen und dass auch die differenzierten Geschlechtsrollen nicht so manifest waren. Wie schon zuvor erwähnt, folgen Jungen vermehrt medialen Vorbildern, um sich in irgendeiner Art und Weise von den vorgelebten weiblichen Rollenmodellen zu distanzieren (vgl. Fthenakis 1985b, S. 324).

Mertens hält zum Thema der Geschlechtsrollenentwicklung fest, dass es auch sein kann, dass während der ersten Versuche der Loslösung – durch den Jungen – die Mutter durch die Entwertung des Vaters – sei es durch Trennung oder sonstige Gründe – die Angst induziert, dass auch der Junge selbst als Mann ebenso entwertet wird wie der Vater (vgl. Mertens 1996, S. 71).

Auch deswegen ist es wichtig, dass Buben, sofern kein eigener Vater zugegen ist, eine männliche Bezugsperson zur Seite haben, mit der sie sich identifizieren können.

Büttner sieht die wesentliche Bedeutung auch in der Gleichstellung von Mädchen und Jungen, die in einem Umfeld wie dem Kindergarten für die Kinder ausgesprochen wichtig ist, damit sie erfahren, dass es nicht nur bubentypische oder mädchenstypische Spiele gibt. Es geht aber nicht nur um die Gleichstellung der Kinder, sondern auch der Bezugspersonen in dieser Einrichtung. Das, so Büttner, setzt aber voraus, dass das jeweilige Geschlecht „weiß, worin die spezifischen Bedürfnisse und Interessen“ des Anderen bestehen (vgl. Büttner 2002, S. 188). Im Idealfall sollte es darauf hinauslaufen, dass im Rahmen einer Gleichstellung Mädchen und Jungen Gleiches angeboten werden kann und nicht nur Aktivitäten, die als geschlechtstypisch gelten. Dies ist ein weiterer Vorteil der geschlechtssensiblen Pädagogik, in der sowohl eine männliche wie auch eine weibliche Bezugsperson gemeinsam eine Gruppe – beispielsweise im Kindergarten oder auch in anderen Institutionen – führen. Dadurch werden Erfahrungen und auch Erlebnisse der Kinder, die von einer Bezugsperson - egal welchen Geschlechts – nicht abgedeckt werden können möglich gemacht. In Form einer: „Metapher: Bartstoppeln zum Sich-daran-Reiben oder einen weichen Busen zum Sich-Beruhigen“ (Büttner 2002, S. 188).

Die Problematik liegt aber darin, dass man „als Vertreter des einen Geschlechts nur theoretische Vorstellungen von dem hat, was für das andere Geschlecht wichtig ist beziehungsweise sein könnte“ (Büttner 2002, S. 188).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dem institutionellen Dritten, wie hier dargestellt, auch eine wesentliche Bedeutung in der kindlichen Entwicklung zugestanden werden muss und welche Besonderheit es ist, wenn auch ein Mann in einer solchen Institution wie dem Kindergarten arbeitet.

4.3.4 Sicherheitsstiftende Objekte

Wie am Anfang des Kapitels 4.2. der ‚Objekttheorie‘ angekündigt, wird nun auf die Bedeutung von sicherheitsstiftenden Objekten und in einem weiteren Schritt auf die Bedeutung dieser Objekte mit einem Bezug auf den Vater, eingegangen.

Beginnend mit einer kurzen Darstellung von „sicherheitsstiftenden Objekten“ wird im Laufe der nächsten Kapitel genauer auf die Rolle des Vaters als sicherer Gefährte und auch auf Sterns ‚evozierten Gefährten‘ eingegangen, der als einer der

ersten sicherheitsstiftenden Objekte nach der Mutter – beziehungsweise der Eltern – ausgeführt wird.

Sicherheitsstiftende Objekte haben, wie öfters in dieser Arbeit erwähnt, im Leben eines Kleinkindes eine wesentliche Bedeutung. Einerseits um den psychosozialen Druck auszuhalten, andererseits um gewisse Erlebnisinhalte besser zu verarbeiten und im Fall einer drohenden Gefahr, eine Bindungsperson – beziehungsweise ein Objekt, das ihm ein Sicherheitsgefühl verschafft – aufsuchen zu können.

Schon in einem früheren Kapitel dieser Arbeit, der „Fremden Situation mit Bezug auf den Vater nach Grossmann“ wird der Vater als Unterstützer bei Explorationsversuchen angesprochen und dient als einflussreicher Herausforderer (vgl. Kap. 4.2.3; 4.2.4; 4.3.2). In verschiedensten wissenschaftlichen Untersuchungen haben Wissenschaftler - wie Fthenakis, Lamb, Feldmann und Anderen – das Bild vom guten, engagierten, schützenden und anleitenden Vater untermauern können (Feldmann 2000; Murphy 1997; Harkness u. Super 1992; Hewlett 1992; Rogoff 2003; nach Grossmann 2008, S. 223).

Sie haben dadurch festgestellt, dass sich Väter in unterschiedlichen Rollen mit Ihren Kindern beschäftigen:

- „als interessanter, weil andersartiger Interaktionspartner, der andere und oft aufregendere Dinge mit dem Kind macht als die Mutter, und zwar schon im Säuglingsalter;
- als Herausforderer, der das Kind auffordert, Neuartiges zu tun, das es sich ohne seine Hilfe nicht zutrauen würde;
- als Vermittler von Bereichen der Umwelt, die ohne seine sorgsame Umsicht für das Kind zu gefährlich wären, z.B.: Feuer, Wasser, Abgründe und Höhen;
- als Vermittler von Spielen und Festivitäten der jeweiligen Kultur;
- als Lehrer und Mentor, um dem eigenen Kind sein eigenes Können und Wissen zu vermitteln, wie man eine Familie ernährt“ (Feldmann 2000; Murphy 1997; Harkness u. Super 1992; Hewlett 1992; Rogoff 2003; zit. nach Grossmann 2008, S. 223).

Das soll natürlich nicht heißen, dass engagierte Mütter – besonders alleinerziehende – diese Dinge nicht tun. „Wenn aber ein engagierter Vater diese Dinge

übernimmt, ist es für das Kind eine Bereicherung und für die Mutter eine Entlastung“ (Grossmann 2008, S. 224).

Es darf aber nicht vergessen werden, dass es sowohl vernachlässigende, aggressive und psychisch gestörte Väter als auch Väter, denen es an Feingefühl bei der diffizilen Balance zwischen Herausforderung und sicherer Unterstützung mangelt, gibt. Diese sind ein Risiko für die psychische Entwicklung des Kindes (vgl.

Farrington 1994 nach Grossmann 2008, S. 224) und nicht förderlich bei der Entwicklung von sicherheitsstiftenden Objekten.

Der Psychoanalytiker und Säuglingsforscher Daniel Stern hat die Betrachtung der Objektbeziehungen erst einmal aufgespalten und festgestellt, dass sich Säuglinge zuerst über ein Kern-Selbst und einen Anderen bewusst werden müssen, damit überhaupt eine Bindung zu einem Elternteil und/ oder zu einem Objekt – wie zum Beispiel einem evozierten Gefährten – möglich werden kann.

An dieser Stelle wird ein kurzer Aufriss von Daniel Sterns Forschung zum komplexen Thema der Entwicklung des Kern-Selbst dargestellt.

4.4 Das Selbst in der Entwicklungstheorie Daniel Sterns und Donald Winnicotts

Daniel Sterns Forschungen zum Thema des ‚Selbst in der Entwicklungstheorie‘ hatten ihre Ursprünge in seiner eigenen Ausbildung, als er jeden Fall – während seiner psychiatrischen und psychoanalytischen Ausbildung – unter psychodynamischen Gesichtspunkten zusammenfassen sollte und dies am besten vom frühestmöglichen Zeitpunkt des Lebens des Patienten beginnend (vgl. Stern 1992, S. 9). Hierbei kam ihm die Idee, den Säugling in den Mittelpunkt seiner Arbeit zu stellen, da er bemerkte, dass „intrapersonale Welten [...] jeden Tag erschaffen [werden] und zwar im Menschen selbst, im psychischen Leben jedes neugeborenen Säuglings“ (Stern 1992, S. 15). Als Grundlage dienten ihm verschiedene Ansätze – die der klinischen Beobachtungen von Säuglingen und dem daraus entwickelten Bild von diesem und die von Psychoanalytikern in Ihrer Arbeit gezogenen Erkenntnisse „[über] die subjektiven Erlebnisweisen des Säuglings“ (Stern 1992, S. 17). Aus diesen Ergebnissen formulierte er seine Abhandlungen über das „subjektive, soziale Erleben des Säuglings“ (ebd.). Da die ‚Theorie des Selbst‘ in

dieser Arbeit zu weit vom eigentlich zu untersuchenden Thema ‚der Bedeutung von männlichen Bezugspersonen‘ weg führt, wurden hier nun zwei interessante Aspekte der Forschung herausgehoben, die zum Verständnis des eigenen Selbst (des Kindes) und dessen Erleben in einem „Anderen“ (Stern 1992) dienlich sind und in den nächsten Kapiteln genauer ausgeführt werden.

4.4.1 Die Entwicklung des Selbstempfindens und des Kern Selbst

Die Frage, die sich Daniel Stern stellt, ist, ob das Selbst von Anfang an von Geburt an vorhanden ist, ob es einen so genannten „Anderen“, oder ob es eine Verbindung aus dem Selbst und dem Anderen gibt.

Zur Beantwortung dieser Frage ist es wichtig, so Stern, dass man die subjektive Welt, in der der Säugling lebt und die wir nicht kennen, – da sich der Säugling ja noch nicht sprachlich äußern kann – erfindet. Benutzt werden dazu die von Stern entwickelten klinischen Konzepte die aufzeigen sollen, „wie, warum und wann“ (Stern 1992, S. 16) sich das Erleben im Säugling entwickelt und das sich dabei an der Psychopathologie orientiert. (vgl. Stern 1992, S. 15 f.)

Er beginnt zunächst das Selbstempfinden ins Zentrum der Untersuchung zu rücken, da das Selbstempfinden und der Gegenpart, das Empfinden des Anderen, universelle Phänomene sind, die das Gesamte soziale Erleben und die soziale Entwicklung tief beeinflussen (vgl. Stern 1992, S. 25).

„Vier verschiedene Arten der Selbstempfindungen“ so Stern sollen beschrieben werden, von denen jede einen anderen Bereich des Selbsterlebens und der sozialen Bezogenheit definiert“ (Stern 1992, S. 25).

Dies sind:

- Das Empfinden eines *auftauchenden Selbst* (Geburt – 2 Monat)
 - Das Empfinden eines *Kern-Selbst* (3.-7. Monat)
 - Das Empfinden eines *subjektiven Selbst* (8.-16.Monat)
 - Das Empfinden eines *verbalen Selbst* (danach)
- (vgl. Stern 1992, S.25)

„Diese Selbstempfindungen werden nicht als sukzessive Phasen, die einander ablösen, betrachtet. Jede dieser Selbstempfindungen bleibt, nachdem sie sich herangebildet hat, das ganze Leben über in vollem Umfang lebendig“ (Stern 1992, S. 25). Das heißt, dass alle hier angeführten Selbstempfindungen weiterwachsen und gleichzeitig neben den anderen bestehen und sich nicht aufheben (vgl. Stern 1992, S. 25).

Stern vermutet, dass Säuglinge ein ausgeprägtes Erinnerungsvermögen und eine lebhaftere Fantasie haben, sich aber hauptsächlich mit Erlebnissen und Erfahrungen beschäftigen, die in der Realität – der näheren Umwelt des Säuglings – stattfinden. Das heißt nach Stern, „dass der Säugling als ausgezeichnete Realitätsprüfer betrachtet wird; die Realität wird in diesem Stadium niemals aus Gründen der Abwehr verzerrt“ (Stern 1992, S. 26).

Weiters stellte er fest, dass zahlreiche dieser Phänomene, die der psychoanalytischen Theorie zufolge zur frühkindlichen Entwicklung gehören, (Spaltungsprozesse, Abwehrphantasien, [...]) erst möglich sind, wenn sich die Fähigkeit der Symbolbildung, die im Gebrauch der Sprache zu Tage tritt, entwickelt (vgl. Stern 1992, S. 26). Bis dahin ist die frühe Kindheit – das Säuglingsalter – aber zu Ende.

Über die Zeitspanne der ersten Lebensmonate, soll die folgende Unterteilung des Säuglingsalters und der Entwicklungsschritte – die das Kind während dieser Zeit erlebt – Einblick bieten.

Ab der Geburt, wo sich das „Empfinden des auftauchenden Selbst“ zu bilden beginnt, bis zum zweiten Lebensmonat wird von Stern der Bereich der intersubjektiven Bezogenheit (vgl. Stern 1992, S. 180) beschrieben. In dieser Zeit lernt der Säugling Erfahrungen in Beziehung zueinander zu setzen. Auch soziale Interaktionen werden von dem Neugeborenen begonnen wahrzunehmen, zu sichern und auch zu erzeugen (ebd.) (zum Beispiel: Affekte, Wahrnehmungen, sensomotorische Vorgänge und Erinnerungen als kognitive Prozesse – dies aufgrund angeborener Fähigkeiten, so Stern).

Den nächsten von Stern unterteilten Lebensabschnitt, den er vom zweiten bis zum sechsten Lebensmonat angesiedelt hat, bezeichnet er als „Empfinden eines körperlichen- oder Kern-Selbst“ (Stern 1992, S. 47), beziehungsweise als „Bereich der Kernbezogenheit“ (ebd.). „Dieses wird als kohärente physische Entität mit

eigenem Willen, einzigartigen Affektregungen und eigener Geschichte erlebt“ (Stern 1992, S. 47) Stern bezeichnet dies als erlebnishaftes Selbstempfinden, das er als KernSelbst bezeichnet, und das, wie er selber sagt, „als selbstverständlich vorausgesetzt wird [und] uns meistens gar nicht bewußt“ (ebd.) ist.

Aus diesem erlebnishaften Selbstempfinden fangen sich Perspektiven zu bilden an, die den interpersonalen Fähigkeiten des Säuglings – die er durch die Mutter erlebt hat – zugrunde liegen (vgl. Stern 1992, S. 47). Dadurch beginnt sich die subjektive und in weiterer Folge die soziale Welt des Säuglings zu ändern (ebd.). Es erlebt die erste körperliche Trennung von der Mutter und lernt festzustellen, „daß jeder für sich handeln kann, jeder sein eigenes affektives Erleben und seine nur ihm eigene Geschichte hat“ (Stern 1992, S. 47).

Wichtig ist diese Erfahrung für die weitere Entwicklung des Säuglings, da jedes Selbstempfinden – wie zuvor erwähnt – weiterwächst und gleichzeitig, neben den anderen besteht und sich nicht aufhebt (vgl. Stern 1992, S. 25).

Vom siebenten bis zum neunten Lebensmonat erlangen die Kinder eine weitere Perspektive, die des „Empfinden eines subjektiven Selbst“ (Stern 1992, S. 48), die auch als Bereich der „intersubjektiven Bezogenheit“ (ebd.) behandelt wird. In diesem Abschnitt entdeckt der Säugling die Subjekthaftigkeit des Anderen, was auch „subjektive mentale Zustände wie Gefühle, Motive und Absichten“ (ebd.) umfasst. Auch werden die inneren Zustände – wie Affekte – die beobachtbares Verhalten steuern, in Erinnerung behalten (vgl. Stern 1992, S. 48). Hierzu entwickelt der Zögling die notwendigen „Fähigkeiten eines gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit [...] anderen Personen Absichten und Motive zuzuschreiben und diese richtig zu erkennen oder ihnen Gefühlszustände zuzuschreiben und zu spüren“ (Stern 1992, S. 49). Dieses Empfinden des subjektiven Selbst führt zu einer Intersubjektivität zwischen Kind und Bezugsperson. (vgl. Stern 1992, S. 48).

Das „Empfinden eines verbalen Selbst“ (Stern 1992, S. 49), also der Bereich der verbalen Bezogenheit, bildet sich in der Zeitspanne vom fünfzehnten bis hin zum achtzehnten Lebensmonat. In dieser Zeit entwickelt sich die Empfindung, dass das Selbst und das Andere „Vorrat an persönlicher Weltkenntnis und Lebenserfahrung besitzen“ (Stern 1992, S. 49). Das heißt, dass das Kleinkind ein Wissen über eine Sache – zum Beispiel: „es ist Orangensaft im Kühlschrank“ (ebd.) – und

auch ein Wissen über sein Selbst generiert hat – „[...] und ich weiß, daß ich Durst habe“ (Stern 1992, S. 49) Es können nun, wie gerade festgehalten, durch das Wissen und die Bedeutung von Symbolen, diese objektiviert und sprachlich ausgedrückt werden. (vgl. Stern, 1992, S. 49)

Kleinkinder erlangen in dieser ersten Lebensphase von der Geburt bis ungefähr zum zweiten Lebensjahr, wie gerade beschrieben, verschiedenste Fähigkeiten. Unmittelbar nach der Geburt bildet sich die Fähigkeit, sich mit der Mutter in eine Beziehung zu versetzen, im nächsten Lebensabschnitt erlebt es sich als ein eigenes von der Mutter getrenntes Selbst, danach folgt der Moment, in dem das Kind erfährt, dass es eine intersubjektive Bezogenheit zwischen ihm und seiner Bezugsperson gibt. „Die Fähigkeit, das Selbst zu objektivieren, selbstreflexiv zu sein, Sprache zu verstehen und zu benutzen“ (Stern 1992, S. 49) ist die letzte von Stern beschriebene Entwicklungsphase, da ab diesem Zeitpunkt das Kind lernt, sich selber auszudrücken und Sterns Forschung über das Selbstempfinden so gesehen zu Ende ist.

Ein Thema, das Stern als wesentlich erachtet und das dieser Arbeit dient ist das des „Selbst in Gemeinschaft mit dem Anderen“ (Stern 1992, S. 146). Das ist wichtig für das Verstehen der Bindung zwischen Müttern und Kindern und auch Vätern und Kindern, da es nach Stern „verschiedene Möglichkeiten, das Zusammensein mit einem anderen Menschen zu erleben, zu denen auch einige der bekanntesten klinische Konzepte gehören“ (ebd.) gibt, die auch im Rahmen dieser Arbeit schon aufgetaucht sind oder in den nächsten Kapiteln behandelt werden. Zum Beispiel die der „Verschmelzung“ (ebd.) – oder für diese Arbeit wichtiger – das Konzept „des sicheren Hafens, der sicheren Basis“ (Stern 1992, S. 146), wie sie auch Ainsworth beschrieben hat, „die Halt bietende Umwelt“ (ebd.), in der man den Vater als Unterstützer und Herausforderer nach Grossmann wiederfinden kann, bis hin zu „Selbstobjekten, Übergangsphänomenen oder auch den besetzten Objekten“ (ebd.) wie sie schon Winnicott in seiner Arbeit zu Übergangsobjekten – die in einem der folgenden Kapitel beschrieben werden – bezeichnet hat.

In den theoretischen Ausführungen – wie denen von Winnicott, Mahler u.a. – wird auf die „wichtigen Erfahrungen des Zusammenseins mit der Mutter“ (Stern 1992, S. 147) eingegangen. Diese schließen sie aus der Behauptung, dass diese Erfah-

rungen der „Unfähigkeit des Säuglings zugrunde liegt zwischen Selbst und Anderem angemessen zu unterscheiden“ (Stern 1992, S. 147)

Nur dadurch, so diese Autoren, ist es für das Kind möglich, gemeinsame Erfahrungen mit der Mutter oder dem Vater – als sicheren Hafen, Basis für Erkundungen und ähnliches – zu erleben und Selbstobjekte und Übergangsphänomene zu entwickeln (vgl. Stern 1992, S. 147).

4.4.2 Der evozierte Gefährte – mentale Repräsentation

Der evozierte Gefährte – wie Stern die mentale Repräsentation von Objekten bezeichnet – darf nicht als ein Kamerad oder eine reale Bezugsperson verstanden werden. Er ist ein Konstrukt aus gelebter Erfahrung, die sich aus aktuellen Interaktionserfahrungen mit einer Bezugsperson und der aktivierten Erinnerung von schon erlebten Situationen, wie dem Lächeln der Mutter, wenn sie dem Kind ein Spielzeug vorführt, zusammensetzt und so zu einer mentalen Repräsentation eines sicherheitsstiftenden Objekt wird. (vgl. Stern 1992, S. 163 ff)

„Der evozierte Gefährte ist ein Erleben des Zusammenseins oder der Gemeinsamkeit mit einem das Selbst regulierenden Anderen, das bewusst werden oder außerhalb des Bewußtseins stattfinden kann“ (Stern 1992, S. 163).

Dieser sogenannte evozierte Gefährte steht exemplarisch für eine Situation, die schon von einer anderen Bezugsperson begleitet – erlebt wurde und im benötigten Falle diese Erinnerung auch alleine vom Kleinkind abgerufen werden kann (vgl. Stern 1992, S. 163 f).

Zur Darstellung des evozierten Gefährten, der dann hilfreich wird, wenn ein Säugling zum Beispiel alleine ist, aber schon ähnliche Situation erlebt hat, „in denen eine das Selbst regulierende andere Person zugegen war“ (Stern 1992, S. 164) ein Beispiel:

Ein Säugling spielt mit der Rassel; aus dem Vergnügen kann sich unter Umständen Begeisterung und überschwängliche Freude entwickeln. (vgl. Stern 1992, S. 164)

„Diese ungemeine Begeisterung ist nicht nur das Ergebnis der gelungenen Handhabung des Spielzeugs, die vielleicht sein anfängliches Vergnügen erklären könnte, sondern auch ein historisches Ergebnis ähnlicher, in der Vergangenheit gemeinsam mit einer anderen Person, die die Freude bis zum Überschwang steigerte (regulierte), erlebter Momente“ (Stern 1992, S. 164).

Das soll heißen, dass der das Selbst regulierende Andere in Form einer aktiven Erinnerung entsteht und vergegenwärtigt wird. Der evozierte Gefährte, der schon durch eine begleitete ähnliche Situation entstanden ist, erklärt also implizit dem Selbst (dem Säugling), was gerade passiert (vgl. Stern 1992, S. 165 f).

Dadurch wird im Gedächtnis ein Archiv mit gespeicherten Erinnerungen und Erlebnissen ein Schema zur Orientierung gebildet das vergangene und gegenwärtige Momente umfasst und im direkten Kontext bildet sich der selbstregulierende Andere (ebd.).

Früher gab es die Annahme, dass ein solches Gedächtnis erst zu einem späteren Zeitpunkt ausgeprägt wird, doch die schon in vorangegangenen Forschungen beschriebenen empirischen Befunde die Stern für seine Untersuchungen benutzte, führen zur Vermutung, „daß der Säugling schon vom dritten Lebensmonat an und vielleicht noch früher zu hinweisbedingten, evokativen Erinnerungsakten in der Lage ist“ (Stern 1992, S. 169).

„Evozierte Gefährten unterschiedlichen Charakters werden im Alltag zu ständigen Begleitern“ (Stern 1992, S. 171). Dies ist der Kerngedanke zur Entwicklung eines interaktiv gerüsteten, autonomen Selbst.

Auch auf Erwachsene könnte diese Interpretation einer Begleitung durch einen evozierten Gefährten zutreffen (ebd.).

Aus eigener Erfahrung, so Stern, und theoretischen Überlegungen, wissen wir, dass „wir täglich mit imaginierten Interaktionen, die entweder aus Erinnerungen, der phantasierten Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse oder aus Tagträumen bestehen“ (Stern 2007, S. 171) zu tun haben.

Stern ist der Auffassung, dass ein Säugling durch und durch im sozialen, gesellschaftlichen Leben etabliert ist und einen sozialen Charakter hat, sodass „die meisten Dinge, die er tut, fühlt und wahrnimmt, sich in verschiedenartigen Formen sozialer Beziehungen abspielen“ (Stern 2007, S. 171).

„Die Vorstellung der Gemeinschaft von Selbst und Anderen als subjektive Realität ist also nahezu allgegenwärtig“ (Stern 2007, S. 172). Diese subjektive Wahrnehmung bildet einen dauerhaften, gesunden Bestandteil der geistigen Landschaft, die sich ständig in Wachstum und Ausgestaltung weiterentwickelt und auf diese Weise das Verhalten steuert (vgl. Stern 2007, S. 172).

Neben den mentalen Repräsentationen stehen auch die realen Objekte wie die ‚selbstgewählten Objekte‘ als wesentliche Übergangsobjekte in der Zeit der Ablösung von der mütterlichen Brust zur Verfügung und dienen zum Festigen oder Stabilisieren eines eigenen Selbst. Genau darauf hat auch schon Stern in seiner Abhandlung über ‚das Entwickeln eines Selbstempfindens und eines Kern-Selbst‘, hingewiesen. Im nächsten Kapitel wird sich die Arbeit mit Winnicotts Theorie ‚der Übergangsphänomene‘ als sicherheitsstiftende Objekte befassen.

4.4.3 Selbstgewählte Objekte in Anlehnung an Übergangsobjekte

Auch Übergangsobjekte (Winnicott 1950) dienen dem Säugling und auch dem Kleinkind als ‚sicherheitsstiftende Objekte‘.

Geprägt wurde der Begriff Übergangsobjekte von Winnicott ungefähr in der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Er charakterisiert das Übergangsobjekt als einen im Grunde „weichen“ Gegenstand, wie zum Beispiel einen Teddybären, eine Stoffpuppe, den Zipfel einer Decke oder viele mögliche andere Dinge, die das Kleinkind rund um den 10. bis 12. Lebensmonat in Verwendung hat.

Dieser Gegenstand wird von dem „Kind sowohl höchst brutal, als auch höchst liebevoll behandelt; es würde nie daran denken, ohne ihn ins Bett zu gehen. Wenn das Kind fort müsste, dürfte man dieses Ding gewiß nicht zurücklassen; wenn es verloren ginge, wäre es für das Kind eine Katastrophe. [...] Dieses Ding nenne ich Übergangsobjekt“ (Winnicott 1950, S. 205 ff.). Diese weichen Gegenstände vertreten gewisse reale Bezugsobjekte, nach Winnicott dürfte dies auf die mütterliche Brust zurückzuführen sein (vgl. Winnicott 1971/2010, S. 15).

In einem anderen seiner Werke „Vom Spiel zur Kreativität“ (1971) beschreibt er das Übergangsobjekt als beruhigendes Objekt, das besonders dann zur Geltung kommt, wenn das Selbst begreift, dass die sichere äußere Realität – in diesem Fall die Mutter – zu schwinden droht (vgl. Winnicott 1971/2010, S. 11 f).

In dieser besonderen Situation beginnt das Übergangsobjekt die Rolle des „Nicht-ich-Objekts“ (zit. Winnicott 1971/2010, S. 10) zu übernehmen. Auch beschreibt Winnicott, dass dieses Objekt seine ursprüngliche Bedeutung, durch die Beobachtung, der besonders liebevollen, körperlich intensiven und psychisch beängstigenden Situation des Zu-Bett-Gehens erlangt hat (vgl. Winnicott 1971/2010, S. 12). Hierbei wird das Übergangsobjekt vor allem „als Abwehr gegen Ängste – vor allem gegen depressive Ängste – verwendet [...]. Häufig gerät das Kind dabei [beim Zu-Bett-Gehen] an irgendeinen weichen oder andersartigen Gegenstand, den es dann benutzt; dieser wird dann ein sogenanntes *Übergangsobjekt* und bleibt für das Kind von Bedeutung“ (Winnicott 1971/2010, S. 13).

Winnicott hat für das bessere Verständnis von Übergangsobjekten eine Zusammenstellung zur Bedeutung der Beziehung zwischen dem Übergangsobjekt und dem Kind vorgelegt. Mit dieser wird hier versucht wieder in Bezug zu den vorigen Kapiteln, des „Kern-Selbst“ und auch „des evozierten Gefährten“ herzustellen.

1. „Das Kind beansprucht dem Objekt gegenüber Rechte, denen wir als Erwachsene zustimmen. Doch ein gewisser Verzicht auf die eigene Omnipotenz ist von Anfang an ein Merkmal dieser Beziehung.
2. Das Objekt wird zärtlich behandelt, aber auch leidenschaftlich geliebt und mißhandelt.
3. Es darf nicht verändert werden, außer wenn das Kind selbst es verändert.
4. Es muss triebhafte Liebe ebenso >>überleben<< wie Haß und gegebenenfalls reine Aggression.
5. Dennoch muß es dem Kind das Gefühl der Wärme vermitteln und durch Bewegung, Oberflächenbeschaffenheit und scheinbare Aktion den Eindruck erwecken, lebendig zu sein und eigene Realität zu besitzen.
6. Für uns Erwachsene gehört es der Außenwelt an, nicht aber für das Kind; andererseits gehört es auch nicht zur inneren Welt; es ist keine Halluzination.
7. Sein Schicksal ist es, daß ihm allmählich die Besetzungen entzogen werden, so daß es im Laufe der Jahre zwar nicht in Vergessenheit gerät, jedoch in die Rumpelkammer verbannt wird. Ich meine damit, daß das Übergangsobjekt bei gesunden Kindern nicht verinnerlicht wird, daß die mit ihm verbundenen Gefühle aber auch nicht unbedingt der Verdrängung unterliegen. Es wird weder vergessen noch betrauert. Es verliert im Laufe der Zeit

Bedeutung, weil die Übergangsphänomene unschärfer werden und sich über den gesamten intermediären Bereich zwischen »innerer psychischer Realität« und »äußerer Welt, die von zwei Menschen gemeinsam wahrgenommen wird«, ausbreiten – das heißt über den gesamten kulturellen Bereich.“
(Winnicott 1971/2010, S. 14 f.)

Diese Übersicht macht klar, dass Übergangsobjekte vom Kind selbst gewählt worden sind, um die äußere Realität mit ihren Belastungen im inneren Selbst verständlicher und widerspruchsfreier integrieren und verankern zu können. Nach der Abkopplung vom Übergangsobjekt beziehungsweise dem Verlust an Bedeutung könnte in Folge auch ein mentaler Begleiter, wie ein evozierter Gefährte – die Position des Übergangsobjektes einnehmen (vgl. Kap. 4.4.2). Nach Stern lässt sich dieses Übergangsobjekt auch mit seiner Theorie der „Selbst-Regulierungserfahrung mit unbelebten Dingen“ vergleichen beziehungsweise zusammenfügen, da sich aus diesen, so Stern, die Übergangsphänomene entwickeln. Detaillierter wird dies im nächsten Kapitel dargestellt, um erkennbar zu machen, inwieweit die Entwicklung von Übergangsobjekten, ‚mentalenen Repräsentationen‘ und auch die ‚Entwicklung eines Kern-Selbst‘ abhängig von den frühen Erfahrungen des Säuglings mit den Eltern ist.

Für den Eintritt in den Kindergarten spielen diese Übergangsobjekte eine besondere Rolle, da auch hiermit eine Trennung von den bedeutenden anderen Subjekten, der Mutter, dem Vater oder einer anderen wichtigen Bezugsperson beziehungsweise ein Verlust einer gewohnten Umgebung stattfindet.

4.4.4 Selbst-Regulierungserfahrungen mit unbelebten Dingen

Diese Selbst-Regulierungserfahrungen mit unbelebten Dingen statt, wenn Gegenstände von einer gewissen Bezugsperson – wie Mutter oder Vater – personifiziert und besetzt worden sind. Vorgänge dieser Art finden zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung statt, aus denen sich in Folge die Übergangsobjekte (zum Beispiel: Kuscheldecke – Ersetzt einen geliebten Menschen) bilden (vgl. Stern 1992, S. 176).

Winnicott beobachtete, dass sich die Mutter während dieser ersten Phasen oft in die „Spiele“ des Säuglings einschaltet. Sie verleiht den Spielsachen Eigenschaften von Lebewesen. Sie lässt sie zum Beispiel fliegen, sprechen, oder kitzeln (vgl. Stern 1992, S. 176) Dadurch wird auch das Interesse des Säuglings während der Spielzeit gesteigert, wodurch er die Spielsachen auch alleine erforscht, solange noch ein Abglanz der Personifizierung auf ihm liegt (vgl. Stern 1992, S. 176).

Intensiver müsste diese Erfahrung eigentlich sein, wenn der Vater diese Dinge mit gewissen Eigenschaften versieht, da – wie Grossmann und Grossmann schon berichteten – die Interaktionserfahrungen des Säuglings mit dem Vater im ersten Lebensjahr sich selten im Rahmen der Versorgungen abspielt, sondern meistens im Rahmen von spielerischem Austausch (vgl. Grossmann 2008, S. 221).

Dies kann man auch dadurch begründen, dass der Vater – wie schon in einem der vorigen Kapitel behandelt – „als vertrauter, starker und weiser Gefährte“ (zit. Grossmann 2008, S. 221) das Kind im spielerischen Umgang begleitet und bestärkt. In einer Forschungsstudie von Grossmann und Grossmann, in der die Spielfeinfühligkeit der Väter mit ihren 4 jährigen Kindern gemessen wurde, konnte festgestellt werden, dass die vom Vater generierten Spielsituationen auch beim Verlassen des aktuellen gemeinsamen Spiels – also wenn sich der Vater aus der direkten Kooperation mit dem Kleinkind herausnimmt – die Kinder auch alleine konzentriert mit ihren Puppen oder Gegenständen – die zuvor Mittelpunkt der gemeinsamen Interaktion mit dem väterlichen Spiel waren – weiterspielen (vgl. Grossmann 2008, S. 225).

Dadurch ist das spezielle Spielzeug zu einem, das Selbst regulierende Person-Ding geworden, weil es das Erleben dramatisch verändern kann.

Bis zum sechsten Monat, so weiß man, lernt der Säugling zwischen Dingen und Personen konkret zu unterscheiden. So lässt sich sagen, dass in dieser Entwicklungsphase ein zu einer ‚Person gewordenes Ding‘ nur von kurzer Dauer das ungeteilte Interesse des Kindes für sich in Anspruch nehmen kann (vgl. Stern 2007, S. 177).

Dieses Phänomen der ‚Personen gewordenen Dinge‘, lässt erkennen, in welchem hohem Ausmaß die subjektive Welt des Säuglings sozialer Natur ist.

Dieses Ding fördert die Empfindung eines Kern-Selbst und eines Kern-Anderen, das Kind kann nur durch die Gemeinschaft von Selbst und Anderem erleben, wie es in verschiedensten Formen allgegenwärtig ist (vgl. Stern 2007, S. 178).

Im Endeffekt lässt sich nicht feststellen, dass der Mann oder Vater, wenn er in spielerischer Form dem Objekt eine Bedeutung unterlegt oder beim Besetzen von Spielmaterialien mit Eigenschaften von Lebewesen – wie es am Anfang dieses Kapitels aufgezeigt wurde – im Vorteil gegenüber einer Frau oder Mutter ist beziehungsweise, dass die Spielsachen danach mit einem männlich habituierten Aspekt ausgestattet sind, die folglich den Vater repräsentieren könnten.

4.4.5 Conclusio

Im vorhergehenden tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Themenkomplex wurden Bereiche der Objektbeziehungstheorie – wie Triangulierung, sicherheitsstiftende Objekte, Übergangobjekte, u.a. – herangezogen, um der Frage nachzugehen, welche Rolle dem Vater in der frühkindlichen Entwicklung zugesprochen werden kann, um diese dann für die These, dass dies auch männliche Bezugspersonen im Kindergarten vollbringen können, zu adaptieren.

Als Möglichkeit zur Beantwortung wurde deshalb in einem ersten Schritt die Triangulierung angesprochen, die für die Weiterentwicklung von Beziehungsfähigkeit – von der Dyade zu einer Triade – eine wesentliche Rolle spielt. Diese Beziehungen werden vom Kind nicht nur erlebt, sondern unterstützen auch durch die verschiedenen Fantasien des Kindes und durch das daraus folgenden Denken und Spielen das Entwickeln einer inneren triangulären Beziehungsstruktur. Diese wird benötigt, um auch Beziehungen zu Anderen führen zu können (vgl. Schon 2002, S. 732, in Kap. 4.3.1).

Im Rahmen der Bearbeitung der Triade ergab sich die Schlussfolgerung, dass der Vater wichtige Bedingungen für eine funktionierende Dreiecksentwicklung erfüllt, „da dieser aus der Perspektive des Kindes der erste Fremde mit Verantwortung“ (Kap. 4.3.5) ist, der jedoch auch durch einen anderen Dritten, wie zum Beispiel einem institutionellen Dritten – wie dem Kindergarten – ersetzt werden könnte, wenn es für den Vater, aus welchen Gründen auch immer, unmöglich ist, diese Rolle zu übernehmen (ebd.).

Hierbei würde dann der Kindergarten die „väterliche Funktion“ (Kap. 4.3.5) übernehmen. Das Problem für eine positive Umsetzung dessen, dass der Kindergarten die „väterliche Funktion“ übernehmen kann, ist, dass es aufgrund der geringen Anzahl von Männern, in diesem speziellen Berufsfeld, das Kind das Männliche einzig aus einer femininen Sichtweise vorgelebt bekommt.

Wie schon während der Arbeit angesprochen, beschränkt sich derzeit die Zahl der tätigen männlichen Pädagogen in Österreich auf 0,6% aller im Kindergarten Tätigen, was die Behauptung, dass der Kindergarten als eine feminisierte Umgebung gilt, stützt.

Aufgrund dieser Tatsache, dass der Kindergarten als Institution eine familiäre Rolle einnimmt, folgte ein Kapitel über den bedeuteten institutionellen Dritten. Im Besonderen wurde auf die männliche Bezugsperson eingegangen, um nicht nur die Notwendigkeit von Männern in diesem Zusammenhang aufzuzeigen, sondern auch deren entwicklungsfördernde Einflüsse auf Jungen und Mädchen im Kindergarten aufzuzeigen.

Hierbei wurden auch die vorangestellten Fragen aufgeworfen, ob sich zum Beispiel sicherheitsstiftende Objekte, wenn sie durch männlich habituierte Unterstützung – also durch den Vater – spielerisch vermittelt werden, anders ausformen als wenn die Mutter diese einführt.

Aus den Ergebnissen der im Kapitel 4.3.4 dargestellten sicherheitsstiftenden Objekte, lässt sich feststellen, dass der Vater oder auch eine männliche Bezugsperson als Herausforderer und Unterstützer beim Spiel oder bei Erkundungen der Umwelt durchaus einen wesentlichen Beitrag als sicherheitsstiftende Bezugsperson leistet.

Daniel Stern hat im Zusammenhang mit dem Entwicklung des Kindes eines kindlichen Objekts, den Säugling untersucht und festgestellt, dass ein Säugling, ohne dem Erleben von sich als ‚Selbst‘ und der Bezugsperson als dem ‚Anderen‘ (vgl. Kap. 4.4.1) nicht die Möglichkeit hat, für sich Objekte – sowohl sicherheitsstiftende als auch Übergangsobjekte – zu entwickeln. Dem liegt der Umstand zugrunde, dass die Trennung und Loslösung von der gemeinsamen Beziehung – zur Mutter, zum Vater oder einer anderen Bezugsperson – und das daraus resultierende Erleben als ‚gemeinsames Selbst‘ nicht vollzogen oder erreicht wurde.

Um aber die für die weitere Entwicklung wichtigen Übergangsphänomene zu beschreiben, ist die Notwendigkeit der Entwicklung eines ‚Kern-Selbst‘ von größter Bedeutung. Nur dadurch, so Stern, wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, eine ‚mentale Repräsentation‘ eines Objekts, einen sogenannten ‚evozierten Gefährten‘ (vgl. Kap. 4.4.2), zu entwickeln, der auch wiederum sicherheitsstiftend auf den Säugling - gegen die Angst, die Mutter zu verlieren, einwirkt.

Nach Stern lassen sich Winnicotts Übergangsobjekte auch mit seiner Theorie der „Selbst-Regulierungserfahrung mit unbelebten Dingen“ vergleichen beziehungsweise zusammenfügen, da sich aus diesen – so Stern – die Übergangsphänomene erst entwickeln (vgl. 4.4.4).

Beim Besetzen dieser erwähnten Übergangsobjekte (vgl. Kap. 4.4.4) mit realen Personen – dem Vater oder auch der Mutter – oder auch im Kapitel zur ‚Selbstregulierungserfahrung durch unbelebte Dinge‘ (Kap. 4.4.5) konnte ich in der Literatur keine Unterschiede zwischen den von Vätern und Müttern beziehungsweise Männern und Frauen besetzten Übergangsobjekten identifizieren.

Diese Übergangsobjekte sind in Vorgängen von Transformationen, von Veränderungen im Spiel, wie in der Realität gleich wichtig, denn auch sie sind mentale Repräsentationen des Ich, daher vom Ich erschaffen und Veränderungen nur ihm – also dem Kind – erlaubt. Insofern sind sie Selbstobjekte, die Ich Funktionen innehaben und konstruktive Bedeutung erhalten können. Als reale Objekte, auch Elemente der äußeren Realität, die Veränderungen in einem Wechsel der Perspektive äußerlich sichtbarer Effekte, die immer Gefühle und Affekte gegenüber einem Objekt produzieren, erlebbar und erfahrbar machen. Sie sind aber auch, und das ist im Zusammenhang mit dem Kindergarten wichtig, jene Objekte des Ich, die eine gemeinsame geteilte Aufmerksamkeit für Psychisches für emotionales Erleben erlauben herzustellen, wo Worte fehlen.

Als Selbstobjekt vergrößert es zunächst die Kompetenzen des Ich, des eigenen Vermögens. Als Objekt der Realität garantiert es eine intersubjektive Wahrnehmung. Was damit wahrgenommen werden kann, sind unter anderem Fähigkeiten zur Mentalisierung und ähnliches, die bei männlichen und weiblichen Personen und anderen durchaus unterschiedlich ausfallen können und dabei beobachtet werden können. Sie erlauben die Beziehungswelt durch alle Veränderungen

hindurch stabil zu halten und vor allem im Eigenverständnis mit dem Anderen einen den eigenen Aktionen ausreichen guten Spielraum zu geben.

Daher sind Übergangsobjekte in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Kleinkindes positiv hervorzuheben, dann können Erlebnisse und Erfahrungen mit der Realität, in einem für das Kind gesicherten Rahmen mit Hilfe von Übergangsobjekten und ähnlichen gemacht werden.

In Folge werden diese Erkenntnisse im ‚Selbst‘ verankert und werden so die Interaktionen und Handlungen mit sich selber und Andern – in der Zukunft – beeinflussen.

Um dies zu verdeutlichen und diese Überlegungen zu veranschaulichen, folgen nun Kapiteln mit Praxisbezug und einer Zusammenführung der sozialpädagogischen Überlegungen – die am Anfang dieser Arbeit behandelt wurden – und der gerade angestellten tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Überlegungen.

4.5 Persönlicher Erfahrungsbericht zum Thema „Kindergarten aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht“

Im folgenden Kapitel erfolgt ein Exkurs in die Kindergartenpraxis, durch den der Autor eine direkte Verbindung zwischen der analytisch-hermeneutischen Arbeit der letzten Kapitel, zur Literatur und seiner persönlichen Erfahrung als männlicher Kindergartenpädagoge schafft. Das ist für die Arbeit insofern bedeutsam, als eine Theorie-Praxis-Brücke geschlagen wird, durch die die Besonderheiten des Männlichen abermals veranschaulicht werden können. Die ungewöhnliche Verbindung aus hermeneutischen Methoden und einem narrativen Verfahren, in dem die Expertise des Autors und seine persönlichen Erfahrungen zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden, hat zweierlei Vorteile: Einerseits passiert eine Veranschaulichung anhand der eben genannten Theorie-Praxis-Brücke, andererseits wird durch die Selbstreflexion des Autors eine besondere Transparenz erzeugt.

4.5.1 Nutzen psychoanalytisch-pädagogischer Überlegungen für den Kindergarten

Im Kindergartenalltag lassen sich zahlreiche der in dieser Diplomarbeit aufgetauchten theoretischen tiefenpsychologischen Annahmen auch in der Praxis beobachten.

In der täglichen Arbeit als Kleinkindpädagogin fällt mir oft auf, dass ich auf verschiedenste Vorgänge, Situationen oder Konflikte unter Kindern, die im Laufe des Tages im Kindergarten passieren, anders reagiere als meine Kolleginnen. So fiel mir auf, dass ich mit Problemen der Kinder, wie zum Beispiel Gefühle der Traurigkeit beim Ankommen in der Früh, die mit Verlustängsten einhergehen, anders umgehe als meine weiblichen Kolleginnen, was mich annehmen lässt, dass ich die Gefühle der Kinder auf eine andere Art und Weise mentalisiere.

In gerade diesem besonderen Fall des in der Früh in den Kindergarten-Bringens betrifft die darauffolgende Kränkung des Kindes und das kurze Aufkommen von Angst nicht alle Kinder. Sie lassen sich auch nicht auf ein bestimmtes Alter der Kinder beschränken.

Dieses Phänomen ist vergleichbar mit der vorher beschriebenen Theorie Sterns, „der Entwicklung eines Kern Selbsts“, in der er – wie aufgelistet – gewisse Erfahrungen in bestimmten Altersstufen eingeordnet hat.

Für die Übergänge von der Mutter oder vom Vater zur institutionellen Bezugsperson, dem Kindergärtner oder der Kindergärtnerin, spielen Übergangsobjekte eine große Bedeutung, damit der Eintritt in die Gruppe einfacher, schneller und mit einem größeren Wohlbefinden funktioniert. Meist sind dies Gegenstände, wie schon in den vorigen Kapiteln beschrieben, die Kinder schon sehr lange besitzen, die sie selbst personifiziert haben und die zu einem sicherheitsgebenden Objekt geworden sind. Mit Hilfe dieser Gegenstände können Kinder auch selbstständig ihre Ängste leichter überwinden (vgl. Kap. 4.4.1; 4.4.3).

Es lässt sich feststellen, dass das unterschiedliche Mentalisieren – zum Beispiel in Fällen von Wettkampf- oder herausfordernden Geschicklichkeitsspielen, bei denen Kindern Unfälle oder andere Unglücke passieren können – sehr wichtig ist. Beispielsweise wenn Kinder beim Laufen stürzen, beim Springen verknöcheln, gegen einen Gegenstand oder ein anderes Kind laufen.

Ich tröste die Kinder zwar auch, aber im Gegensatz zu manchen Kolleginnen versuche ich gleichzeitig, die Kinder zum Weitermachen zu motivieren. So bemühe ich mich, ihnen beim Klettern die Angst vor der Höhe zu nehmen, indem ich ihnen ein Gefühl von Sicherheit vermittele, indem ich ihnen zeige, wo sie sich festhalten sollen und ihnen erkläre, dass ich sie sichere, während sie in die Höhe steigen.

Bei vielen anderen Dingen – wie zum Beispiel dem Zusammenräumen von Spielmaterialien oder dem Aufstellen der Sessel im Gruppenraum – setze ich in den meisten Fällen auf ihre Selbstständigkeit und weise sie eher auf Fehler hin, als dass ich ihnen die Arbeit abnehme. Dadurch bestärke ich sie in ihrem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, sowie in ihrer Fähigkeit, sich selber oder anderen helfen zu können. Genauer wird darauf im nächsten Kapitel eingegangen, wo zur Veranschaulichung auch ein Fallbeispiel gegeben wird.

4.5.2 Erfahrungsbericht aus der Sicht eines männlichen Kindergärtners in einem alterserweiterten Kindergarten

Diese oben angesprochenen Punkte, also das Steigern des Selbstwertgefühls und Unterstützen zur Selbstständigkeit, lassen sich sehr gut anhand der Ausführungen zum Mentalisieren von männlichen Bezugspersonen zeigen und interpretieren. Die Theorie, dass der Mann dem Kind als herausfordernder Explorationspartner zur Seite steht, lässt sich durchaus in der Praxis bestätigen.

Andere Situationen – zum Beispiel die einer Konfliktaustragung – beobachte ich meistens, bevor ich eingreife, da in sehr vielen Fällen – vor allem bei den älteren Kindern – eine eigenständige Lösungsstrategie entwickelt wird. Bei den Kleineren, vorzugsweise den Unterdreijährigen, versuche ich eher als Moderator der Situation zu dienen und nicht direkt in das Geschehen einzugreifen. Ich versuche hierbei in den meisten Fällen den Kindern, die gerade im Konflikt stehen, die Situation zu erklären und frage sie dann, wodurch die Situation ausgelöst wurde, beziehungsweise was sie sich vorstellen könnten, um diese Situation positiv für alle zu beenden, ohne dass Streit und Weinen wegen der Ungerechtigkeit entsteht, wenn das andere Kind zum Beispiel ein Spielzeug vorher hatte, was den Spielfluss der Kinder komplett zum Erliegen bringen würde. Überraschenderweise funktionieren

diese Gespräche zur Unterstützung der Konfliktlösung sehr gut und die Kinder bringen schon früh sehr interessante Vorschläge, um den Konflikt konstruktiv zu lösen.

Als veranschaulichendes Beispiel folgende Situation:

Zwei Kinder im Alter von 2 Jahren streiten wegen etlicher Duplo Bausteine. Das eine Kind, das später dazukommt, wirft sich auf den Boden und beginnt zu weinen und zu strampeln. Das andere Kind dreht sich um und spielt weiter. Dies wird von einem dreijährigen Mädchen gesehen. Sie läuft hin und nimmt dem immer noch spielenden Kind sein Bauwerk weg und gibt es dem anderen. (Wichtig hierbei zu erwähnen ist, dass wir in der Gruppe mehr als genügend Bausteine für die Kinder haben.) In weiterer Folge beginnt natürlich ein riesiger Streit zwischen den Dreien. Dies ist der Moment, in dem ich einschreite, noch bevor sich die Kinder zu schlagen beginnen, weil sie in ihrem Affekt unfähig sind, diese Situation alleine mit Worten zu lösen. Als ich die Kinder soweit beruhigt habe, dass sie auch wieder Antworten auf Fragen geben können, frage ich sie, was denn gerade passiert ist. Noch bevor die Jüngeren etwas sagen konnten, sagt das ältere Mädchen: „Der V. (das Kind, das schon spielte) hat dem M. (das Kind, das dazukam) die Bausteine weggenommen und weil ich wollte, dass er aufhört zu weinen, habe ich dem V. die Steine wieder weggenommen.“ Ich frage darauf den M., ob diese Geschichte wirklich so abgelaufen ist und seine Antwort war darauf: „Ich wollt aber diese Bausteine zuerst haben.“ V. beginnt in der Zwischenzeit auch zu weinen, da das Bauwerk während des Streites kaputt gegangen ist. Ich mache nun die Kinder darauf aufmerksam, dass ich die Situation auch beobachtet habe und dass die Geschichte etwas komisch klingt. Darauf sagt M. wieder. „Ich wollte ja mit dem V. gemeinsam spielen.“ Worauf ich wiederum frage, ob er auch den V. davon in Kenntnis gesetzt hat und ihn gefragt hat, ob er das überhaupt will. Betretenes Schweigen war die Folge. Daraufhin schlage ich den Kindern vor, dass wir, wenn wir alle gemeinsam zusammenarbeiten, ein noch größeres Bauwerk errichten könnten und ich ihnen dabei helfen würde. Voller Freude über diese Idee und auch darüber, dass ich mit Ihnen zusammen dieses Bauwerk bauen würde, machen wir uns gemeinsam ans Werk.

Solche Situationen auf diese Weise zu lösen und den Kindern nicht gleich von Anfang an zu sagen, dass sie doch gemeinsam spielen könnten, erfordert natürlich relativ viel Zeit, die im Kindergartenalltag häufig nicht vorhanden ist. Trotzdem bin ich der Ansicht, dass eine solche Vorgehensweise nachhaltiger und besser ist und längerfristiger zu einem erfolgreichen Miteinander führt, als wenn die Kinder immer vorgegeben bekommen, wie sie zu reagieren haben. Leider – und das ist in sehr vielen Kindergärten so, in denen die personelle Möglichkeit nicht gegeben ist, sich über einen gewissen Zeitraum mit nur wenigen Kindern zu beschäftigen – ist es immer noch an der Tagesordnung, den Kindern zu sagen, was sie zu tun haben, beziehungsweise die streitenden Kinder einfach zu trennen und jedem eine eigene Beschäftigung zu erteilen.

Eine andere Situation, die ebenso die Bedeutung eines männlichen Zugangs hervorheben soll:

Lautes Gebrüll in der Nachbargruppe, plötzlich kommt eine meiner Kolleginnen in meinen Gruppenraum und bittet mich – schon ziemlich aufgelöst und fertig – ihr zu Hilfe zu kommen. Ich eile mit ihr in die Gruppe und sehe, wie eine Helferin versucht, einen 6-jährigen, völlig außer Rand und Band um sich schlagenden Jungen, zu beruhigen und ihn von den anderen Kindern fernzuhalten, damit er diese nicht verletzt. In der Gruppe herrscht zu diesem Moment große Aufregung und es ist ziemlich laut und unruhig, was natürlich auf die Situation die im Gange war, zurückzuführen ist. Ohne lange zu zögern, schnappe ich mir den wildgewordenen Jungen und ziehe ihn näher zu mir, damit ich ihn besser halten kann. Überrascht über die unbändige Kraft, die der Bursche in sich hat, muss ich noch einmal loslassen, was er für einen neuen Angriff – nun auf mich – ausnutzte und ziemlich fest boxte. Bevor es aber zu heftig wurde, kann ich ihn wieder erwischen, um ihn nun mit mehr Kraft festzuhalten, um mich mit ihm gemeinsam hinzusetzen. Er windet sich dabei sehr stark und versucht meinem Griff zu entkommen. Während dieser Zeit spreche ich beschwichtigend auf ihn ein, erkläre ihm, wie es mir dabei geht, wenn ich ihn so festhalten muss, dass das zum Schutz für uns beide ist, da er sich und mich verletzen könnte und dass es auch mir weh tut, wenn er mich schlägt. Auch versuche ich herauszufinden, was ihn so in Rage versetzt hat. Als er nach einiger Zeit bemerkt, dass ich nicht loslasse, wenn er sich fester wehrt,

sondern immer lockerer lasse, wenn er sich beruhigt, setzt bald der Moment der Entspannung bei ihm ein. Er ist jedoch noch zu aufgeregt um zu erzählen, was passiert ist – was mich dazu veranlasst, viele Fragen zu stellen, die er mit ‚Ja‘ und ‚Nein‘ beantworten kann. Nach kurzer Zeit ist klar, dass es um ein Spiel ging, bei dem er nicht gewonnen hatte und die anderen beschuldigte, geschummelt zu haben. Als er dann wieder erzählen kann, schildert er mir, dass er ausgerastet ist, weil die Kollegin, während er mit den anderen Kindern eine Diskussion beginnen wollte, ihn aus der Gruppe werfen wollte, weil er zu laut geworden ist und ihn schon an der Hand von den Kindern fortgezogen hat.

Nun rief ich die anderen 3 Kinder, die mit ihm gespielt hatten, dazu, ließ mir die Situation noch einmal von ihnen Schildern und konnte dabei herausfinden, dass es sich um ein Missverständnis gehandelt hatte und der Spielverlauf eigentlich ganz anders war. Nach dem die Sache geklärt ist überrede ich die Kinder zu einem ‚friendly handshake‘, um den Streit zu besiegeln. Da aber nun die Kinder alle so aufgeregt sind und ich einem ruhigen Mittagessen entgegen sehen will, gehe ich mit den wildesten in den Bewegungsraum und lasse sie sich dort noch bei geführten Wettkampfspielen austoben, damit sie ihre angestaute Energie nicht wieder in Streitereien und Wutausbrüchen ausleben müssen.

Auch bei dieser Geschichte lässt sich ein männlicher Aspekt in der Arbeit mit den Kindern identifizieren. Es sind die – schon in früheren Kapiteln aufgetauchten – Faktoren wie Kraft, das direkte Ansprechen von Gefühlen und Herausforderungen bei Spielen – hier den Wettkampfspielen, die in dieser Geschichte zum Tragen kommen. Man kann auch deutlich erkennen, dass manche Kolleginnen – im Falle einer Eskalation unter den Kindern – eher die Kinder auseinander bringen, als ihnen die Möglichkeit einzuräumen, den Streit mit Unterstützung eines Erwachsenen zu beenden. Ich konnte während der Arbeit im Kindergarten beobachten, dass die meisten Kolleginnen, die nicht wussten, wie sie mit solchen hoch aggressiven Kindern umgehen sollten, diese meistens von der Gruppe getrennt haben und versucht haben, sie in einem Einzelgespräch zu beruhigen, beziehungsweise sie zur Strafe in die Garderobe ‚verbannt‘ haben. Man kann hier eine gewisse Ohnmacht von Kolleginnen gegenüber kindlicher Aggressionen feststellen. Da sie hierbei – besonders in dem Kindergarten, in dem ich tätig war – in ihrer Emotionalität und Feinfühligkeit, kindlichem Handeln gegenüber, enttäuscht wurden und kein Verständnis für die Wutausbrüche aufbringen konnten. Auch im Rahmen

dieser Fallgeschichte ist die personelle Besetzung ausschlaggebend für positives pädagogisches Handeln, weil es sonst nicht möglich wäre, die Kinder aus ihrem ‚inneren Druck‘ heraus zu begleiten, sondern man allerhöchstens die Zeit findet, um dem Kind Konsequenzen und Strafen argumentativ entgegenzubringen.

5 Kindergartenarbeit zwischen sozialpädagogischen und tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Überlegungen

Schon Figdor (1989) und Körner (1980; 1990) sehen das Vorhaben dieser Zusammenführung als schwierig an.

Wie schon im dritten und vierten Kapitel aufgezeigt, finden in der pädagogischen Institution Kindergarten sowohl sozialpädagogische Aspekte als auch tiefenpsychologisch-psychoanalytische Handlungsabläufe statt.

In diesem Kapitel sollen nun diese zwei sehr wesentlichen, pädagogischen Positionen zusammengeführt werden, um aufzuzeigen, dass diese beiden Varianten durchaus zur Entwicklung von gemeinsamen Hilfestellungen für das besondere Arbeitsfeld Kindergarten herangezogen werden können.

Wie schon am Anfang des dritten Kapitels gezeigt, hat die Sozialpädagogik eine Reihe von neuen Aufgaben im Bereich der halboffenen Kinderpflege und Kindererziehung etc. übernommen, beziehungsweise zugesprochen bekommen. Diese sind etwa die Integration in die Gesellschaft und die Unterstützung von Familien und Schule durch Beratungstätigkeiten wie Erziehungs- oder Entwicklungsgespräche, speziell im Kindergarten. Auch Hilfestellungen für die Kinder sind notwendig, um ein kritisches Bewusstsein zu erlangen. Genauso wie und die Förderung der Emanzipation der Menschen, die mit zu den Aufgaben der Sozialpädagogik gehört (vgl. Kap. 3).

Um nun aber gut und hilfreich beraten zu können und die Kinder zu selbstdenkenden Individuen in der Gesellschaft zu erziehen, bedarf es Kenntnisse über tiefenpsychologisch-psychoanalytische Abläufe der Kindesentwicklung. Sowohl das Wissen über Entwicklungsvorgänge und altersbedingte Entwicklungsstufen, als auch die Möglichkeit der genauen Beobachtung des kindlichen Spiels, da man Kinder ja nicht – so Diem-Wille – „wie in einer Erwachsenentherapie durch gewisse Settings zu ihrem Befinden befragen könne“ (Diem-Wille 2004, S. 28), sind Indizien dafür, dass in einem gewissen Rahmen – speziell für den Kindergarten – auch der psychoanalytischen Pädagogik eine wichtige Rolle zukommt.

Körner führt dazu in seinem Buch „Psychoanalytische Sozialpädagogik“ an, dass einige Autoren, darunter auch der Psychoanalytiker Helmut Figdor, versucht haben, die Psychoanalyse und die Pädagogik auf eine abstrakte Ebene zu heben,

um sie als ‚einzelne‘ Wissenschaften zu besprechen. Dies, so Körner, mag zwar helfen, die „wissenschaftstheoretischen Positionen zu klären, zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogischen Methodik aber trägt sie vermutlich wenig bei“ (Körner 1997, S. 51). Er ist auch der Meinung, dass die psychoanalytisch orientierte Sozialpädagogik genauso sukzessive entwickelt werden sollte, wie sich auch die Psychoanalyse in ihrem therapeutischen Handeln entwickelt hat. Dadurch kann sie „als eine eigenständige Methode sozialpädagogische Aufgaben wissenschaftlich reflektieren und bewältigen“ (ebd.).

Heutzutage, auch aufgrund der aktuellen Änderungen der Aufgabenstellungen in sozialpädagogischen Einrichtungen – wie etwa im Kindergarten mit seinem neuen Kindergartenkonzept – hat sich in diesem Bereich natürlich schon vieles verändert.

Dennoch ist es wichtig, auch die persönliche geschichtliche Entwicklung und die unterschiedlichen Handlungsweisen der in diesem Feld tätigen Personen nicht außer Acht zu lassen, damit sich auch die vorherige Aussage, warum in dieser Arbeit diese zwei Konzepte, die der Sozialpädagogik und der psychoanalytischen Annahmen, miteinander verbunden werden müssen, auch umsetzen lässt.

Bei der Gegenüberstellung von psychoanalytischer und pädagogischer Methodik kann man laut Körner mindestens zwei auffallende Unterschiede feststellen:

„Die erste Kontroverse bezieht sich darauf, daß der Psychoanalytiker in seiner Arbeit ‚abstinent‘ verfähre, daß er auf eigentümliche Weise ‚ziellos‘ arbeite, während der Pädagoge gegenüber seinem ‚Zögling‘ oder seinem Klienten mit eigenem Wollen erkennbar sein sollte und nur in sehr seltenen, extremen Fällen für sich beanspruchen könne, ohne Zielvorgabe und insofern absichtslos zu sein“ (Körner 1997, S. 52).

„Die zweite Kontroverse bezieht sich darauf, daß der Psychoanalytiker mit seinen Patienten ‚regrediert‘ (Freud) und an den unbewußten Phantasien arbeite, also im Hier und Jetzt die unbewußte Wirkung zurückliegender Erfahrungen aufspüre und vermindere. Der Pädagoge hingegen konzentriert sich nur in seltenen Fällen auf das ‚Woher‘ seines Klienten, er richtet seine Aufmerksamkeit auf das heute noch nicht Entfaltete, auf die Ermöglichung des noch nicht Verwirklichten aus dem Hier und Jetzt heraus“ (Körner 1997, S.52).

„Während der Psychoanalytiker innerhalb der therapeutischen Beziehung mit Hilfe der Regeln von der freien Assoziation und der gleichschwebenden Aufmerksamkeit und Abstinenz einen ‚utopischen Raum‘ (Körner) eröffne, ermögliche der Pädagoge gerade dadurch das Neue, daß er den Bezug zur

Welt herstelle und in einem ‚strukturierten Erfahrungsraum‘ (Reiser/ Lotz) Bildungsziele und kulturelle Inhalte vermittele“ (Körner 1997, S. 52).

Dieser Aufriss zur Differenz im Handlungsraum Psychoanalyse und Pädagogik gilt auch im Kindergarten, da an diesem Ort, der sowohl einen ‚utopischen als auch strukturierten Erfahrungsraum‘ anbieten soll, nicht zwei unterschiedliche Wissenschaften oder unterschiedliche Professionisten am Werk sein können, sondern einzig und alleine ein/e Kindergartenpädagogin/-e, die oder der alleine dafür verantwortlich ist, den Kindern die Möglichkeit solcher Erfahrungsräume zu bieten und zu schaffen.

Insgesamt, so Stemmer-Lück, ist die Situation der Zusammenführung der Sozial- und Psychoanalytischen Pädagogik eine sehr positive Unterstützung bei der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen (vgl. Stemmer-Lück 2004, S. 15). Nicht nur im Kindergarten, sondern auch in den anderen Bereichen, in denen männliche Sozialpädagogen oder Sozialarbeiter tätig sind, ist es von Vorteil für die Klienten, „dass sowohl psychische als auch soziale Faktoren für die Entstehung wie für die Behandlung von Störungen mit einbezogen werden“ (Stemmer-Lück 2004, S. 15) können. Weiters stellt sie fest, dass die Psychoanalyse die ‚Soziale Arbeit‘ und Pädagogik miteinbezogen und verändert hat und genauso auch umgekehrt. „Insofern hat die Verknüpfung von Psychoanalyse und Sozialer Arbeit auch eine sozialpolitische Bedeutung“ (ebd.).

6 Das besondere Handlungsprofil männlicher Interaktion im Kindergarten

In diesem Kapitel soll besonders auf die Bedeutung der männlichen Beziehung und die besonderen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes durch einen Mann in der Kindergartengruppe dargestellt werden. Hierbei wird besonders auf die wenigen Forschungsergebnisse der letzten Jahre Bezug genommen.

„Das Vater sein in der ersten Lebenszeit des Kindes darf sich nicht darin erschöpfen, dass er genau dasselbe tut wie die Mutter [...]. Das Vater sein braucht die Männlichkeit keineswegs verbergen: Männlichkeit der Stimme, der Muskelkraft, der Haut; Männlichkeit in der Art zu berühren, zu tragen, seine Art des Körperaustausches; psychische Männlichkeit in der Emotionalität, der Vorwegnahmen und Erwartungen, in seinen Bemühungen und seinen Anregungen, die dem sozialen Geschlecht eigen sind [...]“ (Le Camus zit. nach Brandes 2007, S. 8).

Dies sind einige bedeutende Aspekte, die auch auf einen männlichen Pädagogen zutreffen und vor allem kann der Unterschied auch eine Bereicherung im ´weiblichen´ Kindergartenalltag darstellen. Diese Besonderheiten gehören auch zum „professionellen männlichen Profil in diesem Berufsfeld“ (Brandes 2007, S. 10).

Tim Rohrman ist verwundert, dass die Frage, ob und wie sich Burschen und Mädchen gegenüber einem männlichen oder weiblichen Pädagogen verhalten, kaum untersucht wurde. Die meisten Ergebnisse kommen aus Studien der Vater-Kind-Interaktionen und nur sehr wenige aus Beobachtungen und Befragungen im Arbeitsfeld Kindergarten.

Festgestellt wurde aber, „dass besonders Jungen damit zu kämpfen haben, dass sie in ihren ersten Jahren vornehmlich von weiblichen Erziehungspersonen umgeben sind, die nicht immer frei sind von einer gewissen Distanz gegenüber jugenüblichen Bedürfnissen und Ausdrucksformen“ (Brandes 2007, S.10) wie auch schon im Kapitel „Der Vater in der psychoanalytischen Betrachtung“ (Kap. 4.3) genauer ausgeführt wurde.

Liselotte Ahnert, die derzeit an der Universität Wien Entwicklungspsychologie lehrt, nimmt an, „dass Erziehverhalten und Erziehererwartungen deutlicher durch Geschlechtsstereotype geprägt sind als ursprünglich angenommen“ (Ahnert 2004, S. 272). In ihrer Studie hat sie auch die Beobachtung gemacht, dass Erzieherinnen in Kindertagesheimen (Deutschland) Gruppen von Jungen oft hilflos gegenüber stehen, vor allem wenn sich diese aufgrund mangelnder Bindung im Kontext mit der Kindergärtnerin in ihre Peer-Group zurückziehen (vgl. Ahnert 2004, S. 273).

Diese Beobachtungen wurden zwar noch nicht auf ihre Repräsentativität überprüft, sind aber – ähnlich wie auch in den eigenen Erfahrungsberichten einige Kapitel zuvor beschrieben – keine Einzelfälle. „Dies sind Hinweise darauf,“ so Brandes, „dass die Anwesenheit von Männern in Kindertageseinrichtungen es erleichtert, geschlechtsstereotype Interaktionsformen von Mädchen und Jungen besser auszubalancieren“ (Brandes 2007, S. 11).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den Brandes während seines Vortrags (2007) in Dresden über „Männer in KiTas“ anspricht, ist, dass die zunehmende Professionalisierung im Bereich der Kleinkindererziehung vermehrt Kompetenzen einfordert, die grundsätzlich geschlechtsneutral sind. „Sie sind nicht spezifisch männlich, aber [...] eben auch nicht mehr als spezifisch weiblich klassifizierbar“ (Brandes 2007, S.11).

Darunter fällt einerseits eine gewisse Reflexionsfähigkeit, die notwendig ist, damit der Umgang mit der eigenen persönlichen Geschichte und den Erlebnissen die Arbeit nicht beeinflusst. Andererseits ist auch ein breitgefächertes Wissen über pädagogische, entwicklungspsychologisch begründete Handlungen und Abläufe gefordert.

Genauer hierzu wird im nächsten Kapitel, über die Wünsche zu einem neuen, aktuellen Kindergartenprofil beschrieben.

Brandes hat außerdem festgestellt, dass sowohl Männer als auch Frauen, die im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten tätig sind, gleichermaßen gefordert werden. Männer, so Brandes, seien besonders hilfreich durch ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Intervention und zum Umbau vorhandener Erziehungs- und Bildungsangebote in der jeweiligen Institution (vgl. Brandes 2007, S. 11).

7 Der Kindergarten in der bildungssystemischen Landschaft: Ein neues Kindergartenprofil für Wien

Wie schon im Kapitel 1.2 der „Platzierung des Themas im allgemeinen Kontext der Pädagogik“, erwähnt, befindet sich der Kindergarten derzeit in einem Wandel hin zu einer Eingliederung in eine einheitliche bildungssystemische Landschaft. Doch nicht nur in puncto Bildung wird auf den Kindergarten gezählt, sondern auch in den gesellschaftlichen Anforderungen von Sozialisation, Integration und Umgangsformen im sozialen Raum.

Wiens amtsführender Stadtrat für Bildung, Jugend, Information und Sport, Christian Oxonitsch, beschreibt – passend zu dieser Thematik – auf seiner Homepage den Kindergarten als „die erste Bildungsstätte in der Bildungslaufbahn eines Menschen“ (Oxonitsch 2011). Sowie schon anfänglich in dieser Arbeit beschrieben, sieht auch Oxonitsch die Bedeutung des im Kindergarten Gelernten und Erfahrenen als eine wesentliche Prägung für das restliche Leben. „Deshalb ist diese frühe Zeitspanne im Leben eines Kindes auch bildungspolitisch von großer Bedeutung. Wien hat dies bereits vor Jahren erkannt und 2006 als erstes Bundesland einen Bildungsplan für seine Kindergärten entwickelt“ (Oxonitsch 2011).

Die Ziele des verpflichtenden Kindergartenjahres für alle 5-6 Jährigen, das im Herbst 2010 startete, sind so gewichtet, dass „Kinder dieses Alters [...] in ganz Österreich 20 Stunden pro Woche verpflichtend einen Kindergarten besuchen [müssen]. Ziel des verpflichtenden Besuchs ist die bestmögliche Vorbereitung auf den Schuleinstieg“ (Oxonitsch 2011).

Holger Brandes beschreibt die notwendige Veränderung des Kindergartens aus sozialpädagogischer Sicht folgt: „Die Anforderungen im Kindergarten sind ohne grundlegender sozialpädagogischer Kompetenz in der systemischen und sozial-räumlichen Arbeit mit Kindern und Eltern kaum noch zu bewerkstelligen“ (Brandes 2007, S. 11).

Diese erforderlichen Kompetenzen, die in gewisser Weise schon im Laufe dieser Arbeit beschrieben wurden, müssen unter anderem in bestimmten Bereichen und Feldern der Institutionen, durch verschiedene Eigenschaften ergänzt werden. Durch „die Konzeptentwicklung für Einrichtungen, die Bewertung und Umsetzung von Qualitätsstandards und zur Strukturierung von Teamprozessen und den

häufig hoch komplexen alltäglichen Abläufen in einer Einrichtung“ (Brandes 2007, S. 11).

Gerade Wien war das erste Bundesland, das – wie zuvor erwähnt – einen eigenen Bildungsplan für Kindergärten entwickelt und eine Vorreiterrolle für ganz Österreich übernommen hat. Hierbei haben sich die Fachleute, neben anderen auch der eingeladene Bildungsplanexperte Prof. DDDr. Wassilios Fthenakis, an die im internationalen Vergleich erfolgreichen skandinavischen Inhalte pädagogischer Standards angelehnt, um ein bestmögliches System zu kreieren, das in weiterer Folge von einem Fachpublikum diskutiert wurde und schlussendlich zum Wiener Bildungsplan der Magistratsabteilung 10, die sich auch mit dem Kindergarten beschäftigt, führte:

- „Der Bildungsplan ist ein Instrument, das einen klar definierten Bildungsbe-
griff auf die pädagogische Praxis überträgt.“
- „Durch seine allgemeine Fassung ermöglicht der Bildungsplan eine indivi-
duelle Konzeptentwicklung in jedem Kindergarten.“
- „Der Bildungsplan verlangt Auseinandersetzung mit Qualität nach innen
und außen und forciert dadurch Qualitätsmanagement im Kindergarten.“
- „Der Bildungsplan sieht Bildung als integrativen Bestandteil der Persönlich-
keit von Mädchen und Buben – junge Menschen werden in ihrer individuel-
len Disposition erfasst und begleitet.“
- „Der Bildungsplan macht einerseits die Möglichkeiten der pädagogischen
Arbeit erkennbar, andererseits macht er die Bildungsverantwortung der
Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen nach innen und
außen transparent.“

(Wiener Bildungsplan 2006, S. 9)

Insgesamt bemüht sich der Bildungsplan – sehr ähnlich wie auch das KIWI Quali-
tätshandbuch (Kinder in Wien) – gewisse Richtlinien beziehungsweise Orientie-
rungen für die tägliche Arbeit im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten zu
schaffen. Diese – so Grete Laska, Wiener Bildungs- und Jugendstadträtin im
Vorwort des Bildungsplanes – soll den Pädagogen und Pädagoginnen helfen, den
Kindern beim „Erwerben von Basiskompetenzen, wie etwa soziale Fähigkeiten,
dem Einordnen von Sinneseindrücken, kommunikativen und sprachlichen Fertig-

keiten, dem Wahrnehmen des eigenen Körpers und vielem mehr“ (Wiener Bildungsplan 2006, S. 4) die richtige Unterstützung zukommen zu lassen.

Hierbei ist wichtig anzumerken, dass noch einige Jahre zuvor ‚Ziele‘ für die pädagogische Praxis differenziert und formuliert wurden. Diese wurden bis in die kleinsten Teilleistungsbereiche differenziert und in Grobziele und Feinziele ausformuliert wie etwa feinmotorische Fähigkeiten, Musikalität oder Sprachförderung.

Durch die Erkenntnisse der modernen Pädagogik wurde aber entdeckt, „dass das Kind im Endeffekt bestimmt, welche Lernimpulse es wahrnimmt und welche nicht“ (Wiener Bildungsplan 2006, S. 24). Die im Bildungsplan beschriebenen Forschungsergebnisse wenden ein, dass durch die Setzung von Zielen für die Entwicklung von Kindern, die Erziehung und Bildung zu einem Ende gelangen könnte, was pädagogisch gesehen eine verkürzte Sichtweise beinhalten würde. Dem steht gegenüber, dass die Pädagogik einen lebenslangen Lernweg für die Gesellschaft vorsieht. Deswegen wird heutzutage mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ operiert wird, da diese die „Zuständigkeit über sich selbst, anderen und anderem“ (Wiener Bildungsplan 2006, S. 24) umfassen und deren Entwicklung nie abgeschlossen ist. Das erklärt sich daraus, dass dies ein dynamischer Prozess ist, der ein immer tieferes Wissen, Können und Handeln im Kind erzeugt und dadurch Lernen auf einem wesentlich selbstreflektierendem Gedanken basiert (ebd.).

Die PädagogInnen, die in dem Feld der Kleinkindpädagogik tätig sind, sind nun dazu angehalten, das Kind dort wahrzunehmen, wo seine Fähigkeiten liegen, um ihm in weiterer Folge Hilfe – wenn diese benötigt wird – anzubieten. Die gesamten Fertigkeiten, die sich ein Kind während des Lernprozesses aneignet, werden von diesem ausschließlich freiwillig, niemals unter Druck und von anspruchsvollen Materialien und verbalen Impulsen begleitet (vgl. Wiener Bildungsplan 2006, S. 24).

Da dies aber – wie zuvor schon erwähnt – nur ein Rahmenplan für die pädagogische Tätigkeit im Kindergarten sein kann, benötigt es weiterhin gut ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen, die trotz eines Rahmenplans vor Ort – also in der Praxis – die notwendigen Entscheidungen, die zum aktuellen Nutzen der kindlichen Bedürfnisse dienen, treffen können.

Schlussendlich dienen alle der hier dargestellten Überlegungen und Ausführungen einem neuen Kindergartenkonzept. Die dadurch ausgelöste politische Diskussion

zu diesem Thema, – dass diese Konzepte, auch wenn sie nun erstmals in einem Bildungsrahmenplan festgehalten wurden, ständig hinterfragt und überarbeitet werden müssen – sollen dabei helfen, dass diese Entwicklung des Konzeptes, auch in der Zukunft, immer am aktuellsten Forschungsstand bleibt. Diese Annahmen folgen aus der Ausarbeitung dieser Arbeit, in der mehrfach festgestellt wurde, dass sich im Laufe des letzten Jahrhunderts sowohl das Bild der Familie als auch tiefenpsychologische Erkenntnisse zu den Themen Entwicklung, Bindung und Vaterforschung in einem dauernden Wandel befinden und so auch die beschriebenen pädagogischen Konzepte dem Wandel folgen werden müssen.

8 Männer im Kindergarten: Eine Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, inwiefern männliche Bezugspersonen im „Pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten“ entwicklungsfördernde Bedeutung für das Kleinkind haben. Zur Beantwortung dieser Frage wurde hauptsächlich mit Thesen aus der Vaterforschung gearbeitet, da es fast keine Literatur über männliche Bezugspersonen im Speziellen gibt.

Diese Arbeit wurde durch die Vorerfahrungen des Autors im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten inspiriert, durch seine Freude an der Arbeit mit den Kindern und der Überlegung, warum nicht mehr Männer in diesem spannenden und wichtigen Arbeitsfeld tätig sind und seine Auseinandersetzung damit, was durch die männlichen Einflüsse verändert werden würde.

Schon in der Geschichte des Kindergartens lässt sich feststellen, dass zwar schon in den Anfängen der professionellen Kinderaufsicht, also der Zeit der industriellen Revolution, ausschließlich Frauen als ‚Beaufsichtiger oder Verwahrfrauen‘ eingestellt wurden, da die Männer zu dieser Zeit entweder beim Aufbau der Industrien engagiert wurden oder durch Kriege und Revolutionen im militärischen Dienst standen (vgl. Kap. 2.1). Durch den damaligen Wunsch, den Kindern, die auf der Straße aufwuchsen und so zu verwaisten drohten, einen geeigneten Ort zu schaffen, an dem sie weg von der Straße und dem dort herrschenden Revolutionsgedanken, hin zu einer „proletarischen Sittlichkeit“ (wie Gehorsam, Fleiß, Arbeitsamkeit) erzogen und geführt werden sollen, entstanden die ersten Kindertagesstätten.

In dieser Zeit entstanden auch die ersten pädagogischen Überlegungen zum Thema Kindergarten, als dessen „Vater“ der Kindergarten-Pädagogik und berühmtester Hauptvertreter Friedrich Fröbel zu nennen ist. Auch er musste für seinen Kindergarten Frauen zur Betreuung der Kinder anstellen, da aufgrund der vorher genannten Gründe Männer für diesen Berufszweig nicht greifbar waren, obwohl Fröbel sich sukzessive für Männer im Kindergarten aussprach (vgl. Erning 1987, S. 36 ff). Fröbel sagte, wie schon im Kapitel über die Geschichte des Kindergartens erwähnt: „Die Erziehung zur Bildung des Menschen sollte nicht nur dem weiblichen Geschlecht übertragen werden, sondern das mehr von außen lehrende männliche Geschlecht gehört nach dem Gesetz des Gegensatzes nicht minder

dazu und seine Mitwirkung zur Bildung muss nicht nur in den Knaben- sondern schon in den Kinderjahren beginnen“ (Fröbel zit. nach Koch, zit. nach Textor). Diese Meinung Fröbels zu der Überlegung, warum Männer besser für den Beruf geeignet sind, kann unter der Berücksichtigung der historischen Umstände begründet werden. Nachdem sich das Bild der Familie rund um die Zeit der französischen Revolution hin zur Industrialisierung erst langsam zu ändern begann, galt der Vater immer noch als ‚Oberhaupt‘ der Familie, der mit Strenge für Zucht und Ordnung gesorgt hat. Darum auch Fröbels Aussage, dass der Mann mit seiner Strenge und seinem Wissen über gesellschaftliche Haltungen besser dazu geeignet ist, eine ‚proletarische Sittlichkeit‘ zu unterrichten als eine Frau.

In einem nächsten Schritt wurde versucht, einen aktuelleren Blick auf den heutigen Kindergartenalltag zu werfen, dies wurde durch die Darstellung von Curricula erreicht, da der Kindergarten heutzutage als „die erste Bildungsstätte in der Bildungslaufbahn eines Menschen“ (Oxonitsch 2011) gilt. Hierdurch können konkrete Lernziele und deren Umsetzung in Lerninhalten und Lernorganisationen in den verschiedenen und auch thematisch unterschiedlichen Kindergärten sichtbar gemacht werden. Dadurch wird es den Eltern leichter gemacht, sich um einen geeigneten Kindergarten für ihr Kind umzusehen. So hat beispielsweise ein Sportkindergarten einen sportlicheren Schwerpunkt und ein musischer Kindergarten einen musischen Schwerpunkt, der jeweils auch im Curriculum verankert sind.

Durch das vorgegebene Curriculum lässt sich mittlerweile die tägliche Arbeit im Kindergarten transparenter und für Außenstehende sachlich verständlicher darstellen.

Ein Schwerpunkt, der aber heutzutage fast in allen Kindergärten aufgegriffen wird, ist, „Integrationshilfe [für Kinder] in die Gesellschaft zu leisten“ (vgl. Kap. 3).

Hierbei kann man nun speziell auf das situationsorientierte Curriculum zurückgreifen, da in diesem gefordert wird, dass „die Lebenssituation für Kinder real erfahrbar und erfassbar sein“ (Kap. 2.2.3), soll. Das beinhaltet natürlich, dass man den Kindern im Kindergarten Hilfe zur Integration anbietet und sie anhand von Spielen, Gesprächen, Rollenspielen und noch vielem mehr zu eigenständigen Individuen erzieht, um es dann weiteren Institutionen – im Falle des Kindergartenkindes der Volksschule – oder der Gesellschaft an sich zu übergeben.

Um die Thematik des Bildes des Kindergartens abzurunden, wurde die Behauptung aufgestellt, dass der Kindergarten ein ‚sozialpädagogischer Raum‘ sei, was sich im dritten Kapitel besonders durch die Definition und die Darstellung des Werdegangs der Sozialpädagogik bestätigt.

Nachdem sich auch die Sozialpädagogik aufgrund der gesellschaftlichen Missstände und Notlagen rund um das Industriezeitalter entwickelte, hat diese eine ähnliche historische Vergangenheit wie die Entwicklung des Kindergartens. Aber auch die Sozialpädagogik hat sich weiter ausgebildet und sich neben dem ursprünglichen Aufbau von Heimen und Rettungsanstalten und den Vorstellungen einer Gemeinschaftserziehung zu einem „[...] differenzierten System von Institutionen (Einrichtungen der halboffenen Kinderpflege und Kindererziehung; außerschulische Jugendbildung als Jugendarbeit oder Jugendpflege, [...]) mit der zentralen Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Integrationshilfe in die Gesellschaft zu leisten, um Familie und Schule zu unterstützen, zu ergänzen oder zu ersetzen“ (Böhm 2000, S. 503) entwickelt.

Aus der – in dieser Diplomarbeit angelegten – sozialpädagogischen Sichtweise auf den Kindergarten spielen die Männer eine besondere Rolle.

Dazu hat Belotti bemerkt: Es ändert sich augenblicklich, nach Eintreten eines Mannes in den Kindergartengruppenraum, ein Großteil der vorher vorherrschenden Gruppendynamik (vgl. Kap. 3.1).

Er gilt auch als Identifikationsfigur für Kinder, die ohne einen realen Mann, also einen Vater oder ähnliche Bezugspersonen in ihrer nächsten Umgebung aufwachsen.

Der Mann ist etwas Besonderes in einer feminisierten Umgebung, als Helfer sowohl für Buben als auch für Mädchen (vgl. Aigner 2011). Er dient für Mädchen als Helfer bei der Ablösung von der Mutter und dem Jungen als Reibungspunkt während der ödipalen Phase (vgl. Kap. 4.2.2).

Punktuell aufgeschlüsselt werden all diese Aspekte, die zu positiven, entwicklungsfördernden Maßnahmen aufgrund der Tätigkeit eines Mannes führen, zu einem späteren Punkt im selben Kapitel.

Aufgrund der Fragestellung, „*welche entwicklungsfördernde Bedeutung eine männliche Bezugsperson hat*“, wurde nach dem Kapitel über die Sozialpädagogik besonderes Augenmerk auf die tiefenpsychologisch-psychoanalytische Theorie gelegt, um mit Hilfe psychoanalytischer Annahmen aus der Vaterforschung die Notwendigkeit von männlichen Bezugspersonen aufzuzeigen und mit persönlichen Erfahrungsberichten aus dem Kindergarten auch praktische Zusammenhänge zu schaffen.

An dieser Stelle ist noch einmal festzuhalten, dass die meisten Ergebnisse aus der Vaterforschung entnommen wurden. Holger Brandes begründet das so, dass man, wenn man „nach der Rolle von Männern in der Erziehung von Kindern“ (Brandes 2007, S. 1) fragt, anfänglich die Vaterrolle begutachten muss, da dieser die Rolle der männlichen Bezugsperson in erster Linie verkörpert (vgl. Brandes 2007, S. 1).

Um die Bedeutung der Vaterrolle und der väterlichen Interaktion mit dem Kind aufzuzeigen, wurde zuerst die Bindungstheorie herangezogen. Damit wurde überprüft, ob ein Mann eine andere Bindungsintensität zu einem Kind aufbaut als es eine weibliche Bezugsperson tun würde.

Dies wurde mit Hilfe einer adaptierten Version von Mary Ainsworths ‚Fremden Situation‘ von Klaus und Karin Grossmann untersucht, die im Endeffekt feststellten, dass sich die Bindungsintensität sowohl zwischen Mutter und Kind als auch die zwischen Vater und Kind nicht unterscheiden (vgl. Kap. 4.1.3).

Klaus und Karin Grossmann stellten jedoch fest, dass der Umgang mit dem Kind ein unterschiedlicher ist. So ist das Bild der Mutter – beziehungsweise der weiblichen Bezugsperson – „als eine zuverlässige, feinfühligere Sicherheitsbasis eher auf die Abkehr des Kindes vom ängstlichen Ereignis und in dessen Flucht in den sicheren Hafen“ (Kap. 4.1.2) zu sehen, wobei der Vater – und mitunter die männliche Bezugsperson – auch „als vertrauter, starker und weiser Gefährte das Kind begleitet und bei seinen Erkundigungen ermutigt und unterstützt“ (ebd.).

Das zeigt, dass sowohl Vater als auch Mutter eine gleiche Bindungsintensität mit dem Kind haben, dass aber der Zugang zu den Kindern um eine solche Bindung zu entwickeln ein unterschiedlicher ist.

Durch die Untersuchung von Karin und Klaus Grossmann taucht die Frage auf, ob sich, wenn schon nicht in der Bindungsintensität feststellbar, Unterschiede beim Mentalisieren zwischen Männern und Frauen festhalten lassen.

Auf diese Frage wurde im Kapitel 4.1.4 und den fortfolgenden Kapiteln eingegangen.

Nach der Einleitung, in der das Mentalisieren – also das Wissen und Interpretieren, was im Gegenüber vor sich geht (vgl. Kap. 4.1.4) – behandelt wird, wird in den darauf folgenden Kapiteln ein besonderes Augenmerk auf den Austausch über die innere Welt und auf das Aussprechen von Gefühlen und Erlebnisinhalten eingegangen. Bedeutend ist in diesen Abschnitten, dass das Kind das eigene Mentalisieren – mit Hilfe der Eltern, die ihre Gefühle und ihr Tun artikulieren – erlernen und erfahren kann. Datler (2006) gibt an, dass solche – von den Eltern angesprochenen – Erfahrungen aus dem Alltag dem Kind helfen, „selbst Gedanken über Wünsche, Gefühle oder Absichten in sprachlich-symbolischer Form auszubilden und allmählich zu realisieren, dass solche Gedanken innere Repräsentationen von Wünschen, Gefühlen, Absichten darstellen“ (Datler 2006, S.76).

Beim Aussprechen von Gefühlen und deren Deutungen in Hinblick auf die Mentalisierung des Kindes und deren Repräsentation von Gefühlen lassen sich diese Erkenntnisse, dass verschiedene Personen, zum Beispiel Vater und Mutter, unterschiedlich auf kindliche Bedürfnisse reagieren, gut feststellen (vgl. Kap. 4.1.4.2).

Es lässt sich sagen, wobei man sich hier gendermäßig sehr viel herausnimmt, dass man zu dem Ergebnis kommen könnte, dass es auf jeden Fall Unterschiede geben kann, da Männer und Frauen unterschiedlich fühlen und divergente Ansichten zu verschiedensten Dingen im Leben haben (vgl. Kap. 4.1.4 ff), was aber in keiner repräsentativen Forschung jemals aufgezeigt wurde und nur aus persönlichen Erfahrungen heraus behauptet wird.

In einem weiteren tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Themenkomplex wurde auch die Objektbeziehungstheorie herangezogen, um der Frage nachzugehen, welche Rolle dem Vater in der frühkindlichen Entwicklung zugesprochen werden kann, um diese dann für die These, dass dies auch männliche Bezugspersonen im Kindergarten vollbringen können, zu adaptieren.

Als Möglichkeit zur Beantwortung wurde deshalb in einem ersten Schritt die Triangulierung angesprochen, die für die Weiterentwicklung von Beziehungsfähigkeit – von der Dyade zu einer Triade – eine wesentliche Rolle spielt. „Diese wird benötigt, um auch Beziehungen zu Anderen führen zu können“ (vgl. Schon 2002, S. 732, in Kap. 4.3.1).

Im Rahmen der Bearbeitung dieses Themas ergab sich nun die Schlussfolgerung, dass der Vater wichtige Bedingungen für eine funktionierende Dreiecksentwicklung mitbringt, „da dieser aus der Perspektive des Kindes der erste Fremde mit Verantwortung“ (Kap. 4.3.5) ist, der jedoch auch durch einen anderen Dritten, wie zum Beispiel einem institutionellen Dritten – wie dem Kindergarten – ersetzt werden kann, wenn es für den Vater, aus welchen Gründen auch immer, unmöglich ist, diese Rolle zu übernehmen (ebd.).

Hierbei würde dann der Kindergarten die „väterliche Funktion“ (ebd.) übernehmen. Das Problem für eine positive Umsetzung, dass der Kindergarten die „väterliche Funktion“ übernehmen kann, ist wieder, dass es aufgrund der geringen Anzahl von Männern, die es in diesem speziellen Berufsfeld gibt, das Kind das Männliche durch eine feminine Sichtweise vorgelebt bekommt.

Wie schon während der Arbeit angesprochen, beschränkt sich derzeit die Zahl der tätigen männlichen Kindergartenpädagogen in Österreich auf 0,6% aller im Kindergarten tätigen PädagogInnen, was die Behauptung, dass der Kindergarten eine feminisierte Umgebung ist, stützt.

Aufgrund dieser Tatsache, dass der Kindergarten als Institution eine familiäre Rolle einnimmt, folgt ein Kapitel über den bedeuteten institutionellen Dritten. Im Besonderen wird auf die männliche Bezugsperson eingegangen, um nicht nur die Notwendigkeit von Männern in diesem Zusammenhang aufzuzeigen, sondern auch deren entwicklungsfördernde Einflüsse auf Jungen und Mädchen im Kindergarten darzustellen.

Diese entwicklungsfördernden Aspekte, die von Männern eingebracht werden, lassen sich anhand einiger wesentlicher Aussagen zusammenfassen, die während dieser Diplomarbeit aufgetaucht sind:

- Männer dienen als positive männliche Identifikationsfigur für Mädchen und Jungen.
- Männer sind unterstützend bei der Geschlechtsrollenentwicklung und helfen dabei, dass es weniger stereotypes Geschlechtsrollenverhalten gibt.
- Männer helfen auch Mädchen bei der Loslösung von ihrer Mutter.

- Männer sind für Jungen hilfreich als Reibungspunkte während der ödipalen Phase.
- Die Position des Vaters kann in Fällen wie des Nicht-vorhanden-Seins einer anderen männlichen Identifikationsfigur auch von einem „institutionellen Dritten“ wie dem Kindergarten bis zu einem gewissen Grad übernommen werden.
- Männer unterstützen Kinder – vor allem Buben – durch wildere Spiele, Wettkämpfe und sportliche Herausforderungen beim Abbau von aggressivem Verhalten und haben dadurch oft besseren Einfluss auf die Affekte der Kinder.
- Ein Mann wirkt auch als Herausforderer und Motivator beim Explorieren der Umgebung.
- Nach Aigner (2011) können Kinder mit einer guten Vaterbindung Regeln besser befolgen.
- Weiters, so Aigner (2011), setzen Männer höhere Anforderungen an die Kinder. Beim Sprachgebrauch benutzen Männer „weniger vertraute Wörter [...] als die, welche im Grundmuster der Sprechweise von Müttern vorkommen“ (Le Camus 2001, S.59 zit. nach Brandes 2007, S. 5).

Durch diese Aufzählung soll verdeutlicht werden, was den Kindern in ihrer Entwicklung entgeht, wenn sie weder in ihrer näheren Umgebung, noch im Kindergarten männliche Bezugspersonen zur Unterstützung ihrer Entwicklung haben.

Teile dieser Aufzählung wurden durch die Ausarbeitung von Subfragen erst möglich gemacht. So kam es auch zu den Überlegungen rund um die sicherheitsstiftenden Objekte und Übergangobjekte.

Hierbei wurden auch die vorangestellten Fragen aufgeworfen, ob zum Beispiel sicherheitsstiftende Objekte, wenn sie durch männlich habituierte Unterstützung, also durch den Vater spielerisch vermittelt wurden, anders ausgeprägt sind, als wenn sie durch die Mutter vermittelt werden.

Aus den Ergebnissen der im Kapitel 4.4.1 dargestellten ‚sicherheitsstiftenden Objekte‘, lässt sich festhalten, dass der Vater oder auch eine andere männliche Bezugsperson als Herausforderer und Unterstützer beim Spiel oder bei Erkundungen der Umwelt durchaus seine Berechtigung als sicherheitsstiftende Bezugsperson hat.

Im Kapitel zum Besetzen von Übergangsobjekten (vgl. Kap. 4.4.4) mit einer realen Person – dem Vater oder auch der Mutter, oder auch im Kapitel ‚der Selbstregulierungserfahrung durch unbelebte Dinge‘ (Kap. 4.4.5) konnte ich in der Literatur keine Unterschiede zwischen den von Vätern und Müttern beziehungsweise Männern und Frauen besetzten Übergangsobjekten erkennen.

Zusammengefasst werden diese zwei Hauptthematiken – die Überlegung, dass der Kindergarten sozialpädagogisch verankert ist und die psychoanalytische Betrachtung des Kindergartens und der in ihm tätigen männlichen Bezugspersonen, die sich in dieser Arbeit aufgebaut haben, in dem Kapitel der Zusammenführung von sozialpädagogischen Überlegungen und deren tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Annahmen zu diesem Thema.

In Kapitel 5 wird noch einmal aufgezeigt, dass gerade im pädagogischen Arbeitsfeld Kindergarten beide Theorien gebraucht werden können.

Holger Brandes fasst dies wie folgt zusammen: „Die heutigen Anforderungen an die Arbeit im Kindergarten sind außerdem ohne grundlegende sozialpädagogische Kompetenz in der systemischen und sozialräumlichen Arbeit mit Kindern und Eltern kaum noch zu bewerkstelligen“ (Brandes 2007, S. 11).

Das ‚Außerdem‘ in diesem Zitat bezieht sich auf den vorhergehenden Absatz von Brandes Vortrag, in dem er beschreibt, wie enorm wichtig Kenntnisse der Bindungstheorie sind, um den Kindern feinfühlig und durch sensitive Herausforderung zu begegnen (vgl. Brandes 2007, S. 11). Dies soll zuletzt – in Anlehnung an die zuvor erwähnten Gründe – auch aufzeigen, dass der tiefenpsychologisch-psychoanalytische Ansatz durchaus Berechtigung für diese Arbeit hat.

Abschließend lässt sich sagen, dass durch die in dieser Arbeit angestellte intensive Ausarbeitung sich die anfänglich gestellte Forschungsfrage, ob männliche Bezugspersonen entwicklungsfördernde Einflüsse auf Kinder haben, positiv zu beantworten ist.

9 Zukunft für männliche Kindergärtner? Weiterführende Ideen.

Auf der Grundlage dieser Diplomarbeit wurden von Anfang an manche Ideen und weiterführende Vorschläge immer manifester, sodass die erste Überlegung darin besteht, wie man Männer vermehrt für das pädagogische Feld Kindergarten motiviert, wie man diese anwirbt und sie nicht nur kommen, sondern auch bleiben. Nur wenige, die sich für dieses Berufsfeld entschieden haben, bleiben auch für längere Zeit in diesem Bereich tätig.

Einerseits, so denke ich, müsste dies im Rahmen der Ausbildung mehr forciert werden. Der männliche Pädagoge sollte auch dann als wichtig angesehen werden, wenn in der Ausbildungsstätte, den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik oder dem College für Kindergartenpädagogik keine Männer vorhanden sind. Nutzen davon hätten auch die weiblichen Kolleginnen, also die zukünftigen Kindergärtnerinnen, die das Rollenklischee der Kindergärtnerin abbauen könnten, weil sie über die Notwendigkeit der Männer und darüber, dass diese in gewisser Weise auch anders in dem Feld arbeiten als Frauen, Bescheid wüssten.

Außerdem wäre es wichtig, dass Männer, die im kleinkindpädagogischen Bereich tätig sind, zu Berufsvorstellungstagungen in Schulen oder in anderen Einrichtungen eingeladen werden, um auch von ihren persönlichen Erlebnissen im Kindergarten aus männlicher Sicht erzählen zu können. Dies würde auch für Buben, die vor der Wahl weiterführender Berufsausbildungen stehen, einen anderen Einblick in die Tätigkeit zulassen, als wenn eine Kindergartenpädagogin ihnen die Aufgaben, die in dem Beruf auftreten, erklären würde.

Andererseits wäre es auch von Vorteil, wenn die im Kindergarten Tätigen – sowohl die weiblichen als auch die männlichen – mehr finanzielle Anerkennung für die Arbeit mit den Jüngsten erhalten würden, da eine enorme Verantwortung für die positive Entwicklung der Kinder in dieser Tätigkeit steckt.

In themenbezogenen Gesprächen mit männlichen mir bekannten Kollegen – die sowohl im Kindergarten als auch im Hort tätig sind – über die wünschenswerten Änderungen, die notwendig wären, um das Interesse weiterer Männer für dieses Berufsfeld zu steigern, kam ich durch deren Ideen und Vorstellungen, zu interessanten Ergebnissen:

Einerseits würde man mehr Interesse wecken, indem man während der Ausbildung mehr Informationen über einen Karriereverlauf und Aufstiegsmöglichkeiten, etwa Möglichkeiten interessanter Fortbildungen wie Outdoor- oder Motopädagogik, erhält und mehr Werbung für die Ausbildung zum Kleinkindpädagogen in Schulen durchgeführt wird.

Andererseits müsste auch in der Gesellschaft ein neues Bild des Mannes im Kindergarten, des Verständnisses des Mannes zum Kleinkind und das Bild des Kindergartens selber gefördert werden, wie zum Beispiel am „Boys Day“, der vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz ins Leben gerufen wurde, an dem versucht wird, jungen Männern einen Einblick in verschiedenste Sozialberufe zu ermöglichen und die öffentliche Wahrnehmung dahingehend zu verbessern, dass der Kindergarten nicht nur ein Ort ist, an dem gespielt, gebastelt und auf Kinder aufgepasst wird. Außerdem sollte ein Bild vermittelt werden, welches einen transparenten Blick auf die pädagogischen und entwicklungsfördernden Tätigkeiten im Kindergarten eröffnet.

Dies würde zu einem positiven Erfolg, also dazu, mehr Männer auf diese berufliche Möglichkeit aufmerksam zu machen, führen.

Weiters muss angestrebt werden, den Männern die Angst zu nehmen, dass sie als Pädophile oder Schwule oder als Schwache Persönlichkeit gelten, wenn sie in diesem Bereich arbeiten. Diese Ängste werden nämlich nicht dadurch abgebaut, dass, so wie bei der Gemeinde Wien – auch wenn es keine schriftliche Vereinbarung dazu gibt – den Männern empfohlen wird, keinen näheren Körperkontakt zu haben, sei es durch Umarmung beim Trösten eines Kindes oder beim Wickeln, da sie sonst angezeigt werden könnten. „Dies dient zum Schutz der Männer!“, so eine Regionalleiterin der Gemeinde Wien während einer Diskussion bei der Fachtagung 2011.

Ich persönlich sehe darin eine Beschneidung der frühpädagogischen Tätigkeit, da gerade im Kindergarten auch die nonverbale Kommunikation, wie eine Umarmung beziehungsweise das Auf-den-Schoß-Setzen außerordentlich wichtig ist.

Außerdem erfährt dadurch der Mann, der sich entschieden hat, in einem von Frauen dominierten Berufsfeld zu arbeiten, genau dieselbe Diskriminierung, gegen die die Frauen umgekehrt seit langem kämpfen, nämlich hinsichtlich der Ungleichbehandlung am Arbeitsplatz.

In Figdors Vortrag bei der gleichen Fachtagung (2011) fasste er zusammen, warum Männer im Kindergarten fehlen:

„[...] Das Fehlen von Männern nicht nur im Kindergarten, sondern auch bei der Erziehung der Kinder im familiären Bereich [ist Realität]. Durch die Unterschätzung der Bedeutung des Männlichen durch weibliche Pädagogen, die der Meinung sind, dass sie den pädagogischen Aspekt gleich wie der Mann selber ausführen können. Und zuletzt auch noch durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die auf die Weiblichkeit zugeschnitten sind“ (Figdor 2011).

Genau aus diesen Gründen und auch in der Ansicht einer renommierten Fachschaft auf diesem Gebiet, wie sich auch im Laufe dieser Arbeit herausgestellt hat, sind Forderungen wie die, die gerade anfangs in diesem Kapitel gemacht wurden, notwendig und in keiner Weise überheblich oder zu hoch gesetzt, wie dies von manchen gesellschaftlich anerkannten Personen dargestellt wird.

Zusammengefasst lässt sich sehr gut feststellen, dass im Bereich der Kindergartenpädagogik noch einiges zu tun ist, sowohl um mehr Männer für den Einstieg in diesen Beruf zu begeistern, als auch, um jenen eine positive Unterstützung zu geben, die sich schon für die Arbeit in diesem spannenden Beruf (der mehr Berufung als Beruf ist) entschieden haben.

10 Literaturverzeichnis

- Ahnert, Liselotte (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt Verlag. S. 256–277
- Aigner, Josef Christian: (Hrsg.) (1985) Sozialarbeit und Psychoanalyse: Chancen und Probleme in der praktischen Arbeit. Wien: VWGÖ.
- Aigner, Josef Christian: (2001) Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Aigner, Josef Christian; Datler, Wilfried; Figdor, Helmut: (2011) „Der Papa wird’s schon richten.“ Über das Fehlen des Männlichen in der Erziehung. Mitschrift der Fachtagung. Wien.
- Berger, Manfred: (2010) Friedrich Fröbel - Sein Lebensweg und sein erzieherisches Wirken In: Martin R. Textor (Hrsg.): Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch. <http://kindergartenpaedagogik.de/131.html> [21.10.2010]
- Bittner, Günther: (1996) Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.
- Blanck, Rubin u. Gertrude: (1989) Jenseits der Ich-Psychologie. Eine Objektbeziehungstheorie auf der Grundlage der Entwicklung. Aus dem Amerikanischen übersetzt v. Hilde- Weller. 1. Aufl. Stuttgart: Klett- Cotta Verlag.
- Blank- Mathieu, Margarete: (1996) Jungen im Kindergarten. 1. Auflage; Frankfurt am Main: Brandes und Apsel Verlag.

- Brandes, Holger: (2007) Mehr als Ersatzmutter- Was bringen Männer in die Erziehung ein? Vortragsmanuskript von der Fachtagung: „Männer in KiTas.“ Dresden.
http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/literatur/brandes_mehr_als_ersatzmutter.pdf [12.5.2011]
- Büttner, Christian: Forschen, Lehren, Lernen: (2002) Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Correll, Werner (Hrsg.): (1970) Lernen und Lehren im Vorschulalter. Donauwörth .
- Dammasch, Frank: (2007) Das Spiel mit dem Dritten – Die Bedeutung des Vaters und anderer Bezugspersonen in der frühkindlichen Entwicklung. Öffentlicher Festvortrag anlässlich der Verleihung des Zertifikats im AUDIT FAMILIENGERECHTE HOCHSCHULE in der Fachhochschule Frankfurt am Main am 21. Juni 2007
http://www.fh-frankfurt.de/de/.media/fh_ffm/familien-freundliche_fh/dammasch_spiel_mit_dem_dritten607.pdf [18.2.2011]
- Datler, Wilfried: (2006) Geistig behinderte Menschen ansprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Grunz- Stoll, J.(Hrsg.): Verwahrlost, beziehungsge-stört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik. Basel: Haupt Verlag. S.69-91
- Derschau, D. von: (1987) Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg: Lambertus Verlag. S. 67-81

- Diem-Wille, Gertraud : (2004) Das Kleinkind und seine Eltern.
Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Wien:
Kohlhammer Verlag.
- Dornes, Martin: (2004) Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung
des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse. Frankfurt am Main:
Springer Verlag,
- Erning, Günter; Neumann, Karl; Reyer, Jürgen (Hrsg.): (1987) Geschichte des
Kindergartens. Band 1 Entstehung und Entwicklung der öffentlichen
Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Ge-
genwart. Freiburg im Bressgau: Lambertus Verlag.
- Federn, Paul (1919): Die vaterlose Gesellschaft. Wien: Anzengruber Verlag.
- Fthenakis, Wassilious (1985 a): Väter. Band 1. Nördlingen: Urban und
Schwarzberg Verlag.
- Fthenakis, Wassilious (1985 b): Väter. Band 2. Zur Vater- Kind- Beziehung in
verschiedenen Familienstrukturen. München-Wien-Baltimore: Urban
und Schwarzenberg Verlag.
- Fonagy, Peter: (2001) Bindungstheorie und Psychoanalyse.
Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Fonagy, Peter; Target, Mary: (2006) Psychoanalyse und die Psychopathologie der
Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Fonagy, Peter: (2008) Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung
des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Fremdwörterbuch. Sprachwissenschaftliche Leitung: (1959) Leipzig: Horst Klien
Verlag. Enzyklopädie.

Gary, Gisela (1995): Geschichte der Kindergärtnerin von 1779 bis 1918. Wien: Edition Praesens.

Gerstacker, Ruth; Zimmer, Jürgen: (1978) Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung. In: Dollase, Rainer (Hrsg): Handbuch der Früh- und Vorschulerziehung. Düsseldorf.

Grossmann, Karin; Klaus E.: (2008) Bindungen- das Gefüge psychischer Sicherheit. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Grossmann, Wilma: (1994) Kinder Garten. Eine historisch- systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

Holmes, Jeremy: (2006) John Bowlby und die Bindungstheorie. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt GmbH& CoKG, Verlag.

Kernberg, Otto: (2001) Affekte, Objekt und Übertragung: aktuelle Entwicklungen der psychoanalytischen Theorien und Technik. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kiwi Qualitätshandbuch. Unveröffentlichtes Handbuch für PädagogenInnen im Tätigkeitsfeld der Kinder in Wien Kindergärten. (2002)

Koch, Berhard: (2009) Männer in der Geschichte des Kindergartens in Österreich. In: Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch. Martin R. Textor (Hrsg.): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2057.html> [11.6.2010]

Krüger, Heinz- Hermann; Grunert, Cathleen: (Hrsg.): (2010) Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Landesgesetzblatt für Wien: (2010) <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2010/html/lg2010021.html>
(2010) [11.12.2010]
- Lange, Wichard: (2010) Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Zweiter Band, Berlin.
- Lüders, K. (1997): Bions Container-Contained-Modell. In: Kennel, R./Reerink, G. (Hrsg.): Klein-Bion. Eine Einführung. Reihe Perspektiven kleinianischer Psychoanalyse. Band 2. Tübingen: Edition Diskord: S. 85-100
- Mertens, W.: (1996) Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Kind und Adoleszenz. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Mitscherlich, Margarete und Alexander (1985): Die Unfähigkeit zu trauern. München: Piper-Verlag.
- Muck, Mario; Trescher, Hans- Georg (Hg): (2001) Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Oxonitsch, Christian: (2011) <http://www.oxonitsch.at/15-Kindergarten.html>
[7.8.2011]
- Retter, Hein: (1978) Typen pädagogischer und didaktischer Ansätze im Elementarbereich. Aus: Dollase, Rainer (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Band 2.
- Reyer, Jürgen: (2006) Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt Verlag-

- Schenk- Danzinger, Lotte: (1998) Entwicklung- Sozialisation- Erziehung. Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit. 3. Auflage. Nachdruck. Stuttgart: Klett- Cotta; Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag
- Schon, Lothar: (2002) Triangulierung. In: Mertens, Wolfgang, Waldvogel, Bruno (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. 2. durchgesehene Auflage, Stuttgart. W. Kohlhammer Verlag, S. 732 – 736
- Statistik Austria (2008). Sonderauswertung: Personal in Kindertagesheimen
- Statistik Austria (2009)
- Stegmeier, Susanne (2010): Grundlagen der Bindungstheorie. In: Kindergartenpädagogik. Online Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html> [am 12.07.10]
- Steinhardt, Datler, Gstach (Hg.) (2002): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Stemmer- Lück; Magdalena: (2004) Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.
- Stern, Daniel: (1985) Die Lebenserfahrung des Säuglings. 2. Und 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. (1992/ 2007)
- Tenorth, Heinz-Elmar: (2008) Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa, 4. erweiterte Auflage, München: Weinheim Verlag.
- Trescher, Hans- Georg; Büttner Christian (Hg): (1992) Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Wiener Bildungsplan: (2006) Magistratsabteilung 10 - Wiener Kindergärten
<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/bildungsplan.html>
(2006) [23.7.2011]

Winnicott, Donald W.: (1971) Vom Spiel zur Kreativität. Zwölfte Auflage.
Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. 2010

Lebenslauf

- Persönliche Daten: Maximilian Ehn
geboren am 19. Juli 1982 in Wien;
österr. Staatsbürgerschaft; ledig; kath.
- Familie: Vater: Gerald Ehn, Angestellter
Mutter: Constanze Ehn, Angestellte
- Schulbildung: Volksschule Neulandschule 1100 Wien
Realgymnasium Singrienergasse 1120 Wien
Besuch bis zur 6. Klasse, danach
Schulwechsel ins Sacre Coeur Pressbaum Bildungsanstalt für
Kindergartenpädagogik
Matura und Ausbildung zum Kleinkindpädagogen
Seit 2003, Universität Wien, Studienrichtung Pädagogik
Führerschein A, B
- Gearbeitet: Caritas, als Technischer Hausverwalter Assistent und
Klientenbetreuer
Verkaufskraft in einer Trafik
Verkaufskraft der Firma Möbel Lutz
Kindergeburtstagsanimateur des Unternehmens Joy and Fun
Interviewer beim Karmasin Marktforschungsinstitut Wien
Mitarbeiter der Freizeit- und Wassersportanlage Watazoo
Freier Mitarbeiter Büro Hirzberger Eventagentur
V.I.P und Pressebetreuung Summerjam 2008 (Köln)
Filmvorführer Sion Sommer Kino (Köln)
Produktionsassistent Summerjam 2009 (Köln)
Freier Mitarbeiter, Geburtstagsorganisation Die Kinderei
Produktionskoordinator Summerjam 2010 (Köln)
Pressekoordination Summerjam 2011 (Köln)

Derzeit: Betreuer im Kinderzentrum „Jugend in Meidling“
Teilzeitpädagogin im KIWI OMV Betriebskindergarten

Zusätzliche Ausbildungen: USI Snowboard Begleitlehrer
Filmvorführer

Praktika: Wissenschaftliches Praktikum: Arbeitsgemeinschaft
Psychoanalytische Pädagogik (APP); Dr. Figdor

Tutor an der Universität Wien: „Einführung in die Medienpädagogik“ 2007

Fühlingersee Gmbh (Köln): Bereich Eventmanagement