



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das kann ich auch schon alleine reparieren.“

Eine Einzelfallstudie über den dreijährigen Tim und dessen Erleben und Bewältigung der Phase der Eingewöhnung in den Kindergarten.

verfasst von / submitted by

Stefanie Mayrhofer, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

ABSTRACT

Der Eintritt in den Kindergarten ist einer der ersten bedeutsamen Übergänge im Leben von Kindern, bei dem sie bereits nach einer kurzen Phase damit konfrontiert sind, mehrere Stunden am Tag getrennt von ihren primären Bezugspersonen zu verbringen und sich im neuen Umfeld Kindergarten einzugewöhnen. In Form einer psychoanalytisch-pädagogischen Einzelfallstudie wird in dieser Masterarbeit der Übergang des dreijährigen Tims von der familiären Betreuung in den Kindergarten in den Blick genommen. Auf Basis einer Young Child Observation nach dem Tavistock-Modell, die ich über einen Zeitraum von fünf Monaten im Kindergarten durchgeführt habe, wird der Eingewöhnungsprozess Tims untersucht. Im Fokus stehen hierbei die Fragen nach dem Erleben der Trennung von den Eltern sowie der Beziehungserfahrungen im Kindergarten während der Transition. Ebenso wurde der Bedeutung des symbolischen Spiels sowie der Bedeutung von Regeln und Ritualen für den Eingewöhnungsprozess nachgegangen. Entstanden ist diese Masterarbeit im Rahmen des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“, unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler im Fachbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut der Bildungswissenschaft.

Entering kindergarten is one of the first significant transitions in the lives of children, where after a short period they are confronted with spending several hours a day away from their primary caregivers and settling into a new environment. In the form of a psychoanalytical-pedagogical case study, this master's thesis examines the transition of a three-year-old boy called Tim from family care to kindergarten. On the basis of a Young Child Observation according to the Tavistock-Concept, which I conducted over a period of five months in kindergarten, Tim's adaptation process is analyzed, focusing on the experience of separation from his parents as well as the relationships he experiences in kindergarten during the transition. Likewise, the importance of the symbolic game as well as the meaning of rules and rituals for the adaption process was investigated. This master's thesis was developed within the context of the research project "Rules, rituals and stress experiences in the process of getting accustomed to kindergarten. A contribution to increasing the quality of transition processes in the elementary education sector", under the direction of Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler in the Research Unit Psychoanalysis and Education at the Department of Education.

VORWORT & DANKSAGUNG

„Manchmal hat man eine sehr lange Straße vor sich.
Man denkt, die ist so schrecklich lang;
das kann man niemals schaffen, denkt man.“ (...)

"Und dann fängt man an, sich zu eilen. Und man eilt sich immer mehr.
Jedes Mal, wenn man aufblickt, sieht man,
dass es gar nicht weniger wird, was noch vor einem liegt.
Und man strengt sich noch mehr an, man kriegt es mit der Angst,
und zum Schluss ist man ganz außer Puste und kann nicht mehr.
Und die Straße liegt immer noch vor einem.
So darf man es nicht machen.“ (...)

"Man darf nie an die ganze Straße auf einmal denken, verstehst du?
Man muss nur an den nächsten Schritt denken,
an den nächsten Atemzug, an den nächsten Besenstrich.
Und immer wieder nur an den nächsten.“ (...)

"Dann macht es Freude; das ist wichtig,
dann macht man seine Sache gut.
Und so soll es sein."

— Aus „Momo“ von Michael Ende —

Das Verfassen dieser Masterarbeit erschien mir häufig wie eine lange nicht bewältigbare Straße. Auch das Eilen und die Angst aus dem Zitat sind mir nicht unbekannt. Umso mehr möchte ich an dieser Stelle allen Menschen herzlich danken, die mich auf ihre Weise unterstützt haben und dazu beigetragen haben, dass ich diesen langen Prozess erfolgreich abschließen konnte, der – Schritt für Schritt – auch Freude bereitet hat.

Mein **BESONDERER DANK** geht an:

- * Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die Möglichkeit an dem Forschungsprojekt mitzuarbeiten sowie für seine Betreuung während des Entstehungsprozesses der Masterarbeit;
- * Tim und seine Familie sowie den Kindergarten, da mir erst durch ihre Zustimmung ermöglicht wurde, einen Einblick in Tims Eingewöhnungsprozess zu bekommen und diese spannende und lehrreiche Erfahrung zu machen;
- * Dr. Kathrin Trunkenpolz und Mag. Barbara Lehner für die Leitung des YCO-Seminars und die Besprechungen der Beobachtungsprotokolle sowie das gemeinsame Nachdenken, wodurch mir erst ermöglicht wurde einen Zugang zu Tims innerem Erleben zu erhalten und differenziert darüber nachdenken zu können;

- * meine Kolleginnen Christin Reisenhofer, Judith Wellkamp und Christina Hanauer für den stetigen fachlichen und privaten Austausch, das Gegenlesen und die beständige sowie wertvolle mentale Unterstützung;
- * meinen kürzlich verstorbenen Vater, Hubert Mayrhofer, der zwar die Fertigstellung meiner Masterarbeit nicht mehr miterleben konnte, aber bis zuletzt all meine Entscheidungen unterstützt hat und mich von klein auf bestärkt hat, Neues zu wagen und bei Hindernissen nicht aufzugeben (denn „Aufgegeben wird nur ein Brief!“);
- * meine Mutter, Renate Mayrhofer, die seit jeher mein „sicherer Hafen“ ist, zu dem ich jederzeit zurückkehren kann und die mir immer mit Liebe, Fürsorge und Verständnis entgegenet;
- * meine Geschwister David Mayrhofer, Petra Bindeus und Markus Mayrhofer, auf deren Rückhalt ich immer zählen kann und mit denen ich ganz wunderbar den Alltag hinter mir lassen kann;
- * meinen Partner, Lukas Gartlehner, der alle meine Ups und Downs während dieser mitunter stressvollen Zeit hautnah miterlebt und nicht nur ausgehalten, sondern mit seiner einfühlsamen Art auch ausbalanciert hat;
- * meine Freundinnen Nicole Hauder, Carmen Pranter, Lavinia Gherga und Isabella Lehner, die sich die Zeit genommen haben, meine Masterarbeit Korrektur zu lesen und mich mit hilfreichen Anmerkungen, bestärkenden Worten und wohlthuenden Auszeiten die ganze Zeit über unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
I THEORETISCHE AUSGANGSLAGE	2
1 HINFÜHRUNG ZU DEN FORSCHUNGSFRAGEN	2
1.1 Forschungsprojekt „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“	2
1.2 Aktueller Forschungsstand	4
1.2.1 Der Übergang von der Familie in die ausserfamiliäre Betreuung	4
1.2.1.1 Der Übergang von der Familie in die Kinderkrippe	5
1.2.1.2 Der Übergang von der Familie in den Kindergarten	9
1.2.2 Die Bedeutung der Affektregulierung beim Übergang von der Familie in den Kindergarten	13
1.2.3 Die Bedeutung von Regeln und Ritualen beim Übergang von der Familie in den Kindergarten	16
1.3 Identifizierung der Forschungslücken	20
1.4 Explikation der Forschungsfragen	23
1.5 Bildungswissenschaftliche Relevanz	24
2 ZENTRALE BEGRIFFE & THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	26
2.1 Der Übergang von der Familie in den Kindergarten	27
2.1.1 Das IFP-Transitionsmodell	29
2.1.2 Die Trennung von den primären Bezugspersonen & Beziehungserfahrungen	32
2.2 Affektregulierung	38
2.2.1 Die Affektspiegelung in der frühen Kindheit	39
2.2.2 Der affektregulierende Gebrauch des symbolischen Spiels	41
2.3 Regeln & Rituale	44
3 METHODISCHES VORGEHEN	49
3.1 Die Methode der Young Child Observation	49
3.2 Die Einzelfallstudie	52
II EINZELFALLSTUDIE	54
4 VORSTELLUNG DES FOKUSKINDES & DES KINDERGARTENS	54
4.1 Tim & seine Familie	54

4.2	Der Kindergarten	55
4.2.1	Die Räumlichkeiten im Kindergarten	55
4.2.2	Die Pädagoginnen Michaela und Gitti & die Assistentin Mona	57
4.2.3	Die weiteren Erwachsenen im Kindergarten	58
4.2.4	Die Peers	58
5	ANALYSE DER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE	59
5.1	PHASE 1 DER EINGEWÖHNUNG	60
5.1.1	Die ersten Minuten im Kindergarten – Ankommen & Reinkommen	60
	Beobachtung 1/Szene 1: Ankommen im Kindergarten	60
	Beobachtung 1/Szene 2: Reinkommen in die Kindergartengruppe	61
5.1.2	Die erste Stunde im Kindergarten – Erste Erfahrungen mit der Pädagogin, den Peers & Regeln	62
	Beobachtung 1/Szene 3: „Na, schauen wir mal, was der Tim macht.“	62
	Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin	63
	Beobachtung 1/Szene 5: Hilfestellung durch Peers	66
	Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß	67
5.1.3	Der zweite Kindergartentag – Erste Trennung von der Mutter	68
	Beobachtung 2/Szene 7: Erste Trennung von der Mutter	71
	Beobachtung 2/Szene 8: „Kommen“ & „Gehen“ im Spiel	71
	Beobachtung 2/Szene 9: „Bleiben“ im Spiel	72
	Beobachtung 2/Szene 10: Wiedervereinigung mit der Mutter	73
5.1.4	Die ersten Tage alleine im Kindergarten – Ablenkung & körperliche Nähe	74
	Beobachtung 3/Szene 11: Erste Trennung von der Mutter bei der Gruppentür	74
	Beobachtung 3/Szene 12: Ablenkungsmanöver & „Verbinden“ und „Trennen“ im Spiel	76
	Beobachtung 3/Szene 13: Körperliche Nähe	78
	Beobachtung 4/Szene 14: Vor der Trennung: Panik & Protest	80
	Beobachtung 4/Szene 15: Trennung vom Vater: „Hart aber herzlich“	81
	Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen	82
5.1.5	Nach der dritten Woche – Entdeckt von den Peers	85
	Beobachtung 5/Szene 17: „Nein, das darf man nicht.“	86
	Beobachtung 5/Szene 18: „Ja, es passt alles.“	87
	Beobachtung 5/Szene 19: „Heute hast du im Spiel Geburtstag!“	89
5.1.6	Resümee der Analyse von Phase 1	90
	5.1.6.1 Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von den Eltern in Phase 1	91
	5.1.6.2 In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Erwachsenen im Kindergarten in Phase 1	93
	5.1.6.3 In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Peers im Kindergarten in Phase 1	95
	5.1.6.4 Verarbeiten des Erlebten im symbolischen Spiel in Phase 1	96

5.1.6.5	Regeln in Phase 1	96
5.1.6.6	Rituale in Phase 1	97
5.2	PHASE 2 DER EINGEWÖHNUNG	98
5.2.1	Ausnahmesituation Semesterferien – Auf der Suche nach Verbindung	98
	Beobachtung 6/Szene 20: Festhalten & Aufgehoben-Sein	98
	Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“	100
	Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“	102
	Beobachtung 6/Szene 23: Ermutigt In-Kontakt-Treten	103
	Beobachtung 6/Szene 24: „ Schau! Eine Uhr ist da.“	105
	Beobachtung 6/Szene 25: Fest in den Fisch beißen	107
5.2.2	Im zweiten Monat –Zwischen Nähe und Distanz	108
	Beobachtung 7/Szene 26: „Zwei Satelliten“	108
	Beobachtung 7/Szene 27: Wegrollen lassen & wieder einholen	110
	Beobachtung 7/Szene 28: „Wir Zwei, ha?“	111
	Beobachtung 8/Szene 29: Verbindung aufrecht erhalten	113
	Beobachtung 8/Szene 30: In-Besitz-Nehmen	114
	Beobachtung 8/Szene 31: Kontaktverhinderung durch Regel	116
5.2.1	Nach zwei Monaten: In Sichtweite zur Pädagogin bleiben	117
	Beobachtung 9/Szene 32: Sich im Morgenkreis einbringen	117
	Beobachtung 9/Szene 33: Den weiteren Morgenkreis bestimmen dürfen	118
	Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen	119
	Beobachtung 9/Szene 35: Schritt für Schritt Neues entdecken und alleine spielen	120
	Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt	121
	Beobachtung 10/Szene 37: Auf der Suche nach Michaela	122
	Beobachtung 10/Szene 38: Uhrzeit erfragen	123
5.2.2	Ab Mitte des dritten Monats – Abwesenheit der Pädagogin	123
	Beobachtung 11/Szene 39: Im „Pferdegalopp“ vor Michaelas Schreibtisch	123
	Beobachtung 11/Szene 40: Den Platz frei machen	125
	Beobachtung 11/Szene 41: „Verbindungen aufrecht erhalten“ im Spiel	126
	Beobachtung 11/Szene 42: „Chaos“ & „Ordnung“ im Spiel	127
	Beobachtung 12/Szene 43: Michaelas roter Sessel	129
	Beobachtung 12/Szene 44: „Mein rechter Platz ist leer“ im Morgenkreis	130
	Beobachtung 13/Szene 45: Kleben, Kleben, Kleben	131
	Beobachtung 13/Szene 46: „Verbinden“ & „Gehalten-Sein“ im Spiel	132
	Beobachtung 13/Szene 47: „Jetzt sind alle auf einmal da“	133
5.2.3	Mitte des vierten Monats – Auf Distanz gehalten	134
	Beobachtung 14/Szene 48: "Steh auf und hol ihn"	135

Beobachtung 14/Szene 49: Uhrzeit erfragen & Abwertung	136
Beobachtung 14/Szene 50: Abgeschoben & Abgewiesen	136
Beobachtung 14/Szene 51: Sich-Selbst-Stützen & Michaelas roter Sessel	138
Beobachtung 14/Szene 52: „Kontrolle über Verbindungen“ im Spiel	138
5.2.4 Ende des vierten Monats – Nähe zu Peers	139
Beobachtung 15/Szene 53: Körperliche Nähe durch Peers	140
Beobachtung 15/Szene 54: Gemeinsames Singen im Morgenkreis	141
Beobachtung 16/Szene 55: Geteilte Aufmerksamkeit	142
Beobachtung 16/Szene 56: Der Regel zum Trotz	143
Beobachtung 16/Szene 57: Mithilfe von Peers den „sicheren Hafen“ verlassen	145
Beobachtung 16/Szene 58: Kreischen & Trampeln	146
Beobachtung 17/Szene 59: Verbindung aufrecht erhalten	147
Beobachtung 17/Szene 60: Im Mittelpunkt im Morgenkreis	148
Beobachtung 17/Szene 61: Gut auskennen – Groß sein	149
Beobachtung 17/Szene 62: Entfernung von den Pädagoginnen im Spiel mit Peers	150
5.2.5 Ende des fünften Monats – Zwischen Abweisung und Zuwendung	150
Beobachtung 18/Szene 63: „Come to me, if you can“	151
Beobachtung 18/Szene 64: Mutig für sich selbst eintreten & wieder in Kontakt treten	153
Beobachtung 19/Szene 65: „Jetzt sind sie wieder schön“ vs. „Die sind jetzt nur nass“	156
Beobachtung 19/Szene 66: Wütende Verteidigung	156
Beobachtung 19/Szene 67: Gemeinsam Basteln & „Finger abschneiden“	158
Beobachtung 19/Szene 68: Gemeinsam ein Buch anschauen	159
5.2.6 Resümee der Analyse von Phase 2	160
5.2.6.1 Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von den Eltern in Phase 2	160
5.2.6.2 In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Erwachsenen im Kindergarten in Phase 2	163
5.2.6.3 In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Peers im Kindergarten in Phase 2	168
5.2.6.4 Verarbeiten des Erlebten im symbolischen Spiel in Phase 2	173
5.2.6.5 Regeln in Phase 2	176
5.2.6.6 Rituale in Phase 2	177
5.3 DIE EINSCHÄTZUNG DES EINGEWÖHNUNGSPROZESSES	180
6 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	188
7 WISSENSCHAFTLICHER ERTRAG & AUSBLICK	205
Literaturverzeichnis	211

EINLEITUNG

Der Eintritt in den Kindergarten ist einer der ersten bedeutsamen Übergänge im Leben von Kindern. Bereits nach einer kurzen Phase, in der die Eltern noch im Kindergarten anwesend sind, werden die Kinder damit konfrontiert mehrere Stunden am Tag, getrennt von ihren primären Bezugspersonen, in einem ihnen noch unbekanntem Umfeld als Teil einer größeren Gruppe zu verbringen. Die Trennung von den primären Bezugspersonen kann schmerzliche Gefühle auslösen, da jüngere Kinder in besonderer Weise darauf angewiesen sind, sich mit belastenden Gefühlen an diese zu wenden, um eine Regulierung dieser zu erfahren (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163). Griebel & Niesel (1998, 5f.) beschreiben auch, dass beim Übergang in den Kindergarten starke Emotionen aufkommen können. Obwohl diese Phase auch Vorfreude und Neugierde mit sich bringen kann, ist der Eintritt in den Kindergarten dennoch mit Verlust und Abschied verbunden.

Im Zentrum meiner Masterarbeit steht der dreijährige Tim¹. Er hatte Anfang Jänner 2017 seinen ersten Kindertag und ich durfte als Beobachterin ab diesem Tag für fünf Monate einen Einblick in sein Erleben während der sogenannten Eingewöhnungsphase in den Kindergarten bekommen. Mit der vorliegenden Masterarbeit wird in Form einer psychoanalytisch-pädagogischen Einzelfallstudie Tims Geschichte während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten erzählt. Die Geschichte handelt davon, wie Tim die Zeit, die er im Kindergarten verbringt, erlebt und wie er Situationen des Verlassen-Werdens und des Getrennt-Seins von seinen Eltern, aber auch Situationen des In-Verbindung-Tretens sowie des In-Verbindung-Seins im Kindergarten erlebt und im symbolischen Spiel verarbeitet. Außerdem wird der Blick auf Regeln und Rituale im Kindergarten gelenkt, hinsichtlich der Frage wie Tim diese erlebt bzw. welche Bedeutung diese für sein Erleben sowie seine Bewältigung des Transitionsprozesses von der Familie in den Kindergarten haben dürften. Abschließend wird eine Einschätzung darüber vorgenommen, in welcher Hinsicht Tims Eingewöhnungsprozess als eher gelungen oder als eher nicht gelungen zu bezeichnen ist und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang Regeln und Ritualen zukommt.

I THEORETISCHE AUSGANGSLAGE

1 HINFÜHRUNG ZU DEN FORSCHUNGSFRAGEN

Dieses Kapitel dient der Hinführung zu den Forschungsfragen, die anschließend expliziert werden. In einem ersten Schritt wird das rahmengebende Forschungsprojekt vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird daraufhin der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich des Übergangs von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung und der Bedeutung der Affektregulierung sowie der Bedeutung von Regeln und Ritualen in diesem Zusammenhang dargestellt. Abschließend werden die Forschungslücken angeführt, die Forschungsfragen expliziert und die bildungswissenschaftliche Relevanz dargelegt.

1.1 FORSCHUNGSPROJEKT „REGELN, RITUALE UND DER EINTRITT IN DEN KINDERGARTEN“

Die vorliegende Masterarbeit entsteht im Rahmen des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“. Das Projekt wurde am Institut der Bildungswissenschaft, genauer im Fachbereich Psychoanalytische Pädagogik, unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler von Februar 2016 bis Mai 2018 durchgeführt. Das Ziel der Studie war es, empirisch gestützte Befunde zum Übergang von der Familie in den Kindergarten von dreijährigen oder älteren Kindern und zur Bedeutung von Regeln und Ritualen in diesem Kontext zu generieren. Vorgelagert zu diesem Kernprojekt wurde das Pilotprojekt „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ mit einer Laufzeit von 2014 bis 2017 durchgeführt.

Im Rahmen des Projekts wurden mehrere Perspektiven sowie Methoden gewählt, die teilweise parallel zum Einsatz kamen. Es werden zum einen vier Einzelfallstudien ausgearbeitet, bei denen die Young Child Observation (YCO) nach dem Tavistock Konzept im Kindergarten sowie in der Familie zum Einsatz kam. Zum anderen fanden Videoaufzeichnungen regelgeleiteter Situationen im Kindergarten statt und es wurden Interviews mit den Eltern und KindergartenpädagogInnen durchgeführt. Zudem wurden ExpertInnen aus dem elementarpädagogischen Bereich befragt sowie eine Lehrplananalyse durchgeführt. Die Ergebnisse aus den

Bereichen Einzelfallstudien, ExpertInneninterviews und Lehrplananalyse können am Ende in Verbindung gebracht und diskutiert werden, um der Frage nachzugehen, welche Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Steigerung der Qualität von Kindergärten unter besonderer Berücksichtigung der Aus- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen gezogen werden können (Datler, Trunkenpolz 2015).

Wie schon erwähnt, waren im Rahmen der multiperspektivisch angelegten Studie mehrere Einzelfallstudien vorgesehen, um die Perspektive des Kindes während der Eingewöhnungsphase in den Blick zu bekommen. In diesem methodischen Bereich ist die vorliegende Masterarbeit angesiedelt, die auf Grundlage des Datenmaterials aus der Young Child Observation, die ich im Kindergarten durchgeführt habe, entstanden ist. Demnach befasst sich meine Masterarbeit mit einer der Perspektiven, die im Forschungsfokus des Projektes stehen, nämlich der des Kindes. Eine Zusammenführung der Perspektiven ist nicht Gegenstand dieser Masterarbeit, sondern kann erst anschließend in einem weiteren Schritt erfolgen, indem die generierten Ergebnisse aus den verschiedenen Teilbereichen des Projektes miteinander in Verbindung gebracht werden (ebd., 16).

Beobachtet wurde von mir das Fokuskind Tim ab seinem ersten Kindergartenitag. Die einstündigen Beobachtungen im Kindergarten fanden von Anfang Jänner bis Ende Mai 2017 einmal wöchentlich statt, wobei in der ersten Kindergartenwoche zweimal beobachtet wurde, um nach dem ersten Tag im Kindergarten auch die erste Trennung von Tim und seiner Mutter zu beobachten. Aufgrund einer Krankheit Tims sind in den restlichen Wochen des Beobachtungszeitraumes insgesamt zwei Termine ausgefallen. Nach jeder Beobachtung wurde ein Beobachtungsprotokoll verfasst. Insgesamt entstanden dabei vier Protokolle zur Kontaktabstimmung (Telefonate und erste Treffen mit dem Kindergarten und der Familie) sowie 19 Beobachtungsprotokolle.

Während des Beobachtungszeitraumes besuchte ich begleitend ein Observation-Seminar, in dem in einer Kleingruppe, bestehend aus zwei Expertinnen, zwei weiteren Beobachterinnen und mir, das Material besprochen und erstmalig analysiert wurde. Der Fokus lag dabei auf der Frage, wie Tim die beobachteten Situationen wohl erlebt haben mag und wie verstanden werden kann, dass er sich in der beschriebenen Art und Weise verhalten hat. Aufgrund der Überlegungen innerhalb des Observation-Seminars entstand das Interesse, dem ich in der

vorliegenden Masterarbeit näher nachgehe. Dies ist Tims Erleben von und sein Umgang mit Situationen des Getrennt-Werdens und Getrennt-Seins von seinen primären Bezugspersonen sowie des Verbindens und In-Verbindung-Seins im Kindergarten und dessen Verarbeitung im symbolischen Spiel, sowie die Bedeutung von Regeln und Ritualen in diesem Zusammenhang. Ziel der Bearbeitung dieser Thematiken ist es, anhand des Einzelfalls Tim mehr über das Erleben und die Bewältigung des Übergangs von der Familie in den Kindergarten dreijähriger und älterer Kinder herauszufinden. Die gewonnenen Erkenntnisse werden daraufhin mit bestehenden theoretischen Annahmen sowie empirischen Befunden in Verbindung gebracht, um einerseits anhand dieser Erklärungen am Fall anzustellen und andererseits die vorhandenen Wissensbestände zu überprüfen, um diese differenzierter zu betrachten und gegebenenfalls zu erweitern, zu stützen oder zu berichtigen (vgl. Fatke 1995a, 677).

Insgesamt sind im Rahmen des Forschungsprojektes bereits sieben Masterarbeiten mit verschiedenen Fokussierungen entstanden (Halbauer 2018; Reisenhofer 2019; Wellkamp 2019; Leberl 2019; Mitas 2019; Schietz 2019; Schrangl 2019), die im folgenden Kapitel zum aktuellen Forschungsstand weitere Erwähnung finden.

1.2 AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND

In diesem Unterkapitel wird der aktuelle Forschungsstand zum Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung der Kinderkrippe sowie des Kindergartens und zur Bedeutung der Affektregulierung sowie von Regeln und Ritualen während des Transitionsprozesses in den Kindergarten dargestellt.

1.2.1 DER ÜBERGANG VON DER FAMILIE IN DIE AUSSERFAMILIÄRE BETREUUNG

Das Interesse an Erkenntnissen über die Übergänge im Lebenslauf des Menschen lässt sich bis ins antike Griechenland zurück verfolgen. Auch wenn derart frühe Versuche der Lebenslaufordnung nicht empirisch, sondern durch kosmologische bzw. astrologische Vorstellungen begründet wurden, ist das Thema von Veränderungen im Lebenslauf in der modernen wissenschaftlichen Auseinandersetzung immer noch aktuell und beschäftigt Disziplinen wie die Anthropologie, die Soziologie, die Pädagogik und die Psychologie (Griebel, Niesel 2015, 13f.).

So kann die heutige Transitionsforschung als interdisziplinäre Forschungsrichtung bezeichnet werden, die ihr Interesse auf Übergänge verschiedener Ebenen richtet wie bspw. der Gesellschaft, des Bildungssystems oder der Familie (Griebel, Niesel 2015, 13f.).

Im Bildungssystem werden mehrere Übergänge durchlaufen wie der Übergang von der familiären Betreuung in die Kinderkrippe oder den Kindergarten, der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I und so fort bis hin zur Hochschule. Die Transitionsforschung im bildungswissenschaftlichen Kontext rückt diese Prozesse in das Zentrum des Interesses, wobei in der internationalen Forschung, laut Griebel & Niesel (2015, 14), vor allem der Übergang ins Schulsystem hervorgehoben wird. Auch im Zuge der Literaturrecherche ließ sich feststellen, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung größtenteils auf Übergänge ab dem Eintritt in die Volksschule konzentriert (z. B.: Hopf, Zill-Sahm, Franken 2004; Hollerer 2009; Sill 2010; Oehlmann 2011; Bellenberg, Forell 2013; Amtmann 2015). Publikationen zu Übergängen in der früheren Kindheit sind in geringerer Zahl ausfindig zu machen. Im Zusammenhang mit dem Übergang von der Familie in die institutionelle Betreuung wurde bisher das Augenmerk vorrangig auf Kleinkinder unter drei Jahren gelegt (Griebel, Niesel 2015, 97f.).

Ein Beispiel hierfür ist die Wiener Kinderkrippenstudie (<http://www.univie.ac.at/wiki-projekt/?section=home>), die von 2007 bis 2012 an der Universität Wien durchgeführt wurde. Die Wiener Kinderkrippenstudie beschäftigte sich aus einer psychoanalytischen Perspektive mit der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe und wird im folgenden Unterkapitel näher dargestellt. Im Rahmen dieser Studie wurde auch auf das Erleben und die Bewältigung des Übergangs von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung eingegangen und somit werden die Ergebnisse auch als relevant für die vorliegende Masterarbeit erachtet.

1.2.1.1 Der Übergang von der Familie in die Kinderkrippe

Bei der Wiener Kinderkrippenstudie wurden Kleinkinder im Alter von eineinhalb bis zwei Jahren während der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe mittels qualitativer und quantitativer Methoden untersucht, um herauszufinden welche Faktoren einen erfolgreichen Eintritt in die Kinderkrippe unterstützen (Datler, Datler, Funder 2010, 68). Erste Ergebnisse der Studie zeigten, dass sich die Eingewöhnungsverläufe der 104 Kinder höchst unterschied-

lich gestalteten, was auf die Notwendigkeit verweist, Untersuchungen an den einzelnen Eingewöhnungsverläufen anzustellen, um zu Erkenntnissen bzgl. der Faktoren, die für den Eingewöhnungsprozess von Bedeutung sind, zu kommen, so Datler u. a. (2012a, 69). Außerdem wurde sichtbar, dass der Eingewöhnungsprozess nicht in kurzer Zeit abgeschlossen ist, sondern einige Kinder auch noch mehrere Monate nach Eintritt unter der Trennung von ihren primären Bezugspersonen leiden (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 25f.).

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wurden Kriterien für die gelungene Eingewöhnung in die institutionelle Kinderbetreuung entwickelt. Datler & Lehner (2014, 394f.) erläutern die Kriterien der gelungenen Eingewöhnung näher, indem sie das Erleben des Kindes im Übergang von der familiären Betreuung in die institutionelle außerfamiliäre Betreuung in Zusammenhang mit den Aufgaben, die den PädagogInnen in den Institutionen während der Eingewöhnungsphase zukommen, darstellen. So führen sie aus, dass Kindern in der Eingewöhnungsphase dabei geholfen werden sollte, „*Situationen in der Krippe zusehends als angenehm oder gar lustvoll zu erleben*“ (ebd., 395, Hervorhebung im Original), um zu vermeiden, dass sie auch in Zukunft das Erleben von Neuem in Verbindung mit negativen Gefühlen bringen. Um nicht nur in Abhängigkeit von anderen angenehme Affekte zu verspüren, sollten die Kinder in weiterer Folge auch bei der Entwicklung der Fähigkeit, unangenehme Affekte selbstständig zu regulieren sowie angenehme Affekte selbstständig zu erwirken, unterstützt werden. Die Kinder brauchen andere, die verstehen, was in ihnen vorgeht und die dies auch kommunizieren, damit die Kinder selbst überhaupt verstehen können, welche Emotionen sich in ihnen abspielen und lernen, diese zu kommunizieren (ebd., 396). Eine weitere Aufgabe, die den PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen zukommt, ist es, Kindern das neue Umfeld so näher zu bringen, dass sie ein Interesse daran entwickeln, sich den Menschen und Gegenständen in diesem Umfeld zuzuwenden (ebd.). Zusätzlich sollten Kinder darin unterstützt werden, sich auf dynamische soziale Austauschprozesse mit Kindern und Erwachsenen im Kindergarten einzulassen, was ihnen zu Beginn nicht leichtfallen dürfte, da davon auszugehen ist, dass sie die Trennung von ihren primären Bezugspersonen belastet (ebd.).

Zusammenfassend kann der Eingewöhnungsprozess diesen Kriterien nach dann als gelungen angesehen werden,

- (a) wenn es Kindern gelingt, *Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm oder gar lustvoll zu erleben,*
- (b) *wenn Kinder dabei unterstützt werden, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihnen in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht,*
- (c) wenn sich die *Kinder aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuwenden, die sie im Kindergarten vorfinden und auf die sie im Kindergarten treffen;*
- (d) und wenn es *Kindern gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen.* (Datler, Trunkenpolz 2015, 10, Hervorhebung im Original)

Des Weiteren wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie untersucht, wie die Kinder den Eingewöhnungsprozess in Abhängigkeit von den Beziehungserfahrungen, die sie dabei machen, erleben (Heiss 2010; Kirnstötter 2011; Datler u. a. 2012a; Datler u. a. 2014a zit. nach Datler, Trunkenpolz 2015, 5), was auch zu Erkenntnissen darüber führte, welchen Einfluss Kinder selbst auf das Gelingen oder Nichtgelingen ihres Eingewöhnungsprozesses haben. Dies wird anschaulich am Fall eines Mädchens aufgezeigt, das seit zwei Wochen zur Eingewöhnung in der Kinderkrippe ist (Datler, Fürstaller, Erkey-Stevens 2011, 214f.). So wird erörtert, wie dieses sich beim Verlassenwerden von der Mutter aktiv an die Pädagogin wendet, um das Aufkommen negativer Gefühle abzuschwächen, sich selbst zu beruhigen und der Pädagogin zu verstehen zu geben, dass die Situation belastend ist. Die Reaktion der Pädagogin ist es, sich dem Mädchen zuzuwenden und es in das Spiel mit einem anderen Kind einzubinden (ebd.). Diese Verhaltensweise in ähnlichen Situationen scheint für das Mädchen charakteristisch zu sein und eine gute Strategie darzustellen, in belastenden Momenten die Zuwendung der Pädagoginnen zu bekommen, was in weiterer Folge dem Mädchen ermöglicht, die Belastung durch negative Affekte, die in Situationen des Verlassenwerdens und des Getrenntseins von primären Bezugspersonen aufkommt, zu lindern (ebd., 216f.).

Im Gegensatz dazu wurde aber auch darauf hingewiesen, dass vor allem Kinder, die ihr Leid nicht so deutlich zum Ausdruck bringen, schwer zu erkennen sind und demnach nicht die nötige Unterstützung, die sie brauchen, erhalten (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 25f.). Die Eingewöhnungsverläufe dieser Kinder, die sich während der Eingewöhnungsphase unauffäl-

lig und ruhig verhielten, verliefen „äußerst unbefriedigend“ (Datler, Fürstaller, Ereky-Stevens 2011, 217). Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens (2011, 217f.) zeigen am Beispiel eines Burschen auf, wie dieser zwar auf Kontaktversuche von anderen Kindern reagiert und somit den Wunsch mit anderen in Kontakt zu treten zeigt, es ihm allerdings nicht gelingt, so zu reagieren, dass die Kinder bei ihm bleiben oder die Kinder ihn überhaupt ansprechen, was eine enttäuschende und bedrückende Erfahrung für ihn sein dürfte. Die Gefühle, die mit diesen Erfahrungen einhergehen, dürfte der Bursche allerdings nicht zum Ausdruck bringen können und er wendet sich damit auch nicht an die Pädagoginnen, sondern bleibt für sich alleine und erstarrt richtiggehend, was den Verhaltensweisen von „unsicher-vermeidend gebundenen“ Kindern entspricht, welche dazu neigen, negative Gefühle zu unterdrücken, um sich diesen nicht gewahr werden zu müssen (ebd., 218f.). Kinder bei denen diese charakteristischen Verhaltensweisen festzustellen waren, wurden in Folge von dem Projektteam als „still leidende Kinder“ bezeichnet, da sie, obwohl sie dies in ihrem manifesten Verhalten nicht explizit machen, „mit erheblichen emotionalen Belastungen zu kämpfen“ (ebd.) haben dürften. Nicht alle „still-leidenden-Kinder“ sind auch „unsicher-gebunden“, aber es scheint als würden vor allem jene in ihrem Leid nicht auf sich aufmerksam machen und demnach auch weniger Beachtung von den Pädagoginnen erhalten, da sie als „unauffällig“ und „unproblematisch“ erlebt werden. Dies kann dazu führen, dass der Eingewöhnungsprozess dieser Kinder länger dauert und nach den Kriterien der Wiener Kinderkrippenstudie die Eingewöhnung auch Monate nach Eintritt noch als „nicht gelungen“ einzuschätzen ist (ebd., 220ff.).

Diese beiden Beispiele aus der Wiener Kinderkrippenstudie zeigen, wie Kinder aufgrund ihres Verhaltens Einfluss auf ihren Eingewöhnungsprozess nehmen, was allerdings nicht von der Verantwortung der Erwachsenen, die den Eingewöhnungsprozess pädagogisch begleiten und gestalten, ablenken darf (ebd., 222). Umso notwendiger scheint es demnach, weitere Forschung in diesem Feld zu betreiben und anhand der bereits vorhandenen Forschungsergebnisse an der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen zu arbeiten, um ein qualitatives Arbeiten zu ermöglichen (ebd., 222f.). Hierbei scheint es notwendig, so Datler, Fürstaller & Ereky-Stevens (2011, 223), an mehreren Punkten anzusetzen, zum einen an den Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in Kinderkrippen sowie bereits existierenden Eingewöhnungskonzepten und zum anderen an der Entwicklung der Kompetenzen der PädagogInnen, die es ermöglichen die Verhaltensweisen der Kinder und deren

Bedeutung für die Entwicklung von Interaktions- und Beziehungsprozessen differenziert wahr zu nehmen, um so den Kindern wie Eltern die nötige Unterstützung zukommen zu lassen.

In Deutschland gibt es für Kinder bis drei Jahre zwei erprobte Eingewöhnungsmodelle für die Kinderkrippe, das „Berliner Modell“ (Infans-Modell) und das „Münchener Modell“, die in der Praxis zum Einsatz kommen, um den Qualitätsstandards der Krippenbetreuung gerecht zu werden (Griebel, Niesel 2013, 216). Das Berliner Eingewöhnungsmodell baut darauf, während der Eingewöhnung ein Beziehungsdreieck zwischen Kind, Eltern und ErzieherInnen aufzubauen, wobei die Beziehung von Eltern und ErzieherInnen als sehr bedeutsam im Zusammenhang mit dem Wohlergehen des Kindes angesehen wird (ebd.). Das „Münchener Modell“ hingegen legt das Augenmerk besonders auf die Auseinandersetzung mit und die Reduktion von Stress, der durch die Veränderungen während der Eingewöhnung bei den Kindern ausgelöst werden kann. Veränderungen werden nur allmählich eingeführt und Eltern wie ErzieherInnen sind Teil von „Unterstützungssystemen“ (ebd.). In beiden Modellen ist vorgesehen, dass das Kind während der Eingewöhnung anfangs von einer Bindungsperson begleitet wird und erst allmählich, während das Kind bereits eine Beziehung zur Bezugspädagogin aufbaut, für längere Zeit ohne Begleitung in der Einrichtung bleibt (ebd.).

Griebel & Niesel (2013) stellen fest, dass sich derartige Eingewöhnungsmodelle in der Praxis von Kinderkrippen für Kinder unter drei Jahren mittlerweile als Qualitätsstandard etabliert haben, wohingegen für Kinder über drei Jahre eher keine einheitliche Praxis zu beobachten ist (ebd., 218). Dies ist laut den AutorInnen bedingt dadurch, dass sich das Angebot im Bereich der Tageseinrichtungen für dreijährige oder ältere Kinder mit vielen verschiedenen Trägern und Konzeptionen sehr heterogen gestaltet (ebd.). Im Folgenden wird auf die Forschungsbefunde im Zusammenhang mit dem Eintritt dreijähriger oder älterer Kinder in den Kindergarten näher eingegangen.

1.2.1.2 Der Übergang von der Familie in den Kindergarten

Zum Thema des Übergangs von der Familie in den Kindergarten kann die Studie von Haefele & Wolf-Filsinger (1986) genannt werden, welche eine der ersten deutschsprachigen Forschungsarbeiten zum Übergang von der familiären Betreuung in die institutionelle Betreu-

ung des Kindergartens ist (Roux 2004, 82). Auf Grundlage eines stresstheoretischen Modells haben die Forscherinnen den Kindergarteneintritt als stressauslösendes Ereignis untersucht und auf Grundlage der Ergebnisse charakteristische Verhaltensweisen während des Eingewöhnungsprozesses beschrieben (ebd.). Untersucht wurden 47 Kinder anhand von Eltern- und ErzieherInnenbefragungen zum familiären Hintergrund und Verhalten sowie Verhaltensänderungen des Kindes (ebd.). Die Ergebnisse zeigen, dass die Stressreaktionen im Kindergarten über den Verlauf der ersten vier Wochen schwächer wurden und die Kinder zu Hause bei der Familie nach Erholung und Entspannung suchten (ebd.). Es ließen sich weniger stresserleichternde Effekte als erwartet feststellen, dafür konnten zusätzliche stressgenerierende Effekte identifiziert werden, wie bspw. Desinteresse der Eltern, Überbehütung und ein inkonsequenter Erziehungsstil (ebd.).

Am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München haben Griebel & Niesel (1998) mitunter auch den Eintritt in den Kindergarten von dreijährigen oder älteren Kindern auf familienpsychologischer Grundlage mittels qualitativer als auch quantitativer Methoden untersucht. Zentral war dabei die Perspektive aller am Übergang beteiligten Personen (Kind, Eltern und ErzieherInnen) in den Blick zu nehmen und im Sinne eines Ko-Konstruktionsmodells zu erfassen. Griebel & Niesel (2015, 97ff.) skizzieren auf Grundlage von verschiedenen Forschungsbefunden (Haefele, Wolf-Filsinger 1994; Schmidt-Denter 1985; Strätz 1986; Minsel 1996; Strätz, Schmidt 1982 zit. nach Griebel, Niesel 2015, 97ff.) einen Überblick zu den zeitlich aufeinanderfolgenden Phasen der Bewältigungsbemühungen der Kinder im Prozess der Eingewöhnung. Die Phasen werden eingeteilt in „Orientierung“, „Eingliederungsbemühungen“ und „Integration in die Gruppe“.

Während der „Orientierung“ in den ersten Tagen nach Eintritt reagierten einige Kinder ängstlich und weinten oder klammerten sich an die Mutter bei der Verabschiedung (Griebel, Niesel 2015, 99). In den ersten Tagen nahmen die neu eingetretenen Kinder eine beobachtende Rolle am Rande ein, zeigten ein verlegenes und starres Verhalten, gingen auf Kontaktangebote anderer Kinder nicht ein und reagierten scheu darauf, ebenso konnten regressive Verhaltensweisen beobachtet werden (ebd., 100). Außerdem fiel auf, dass den Kindergartenneulingen „soziale Ungeschicklichkeiten“ passierten, z. B. durch eine unangemessene Äußerung des Wunsches mitzuspielen (ebd.). In der Phase der „Eingliederungsbemühungen“

in den ersten Wochen nach Eintritt war häufiger ein Parallelspiel zu beobachten, außerdem versuchten die Kinder Anknüpfungsstrategien zu entwickeln, um mit den anderen Kindern in Kontakt zu kommen und sich bei Gruppenaktivitäten zu beteiligen (Griebel, Niesel 2015, 101). Über die ersten Monate nach Eintritt in den Kindergarten kommt es schließlich zur allmählichen „Integration in die Gruppe“, was sich darin zeigt, dass Kinder beim Eintreffen in den Kindergarten von anderen begrüßt werden und nicht mehr von sich aus Kontakt suchen müssen, obwohl trotzdem noch Unterschiede zu den Kindern, die schon länger im Kindergarten sind, zu verzeichnen sind wie beispielsweise nicht so häufige Interaktionen (ebd., 101f.). Griebel & Niesel (2015, 102) merken an, dass die Reaktionen der Kinder über die Phase der Eingewöhnung sehr unterschiedlich ausfallen und dazu kaum generelle Aussagen gemacht werden können (ebd.) und dass der Prozess der Eingewöhnung oft länger dauert, als erwartet wird. Sie berichten von Kindern, deren Eingewöhnung nach zehn Monaten noch nicht abgeschlossen war (Griebel, Niesel 1993, 4).

Zu den Publikationen zum Eintritt in den Kindergarten kann auch die Studie „Normative Übergänge im Kindesalter“ von Beelmann (2006) gezählt werden, in der die Anpassungsprozesse von Kindern im Kontext des Eintritts in den Kindergarten, die Grundschule und die weiterführende Schule im Rahmen einer Längsschnittstudie analysiert und verglichen wurden. Sein Ausgangspunkt ist die These, dass sich Übergänge krisenhaft aber auch günstig auf die Entwicklung von Kindern auswirken können (ebd., 13). Ziel war es, die den unterschiedlichen Anpassungsprozessen zu Grunde liegenden Bedingungen ausfindig zu machen (ebd., 12). Er identifizierte die Veränderungen und Belastungen, die in Verbindung mit dem jeweiligen Übergang standen und stellte dann einen Vergleich der drei Übergänge an. In Bezug auf den Eintritt in den Kindergarten weisen die Ergebnisse darauf hin, dass dieser in der Familie von großer Bedeutung ist und vorrangig mit positiven Erwartungen in Verbindung steht und erwünscht ist (ebd., 172).

Weiters zeigte sich wie bei Griebel & Niesel (1998), dass der Prozess des Überganges bereits vor Eintritt, bei den Vorbereitungen darauf, beginnt (Beelmann 2006, 173). Nach drei Monaten wirkten die Kinder motiviert, den Kindergarten zu besuchen und es schien als wäre es ihnen gelungen, die Anforderungen im Kindergarten (Anpassung an Tagesrhythmus, Anerkennen der PädagogInnen als Autorität und ohne Eltern auszukommen während sie im Kin-

dergarten sind) zu bewältigen (Beelmann 2006, 174f.) Generell stellte Beelmann (2006) fest, dass die Anforderungen, die an die Kinder bei den Übergängen in den Kindergarten, die Grundschule oder die weiterführende Schule gestellt werden, dem Entwicklungsstand des jeweiligen Eintrittsalters entsprechen und die Kinder in den meisten Fällen den Übergang mittels eigener Ressourcen meistern konnten (ebd., 190). So ist der Befund der Studie, dass die Übergänge die Kinder nicht überfordern, nur mit wenigen Schwierigkeiten bzw. Belastungen einhergehen und demnach bewältigbar sind (ebd., 189). Weiter zeigte er, dass der Prozess der Anpassung an die neuen Anforderungen, im Rahmen seiner Studie, bei den meisten Kindern drei Monate nach Eintritt abgeschlossen war und es nur in der ersten Eingewöhnungsphase zu kurzfristigen Anpassungsproblemen bei den Kindern kam (ebd., 190).

Neuere Forschungsarbeiten zum Übergang von der Familie in den Kindergarten entstanden im Rahmen des Pilotprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ in Form von Masterarbeiten (Birnbacher 2017; Engelke 2017; Görgmayer 2017), die das Augenmerk zusätzlich auf die Bedeutung der Affektregulierung und die Bedeutung von Regeln und Ritualen im Zusammenhang mit dem Übergang in den Kindergarten legten und deshalb in den folgenden Kapiteln näher betrachtet werden.

Auch im Rahmen des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“ konnten bereits erste Ergebnisse generiert werden. Halbauer (2018) untersuchte, auf Basis einer Young Child Observation (YCO) in der Familie des Fokuskindes Flora, die Bedeutung von Beziehungserfahrungen und von Regeln und Ritualen im Übergang von der familiären Betreuung in den Kindergarten sowie die manifeste Aggression zwischen dem Fokuskind und dessen Bruder und die elterliche Regel der physischen Gewaltfreiheit im Kontext von deren gewaltsamen Verhalten. Ebenso dem methodischen Bereich der YCO zuzuordnen sind die Arbeiten von Reisenhofer (2019) und Wellkamp (2019), die ihre Beobachtungen im Kindergarten der Fokuskinder durchgeführt haben. Bei Reisenhofer (2019) stehen die Peer-Group-Beziehungserfahrungen des Fokuskindes Patrick im Zentrum sowie die Bedeutung von Regeln und Ritualen im Eingewöhnungsprozess. Wellkamp (2019) fokussierte auf die Bedeutung der Beziehungserfahrungen des Fokuskindes Noah hinsichtlich seines Erlebens sowie der Verarbeitung der Tren-

nung von seinen primären Bezugspersonen und Regeln und Ritualen in diesem Kontext. Leberl (2019) führte eine Analyse leitfadengestützter Interviews mit der Mutter und der Pädagogin des Fokuskindes Patrick durch und legte den Schwerpunkt auf die Darstellung und Analyse der sprachlich repräsentierten Erlebnisinhalte der Mutter und der Pädagogin Patricks sowie der möglichen Bedeutung von Regeln und Ritualen für den Übergangsprozess, außerdem stellte sie einen Vergleich der Sichtweisen der Mutter und der Pädagogin auf diesen Prozess an. Die Arbeiten von Schrangl (2019), Mitas (2019) und Schietz (2019) entstanden auf Basis von Videomaterial, das im jeweiligen Kindergarten der Fokus Kinder aufgezeichnet wurde. Schrangl (2019) ging den Fragen nach, welche Bedeutung Beziehungserfahrungen für das Trennungserleben und die Trennungsbewältigung des Fokuskindes Noah während des Übergangs zukommt und welche Bedeutung Regeln und Rituale für seinen Eingewöhnungsprozess haben. Mitas (2019) erforschte die Bedeutung von Peers sowie von Regeln und Ritualen für den Eingewöhnungsprozess des dreijährigen Patrick. Besondere Bedeutsamkeit für die vorliegende Masterarbeit kommt der Ausarbeitung von Schietz (2019) zu, die mit ihrer Frage nach der Bedeutung von Peers für die Eingewöhnung des Fokuskindes Tim, erste Erkenntnisse hinsichtlich Tims Erlebens liefert, der auch im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht.

Da sich Kinder bei Eintritt in die institutionelle Betreuung aufgrund der Trennung von ihren primären Bezugspersonen mit verschiedenen Gefühlen konfrontiert sehen und gefordert sind, mit diesen umzugehen (vgl. Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010; Datler, Lehner 2014; Griebel, Niesel 2015) kommt der Fähigkeit zur Affektregulierung eine besondere Relevanz zu. Der aktuelle Forschungsstand zur Thematik der Affektregulierung beim Übergang von der Familie in den Kindergarten wird im folgenden Kapitel dargestellt.

1.2.2 DIE BEDEUTUNG DER AFFEKTREGULIERUNG BEIM ÜBERGANG VON DER FAMILIE IN DEN KINDERGARTEN

Wie Dornes (2004, 175) festhält, wird die Thematik der Verarbeitung und Repräsentation persönlicher Erfahrungen innerhalb der Psychoanalyse seit ihren Anfängen thematisiert. So wurden „umfassende Entwürfe zu einer Theorie der Symbolisierung von Erfahrung vorgelegt“ (ebd.) und in späteren Ausarbeitungen wurden Verbindungen zu anderen Disziplinen, wie der Kleinkindforschung, vorgenommen (vgl. Dornes 2015, 186ff.).

Die Recherche zeigt, dass Affekte und Affektregulierung im Interesse mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen stehen, wie beispielsweise der Neurowissenschaft, der Philosophie, der Psychologie und eben der Psychoanalyse. Fonagy u. a. (2015, 75) stellen fest, dass keine zufriedenstellende Definition des Begriffes der Affektregulierung auffindbar ist und der Begriff Emotionsregulierung äquivalent verwendet wird. Innerhalb der Psychoanalyse und der Bindungstheorie, so die AutorInnen, besteht Einigkeit darüber, dass Affektregulierung zur „Herstellung einer Balance zwischen positivem und negativem Affekt“ (ebd., 100) dient. Die Affektregulierung beinhaltet „die Fähigkeit, unsere affektiven Reaktionen zu kontrollieren und zu mäßigen“ (ebd., 75). Datler (2004b, 122) führt aus, dass sich das Verlangen nach Affektregulation darin zeigt, dass Menschen „beständig danach bestrebt (sind), unangenehme Gefühle zu lindern oder zu beseitigen sowie angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen“.

Peter Fonagy und seine Forschungsgruppe (Fonagy u. a. 2015) beschäftigten sich im Besonderen mit der Affektregulierung, Mentalisierung und der Entwicklung des Selbst und schafften in ihrer Forschungsarbeit eine Verbindung zwischen den entwicklungspsychologischen Forschungsfeldern der Theory-of-mind-Forschung und der Bindungsforschung mit der Psychoanalyse, um den Erwerb der Fähigkeit zur Mentalisierung, in Abhängigkeit von Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit, nachzuzeichnen. Hierbei kommt dem Affektspiegelungsmodell und der Playing-with-reality-theory eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd.). Sie arbeiten in ihrer umfassenden Mentalisierungstheorie heraus, welche Bedeutung Affekten bei der Entwicklung des Selbst zukommt und wie sich die innere Wahrnehmung der Realität des Kindes im Laufe der psychischen Entwicklung verändert und zur Entwicklung einer reifen Subjektivität führt (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um Entwicklungsprozesse, durch die sich Kinder ihrer eigenen „inneren Welt“ sowie jener der anderen gewahr werden.

Fonagy u. a. (2015, 308) gehen davon aus, dass „affektiv besetzte mentale Inhalte“ markiert oder symbolisch in Ausdrucksformen wie dem Als-ob-Spiel, symbolischen Zeichnungen, Theateraufführungen, Drama, der Rezeption von Märchen, künstlerischer Produktivität oder dem Phantasieren und Tagträumen externalisiert werden, um positive wie negative affektive Zustände zu regulieren, das heißt aufrecht zu erhalten, zu modifizieren, abzuschwächen oder zu verstärken. Im Säuglings-/Kleinkindalter wird das Potenzial zur Affektregulierung in der

zwischenmenschlichen Interaktion mit den primären Bezugspersonen, im Spiel und im symbolischen Denken durch Tagträume und Phantasien gesehen (Dornes 2004, 184).

Im Zuge der Wiener Kinderkrippenstudie entstanden einige Diplomarbeiten, die sich mit der Bewältigung der Eingewöhnung von Kleinkindern und der Frage danach auseinandergesetzt haben, inwieweit Affektregulierung durch das Kind selbst oder durch eine Bezugsperson in der Kinderkrippe stattfinden kann, so dass Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll erlebt werden können. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen unter anderem die Bedeutsamkeit einer gelingenden Affektregulierung für die Bewältigung des Eingewöhnungsprozesses auf und dass Kleinkinder im Alter von eineinhalb bis zwei Jahren noch besonders abhängig von der Verfügbarkeit einer Bezugsperson in der Betreuungseinrichtung sind, um zu einer erfolgreichen Affektregulierung zu gelangen (z. B. Heiss 2010; Jedletzberger 2010; Blümel 2011).

Im Rahmen des Pilotprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ beschäftigte sich Engelke (2017) mit der Bedeutung der Affektregulierung für den Übergang von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung eines dreijährigen Mädchens. Auch ihre Ausarbeitung weist darauf hin, in welcher Weise eine gelingende Affektregulierung zum Gelingen des Übergangsprozesses beitragen kann. So zeigt Engelke (2017, 120) anhand der Einzelfallstudie zu Biljana, dass das Mädchen über eine gute Ressource verfügt, angenehme Affekte durch Strategien der Affektregulierung, unter anderem in Gestalt von selbst initiierten Regelmäßigkeiten in spielerischer Form (ebd., 192), herbei zu führen, auch wenn ihre Mutter emotional nicht für sie verfügbar ist. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass im Fall Biljana neben positiven Beziehungserfahrungen besonders den Strategien der Affektregulierung eine große Bedeutung hinsichtlich des Gelingens des Transitionsprozesses von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung, zukommt (ebd., 183). Des Weiteren hat sich Birnbacher (2017) im Rahmen des selben Projektes mit Affektregulierungsstrategien im Übergang befindlicher Kinder beschäftigt und streicht ebenso wie Engelke (2017) die Bedeutung der Fähigkeit der Kinder, schmerzhaft Affekte in Bezug auf die Trennung von ihren primären Bezugspersonen bei Eintritt in den Kindergarten zu regulieren, heraus (Birnbacher 2017, 123).

Diese Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass der Affektregulierung auch im Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung dreijähriger und älterer Kinder eine große Relevanz zugesprochen werden muss und liefern einen ersten Hinweis darauf, dass (selbst-initiierte) Regelmäßigkeiten und Rituale eine besondere Funktion bei der Affektregulierung und in weiterer Folge für das Gelingen von Übergangsprozessen zukommen kann (Engelke 2017, 192). Im Hinblick darauf, dass sich Kinder bei Eintritt in den Kindergarten mit verschiedensten Affekten konfrontiert sehen, mit denen sie zumindest zeitweilig, während des Besuches im Kindergarten, ohne der Unterstützung ihrer primären Bezugspersonen umgehen müssen und es zur Bedeutung von Regeln und Ritualen im Zusammenhang mit der Affektregulierung dreijähriger und älterer Kinder im Übergang von der Familie in den Kindergarten noch wenig Forschungsbefunde gibt, erscheint es interessant und relevant diesen Aspekt näher zu betrachten.

1.2.3 DIE BEDEUTUNG VON REGELN UND RITUALEN BEIM ÜBERGANG VON DER FAMILIE IN DEN KINDERGARTEN

Mit Eintritt in den Kindergarten müssen sich Kinder auf die neue Umgebung und damit einhergehend auf neue Räume, Tagesabläufe und Regeln einstellen, die sich von den von zu Hause bekannten unterscheiden können (Griebel, Niesel 1998, 9). Im Übergang in diesen neuen Lebensabschnitt kommen nach Griebel & Niesel (1998, 6) auch häufig in der Gesellschaft übliche Rituale zum Einsatz.

Im Zusammenhang mit dem Eintritt in den Kindergarten werden Rituale vor allem in Ratgebern sowie populärwissenschaftlichen Publikationen thematisiert und gelten hier vorrangig als hilfreich für Kinder im Kindergartenalltag. Gräßer & Hovermann (2015, 121f.) schreiben beispielsweise, dass alle Vorgänge und Handlungen sich im Kindergartenalltag täglich wiederholen und so zu Ritualen werden würden, die den Kindern Halt, Sicherheit und Vertrauen geben. Ebenso würde, laut den AutorInnen, beispielsweise das Einführen eines „Verabschiedungsrituales“ von Eltern und Kindern beim täglichen Bringen in den Kindergarten die Trennungssituation erleichtern (ebd., 124f.). Rituale werden in dieser Publikation als „bewusste Verhaltenswiederholungen“ definiert, durch welche Kindern zu bewussterem Gestalten und Erleben des Alltags verholfen werden kann, weil eine Struktur geschaffen wird (ebd., 8). Rituale können Sicherheit, Halt und Geborgenheit geben, die Selbstständigkeit der Kinder för-

dern und Ordnung und Orientierung schaffen, so die Autorinnen weiter (Gräßer, Hovermann 2015, 14). Ein weiteres Beispiel ist der Ratgeber „Kinder lieben Rituale. Kinder im Alltag mit Ritualen unterstützen und begleiten“ von Langlotz & Bingel (2008), in dem ebenso Begrüßungs- und Abschiedsrituale im Kindergarten, sowie Rituale zum Feiern von Festen als hilfreich und förderlich präsentiert werden und hervorgehoben wird, dass Rituale besonders in Zeiten „einschneidender Veränderungen“ und großer Übergänge von Bedeutung sind und zur Bewältigung kritischer Situationen beitragen können (ebd., 4f.).

Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu dieser Thematik lassen sich ähnliche Befunde, jedoch in geringerer Zahl und in differenzierterer Natur, finden (z. B. Wulf 2008). Bei der Recherche wird jedoch deutlich, dass es nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen innerhalb der Pädagogik gibt, die sich mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen bei Übergängen im Kindesalter beschäftigen und hierbei eine Konzentration auf Kinder im Grundschulalter sowie den Bereich der Familie ausmachbar ist.

Beispielsweise kann hier die „Berliner Ritualstudie“ (Wulf 2008; Wulf 2015) genannt werden, die dazu beitrug, dass die Ritualforschung international als Teil der Erziehungswissenschaft anerkannt wurde. Bei der Studie wurden Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse von Kindern im Grundschulalter untersucht und so wurde der Bedeutung von Ritualen und Ritualisierungen in mehreren Erziehungs- und Sozialisationsfeldern (Familie, Schule, Kinder- und Jugendkultur, Medien) nachgegangen (Wulf 2015, 23). Innerhalb dieser konnten verschiedene Formen und Funktionen von Ritualen und Ritualisierungen beschrieben werden, wie beispielsweise das „Frühstücksritual“ innerhalb der Familie, das zur Vorbereitung auf den kommenden Tag dient oder Rituale in Form von familiären Festen oder Ereignissen, wie das jährliche Weihnachtsfest, der Familienurlaub oder Geburtstage (Wulf 2008, 70). Ebenso wurden Schulen als „rituell organisierte Institutionen“ identifiziert, in denen es auch zu wiederkehrenden Festen und Veranstaltungen kommt, sowie der schulische Alltag und der Unterricht unter anderem auch rituell gestaltet wird (ebd., 71).

Ein zentrales Ergebnis der „Berliner Ritualstudie“ ist demnach, dass Ritualen und Ritualisierungen in Erziehung, Bildung und Sozialisation eine zentrale Bedeutung zukommt, da es durch sie zu einer Strukturierung kommt, die es Kindern erleichtert, „sich in eine *soziale Ordnung* einzufügen und mit dieser konstruktiv umzugehen“ (ebd., 69, Hervorhebung im

Original). Weiters geht aus der Studie hervor, dass Rituale Übergänge zwischen Institutionen gestalten und soziales Lernen ermöglichen (Wulf 2008, 69). Aufgrund der Performativität von rituellen Praktiken, so Wulf (2008, 70ff.), wird Gemeinschaft inszeniert bzw. aufgeführt und somit erzeugt; durch Rituale entstehen Gefühle der Zugehörigkeit, beispielsweise innerhalb der Familie. Außerdem wurden bei der Studie Merkmale herauskristallisiert, die für Rituale in der Grundschule zentral sind:

„Rituale und Ritualisierungen haben einen Anfang und ein Ende. Sie sind durch ihre Dynamik gekennzeichnet, die Anpassung und Veränderungen des kindlichen Verhaltens bewirkt. Ihre körperlichen Praktiken schaffen Handlungsformen, Bilder und Schemata, mit denen sich Kinder identifizieren, die sie erinnern, und in deren Inszenierung und Aufführung neue Handlungsformen emergieren. In mimetischen Prozessen entwickeln die an Ritualen beteiligten Kinder ein praktisches Wissen, das die Grundlage ihrer rituellen bzw. sozialen Handlungskompetenz bildet“ (ebd., 72).

Datler & Trunkenpolz (2015) stellen fest, dass nur wenige einschlägige pädagogischen Veröffentlichungen zu finden sind, in denen der Bedeutung von Regeln und Ritualen beim Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung nachgegangen wurde (Heiss 2010; Datler, Datler, Funder 2010) und dass hierbei auf eine theoriegeleitete Unterscheidung zwischen Ritualen und Regeln meistens verzichtet wurde und somit nicht der Bedeutung von Regeln im Unterschied zur Bedeutung von Ritualen in diesem Zusammenhang nachgegangen werden konnte (Datler, Trunkenpolz 2015, 5f.). Einige wenige Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Regeln und Ritualen im Übergang von der Familie in den Kindergarten lassen sich mittlerweile dennoch ausmachen. Beispielsweise wurden, wie bereits erwähnt, im Rahmen des Pilotprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ Einzelfallstudien in Form von Masterarbeiten zu dieser Thematik generiert (Birnbacher 2017; Engelke 2017; Görgmayer 2017). Hierbei konnten schon Erkenntnisse bezüglich der Frage nach der Bedeutung von Ritualen und Regelhaftigkeiten für den Eingewöhnungsprozess in den Kindergarten, in der Familie einerseits und im Kindergarten andererseits, gewonnen werden.

Mit dem Einzelfall, der von Engelke (2017, 191) bearbeitet wurde, konnte beispielsweise die These Wulfs (2008), dass Regelhaftigkeiten und Rituale Gefühle der Stabilität, Verlässlichkeit und Zugehörigkeit vermitteln, für den familiären Bereich im Zusammenhang mit der Transition in den Kindergarten gestützt werden. Weiters wurde auf vom Kind selbst initiierte Re-

gelhaftigkeiten (z. B. in Form eines Spiels mit einem Duplo-Bauernhof) hingewiesen, die zur Affektregulierung und somit zum Gelingen des Übergangsprozesses beitragen (Engelke 2017, 96, 192f.). Es konnte aber auch festgestellt werden, dass Regelhaftigkeiten und Rituale nicht immer diese Gefühle der Sicherheit bzw. Stabilität hervorrufen, sondern dies von der Bedeutung dieser für das Kind abhängig ist und in weiterer Folge, dass diese Bedeutung in Zusammenhang mit den Beziehungserfahrungen mit den primären Bezugspersonen sowie der „Vorhersagbarkeit des Alltags“ steht (ebd., 192). Abgesehen davon stellt Engelke (2017, 192) weiters fest, dass es, zumindest im familiären Bereich, schwierig ist, Rituale und Regelhaftigkeiten voneinander abzugrenzen und diese zu definieren.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Birnbacher (2017, 125ff.), die einen Vergleich des Erlebens zweier Kinder innerhalb der Familie während des Transitionsprozesses in den Kindergarten vorgenommen hat. Die Bedeutung von Ritualen und Regelhaftigkeiten im familiären Alltag für den Transitionsprozess in den Kindergarten, so ihr Befund, liegt vor allem darin, dass sie vorhersehbar sind und während des Transitionsprozesses eine Verlässlichkeit und ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit zur Familie bieten (ebd., 123). Ebenso konnten Regelhaftigkeiten, die von den Kindern eigens eingeführt wurden als hilfreich für die Affektregulation belastender Gefühle, die durch die Trennung und das Getrennt-Sein aufkommen, identifiziert werden (ebd.).

Auch Görgmayer (2017, 129) ging dem Einfluss von Regelhaftigkeiten und Ritualen auf den Eingewöhnungsprozess nach, indem sie das Erleben und Verhalten zweier Kinder während des Transitionsprozesses im Kindergarten verglich und stellte fest, dass das Erleben von Ritualen und Regelhaftigkeiten in Abhängigkeit zu den Beziehungserfahrungen, welche die Kinder im Kindergarten machen, steht. Als Regelhaftigkeiten identifizierte sie im Kindergarten vorgegebene Strukturen, wie den Morgenkreis und die Jause, welche sich als nicht sehr förderlich bzw. sogar hemmend für den Eingewöhnungsprozess herausstellten, jedoch mit der Erfahrung positiver Beziehungen im Kindergarten als weniger bedrohlich erlebt werden konnten (ebd., 134). Als Rituale wurden von den Kindern selbst gewählte Strukturen im Freispiel aufgefasst, wie beispielsweise das wiederholte Bauen von Puzzles oder die wiederkehrende Verwendung bestimmter Bastelutensilien, welche sich bestärkend auf die Kinder auswirken können und in Abhängigkeit von den Beziehungserfahrungen, die mit den Pädago-

ginnen gemacht werden, zum Gelingen der Eingewöhnung beitragen können (Görgmayer 2017, 126).

Im folgenden Kapitel werden die nun sichtbar gewordenen Forschungslücken nochmals zusammengefasst wiedergegeben.

1.3 IDENTIFIZIERUNG DER FORSCHUNGSLÜCKEN

Im Zuge der Recherche zeigt sich, dass in der Transitionsforschung vorrangig der Übergang ins Schulsystem mit dem Eintritt in die Volksschule in den Blick genommen wird und nur wenige Publikationen zu Übergängen in der früheren Kindheit zu finden sind. Im Zusammenhang mit dem Übergang von der Familie in die institutionelle Betreuung wurde bisher das Augenmerk vor allem auf Kleinkinder unter drei Jahren gelegt. Dem Übergang von der Familie in den Kindergarten von Kindern ab drei Jahren wurde hingegen bisher weniger Aufmerksamkeit geschenkt, was Griebel & Niesel (2015, 98) einerseits darauf zurückführen, dass Kindern ab drei Jahren im Vergleich zu jüngeren Kindern eine gewisse „Kindergartenreife“ zugesprochen wird, und andererseits, dass Kindergärten im Vergleich zur Schule erst allmählich als Bildungseinrichtungen und nicht mehr nur als Betreuungseinrichtungen wahrgenommen werden, wodurch bisher der Übergang vom Kindergarten in die Schule mehr erforscht wurde als der Übergang in den Kindergarten, was auch die Literaturrecherche zeigt.

Wie im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand dargestellt, wurden zur Thematik des Übergangs von der familiären Betreuung in die institutionelle Betreuung dennoch Forschungsarbeiten durchgeführt. Im Bereich der Forschung zum Eintritt in die Kinderkrippe wurde hierbei bereits untersucht,

- wie Kinder den Eingewöhnungsprozess in die außerfamiliäre Betreuung in Abhängigkeit von Beziehungserfahrungen erleben (Heiss 2010; Kirnstötter 2011; Datler u. a. 2012a; Datler u. a. 2014a zit. nach Datler, Trunkenpolz 2015, 5),
- nach welchen Kriterien der Eingewöhnungsprozess als gelungen oder nicht-gelungen beurteilt werden kann (Datler, Lehner 2014) und
- welchen Beitrag Kinder selbst zum Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des Eingewöhnungsprozesses leisten (Datler, Fürstaller, Ereky-Stevens 2011).

Hierbei wurde auch deutlich, dass es notwendig ist, weitere Forschung in diesem Feld zu betreiben und anhand der bereits vorhandenen Forschungsergebnisse an der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen zu arbeiten, um ein qualitatives pädagogisches Arbeiten zu ermöglichen.

Da sich diese Forschungsarbeiten hauptsächlich mit der Eingewöhnung von Kinder unter drei Jahren beschäftigten, lässt sich eine Forschungslücke hinsichtlich der Eingewöhnung von dreijährigen oder älteren Kindern in den Kindergarten ausmachen. Hierzu finden sich wenige wissenschaftliche Auseinandersetzungen, bei denen der Kindertarteneintritt bisher aus der Perspektive eines stresstheoretischen Modells (Haefele, Wolf-Filsinger 1986) sowie auf familien-psychologischer Grundlage (Griebel, Niesel 1998) untersucht wurde, wobei Verhaltensweisen sowie zeitlich aufeinanderfolgende Phasen der Bewältigungsbemühungen der Kinder im Prozess der Eingewöhnung beschrieben werden konnten. Ebenso wurden bereits Anpassungsprozesse von Kindern im Kontext des Eintritts in den Kindergarten untersucht (Beelmann 2006). Griebel & Niesel (2015) betonen, dass zum Thema des Übergangs von der Familie in den Kindergarten noch Forschungsbedarf besteht, da angenommen werden kann, dass „eine erfolgreiche Übergangsbewältigung mit Kompetenzgewinn verbunden ist und sich dadurch die Wahrscheinlichkeit für das Gelingen des nächsten Übergangs erhöht, während umgekehrt ein nicht gelungener Übergang die Gefahr des Scheiterns weiterer Übergänge birgt“ (Griebel, Niesel 2015, 98). Die Art der Bewältigung des Übergangs von der Familie in den Kindergarten scheint demnach weitreichende Konsequenzen für das einzelne Kind und die weiteren Übergängen in seiner Bildungslaufbahn zu haben, was nach weiteren Untersuchungen in diesem Forschungsbereich verlangt.

Darüber hinaus finden sich im aktuellen Forschungsstand zur Bedeutung der Affektregulierung im Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung Hinweise, die dafür sprechen, dass die Fähigkeit zur Affektregulierung für Kinder, die sich in einem Übergangsprozess befinden, von Relevanz ist (Engelke 2017; Birnbacher 2017). Der Umstand, dass Kinder während des Übergangs von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung aufgrund der Trennung von ihren primären Bezugspersonen mit unterschiedlichen Gefühlen konfrontiert werden und deren primäre Bezugspersonen, während der Zeit, die sie im Kindergarten verbringen, nicht affektregulierend zur Verfügung stehen, legt nahe, dass der Möglichkeit selbst

Affekte zu regulieren und sich so von unangenehmen Gefühlen zu befreien sowie angenehme Gefühlszustände herbeizuführen, wie beispielsweise im symbolischen Spiel, bedeutsam für Kinder im Hinblick auf deren Bewältigung und Gelingen des Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten ist.

Im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand wurde außerdem herausgearbeitet, dass der Bedeutung von Regeln und Ritualen während des Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten bisher aus wissenschaftlicher Perspektive kaum Beachtung beigemessen wurde. Bei der Recherche wurde deutlich, dass es nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen innerhalb der Pädagogik gibt, die sich mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen bei Übergängen im Kindesalter beschäftigen und hierbei eine Konzentration auf Kinder im Grundschulalter, sowie den Bereich der Familie ausmachbar ist (z. B. Wulf 2015). Hierbei wurde zwar bereits der Bedeutung von Ritualen und Ritualisierungen in mehreren Erziehungs- und Sozialisationsfeldern nachgegangen und es konnten verschiedene Formen und Funktionen von Ritualen und Ritualisierungen beschrieben werden, jedoch wurde nicht auf den Bereich des Kindergartens eingegangen. Diese Thematik wurde bisher vor allem in Ratgebern sowie populärwissenschaftlichen Publikationen behandelt. Wissenschaftliche Studien hierzu gibt es hingegen nur sehr wenige. Auch auf eine theoriegeleitete Unterscheidung zwischen Ritualen und Regeln wurde meistens verzichtet und somit konnte meist nicht der Bedeutung von Regeln im Unterschied zur Bedeutung von Ritualen in diesem Zusammenhang nachgegangen werden (Datler, Trunkenpolz 2015, 5f). Einige wenige Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Regeln und Ritualen im Übergang von der Familie in den Kindergarten lassen sich mittlerweile dennoch ausmachen (Birnbacher 2017; Engelke 2017; Görgmayer 2017), aber auch in diesen wird auf einen weiteren Forschungsbedarf hingewiesen, weshalb auch für diesen Themenbereich eine noch bestehende Forschungslücke angezeigt ist.

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand werden im folgenden Kapitel die Forschungsfragen expliziert, die zur Verringerung der hier identifizierten Forschungsdesiderate beitragen sollen.

1.4 EXPLIKATION DER FORSCHUNGSFRAGEN

Um einen ersten Zugang zum Erleben des Fokuskindes zu erhalten, wurde das Beobachtungsmaterial in einem Observation-Seminar in Kleingruppen bearbeitet. Dabei wurde in erster Linie zwei allgemein gehaltenen Fragen des rahmengebenden Forschungsprojektes nachgegangen, und zwar, wie Tim die Eingewöhnung in den Kindergarten in den ersten fünf Monaten wohl erlebt haben mag und wie verstanden werden kann, dass er sich in der beschriebenen Art und Weise verhalten hat. Aus ersten Überlegungen zu diesen Fragestellungen ergaben sich im weiteren Prozess Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Masterarbeit beantwortet werden. Diese Fragestellungen zielen darauf ab, Einblicke in Tims Erleben und Bewältigung der Trennung von seinen primären Bezugspersonen bei Eintritt in den Kindergarten sowie der Beziehungserfahrungen, die er im Kindergarten macht, zu erhalten. In weiterer Folge wird in diesem Zusammenhang auch der Bedeutung von Regeln und Ritualen im Eingewöhnungsprozess Tims nachgegangen. Diese Forschungsfragen lauten folgendermaßen:

- Wie erlebt Tim Situationen des Verlassen-Werdens und des Getrennt-Seins von seinen primären Bezugspersonen sowie Situationen des In-Verbindung-Tretens und des In-Verbindung-Seins im Kindergarten während der Eingewöhnung in den Kindergarten?
 - Wie verarbeitet er das Erleben dieser Situationen im symbolischen Spiel?
 - Welche Folgen hat die Verarbeitung des Erlebens dieser Situationen für den Eingewöhnungsprozess?
 - Wie erlebt Tim in diesem Zusammenhang Regeln und Rituale und welche Bedeutung haben diese für sein Erleben von Situationen des Verlassen-Werdens und des Getrennt-Seins von seinen primären Bezugspersonen sowie von Situationen des In-Verbindung-Tretens und des In-Verbindung-Seins im Kindergarten?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden ausgewählte Beobachtungsprotokollauschnitte herangezogen und analysiert. Zum einen gelangen hierzu Sequenzen realer Situationen der Trennung und der Wiedervereinigung von Tim und seinen primären Bezugspersonen sowie von Beziehungserfahrungen in die Auswahl, zum anderen werden Ausschnitte

ausgewählt, in denen Tim das Verlassen-Werden und das Getrennt-Sein von seinen primären Bezugspersonen bzw. das In-Verbindung-Treten und das In-Verbindung-Sein mit Erwachsenen und Kindern im Kindergarten im symbolischen Spiel zu verarbeiten scheint. Um die Forschungsfrage zum Themenfeld Regeln und Rituale zu beantworten, werden Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen herausgegriffen, in denen Tim mit Regeln bzw. Ritualen konfrontiert ist. Analysiert wird hierbei, wie Tim diese Situationen erlebt und welche Bedeutung Regeln und Ritualen für sein Erleben der Trennung von seinen primären Bezugspersonen sowie der Beziehungserfahrungen im Kindergarten zukommt.

Abschließend wird eine Einschätzung zu Tims Eingewöhnungsprozess vorgenommen. Dazu wird folgende Forschungsfrage aus dem Forschungsprojekt herangezogen:

- In welcher Hinsicht ist der Eingewöhnungsprozess Tims als gelungen oder misslungen zu bezeichnen und welche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang Regeln und Ritualen zu?

Als Basis zur Beantwortung dieser Forschungsfrage dienen die letzten vier Beobachtungsprotokolle der Young Child Observation Tims im Kindergarten. Daraus werden Sequenzen ausgewählt anhand derer unter Bezugnahme der Kriterien für die gelungene Eingewöhnung, die in der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelt wurden, diskutiert werden kann, was dafür und was dagegen spricht, dass Tims Eingewöhnung in den Kindergarten als gelungen zu bezeichnen ist.

1.5 BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ

Als bildungswissenschaftlich relevant erscheinen die nähere Betrachtung dieses Einzelfalls sowie die Beantwortung der oben stehenden Fragestellungen aus mehreren Gründen, wie im Folgenden dargelegt wird.

Da sich die bestehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Übergang von der Familie in die Fremdbetreuung vornehmlich auf den Eintritt in die Kinderkrippe und somit auf Kleinkinder im Alter von unter drei Jahren konzentriert, lassen sich wenige Untersuchungen zum Eintritt in den Kindergarten von dreijährigen oder älteren Kindern ausmachen, wie im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand bereits angesprochen wurde. Demnach scheint

die Einzelfallstudie über den dreijährigen Tim relevant zu sein, auch wenn Kindern ab drei Jahren eine gewisse „Kindergartenreife“ zugesprochen wird, um Erkenntnisse zum Erleben der Eingewöhnung in den Kindergarten von dreijährigen Kindern zu bekommen.

Zudem zeigt sich im aktuellen Forschungsstand, dass die Affektregulierung entweder durch das Kind selbst oder durch eine Bezugsperson, für Kinder, die sich im Übergangsprozess von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung befinden, von besonderer Relevanz für ihr Erleben und ihre Bewältigung des Überganges ist und sich erste Hinweise darauf finden lassen, welche Bedeutung Regeln und Ritualen im Dienste der Affektregulierung während des Übergangs zukommt. Deshalb kann anhand dieser Einzelfallstudie ein Beitrag dazu geleistet werden, diese Befunde gegebenenfalls zu stützen und anzureichern bzw. zu differenzieren.

Weiters wurde im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand herausgearbeitet, dass der Bedeutung von Regeln und Ritualen während des Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten bisher aus wissenschaftlicher Perspektive kaum Beachtung beigemessen wurde. Zwar werden Regeln und Rituale in Ratgebern und populärwissenschaftlicher Literatur häufig als hilfreich für Kinder im Kindergartenalltag thematisiert, doch wurde dem in nur wenigen wissenschaftlichen Arbeiten nachgegangen. So scheint es notwendig, sich mit diesem Thema weiterhin auseinanderzusetzen und Erkenntnisse zur Bedeutung von Regeln und Ritualen im Zusammenhang mit der Eingewöhnung in den Kindergarten zu generieren und die bereits vorhandenen Befunde zu erweitern und gegebenenfalls zu differenzieren.

Zusätzlich zu der Leistung, etwas zur Verkleinerung der oben genannten Forschungslücken beizutragen, wird die Relevanz der Einzelfallstudie Tims, Fatke (1995a, 677) folgend, auch darin gesehen, das Besondere des Einzelfalls mit allgemeinen bereits bestehenden Erkenntnissen des Gegenstandsbereichs in Zusammenhang zu bringen, um diese zu überprüfen, zu erweitern, zu berichtigen oder neue Erkenntnisse darüber hinaus zu gewinnen, womit ein Beitrag zur Theorieentwicklung geleistet werden könnte.

Des Weiteren kann die Ausarbeitung dieser Einzelfallstudie im Sinne des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“, in dem mehrere Einzelfallstudien durchgeführt werden, als explorieren-

de Untersuchung verstanden werden, um erste bzw. differenzierte Einblicke in den Gegenstandsbereich des Übergangs von der Familie in den Kindergarten dreijähriger und älterer Kinder unter Berücksichtigung der Bedeutung von Regeln und Ritualen in diesem Zusammenhang zu liefern, da es dazu noch kaum Untersuchungen und Erkenntnisse gibt. Außerdem können durch die Einzelfallstudie auch „Einblicke in die Komplexität von Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse gegeben werden, die gar nicht erst in den Blick geraten, wenn von Beginn weg mit großen Fallzahlen gearbeitet und darauf verzichtet wird, Untersuchungsschritte zu setzen, die den Kriterien qualitativer Forschung entsprechen“, so Datler & Trunkenpolz (2015, 7).

Anschließend an die Masterarbeit können unter Einbezug der Ergebnisse der Einzelfallstudie Überlegungen dazu angestellt werden, welche Konsequenzen sich daraus für die Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich ziehen lassen, indem die generierten Ergebnisse aus den verschiedenen Teilbereichen des Forschungsprojektes, die eingangs erläutert wurden (Kapitel 1.1), miteinander in Verbindung gebracht werden (Datler, Trunkenpolz 2015, 16). Dies scheint besonders auch im Hinblick darauf von bildungswissenschaftlicher Relevanz zu sein, dass der Kindergarten mittlerweile vielmehr als Bildungseinrichtung und nicht mehr nur als Betreuungseinrichtung verstanden wird (Griebel, Niesel 2015, 98).

2 ZENTRALE BEGRIFFE & THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Die folgenden Unterkapitel dienen der Klärung der zentralen Begriffe dieser Masterarbeit sowie der Darlegung der verschiedenen theoretischen Konzepte, die der Analyse des Beobachtungsmaterials zugrunde liegen. Zunächst werden der Übergang von der Familie in den Kindergarten sowie das Erleben der damit einhergehenden Trennung von den primären Bezugspersonen und deren Bewältigung näher erläutert, wobei auch Beziehungserfahrungen in diesem Zusammenhang thematisiert werden. Weiters wird auf das Symbolische Spiel als Möglichkeit zur Affektregulierung eingegangen, da dies ein zentraler Aspekt bei der Analyse des Beobachtungsmaterials sein wird. Außerdem werden die Begriffe Regeln und Rituale erläutert und deren Definition für die vorliegende Masterarbeit dargestellt.

2.1 DER ÜBERGANG VON DER FAMILIE IN DEN KINDERGARTEN

Der Eintritt in den Kindergarten, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, kann als einer der ersten bedeutsamen Übergänge im Leben von Kindern bezeichnet werden. Die Kinder gehen von der familiären Betreuung in die außerfamiliäre Betreuung über. Nach Beelmann (2006, 13) kann der Eintritt in den Kindergarten als „normativer Übergang“ aufgefasst werden, da dieser für fast jedes Kind in unserer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt ansteht. Beim Kindergarteneintritt kommt eine herausforderungsvolle Zeit auf die Kinder und deren Familien zu, da die Phase des Übergangs viele Veränderungen für die einzelnen beteiligten Personen auf mehreren Ebenen mit sich bringt, mit denen umgegangen werden muss, um den Übergang zu bewältigen (Vollmer 2012, 227). Beelmann (2006, 171) spricht von Anpassungsleistungen, die aufgrund der neuen Anforderungen und Veränderungen, die der normative Übergang als „Einschnitt im individuellen Lebenszyklus“ in allen Lebensbereichen mit sich bringt, erbracht werden müssen.

In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Transitionsforschung der Fachbegriff der „Transition“ eingeführt, der insofern vom alltagssprachlich verwendeten Begriff des Übergangs unterschieden werden kann, da dieser nicht das Lebensereignis des Übergangs an sich bezeichnet, sondern die Verarbeitung bzw. Bewältigung des Ereignisses und der darauf folgenden Veränderungen:

„Transition wird also auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen – der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimuliert und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag findet“ (Griebel, Niesel 2004, 36).

In dieser Definition wird ausgedrückt, dass sich Übergänge sowie deren Erleben und Bewältigung sehr komplex und vielschichtig gestalten. Außerdem geraten dadurch mehrere Ebenen in Bezug auf die Übergangsbewältigung in den Blick: das Individuum, das soziale Umfeld sowie die Gesellschaft. Diese erweiterte Perspektive zeichnet den Transitionsansatz aus, da dieser den Fokus auf das Erleben und die Entwicklung aller am Übergangsprozess Beteiligten legt. Er ermöglicht zudem „die Komplexität dieser Prozesse, die auf individueller, familialer und kontextueller Ebene stattfinden, zu benennen und Möglichkeiten zur gezielten Unterstützung für Kinder und Eltern, die diese benötigen, entwickeln zu können“ (Griebel 2008,

245). Ebenso wird deutlich, dass Übergänge keine kurzen Ereignisse sind, sondern als längerfristige Prozesse verstanden werden müssen. Der als Übergang aufgefasste Kindergarteneintritt, so Griebel & Niesel (1993, 4), beginnt bereits bei den Vorbereitungen und endet erst, wenn das Kind „eingewöhnt“ ist. Der Begriff der „Eingewöhnungsphase“ bezeichnet die Phase ab Eintritt in den Kindergarten, in der das Kind den Kindergarten regelmäßig besucht bis zur Vollendung des Eingewöhnungsprozesses.

Auch Roux (2004, 78) erwähnt, dass der Übergang als Prozess gesehen werden muss, der schwer zeitlich eingrenzbar ist, da er sehr individuell und auch in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen System verläuft. Der Transitionsprozess in die außerfamiliäre Betreuung kann sich krisenhaft entfalten, kann sich aber auch als Chance herausstellen. Für sicher gebundene Kinder, so Meiser (2004, 51f.), kann der Übergang von der Familie in den Kindergarten einen willkommenen Zugewinn bringen, vorausgesetzt dem Kind wird der nötige Raum zur Entfaltung und Autonomie zugesprochen. Die Anforderungen, die mit dem Übergang in den Kindergarten an das Kind gestellt werden, können als Überforderung oder als Herausforderung erlebt werden und so den Entwicklungsprozess des Kindes fördern oder hemmen (Carle 2004, 30).

Wie Griebel (2008, 241ff.) festhält, wurde der Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung aus unterschiedlichen theoretischen Gesichtspunkten betrachtet. Beispielsweise aus Sicht der Temperamentstheorie, wobei die Anpassung der Kinder an das neue Umfeld aufgrund von Temperamentsmerkmalen diskutiert wird. Eine weitere theoretische Perspektive ist der Stressansatz, anhand dessen Belastungsreaktionen bei Kindergarteneintritt untersucht werden. Weiters wurde die Bindungstheorie herangezogen, bei der die Bindungsqualität zu primären Bezugspersonen im Zusammenhang mit dem Umgang im neuen Umfeld diskutiert wird (Griebel 2008, 242). Aus einer ökopsychologischen Betrachtung heraus wird der Übergang von der Familie in den Kindergarten als ökologischer Übergang verstanden, der Veränderungen der Identität, der Rollen und der Beziehungen mit sich bringt (ebd., 243). Eine weitere Perspektive auf den Übergang in den Kindergarten, die angelehnt an Stressbewältigungskonzepte ist, ist das Konzept kritischer Lebensereignisse, wobei die Art der Bewältigung von Anforderungen in den Blick genommen wird (ebd., 244). Im folgenden Unterkapitel wird das von Griebel & Niesel (2015) entwickelte IFP-Transitionsmodell genauer erläutert.

2.1.1 DAS IFP-TRANSITIONSMODELL

Auf Grundlage von Forschungsbefunden und einiger der oben erwähnten theoretischen Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit Transitionen beschäftigten, entwickelten Griebel & Niesel (2015, 34ff.) im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München das IFP-Transitionsmodell, das auf „die Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und Übergang zwischen Bildungseinrichtungen als einen biografischen Übergang, der vom Kind und den Eltern bewältigt wird“ (Griebel, Niesel 2015, 35) fokussiert und bisher in zwei Pilotstudien Anwendung fand. Einerseits werden im IFP-Transitionsmodell der aktuelle Forschungsstand zum Thema Transitionen zusammengefasst, andererseits wird damit ein Modell zur Konzeption von der Übergangsgestaltung in Institutionen geboten, es kommt demnach zu einer Zusammenführung von Theorie, Forschung und Praxis (Griebel, Niesel 2004, 17f.).

Als eine entscheidende Erkenntnis aus der Erforschung von Übergängen kann hervorgehoben werden, dass Übergänge Diskontinuitäten aufweisen, die es aktiv zu bewältigen gilt, womit bei der Gestaltung von Übergängen nicht mehr nur die Aufrechterhaltung von Kontinuität im Vordergrund steht, sondern auch vorgesehen ist, auf die gegebenen Diskontinuitäten einzugehen (ebd., 9f.). Daraus ergeben sich Entwicklungsaufgaben zur Bewältigung von Diskontinuitäten auf drei Ebenen: der Ebene des Individuums, der interaktionalen Ebene und der kontextuellen Ebene (ebd., 38), auf die weiter unten noch näher eingegangen wird. Das Transitionsmodell hebt außerdem drei Kompetenzen als bedeutsam für die Bewältigung des Übergangs von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung hervor: Resilienz, lernmethodische Kompetenz und Transitionskompetenz (Griebel, Niesel 2015, 34). Unter Transitionskompetenz wird die Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen verstanden, die mit dem Übergang von der Familie in den Kindergarten und damit einhergehenden Veränderungen auf der Ebene des Einzelnen, der Ebene der Beziehungen und der Ebene der Lebensumwelten aufkommen und wird somit als Kompetenz des sozialen Systems verstanden, da die Kompetenzen aller Beteiligten gefragt sind (ebd., 34ff.).

Die am Übergang beteiligten Personen – das Kind, die Eltern und die PädagogInnen – werden aus dieser Sichtweise als „Ko-Konstrukteure“ des Übergangs verstanden, die aktiv am Prozess und der Bewältigung des Übergangs beteiligt sind, wodurch das soziale System als Ressource verstanden wird (Griebel, Niesel 2004, 10). Ko-Konstruktion meint mehr als In-

formationsaustausch, nämlich auch den Austausch darüber, was einzelne Maßnahmen während der Eingewöhnung bedeuten und welche Erwartungen von jeweiliger Seite daran geknüpft sind, außerdem sollte das Kind in diesen Dialog mit einbezogen werden, da es nach dem postmodernen Verständnis vom „kompetenten Kind“, als eigenständiges Individuum angesehen wird, das die eigene Entwicklung sowie das Umfeld aktiv mitgestaltet und das Recht besitzt, auch als dieses miteinbezogen zu werden (ebd., 80). Die Bewältigung des Übergangs in den Kindergarten betrifft demnach nicht nur die Kinder selbst, sondern auch deren Eltern, während die Fachkräfte den Übergang begleiten und moderieren und somit eine „Schlüsselposition“ innehaben (Griebel, Niesel 2004, 38, 76).

Im Folgenden werden die Anforderungen und Veränderungen, die an die Beteiligten im Übergang zukommen, auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene, wie sie von Griebel & Niesel (1998, 2004) im Rahmen des IFP-Transitionsmodelles beschrieben werden, dargestellt.

Auf der *individuellen Ebene* kommt es mit dem Eintritt in den Kindergarten zu einer Veränderung des Status, womit ein „Wandel der Identität“ einher geht, bei dem Kinder zu kompetenten Kindergartenkindern werden und sich somit „älter“, „größer“ und den Anforderungen gewachsen fühlen können, was mit der Ausbildung von geforderten Kompetenzen einher geht (Griebel, Niesel 1998, 5f.). Ebenso baut das Kind, so Griebel & Niesel (2004, 78), ein „Wir-Gefühl“ für die Kindergartengruppe auf, da es nun Teil dieser ist. Dieser „Wandel der Identität“ betrifft auch die Eltern, da sie nun Eltern eines Kindergartenkindes sind und der Gruppe der Kindergarteneltern angehören (ebd.). Bei Kindern und Eltern kommen zudem starke Emotionen wie Stolz, Freude, Neugier aber auch Ungewissheit, Unsicherheit, Bedrohungen und Ängste auf, die es zu bewältigen gilt (IFP o.J., 4; Griebel, Niesel 2004, 78).

Neben der Ebene des Individuums kommt es auch zu Veränderungen auf der *interaktionalen Ebene*, da von allen Beteiligten neue Beziehungen eingegangen werden. Das Kind wird selbstständiger und unabhängiger und baut Beziehungen zu den anderen Kindern und zu den PädagogInnen auf, was zu Veränderungen der Beziehungen in der Familie führt und die Eltern herausfordert, diese Veränderungen zu akzeptieren und zuzulassen (Griebel, Niesel 2004, 79). Auch die Eltern bauen neue Beziehungen zu den anderen Eltern sowie deren Kindern auf, die auch Einfluss auf die Beziehungen zwischen den Kindern haben können (ebd.).

Zudem nimmt das Kind durch den Eintritt in den Kindergarten neben der Rolle des Kindes in der Familie auch die neue Rolle des Kindergartenkindes ein, woran verschiedene Erwartungen bezüglich seines Verhaltens sowie seiner Fähigkeiten auf körperlicher wie emotionaler Ebene hinzu kommen (ebd.).

Außerdem nennen Griebel & Niesel (2004, 79.) Veränderungen auf der *kontextuellen Ebene*, wie den „Wechsel zwischen zwei Lebensbereichen“, den das Kind ab Eintritt in den Kindergarten täglich erlebt, nämlich zwischen der bekannten Umgebung Zuhause und der neuen Umgebung in der Einrichtung. Hierbei muss sich das Kind auf neue Räume, Tagesabläufe sowie Regeln einstellen und wechselt zweimal täglich zwischen diesen Bereichen. Für die Eltern stellt der Kindergarten ebenso einen neuen Bereich dar, den sie noch nicht kennen. Außerdem gestaltet der Kindergartenalltag den Tagesablauf der Familie mit, worauf sich auch die Eltern einstellen müssen (ebd.).

Griebel & Niesel (2013, 219f.) streichen heraus, welche Punkte relevanter theoretischer Ansätze (Bindungstheorie, Stressansatz, Selbstbestimmungstheorie, Temperamenttheorie, Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen) für die pädagogische Übergangsgestaltung von zentraler Bedeutung sind:

- „Die Nutzung der Bindungsperson(en) des Kindes als unterstützende Ressource, bis eine Person in der neuen Umgebung eine vergleichbare Funktion übernehmen kann.
- Die Kontrolle über Veränderungen, z.B. durch überschaubare Zeitabschnitte in der noch fremden Umgebung.
- Die Berücksichtigung der Bedürfnisse des jeweiligen Entwicklungsalters und anderer individueller Unterschiede, wie z.B. Temperamentsmerkmale, um Verhaltensweisen während der Eingewöhnung richtig zu interpretieren und angemessen zu reagieren“ (Griebel, Niesel 2013, 220).

Im folgenden Teilkapitel wird auf das Erleben der Trennung von den primären Bezugspersonen und deren Bewältigung bei Eintritt in den Kindergarten aus theoretischer Perspektive näher eingegangen. Des Weiteren werden Beziehungserfahrungen im Kindergarten thematisiert.

2.1.2 DIE TRENNUNG VON DEN PRIMÄREN BEZUGSPERSONEN & BEZIEHUNGSERFAHRUNGEN

Wie Kinder den Übergang von der Familie in den Kindergarten erleben ist von mehreren Faktoren abhängig, dazu gehören neben „sozial-kontextuellen Bedingungen“ (Einzelkind, Großfamilie sowie eventuell gleichzeitig stattfindender Ereignisse, wie Umzug, Geburt eines Geschwisterkindes oder Berufstätigkeit der Mutter, ...) auch „die persönliche Konstitution des Kindes“ (Gesundheit, psychische Verfassung, Lerngeschichte, Motivation, Aktionsniveau, soziale Kompetenz) sowie äußere Faktoren (Erziehungspraxis im Elternhaus und Kindergarten, tägliche Anwesenheit in der außerfamiliären Betreuungseinrichtung) (Roux 2004, 75f.).

Nach allgemeiner Auffassung, so Datler & Lehner (2014, 393), bedürfen Kinder während ihrer ersten Zeit im Kindergarten, da sie sich von ihren primären Bezugspersonen trennen und ihre Zeit in einem bislang fremden Umfeld verbringen müssen, „einer besonderen Unterstützung, bis sie sich an die neue Situation ‚gewöhnt‘ haben und sich nicht mehr gedrängt fühlen, auf die Trennung von ihren vertrauten Bezugspersonen mit Weinen, Klammern oder anderen Formen des Protestes zu reagieren“ (Datler, Lehner 2014, 393). Obwohl die Phase des Übergangs in die Kinderkrippe oder den Kindergarten auch Vorfreude und Neugierde mit sich bringen kann, ist der Eintritt in die außerfamiliäre institutionelle Betreuung dennoch mit Verlust und Abschied verbunden. Der Übergang von der Familie in die Kinderkrippe bzw. den Kindergarten kann demnach auch als krisenhaft bezeichnet werden und birgt aufgrund der täglichen Trennung von den primären Bezugspersonen für Kinder die Gefahr, traumatische Erfahrungen zu machen, da sie von sich aus keine derartige Trennung anstreben würden (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 160f.).

Da die Bindungstheorie von Bowlby (1969; 1973) auf die Qualität der Bindung zwischen dem Kind und seinen vertrautesten Bezugspersonen fokussiert und die Grundannahmen der Bindungstheorie darauf hindeuten, dass „sichere und verlässliche Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern die Grundvoraussetzung dafür sind, dass Kinder Übergänge in neue (soziale) Umgebungen sicher und kompetent bestehen können“ (Roux 2004, 80), scheint sie geeignet, als theoretische Basis in Forschungsarbeiten zum Thema Übergänge in der frühen Kindheit im Zusammenhang mit der Trennung von den primären Bezugspersonen herangezogen zu werden.

Die Bindungstheorie (Bowlby 1969; 1973) basiert auf Ethologie, Psychoanalyse und Stress-theorie und ist eine Entwicklungstheorie, die durch die Anwendung des Fremde-Situations-Tests häufig empirisch begründet bzw. überprüft wurde (Griebel, Niesel 2004, 47). Bowlby (1969; 1973) beschäftigte sich mit der Bedeutung von frühen Trennungserfahrungen für die weitere Entwicklung von Kindern. Hierbei stellte er heraus, dass die Abwesenheit der primären Bezugsperson Kinder traurig und verzweifelt stimmen und sie protestieren lässt, da sie diese Trennung nicht haben wollen. Traurigkeit und Protest können in weiterer Folge in Gleichgültigkeit bzw. Abwendung münden (Bowlby 2018, 24f.). Droht der Verlust einer Bindungsperson, so Bowlby (2018, 23ff.), dann ruft dies eine Trennungsangst hervor; kommt es tatsächlich zu einer Trennung, spricht einem Verlust, ist die Reaktion darauf Trauer.

Das Streben nach engen emotionalen Beziehungen bzw. Bindungen wird in der Bindungstheorie als Grundelement des Menschen erachtet, das vom Säuglingsalter an über die gesamte Lebensspanne besteht (Bowlby 2018, 98). Bindung wird als emotionale Verbindung zweier Personen verstanden, die sich durch Interaktionserfahrungen miteinander und die dadurch entstehende innere Repräsentation des anderen entwickelt und auszeichnet (Griebel, Niesel 2004, 47). Im Säuglings- und Kleinkindalter sind es meist Bindungen zu den Eltern oder Personen, die diese Rolle einnehmen, im Erwachsenenalter kommen neue Bindungen, beispielsweise in Partnerschaften, hinzu (Bowlby 2018, 98). Obwohl ein Kind zu mehreren Personen eine Bindung aufbauen kann, gibt es für das Kind meist eine klare Hierarchie der Bindungspersonen, nach der die primären Bezugspersonen bevorzugt aufgesucht werden, wenn sie verfügbar sind, obgleich auch andere (sekundäre, nachrangige) Bindungspersonen das Kind vorerst beruhigen könnten (Grossmann, Grossmann 2008, 68). Mit Bindung sind situationsabhängig verschiedene Gefühle verknüpft, wie Zuneigung und Liebe, aber auch Angst, Ärger und Wut, wenn die Bindung bedroht ist oder Trennungsleid, Kummer, Trauer und Sehnsucht, wenn die Bindung unterbrochen wird (ebd., 69).

Ein weiteres menschliches Grundelement, das in der Bindungstheorie angenommen wird, ist die Fürsorge der Eltern, durch die dem Kind Sicherheit vermittelt wird (Bowlby 2018, 99). Die Fähigkeit Bindungen einzugehen, deutet auf beiden Seiten auf psychisch stabile Persönlichkeiten hin bzw. kann sie als Grundvoraussetzung für eine gesunde soziale und emotionale Entwicklung im Kleinkindalter verstanden werden und befähigt dazu auch im späteren Leben

zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen (ebd., 98). Die „Umweltexploration“ stellt ein weiteres Grundelement dar, das im Gegensatz zum Bindungsverhalten des Kindes steht (ebd., 99). Nur wenn ein Kind sich sicher fühlt und weiß, dass es eine „verlässliche Basis“ (Ainsworth 1967 zit. nach Bowlby 2018, 99) gibt, zu der es bei Unsicherheit zurückkehren kann, geht es auf Erkundung der Umwelt und entfernt sich von den Bezugspersonen (Bowlby 2018, 99).

„Beide Verhaltenssysteme – Bindung und Exploration – stehen somit in enger Beziehung zueinander. Dem Aufbau einer Bindung kommt also eine wichtige Funktion für die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt zu. Sie gilt als zentrale Entwicklungsaufgabe“ (Griebel, Niesel 2004, 48).

Dieses Zitat verdeutlicht, welche Rolle dem Aufbau einer Bindung auch im Zusammenhang mit dem Eintritt in den Kindergarten zukommt, da die Möglichkeit sich in explorierender Weise dem neuen Umfeld „Kindergarten“ zuzuwenden, zu den Kriterien gezählt wird, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelt wurden und anhand derer beurteilt werden kann, ob die Eingewöhnung eines Kindes als eher gelungen oder eher nicht gelungen angesehen werden kann (vgl. Datler, Lehner 2014).

Die Bindungsqualität lässt sich feststellen, indem die Art und Weise in der ein Kind in einer Situation der Verunsicherung Sicherheit bei der Bezugsperson sucht, in der sogenannten „Fremden Situation“ beobachtet wird (Griebel, Niesel 2004, 48). Die Qualität der Bindung zweier BeziehungspartnerInnen – sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung, unsicher-ambivalente Bindung – ist abhängig vom Verhalten beider und bleibt während der ersten Lebensjahre nahezu unverändert, was Annahmen über das spätere Verhalten der Kinder zulässt (Bowlby 2018, 8).

Diese Bindungsmuster wurden von Mary Ainsworth u. a. (1971) beschrieben (Bowlby 2018, 101). „Sicher-gebundene“ Kinder wissen, dass sie von ihrer primären Bezugsperson eine liebevolle Zuwendung, Schutz und Trost erhalten und in ihrem Explorationsdrang unterstützt werden (ebd.). Besteht eine derartige Bindungssicherheit bei Kindern, können sie in emotional belastenden Situationen handlungsfähig bleiben und haben das Selbstvertrauen, mit dem sie sich selbst helfen oder sich um die Hilfe anderer bemühen können, so Grossmann & Grossmann (2008, 300). „Unsicher-ambivalent-gebundene“ Kinder hingegen können sich

nicht sicher sein, ob ihre primäre Bezugsperson ihnen beisteht und zeigen demnach wenig Explorationsdrang bzw. entwickeln diese Kinder Trennungsängste (Bowlby 2018, 101). Bindungsunsichere Kinder haben Schwierigkeiten, die Hilfe bei Bezugspersonen zu suchen bzw. diese anzunehmen, wodurch sie in belastenden Situationen weniger handlungsfähig sind als Kinder mit sicherer Bindung (Grossmann, Grossmann 2008, 300). Kinder mit einer „unsicher-vermeidenden“ Bindung gehen von einer Ablehnung der primären Bezugsperson aus, was dazu führt, dass sie auf Hilfe und Zuneigung anderer verzichten und nach psychischer Unabhängigkeit streben (Bowlby 2018, 101).

Das Bindungsmuster, das sich in der frühen Kindheit ausbildet, wird immer weiter verinnerlicht und kann sich aber auch über die Zeit, abhängig vom Verhalten der primären Bezugspersonen, verändern (Bowlby 2018, 103). Verinnerlichte Bindungsmuster können später auch auf andere Personen wie Stiefeltern oder PädagogInnen übertragen werden, eventuell in etwas abgeänderter Form (ebd.). Die sich regelmäßig wiederholenden frühen Bindungserfahrungen werden zu „internalen Arbeitsmodellen“, indem sie verarbeitet und als verinnerlichte Vorstellungen von sich selbst und von anderen als Erwartungen verinnerlicht werden (Grossmann, Grossmann 2008, 68, 418). Es wird eine „Modellvorstellung von der Welt und von sich selbst in ihr“ entwickelt, die aus Gefühlen und mentalen Prozessen besteht und anhand derer Ereignisse erwartet und wahrgenommen werden (ebd., 421f.). Zentral sind in diesem Modell, laut Bowlby (1973, 203), die Vorstellungen, die sich auf die Bindungsbeziehungen beziehen, nämlich die Annahmen darüber, wer eine Bindungsperson ist, wo diese zu finden ist und wie diese auf Bedürfnisse reagiert, da aufgrund dessen eine Einschätzung darüber entsteht, ob bei Gefahr mit Unterstützung zu rechnen ist (Grossmann, Grossmann 2008, 421f.). Ebenso werden Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Handeln von den internen Arbeitsmodellen beeinflusst, da diese in engem Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Strukturierung von Ereignissen stehen (ebd., 417).

Während ein Kind zu wenigen nahestehenden Personen eine Bindung aufbaut, die kontinuierlich bestehen bleibt, kann es auch mehreren anderen Personen gegenüber ein Bindungsverhalten zeigen, wenn es die Situation verlangt und aufgrund einer Belastung Sicherheit gesucht wird (Bowlby 2018, 22). Als Bindungsverhalten wird das Verhalten bezeichnet, das in Situationen innerer oder äußerer Belastung, die mit Verunsicherung einhergehen, eingesetzt

wird, um die Nähe, vornehmlich zur primären Bindungsperson, aufrechtzuerhalten und Sicherheit zu erhalten und somit auch die Fähigkeit sich auf die Exploration der Umwelt einlassen zu können, wiederzuerlangen, wodurch Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden (Griebel, Niesel 2004, 48). Ausdrucksvolle Bindungsverhaltensweisen bei der Trennung von den primären Bezugspersonen sind beispielsweise Weinen, Rufen, Anklammern, Nachfolgen und Protest (Grossmann, Grossmann 2008, 70).

Beim Übergang von der familiären Betreuung in die außerfamiliäre Betreuung des Kindergartens werden Kinder mit Verlust und Abschied konfrontiert. Bereits nach einer kurzen Phase, in der die primären Bezugspersonen noch im Kindergarten anwesend sind, verbringen die Kinder mehrere Stunden am Tag, getrennt von ihnen, in einem ihnen noch unbekanntem Umfeld als Teil einer größeren Gruppe. Die Trennung von den primären Bezugspersonen bei startender Fremdbetreuung sollte „so behutsam, langsam und so selten wie möglich durchgeführt werden, damit eine neue Beziehung aufgebaut werden kann“, so Grossmann & Grossmann (2008, 246). Ein Lösungsansatz ist, dass sich das Kind in Anwesenheit der primären Bezugsperson an die fremde Betreuungsperson gewöhnt, bis diese zu einer „neuen Sicherheitsbasis“ geworden ist und das Kind sich auch von ihr trösten und beruhigen lässt (ebd., 248). Auch, wenn der/die BezugspädagogIn im Kindergarten für die Betreuung einer Gruppe von Kindern zuständig ist und die Dauer der Beziehung zum Kind auf wenige Stunden am Tag beschränkt ist, kann er/sie zu einer sekundären Bindungsperson für das Kind werden (ebd.). Besteht eine „Vertrautheit“ oder sogar „Sicherheitsbasis“ zur neuen Betreuungsperson im Kindergarten, kann die Trennung von den primären Bezugspersonen vom Kind besser verkraftet werden (ebd., 246).

Ahnert (2007, 33ff.) beschreibt fünf Dimensionen der ErzieherInnen-Kind-Beziehung, die zwar abhängig vom Alter des Kindes und in jeder einzelnen ErzieherInnen-Kind-Beziehung unterschiedlich ausgeprägt sind, die jedoch in allen Facetten für das Kind hinsichtlich des Aufbaus einer Bindung zu den PädagogInnen relevant sind. Diese sind: Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz. Demnach erfahren Kinder in einer ErzieherInnen-Kind-Bindung eine positive und liebevolle Zuwendung, die Verfügbarkeit der ErzieherInnen und somit ein Gefühl von Sicherheit, Trost und Unterstützung in belastenden Situationen und somit Stressmilderung sowie Emotionsregulation, eine sichere Basis bei

den ErzieherInnen zu haben sowie Ermutigung zur Erkundung und Hilfestellung bei schwierigen Aufgaben (ebd., 33).

In der Phase der Eingewöhnung sollte auch bedacht werden, dass Kinder neben den Herausforderungen aufgrund der Transition auch die Entwicklungsaufgaben, die ihrem Alter entsprechen, zu bewältigen haben (Griebel, Niesel 2004, 46). Eine bedeutende Aufgabe kommt auch hierbei den PädagogInnen zu, die den Übergang pädagogisch gestalten und begleiten und so das Meistern der Entwicklungsaufgaben positiv bzw. negativ beeinflussen können (Griebel, Niesel 2004, 46). Somit gehört es zur Herausforderung der PädagogInnen, das individuelle Verhalten der Kinder, die sich in einem Transitionsprozess befinden, zu beobachten und zu deuten (ebd.). Der „Beziehungsaufbau während der Übergangsbewältigung dient also nicht nur der emotionalen Bewältigung, sondern langfristig auch dem Erwerb von Kompetenzen und dem Selbstbild als aktive lernende Persönlichkeit“ (Griebel, Niesel 2013, 221). Dies verdeutlicht, dass den Beziehungserfahrungen, die Kinder im Kindergarten machen, in zweierlei Hinsicht eine große Bedeutung zukommt: einerseits zur Bewältigung der Trennung von den primären Bezugspersonen und andererseits im Hinblick auf die Bewältigung altersgemäßer Entwicklungsaufgaben. Somit nehmen die Beziehungserfahrungen im Kindergarten Einfluss auf die emotionale und soziale Entwicklung sowie den Wissenserwerb des Kindes.

Wie bereits oben erwähnt, tragen die inneren Arbeitsmodelle der Kinder, sprich bereits gemachte Beziehungserfahrungen, maßgeblich zur Gestaltung neuer Beziehungen bei, da die mentalen Repräsentationen von Bindungserfahrungen als Vorlage für zukünftige Beziehungen herangezogen werden und mit Erwartungshaltungen einhergehen (Grossmann, Grossmann 2008, 79; Fonagy u. a. 2015, 45ff.). Kinder können demnach als aktive Mitgestalter der Beziehungen im Kindergarten erachtet werden. Auch Datler & Fürstaller & Ereky-Stevens weisen darauf hin (2011, 213), dass im Zusammenhang mit Interaktionen und Beziehungen in der außerfamiliären Betreuung auch die Frage danach gestellt werden muss, welchen Einfluss das Verhalten des Kindes auf Beziehungen und somit den Eingewöhnungsverlauf nimmt. Die AutorInnen gehen hierbei davon aus, dass „ein vielgestaltiges Interdependenzverhältnis zwischen dem Erleben und Verhalten jener Personen anzunehmen ist, die in Interaktionsprozesse eingebunden sind und auf diese Weise zueinander in Beziehung stehen“ (ebd.) und „dass das manifeste und somit beobachtbare Verhalten eines Menschen als

Ausdruck und Folge eines komplexen Zusammenspiels von bewussten und unbewussten innerpsychischen Prozessen zu begreifen ist, deren Dynamik nicht zuletzt vom Gewährwerden jener Aspekte beeinflusst wird, die ein Mensch in jenem Ausschnitt von Welt vorfindet, die ihn jeweils umgibt“ (ebd.). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass das Verhalten der Betreuungsperson das Erleben der Situation des Kindes beeinflusst, wodurch beim Kind innerpsychische Prozesse ausgelöst werden, die dazu führen, dass es sich auf diese oder jene Weise verhält, und umgekehrt.

Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, sind jüngere Kinder auf die Verfügbarkeit und Nähe von vertrauten Bezugspersonen angewiesen, um ein Gefühl der Sicherheit sowie Geborgenheit zu haben (Datler, Lehner 2014, 394). Mit der Trennung von den primären Bezugspersonen bei Eintritt in den Kindergarten gehen Gefühle des Schmerzes, der Wut, der Angst oder Panik und Gefühle der Hilflosigkeit einher und wenn das Kind diese bedrohlichen Gefühle nicht abschwächen oder beseitigen kann, besteht die Gefahr, von diesen „überschwemmt“ zu werden (Datler, Lehner 2014, 394). Die Kinder sind beim Übergang in den Kindergarten gefordert, mit Veränderungen und den dabei aufkommenden Gefühlen umzugehen. Die KindergartenpädagogInnen stellen in dieser Phase eine wichtige Ressource zur Bewältigung dar, indem sie mit dem Kind in Beziehung gehen und bestenfalls während der Eingewöhnung zu einer sekundären Bindungsperson werden.

Da sich Kinder beim Verspüren belastender Gefühlen, mit denen sie im Kindergarten konfrontiert sind, nicht an ihre bislang vertrauten Bezugspersonen wenden können, kann der Übergang von der Familie in den Kindergarten Stress hervorrufen, vor allem bei jenen Kindern, deren Affektregulierung noch maßgeblich von der Verfügbarkeit ihrer primären Bezugspersonen abhängig ist (Datler u. a. 2012b, 439). So stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten Kinder selbst haben, um die Trennung von ihren primären Bezugspersonen während dem Übergangsprozess zu bewältigen. Hierbei kommt der Affektregulierung eine besondere Bedeutung zu, welche im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

2.2 AFFEKTREGULIERUNG

Als Affektregulierung wird die Fähigkeit zur Regulierung innerer emotionaler Zustände bezeichnet, welche im besten Fall ab dem Säuglings- und Kleinkindalter durch Interaktionser-

fahrungen mit bedeutsamen anderen ausgebildet und entwickelt wird (Dornes 2014, 198ff.). Eine Möglichkeit zur Affektregulierung belastender Gefühle, die im Übergang in den Kindergarten aufkommen können, besteht im Ausdruck und der Externalisierung dieser Gefühlszustände im Symbolischen Spiel sowie in anderen symbolischen Ausdrucksweisen. Dabei können (belastende) Affekte nach außen gebracht und in Objekten verankert oder durch Kommentare anderer zum Spiel verinnerlicht werden, was zu einer Regulierung der Affekte führt (ebd., 203f.). Die dafür notwendige Fähigkeit zur Symbolbildung steht in engem Zusammenhang mit der Erfahrung der Affektspiegelung primärer Bezugspersonen im Säuglings- und Kleinkindalter und stellt eine Ressource der affektiven Selbstregulierung dar (Fonagy u. a. 2015, 295ff.). Zur näheren Erläuterung dieser Zusammenhänge wird im Folgenden auf das Mentalisierungskonzept von Fonagy u. a. (2015) zurückgegriffen, das die psychoanalytische Diskussion über Symbolisierung fortführt (Dornes 2004, 175) und als Erweiterung von Bowlbys „inneren Arbeitsmodellen“ verstanden werden kann (Fonagy u. a. 2015, 99), welche im vorangegangenen Kapitel kurz umrissen wurden.

2.2.1 DIE AFFEKTSPIEGELUNG IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Fonagy u. a. (2015) erläutern, inwiefern Affekte bedeutsam für die Entwicklung des Selbst sind und diskutieren, wie sich das Verstehen der eigenen Gefühle und der Gefühle anderer entwickelt. Sie vertreten die These, dass sich die Möglichkeit zur affektiven Selbstregulierungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Mentalisierung, das heißt das Verstehen von mentalen Zuständen von sich und anderen, in Abhängigkeit der Bindungs- und Beziehungserfahrungen in der frühen Kindheit entwickeln und die Erfahrung der Affektspiegelung in der frühen Kindheit maßgeblich auf diese Entwicklungen Einfluss nimmt (Fonagy u. a. 2015, 163).

Anhand der Theorie des sozialen Biofeedbacks, in der die mütterliche Affektspiegelung zentral ist, wird davon ausgegangen, dass Säuglinge zwar Emotionen von Beginn an zeigen, sich den inneren Zuständen währenddessen aber noch nicht gewahr sind, sondern diese nur vage empfinden (ebd., 169). Erst durch die Zuwendung von Bezugspersonen und deren Reaktion auf ihre Zustände werden sie sich dieser zunehmend bewusst (ebd.). Zudem verfügen Säuglinge, außer in Situationen, in denen sie sich aufgrund überflutender Reize von außen abwenden müssen, noch nicht über die Möglichkeit der affektiven Selbstregulierung, wodurch auch in diesem Zusammenhang der Interaktion mit primären Bezugspersonen eine große

Bedeutung zukommt (ebd., 163). Die Gefühlsäußerungen des Säuglings werden von den Betreuungspersonen gelesen und diese reagieren darauf affektmodulierend, wodurch es zu einer Affektregulierung beim Säugling kommt (ebd., 168).

Die Besonderheit der Interaktion zwischen Betreuungsperson und Säugling, die es dem Säugling ermöglicht, in späterer Folge ein Gewahrsein seiner Gefühlszustände sowie die Möglichkeit zur affektiven Selbstregulierung zu entwickeln, besteht darin, dass Eltern oder andere primäre Betreuungspersonen in besonderer Weise verbal und nonverbal auf die Emotionsausdrücke des Säuglings reagieren (ebd., 182ff.). Lächelt der Säugling beispielsweise, lächeln sie ebenfalls und spiegeln so dem Säugling seinen Emotionszustand zurück. Damit der Säugling wahrnimmt, dass es sich bei dem Emotionsausdruck seiner Bezugsperson um eine gespiegelte Version seiner eigenen Emotionsausdrücke handelt, werden diese in der Affektantwort von der Bezugsperson markiert (Fonagy u. a. 2015, 183). Das heißt, ihre mimische oder verbale Reaktion wirkt etwas übertrieben und künstlich, sie lächeln beispielsweise breiter oder sprechen in einer höheren Tonlage und wiederholen diese Ausdrücke mehrmals. Das Ganze hat einen spielenden „Als-ob“-Charakter und behält trotzdem ausreichend Ähnlichkeit mit den realen Emotionsausdrücken der Bezugsperson, damit der Säugling erkennt, um welchen Emotionsinhalt es sich handelt (ebd., 186).

Durch die sogenannte „Markierung“ wird vermieden, dass der Säugling die gespiegelte Emotion der Bezugsperson als realen Affekt zuschreibt und es kommt beim Säugling zur „referentiellen Entkoppelung“, das heißt, dass er den Affektausdruck, der von der Bezugsperson erzeugt wurde, von deren Zustand abkoppelt und nicht ihr zuschreibt, sondern er den „markierten Spiegelungsreiz *referentiell* als Ausdruck seines *eigenen* Selbstzustandes *verankert*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Dadurch bezieht er im Prozess der „referentiellen Verankerung“ den markierten Affektausdruck auf sich selbst und zwar so, dass er ihn als den eigenen Ausdruck und Spiegelung seines eigenen Zustandes wahrnimmt und diesen auch versteht, womit ihm sein eigener innerer Zustand bewusst wird. Im Gesicht der Bezugsperson sieht der Säugling sozusagen, was er im Moment fühlt (Dornes 2004, 178).

Durch die Wiederholung der Spiegelung von Affektausdrücken des Säuglings entwickelt dieser „die Fähigkeit, seine spezifischen dispositionellen Emotionszustände zu identifizieren und zu repräsentieren“ (Fonagy u. a. 2015, 169). Zudem nimmt der Säugling gleichzeitig eine

„sich einstellende positive Modifizierung seines negativen Affektzustandes“ (ebd., 181) wahr, weshalb sich der Säugling als „aktiver Urheber“ der affektiven Regulierung wahrnimmt und erkennt, was als Grundlage für die spätere affektive Selbstregulierungsfähigkeit gesehen wird (ebd.). Somit lernt der Säugling, dass die Externalisierung innerer Gefühlszustände zu einer Affektregulierung führen kann und im Laufe des zweiten Lebensjahres kann das Kind die Fähigkeit entwickeln, innere Gefühlszustände im „Als-ob“-Spiel zu externalisieren (ebd., 187), worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

2.2.2 DER AFFEKTREGULIERENDE GEBRAUCH DES SYMBOLISCHEN SPIELS

Fonagy u. a. (2015, 258) erläutern, wie sich die innere Realitätswahrnehmung des Kindes im Laufe der psychischen Entwicklung, beeinflusst von Äußerungen und dem Mitspielverhalten der primären Bezugspersonen, verändert. Die AutorInnen gehen davon aus, dass Kinder ab dem zweiten Lebensjahr beginnen „Als-ob“-Spiele zu erkennen und zwischen zwei Modi psychischer Realitäten hin und her wechseln: Zwischen dem Modus der „psychischen Äquivalenz“, in dem das Kind Vorstellungen nur mit der Realität gleichgesetzt wahrnehmen kann, und dem „Als-ob“-Modus, in dem Vorstellungen und Gedanken als repräsentational und losgelöst von der Realität wahrgenommen werden (ebd., 262). Im Laufe des vierten und fünften Lebensjahr findet die Integration dieser beiden Modi zum (reifen) Reflexionsmodus statt (ebd., 268).

Fonagy u. a. (2015, 262ff.) führen aus, dass Kinder, auch wenn sie noch nicht fähig sind, zu mentalisieren, also über Gedanken und Gefühle nachzudenken, wie im späteren Reflexionsmodus, dennoch im „Als-ob“-Modus im Spiel bereits in der Lage sind, Gedanken von realen Dingen zu unterscheiden und „Als-ob“-Verhalten zu erkennen, beispielsweise wenn die SpielpartnerInnen nur so tun, als wären sie dieses oder jenes. Demnach, so die AutorInnen, können Kinder im Spiel ihrer Entwicklung voraus sein, weil sie die Realität klar vom „Als-ob“ trennen (ebd., 268). Im Spiel werden innere Zustände externalisiert und beispielsweise in Spielfiguren verankert (Dornes 2004, 203). Wird das Spiel von der Bezugsperson in spielerischer Weise kommentiert, so hat dies dieselbe Funktion wie die spiegelnde markierte Affektantwort im Gesicht der Bezugsperson in der frühen Kindheit. Die Kommentare zu den im Spiel externalisierten Gefühlszuständen können in dieser Qualität vom Kind internalisiert werden, was zu einer Affektregulierung führt (ebd., 204).

Bedeutsam ist dabei, so Fonagy u. a. (2015, 271), dass die Bezugspersonen es schaffen, sich immer wieder in einer „Als-ob“-Haltung gegenüber der inneren Zustände des Kindes, die von diesem im Spiel externalisiert werden, ins Spiel einzubringen, weil dann das Kind seine Gedanken und Gefühle als „nicht wirklich“ aber externalisiert im Gegenüber wahrnehmen und diesen Zustand symbolisieren, also zu einer dem inneren Zustand entsprechenden äußeren Repräsentation werden lassen kann. Durch die wiederholende Interaktion in dieser Qualität lernt das Kind „sekundäre Repräsentationen seiner Affektzustände zu konstruieren und diese adaptiv für reifere Formen der affektiven Selbstregulierung zu benutzen“ (Fonagy u. a. 2015, 297).

Die Entwicklung einer reifen Subjektivität steht demnach in engem Zusammenhang mit der Qualität der Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson. Dabei ist von zentraler Bedeutung, ob die Realität des Kindes von den primären Bezugspersonen spielerisch gespiegelt wird oder nicht (ebd., 271). Entscheidend ist dabei, dass die inneren Zustände des Kindes als „markierte Externalisierungen“ angeboten werden, durch die das innere Erleben des Kindes von der äußeren Realität getrennt wird und inhaltlich modifiziert bzw. kontrolliert wird (ebd., 295). Das heißt, dass die Affektspiegelung der primären Bezugsperson bereits im Säuglingsalter die Möglichkeit bietet, die Markierung von Gefühlsausdrücken zu entschlüsseln und diese mit der Regulierung der Affektinhalte in Verbindung zu bringen und sich als aktiv in der Bewältigung von Affekten zu erleben (ebd.). Diese Erfahrungen im Säuglingsalter können demnach als Grundlage für die spätere affektive Selbstregulierung gesehen werden.

Die sich von da an entwickelnde Repräsentations- oder Symbolisierungsfähigkeit dient dem Kind dazu, affektiv besetzte mentale Inhalte zu externalisieren, um positive oder negative affektive Zustände zu regulieren und diese somit beispielsweise in ihrer Stärke zu verändern (ebd., 298). Ein Phänomen, bei dem die Externalisierung affektregulierend wirkt, stellt das „Als-ob“-Spiel bzw. das Symbolische Spiel dar, zu dem das Kind im Laufe des zweiten Lebensjahres fähig wird (ebd.). Im „Als-ob“-Spiel wird der externalisierte affektive Inhalt als bloße Repräsentation erkannt und so von der Realität getrennt betrachtet, wenn die Repräsentation, wie bei der Affektspiegelung durch die Mutter in der frühen Kindheit, entsprechend markiert wird (ebd., 299). Beim „Als-ob“-Spiel kann sich die Markierung beispielsweise in einer übertriebenen Mimik oder Gestik, einer veränderten Tonlage, im Sprechtempo oder im

Gebrauch imaginärer Spielfiguren zeigen, was dazu dient, die „Als-ob“-Ausdrücke im Spiel klar von realen Ausdrücken trennen zu können (ebd.). Innerhalb dieses sicheren Rahmens können schmerzhaft Erfahrungen vom Kind selbst kontrolliert und abgeändert reinszeniert werden, was beim Umgang mit den damit einhergehenden belastenden Gefühlen behilflich sein kann (ebd., 301). Dem Symbolischen Spiel kommt demnach in Bezug auf die Affektregulierung eine ähnliche Funktion zu, welche die Affektspiegelung der Mutter in der frühen Kindheit hat.

Anhand der zuvor getätigten Ausführungen kann festgehalten werden, dass eine Möglichkeit zur Affektregulierung belastender Gefühle, die mit dem Eintritt in den Kindergarten bei den Kindern aufkommen können, im Ausdruck und der Externalisierung von Gefühlszuständen im Symbolischen Spiel sowie in anderen symbolischen Ausdrucksweisen besteht. Die Fähigkeit zur Symbolisierung kann als bedeutsam für den affektregulierenden Gebrauch des Symbolischen Spiels bei Eintritt in den Kindergarten gesehen werden und stellt eine Möglichkeit für Kinder ab drei Jahren dar, die Trennung von den primären Bezugspersonen durch die spielerische und symbolische Auseinandersetzung mit belastenden Gefühlen bewältigen zu können.

Im Alter von drei Jahren bewegen sich Kinder in ihrer Wahrnehmung psychischer Realität zwischen dem Äquivalenz- und dem „Als-ob“-Modus hin und her (Fonagy u. a. 2015, 258). Erst im Laufe des vierten Lebensjahres findet die Integration des Äquivalenz- und des „Als-ob“-Modus zum Reflexionsmodus statt, in dem zwischen den Modi vermittelt werden und somit eine mentalisierende Haltung eingenommen werden kann, die es dem Kind ermöglicht, sekundäre Repräsentationen seiner inneren Zustände zu bilden und diese zur affektiven Selbstregulierung zu nutzen (ebd., 297). Dennoch kann das Kind im Alter von drei Jahren bereits im „Als-ob“-Modus seine inneren Zustände losgelöst von der Realität ausdrücken und so zu einer Affektregulierung gelangen, was den Umgang mit der schmerzhaften Trennung von seinen primären Bezugspersonen erleichtert und zu einer Linderung belastender Gefühle führen kann. Als sehr bedeutsam wird in dieser Entwicklungsphase die Interaktion mit Bezugspersonen im Spiel erachtet, die im besten Fall wie in der frühen Kindheit in spielerischer markierender Weise das Spiel des Kindes kommentieren (ebd., 271). Je nach Alter und individuellem Entwicklungsstand dürfte das Kind mehr oder weniger auf die Unterstützung

vertrauter Personen bei der Affektregulierung im Symbolischen Spiel angewiesen sein. Im Hinblick auf den Eintritt des Kindes in den Kindergarten könnte diese bedeutsame Rolle während der Kindergartenzeit den PädagogInnen zukommen, die das Kind während der Eingewöhnungsphase begleiten, falls diese bereits zu vertrauten Bezugspersonen geworden sind. So könnte sich das Kind in seiner affektiven Selbstregulierung im Spiel unterstützt fühlen und die Trennungsbewältigung gefördert werden.

Demnach kommt, wie auch schon im vorangegangenen Kapitel erläutert, den Beziehungserfahrungen, die Kinder während dem Übergang im Kindergarten machen, eine hohe Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Bewältigung der Trennung von ihren primären Bezugspersonen und dem Ausmaß der Belastungen, denen Kindern während des Transitionsprozesses im Kindergarten gegenüber stehen, zu (Fürstaller u. a. 2014, 238). In diesem Zusammenhang ist aus einem psychodynamischen Verständnis heraus, wie bereits erwähnt, „von einem ebenso vielgestaltigen wie komplexen Interdependenzverhältnis zwischen dem Erleben und Verhalten aller Personen auszugehen, die in den Eingewöhnungsprozess involviert sind“ (ebd., 239). Das heißt, dass alle Beteiligten einer Situation das Erleben dieser wechselseitig beeinflussen und demnach auch die Kinder im Rahmen der Möglichkeiten, die ihnen im Kindergarten geboten werden, Einfluss auf den Verlauf der Beziehungserfahrungen sowie der Eingewöhnung nehmen.

Im folgenden Kapitel wird auf die Bedeutung und das Erleben von Regeln und Ritualen näher eingegangen, indem theoretische Auseinandersetzungen aus verschiedenen Disziplinen herangezogen werden, auf die in der Diskussion der Ergebnisse wieder Bezug genommen werden kann. Außerdem wird dargelegt, mit welcher Definition von Regeln und Ritualen an die Analyse des Beobachtungsmaterials herangegangen wird.

2.3 REGELN & RITUALE

Wie bereits in den Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand festgehalten wurde, werden Rituale im Zusammenhang mit dem Eintritt in den Kindergarten in Ratgebern sowie populärwissenschaftlichen Publikationen vorrangig als hilfreich für Kinder im Kindergartenalltag thematisiert, indem sie den Kindern Halt, Sicherheit und Vertrauen geben und die tägliche Trennungssituation von den primären Bezugspersonen erleichtern (Gräßer, Hovermann

2015, 121ff.). Zum Thema Eingewöhnung in den Kindergarten ist auch auf der Webseite der Stadt Wien, die zahlreiche Kindergärten führt, wenn auch nur knapp, von Rituale zu lesen, die Sicherheit geben, da wiederkehrende gleiche Abläufe Kindern bei der Orientierung helfen würden (siehe <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtiges-angebot/erste-tage.html>). Auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen finden sich solche Annahmen, so schreibt Dücker (2007, 1f.) beispielsweise, dass Rituale Übergänge erleichtern, wie z. B. die Einschulung, die Heirat, den Berufseinstieg, die Geburt oder den Tod eines Menschen, indem Betroffene „sich an der rituellen Formung dieser Situationen orientieren können, die in lange Tradition erprobt und sozial legitimiert ist. Der Ausdruck individueller Emotionen wird sozial kanalisiert, d. h. er generiert das Soziale“ (Dücker 2007, 2).

Generell kann festgehalten werden, dass der Begriff „Ritual“ alltagssprachlich wie wissenschaftlich in verschiedensten Bedeutungen verwendet wird und sich keine einheitliche Definition dafür finden lässt (Dücker 2012, 165). Die Definition des Begriffes, so Dücker (2007, 1), kann nicht inhaltlich erfolgen; „Ritual“ bezeichnet vielmehr einen Handlungstyp, in dessen Begriff alle Handlungsabläufe, die sich rituell gestalten bzw. rituell geformt sind, zusammengefasst werden. Rituelle Handlungsabläufe besitzen bestimmte Merkmale, die rechtfertigen, diese unter den Handlungstyp „Ritual“ zusammen zu fassen (ebd., 28). Grundsätzlich sind Rituale in allen sozialen Bereichen vorstellbar und jede Handlung ist ritualisierbar (ebd., 1). So hält auch Wulf (2008, 69) fest, dass Rituale in allen Sozialisationsfeldern wirken und in der Erziehung, Bildung und Sozialisation von besonderer Relevanz sind.

Nach Dücker (2012, 165) sind in der Ritualforschung mehrere Begriffe auszumachen – Ritual, Ritualisierung, Ritus/Riten sowie Ritem – die allesamt in unterschiedlicher Bedeutung verwendet werden. Als Rituale, so Dücker (2012, 165), gelten „sozial legitimierte, komplexe symbolische Handlungsabläufe (...), die von körperlich anwesenden Akteuren vor Publikum aufgeführt werden“. Der Übergang in dem eine alltägliche Handlung zu einem Ritual wird, kann als Ritualisierung bezeichnet werden und Ritus/Riten bezeichnen die Teile von Handlungen, die in ihrer Gesamtheit ein Ritual ausmachen; ebenso wird der Begriff Ritem zur Bezeichnung der kleinsten Einheit eines Rituals verwendet (ebd.). Audehm & Wulf & Zirfas (2007) sagen, dass der Versuch, Ritualtypen zu unterscheiden, ein unbefriedigendes Unterfangen ist und es sinnvoller sei „die Frage nach dem Wesen des Rituals zu verschieben auf

die Frage nach der Wirkungsweise des Rituals“ (ebd., 225), weil eine systematische Abgrenzung der Ritualtypen voneinander mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Innerhalb der Ritualforschung, die ein interdisziplinäres Feld ist, das sich dynamisch und sehr komplex gestaltet, ist keine einheitliche theoretische Grundlage auszumachen (Jörissen, Wulf 2010, 639, 641). Audehm & Wulf & Zirfas (2007, 425) stellen fest, dass sich Ritualbegriffe in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in vier Schwerpunkte unterteilen lassen. So wurden bzw. werden Rituale Bezug nehmend auf Religion, Mythos und Kultur, auf Gesellschaftsstrukturen, auf ihre Bedeutung hinsichtlich der Verbindung von Kulturellem und Sozialem und auf ihre inszenatorische und performative Funktion, die Gemeinschaft ermöglicht, untersucht. Folgend der letztgenannten, weithin anerkannten Position, in der auf die Performativität von Ritualen fokussiert wird, beschreiben die Autoren ein Ritual als

„normative, symbolische Inszenierung (...), die einen räumlichen und zeitlichen Rahmen hat und deren Praktiken mit der *Differenzbearbeitung* des Sozialen zu tun haben. Die Bestimmung des Rituals als *darstellendes* Verhalten, das auf Grund seiner magischen Aufladung und Symbolfähigkeit Notwendiges schafft (vgl. Douglas 1974; Durkheim 1993), und insoweit auch über Gewohnheiten und Routinen – die ebenso durch Wiederholung von Handlungsmustern gekennzeichnet sind – hinausgeht und die Werte und Normen einer Institution oder Gemeinschaft setzt“ (Audehm, Wulf, Zirfas 2007, 426, Hervorhebung im Original).

Audehm & Wulf & Zirfas (2007, 426) zufolge werden demnach im Vollzug eines Rituals, die Normen, Regeln und Werte einer Gemeinschaft zugleich beschlossen und legitimiert. Außerdem hebt dieses Zitat hervor, dass Rituale einerseits den Teilhabenden eine gemeinsame Identität zuschreiben und Grenzen zu denjenigen ziehen, die nicht teilhaben. Auch Dücker (2007, 31) hält fest, dass die zentrale Funktion von Ritualen in der Integration und der Abgrenzung gesehen werden kann. Audehm & Wulf & Zirfas (2007, 428) zufolge sind Rituale notwendig, um Gemeinschaft zu bilden. Den Autoren folgend werden Rituale als „performative Akte“ verstanden, „die erzeugen, was sie bezeichnen“ (ebd.). Diese Performativität verweist auf den prozesshaften Charakter von Ritualen, durch den sie zu „stabilen Rahmen“ werden, „die auch innerhalb von Gemeinschaften – wie der Familie – Grenzen ziehen und Differenzen bearbeiten“ (ebd.). Damit Rituale gelingen können, braucht es ein rituelles Wissen, das als praktisches Wissen verstanden wird und in mimetischen Prozessen erworben wird, wodurch eine „rituelle Kompetenz“ entsteht:

„Die Teilnehmenden beziehen sich auf früher erfahrene Sequenzen eines Rituals und nehmen gleichsam einen „Abdruck“ dieser Sequenzen, der sie dazu befähigt, auch in anderen Kontexten rituell zu handeln“ (Audehm, Wulf, Zirfas 2007, 427).

Rituelle Interaktionen weisen, laut Audehm & Wulf & Zirfas (2007, 426f.), mehrere Merkmale auf: Sie sind *repetitiv*, was heißt, dass es sich um wiederholbare Handlungsmuster handelt. Sie weisen eine *Homogenität* auf, sprich Rituale sind regelgeleitete Verfahren. Sie sind durch eine Öffentlichkeit und Kollektivität gekennzeichnet, da sie gemeinschaftsbildend sind und keine individuellen Handlungen darstellen. Es liegt ihnen eine *Operationalität zu Grunde*, da sie ihre Wirkung erst durch ihren praktischen Vollzug entfalten. Sie enthalten zudem eine *Symbolik*, in der die Werte und Bezüge einer Gemeinschaft verkörpert werden. Durch Rituale werden Differenzenerfahrungen, wie Brüche, Übergänge und Krisen bearbeitet und sind so von *Liminalität* gekennzeichnet. Außerdem ist Ritualen ein *Ludischer Charakter* inhärent, der es erlaubt, die Differenzenerfahrungen kollektiv bearbeitbar und integrierbar zu machen.

Schon sehr früh beschäftigte sich Van Gennep (2005) mit dem Zusammenhang von Ritualen und Übergängen. Er analysierte von ihm so genannte „Übergangsriten“, die alle Formen von Übergängen im Lebenslauf eines Menschen begleiten:

„Das Leben des Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphasen einander ähnlich sind: Geburt, soziale Pubertät, Elternschaft, Aufstieg in eine höhere Klasse, Tätigkeitsspezialisierung. Zu jedem dieser Ereignisse gehören Zeremonien, deren Ziel identisch ist: Das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte hinüberzuführen“ (Van Gennep 2005, 15).

Diese Ereignisse sind als von der Gesellschaft vorgegebene Lebensstufen zu betrachten, an die jeweils ein Status geknüpft ist. Im Wechsel von einer Stufe zur nächsten kommt es auch zu einem Statuswechsel, der von Ritualen begleitet wird (Griebel, Niesel 2015, 14). Die Übergangsriten lassen sich, nach Van Gennep (2005, 21) in drei Gruppen unterscheiden, nach deren Abfolge sie sich, nicht starr und nicht immer in gleicher Intensität, gestalten: Trennungsriten, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten und Angliederungsriten. Zuerst erfolgt die Trennung bzw. Ablösungsphase, daraufhin eine Zwischenphase, gekennzeichnet durch die Schwellen- bzw. Umwandlungsphase, woraufhin es zur Integrationsphase kommt (ebd.). Die Rituale, welche den Statuswechsel begleiten, haben eine stabilisierende Funktion für die Einzelnen und somit auch für die Gesellschaft (Griebel, Niesel 2015, 15).

Van Genneps Theorie der Übergangsriten und der Dreiphasentheorie (Trennungsphase – Schwellenphase – Integrationsphase) wurde von Turner (1969) weiterentwickelt. Bei Turner (1969) kommt es zu einer Verschärfung des Begriffes der Liminalität, da er den Schwellenzustand als den Wichtigsten bzw. Bedeutendsten erachtet, weil er die unstrukturierteste und uneindeutigste Phase des Rituals darstellt (Röttger-Rössler 2012, 43), die durch einen krisenhaften Charakter und erhöhte emotionale Empfindlichkeit gekennzeichnet ist (Griebel, Niesel 2015, 15). Durch die Veränderung von Bekanntem und Vertrautem in der Schwellenphase kann Neues entstehen und Wandel beim Individuum angestoßen werden (Griebel, Niesel 2015, 15).

Der Ritualbegriff im Zusammenhang mit Übergängen findet sich auch in Therapieansätzen wieder. So wurden von der Mailänder Gruppe unter Mara Selvini Palazzoli Rituale in der systemischen Familientherapie eingeführt und definiert als: „eine Aktion oder eine Reihe von Aktionen, die mit verbalen Äußerungen einhergehen und die ganze Familie einbeziehen. Wie jedes Ritual muß es aus einer regulären Abfolge von Schritten bestehen, die zur rechten Zeit und am rechten Ort unternommen werden“ (Selvini Palazzoli 1982, 274 zit. nach Roberts 2001, 16). Die Betonung lag im therapeutischen Ansatz aber weniger auf der Definition von Ritualen, sondern auf deren Effizienz und Wirksamkeit im therapeutischen Prozess (Roberts 2001, 17). Anhand von Fallbeschreibungen schildert Roberts (2001) unter anderem den Einsatz und die Funktion von Ritualen bei Übergängen, z. B. in den Ruhestand oder bei der Vermählung und wie diese einen „Erwartungsrahmen“ (Douglas 1966) zur Verfügung (stellen), in dem durch Gebrauch von Wiederholung, Vertrautheit und (der) Umwandlung des schon Bekannten neue Verhaltensweisen Handlungen und Bedeutungen entstehen können“ (Roberts 2001, 28).

Für das Forschungsprojekt „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ wurden im Vorfeld projektinterne Arbeitsdefinitionen für die Begriffe „Regeln“ und „Rituale“ formuliert, die auch im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit herangezogen werden. Nach der internen Arbeitsdefinition werden Regeln und Rituale folgendermaßen definiert:

Unter **Regeln** werden Verhaltenserwartungen verstanden. Es wird erwartet bzw. vorgegeben, dass eine Person sich in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Art und Weise

zu verhalten hat. Die Nicht-Einhaltung von Regeln ist mit Sanktionen verbunden, die allerdings nicht grundsätzlich erfolgen müssen. Es wird grundsätzlich erwartet, dass Regeln eingehalten werden, deren Geltung geht allerdings nicht verloren, wenn sie in Einzelfällen nicht befolgt werden.

Rituale sind Situationen, die bestimmten expliziten/impliziten Regeln folgen und einen deutlich markierten Anfang sowie ein eben solches Ende aufweisen. Rituale heben sich aus dem sonstigen Alltag ab, da sie für den Großteil der Teilnehmer in besonderer Weise bedeutungsvoll sind und ihr Vollzug „zelebriert“ wird. Ein Ritual geht somit über die zweckhafte, regelgeleitete Gestaltung einer Situation hinaus. (Internes Projektpapier Forschungsbericht – Beobachterinnen, Hervorhebung im Original, 11)

Diese Definitionen dienen als Grundlage, um Sequenzen im Beobachtungsmaterial ausfindig zu machen, anhand derer im Rahmen der Einzelfallstudie analysiert wird, welche Bedeutung Regeln und Ritualen während Tims Eingewöhnungsphase zukommt.

3 METHODISCHES VORGEHEN

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Masterarbeit näher dargestellt. Beim Forschungsprojekt kam es zu einem multiperspektivischen Einsatz von Methoden. Die vorliegende Masterarbeit ist im Bereich der Einzelfallstudien angesiedelt und entsteht auf Grundlage des Datenmaterials aus der Young Child Observation, die ich im Kindergarten durchgeführt habe. Im Folgenden wird erstens auf die Methode der Young Child Observation im Allgemeinen eingegangen und gleichzeitig darüber berichtet, wie sich die Young Child Observation im Fall des Fokuskindes Tim gestaltet hat und zweitens die Einzelfallstudie thematisiert.

3.1 DIE METHODE DER YOUNG CHILD OBSERVATION

Die Young Child Observation (YCO) beruht auf der Methode der Infant Observation nach Esther Bick, die 1960 zur Aus- und Weiterbildung für angehende KinderpsychoanalytikerInnen in der Tavistock Clinic in London entwickelt wurde (Bick 2009, 19). Mittlerweile kommt die etwas abgewandelte YCO zusehends in der elementarpädagogischen Forschung zum Einsatz (vgl. Elfer 2012; Datler u. a. 2014b, 197). Im Unterschied zur Infant Observation, bei der Säuglinge im ersten Lebensjahr beobachtet werden (Bick 2009, 20), werden bei der YCO Kleinkinder beobachtet.

Die Beobachtungsphase setzt sich aus fünf wiederkehrenden und einem abschließenden Arbeitsschritt zusammen (Datler u. a. 2014b, 201). Der erste Schritt ist die Beobachtung selbst, die einmal wöchentlich für eine Stunde über einen Zeitraum von mehreren Monaten durchgeführt wird. Dabei versuchen die BeobachterInnen, alles was das Kind in dieser Zeit erlebt, zu beobachten und aufzunehmen. Im zweiten Schritt wird alles Beobachtete so zeitnah wie möglich nach der Beobachtung deskriptiv und detailliert niedergeschrieben und in Form eines Beobachtungsprotokolls verschriftlicht (ebd.).

Bei der YCO, die ich im Rahmen des Forschungsprojektes durchführen durfte, wurde das Fokuskind Tim im Zeitraum von Jänner 2017 bis Mai 2017 beobachtet. Tim hatte seinen ersten Kindergarten tag Anfang Jänner 2017, zu diesem Zeitpunkt war er zwei Jahre und elf Monate alt. Ich habe im Dezember 2016 vor Tims Eintritt in den Kindergarten bereits Kontakt zum Kindergarten und der Familie aufgenommen, um vor dem Start der Beobachtungen ein Kennenlernen zu ermöglichen. Es war von beiden Seiten ein Treffen im Vorfeld erwünscht und ich habe daraufhin am gleichen Tag zuerst den Kindergarten und dann die Familie zu Hause besucht. Anfang Jänner haben die wöchentlichen Beobachtungen begonnen und Ende Mai wurde die letzte Beobachtung durchgeführt. Die Beobachtungen haben ca. wöchentlich jeweils für eine Stunde stattgefunden. Zweimal fiel die Beobachtung kurzfristig aus, da Tim krank war. Insgesamt sind im Zeitraum von Dezember 2016 bis Mai 2017 vier Protokolle zur Kontaktabahnung mit der Institution und der Familie und 19 Beobachtungsprotokolle entstanden.

Begleitend zur Beobachtung wird ein Observation-Seminar besucht, bei dem die Inhalte der Beobachtungsprotokolle in einem dritten Arbeitsschritt den anderen TeilnehmerInnen des Seminars durch lautes Vorlesen präsentiert werden. Im vierten Schritt werden daraufhin die Inhalte der Beobachtung Zeile für Zeile gemeinsam in der Kleingruppe diskutiert, um Überlegungen dazu anzustellen, wie das Kind sich wohl in dieser Sequenz gefühlt haben mag und diese Situation wohl erlebt haben mag. Außerdem wird versucht, Antworten darauf zu finden, wie das Verhalten des Kindes in der jeweiligen Situation zu verstehen sein kann, welche Beziehungserfahrungen sich aufgrund des Verhaltens ergeben und wie diese Erfahrungen sich auf das Erleben des Kindes in weiterer Folge ausgewirkt haben mögen (Datler u. a. 2014b, 201). Die Diskussion wird von einem/einer TeilnehmerIn protokolliert, was den fünf-

ten Arbeitsschritt darstellt (ebd.). Wichtig ist, dass offen an das Material herangegangen und darüber nachgedacht wird, um möglichst viele Assoziationen und Überlegungen zu dem inneren Erleben des Kindes sowie den Beziehungserfahrungen, die das Kind gemacht hat, angestellt werden (ebd.).

Auch von mir wurde begleitend zu den Beobachtungen ein Observation-Seminar besucht, das ca. 14-tägig stattfand. Die Seminargruppe setzte sich aus zwei Expertinnen sowie drei studentischen Mitarbeiterinnen des Forschungsprojektes (inklusive mir) zusammen. Im Seminar wurden die Beobachtungsprotokolle, wie bereits beschrieben, laut vorgelesen und in der Kleingruppe besprochen. Dazu wurde jeweils von einer Kollegin ein Besprechungsprotokoll verfasst, um die Überlegungen zu dokumentieren. Im Fall von Tim sind dabei insgesamt acht Besprechungsprotokolle entstanden.

Bei den bisher dargestellten Arbeitsschritten werden die übergeordneten Forschungsfragen des Forschungsprojektes noch außer Acht gelassen, um die Offenheit, mit der über die Inhalte der Beobachtungen nachgedacht werden soll, beizubehalten. Erst in einem sechsten Arbeitsschritt, beim Verfassen eines Zwischenberichtes, kommt es zu einer Annäherung an die Forschungsfragen. Für den Bericht wird ein bestimmter, als bedeutsam für das Erleben des beobachteten Kindes angenommener Aspekt aus dem Beobachtungsmaterial, der im Zusammenhang mit den übergeordneten Forschungsfragen steht, herausgegriffen und schriftlich dargestellt (Datler u. a. 2014b, 201f.).

Anschließend an die Beobachtungen Tims, die im Mai 2017 endeten, wurde der Zwischenbericht zu Tims Fall verfasst. Wie oben beschrieben, ging es darum, zentrale oder immer wiederkehrende Aspekte aus den Protokollen herauszuheben und zu diskutieren. Der Fokus lag in Tims Fall auf seiner Kompetenz, seine Affekte im symbolischen Spiel mit unbelebten Objekten zu regulieren. Der Bericht wurde wie die Beobachtungsprotokolle in der Kleingruppe besprochen und reflektiert, wonach die Phase der Beobachtung als abgeschlossen angesehen werden kann (ebd., 202).

Daran anschließend und darauf aufbauend beginnt eine weitere Überarbeitungsphase des Materials, um Antworten auf die zentralen Forschungsfragen des Forschungsprojektes zu

generieren (ebd.). Im Fall von Tim wurde im Zeitraum von Juli 2017 bis September 2017 von mir ein Forschungsbericht verfasst, in dem auf vier Themenbereiche einzugehen war:

- Die Tagesstruktur des Fokuskindes im Kindergarten und deren Veränderung während der zwei Phasen der Eingewöhnung in den Kindergarten
- Die Beziehungserfahrungen des Fokuskindes im Kindergarten während der Eingewöhnung
- Die Bedeutung von Regeln und Ritualen während der Phase der Eingewöhnung
- Die Einschätzung des Eingewöhnungsprozesses anhand der WIKI-Kriterien

In diesem gesamten Prozess von der ersten Beobachtung inklusive der Besprechungen im Observation-Seminar bis zum Verfassen des Forschungsberichtes hat sich ein Fokus herauskristallisiert, der in dieser Masterarbeit im Zentrum stehen wird. Und zwar ist dies Tims Erleben und Verarbeiten von Situationen des Trennens und Getrennt-Seins sowie des Verbindens und In-Verbindung-Seins. Die Protokolle zur Kontaktabahnung, die Beobachtungsprotokolle sowie die Besprechungsprotokolle des Observation-Seminars stellen das Datenmaterial dar, anhand dessen der ausgewählte Fokus näher beleuchtet wird.

3.2 DIE EINZELFALLSTUDIE

Obwohl die Verwendung von Einzelfalldarstellungen im wissenschaftlichen Kontext weiterhin dahingehend diskutiert wird, welchen Gewinn die Präsentation und die Analyse eines einzelnen Falles im Vergleich zur Verwendung von großen Fallzahlen, wie dies oft in quantitativen Forschungssettings der Fall ist, hervorbringen können, lassen sich zahlreiche Klassiker wie auch neuere Publikationen der Psychoanalytischen Pädagogik finden, die eine große Anzahl von Falldarstellungen enthalten (Datler 2004a, 9ff.). Einzelfallstudien sind demnach in der Pädagogik keine Seltenheit und wurden ab den 1920er Jahren in der Psychoanalytischen Pädagogik zur Theorieentwicklung publiziert. Nicht immer kam Fallstudien eine solche Bedeutung zu und so kam es auch zu Unterbrechungen, doch die Psychoanalytische Pädagogik mit ihren Falldarstellungen und -analysen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg, spätestens durch die Gründung der Kommission der „Psychoanalytischen Pädagogik“ der DGfE in den 1990er Jahren wiederbelebt und institutionalisiert, womit auch eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von der Pädagogik und der Psychoanalyse sowie dem Verhältnis des Einzelfalles zu allgemeingültigem Wissen in Gang kam (Fatke 1995a, 678). Die Herangehensweise, Falldarstellungen zur Theorieentwicklung heranzuziehen, dürfte der psychoanalytischen Tra-

dition entspringen (Datler 2004a, 13), in der die Funktion der Fallstudie in der Tradition Freuds darin gesehen werden kann, „Überlegungen nachvollziehbar zu machen und Neuentwicklungen bzw. Modifikationen von psychoanalytischen Theorien öffentlich zu begründen“ (Datler 2004a, 13) und deren Geltungsanspruch zu stützen (ebd., 28). Allerdings finden sich auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Publikationen Auseinandersetzungen mit Fragen der Einzelfallforschung (vgl. etwa Terhart 1985; Fatke 1995; Wernet 2006; Binneberg 2017).

Es stellt sich die Frage, was die Erkenntnisse, die aus einem Einzelfall gezogen werden, wissenschaftlich leisten können. Laut Fatke (1995a) zeichnet sich eine wissenschaftliche Fallstudie dadurch aus, dass sie

„die Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich analysiert, d.h. auf methodisch kontrollierte (i.e. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“ (Fatke 1995a, 677).

Die Leistung der Einzelfallstudie liegt demnach darin, das Besondere des Einzelfalls mit allgemeinen bereits bestehenden Erkenntnissen eines Gegenstandsbereichs in Zusammenhang zu bringen, um diese zu überprüfen, zu erweitern, zu berichtigen oder neue Erkenntnisse darüber hinaus zu gewinnen. Wichtig zu erwähnen scheint hier die Notwendigkeit einer Differenzierung der Begrifflichkeiten, die bezüglich der Auseinandersetzung mit einem Fall Verwendung finden. Die wissenschaftliche Fallstudie ist einerseits zu unterscheiden von der Fallarbeit in der pädagogischen Praxis, die sich durch praktische Maßnahmen in Bezug auf eine Person - einen Fall - auszeichnet (Fatke 1995a, 676f.), sowie andererseits von Fallbeispielen, die keine neuen Erkenntnisse bringen, sondern zur „exemplarischen Verdeutlichung von bereits Erforschtem und Publiziertem“ (Datler 2004a, 37) herangezogen werden.

Laut Fatke (1995b, 683) kann ein Fall erst unter einer Bedingung zur besonderen Betrachtung gelangen, nämlich dann, „wenn ein Geschehen *auf-fällt*, d.h. sich vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt“ (ebd.). Im Zentrum einer Einzelfallstudie können einzelne Personen mit Teilen ihrer Lebensgeschichte, aber auch einzelne Gruppen oder eine Einheit wie beispielsweise eine Schule stehen (ebd.).

Im Fall der vorliegenden Masterarbeit kommt der dreijährige Tim während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten in den Blick. Die Einzelfallstudie zu Tim wird als explorierende Untersuchung verstanden, um erste bzw. differenzierte Einblicke in den Gegenstandsbereich des Übergangs von der Familie in den Kindergarten dreijähriger und älterer Kinder sowie der Bedeutung von Regeln und Ritualen in diesem Zusammenhang zu liefern.

II EINZELFALLSTUDIE

Nachdem im ersten Teil der vorliegenden Masterarbeit die theoretische Ausgangslage vorgestellt wurde, folgt in diesem zweiten Teil der Masterarbeit nach einer Vorstellung des Fokuskindes und des Kindergartens die Analyse des Beobachtungsmaterials sowie die Beantwortung der Forschungsfragen und die Diskussion der Ergebnisse.

4 VORSTELLUNG DES FOKUSKINDES & DES KINDERGARTENS

Da im Rahmen der Analyse Beobachtungsprotokollauschnitte herangezogen und analysiert werden, werden zunächst die relevanten Personen und Schauplätze im Kindergarten vorgestellt, um beim Lesen dieser Sequenzen ein lebhaftes Bild vor Augen zu haben.

4.1 TIM & SEINE FAMILIE

Tim ist bei Eintritt in den Kindergarten Anfang Jänner 2017 zwei Jahre und elf Monate alt. Ich treffe ihn das erste Mal ca. drei Wochen vor Eintritt in den Kindergarten, am 19.12.2016, bei einem ersten Kennenlern-Treffen mit ihm und seiner Mutter in der Familie zu Hause (Mayrhofer 2017, Treffen 2). Tim hat kurze hellbraune Haare, einen hellen Hautton, eine schlanke Statur und eine seinem Alter entsprechende Körpergröße. An diesem Tag verhält er sich mir gegenüber zuerst schüchtern und ruhig, wird dann aber im Verlauf des Gesprächs zwischen seiner Mutter und mir etwas aufgeweckter. Ab seinem ersten Tag im Kindergarten am 09.01.2017 beobachte ich ihn ca. wöchentlich für jeweils eine Stunde, über einen Zeitraum von fünf Monaten, was der Anzahl von 19 Beobachtungen entspricht. Im Kindergarten trägt Tim meistens Jeans und einen Pullover, eine Jersey-Jacke oder ein T-Shirt, selten eine Jogginghose. Während der Zeit, in der ich ihn beobachten durfte, konnte ich ihn als ein aufmerksames, aufgeschlossenes und interessiertes Kind wahrnehmen, das sich gerne mitteilt.

Seine sprachliche Entwicklung ist zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten vergleichsweise zu anderen Kindern in seinem Alter bereits weit fortgeschritten.

Frau M., Tims Mutter, ist schätzungsweise Mitte/Ende 30. Sie hat eine schlanke Figur und ist in etwa 1,65 m groß. Sie hat lange dunkelbraune Haare und hinterlässt bei mir einen gepflegten, modebewussten Eindruck. Ich durfte sie einmal vor Start der Beobachtungen zu Hause besuchen und kennen lernen, wobei ich von ihr wertschätzend und einladend empfangen wurde, indem sie den Esstisch hübsch für meinen Besuch gedeckt hatte (Mayrhofer 2017, Treffen 2). Nach dem ersten Treffen habe ich sie noch fünf weitere Male während der Beobachtungen gesehen, als sie Tim in den Kindergarten begleitete bzw. in den Kindergarten brachte oder vom Kindergarten abholte (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 1-3, 4, 18).

Herr M., Tims Vater, ist in etwa so alt wie seine Frau. Auch er hat eine schlanke, sportliche Figur und ist ca. 1,80 m groß. Er trägt einen etwas längeren, gepflegten Bart und kurze Haare und ist legere gekleidet. Wir treffen uns das erste Mal im Rahmen der dritten Beobachtung, als er Tim vom Kindergarten abholt (Mayrhofer 2017, Beobachtung 3). Danach sehe ich ihn noch dreimal während der Beobachtungen, wenn er Tim entweder in den Kindergarten bringt oder vom Kindergarten abholt (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 4, 7, 15).

Tim hat einen älteren Bruder, Moritz, der ca. 18-19 Jahre alt ist. Ich treffe Moritz nur einmal kurz während dem Kennenlernen mit der Familie zu Hause. In einem Gespräch zwischen Tim und der Pädagogin Michaela, das ich beobachtete, wird eine Schwester Tims erwähnt, die mir aber nicht näher bekannt ist (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4). Ebenso kommt aus Gesprächen zwischen Tim und dem Kindergartenpersonal, die während der Beobachtung stattfanden, hervor, dass Tims Oma väterlicherseits ihn öfters vom Kindergarten abholt und betreut (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 4, 7, 12-13, 17).

4.2 DER KINDERGARTEN

4.2.1 DIE RÄUMLICHKEITEN IM KINDERGARTEN

Tims Kindergarten befindet sich in einem unscheinbaren einstöckigen Gebäude, das von außen nicht sofort als Kindergarten erkennbar ist, lediglich der Schaukasten der thematisch nach der Jahreszeit mit Bastelarbeiten geschmückt ist und ein kleines Schild bei der Ein-

gangstüre mit dem Schriftzug „Kindergarten“ deuten darauf hin. Neben dem Kindergarten sind in dem Gebäude auch eine Kleinkindgruppe und ein Hort untergebracht. Durch zwei aufeinanderfolgende Glastüren wird der Eingangsbereich betreten, in dem sich an der rechten Seite eine Tür befindet, die zum Büro der Leiterin des Kindergartens, Frau K., führt. Geradeaus befinden sich große Glastüren, die in den Hof führen, über den man zum Hortgebäude und in den dahinter angeschlossenen großen Garten gelangt. Die zwei Kindergarten-
gruppen befinden sich im ersten Stock, in den man über eine Stiege auf der linken Seite des Eingangsbereiches gelangt.

Im ersten Stock angekommen ist rechts der Eingang zu einer der beiden Kindergartengruppen und links ist ein kurzer Gang, der zum Eingang von Tims Kindergartengruppe führt. Durch eine Tür gelangt man dort zuerst in die Garderobe der Gruppe, in der links neben der Tür ein Tisch und zwei Sessel stehen. An der rechten Seite stehen zwei niedrige Kommoden mit Schubladen auf denen die Namen der Kinder stehen, die diese Gruppe besuchen. Über den Kommoden kann man durch ein großes offenes Fenster in die Puppenecke der Kindergartengruppe blicken. Links und rechts an der Wand, hinter dem Tisch und den Kommoden, stehen Garderobenbänke, die unten Fächer für Schuhe haben sowie oben Haken für Jacken und darüber eine Ablage. Neben jedem Haken klebt ein Bild eines Kindergartenkindes. Am Ende des Raumes an der linken Wand ist eine Türe, die in einen Waschraum führt, der mit zwei Toiletten und zwei Waschbecken ausgestattet ist. Durch eine weitere Türe im Waschraum gelangt man in den Gruppenraum. Die Haupteingangstüre zum Gruppenraum befindet sich aber in der Garderobe schräg gegenüber der Eingangstüre.

Der Gruppenraum ist in zwei Teile geteilt, einem großen zentralen Raum, den man von der Garderobe sowie vom Waschraum aus betritt, und dem rechten Teil des Raumes, der auf einer höheren Ebene liegt, auf die man über zwei Stufen, die den ganzen Raum entlang führen, gelangt. Im großen Raum stehen mehrere Tischgruppen mit Sesseln. Links neben der Eingangstüre befindet sich die Türe zum Waschraum. Dahinter in der linken vorderen Ecke des Raumes steht ein Schaumstoff-Haus, in dem sich große Schaumstoff-Bausteine befinden. Vor diesem Haus liegt ein großer runder Teppich auf dem Boden. An der linken Wand hinten im Raum steht eine Couch. An der hinteren Wand des zentralen Raumes, gegenüberliegend von der Eingangstüre, sind eine kleine Bauecke und eine Kuschelecke eingerichtet.

Auf der höheren Ebene des Raumes, die sich rechterhand der Eingangstüre befindet, ist eine Fensterreihe, die die ganze Wand entlang führt und durch die man hinaus in den Innenhof blickt. Diese Seite des Raumes ist sehr hell. Entlang der Fenster steht eine lange Tischreihe vor der vereinzelt Sessel stehen. In diesem Bereich befindet sich knapp vor der Tischreihe auch der Basteltisch, der mit einem Tischtuch versehen ist. Auf dieser höheren Ebene gelangt man rechts um die Ecke in eine größere Nische in der sich ein Puzzle-Tisch mit zwei Sitzpölkern befindet und an deren Ende eine Stufe hinunter in die Puppenecke führt, die mit einer Puppenküche und einem Essplatz eingerichtet ist. Von der Puppenecke aus blickt man durch ein unverglastes Fenster in die Garderobe (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1, 1-2).

4.2.2 DIE PÄDAGOGINNEN MICHAELA UND GITTI & DIE ASSISTENTIN MONA

Die Pädagoginnen Michaela und Gitti sowie die Assistentin Mona sind über den Beobachtungszeitraum an den Beobachtungstagen am häufigsten in der Kindergartengruppe Tims anwesend, weshalb sie an dieser Stelle vorgestellt werden. Außerdem sind sie die erwachsenen Personen im Kindergarten mit denen Tim am häufigsten in Kontakt ist.

Von der Kindergartenleiterin Frau K. wird mir beim ersten Kennenlernen, im Vorfeld der Beobachtungen am 19.12.2016, Michaela B. als die gruppenleitende Pädagogin von Tims Gruppe vorgestellt (Mayrhofer 2017, Treffen 1). Michaela ist geschätzt Anfang 30, sie ist groß und schlank und hat schulterlange schwarze Haare. Sie macht auf mich einen offenen und wohlwollenden Eindruck. Ich fühle mich durch ihren offenen Empfang auf Anhieb willkommen in der Kindergartengruppe. Sie ist bei insgesamt 14 der 19 Beobachtungen in der Kindergartengruppe anwesend (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 1-10, 14-15, 17, 19) und begleitet Tims Eingewöhnung. Von den Kindern wird sie Michi genannt.

Eine weitere Pädagogin in Tims Kindergartengruppe ist Gitti. Ich lerne sie erst am Tag der siebten Beobachtung kennen. Ab diesem Zeitpunkt ist sie an neun Beobachtungstagen in der Gruppe anwesend (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 7, 10-14, 16, 18-19). Sie ist um die 50 Jahre alt und hat mittelbraun-graue kürzere Haare. Gitti und Michaela dürften sich die Gruppenleitung teilen und sind selten zur selben Zeit in Tims Gruppe.

Eine weitere Person, die der Kindergartengruppe Tims angehört, ist die Assistentin Mona. Sie ist schätzungsweise Anfang/Mitte 40 und hat helle kürzere Haare. Sie ist an 12 der insgesamt 19 Beobachtungstage in der Kindergartengruppe Tims anwesend und auch zu Beginn von Tims Eingewöhnung dabei (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 1-3, 5, 7, 9, 11-14, 18-19). Mona ist neben der Unterstützung der Pädagoginnen bei der Betreuung der Kinder auch für die Zubereitung der Jause sowie des Mittagessens und kleinere Putztätigkeiten zuständig. Sie macht auf mich einen herzlichen Eindruck.

4.2.3 DIE WEITEREN ERWACHSENEN IM KINDERGARTEN

Außer den Pädagoginnen Michaela und Gitti, sind noch zwei weitere Pädagoginnen im Kindergarten tätig, die für die zweite Kindergartengruppe zuständig sind. Fallweise sind die Pädagoginnen Ariane und Conny in Tims Kindergartengruppe anwesend bzw. kommen beide Gruppen während der Zeit, die im Garten verbracht wird, zusammen. Die beiden sind jünger als ihre Kolleginnen, geschätzt 20 bis 25 Jahre alt. Conny ist an vier und Ariane an fünf Beobachtungstagen entweder in Tims Kindergartengruppe oder im Garten anwesend. Für die zweite Kindergartengruppe ist auch die Assistentin Lisi zuständig. Sie kommt hin und wieder kurz in die Kindergartengruppe von Tim und ist dann auch in Kontakt mit ihm. Von Lisi ist in drei Beobachtungsprotokollen zu lesen. Eine weitere Person, mit der Tim interagiert, ist die Praktikantin Maria, die zu diesem Zeitpunkt eine Ausbildung zur Kindergartenpädagogin absolviert. Sie ist ab der achten Beobachtung insgesamt an fünf Beobachtungstagen in Tims Kindergartengruppe anwesend.

4.2.4 DIE PEERS

Tims Kindergartengruppe besuchen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Die Peers mit denen er während der Beobachtungen wiederholt Erfahrungen sammelt sind Edim, Constanze, Sandra, Lisa, Jessica, Helene, Tarik, Stefan und Luise. Edim, Constanze und Sandra gehören zu den älteren Kindern, denen der Übergang in die Schule bald bevorstehen dürfte. Lisa, Jessica, Helene, Tarik und Stefan sind geschätzt in etwa um die vier Jahre alt und reihen sich altersmäßig somit zwischen den älteren Kindern und Tim und Luise ein, die mit ihren drei Jahren die Jüngsten sind und zur gleichen Zeit in den Kindergarten eintreten.

5 ANALYSE DER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE

Nachdem im vorherigen Kapitel Tim, seine Familie und der Kindergarten zur Einführung in die Analyse vorgestellt wurden, um ein Bild der Beteiligten sowie der Schauplätze zu erhalten, folgt in diesem Kapitel die Analyse der Beobachtungsprotokolle. Bei der Analyse werden die Beobachtungsprotokolle in chronologischer Reihenfolge herangezogen und es erfolgt eine Trennung der ersten fünf Monate des Kindergartenbesuchs in zwei Phasen. „Phase 1“ umfasst die ersten vier Wochen nach Tims Eintritt in den Kindergarten, in denen fünf Beobachtungen stattfanden und die Beobachtungsprotokolle 1 bis 5 entstanden sind. „Phase 2“ erstreckt sich darauf folgend über einen Zeitraum von 16 Wochen, während dem 14 Beobachtungen durchgeführt wurden, aus denen die Beobachtungsprotokolle 6 bis 19 hervorgehen.

Zunächst werden in den Kapiteln 5.1 und 5.2 ausgewählte Protokollausschnitte hinsichtlich folgender Forschungsfragen untersucht:

- Wie erlebt Tim Situationen des Verlassen-Werdens und des Getrennt-Seins von seinen primären Bezugspersonen sowie Situationen des In-Verbindung-Tretens und des In-Verbindung-Seins im Kindergarten während der Eingewöhnung in den Kindergarten?
 - Wie verarbeitet er das Erleben dieser Situationen im symbolischen Spiel?
 - Welche Folgen hat die Verarbeitung des Erlebens dieser Situationen für den Eingewöhnungsprozess?
 - Wie erlebt Tim in diesem Zusammenhang Regeln und Rituale und welche Bedeutung haben diese für sein Erleben von Situationen des Verlassen-Werdens und des Getrennt-Seins von seinen primären Bezugspersonen sowie von Situationen des In-Verbindung-Tretens und des In-Verbindung-Seins im Kindergarten?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen gelangen einerseits Sequenzen realer Situationen der Trennung, des Getrenntseins und der Wiedervereinigung von Tim und seinen primären Bezugspersonen sowie von den Beziehungserfahrungen, die er im Kindergarten macht, in die Auswahl der Analyse. Andererseits werden Ausschnitte ausgewählt, in denen Tim das Erleben dieser Situationen im symbolischen Spiel verarbeiten dürfte. Zudem werden Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen herausgegriffen und analysiert, in denen Tim mit Regeln bzw. Ritualen konfrontiert ist.

Zur besseren Übersicht wird innerhalb der Kapitel zu Phase 1 (5.1) und Phase 2 (5.2) eine Unterteilung in Unterkapitel mit thematischer Überschrift vorgenommen, die als Hinweis auf den Inhalt der analysierten Beobachtungsausschnitte verstanden wird. Innerhalb dieser Unterkapitel werden die ausgewählten Sequenzen zur strukturierten Darstellung und um einen Rückgriff darauf an späterer Stelle zu erleichtern, mit der Beobachtungsnummer, einer Nummerierung der Szene (z. B. Beobachtung 1/Szene1) und einer inhaltlichen Überschrift (z. B. Ankommen im Kindergarten) versehen.

5.1 PHASE 1 DER EINGEWÖHNUNG

5.1.1 DIE ERSTEN MINUTEN IM KINDERGARTEN – ANKOMMEN & REINKOMMEN

An Tims **ersten Kindergartentag** bleibt er, in Begleitung seiner Mutter, für eine Stunde im Kindergarten. Wie Tim die ersten Minuten im Kindergarten erlebt haben dürfte, wird im Folgenden dargestellt.

Beobachtung 1/Szene 1: Ankommen im Kindergarten

Tim und seine Mutter kommen im ersten Stock an, bleiben im Gang stehen und schauen nach rechts und nach links. Michaela sagt: „Ah, da kommen sie glaube ich“ und steht auf. Frau M. zeigt mit dem Finger in Richtung der Garderobe der Gruppe, schaut zuerst mich an und dann in den Gruppenraum. Michaela geht in Richtung Garderobe, an der linken Hand hält sie ein Mädchen, das mit ihr mitgeht und hinter den beiden gehen noch zwei weitere Kinder nach. Die Kinder bleiben bei der Türe zwischen Gruppenraum und Garderobe stehen, auch das Kind an Michaelas Hand löst sich und bleibt stehen. Tim und seine Mutter gehen in die Garderobe. Michaela geht auf die beiden zu und begrüßt sie, dazu beugt sie sich zu Tim hinunter. (...) Michaela steht wieder auf und sagt zu Tim: „Tim, das ist unsere Garderobe und schau, da ist dein Platz, da kommt dann ein Bild drauf, damit man weiß wem der Platz gehört.“ Dabei geht sie zu Tims Garderobenplatz und zeigt darauf. Tim geht ein paar Schritte vor zu seinem Platz und setzt sich. Michaela sagt: „Na, zieht’s euch mal aus“ und geht wieder in den Gruppenraum. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/43-57)

Tims Mutter wirkt, im ersten Stock angekommen, zögernd und unsicher, in welche Gruppe Tim kommen wird. Beim ersten Treffen mit der Familie im Vorfeld stellte sich im Gespräch mit ihr heraus, dass Tim in der anderen Gruppe bereits einmal schnuppern durfte und die Familie davon ausgegangen ist, dass Tim dort eingewöhnt wird (Mayrhofer 2017, Treffen 02). Es macht den Eindruck, als würde sich Tims Mutter an diesem Tag an mir orientieren und es wirkt so, als wisse sie erst, wo sie hin müssen, als sie mich in der Garderobe stehen sieht. Auch die Pädagogin Michaela dürfte im ersten Moment unsicher sein, indem sie nur

vorsichtig ausdrückt, dass sie glaubt, dass es sich bei den beiden um Tim und seine Mutter handelt und mit mehreren Kindern, die sie vielleicht zur Unterstützung mitnimmt, in Richtung Garderobe geht. Im Gegensatz zu seiner Mutter und Michaela wirkt Tim in dieser Situation des Ankommens sehr sicher. Er nimmt den Platz, den ihm Michaela anbietet, gleich an, indem er sich hinsetzt, ohne sich bei seiner Mutter zu vergewissern, ob er das tun soll. Es wirkt so, als wäre er bereit, seinen Platz im Kindergarten einzunehmen und im Kindergarten anzukommen. Gleich darauf verlässt Michaela die Garderobe wieder mit der Anweisung an die beiden, sich erst mal auszuziehen. Die Begrüßung und Einweisung Michaelas fällt hier sehr knapp aus und lässt offen, wie die weitere Vorgehensweise ist.

Während Tims Mutter ihn auszieht, blickt sich Tim um und entdeckt gegenüber das Fenster, durch das man von der Garderobe in die Puppenecke des Gruppenraumes blicken kann. Nachdem ihm seine Mutter die Patschen angezogen hat, rutscht er sofort von der Bank, geht zu dem Fenster, reckt sich über die Kommode nach vorne und blickt durch zur Puppenküche. Er wirkt neugierig und interessiert an den Räumlichkeiten und dem Spielangebot der Kindergartengruppe, fast so, als könne er es nicht mehr erwarten in den Gruppenraum hinein zu kommen. Vor allem die Puppenecke dürfte großes Interesse in ihm geweckt haben.

Beobachtung 1/Szene 2: Reinkommen in die Kindergartengruppe

Da kommt Mona auf Tim zu und sagt zu ihm: „Schau, da geht’s rein!“, dabei zeigt sie in Richtung Gruppenraum. Tim hat seine Arme noch auf der Kommode abgelegt, schaut zuerst Mona an und dann zur Gruppentür. Er richtet sich auf, geht in Richtung Gruppenraum und macht einen Schritt hinein. Dann dreht er sich um, schaut in die Garderobe und sagt „Mama“. Seine Mutter antwortet: „Ich muss mich noch ausziehen.“ Mona kommt zu ihm und sagt: „Komm, ich zeig’s dir“, dabei hält sie ihm die Hand hin. Er nimmt ihre Hand und geht mit ihr in den Gruppenraum. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/67-73)

Mona dürfte Tims Interesse und Neugierde erkennen und greift dies auf, indem sie ihm zeigt, wo er in den Gruppenraum hinein gelangt. Er geht daraufhin auf den Eingang zu und macht einen Schritt hinein, bevor er doch kurz zögert, alleine in das Unbekannte zu gehen, was daran erkennbar ist, dass er zu seiner Mutter blickt und sie anspricht. Mona könnte Tims Unsicherheit erkennen und bietet ihm an, den Weg in die Kindergartengruppe mit ihm zu gehen. Es ist erstaunlich, dass Tim ohne seine Mutter mit ihr mitgeht und ihr die Hand gibt, da Mona eine fremde Person für ihn ist, die er nicht kennt. Dies dürfte zeigen, wie groß Tims Interesse und Faszination an der Puppenküche ist. Er erfährt von Mona Unterstützung beim

Reinkommen in die Kindergartengruppe und somit die Einladung zu entdecken und zu spielen. Es macht allerdings den Eindruck, als wäre Mona zufällig in diesem Moment in die Garderobe gekommen. Es wäre interessant, ob es sonst vonseiten des pädagogischen Personals Unterstützung bei dem Schritt von der Garderobe in die Kindergartengruppe gegeben hätte.

5.1.2 DIE ERSTE STUNDE IM KINDERGARTEN – ERSTE ERFAHRUNGEN MIT DER PÄDAGOGIN, DEN PEERS & REGELN

Nachdem Tim mit Mona mitkommt, geht sie mit ihm an der Hand in die Nische und zeigt ihm die Dinge in der Puppenecke. Indem sie sich dabei zu Tim hinunter beugt, wirkt sie ihm sehr zugewandt. Nach einer Weile ruft Tims Mutter ihn mehrmals von der Ecke zum Gruppenraum aus und sagt ihm, dass sie sich auf die Couch setzen wird. Seine Mutter bleibt hier auf Distanz und dürfte ihm viel Selbstständigkeit zutrauen. Tim reagiert nicht gleich auf sie, dann aber zustimmend mit einem „Ja“, woraufhin er sich gleich wieder der Küche zuwendet. Nachdem er zuvor im großen Gruppenraum nur kurz durchgegangen ist, ist es naheliegend, dass er gar keine Vorstellung davon hat, wo sich seine Mutter nun platziert und wie weit sie von ihm entfernt sein wird, dennoch dürfte ihm die Distanz zu seiner Mutter in diesem Moment nichts ausmachen. Er könnte seine Mutter in diesem Moment nicht so nahe bei sich brauchen und wirkt sehr interessiert und involviert bei der Einführung in die Puppenküche, die er von Mona erhält, indem er sich sofort wieder dieser zuwendet.

Beobachtung 1/Szene 3: „Na, schauen wir mal, was der Tim macht.“

Da kommt Michaela mit jeweils links und rechts einem Kind an der Hand auf die Anhöhe, grinst mich an und sagt sehr laut: „Na, schauen wir mal, was der Tim macht.“ Sie und die beiden Kinder gehen an mir vorbei in Richtung Puppenecke und setzen sich auf die niedrige Tischreihe die entlang der Fenster steht. Mona geht aus der Puppenküche in den Gruppenraum. Michaela sagt: „Na Tim, hast du die Küche entdeckt?“ Tim dreht sich um und schaut Michaela kurz an, er dreht sich wieder zur Küche und nimmt mit beiden Händen eine Kaffeemaschine von der Arbeitsplatte. Er beginnt mit der rechten Hand den Deckel des Wassertanks immer wieder auf und zu zu machen. Dann dreht er sich nach rechts und steigt die Stufe, die aus der Küche führt, hinauf. Dabei stolpert er und fällt mit der Kaffeemaschine hin. Sie zerbricht in mehrere Teile. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/85-94)

Michaela dringt hier abrupt in die Situation ein, in der sich Tim mit Mona befindet, indem sie sehr laut spricht und ihr Auftauchen Mona dazu veranlasst, die Puppenecke zu verlassen. Sie spricht Tim zuerst nicht direkt an und gibt zu verstehen, dass sie nur schaut, was Tim gerade macht. In der Aussage dürfte keine Intention, mit ihm in einen längeren Kontakt zu treten,

enthalten sein. Tim könnte enttäuscht sein, dass der Kontakt zu Mona, aufgrund von Michaelas Auftauchen, abgebrochen wird. Mona sagt nichts zu ihm, sie geht einfach, als Michaela in die Puppenecke kommt. Dies könnte Tim irritiert zurück lassen. Michaela hat, wie zuvor bei der Begrüßung, Kinder an der Hand. Es macht den Eindruck, als würde sie die Kinder zur Unterstützung mitbringen. Tim blickt zwar kurz zu ihr und den Kindern, als Michaela ihn direkt anspricht, will aber womöglich in diesem Moment nicht mit ihnen in Kontakt treten. Er könnte überfordert sein und es wirkt so, als würde er in diesem Moment mit der Situation nicht umgehen können. Er wendet sich der Küche zu und es könnte sein, dass Tim mit der symbolischen Handlung, den Deckel des Wassertanks auf und zu zu machen, seine ersten Erlebnisse im Kindergarten verarbeitet. So wie er den Deckel auf und zu macht, ist dieser zwar einerseits an der Kaffeemaschine befestigt, andererseits sitzt er aber locker darauf. Indem er den Deckel öffnet und wieder schließt, lässt er zwischen Deckel und Wassertank einen Kontakt entstehen, der durch das Öffnen des Deckels wieder unterbrochen wird. Dies scheint dem bisherigen In-Kontakt-Treten im Kindergarten zu ähneln. Tim hat zuvor die Erfahrung gemacht, dass es im Kindergarten zu einem Kontakt kommen kann, wie mit Mona, dass dieser aber durch das Eingreifen Anderer unterbrochen werden kann. Es könnte sein, dass er dadurch seine Gefühle der Irritation regulieren und wieder ins Handeln kommen kann. Er dürfte nach dieser symbolischen Handlung jedenfalls wieder eine Idee haben, wie er weiter vorgehen möchte, indem er mit der Kaffeemaschine in den Händen die Puppenecke verlässt, wobei er jedoch stolpert und diese dadurch in mehrere Teile bricht.

Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin

Michaela sagt: „Hoppala“, steht auf, geht zu ihm hin und sagt: „Das kann man wieder reparieren.“ Sie nimmt die Kaffeemaschine, baut sie wieder zusammen und reicht sie Tim, der in der Zwischenzeit wieder aufgestanden ist. Tim nimmt sie mit beiden Händen entgegen und geht ein paar Schritte vor zu einem niedrigen quadratischen Puzzletisch bei dem zwei Sitzpölster am Boden liegen. Er beugt sich zum Tisch hinunter und stellt die Kaffeemaschine darauf ab, dreht sich um und geht zurück in die Puppenküche. Michaela sagt: „Tim“, er reagiert darauf nicht. Sie sagt seinen Namen nochmals etwas lauter und er dreht sich zu ihr um und sagt fragend „Ja?“ Michaela sagt: „Bei uns ist es so, dass die Sachen aus der Küche in der Küche bleiben müssen.“ Tim schaut sie an und nickt, geht zum Puzzletisch, nimmt die Kaffeemaschine mit beiden Händen und trägt sie in die Küche. Dort stellt er sie neben der Herdplatte ab. Michaela sagt zu den beiden Mädchen: „Na, zeigt dem Tim mal alles!“, steht auf und geht weg von der Puppenküche in den Gruppenraum. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/94-107)

Michaela reagiert sofort auf Tims Stolpern und das Zerbrechen der Kaffeemaschine und geht dabei näher auf ihn zu als bisher. Sie repariert die Kaffeemaschine für ihn, wobei Tim erfährt,

dass er in diesem Fall Michaelas prompte Unterstützung erhält. Als Michaela seinen Namen sagt, reagiert Tim nicht sofort, ähnlich wie zuvor, als seine Mutter ihn gerufen hat. Dies könnte darauf hindeuten, dass Tim in dem Moment mehr Interesse daran hat, die Puppenecke für sich zu entdecken und zu spielen, anstatt in Kontakt mit Michaela zu sein. Als er dann reagiert, weist Michaela ihn auf die Regel hin, dass die Küchenutensilien in der Puppenecke bleiben sollen. Tim stimmt dem sofort zu und folgt der Regel, indem er die Kaffeemaschine wieder zurück bringt. Durch den Hinweis auf die Regel und deren Befolgung kommt es wiederum zu einer Unterbrechung, indem Tim darin gehindert wird seiner Spielintention weiter nach zu gehen. Dies dürfte ihn in diesem Moment allerdings nicht sonderlich stören, zumindest hält er sich ohne Widerstand daran. Danach endet das Beziehungsangebot von Michaela, indem sie an die beiden Mädchen delegiert, Tim alles zu zeigen. Einerseits könnte bei Tim in der oben stehenden Sequenz ein Bild von der Beziehung entstehen, die Michaela ihm anbietet. Sie dürfte prompt helfend zur Seite zu stehen, wenn etwas bricht oder er stürzt, und für die Einhaltung der Regeln im Kindergarten sorgen. Andererseits macht er hier die Erfahrung, dass Michaela nur kurz auftaucht, um sich zu erkundigen was los ist und dass sie an die Kinder delegiert miteinander in Kontakt zu treten, wobei sie aber keine weitere Unterstützung anbietet. Wie zuvor bei der Begrüßung (Beobachtung 1/Szene 1: Ankommen im Kindergarten) taucht Michaela kurz auf, gibt eine Hilfestellung (zuvor das Zeigen des Garderobenplatzes) und gibt eine Anweisung, mit der die Kinder (zuvor Tim und seine Mutter) dann aber alleine gelassen werden.

Nachdem Michaela die Puppenecke verlässt, bleibt eines der Mädchen in der Puppenküche und hantiert beim Küchenblock. Tim könnte sich in dieser Situation überfordert fühlen. Es ist fraglich, ob er für sich schon eine Strategie hat, um mit anderen Kindern in Kontakt zu treten. Er könnte sich mit dieser Aufgabe von Michaela allein gelassen fühlen. Tim geht zum Küchenblock und entdeckt eine Holzkasse. Er drückt darauf herum und versucht sie dann zu ziehen, indem er an dem Scanner zieht, der mit einer Schnur mit der Kasse verbunden ist und lässt dann den Scanner fallen. Ähnlich könnte er sich gefühlt haben, als Michaela in der Puppenecke war. Sie redet mit ihm, kommt ihm näher und verlässt ihn dann, lässt ihn quasi fallen. Mit dieser symbolischen Handlung könnte Tim wiederum seine Erfahrungen im Kindergarten bearbeiten. Vielleicht geht es hier um das Erleben von Nähe und Distanz. Es könnte sich hierin auch Tims Wunsch ausdrücken, dem Mädchen näher zu kommen und die

Kontrolle über die Kontaktabbahnung zu haben. Durch das mehrmalige Ziehen an dem Scanner, rückt die Kasse etwas näher zu ihm. Er dürfte zu diesem Zeitpunkt noch keine Strategie haben, mit dem Mädchen in Kontakt zu treten und lässt den Scanner fallen.

Danach geht er zur Kaffeemaschine und öffnet und schließt den Deckel wieder mehrmals wie zuvor (Beobachtung 1/Szene 3: „Na, schauen wir mal was der Tim macht.“). Dies könnte wieder, wie oben ausgeführt, für die Lockerheit der Beziehungsangebote stehen, die ihm bisher im Kindergarten gemacht wurden, außerdem hatte er davor die Erfahrung gemacht, über diese symbolische Handlung wieder aktiv ins Handeln kommen zu können. Jedenfalls setzt er sich danach kurz auf die Bank und blickt zu dem Mädchen, was darauf hinweisen könnte, dass er Interesse daran hat, mit dem Mädchen in Kontakt zu treten.

Danach steht er auf und erkundet eine Lade des Küchenblocks, in der sich ein Pfannenheber befindet. Er reißt den Pfannenheber aus der Lade und schmeißt ihn wieder hinein. So ähnlich könnte er sich von Michaela aus der Beziehung mit Mona gerissen und in die Beziehung mit dem Mädchen geworfen gefühlt haben. Dabei scheint ein sanfter Übergang zu fehlen. Er dürfe zu diesem Zeitpunkt mit der Situation überfordert sein und nicht wissen, wie er damit umgehen kann. Nach dieser symbolischen Handlung könnte er wieder fähig sein, den Mut zu fassen und von sich aus einen Versuch zu starten, mit dem Mädchen in Verbindung zu treten. Er stellt sich neben dem Mädchen auf die Zehen und schaut ihm zu, dabei wirkt er aktiv und interessiert. Das Mädchen macht in ihrer Handlung weiter und reagiert nicht auf Tim, sie beginnt den Tisch zu decken. Als das Mädchen nicht reagiert, könnte Tim sich abgewiesen und verletzt fühlen. Es dürfte frustrierend für ihn sein, dass er es mit seiner Strategie zunächst nicht schafft, dass das Mädchen mit ihm spielt.

Daraufhin greift er wieder auf die symbolische Handlung mit dem Pfannenheber zurück, woraufhin er wirklich ins Handeln kommt und versucht, sich aktiv ins Spiel einzubringen, indem er sagt, dass er noch Kaffee braucht und die Kaffeekanne zum Tisch bringt. Vielleicht versucht er so direkt in das Spiel des Mädchens einzusteigen, da das Mädchen gerade dabei ist, den Tisch zu decken. Es könnte aber auch auf die Dringlichkeit hinweisen, nun über die symbolische Handlung des Sich-Selbst-Versorgens gegenwärtige Gefühle der Frustration, die er möglicherweise durch die Abweisung des Mädchens erfahren hat, zu regulieren, da er es mehrere Male hintereinander sagt und auch das Wort „brauchen“ benutzt. Erwachsene trin-

ken Kaffee, um wach und aktiv zu werden und ins Handeln zu kommen. Kaffeetrinken hat auch etwas Geselliges. Vielleicht sieht Tim diese Möglichkeiten im Spiel auch für sich, und erhofft sich dadurch aktiv und handlungsfähig zu werden und in ein geselliges Spiel mit dem Mädchen zu kommen. Nachdem Tim die Kaffeekanne auf den Tisch gestellt hat, blickt er sich zuerst in der Küche um, dann geht er zu einer Kiste, die links neben dem Küchenblock steht.

Beobachtung 1/Szene 5: Hilfestellung durch Peers

Er klettert auf die Kiste, so dass er darauf kniet, stützt sich mit der rechten Hand auf der Arbeitsfläche ab und streckt seinen linken Arm in Richtung der oberen Regale der Puppenküche, dabei hält er die Finger gespreizt und macht eine winkende Bewegung mit der Hand. Ein Junge (Edim) kommt zu ihm und fragt, was er haben möchte. Tim steigt rückwärts von der Kiste und geht auf ihn zu, dabei streckt er seine linke Hand wieder auf diese Weise nach oben. Er sagt: „Ich brauch noch Kaffee.“ Edim nimmt eine Kaffeetasse mit Untersetzer vom Regal und reicht sie Tim. Tim nimmt sie mit der linken Hand entgegen, geht zum Tisch und stellt die Tasse ab. Dann geht er wieder zur Küche, streckt seinen Arm wie zuvor nach oben und schaut zu Edim. Dieser sagt fragend: „Noch mehr?“, nimmt eine Zuckerdose vom Regal und reicht sie Tim. Tim hebt sie kurz auf Augenhöhe, nimmt sie wieder runter und hebt den Deckel mit der rechten Hand auf. Er bewegt die Dose so zu sich, dass er hineinschauen kann. Dann legt er den Deckel auf die Arbeitsfläche der Küche und geht zum Tisch, wo er die Zuckerdose vor dem Mädchen abstellt, das davor in der Küche herum gewerkelt hat. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/133-142)

Tim versucht zuerst selbst an die Tassen zu gelangen, was ihm aber nicht gelingt. So, wie er sich dem Regal mit den Kaffeetassen entgegen reckt und dann mit winkenden Fingerbewegungen signalisiert, dass er Hilfe braucht, machte es den Eindruck, als wäre es für ihn sehr dringlich, diese ins Spiel zu holen. Edim, der bisher im Protokoll noch gar nicht erwähnt wurde, ist sehr aufmerksam, kommt Tim prompt zu Hilfe und macht einen geduldigen Eindruck. Tim macht nun auch mit Peers die Erfahrung, dass sie helfend zur Seite stehen können, wie zuvor Michaela bei der zerbrochenen Kaffeemaschine. Tim lässt sich noch ein zweites Gefäß von Edim herunter reichen, was darauf hindeuten könnte, dass er den Tisch nicht nur für sich alleine decken möchte. Dieser Eindruck verstärkt sich, als er die Zuckerdose vor dem Mädchen abstellt, so als würde er es hierdurch dazu einladen mitzuspielen.

Danach setzt sich Tim gegenüber von dem Mädchen an den Tisch und tut so, als würde er etwas mit den Händen vom Teller essen und aus der Tasse trinken. Es macht den Eindruck, als wäre er sehr bei sich und als würde er die leckeren Sachen genießen, indem er grinsend mit zufrieden wirkendem Gesichtsausdruck mehrmals „Mhm“ sagt. Dieses Sich-Selbst-Versorgen im Spiel dürfte eine besänftigende Wirkung auf ihn haben und positive Gefühle in

ihm hervorrufen. Dann legt Edim einen Löffel vor ihm ab, den Tim zuerst zum Umrühren des „Kaffees“ verwendet.

Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß

Er führt den Löffel an seine Lippen, die Lippen presst er dabei etwas zusammen, das macht er einige Male. Dann nimmt er den Löffel in den Mund. Er schließt seine Lippen und zieht den Löffel wieder aus dem Mund heraus. Als er das macht, ruft das Mädchen gegenüber von ihm „Nein!“, es schaut dabei zu Edim. Dieser zieht seine Schultern nach oben und presst seine Lippen zusammen. Dann dreht sich das Mädchen zu mir um, schaut mich an und rümpft die Nase. Sie steht auf und verlässt die Küche. Tim steht von der Bank auf und geht zur Küche. Er öffnet eine der Laden, greift hinein und holt den Pfannenheber heraus. Er legt ihn wieder zurück und schiebt die Lade zu. Dann öffnet er nach der Reihe jede der Laden und schließt sie wieder. Tim greift mit der rechten Hand zur Kasse, nimmt den Scanner, führt ihn zu seinem rechten Ohr und brabbelt etwas, das ich nicht verstehe. Dann legt er den Scanner auf die Arbeitsfläche und schiebt ihn nach hinten. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/157-168)

Zuerst führt Tim den Löffel nur an den Mund und wie er die Lippen zusammenpresst, wirkt er angestrengt und als würde er sich nicht erlauben oder es ihm nicht gelingen, den Löffel in den Mund zu nehmen. Vielleicht drückt dies auf symbolischer Ebene die Anstrengung aus, die ihm abverlangt wird, um mit dem Mädchen in Kontakt zu kommen. Schlussendlich gibt er aber doch dem Impuls nach, den Löffel in den Mund zu nehmen. Hierin könnte sich sein Wunsch nach Verbindung ausdrücken. Diese Verbindung wird aber plötzlich unterbrochen, indem das Mädchen empört „Nein“ ruft und die Puppenecke verlässt. Es dürfte eine (unausgesprochene) Regel sein, die Küchenutensilien nicht in den Mund zu nehmen, so wie das Mädchen nach Zustimmung suchend zu Edim und zu mir blickt. Tim könnte sich gekränkt fühlen, da er in dem Spiel des Sich-Selbst-Versorgens, mit dem er negative Affekte lindern könnte, von dem Mädchen darauf hingewiesen wird, dass dies nicht erwünscht bzw. nicht erlaubt ist. Es könnte in Tim das Gefühl auslösen, etwas falsch gemacht zu haben und Unsicherheit in ihm hervorrufen. Es könnte ihn traurig stimmen und frustrieren, dass sein Versuch mit dem Mädchen ein gemeinsames Spiel entstehen zu lassen zum Gegenteil geführt hat, nämlich dem völligen Kontaktabbruch, da es die Puppenecke verlässt. Durch die symbolische Handlung mit dem Pfannenheber dürfte er zuvor schon den Mut gefasst haben in Kontakt zu treten, vielleicht erhofft er sich wiederum eine Ermutigung, nachdem er durch das Mädchen verunsichert zurückgelassen wird. Daraufhin greift er auf eine weitere symbolische Handlung zurück, indem er den Scanner der Kasse wie einen Telefonhörer zum Ohr führt und so im Spiel mit jemandem telefonisch Kontakt herstellt. Er könnte sich beim Spielen mit an-

deren Kindern hilflos fühlen und Unterstützung wünschen und deshalb symbolisch eine Verbindung zu jemandem suchen. Wie er danach den Scanner nach hinten schiebt, lässt er eine große Distanz zwischen sich und dem Scanner entstehen. Die Themen Nähe und Distanz sowie Verbindung und Trennung scheinen hier bei Tim präsent zu sein.

Die meiste Zeit der restlichen ersten Stunde im Kindergarten bleibt Tim in der Puppenecke, entdeckt diese weiter und spielt. Dabei taucht Michaela ein weiteres Mal kurz auf, um ihm zu sagen, dass er jausnen kommen kann. Dies könnte Tim verwirren, es ist fraglich, ob er bereits eine Vorstellung davon hat, was es bedeutet im Kindergarten zu jausnen. Er könnte sich wünschen, mehr von Michaela darüber zu erfahren und von ihr dorthin geführt zu werden. Edim unterstützt ihn nochmals aufmerksam, indem er ihm zeigt, wie er bügeln kann, nachdem Tim ein Bügeleisen gefunden hat. Edim geht im Gegensatz zu Michaela auf Tims Unsicherheit ein und führt ihn umsichtig an die Dinge im Kindergarten heran. Später ruft Tim seine Mutter, die daraufhin zu ihm in die Puppenecke kommt und er sagt ihr lächelnd, dass er sie angerufen hat. Hier wird deutlich, dass Tim zuvor über das „Telefonat“ symbolisch eine Verbindung zu seiner Mutter hergestellt hat.

Nachdem sie die Puppenecke verlässt, hantiert Tim mit der Kaffeemaschine, wobei sich der Deckel von dieser löst. Edim eilt Tim wiederum zu Hilfe, um mit ihm und der kaputten Kaffeemaschine zu Michaela zu gehen, worauf Tim sagt: „Das kann ich auch schon alleine reparieren“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/235). Drückt Tim hiermit vielleicht aus, dass er sich emotional stark genug fühlt, um alleine mit der Trennung von seiner Mutter umzugehen? Vielleicht ist es auch ein Versuch sich selbst zu ermutigen, indem er sich sagt, dass er es schon alleine schaffen kann, sich von seiner Mutter im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten loszulösen.

5.1.3 DER ZWEITE KINDERGARTENTAG – ERSTE TRENNUNG VON DER MUTTER

Die **zweite Beobachtung** wurde an Tims zweiten Kindergartentag gemacht. An diesem Tag bleibt er, wie am Tag zuvor, für eine Stunde im Kindergarten. Es kommt zur ersten Trennung von Tim und seiner Mutter, da sie nach ca. einer halben Stunde den Kindergarten verlässt und ihn dann eine weitere halbe Stunde später wieder abholt. Wie es ihm bei und nach der

Trennung sowie bei der Wiedervereinigung ergangen sein dürfte, wird im Folgenden dargestellt.

Tims großes Interesse an der Puppenecke dürfte nicht abbrechen. Das zeigt er, indem er gleich nach dem Ausziehen in der Garderobe alleine in die Puppenecke läuft. Dort geht er zur Holzkasse und deutet an, zu telefonieren, wie auch schon am Tag zuvor. Vielleicht probiert er hier aus, ob er wie am Vortag eine symbolische Verbindung zu seiner Mutter aufbauen kann, falls er sich hilflos fühlen sollte. Dann kommt seine Mutter von der Garderobenseite zu dem offenen Fenster und fragt ihn, ob sie überhaupt bleiben soll. Tim meint darauf, dass sie sich auf seinen Garderobenplatz setzen kann, was seine Mutter damit entgegnet, dass sie sich lieber auf die Couch setzt und in den Gruppenraum geht. Tim könnte enttäuscht sein, dass seine Mutter ihm hier, den Wunsch nach Nähe und Verbindung, wenn auch nur über das Fenster zwischen Garderobe und Puppenecke, nicht erfüllt. Im darauf folgenden symbolischen Spiel, bei dem er mit Anstrengung versucht zwei Toastscheiben in einen Toaster zu stecken, könnte er seine Gefühle und Wünsche im Hinblick auf das In-Verbindung-Sein und die damit verbundenen Anstrengung ausdrücken.

In dem Moment kommt Michaela zu ihm und versucht mit ihm in Kontakt zu treten, aber erst als sie seine Mutter erwähnt und so eine Verbindung zu dieser schafft, wirkt Tim interessiert und geht auf sie zu. Es entsteht ein kurzer Austausch, den Tim dann abbricht, indem er wieder zum Toaster geht und mit scheinbarer Leichtigkeit die beiden Scheiben hineinsteckt. Er vereint die beiden Toastscheiben mit dem Toaster. Auf symbolischer Ebene dürfte er hier weiterhin mit der Thematik des Verbindens beschäftigt sein, vielleicht drückt er hier den Wunsch nach Verbindung, Halt und Geborgenheit aus. Außerdem dürfte ihm diese Handlung Mut geben, denn danach verlässt er die Puppenecke in Richtung Gruppenraum und ruft seine Mutter, die daraufhin kurz zu ihm kommt, ihm etwas aus dem Gesicht wischt und dann wieder zur Couch geht.

Später spielt Tim weiter in der Puppenküche. Zuerst, ähnlich wie am Vortag, mit einem Teller und einem Löffel, den er mehrmals zum Mund führt, aber nicht in den Mund nimmt. Die Qualität des Spiels wirkt weniger genüsslich als am Vortag und hektischer. Vielleicht drückt er damit auf symbolischer Ebene aus, wie er im Kindergarten auf sich selbst gestellt ist und für sich selbst sorgen muss, da seine Mutter auf Distanz bleibt. Er könnte sich mit der symbo-

lischen Handlung mit dem Teller selbst Mut machen, um ohne der Unterstützung seiner Mutter weiter explorieren zu können. Danach kommt es jedenfalls zu einem Kontakt mit Edim, wobei Tim bei der Kontaktabahnung sehr geschickt vorgeht und an ihrer Interaktion vom Vortag anknüpft, indem er das Bügeleisen erwähnt und sucht. Am Tag zuvor hatte er die Erfahrung mit Edim gemacht, dass dieser ihn unterstützt, wenn er Hilfe braucht (Beobachtung 1/Szene 5: Hilfestellung durch Peers) und auch heute wiederholt sich diese Erfahrung mit ihm, was Tim sichtlich große Freude bereitet, da er Edim mehrmals mit freudigem Gesichtsausdruck anlacht und in die Hände klatscht, als er den Bügeltisch für ihn aufstellt. Auch mit Michaela macht er ähnliche Erfahrungen wie am Vortag (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin). Mehrmals fragt sie Kinder, ob sie mit Tim spielen wollen, bietet dabei aber keine weitere Unterstützung an. Als er aber Hilfe dabei braucht, die Tassen vom Schrank zu holen, ruft er Michaela und sie kommt sofort und hilft ihm wie am Vortag.

Tim spielt daraufhin einige Zeit alleine weiter, geht später in den Gruppenraum zu seiner Mutter und entdeckt zum ersten Mal auch dort Spielmöglichkeiten. Tim wirkt in der Nähe seiner Mutter sehr lebhaft und vergnügt und bahnt sehr mutig und direkt einen weiteren Kontakt mit Edim an, wodurch sie in ein gemeinsames Spiel kommen. Tims Mutter unterbricht dieses Spiel jedoch, da sie ihn zu sich bittet und ihm sagt, dass sie später einkaufen gehen wird. Indem sie ihn fragt, was sie ihm mitbringen soll, lenkt sie von der eigentlichen Thematik der ersten Trennung ab, vielleicht um schmerzliche Gefühle zu vermeiden.

Danach spielt Tim eine Weile alleine, jausnet mit Michaela und geht wieder in die Puppenecke, wo er den Scanner der Holzkasse an sein rechtes Ohr hält und mit kurzen Pausen zwischen den Wörtern sagt: „Hallo. Okay. Tschüss.“ Es wirkt so, als würde er sich mit dieser symbolischen Handlung auf die bevorstehende Trennung von seiner Mutter vorbereiten und die Trennung verbalisieren, was ihm bei der Regulation damit einhergehender negativer Gefühle, wie Unsicherheit helfen könnte. Seine Mutter ließ das Aufkommen negativer Affekte bezüglich der Trennung zuvor nicht zu, er scheint im Umgang damit allein gelassen zu sein. Die Worte, die er sagt, könnten auf symbolischer Ebene die Verbindung und Trennung repräsentieren. „Hallo“ sagt man zur Begrüßung, wenn man in Verbindung tritt. „Tschüss“ ist ein Wort zur Verabschiedung, auf die eine Trennung folgt. Das „Okay“ könnte ihm zur Ermu-

tigung dienen und zur Vergewisserung, dass er mit der Trennung einverstanden ist und selbstbestimmt daran beteiligt ist.

Beobachtung 2/Szene 7: Erste Trennung von der Mutter

Da kommt seine Mutter in der Garderobe zum Fenster, das in die Puppenküche führt und sagt: „Tim, ich gehe jetzt schnell zum Billa einkaufen.“ Tim schaut zu ihr auf und sagt: „Ja“, dann legt er den Scanner auf die Arbeitsfläche, dreht sich um und geht zu dem Puppenhaus, das nahe zur Puppenküche auf der Tischreihe steht. Er bleibt vor dem Puppenhaus stehen und stützt sich mit beiden Händen auf dem Tisch ab. Seinen Hintern streckt er etwas nach hinten raus und so schaut er sich eine Weile das Puppenhaus an. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/273-278)

Tim wirkt während der Verabschiedung von seiner Mutter nach außen hin sehr ruhig. Nachdem sie sagt, dass sie gehen wird, wendet er sich nach kurzer Zustimmung gleich von ihr ab und geht zum Puppenhaus. Vielleicht drückt sich hierin aus, dass die Situation der Trennung schwer für ihn zu verkraften ist und er nicht länger in der Situation des Verabschiedens verharren kann, da schmerzliche Gefühle in ihm ausgelöst werden könnten. Er dürfte sich hier selbst ablenken, was der Taktik seiner Mutter von zuvor ähnelt, als sie ihm sagt, dass sie später gehen wird. In dieser Situation der Trennung ist Tim völlig allein gelassen, er erhält kein Angebot der Unterstützung von Seiten der Pädagogin oder der Assistentin. So wie er sich vor dem Puppenhaus abstützt und sein Gewicht auf die Arme verlagert, indem er den Hintern nach hinten streckt, könnte er sich auf körperlicher Ebene selbst unterstützen, wobei durch die Gewichtsverlagerung eine Schwere auf seinen Armen lasten dürfte. Vielleicht fühlt er auch auf einer emotionalen Ebene eine Schwere aufgrund der Trennung von seiner Mutter und der Last, dies alleine zu stemmen. Möglicherweise hilft ihm dies, sich in der emotional vermutlich schwierigen Situation nach der Trennung zu sammeln und wieder ins Handeln zu kommen.

Beobachtung 2/Szene 8: „Kommen“ & „Gehen“ im Spiel

Dann löst er sich und geht ein paar Schritte entlang der Tischreihe. Er nimmt einen Zauberstab vom Tisch und geht damit wieder zum Puppenhaus. Er hält den Zauberstab aufrecht in der rechten Hand und bewegt diesen über eine Wendeltreppe hinauf und hinunter. Dabei berührt er zuerst mit dem unteren Ende des Zauberstabes die Treppe, hebt ihn und setzt ihn ein Stück weiter oben wieder kurz ab, hebt ihn wieder und so fort, bis er mit dem Arm nicht mehr höher gehen kann. Dann macht er das gleiche nach unten. Das wiederholt er einige Male. Während er das macht, spielen neben ihm drei Kinder mit Barbiepuppen. Tim legt dann den Zauberstab unten im Haus ab. Er geht ein paar Schritte hinter den anderen Kindern vorbei und nimmt eine Barbiepuppe vom Tisch. Mit dieser geht er wieder zum Puppenhaus. Er bewegt sie, genau wie den Zauberstab zuvor, die Wendeltreppe rauf und runter. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/279-288)

Vielleicht bearbeitet Tim in diesem symbolischen Spiel die Trennung von seiner Mutter und seinen Verbleib im Kindergarten. Zuerst nimmt er den Zauberstab, dann die Barbiepuppe und steigt mit ihnen die Stiege rauf und runter. Die Figuren könnten symbolisch für Tim und seine Mutter stehen. Tims Kindergartengruppe befindet sich im ersten Stock des Gebäudes. Vielleicht symbolisiert er hiermit das Betreten und das Verlassen des Kindergartens im oberen Stock. Den Zauberstab legt er unten im Haus ab, dieser ist nun nicht mehr im Spiel, so wie seine Mutter nicht mehr im Kindergarten ist.

Michaela kommt daraufhin in die Nische und fragt Tim, ob sie die Barbiepuppe anziehen soll. Tim geht daraufhin zu ihr. Sie wartet seine Antwort nicht ab und nimmt ihm die Puppe aus der Hand, um sie anzuziehen. Er wird in die Entscheidung nicht wirklich eingebunden und Michaela geht auch nicht auf sein Spiel ein. Im Gegenteil macht er mit ihr die Erfahrung, dass es durch sie zu einer Unterbrechung seines Spiels kommt. Michaela dürfte ihm in der Auseinandersetzung mit der Trennung von seiner Mutter keine Hilfe sein. Er zeigt kein Interesse für das Anziehen der Barbiepuppe oder an Michaela und holt stattdessen aus einer Box eine Duplofrau, mit der er sogleich wieder zum Puppenhaus geht und die Handlung von zuvor mit dieser wiederholt. Diese symbolische Auseinandersetzung im Spiel könnte hilfreicher für ihn sein, als der Kontakt mit Michaela. Nach einer Weile legt er die Duplofrau vor dem Haus ab und holt mit Michaelas Hilfe einen Sessel, den sie vor das Puppenhaus stellt. Hier erfährt Tim wiederholt, dass er Michaelas Unterstützung erhält, wenn er bei äußeren Belangen Hilfe benötigt und sich an sie wendet (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin). Er steigt auf den Sessel und wendet sich wieder dem Puppenhaus zu.

Beobachtung 2/Szene 9: „Bleiben“ im Spiel

Er nimmt mit der rechten Hand die Duplofrau von zuvor und beginnt, sie unten durch das Haus zu bewegen. Dann steht er auf und bewegt die Frau durch den oberen mittleren Teil des Hauses. Er stoppt die Duplofrau und beugt sich nach links und wieder zurück, dann sagt er: „Wie kommt man da hin?“ Er lässt die Duplofrau los, kniet sich mit dem linken Bein auf den Tisch und greift in den linken Teil des Hauses, der durch eine Wand mit Tür von dem mittleren Teil getrennt ist. Dort steht eine kleine Waschmaschine. Tim greift mit Zeigefinger und Daumen seiner linken Hand zu der Tür der Waschmaschine und macht eine ziehende Bewegung. Dabei hält er sich mit der rechten Hand in der Mitte des Hauses fest. Das wiederholt er einige Male. Er drückt mit dem Zeigefinger ein paar Mal auf die Waschmaschine. Dann werkt er mit der Hand im Eck dieses Raumes herum. Ich sehe nicht, was sich dort befindet. Plötzlich ertönt eine Musik. Tim öffnet den Mund zu einem Lächeln und macht seine Augen dabei ganz weit auf. Es ist nur noch Tim bei dem Pup-

penhaus. Als die Musik aufhört, greift er nochmals in die Ecke und die Musik fängt wieder an zu spielen. Er dreht seinen Kopf zu mir und schaut mich mit offenem lächelnden Mund und großen Augen an, dabei bewegt er seinen Kopf hin und her. Ich lächle ihn an und er wendet sich wieder dem Haus zu. Er nimmt die Duplofrau wieder in die Hand und bewegt sie ein paar Mal hin und her. Dann lässt er sie los und steigt rückwärts vom Sessel. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/304-321)

Zuerst bewegt er die Duplofrau unten durch das Haus, wo er zuvor auch den Zauberstab abgelegt hat, danach bewegt er sie durch den oberen Teil des Hauses, zu dem er nur mit Hilfe des Sessels gelangt. Vielleicht stehen die beiden Räume symbolisch für sein Zuhause und den Kindergarten. Dies sind zwei Lebenswelten, in denen sich Tim seit seinem Eintritt in den Kindergarten abwechselnd aufhält. Als er einen weiteren, durch eine Wand abgetrennten Raum entdeckt, fragt er laut danach, wie man in den Raum hinein gelangt. Diese Frage könnte sich Tim auch häufig im Kindergarten stellen, da er bisher kaum im Entdecken des Kindergartens und Kennenlernen der Peers unterstützt wurde. Danach widmet er sich interessiert und neugierig dem Entdecken des Puppenhauses, wobei er freudig überrascht wirkt über die Musik und er sich wieder aktiv seinem Umfeld zuwendet, indem er seine Freude mit mir teilen möchte. Am Ende der obigen Sequenz lässt er die Duplofrau nochmals durch den oberen Raum wandern und lässt sie dann los, was auf symbolischer Ebene für das Explorieren und Bleiben im Kindergarten stehen könnte, zu dem Tim nun emotional wieder fähig sein dürfte.

Danach geht Tim in die Puppenecke und spielt dort weiter. Nach einer Weile sehe ich Tims Mutter in die Garderobe kommen, was Tim aber nicht bemerkt.

Beobachtung 2/Szene 10: Wiedervereinigung mit der Mutter

Michaela kommt zu Tim und hockt sich hinter ihn. Mit einer Hand greift sie auf Tims linke Schulter und sagt sehr laut: „Schau, wer wieder da ist! Die Mama ist da, du bist abgeholt Tim“, dabei zeigt sie durch das Fenster zur Garderobe. Sie steht auf, nimmt die Schüssel und stellt sie ab. Dann nimmt sie seine Hand und geht mit ihm in die Garderobe. Seine Mutter sagt: „Hallo Tim, ich bin zurück.“ Tim geht zu seiner Mutter, sie hockt sich hin und er setzt sich auf ihren rechten Oberschenkel. Er sagt, dass er noch spielen möchte. Worauf seine Mutter sagt: „Na, ich weiß nicht.“ Dann dreht sie sich zu Michaela und fragt, ob es ginge, dass Tim noch eine viertel Stunde spielt und dann von seinem Vater abgeholt wird. Michaela antwortet: „Nein, abgeholt ist abgeholt, das ist wichtig.“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/327-336)

Als Tims Mutter bei dem Fenster, durch das man in die Garderobe blickt, auftaucht, kommt Michaela zu ihm und macht ihn laut darauf aufmerksam, dass er abgeholt wird. Tim könnte sich in dem Moment völlig überrumpelt fühlen, da er seine Mutter bisher noch nicht bemerkt hatte und in sein Spiel vertieft sein dürfte. Noch bevor er reagieren kann, nimmt Mi-

chaela ihm völlig unvermittelt die Spielsachen aus der Hand und geht mit ihm in die Garderobe. Sie dürfte in dem Moment nicht fähig sein, seine Bedürfnisse zu erkennen und folgt hier womöglich strikt einem Plan der Eingewöhnung. Es wirkt fast so, als könne es für sie gar nicht schnell genug gehen, Tim zu seiner Mutter zu bringen. Es geht alles sehr schnell und es ist fraglich, ob Tim überhaupt begreift, was da gerade mit ihm geschieht. Er könnte sich in seinem Bedürfnis noch weiter zu spielen, übergangen fühlen und seiner Autonomie beraubt fühlen. Dieses Bedürfnis drückt er seiner Mutter gegenüber aus, welche ihm noch weitere Spielzeit zugestehen würde. Michaela erlaubt dies jedoch nicht, indem sie auf die Regel verweist „Abgeholt ist abgeholt“. Tim macht hier wiederholt die Erfahrung, dass es durch die Einhaltung von Regeln zum Abbruch von lustvollen (Spiel-)Situationen kommen kann (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin; Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß).

5.1.4 DIE ERSTEN TAGE ALLEINE IM KINDERGARTEN – ABLENKUNG & KÖRPERLICHE NÄHE

Dieser Abschnitt behandelt die ersten Tage, die Tim alleine im Kindergarten verbringt. Bei der **dritten Beobachtung**, eine Woche nach Eintritt in den Kindergarten, wird Tim von seiner Mutter das erste Mal nicht mehr in den Gruppenraum begleitet und bleibt für ca. 30 Minuten alleine im Kindergarten.

Nachdem Tims Mutter ihn ausgezogen hat, kommt es zu einer kurzen Interaktion zwischen Tims Mutter und zwei Burschen, die in der Garderobe spielen. Während sie mit einem der Burschen spricht, wirkt Tim verlegen, indem er seine Hände in die Hosentaschen steckt und mit dem Oberkörper hin und her wackelt, als er zu den Burschen blickt.

Beobachtung 3/Szene 11: Erste Trennung von der Mutter bei der Gruppentür

Seine Mutter sagt zu ihm, dass er nachher zuschauen oder mitspielen kann, dass sie aber zuerst hinein zu Michaela gehen. Tim dreht sich um und geht einen Schritt in den Gruppenraum. Seine Mutter geht hinter ihm her, bleibt bei der Gruppentüre stehen und sagt: "Ich komm dich heute bald abholen, okay?" Er dreht sich zu seiner Mutter um und schaut sie an, dann dreht er sich wieder zum Raum. Da sagt Michaela von der Mitte des Gruppenraums aus: "Hallo Tim, guten Morgen." Mona kommt zu Tim und sagt: "Da hinten gibt's etwas ganz Besonderes. Ich zeig es dir", dabei zeigt sie in den hinteren Teil des Gruppenraumes. Tim schaut sie an und sie nimmt seine Hand und geht mit ihm in die Bauecke. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 3/40-48)

Die Aussage von Tims Mutter, dass „sie“ zuerst zu Michaela hinein gehen, könnte Tim suggerieren, dass seine Mutter mit ihm in den Gruppenraum gehen wird und deutet nicht wirklich auf eine folgende Trennung hin. Es ist zu lesen, dass Tim einen Schritt in den Gruppenraum hineingeht, was ihn zögerlicher wirken lässt, als bei der letzten Beobachtung, bei der er gleich in die Puppenecke gelaufen ist. Vielleicht spürt er in diesem Moment bereits, dass es heute anders sein wird, als die letzten Male. Wir wissen nicht, ob seine Mutter mit ihm im Vorfeld besprochen hat, dass sie nicht bei ihm im Kindergarten bleiben wird. Tims Mutter sagt, dass sie ihn bald wieder abholen wird. Dies scheint keine richtige Verabschiedung zu sein und es ist fraglich, ob Tim dies als Verabschiedung wahrnimmt. Sie dürfte hier das Schmerzliche der Trennung ausklammern wollen, indem sie nur die Wiedervereinigung erwähnt. Indem Tim sich zuerst zu seiner Mutter umdreht und dann wieder dem Gruppenraum zuwendet, wirkt er unschlüssig, so als würde er nicht ganz verstehen, was die Aussage seiner Mutter bedeutet und wie er weiter tun soll. Er wirkt so, als würde er zwischen ihr und der Kindergartengruppe stehen und als wäre er im Moment unfähig weiter zu agieren.

Dann geht alles sehr schnell, Michaela begrüßt Tim von der Ferne aus und Mona kommt zu ihm und möchte ihm etwas „ganz Besonderes“ zeigen. Sie lenkt seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes als die Trennung von der Mutter, vielleicht weil sie fürchtet, dass die Trennung schmerzhaft werden könnte. Dies könnte Tim viel zu schnell gehen, um zu begreifen, was hier eigentlich gerade passiert. Mona nimmt seine Hand und geht mit ihm in die Bauecke. Bei den beobachteten Stunden bisher durfte Tim frei im Gruppenraum explorieren, wobei er sich meist für die Puppenecke entschieden hat. Dieses Mal wird er in die Bauecke geführt, fast schon „entführt“. Er könnte sich hier überrumpelt und seiner Autonomie beraubt fühlen.

In der Bauecke nimmt Mona eine Box mit Magnetstäben, setzt sich hin und hält Tim die Magnetstäbe entgegen, wobei Tim da steht und ihr zuschaut. Erst als sie Tim auffordert sich hin hinzusetzen, damit er besser spielen kann, folgt er diesem Vorschlag und verändert seine Position. Tim wirkt in dieser Situation eher starr und passiv, so als wäre er im Moment nicht handlungsfähig. Vielleicht fehlt ihm in diesem Spielbereich zu diesem Zeitpunkt auch noch die Orientierung, da er bisher vornehmlich in der Puppenecke gespielt hat. Mona nimmt hier wiederum, wie in der ersten Beobachtung (Beobachtung 1/Szene 2: Reinkommen in die Kin-

dergartengruppe), die Rolle ein, in die Spielangebote des Kindergartens einzuführen und schafft es dann auch Tims Aufmerksamkeit auf die Magnetstäbe zu lenken, indem sie sich ihm zuwendet und ihm zeigt, wie man die Stäbe aneinander bauen kann. Bei dem Spiel geht es darum, eine Verbindung zwischen den einzelnen Stäben zu schaffen bzw. diese wieder voneinander zu trennen. Dies dürfte Tims Interesse wecken, denn er nimmt das Spielangebot an und probiert eine Weile die Stäbe zu verbinden und zu trennen. Als er dann entdeckt, dass sich die Magneten auch abstoßen können, wirkt er fasziniert, indem er mit großen Augen und einem Lächeln zu Mona blickt. Er wirkt interessiert und dürfte dieses Ausprobieren lustvoll erleben und Spaß daran haben. Nachdem er kurz einem Mädchen in der Bauecke zuschaut, beginnt er wieder Magnetstäbe zusammenzustecken.

Beobachtung 3/Szene 12: Ablenkungsmanöver & „Verbinden“ und „Trennen“ im Spiel

Nach einer Weile schaut er zur Garderobentür und sagt: "Ich muss jetzt zur Mama", dabei dreht er einen Magnetstein zwischen seinen Fingern. Mona sagt darauf, dass seine Mutter dann kommt und dass sie nur kurz einkaufen gegangen ist. Tim schaut nach unten auf seine Beine und steckt mehrere Magnetstäbe zusammen, die neben ihm auf dem Boden liegen. Dann verbindet er die beiden Enden der langen Stange, die er gemacht hat. Er schaut in Richtung Garderobe und sagt: "Meine Mama ist noch da." Mona sagt darauf zu ihm: "Oh, ein Armband!", nimmt ihm die zu einem Kreis zusammengesteckten Magnetstäbe aus der Hand und probiert das Armband über ihre Hand zu geben. Sie sagt, dass das Armband zu klein für sie ist und dass sie es noch größer machen müssen, dabei reicht sie es Tim. Dieser nimmt es und probiert es über die eigene Hand zu geben, dabei brechen die Teile auseinander und er hält nur noch eine Stange mit ein paar Magnetstäben in der Hand. Tim schaut nach unten auf seine Beine und nimmt einen Magnetstab nach dem anderen von der Stange und lässt jeden einzeln in das Loch zwischen seinen Beinen fallen. Ohne auf die Seite zu blicken, nimmt er noch weitere Magnetstäbe, die neben ihm liegen auf und lässt sie auch in das Loch fallen. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 3/62-76)

In der oben zitierten Passage wird deutlich, dass Tim die Verabschiedung seiner Mutter nicht als solche wahrgenommen hat. Er dürfte davon ausgehen, dass seine Mutter noch in der Garderobe ist, so wie er zur Tür blickt. Vermutlich ist er verwundert, dass sie noch nicht zu ihm gekommen ist, um ihm zu sagen, wo sie sich aufhalten wird, wie bei den letzten beiden Beobachtungen. Tim könnte hier eine Unsicherheit verspüren, er macht einen beunruhigten Eindruck, so wie er den Magnetstab zwischen seinen Fingern dreht. Als Mona ihm sagt, dass seine Mutter einkaufen gegangen ist, dürfte Tim erst erfahren, dass seine Mutter ihn alleine hier gelassen hat und nicht mehr im Kindergarten ist. Bei der letzten Beobachtung hat sie ihm gesagt, dass sie einkaufen gehen wird, an diesem Tag wurde dies nicht kommuniziert. Tim reagiert nicht auf Monas Aussage, sondern wendet sich ab und richtet seinen Blick nach unten auf seine Beine. In diesem Moment wirkt er so, als wolle er nicht wahrhaben, dass

seine Mutter nicht mehr hier ist. Wie er die einzelnen Stäbe aneinander steckt, könnte er auf symbolischer Ebene den Wunsch ausdrücken mit seiner Mutter in Verbindung treten zu können. Das Bedürfnis dürfte sich noch stärker ausdrücken, als Tim die Magnetstäbe zu einem Kreis verbindet und somit eine in sich geschlossene, unendliche Verbindung schafft. Dann drückt Tim sprachlich aus, dass er die Abwesenheit seiner Mutter noch nicht realisieren kann, indem er sagt, dass seine Mutter noch da ist. Mona spricht in dem Moment das „Armband“ an, das Tim gebaut hat und lenkt somit, wie schon zuvor, von der Trennung und den schmerzhaften Gefühlen, die bei Tim aufkommen dürften, ab.

Als Tim das Armband über sein Handgelenk geben möchte, bricht es auseinander, fast so wie die Verbindung zu seiner Mutter, als es ihm dämmert, dass sie nicht mehr bei ihm im Kindergarten ist, sondern ihn alleine zurück gelassen hat. Danach trennt er die restlichen noch verbundenen Magnetstäbe auch voneinander und lässt sie zwischen seine Beine fallen. Er muss sich dieser Situation furchtbar ausgeliefert fühlen und dürfte sich hier sehr alleine, verlassen und vielleicht auch fallen gelassen fühlen. Tim wirkt in sich versunken und unfähig, sich der Umwelt zuzuwenden, indem sein Körper zusammengesunken ist und sein Blick nur nach unten gerichtet ist. Diese Körperhaltung lässt ihn traurig und bedrückt wirken.

Danach spricht Tim noch mehrmals an, dass seine Mutter noch da ist und gleich aus der Garderobe kommen wird. Er dürfte die Trennung von seiner Mutter immer noch nicht wahrhaben wollen. Mona versucht ihn wiederum abzulenken, indem sie ihm Sachen zeigt. Dann treten Tränen in seine Augen, er wirkt immer verzweifelter und so, als würde er nach und nach den Gedanken zuzulassen, dass seine Mutter tatsächlich nicht mehr im Kindergarten ist. Da kommt Michaela zu ihm in die Bauecke und versucht ihn in ein Gespräch zu verwickeln. Sie fragt ihn, was er gerade spielt und wie sein Wochenende war. Tim antwortet nur knapp, blickt auf seine Beine und steckt wie zuvor Magnetstäbe zu einem Kreis zusammen. Er macht zum wiederholten Male die Erfahrung, dass auf seine schmerzlichen Gefühle in Bezug auf die Trennung von seiner Mutter nicht eingegangen wird. Es könnte ein Versuch Tims sein, sich selbst Trost zu spenden, indem er eine Verbindung zwischen den Magnetstäben schafft. Michaela stellt weitere Fragen, die Tim knapp beantwortet, manchmal blickt er kurz zu ihr. Währenddessen lässt er die Finger über das Armband gleiten. Dann sagt Tim, dass er aufstehen muss und steht auch auf. In diesem Moment reagiert er nicht mehr auf

Michaela, die ihn fragt, wo er hin geht, sondern geht schnell in die Garderobe bis zur Türe, die ins Stiegenhaus führt. Er macht einen ängstlichen, fast schon panischen Eindruck, als er bei der Tür angekommen zu schluchzen und nach seiner Mutter zu rufen beginnt. Dies lässt ihn sehr verzweifelt wirken. Er dürfte nun tatsächlich die Gewissheit haben, dass seine Mutter nicht mehr bei ihm im Kindergarten ist, da er sie in der Garderobe nicht findet. Michaela geht ihm hinterher und stoppt ihn bei der Türe, indem sie ihre Hände auf seine Schultern legt. Er blickt schluchzend zu ihr und sie nimmt ihn darauf hin hoch und geht mit ihm in den Gruppenraum.

Beobachtung 3/Szene 13: Körperliche Nähe

Sie geht mit ihm zur Couch und setzt sich mit ihm hin, so dass er auf ihrem Schoß sitzt. Ihren rechten Arm hat sie um seine Schulter gelegt und sie hält ihn sehr nahe zu sich. Tims linker Arm ist hinter Michaelas Rücken und seine rechte Hand liegt auf seinem Schoß. Tim hat seinen Kopf nach unten gebeugt und weint, die Tränen kullern ihm über die Wangen. Michaela sagt zu ihm, dass schon ganz viel Zeit vergangen ist. Tim schaut sie an und sagt ganz lang gezogen: "Ja", dabei beginnt er wieder zu schluchzen und senkt seinen Kopf. Zwei Burschen befinden sich in der Nähe der Couch und Michaela fragt einen der beiden, ob er für Tim ein Taschentuch holen kann. Tim schaut auf und hustet. Michaela fragt ihn ob er Husten hat. Worauf Tim sagt: "Ja." Da bringt einer der Burschen das Taschentuch und Michaela wischt Tim die Tränen von den Wangen, sie sagt dabei: "Die Tränen ein bisschen trocknen." Sie nimmt danach Tim noch näher zu sich und schunkelt ihn hin und her. Dabei hält sie mit der rechten Hand seinen Kopf ganz nahe an sich. Tim hat seinen Blick nach unten auf seine Beine gerichtet, mit der rechten Hand zupft er an seiner Hose herum und sagt schluchzend: "Mama." (Mayrhofer 2017, Beobachtung 3/118-131)

Tim macht mit Michaela die Erfahrung, dass er nach der Trennung von seiner Mutter, die er bisher kaum realisiert hat und so schmerzhaft für ihn ist, nicht alleine ist. Sie setzt sich mit ihm auf die Couch und ist ihm zumindest körperlich sehr nahe. Er lässt seinen Gefühlen der Trauer freien Lauf und weint mit Blick auf seine Beine, als er auf Michaelas Schoß sitzt, wobei er in sich versunken wirkt. Als Michaela sagt, dass schon viel Zeit vergangen ist, wendet er sich ihr kurz zu und bestätigt dies. Hier dürfte Michaela ihn erreichen, da er im Ansatz Interesse zeigt. Er beginnt aber gleich wieder zu schluchzen und sinkt dabei auch körperlich in sich zusammen. Durch das Trocknen der Tränen und das Hin- und Her-Schunkeln dürfte Michaela versuchen Tim zu trösten und seinen Schmerz, der jedoch nicht thematisiert wird, zu lindern. Tim dürfte dies in dem Moment allerdings nicht als sehr hilfreich empfinden können, jedenfalls ändert sich seine Körperhaltung nicht, er blickt weiterhin auf seine Beine und schluchzt.

Danach kommen Kinder zur Couch und Michaela unterhält sich mit ihnen. Bei den Gesprächen versucht sie auch Tim einzubinden, der hin und wieder aufblickt und knapp antwortet, wenn er etwas gefragt wird. Ansonsten hat Tim seinen Blick auf seine Hände gerichtet, während sich seine Finger berühren. Vielleicht gibt ihm diese Verbindung, die er zwischen seinen Fingern schafft, die Möglichkeit mit den Gefühlen der Unsicherheit und Angst umzugehen und sich selbst zu trösten. Als Michaela ein Fingerzählspiel mit zwei Mädchen startet, blickt Tim für längere Zeit auf und schaut ihnen zu. Hier ist erstmals wieder ein Interesse bei Tim zu erkennen. Über das Fingerspiel mit den Mädchen dürfte Michaela Tim erreichen und sein Interesse wecken. Vielleicht wird er hier interessiert, da er sich gerade mittels seiner Finger symbolisch mit der Trennung von seinen Eltern auseinander setzen könnte. Michaela dürfte hier unbewusst feinfühlig Tims Interesse wecken.

Nachdem die Mädchen weggehen, wendet sich Michaela ganz Tim zu und spricht mit ihm. Während dem Gespräch beginnt Tim sich im Gruppenraum umzuschauen. Daraufhin fragt sie ihn, ob er schon gesehen hat, dass sie seine Fotos aufgeklebt hat. Hiermit dürfte es ihr gelingen Tims Neugierde wieder zu wecken, was daran erkennbar ist, dass er sie mit großen Augen anblickt. Michaela zeigt ihm die Fotos bei seinem Handtuch im Badezimmer, bei seinem Garderobenplatz und bei seiner Lade. Sie zeigt ihm somit, mehrere Plätze im Kindergarten, die mit seinem Bild versehen sind und somit nun ihm „gehören“. Ab diesem Zeitpunkt ist Tim interessiert bei der Sache, lächelt viel und stellt Fragen. Erstmals seit dem Wahrhaben der Trennung von seiner Mutter findet wieder Exploration und Progression statt. Das Angebot ein Bild zu malen, um etwas in die Lade geben zu können, lehnt Tim ab. Er möchte im Badezimmer beim Waschbecken spielen, was Michaela ihm erlaubt und die beiden verbringen dort die Zeit gemeinsam, bis Tim abgeholt wird.

Tim war nach dem ersten Tag, den er alleine im Kindergarten verbrachte, die restliche Woche über krank. Am Tag der **vierten Beobachtung** ist er den dritten Tag wieder im Kindergarten; es ist insgesamt sein neunter Kindergarten tag. Ab diesem Tag bleibt Tim länger als zuvor, bis kurz vor dem Mittagessen, im Kindergarten.

Tim wird von seinem Vater, laut weinend und fest an ihn geklammert, mit einem Plüschtier in der Hand, in die Garderobe getragen. Sein Vater setzt ihn auf seinen Garderobenplatz, wobei er sich von Tim lösen muss, da dieser an ihm festhält. Da Tim nun schon mehrere

Trennungen von seinen Eltern im Kindergarten erlebt hat, dürfte er nun wissen, was ihm bevorsteht, und dies erlebt er schmerzlich. Indem er sich fest an den Vater klammert und dieser sich von ihm lösen muss, setzt er sich gegen die körperliche Trennung von ihm zur Wehr.

Beobachtung 4/Szene 14: Vor der Trennung: Panik & Protest

Dann beginnt er einen Satz mit "Papa", mehr kann ich nicht verstehen. Sein Vater sagt, dass er ihn nicht versteht, wenn er so weint und Tim sagt, immer noch weinend: "Ich mag in der Garderobe sitzen." In seiner Hand hält er den Plüschhasen, dessen Arm er mit den Fingern der anderen Hand streichelt. Sein Vater meint darauf, dass er das machen kann und dann halt erst später, wenn er möchte, hinein gehen soll. Zwei Mädchen kommen durch die Gruppentür in die Garderobe. Tims Vater zeigt auf sie und meint, dass die beiden ihn vielleicht schon abholen kommen. Tim schaut die Mädchen an, dann blickt er wieder zu seinem Vater und schreit laut: "Nein, nein, ich mag in der Garderobe bleiben!", dabei stampft er abwechselnd mit den Beinen in den Boden und weint laut. Sein Vater sagt, dass er heute vielleicht wieder etwas malen kann. Tim schaut ihn an und beginnt wieder in den Boden zu stampfen und schreit dabei laut: "Nein! Ich will da sitzen bleiben!" Darauf meint sein Vater, dass er ihm später, so wie gestern, alles erzählen muss. Tim sagt, dass er das nicht will und sein Vater beginnt ihm einen Patschen anzuziehen. Tim springt auf und schreit laut: "Nein! Ich mag da sitzen bleiben!" Tims Vater sagt, dass er trotzdem die Schuhe anziehen muss. Da setzt sich Tim wieder und weint weiter. Sein Vater zieht ihm die Patschen an und Tim greift mit seinen Händen an die Wangen seines Vaters und fragt: "Papi, wann kommst du endlich wieder?" Sein Vater sagt, dass er ja eh noch da ist und dass Tim dran denken muss, sich alles zu merken was er im Garten sieht, damit er ihm später davon erzählen kann. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4/24-42)

Tim drückt hier seinem Vater gegenüber den Wunsch aus, in der Garderobe sitzen bleiben zu dürfen, dabei streichelt er seinen Plüschhasen. Den Hasen zu streicheln ist eine tröstende Geste, vielleicht versucht er sich damit selbst zu trösten, jedenfalls gelingt es ihm, weniger zu weinen, so dass er verständlich sprechen kann. Er könnte sich der Situation, sich bald von seinem Vater trennen und im Kindergarten verweilen zu müssen, ausgeliefert fühlen und versuchen, durch die selbst getroffene Entscheidung in der Garderobe sitzen zu bleiben ein Stück weit die Kontrolle über die Situation zurück zu erlangen. Es könnte für Tim eine Strategie sein, die schmerzlichen Gefühle im Zusammenhang mit der Trennung von seinem Vater auszuhalten. Sein Vater gesteht ihm diese selbst getroffene Entscheidung zu, bedroht die wiedergewonnene Autonomie jedoch gleich darauf, indem er Tim darauf hinweist, dass die beiden Mädchen, die gerade in die Garderobe kommen, ihn vielleicht abholen. Dies zeigt sich darin, dass Tim darauf panisch reagiert, was darauf schließen lässt, dass er sich seiner Autonomie beraubt fühlt und er Angst davor hat, dass jemand anderer über ihn bestimmt. Lautstark macht er nochmals auf seinen Wunsch aufmerksam, in der Garderobe sitzen zu

bleiben. So, wie er in den Boden stampft, dürfte er verzweifelt und wütend dagegen protestieren, dass ihm diese Entscheidung genommen wird. In derselben Weise reagiert er auch auf die weiteren Vorschläge des Vaters, die voraussetzen oder zur Folge haben, dass Tim in den Gruppenraum geht, wie das Malen, das Erzählen des Erlebten und das Patschen-Anziehen.

Dann schlägt Tims Verhalten um und er wendet sich seinem Vater liebevoll zu, berührt sein Gesicht und fragt ihn, wann er „endlich“ wieder kommt, obwohl er noch hier ist. In der Frage könnte sich die Sehnsucht nach der Wiedervereinigung ausdrücken. Hierbei agiert er sehr liebevoll, indem er seinem Vater über die Wangen streicht, ganz im Gegenteil zu zuvor, als er wütend und aufgebracht wirkte. Es könnte eine „Wiedergutmachung“ sein, da Tim vielleicht Wut schwer zulassen kann und ihn womöglich ein schlechtes Gewissen plagt.

Dann kommt es zur tatsächlichen Trennung von Tim und seinem Vater, die durch Michaela initiiert wird.

Beobachtung 4/Szene 15: Trennung vom Vater: „Hart aber herzlich“

Michaela sagt: "So, der Papa übergibt dich bei der Tür." Tim beginnt richtig laut zu schreien: "Nein, nein, nein! Ich mag da sitzen bleiben!", dabei stampft er mit den Füßen in den Boden und schlägt seine Hände auf die Bank. Tims Vater greift mit beiden Händen zu seinen Schultern und beginnt leise mit ihm zu sprechen. Tim hört auf so laut zu weinen und sitzt ruhig da, den Plüschhasen streichelt er mit einer Hand und sein Vater flüstert ihm etwas ins Ohr. Dann sagt sein Vater wieder lauter, dass er nachher Michaela fragen soll, ob er hier sitzen darf. Da fängt Tim wieder an, laut zu schreien, dass er hier sitzen bleiben möchte. Dann fragt sein Vater ihn, wie das mit dem Hasen ist, ob er den in die Lade legen muss oder ob er den mitnehmen darf. Michaela sagt darauf, dass er den ruhig mitnehmen darf. Sein Vater nimmt ihn hoch und Tim schreit und streckt dabei seinen Körper durch. Michaela sagt: "Der Papa ist jetzt hart aber herzlich" und nimmt Tim vom Arm seines Vaters in ihre Arme. Der Vater sagt: "Ich muss jetzt gehen. Viel Spaß. Merk dir alle Sachen" und geht aus der Garderobe. Tim blickt seinem Vater laut weinend nach. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 3/45-58)

Die Wortwahl Michaelas zeigt an, dass Tim in dieser Situation die Autonomie und eigene Handlungsfähigkeit völlig entzogen wird, da sie indirekt seinen Vater dazu auffordert, Tim bei der Tür zu „übergeben“. Die Sequenz von zuvor (Beobachtung 4/Szene 14: Vor der Trennung: Panik & Protest) in Erinnerung, fällt auch hier Tims Reaktion dementsprechend laut und heftig aus, indem er dagegen schreiend, stampfend und schlagend protestiert. Vor allem, da er zuvor noch mit seinem Vater vereinbart hatte, in der Garderobe sitzen zu bleiben, könnte ihn diese Ansage von Michaela, die hier uneinfühlsam über seinen Kopf hinweg ent-

scheidet, sehr aufregen. Vielleicht folgt Michaela an dieser Stelle, ungeachtet Tims Gefühle, einer der Regeln im Kindergarten, nach der die Kinder bei der Gruppentür „übergeben“ werden. Tim könnte hier von der Angst, die Kontrolle wieder zu verlieren und in seinen Bedürfnissen nicht ernst genommen zu werden, überschwemmt werden und wirkt sehr verzweifelt. Tims Vater dürfte seine emotionale Not erkennen und geht beruhigend auf ihn ein. Was er zu Tim genau sagt, ist im Protokoll nicht nachvollziehbar, aber zumindest für kurze Zeit beruhigt sich Tim wieder. Als sein Vater ihn hochnimmt, streckt er jedoch seinen Körper durch und wehrt sich so mit allem, was in seiner Macht steht. Michaela kommentiert die „Übergabe“ mit den Worten „Der Papa ist jetzt hart aber herzlich“, was eine Redewendung ist, die vermutlich eher an die Erwachsenen gerichtet ist, als an Tim, der diese Aussage wahrscheinlich kaum wörtlich begreifen kann. Vielleicht möchte sie damit seinen Vater beruhigen und ihm die Trennung erleichtern. Jedenfalls wirkt sie in diesem Moment eher dem Vater als Tim zugewandt. Danach verabschiedet sich Tims Vater rasch und verlässt die Garderobe.

Nachdem Tims Vater die Garderobe verlassen hat, drückt Michaela Tim ganz nahe an sich. Sie bietet ihm, wie schon in der Beobachtung zuvor (Beobachtung 3/Szene 13: Körperliche Nähe), körperliche Nähe an, die Tim scheinbar gut annehmen kann, da er seinen Kopf auf ihrer Schulter ablegt und sein Weinen leiser wird. Er dürfte Michaelas körperliche Nähe durchaus als hilfreich und schmerzlindernd erleben.

Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen

Sie sagt zu ihm: "Guten Morgen, Großer" und geht mit ihm in den Gruppenraum in Richtung Couch. Tim richtet sich auf und fragt, ob sie wieder auf die Uhr schauen. Michaela antwortet: "Na, sicher." Die Uhr hängt über der Couch und Michaela bleibt knapp davor stehen und sagt: "Guten Morgen Uhr! Danke, dass du uns die Zeit sagst." Da steht Tims Vater in der Tür und fragt Michaela, ob er Tim nach dem Garten abholen soll. Michaela dreht sich zu ihm und geht mit Tim auf dem Arm zur Eingangstüre und sagt: "Ja." Er fragt, wann das sein wird. Und Michaela antwortet, um dreiviertel Zwölf. Er verabschiedet sich daraufhin. Tim blickt dabei seinen Vater an, er weint jetzt nicht mehr. Als sein Vater ihm nochmal "Viel Spaß" wünscht, sagt er: "Baba." (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4/59-67)

Michaela begrüßt Tim als „Großer“, was ihn dabei unterstützen könnte, aktiv zu werden und sich tatsächlich „groß“ zu machen und „größer“ zu fühlen, jedenfalls richtet er sich daraufhin auf und fragt, ob sie auf die Uhr schauen können. Er könnte hier versuchen, wie zuvor mit der Idee, in der Garderobe sitzen zu bleiben, den weiteren Verlauf seines Kindergartenbesuchs selbst zu bestimmen und die Kontrolle darüber zu erlangen. Demnach könnte die Uhr

und somit auch die Zeit im Blick zu haben, Tim ein Gefühl von Sicherheit und Kontrolle geben. Im Vorfeld der vierten Beobachtung erfahre ich von Michaela, dass Tim, seitdem er nach seiner Krankheit wieder im Kindergarten ist, sehr „uhrfixiert“ ist und die beiden die letzten Tage nur da gesessen sind und auf die Uhr geschaut haben (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4/5-7). Dem folgend dürfte für Tim dem Auf die Uhr Schauen eine besondere Bedeutung zukommen. Michaela gewährt ihm auch an diesem Tag den Wunsch, begrüßt die Uhr mit ihm und bedankt sich bei der Uhr, dass sie ihnen die Zeit sagt. So legt auch sie mit ihren Worten eine Bedeutung in die Uhrzeit.

Als Tims Vater noch einmal zurückkommt, wirkt Tim ruhig und er versucht nicht mehr wie zuvor seinen Vater zu sich zu holen oder bei sich zu halten. Interessant ist, dass sein Vater die Frage nach der Abholzeit stellt, da die Zeit auch Tim gerade beschäftigen dürfte. Danach sitzen Michaela und Tim längere Zeit gemeinsam auf Michaelas rotem Drehsessel und unterhalten sich. Wobei es noch mehrere Male vorkommt, dass das „Auf die Uhr Schauen“ relevant wird. Während Michaela sich mit Tim unterhält, sagt dieser plötzlich mit hoher Stimme: "Ich mag doch auf die Uhr schauen!" (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4/85), woraufhin Michaela sich mit ihm auf dem Schoß so umdreht, dass er auf die Uhr blicken kann. So wie Tim mit hoher Stimme verkündet, dass er auf die Uhr schauen mag, wirkt er erschrocken oder vielleicht überrascht darüber, dass er übersehen hat, auf die Uhr zu schauen. Darin könnte sich auch sein starkes Bedürfnis ausdrücken, die Kontrolle über das Schauen auf die Uhr und somit den Kindertagesaufenthalt zu behalten. Michaela geht sofort auf Tims Wunsch ein und sagt ihm, dass sie schon fünf Minuten geschafft haben. Außerdem beantwortet sie Tims Frage danach, wann sein Vater wieder kommen wird, damit, dass er dann kommt, wenn sie im Garten sind, was Tim wiederholt. Die Information darüber, wie viel Zeit schon vergangen ist, dürfte Tim, obwohl er vermutlich noch kein Gefühl dafür hat, was dies konkret bedeutet, als hilfreich und bedeutsam empfinden. Da die beiden dies, laut Aussage von Michaela, schon mehrere Tage in Folge machen und offenbar beide eine Bedeutsamkeit in diese Handlung legen, könnte es sich hierbei um ein kurzzeitiges Ritual in den ersten Wochen von Tims Kindergartenbesuch handeln. Der Beginn dafür könnte in der dritten Beobachtung zu finden sein, in der Tim das erste Mal alleine im Kindergarten bleibt. Als Michaela und Tim auf der Couch sitzen und er weint, weil seine Mutter nicht mehr im Kindergarten ist, sagt Michaela zu ihm, dass schon ganz viel Zeit vergangen ist, wobei Tim das erste

Mal, nach dem Realisieren der Trennung von seiner Mutter, minimales Interesse zeigt (Beobachtung 3/Szene 13: Körperliche Nähe). Dies könnte als Startpunkt des Rituals „Auf die Uhr Schauen“ angenommen werden, da Michaela ihm hier suggeriert, dass es erleichternd ist, zu wissen, dass schon Zeit vergangen ist und man sich zeitlich näher zum Abholen befindet.

Kurze Zeit später blickt Tim wieder zur Uhr und fragt Michaela, wo der Zeiger sich nun befindet, was ihm Michaela beantwortet und ihm außerdem anbietet, dass sie jetzt kuscheln können. Tim sagt daraufhin „Bis der Papa kommt“ und Michaela bestätigt ihm dies, wodurch sie bei Tim die Hoffnung auslösen könnte, dass sie mit ihm die ganze Zeit bis zum Abholen verbringt, was aber aufgrund ihrer Rolle als gruppenleitende Pädagogin vermutlich ein Versprechen ist, das sie nicht halten kann. Tim dürfte diese Zusage jedoch im Moment als hilfreich empfinden und kurze Zeit später möchte er in seine Lade blicken. Nach einem gemeinsamen Blick in Tims leere Lade in der Garderobe, möchte Tim ein Bild machen. Die beiden gehen daraufhin zum Basteltisch.

Bis zum Ende der Beobachtungszeit beschäftigt sich Tim damit, Bilder zu machen. Zuerst sitzt Michaela nahe bei ihm neben dem Basteltisch, liest aber anderen Kindern etwas vor. Tim spricht sie oft an und sie reagiert prompt auf ihn und begleitet ihn dann später auch zu seiner Lade, als er die ersten Bilder hinein geben möchte. Auf dem Weg zurück in den Gruppenraum, begleitet Michaela Tim nicht mehr bis zum Basteltisch, sondern bleibt in der Mitte des Raumes, hat ihn aber im Blick und reagiert sofort, wenn er sie ruft oder er aufspringt und zu ihr läuft. Tim dürfte während der ganzen Zeit große Trennungsängste verspüren, da er oft zu Michaela blickt, sie ruft und ihr hinterherläuft. Es könnte aber hilfreich für ihn sein, zu wissen, dass sie verfügbar ist, wenn er sie braucht, denn am Ende der Beobachtung wirkt er nicht mehr so fixiert auf sie und bastelt noch weitere Bilder, ohne sie zu rufen. Es ist erkennbar, dass sich Michaela räumlich immer weiter von Tim entfernt – zuerst kuscheln sie eng – dann sitzt sie beim Basteln neben ihm – dann begleitet sie ihn nicht mehr zum Basteltisch, sondern hält sich entfernter im Gruppenraum auf.

5.1.5 NACH DER DRITTEN WOCHE – ENTDECKT VON DEN PEERS

Dieser Abschnitt behandelt das Ende der ersten Phase. Grundlage hierfür ist die **fünfte Beobachtung**. Seit Tims erstem Kindergarten tag sind fast vier Wochen vergangen, wobei es für ihn die dritte Woche ist, die er im Kindergarten verbringt, da er eine Woche krank war.

Michaela kommt an diesem Tag erst später, zu Beginn der Beobachtung ist die Assistentin Mona im Gruppenraum anwesend. Tim sitzt auf ihrem Schoß mit Blick zu ihr und die beiden unterhalten sich liebevoll miteinander, sind sich körperlich sehr nahe und kitzeln sich gegenseitig, was Tim großen Spaß bereiten dürfte, da die beiden laut miteinander lachen. Wie mit Michaela in der dritten und vierten Beobachtung, erfährt Tim auch an diesem Tag körperliche Nähe zu Beginn des Kindergarten tages, dieses Mal durch die Assistentin Mona.

Später geht Tim, auf Monas Vorschlag hin, zu einem großen Schaumstoffhaus, das in einer der vorderen Ecken im Gruppenraum steht, und spielt darin zuerst alleine, bis das Mädchen Jessica zu ihm kommt. Tim fragt Jessica, ob sie ins Haus hinein möchte und als sie dies bejaht, möchte er ihr den Eintritt verwehren, indem er sagt, dass kein Platz ist. Tim könnte sich von Jessica im interessierten und lustvollen Explorieren des Hauses gestört fühlen und ihr deshalb den Eintritt nicht erlauben wollen. Jessica reagiert darauf mit der Äußerung, dass zwei Kinder in das Haus dürfen und geht zum Eingang des Hauses, wo sie ihn außerdem darauf hinweist, dass im Haus keine Patschen erlaubt sind. Sie dringt in seinen momentanen Spielbereich ein und sagt ihm zusätzlich, was er falsch macht, indem sie auf verschiedene Regeln verweist. Tim blickt Jessica mit offenem Mund an und wirkt verduzt darüber, dass sie ihn in die Schranken weist, vermutlich hat er das nicht erwartet. An dieser Stelle meldet sich Edim, der sich gerade in der Nähe befindet, verteidigend zu Wort und sagt Jessica, dass Tim dies darf. Edim stand ihm auch schon in den ersten Beobachtungen helfend zur Seite (Beobachtung 1/Szene 5: Hilfestellung durch Peers). Diese Unterstützung Edims könnte Tim als hilfreich erleben, um daraufhin trotz der Irritation, die Jessica bei ihm auslösen dürfte, freundlich mit ihr in Kontakt treten zu können, denn sie klettert daraufhin ins Haus, wobei sie Tim lächelnd mit einem „Hallo“ empfängt.

Die beiden spielen eine Weile miteinander. Dann holt Tim eine schwarze Scheibe aus einem Regal nahe dem Schaumstoffhaus und geht damit zum Haus.

Beobachtung 5/Szene 17: „Nein, das darf man nicht.“

Er hält sich mit der rechten Hand am Rand der Tür und steigt in das Haus. Da kommt Jessica zu ihm und sagt: „Nein, das darf man nicht.“ Sie kniet sich in die Tür, nimmt Tim die schwarze Scheibe aus der Hand und legt sie zurück ins Regal. Dann steigt Tim aus dem Haus und geht zu einer Wanne, die mit Plastik-Bohnen gefüllt ist. Darin stehen drei Sandspielkübel, wovon einer einzeln steht und zwei ineinander gesteckt sind. Tim sagt: „Zwei Kübel brauchen wir.“ Er nimmt einen Kübel am Henkel und hebt ihn hoch, dann greift er zu den zwei zusammengesteckten Kübeln. Er nimmt den oberen am Henkel, dieser löst sich aber nicht vom Kübel darunter. Er stellt den ersten Kübel wieder zurück und nimmt die ineinander gesteckten Kübel in beide Hände. Dann löst er den oberen mit der rechten Hand vom unteren, indem er diesen an seinen Körper hält und an dem oberen zieht. Dann trägt er die Kübel zum Haus. Er hält sie durch die Tür Jessica hin, die im Haus sitzt. Sie sagt: „Nein, die darf man auch nicht.“ Tim geht wieder zu der Wanne und stellt die Kübel darin ab, dabei seufzt er laut. Dann geht er durch den Gruppenraum und über die Stiege um die Ecke zur Puppenküche. Dort spielen drei Mädchen. Er bleibt vor der Stufe, die in die Puppenecke hinunter führt, stehen und greift mit beiden Armen hinauf zu dem Vorhang, der die Puppenecke abtrennt. Er streicht mit den Händen über die Scheiben des Vorhangs und schaut den Mädchen kurz zu. Dann dreht er sich um und geht wieder zurück zum Schaumstoffhaus. Jessica liegt nun flach auf dem Rücken im Haus. Tim geht zur Tür, hält sich mit beiden Händen an den Rändern der Tür und sagt: „Ich bin wieder da.“ Dann klettert er hinein. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/122-140)

Tim möchte wohl zuerst die Scheibe und dann die Kübel ins Spiel einbringen. Jessica verwirft seine Spielideen aber sofort, indem sie darauf hinweist, dass es nicht erlaubt sei, diese Dinge ins Haus mit hinein zu nehmen. Es könnte sich dabei um Regeln der Kindergartengruppe handeln, über die Tim bisher noch nicht Bescheid weiß. Die Scheibe nimmt ihm Jessica sofort aus der Hand und legt sie zurück. Die Kübel bringt Tim selbst zurück. Tim könnten die Zurechtweisungen Jessicas frustrieren und könnte das Gefühl haben, in ihrer Anwesenheit alles falsch zu machen. Er könnte Jessicas Abmahnungen auch als Eingriff in seine Autonomie erleben und gekränkt darüber sein, dass er sich mit seinen Ideen nicht ins Spiel einbringen darf. Jedenfalls dürfte ihn die Interaktion mit Jessica in dieser Sequenz anstrengen, was sich in seinem Seufzen ausdrückt, als er die Kübel abstellt. Bereits in der ersten Beobachtung erfährt er mit einem Peer, aufgrund einer Regel, Zurecht- und Zurückweisung (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß). Er dürfte die Situation nicht mehr aushalten und wendet sich von Jessica ab, indem er in die Puppenecke geht. Vielleicht, um von seinen aufkommenden Gefühlen nicht überschwemmt zu werden und seine Affekte der Frustration zu regulieren. Tim wurde bisher schon mehrmals dabei beobachtet, wie er durch das symbolische Spiel in der Puppenecke selbstständig unangenehme Gefühle lindern und Handlungsfähigkeit und Entdeckungsfreude wiedererlangen konnte (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 1-2). Die Puppenecke ist jedoch besetzt, als Tim diese aufsucht, was ihn vielleicht dazu ver-

anlasst, kurze Zeit später doch wieder zurück zu Jessica zu gehen. Denn er hält nur kurz inne und beobachtet die Situation in der Puppenecke, dabei streicht er über den Vorhang, der dort hängt, bevor er wieder zu Jessica zurückkehrt. Trotz der Zurechtweisungen von zuvor, die er als unangenehm erlebt haben dürfte, gelingt es ihm nach dieser kurzen Auszeit, nochmals freudig auf Jessica zuzugehen.

Danach kommen die beiden in ein kurzes gemeinsames Spiel, das beide wechselseitig mitgestalten und bei dem sie sich gegenseitig viel anlachen, was darauf schließen lässt, dass beide Freude daran haben. Später, nach einem kurzen Kontakt mit Michaela, bei dem er sie, auf ihr Angebot hin, zum Kaffeeholen begleitet, geht Tim in die Puppenecke, die mittlerweile leer ist und nimmt mehrere Gegenstände vom Regal. Darunter befindet sich auch ein Spielzeug-Handy, welches er an sein Ohr hält.

Beobachtung 5/Szene 18: „Ja, es passt alles.“

Dann beginnt er unverständlich in das Telefon zu plappern. Dabei bewegt er sich zwischen Küchenclock und Tisch hin und her. Am Ende sagt er laut: „Ja, es passt alles. Tschüß. Baba.“ Er nimmt das Telefon vom Ohr, hält es mit beiden Händen und blickt es an. Dabei presst er die Lippen und die Augen zusammen. Danach seufzt er einmal laut und daraufhin verändert sich sein Gesichtsausdruck zu einem Lachen mit offenem Mund und auch seine Augen werden groß. Er sagt laut: „So, ich mach jetzt einen Kuchen.“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/201-207)

Während Tim unverständlich ins Telefon spricht, bewegt er sich hin und her, was ihn unruhig wirken lässt. Tim greift hier auf die symbolische Handlung des Telefonierens zurück, die auch schon an seinem ersten Kindergarten tag beobachtet werden konnte (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß). In der Sequenz ist nicht erkennbar, mit wem er im Spiel telefoniert. Es könnte aber sein, dass er symbolisch eine Verbindung zu seiner Mutter aufbaut, wie in der ersten Beobachtung. An diesem Tag scheinen die Kontakte zu den Erwachsenen lockerer und unsicherer, als an den Beobachtungstagen zuvor, da Michaela zu Beginn der Beobachtung gar nicht anwesend ist und danach nur kurz und wesentlich distanzierter mit ihm in Kontakt tritt, als an den ersten Tagen, die er alleine im Kindergarten verbracht hat. Bereits im Verlauf der vierten Beobachtung wird der Eindruck gewonnen, dass sich Michaela zunehmend von Tim distanziert. Tim könnte sich von ihr alleine gelassen fühlen, vor allem, da sie ihm an den Beobachtungstagen zuvor körperliche Nähe anbot und viel Zeit mit ihm verbracht hat, wodurch bei Tim die Hoffnung entstanden sein könnte, dass die Verbindung zu Michaela in dieser Intensität bestehen bleibt. Wie zuvor gezeigt werden

konnte, gestalten sich auch die Kontakte zu den Peers teilweise kompliziert (Beobachtung 5/Szene 18: „Nein, das darf man nicht.“). Er könnte sich wünschen, bei der Interaktion mit anderen Kindern, die Hilfe von seinen Eltern zu erhalten. Im Kindergarten dürfte es bei der Anbahnung von Peer-Kontakten durch die Erwachsenen keine Unterstützung geben, wie schon in der ersten Beobachtung sichtbar wurde (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin). Er könnte sich hierbei im Stich gelassen fühlen.

Die letzten Worte sagt er laut und deutlich. Er könnte sich mit den Worten „Ja, es passt alles“, selbst Mut zusprechen wollen und sich darüber vergewissern wollen, dass alles in Ordnung ist. Danach blickt er das Telefon noch eine Weile an, so als wolle er an der symbolischen Verbindung festhalten. So, wie er die Augen und Lippen dabei zusammenpresst, scheint ihm der Schmerz ins Gesicht geschrieben. Er wirkt starr und angestrengt und es macht den Eindruck, als müsse er sich überwinden, um aus eigener Kraft wieder aus dem Schmerz heraus zu kommen, was sich auch im lauten Seufzen ausdrücken dürfte.

Danach verändert sich sein Gesichtsausdruck zu einem offenen Lächeln mit großen Augen und er spricht aus, was er nun weiter tun möchte: „Kuchenbacken.“ Wie er dies freudig und laut verkündet, dürfte ihm diese Idee ein angenehmes Gefühl bereiten. Tim hatte am Vortag Geburtstag, was zu Beginn der Beobachtung in der Interaktion mit Mona thematisiert wurde, die beiden haben sich auch über das Kuchenbacken unterhalten (Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/24-31). Vielleicht verbindet er das Kuchenbacken mit diesem besonderen und vermutlich freudigen Tag, jedenfalls wirkt er an dieser Stelle aktiv und unternehmungsfreudig. Möglicherweise möchte er sich aber auch, durch das Zubereiten eines Kuchens und des Sich-Selbst-Versorgens im Spiel, wie bereits zuvor beobachtet (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß) stärken, da dieser Tag für ihn sehr anstrengend sein dürfte.

Während Tim „Kuchenbacken“ spielt kommt Michaela zur Puppenecke und fragt Viktoria, die auch in der Nähe ist, ob sie mit Tim spielen möchte. Diese entgegnet, dass sie lieber was anderes spielen möchte. Hier wird wieder, wie zu Beginn der Beobachtungen (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin) deutlich, dass die Pädagogin Michaela beim In-Kontakt-Treten mit Peers keine Unterstützung bietet, sondern lediglich delegiert und die Idee in den Raum wirft, gemeinsam zu spielen. Als Michaela Vikto-

ria anspricht, könnte bei Tim die Hoffnung aufkommen, dass es zu einem Spiel mit dem Mädchen kommt. Er erfährt von Viktoria aber Ablehnung, was ihn frustrieren und traurig stimmen könnte, vor allem, da er zuvor schon mit Gefühlen des Alleine-Seins gekämpft haben dürfte.

Daraufhin setzt sich Tim zum Tisch und führt eine Kaffeetasse einige Male zum Mund, wobei er wie zuvor, die Augen zusammenpresst. Vielleicht ist dies sein Versuch, über diese symbolische Handlung des Sich-Selbst-Versorgens, die Gefühle der Frustration und des Alleinseins zu regulieren, möglicherweise versucht er auch durch das Zusammenpressen der Augen, aufkommende Tränen zurück zu halten? Kurz darauf kommt Lisa in die Puppenecke und Michaela bietet ihr an, mit Tim zu spielen. Lisa hantiert eine Weile in der Küche, während Tim beim Tisch sitzt und „lalala“ singend in die Ferne blickt, was ihn abwesend und mit sich selbst beschäftigt wirken lässt.

Beobachtung 5/Szene 19: „Heute hast du im Spiel Geburtstag!“

Lisa dreht sich zu Tim um und sagt: "Heute hast du im Spiel Geburtstag!" Tim schaut Lisa mit einem Grinsen und leicht zusammengepressten Augen an und sagt: "Danke", dabei nimmt er seine Hände an die Wangen. Weiter sagt er: "Dann singen wir alle Happy Birthday", wobei er seine Arme nach oben ausstreckt und einen Kreis mit ihnen formt. Er legt seine Arme am Tisch ab und sagt, dass er dann das Licht ausschaltet, dabei lächelt er. Lisa schaut ihn an und lacht laut, dann dreht sie sich wieder zur Küche und werkt herum. Tim sitzt da und schaut Lisa zu. Er hat ein Lächeln im Gesicht und seine Augen sind ganz klein, seine Arme liegen ruhig auf dem Tisch. So sitzt er eine Weile da. Lisa richtet in der Küche derweil einen Geburtstagskuchen her (...) Dann stellt sie das Tablett auf den Tisch. Tim schaut mit großen Augen und offenem Mund auf das Tablett und sagt: "Mein Geburtstag", dabei nimmt er die Hände wie zuvor zu seinen Wangen. Lisa holt noch ein Apfelstück vom Küchenblock und legt dieses vor Tim auf den Tisch, dann sagt sie: "Dein Geburtstagskuchen" und zeigt auf das Tablett. Tim schaut Lisa lachend an und sie beginnt auch zu lachen. Lisa nimmt die Kerze aus dem Kerzenhalter und drückt darauf herum, dann stellt sie sie wieder zurück. Tim schaut ihr dabei zu und sagt: "Danke." (Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/250-266)

Als Lisa zu Tim sagt, dass er heute im Spiel Geburtstag hat, blickt Tim zu ihr und bedankt sich dafür, wobei sein Gesichtsausdruck mit den zusammengepressten Augen dem von zuvor ähnelt (Beobachtung 5/Szene 19: „Ja, es passt alles.“), vielleicht kämpft er noch mit den Gefühlen des Alleine-Seins und der Frustration, die auch zuvor präsent gewesen sein dürften. Seine Mimik wirkt in diesem Moment aufgesetzt, als müsse er sich überwinden in diesem Moment im Spiel, Überraschung und Freude ausdrücken zu können. Tim nimmt das Spielangebot Lisas aber an und bringt sich mutig ins Spiel ein, indem er vorschlägt „Happy Birthday“

zu singen und das Licht abzdrehen. Während Lisa in der Küche hantiert, sitzt er eine Weile teilnahmslos da und schaut Lisa zu. Tim könnte aufgrund der zuvor gemachten Erfahrungen mit Jessica (Beobachtung 5/Szene 18: „Nein, das darf man nicht.“) an dieser Stelle noch skeptisch sein, ob und wie seine Spielideen von Lisa angenommen werden. Als Lisa, nachdem sie das Tablett auf den Tisch gestellt hat, darauf hinweist, dass dies Tims Geburtstagskuchen ist, schaut Tim sie lachend an und Lisa lacht zurück. An dieser Stelle wirkt Tim offener und freudiger als zuvor, da er sich mit seinem Lachen Lisa zuwendet. Als sie auch noch die Kerze für ihn bereit stellt, bedankt er sich bei ihr. Es könnte auch sein, dass er sich bei ihr für das gemeinsame Spiel bedankt. Er könnte erfreut darüber sein, dass Lisa seinen Geburtstag und das “Kuchenbacken”, das er zuvor spielte, aufgreift und somit feinfühlig auf sein derzeitiges Befinden eingeht, was er als hilfreich für die Affektregulierung empfinden könnte.

Die beiden spielen bis zum Ende der Beobachtung gemeinsam weiter. Sie lachen viel dabei und gestalten das Spiel dynamisch und wechselseitig. Tim dürfte viel Freude an dem gemeinsamen Spiel haben und bringt eigene Ideen ein, die von Lisa freudig akzeptiert werden. Im Gegensatz zu der Interaktion mit Jessica von zuvor, macht Tim mit Lisa die Erfahrung eines wechselseitig gestalteten Spiels, bei dem auch er mitbestimmen darf, wie sich das Spiel entwickelt und er als gleichberechtigter Spielpartner wahrgenommen wird, dessen Ideen im Spiel willkommen sind. Dies dürfte für Tim hilfreich sein, trotz der zuvor frustrierenden Erfahrung, in ein lustvolles Spiel mit Lisa zu kommen.

5.1.6 RESÜMEE DER ANALYSE VON PHASE 1

Nach den ersten vier Wochen Tims im Kindergarten und somit am Ende der Phase 1 von Tims Eingewöhnungsprozess, werden im Folgenden die relevanten Aspekte im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen, resümierend dargestellt. Relevant sind hierbei die Fragen nach Tims Erleben der Trennungssituationen von seinen Eltern und der Beziehungserfahrungen im Kindergarten sowie die Frage danach, wie er diese erlebten Situationen im symbolischen Spiel verarbeitet. Außerdem kommt der Frage nach seinem Erleben von Regeln und Ritualen im Kindergarten eine Bedeutung zu.

5.1.6.1 *Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von den Eltern in Phase 1*

Die erste Trennung von Tim und seiner Mutter erfolgt bereits an seinem zweiten Kindertag und geht sehr schnell vonstatten. Seine Mutter sagt ihm zuvor, dass sie später einkaufen gehen wird und verabschiedet sich dann distanziert und knapp über ein Fenster zwischen Garderobe und Puppenecke, in der Tim gerade spielt. Tim nimmt die Trennung von seiner Mutter ruhig und nach außen emotionslos hin, wendet sich aber sogleich ab und geht weg vom Fenster. Tims Umgang mit der Trennung ähnelt dem seiner Mutter, indem er sich abwendet, auf Distanz geht und so der Trennung nicht weiter ins Auge blickt. Er dürfte die Trennung als belastend und schmerzhaft erleben (Beobachtung 2/Szene 7: Erste Trennung von der Mutter) und könnte im symbolischen Spiel die Thematik der Trennung und seinen Verbleib im Kindergarten bearbeiten.

In der Situation der allerersten Trennung von seiner Mutter erhält Tim kein Angebot der Unterstützung von Seiten der Pädagogin oder der Assistentin der Kindertagengruppe, die beiden halten sich auch nicht in seiner Nähe auf. Als die Pädagogin Michaela später zu ihm kommt, wird die Thematik der Trennung ausgespart. Sie unterbricht Tims symbolisches Spiel und dürfte nicht auf seine Gefühlslage eingehen können. Sie geht zudem nicht auf sein Spiel ein, sondern nimmt ihm die Puppe aus der Hand und lenkt mit der Idee, die Puppe anzuziehen, von Tims Auseinandersetzung mit der Trennung ab. Die Unterbrechung des Spiels dürfte wenig hilfreich für Tim sein, da er sich sogleich von Michaela abwendet, eine neue Spielfigur nimmt und weiterspielt. Michaela dürfte für ihn in der Auseinandersetzung mit der Trennung von seiner Mutter keine Unterstützung sein, die symbolische Auseinandersetzung im Spiel hingegen dürfte Tim als hilfreich erleben, um den Trennungsschmerz zu bearbeiten und wieder ins aktive Handeln und Explorieren zu kommen (Beobachtung 2/Szene 8: „Kommen“ & „Gehen“ im Spiel; Beobachtung 2/Szene 9: „Bleiben“ im Spiel).

Tims Erleben der Trennung von seinen primären Bezugspersonen und seine Reaktion darauf verändert sich im Laufe der Phase 1. Ab der dritten Beobachtung wurden noch zwei weitere Trennungssituationen, eine mit Tims Mutter und eine mit Tims Vater, beobachtet und beide Male reagiert Tim mit heftigen Gefühlsausbrüchen. Eine Woche nach Kindertageeintritt kommt es zur ersten Trennung von seiner Mutter bei der Gruppentür ohne ihre Begleitung

in den Gruppenraum. Als er realisiert, dass seine Mutter ihn alleine im Kindergarten gelassen hat, erlebt er großen Trennungsschmerz, ist panisch und sucht seine Mutter verzweifelt (Mayrhofer 2017, Beobachtung 3/108-113). In der vierten Beobachtung weint Tim bereits beim Eintreffen in den Kindergarten und reagiert panisch und mit Protest auf die bevorstehende Trennung von seinem Vater, indem er sich körperlich auflehnt, mittels in den Boden stampfen, auf die Bank schlagen, festklammern und Durchstrecken des Körpers (Beobachtung 4/Szene 14: Vor der Trennung: Panik & Protest; Beobachtung 4/Szene 15: Trennung vom Vater: „Hart aber herzlich“).

Tim dürfte sich der Situation der Trennung völlig ausgeliefert erleben und versucht die Kontrolle zurück zu erlangen, indem er darüber entscheiden möchte, wie er die Zeit bis zum Abholen verbringen will, nämlich in der Garderobe sitzend oder auf die Uhr schauend (Beobachtung 4/Szene 14: Vor der Trennung: Panik & Protest; Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen). Dies scheinen Strategien für ihn darzustellen, um über die Trennung und vor allem die Zeit des Getrennt-Seins, die er im Kindergarten verbringen muss, die Kontrolle zurück zu erlangen und den Trennungsschmerz auszuhalten und nicht von diesem überschwemmt zu werden.

In den Situationen ab der dritten Beobachtung, in denen Tim seinen Trennungsschmerz deutlich mittels Weinen und Schluchzen zeigt, erfährt er, hingegen der Erfahrung nach der ersten Trennung von seiner Mutter, von der Pädagogin Michaela, dass er nach der Trennung von seinen Eltern nicht alleine gelassen wird und sie sich ihm mit körperlicher Nähe zuwendet (Beobachtung 3/Szene 13: Körperliche Nähe; Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen). Tim dürfte die körperliche Zuwendung tröstend, beruhigend und als hilfreich zur Linderung seines Schmerzes erleben. Allerdings wird auf das Schmerzliche nicht näher eingegangen und die Trennung wird weder explizit noch implizit thematisiert, sondern die Pädagogin und die Assistentin versuchen sein Interesse auf etwas anderes zu lenken, wie das Anziehen der Barbiepuppe (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/189-192), die Magnetstäbe (Beobachtung 3/Szene 12: Ablenkungsmanöver & „Verbinden“ und „Trennen“ im Spiel), ein Fingerspiel oder Tims Fotos auf seinen Plätzen im Kindergarten (Mayrhofer 2017, Beobachtung 3/164-171, 198-205). Dies ist möglicherweise eine Strategie der Pädagogin und der Assistentin, um das Thematisieren der Trennung und des Trennungs-

schmerzes zu vermeiden und Schmerzlinderung durch körperliche Nähe und Ablenkung des Interesses auf etwas anderes zu erreichen. In Phase 1 gelingt es ihnen auch mehrfach dadurch Tims Interesse, Neugierde und Entdeckungsfreude wieder zu wecken, vor allem dann, wenn sie unbewusst etwas ansprechen, das Tim auf symbolischer Ebene als hilfreich empfinden dürfte, um seinen Trennungsschmerz und den Wunsch nach Verbindung zu bearbeiten, wie z. B. das Trennen und Verbinden beim Spiel mit den Magnetstäben.

Tendenziell dürfte Tim das Nicht-Thematisieren der Trennung als belastend erleben, da er mit den aufkommenden Gefühlen und der Verarbeitung dieser allein gelassen wird. Wenn die Pädagogin und die Assistentin aber unbewusst auf symbolischer Ebene eine Thematik aufgreifen, mit der er sich emotional gerade beschäftigt, dürfte Tim dies als hilfreich erleben, um wieder Interesse an der Umwelt zu gewinnen, wieder handlungsfähig zu werden und sich dem Umfeld im Kindergarten in explorierender Weise zuzuwenden.

5.1.6.2 In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Erwachsenen im Kindergarten in Phase 1

Zu Beginn der Phase 1 macht Tim mehrmals die Erfahrung mit Michaela, dass sie mit ihm eher plötzlich in Kontakt tritt und nach einem kurzen Austausch und einer Anweisung, dieses oder jenes zu tun, ohne weitere Unterstützung beim Umsetzen ihrer Anweisung, den Kontakt wieder beendet. Das plötzliche In-Kontakt-Treten von Seiten Michaelas führt wiederholt dazu, dass es zu Abbrüchen von Kontakten oder lustvollen Spielsituationen kommt, wie beispielsweise der Kontakt mit Mona (Beobachtung 1/Szene 3: „Na, schauen wir mal was der Tim macht.“) oder das symbolische Spiel, dem sich Tim nach der ersten Trennung von seiner Mutter widmet (Beobachtung 2/Szene 8: „Kommen“ & „Gehen“ im Spiel; Beobachtung 2/Szene 10: Wiedervereinigung mit der Mutter). Tim dürfte dies als überrumpelnd, enttäuschend und irritierend erleben. Ebenso irritierend und enttäuschend dürfte er Michaelas Anweisungen erleben, insbesondere das Delegieren an Kinder, miteinander in Kontakt zu treten (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin, Mayrhofer 2017, Beobachtung 2, 114-116/148-150) oder den Hinweis auf die Jause (Mayrhofer 2017; Beobachtung 1, 168-169), da sie keine weitere Unterstützung zur Ausführung anbietet. Dies führt meist dazu, dass die von ihr intendierten Kontakte schlicht nicht zustande kommen und Tim dem Angebot zu Jausnen in dem Moment nicht nachkommt.

Solche Erlebnisse führen bei Tim zu Enttäuschung, Irritation und Überforderung und er dürfte dies als wenig hilfreich im Einfinden in die Gruppe erleben. Er könnte sich wünschen, vor allem beim In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Bleiben mit Peers sowie bei der Einführung in die Angebote der Gruppe mehr Unterstützung von der Pädagogin zu erfahren. Unterstützung und Hilfestellung von Michaela erfährt er allerdings bei „äußeren Belangen“, wie dem Reparieren der zerbrochenen Kaffeemaschine (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin), dem Herunterreichen der Kaffeetassen und dem Sesselholen (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/140-146, 197-301). Eine weitere Erfahrung, die Tim mit Michaela macht, ist, dass sie auf Regeln in der Kindergartengruppe hinweist und die Einhaltung dieser einfordert (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin), worauf Tim mit Akzeptanz reagiert.

Unterstützung beim Reinkommen in die Kindergartengruppe und dem Entdecken des Spielangebots erhält Tim zu Beginn von Phase 1 von der Assistentin Mona, die sein Interesse und seine Neugierde erkennen dürfte. Sie geht einfühlsam auf ihn ein und erkennt, dass Tim in der noch unbekanntem Umgebung ein „An-die-Hand-Nehmen“ braucht. Mona zeigt ihm den Weg in die Gruppe, führt ihn in das Spielangebot ein und lädt ihn somit ein, zu entdecken und zu spielen (Beobachtung 1/Szene 2: Reinkommen in die Kindergartengruppe). Diese Erfahrung macht er zu Beginn der Phase 1 wiederholt mit Mona (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 3/52-57) und er dürfte dies als hilfreich erleben, um sich den Dingen im Kindergarten in explorierender Weise zuwenden zu können.

Ab der dritten Beobachtung, ab der es schon bei der Gruppentür zur Trennung von Tim und seinen Eltern kommt und er alleine im Kindergarten bleibt, erfährt er von der Pädagogin Michaela jeweils lang andauernde körperliche Nähe und Zuwendung (Beobachtung 3/Szene 13: Körperliche Nähe; Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen), was Tim als tröstend, beruhigend und hilfreich zur Linderung seines Trennungsschmerzes erleben dürfte. Im Verlauf der vierten Beobachtung wird jedoch der Eindruck gewonnen, dass sich Michaela zunehmend von Tim distanzieren möchte, was für Tim zuerst beängstigend sein dürfte. Er erfährt in diesen beängstigenden Situationen aber, dass Michaela prompt auf ihn reagiert und zur Verfügung steht, wenn er auf sich aufmerksam macht und Unterstützung benötigt. Dies dürfte Tim als hilfreich erleben, um sich auch ohne Michaelas direkte Nähe

interessiert einer Tätigkeit zuwenden zu können (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4/293-338). Ab dem Zeitpunkt, ab dem sich Michaela zunehmend von Tim distanziert, ist Tim weniger mit ihr in Kontakt, dafür werden häufiger als bisher Peer-Kontakte beobachtet.

5.1.6.3 In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Peers im Kindergarten in Phase 1

Tim erfährt sehr früh und über die gesamte Zeitspanne der Phase 1 wiederholt durch Edim, dass Peers unterstützend zur Seite stehen und in die Gruppe einführen können. So reagiert Edim aufmerksam und erkennt, wenn Tim Hilfe benötigt oder Interesse zeigt, woraufhin er ihm seine Hilfestellung bzw. die Einführung in das Spielangebot anbietet, wie beispielsweise das Herunterreichen der Kaffeetassen (Beobachtung 1/Szene 5: Hilfestellung durch Peers), das Einführen in das Bügeln (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/197-207; Beobachtung 2/72-86) oder die Verteidigung gegenüber einem Peer (Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/90-93). Tim dürfte Edims Hilfestellung und Einführung in die Gruppe als hilfreich erleben, um sich in der Kindergartengruppe zurechtzufinden und seine Spielideen umzusetzen sowie trotz erfahrener Zurückweisung wieder mit Peers in Kontakt treten zu können.

Eine weitere Erfahrung, die er mit Peers macht, ist, von diesen zurecht- und zurückgewiesen zu werden aufgrund des Missachtens oder Nichteinhaltens von Regeln, die Tim zu diesem Zeitpunkt noch nicht kennen dürfte (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß; Beobachtung 5/Szene 18: „Nein, das darf man nicht.“). Tim könnte diese Situationen als Einschnitt in seine Autonomie und sich selbst als unzulänglich erleben, was ihn im Umgang mit Peers verunsichern und frustrieren dürfte.

Zum Ende der Phase 1 erfährt Tim, dass es mit Peers auch zu einem wechselseitig gestalteten dynamischen Spiel kommen kann, das er als lustvoll und freudvoll erleben dürfte, wie das Geburtstag-Spiel mit Lisa. Er erlebt sich in diesem Spiel als gleichberechtigter Spielpartner, der mitbestimmen darf, wie sich das Spiel entwickelt und dessen Ideen im Spiel willkommen sind.

5.1.6.4 *Verarbeiten des Erlebten im symbolischen Spiel in Phase 1*

Tim drückt über die gesamte Phase 1 hinweg immer wieder sein emotionales Befinden in symbolischen Handlungen sowie im symbolischen Spiel aus und be- und verarbeitet darin sein Erleben. Vorzugsweise spielt Tim selbstgewählt in der Puppenecke, wo auch das symbolische Spiel hauptsächlich stattfindet. Beobachtet wurde er bei symbolischen Handlungen und Spielen mit der Kaffeemaschine (Beobachtung 1/Szene 3: „Na, schauen wir mal was der Tim macht.“), der Holzkasse, die er zum „Telefonieren“ nutzt (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/166-168), dem Pfannenheber (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/121-124, 164-166), dem Toaster (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/39-50), den Magnetstäben (Beobachtung 3/Szene 12: Ablenkungsmanöver & „Verbinden“ und „Trennen“ im Spiel) und dem Puppenhaus (Beobachtung 2/Szene 8: „Kommen“ & „Gehen“ im Spiel). In seiner symbolischen Auseinandersetzung scheinen vor allem die Themen „Trennen und Verbinden“, „Nähe und Distanz“ sowie „Aufgehoben-Sein“ präsent zu sein. Ebenso wurde er in Spielen des Sich-Selbst-Versorgens beobachtet, beispielsweise in Form von „Kaffeetrinken“ (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß) oder „Kuchenbacken“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/207-222).

Die Auseinandersetzung mit schmerzlichen Trennungs- sowie Beziehungserfahrungen im symbolischen Spiel dürfte Tim als hilfreich erleben, um schmerzliche Gefühle zu lindern und zu einer Affektregulierung zu gelangen, die es ihm erlaubt, nach dem Erleben von Situationen, in denen er von den schmerzlichen Gefühlen überschwemmt zu werden, bedroht ist, wieder ein Interesse für das Umfeld im Kindergarten zu entwickeln.

5.1.6.5 *Regeln in Phase 1*

Mit Regeln im Kindergarten wird Tim bereits am ersten Tag seines Kindergartenbesuchs konfrontiert. So weist ihn Michaela auf die Regel hin, dass die Küchenutensilien in der Puppenecke bleiben müssen, als er die Kaffeemaschine hinaustragen möchte, was ihn im Ausführen seiner Spielintention unterbricht (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin). Weiters erfährt Tim über die Phase 1 hinweg wiederholt, dass das Nichteinhalten von Regeln zu einem Abbruch von Peer-Kontakten sowie von lustvollen Spielsituationen führen kann (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß)

oder die Kontakthanbahnung mit Peers erschweren kann (Beobachtung 5/Szene 18: „Nein, das darf man nicht.“), indem er mit dem Hinweis auf bestimmte Regeln und der Aufforderung zur Einhaltung dieser Zurecht- und Zurückweisung erfährt. Tim dürfte diese Situationen als Einschnitt in seine Autonomie und sich selbst als unzulänglich erleben, was ihn im Umgang mit Peers verunsichern und frustrieren dürfte und er somit als hinderlich beim In-Kontakt-Treten und In-Kontakt-Bleiben mit Peers erleben könnte.

Weiters gibt es, abgesehen von den Regeln, die innerhalb der Kindergartengruppe gelten, offensichtlich auch Regeln, die im Rahmen des Bringens und des Abholens Gültigkeit haben, die also auch Tims Eltern betreffen. Wie beispielsweise die Regel „Abgeholt ist Abgeholt“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/334-336), die zu einem Abbruch eines lustvollen Spielerlebnisses Tims in der Puppenecke führt, obwohl ihm seine Mutter noch längere Spielzeit zugestehen würde. Weiters kann hier die Regel „Übergabe bei der Gruppentür“ (Beobachtung 4/Szene 15: Trennung vom Vater: „Hart aber herzlich“) genannt werden, die dazu führt, dass Tim seine Strategie, nach der Trennung von seinem Vater zuerst in der Garderobe sitzen zu bleiben und somit die Kontrolle über die Situation der Trennung zurück zu erlangen, nicht umsetzen kann. Durch die Einhaltung dieser Regeln dürfte Tim erleben, dass ihm die Autonomie genommen und ihm seine Handlungsfähigkeit entzogen wird, weil aufgrund dessen seine Bedürfnisse übergangen werden und über ihn hinweg entschieden wird.

Regeln werden in Phase 1 von Tim tendenziell eher als belastend erlebt. Er macht wiederholt die Erfahrung, dass es durch das Einhalten sowie das Nichteinhalten von Regeln zum Abbruch oder zur Unterbindung von als lustvoll oder hilfreich erlebten Kontakten, Spielerlebnissen sowie Strategien kommen kann.

5.1.6.6 Rituale in Phase 1

Während Phase 1 dürfte Tim mit Michaela das Ritual „Auf die Uhr Schauen“ einführen, das zumindest kurzzeitig bestehen bleibt (Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen). Beobachtet wurde dieses Ritual in den ersten vier Wochen nur einmal, allerdings erzählt Michaela, dass sie und Tim die Tage davor auch schon auf die Uhr geschaut haben (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4/5-7). Die Information darüber, wie viel Zeit schon vergangen ist, dürfte Tim, obwohl er vermutlich noch keine Idee davon hat, was dies konkret

bedeutet, als hilfreich und bedeutsam erleben, da er das „Auf die Uhr schauen“ nach der Trennung von seinem Vater sofort einfordert. Auch Michaela dürfte eine Bedeutung in die Uhrzeit legen, indem sie sich bei der Uhr bedankt, dass sie ihnen die Zeit sagt. Wichtig dürfte dabei sein, ab dem Zeitpunkt der Trennung von Tim und seinen Eltern bei der Gruppentür, gemeinsam und in körperlicher Nähe, die Uhr im Blick zu haben und jederzeit die Zeit ablesen bzw. erfragen zu können, um somit zu erfahren, dass schon Zeit vergangen ist und das Abholen zeitlich näher rückt.

Tim dürfte diese rituelle Handlung als hilfreich erleben und dadurch ein Gefühl von Zuversicht und Sicherheit entwickeln, das es ihm erlaubt, die Zeit, die er im Kindergarten noch verbringen wird, bis er von seinen Eltern wieder abgeholt wird, zu überstehen. Somit kann er ein Gefühl von Kontrolle über den Kindergartenbesuch erlangen, was zur Schmerzlinderung und zur Affektregulierung beiträgt. Ist der Schmerz soweit gelindert, dass Tim sich wieder interessiert dem Umfeld zuwenden kann, wird das Ritual beendet und er geht einer neuen Tätigkeit nach.

5.2 PHASE 2 DER EINGEWÖHNUNG

5.2.1 AUSNAHMESITUATION SEMESTERFERIEN – AUF DER SUCHE NACH VERBINDUNG

Die **sechste Beobachtung** wurde in den Semesterferien gemacht. In dieser Woche sind weniger Kinder als sonst im Kindergarten, weshalb im Raum von Tims Gruppe eine Sammelgruppe geführt wird. Zu Beginn der Beobachtung sitzt Tim mit Michaela beim Basteltisch und kritzelt fest mit einem Kugelschreiber auf einem Blatt Papier, was ihn angespannt und angestrengt wirken lässt. Als ich in ihre Nähe komme, macht Michaela Tim auf mich aufmerksam, der daraufhin zu mir blickt und mich begrüßt. Bisher ist das noch nicht vorgekommen und es macht den Eindruck, als wolle sie seine Aufmerksamkeit von sich weg lenken. Dann erzählt Michaela mir, dass sie diese Woche nicht jeden Tag im Kindergarten war und Tim in dieser Zeit auf die Assistentin Mona und die Pädagogin Ariane fixiert war, währenddessen kritzelt Tim weiter auf dem Blatt.

Beobachtung 6/Szene 20: Festhalten & Aufgehoben-Sein

[D]ann wendet er sich zu Michaela und sagt: "Schau! Ich hab Michaela geschrieben", dabei blickt er wieder auf sein Blatt und klopft mit dem Kugelschreiber auf das Gekritzelte. Michaela schaut zu

ihm und fragt: "Hast du Michaela geschrieben?" Tim blickt zu ihr, dann legt er den Kugelschreiber direkt vor ihr auf den Tisch, steht auf, nimmt das Blatt Papier mit beiden Händen und geht damit in die Garderobe zu seiner Lade. Dort öffnet er mit einer Hand die Lade und legt das Blatt Papier hinein. Dann schiebt er die Lade zu, dreht sich um und läuft im Hopslerlauf zurück zum Basteltisch. Er setzt sich, greift zu einem roten Blatt, das in der Mitte des Tisches liegt und legt es vor sich. Dann greift er zum Kugelschreiber und beginnt wie zuvor auf dem Blatt zu kritzeln. Das macht er kurz, dann steht er auf und geht zu Michaela, die gerade mit einem Burschen spricht. Er hält ihr den Kugelschreiber hin und sagt, dass sie darauf aufpassen soll. Sie meint daraufhin, dass Tim ihn auf den Tisch legen soll und dass sie eh darauf aufpasst. Tim schaut zum Tisch, dann wieder zu Michaela und sagt, dass sie ihn halten soll, damit ihn keiner weg nimmt. Darauf meint Michaela, dass sicher niemand den Kugelschreiber wegnimmt. Tim schaut sie mit großen Augen an, dann legt er den Kugelschreiber auf ihren Schoß. Er dreht sich zum Tisch, nimmt mit beiden Händen das rote Blatt vom Tisch und läuft damit im Hopslerlauf zu seiner Lade in der Garderobe. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 6/16-32)

Tim dürfte Michaela hier schriftlich festhalten wollen, vielleicht verinnerlicht er sie somit und dies mit aller Anstrengung und Kraft, da zuvor beschrieben wurde, dass er fest auf dem Blatt kritzelt. Er macht Michaela verbal darauf aufmerksam, dass er ihren Namen aufgeschrieben hat und es entsteht der Eindruck, als wolle er ihr auf symbolischer Ebene sagen, dass er sie festhalten möchte, sie nicht gehen darf und bei ihm bleiben soll. Womöglich beschäftigt Tim in diesem Moment Michaelas Abwesenheit an den Tagen zuvor und vielleicht befürchtet er, dass sie wieder geht. Tim macht hier einen sprachlichen Fehler, obwohl er in den bisherigen Beobachtungen meist fehlerfrei gesprochen hat. Es stellt sich die Frage, ob er damit seine Bedürftigkeit nach ihrer Nähe ausdrückt. Es könnte auch sein, dass er hiermit auf das Durcheinander in dieser Woche aufmerksam macht, da Michaela, wie bisher gewohnt, nicht immer da war. Womöglich drückt er mit dem sprachlichen Fehler seine Irritation diesbezüglich aus. Vielleicht möchte er mit dem Papier die Beziehung von Michaela festhalten und bei sich behalten, indem er es in die Lade gibt. Alles was er dort hinein legt, ist seins und er kann es mit nach Hause nehmen, ebenso ist es in der Lade gut aufgehoben und geht dort nicht verloren. Sie stellt somit einen Ort dar, der wie ein Verbindungsglied zwischen Kindergarten und Zuhause fungiert. Es könnte ihm ein großes Bedürfnis sein, die Beziehung zu Michaela aufgehoben zu wissen, vor allem, nachdem sie diese Woche nicht an allen Tagen da war. Als Tim im Hopslerlauf zurück läuft, wirkt er erleichtert und sorgenlos, nicht mehr angespannt und angestrengt wie zuvor, als er noch fest auf dem Papier kritzelte. Möglicherweise hilft ihm diese symbolische Handlung, mit der Sorge, dass Michaela nicht bei ihm bleiben könnte, umzugehen.

Bei dem zweiten Bild, das Tim malt, wirkt er ruhiger, er drückt nicht mehr „fest“ auf das Papier wie zuvor. Als Michaela sich abwendet und mit anderen Kindern spricht, hört Tim auf zu kritzeln und es macht den Anschein, als wolle er sie wieder auf sich aufmerksam machen, indem er ihr den Kugelschreiber zum Aufpassen geben möchte. Er könnte hier seinen Wunsch ausdrücken, dass Michaela auf ihn aufpasst, bei ihm bleibt und ihm Halt bietet. Michaela wirkt in diesem Moment so, als wolle sie sich von Tim lösen und die Verbindung, die er von ihr auf symbolischer Ebene verlangt, nicht eingehen. Als sie Tim den Wunsch, den Kugelschreiber zu halten, nicht erfüllt und ihn abweist, indem sie sagt, dass er den Kugelschreiber auf den Tisch legen kann, dürfte Tim skeptisch und nicht einverstanden mit diesem Vorschlag sein. Er geht darauf nicht ein und legt den Kugelschreiber, trotz Michaelas Versuch Distanz zu bewahren, auf ihren Schoß, wodurch er erreicht, die Nähe zu ihr zu halten. Er dürfte sich so seinen Wunsch selbst erfüllen und dadurch an Sicherheit gewinnen. Danach läuft er im Hopslerlauf in die Garderobe, was ihm eine Leichtigkeit verleiht und seine Freude ausdrücken könnte, dass es ihm gelungen ist, den Wunsch zu erfüllen.

Nachdem Tim das zweite Bild in die Lade gebracht hat, malt er noch eine Weile weiter. Als Michaela von dem Mädchen Luise ins Badezimmer gerufen wird, blickt er ihr hinterher. Dann bringt er den Kugelschreiber zu mir und fragt, ob ich darauf aufpassen kann. Ich nehme diesen kommentarlos entgegen und Tim bringt daraufhin sein bemaltes Blatt zu seiner Lade. Auf dem Rückweg läuft er in die Puppenecke und macht dabei ein Sirengeräusch, was ihn unruhig und alarmiert wirken lässt. Es könnte Tim belasten, dass Michaela sich nun um ein anderes Kind kümmert und nicht mehr in seiner Nähe ist. Er könnte Angst haben, Michaela zu verlieren. Dann holt er sich den Kugelschreiber wieder bei mir, wobei er mir sagt, dass Michaela immer auf seinen Kugelschreiber aufpasst, womit er den Wunsch nach Michaelas Nähe und Geborgenheit ausdrücken könnte. Danach beginnt er noch ein Bild zu malen, dürfte sich aber ohne Michaelas Nähe nicht mehr auf das Malen einlassen können und folgt ihr ins Badezimmer.

Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“

Michaela sagt zu Tim, dass sie Luise umziehen muss und dass er wieder zurück zum Basteltisch gehen soll. Da ruft Ariane ihm zu: "Tim komm her, wir malen weiter." Er blickt über seine Schulter in den Gruppenraum zu Ariane und geht dann langsam zurück zum Basteltisch vor dem er stehen bleibt. Er schaut Ariane an und fragt sie, warum Michaela aufwischen muss. Sie sagt zu ihm, dass es im Badezimmer nass ist und dass sie deswegen aufwischen muss. Tim geht darauf-

hin in die Puppenecke. Beim Küchenblock schaut er sich um und geht wieder zurück in Richtung Basteltisch. Ariane fragt ihn, ob er etwas sucht und er antwortet: "Ja, mein Handy läutet." Ariane fragt ihn, ob die Mama oder der Papa schon wieder anrufen und Tim sagt: "Die Mama." Währenddessen dreht er sich um und geht wieder in Richtung Puppenecke. Ariane fragt ihn, ob er mit Lisa und Merlin mitspielen mag. Tim dreht sich zu ihr, geht auf sie zu und sagt: "Nein." Sie fragt ihn, warum er nicht mit ihnen spielen möchte und er antwortet: "Das Handy läutet." (Mayrhofer 2017, Beobachtung 6/96-107)

Als Tim von Michaela zurück zum Basteltisch geschickt wird, könnte er sich abgewiesen und gekränkt fühlen. Der langsame Gang zum Basteltisch lässt ihn betrübt wirken. Arianes Erklärung, warum Michaela im Badezimmer aufwischen muss, dürfte für Tim nicht hilfreich sein, da er sich sogleich von ihr abwendet. Während er in die Puppenecke und dann wieder zurück zum Basteltisch geht, wirkt er orientierungslos. Auf Arianes Frage, ob er etwas sucht, antwortet er, dass sein Handy läutet. In Phase 1 konnte Tim bereits beim „Telefonieren“ im Spiel beobachtet werden (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/166-168; Beobachtung 5/Szene 19: „Ja, es passt alles.“) und es wurde in der Analyse herausgearbeitet, dass er die Verbindung, die er über das „Telefonieren“ schafft, als hilfreich im Umgang mit seinem Erleben und damit einhergehenden Affekten empfinden dürfte. Im Unterschied zur obigen Sequenz war in Phase 1 immer Tim derjenige, der im Spiel aktiv jemanden angerufen hat, dieses Mal wird er angerufen.

Ariane fragt ihn weiter, ob seine Eltern schon wieder anrufen, was vermuten lässt, dass Tim im Kindergarten häufiger im Spiel mit seinen Eltern „telefoniert“. Es kann angenommen werden, dass er eigentlich weiß, wo die Spielzeughandys zu finden sind und dennoch ist er auf der Suche danach, womit er womöglich ausdrückt, wie schwierig es sich für ihn gestaltet, im Kindergarten Beziehungen zu finden und aufrecht zu erhalten. Er könnte mit der Suche auch ausdrücken, dass er sich dabei Unterstützung von den Pädagoginnen wünscht. Die Pädagogin dürfte seine Symbolik jedoch nicht verstehen und geht nur oberflächlich auf die Thematik des In-Verbindung-Tretens, die Tim beschäftigen dürfte, ein, indem sie Tim vorschlägt, mit zwei Kindern in der Puppenecke mitzuspielen. Dies lehnt Tim entschieden ab, womit er deutlich machen dürfte, dass er zu dem Zeitpunkt nicht fähig ist, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und vermutlich auch, dass ihm dafür im Moment die Unterstützung fehlt, die er sich von den Pädagoginnen beim In-Kontakt-Treten wünschen würde. Jedenfalls dürfte es dringlicher für ihn, sich im symbolischen Spiel mit der Thematik des Verbindens auseinanderzusetzen.

Tim geht danach in die Puppenecke und „telefoniert“, indem er den Scanner der Holzkasse zum Ohr hält und hinein spricht, ähnlich, wie dies auch schon in Phase 1 beobachtbar war (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/166-168; Beobachtung 5/Szene 19: „Ja, es passt alles.“). Es wirkt so, als könnte er den symbolischen Kontakt zu seiner Mutter nutzen, um belastende Affekte wie Verlustangst, Orientierungslosigkeit, Hilfsbedürftigkeit und des Verlassen-Seins zu regulieren. Jedenfalls wirkt er danach nicht mehr so orientierungslos wie zuvor und zumindest ein wenig interessiert an seinem Umfeld, indem er Lisa kurz zuschaut, die in der Puppenecke spielt. Dann sucht er aber weiter sein Handy und führt noch ein „Telefonat“, bis er die Holzkasse zum Basteltisch trägt und dahinter auf der Tischreihe am Fenster platziert. Er könnte die Nähe der Pädagoginnen suchen, da Ariane zu diesem Zeitpunkt beim Basteltisch ist und zuvor Michaela mit ihm hier war. Er setzt sich mit Blick aus dem Fenster und „telefoniert“ wie zuvor.

Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“

Da kommt Ariane zu ihm und fragt ihn, warum er nicht mit Merlin und Lisa in der Puppenküche spielt. Tim schaut sie an und sagt: "Ich brauche meinen Kugelschreiber", worauf Ariane meint, dass er dann aber auch etwas malen muss und zuvor noch die Kasse wegräumen muss. Tim sagt drauf: „Aber das ist mein Handy“, dann wendet er sich wieder der Kasse zu und telefoniert wie zuvor. (...) So telefoniert er eine Weile, zwischendurch legt er den Scanner ab und nimmt ihn wieder zum Ohr. Er sagt dabei immer wieder ähnliche Dinge: dass er noch arbeiten muss, dass er bald nach Hause kommen wird und dass alles gut ist. Danach steht er auf und geht zum Basteltisch. Er nimmt den Kugelschreiber, der dort liegt, dreht sich um und sagt: "Den brauch ich nicht mehr" und legt ihn auf Michaelas Schreibtisch. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 6/122-136)

Tim könnte irritiert sein, dass Ariane ihn nochmals fragt, warum er nicht mit den Kindern in der Puppenecke spielt und sich im symbolischen Spiel gestört fühlen. Seine Antwort darauf ist, dass er seinen Kugelschreiber braucht, der stellvertretend für Michaelas Halt und Nähe stehen könnte, womit er wiederum auf symbolischer Ebene deutlich machen dürfte, dass er sich mehr Unterstützung beim In-Kontakt-Treten mit Peers bzw. die Nähe von Michaela wünscht. Ariane bietet ihm, wie zuvor, außer der Idee mit anderen Kindern zu spielen, keine weitere Unterstützung dabei. Diese Erfahrung macht Tim auch in Phase 1 mehrmals mit Michaela (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin; Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/114-116, 148-150).

Ariane mutet Tim in dieser bereits herausfordernden Situation außerdem zu, sich entweder für das Handy oder den Kugelschreiber zu entscheiden, die beide für Tim auf symbolischer

Ebene Verbindung und Beziehung repräsentieren dürften. Es kann somit gesagt werden, dass in diesem Fall die Regel, entweder zu spielen oder zu malen, Tims symbolische Auseinandersetzung im Spiel mit belastenden Themen erschwert, da ihm nicht erlaubt wird, beide Objekte gleichzeitig bei sich zu haben. Tim reagiert darauf dementsprechend empört und entscheidet sich für die Kasse und das „Telefonieren“. Der Vergleich des Kindergartens mit der Arbeit könnte ausdrücken, mit welcher Anstrengung der Tag im Kindergarten für ihn verbunden ist und dass es für ihn „harte Arbeit“ ist, die Zeit hier zu verbringen. Es könnte aber auch dahingehend gedeutet werden, dass Tim sich „stärker“ und „größer“ fühlen kann, indem er im Spiel die Rolle eines Erwachsenen einnimmt. Weiter vergewissert er sich hier selbst, dass der Kindergartentag nicht mehr lange dauern wird. Er wirkt dadurch orientiert am Ende des Tages. Vielleicht hat er zu diesem Zeitpunkt noch kein Bild davon, wie er die Zeit bis zum Abholen überbrücken kann. Tim dürfte über die symbolische Aufrechterhaltung der Beziehung zu seiner Mutter im Spiel mit dem Telefon, an Sicherheit und Mut zu gewinnen, diesen Kindergartentag alleine meistern zu können. Er drückt dies aus, indem er verbalisiert, dass er Michaelas Kugelschreiber und somit ihren symbolischen Halt nicht mehr braucht.

Danach kommt Ariane zu Tim und reicht ihm ein Blatt Papier, das er daraufhin in seine Lade in der Garderobe bringt.

Beobachtung 6/Szene 23: Ermutigt In-Kontakt-Treten

Dann hockt er sich links neben der Kommode hin und blickt unter dem Plakat, das Michaela bei dem offenen Fenster zwischen Garderobe und Puppenecke angebracht hat, (...) durch in die Puppenecke. Dabei singt er: „La la la“ und lacht. Dann ruft er: "Hallo, hallo!" Er steht wieder auf und stellt seinen linken Fuß durch das „Loch“ in die Puppenküche, dabei hält er sich an der Kommode an. Da ruft Ariane vom Gruppenraum Tim zu, dass er wieder rein kommen soll. Tim blickt zu ihr und geht dann in den Gruppenraum (...) Er fragt sie: "Was war das für ein Geräusch?" Worauf Ariane ihm erklärt, dass sie zu ihm gesagt hat, dass er herein kommen soll. Tim fragt sie: „Warum?“ und Ariane antwortet, weil er da draußen nicht herum klettern soll. Tim schaut sie mit großen Augen an, dann dreht er sich um und geht in die Puppenecke. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 6/135-153)

Tim könnte durch sein symbolisches Spiel von zuvor ermutigt sein und versucht, mit „Sicherheitsabstand“ von der Garderobe aus über das Fenster, das in die Puppenküche führt, Kontakt zu den Kindern in der Puppenecke aufzunehmen, wobei er freudig wirkt, da er singt und lacht. Ariane ruft ihn jedoch zurück und als Tim zu ihr kommt, wirkt er verwirrt bzw. irritiert,

indem er sie fragt, was für ein Geräusch das war. Er könnte damit ausdrücken, dass er Arianes Aufforderung nicht verstehen kann, was sich bestätigen dürfte, als er auf ihre Erklärung hin weiter nachfragt, warum er rein kommen sollte. So wie Tim sie mit großen Augen anblickt, als sie darauf hinweist, dass er in der Garderobe nicht herum klettern darf, wirkt es so, als wäre der Abbruch seines Kontaktaufnahmeversuches für ihn völlig unverständlich und womöglich auch frustrierend. Vielleicht besonders deshalb, da Ariane ihn zuvor schon zweimal angesprochen hat, mit den Kindern in der Puppenecke zu spielen und sie ihm dies nun ganz selbstverständlich verwehrt, da er einen ersten Schritt auf die Kinder zumacht. Dies zeigt wiederum auf, dass Tim beim In-Kontakt-Treten mit Peers von den Pädagoginnen wenig Unterstützung erhält, wie dies auch schon in Phase 1 beobachtbar war (Beobachtung 1/Szene 4: Hilfestellung, Regelhinweis & Anweisung durch die Pädagogin; Mayrhofer 2017, Beobachtung 2/114-116, 148-150), sowie in der oberen Sequenz auch herausgearbeitet wurde. Eher im Gegenteil entsteht der Eindruck, dass positive Peer-Kontakte unterbunden werden, mitunter aufgrund der Durchsetzung von Regeln.

Danach geht Tim in die Puppenecke, aber scheinbar hat er nicht mehr die Intention, mit den Kindern dort in Kontakt zu treten, sondern macht ein klingelndes Geräusch und holt zielstrebig zwei Spielzeughandys aus einer der Laden. Dies könnte die Vermutung von zuvor, als er auf der Suche nach dem Handy war, bestärken, dass er eigentlich weiß, wo sich die Spielzeughandys befinden (Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“). Tim könnte durch Arianes Eingreifen und Unterbrechung frustriert, vielleicht auch verärgert sein und dürfte nun wieder auf das symbolische Verbinden beim „Telefonieren“ zurückgreifen wollen, um möglicherweise diese aufkommenden negativen Affekte zu bearbeiten und zu regulieren. Er geht danach mit einem der Handys zwischen Puppenecke und Basteltisch hin und her und führt währenddessen mehrere „Telefongespräche“. Indem er sich zwischen den Orten hin und her bewegt und nirgends länger verweilt, wirkt er rastlos, orientierungslos und suchend. Inhaltlich gestalten sich die „Gespräche“ ähnliche wie in der obigen Sequenz (Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“).

Dann legt er das Handy bei der Holzkasse ab und geht wieder in die Puppenecke, wo er vom Boden ein Plüsch-Eis aufhebt. An diesem Plüsch-Eis schleckend, geht er zwischen Puppenecke und Basteltisch hin und her, was ihn weiterhin unruhig wirken lässt. Außerdem wirkt er

angestrengt dabei, weil er die Zunge ganz weit hinaus streckt, um an dem Plüsch-Eis tatsächlich zu schlecken. Vermutlich ist das „Eis-Essen“ ein weiterer Versuch Tims, sich emotional zu stabilisieren. Seine Augen sind dabei ganz klein, was eventuell darauf hinweisen könnte, dass Tim versucht Tränen zu unterdrücken. Ähnlich konnten solche Handlungen des Sich-Selbst-Versorgens auch schon in Phase 1 beobachtet werden (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß; Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/207-222). Nach dem „Eis-Essen“ führt Tim nochmals einige „Telefonate“ mit dem Handy bei der Fensterreihe, dann legt er es ab.

Beobachtung 6/Szene 24: „ Schau! Eine Uhr ist da.“

Tim hat das Handy abgelegt und stupst es mit einem Finger an, so dass es sich im Kreis dreht. Michaela schaut vom Basteltisch aus zu ihm und fragt ihn, ob sich das dreht. Tim blickt sie lächelnd an und sagt: "Ja, wie ein Ringelspiel. Das ist ganz wild Michaela, schau!" Michaela sagt darauf: „Ahja.“ Tim lacht sie an, dann steht er auf und geht zu Michaelas Schreibtisch. Dabei hält er das Handy in beiden Händen, drückt darauf herum und hält es dann an sein Ohr. Da fängt er laut zu lachen an. Michaela fragt ihn, was er gerade so lustig findet. Tim blickt sie kurz an, dann schaut er auf den Schreibtisch und sagt: "Schau! Eine Uhr ist da." Dabei zeigt er zu einem Armband, das auf dem Schreibtisch liegt. Michaela sagt zu ihm, dass das Armband Lea gehört und fragt ihn, ob er dieses Mädchen schon kennt. Tim schaut sie mit offenem Mund an, dann sagt Michaela, dass es das Mädchen mit den zwei Zöpfen ist. Da sagt ein Bursche, der bei Michaela beim Basteltisch sitzt, dass das seine Schwester ist. Tim schaut zu ihm, dann nimmt er das Armband vom Schreibtisch und blickt wieder zu dem Burschen. Michaela sagt, dass die beiden Zwillinge sind. Tim fragt drauf: "Sind die beiden Brüder?", woraufhin Michaela ihm erklärt, dass die beiden Geschwister sind und keine Brüder, weil Lea ein Mädchen ist. Tim schaut Michaela mit offenem Mund an, dann blickt er auf sein Handy, macht ganz laut "trrrtrrrtrrrtrrrtr" und geht in die Puppenecke. Dort bleibt er stehen und telefoniert wie zuvor. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 6/170-187)

Als Tim das Handy durch Anstupfen in Bewegung bringt, kommt es immer wieder zu einer kurzen Verbindung zwischen ihm und dem Handy, das sich daraufhin „wild“ dreht. Möglicherweise repräsentiert diese symbolische Aktion seinen Wunsch nach Verbindung und danach aktiv ins Handeln zu kommen. Durch diese Handlung gelingt es Tim jedenfalls, dass Michaela auf ihn aufmerksam wird und ihn anspricht, was er freudig erleben dürfte, da er sie anlacht. Vielleicht will Tim ihr mit seiner Antwort sagen, wie „wild“ es auch in ihm zugeht und dass er es als angenehm und erleichternd empfindet, diese Anspannung mittels dem Anstupfen des Handys los zu lassen. Womöglich drückt er sein inneres Erleben in Bezug auf das In-Verbindung-Treten im Kindergarten aus. Den bisherigen Ausführungen von diesem Tag folgend, kommt es nur zu kurzen Kontakten zwischen ihm und den Pädagoginnen sowie den Peers und zu Unterbrechungen dieser, wodurch Tim verwirrt und orientierungslos zu-

rück gelassen wird, was er mit dem wilden Drehen des Handys auf symbolischer Ebene ausdrücken könnte.

Tim könnte auch Michaelas Anerkennung seines Spiels und ihr Kommentar dazu als hilfreich empfinden, seine Affekte zu regulieren und wieder aktiv zu werden, denn daraufhin steht er auf und geht zu ihrem Schreibtisch, wo er auf seinem Handy herum drückt und dabei lacht. Michaela ist immer noch mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm und fragt ihn, was er so lustig findet. Tim dürfte die Gelegenheit nutzen und geht nicht auf die Frage ein, sondern weist darauf hin, dass eine Uhr auf ihrem Schreibtisch liegt. Vielleicht wünscht er sich ihre körperliche Nähe, die er mit ihr in Phase 1 beim „Auf die Uhr Schauen“ erfahren hat (Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen) und versucht somit auf symbolischer Ebene, auf seinen Wunsch aufmerksam zu machen und mit Michaela eine längere und intensivere Verbindung anzubahnen. Michaela geht darauf aber nicht näher ein, sondern sagt, dass das Armband Lea gehört. Es macht den Anschein, als wäre Michaelas Reaktion nicht jene, die sich Tim erwartet hätte, da er sie mit offenem Mund anblickt und verständnislos wirkt. Als sich der Bursche zu Wort meldet, wirkt Tim interessiert und nimmt das Armband in die Hand, vielleicht um zu „begreifen“, worum es gerade geht. Möglicherweise zeigt er hier Interesse, weil die Verbindung zweier Kinder, die Geschwister sind, angesprochen wird; Tim selbst hat auch einen Bruder. Nachdem seine Frage, ob die beiden Brüder sind, verneint wird, dürfte Tim sein Interesse verlieren, da er sich abwendet. Es könnte sein, dass er an dieser Stelle merkt, dass die Interaktion mit Michaela im Moment nicht hilfreich bzw. es nicht zielführend ist, einen engeren Kontakt mit ihr aufzubauen, weshalb er auf die symbolische Verbindung mit dem Handy zurück greift. Tim könnte frustriert sein, dass sein Versuch in Kontakt zu treten nicht gelingt.

Nach dem „Telefonieren“ holt sich Tim wieder das Plüsch-Eis und schleckt daran, zwischendurch beißt er auch in ein Plüsch-Tortenstück, das neben mir auf der Tischreihe liegt. Das Schlecken am Eis wirkt sanfter als das Beißen in das Tortenstück. Vielleicht kann Tim durch den Biss in das Tortenstück aufkommende Gefühle loslassen und regulieren. Die symbolische Handlung des Sich-Selbst-Versorgens dürfte ihm jedenfalls helfen, positive Affekte herbeizuführen, zumindest lässt sein Lächeln dies vermuten. Danach wirkt er zufriedener und zielgerichteter als zuvor. Er dürfte sich nun wieder fähig fühlen mit den Pädagoginnen in Kontakt

zu treten, geht gezielt zum Basteltisch und spricht Michaela an, woraufhin sich die beiden kurz unterhalten. Etwas später nimmt Tim auf dem Rückweg vom Wassertrinken einen Teller mit einem Plüsch-Fisch zur Tischreihe am Fenster mit, wo er sich hinsetzt und mit Blick nach draußen beginnt den Fisch zu „essen“.

Beobachtung 6/Szene 25: Fest in den Fisch beißen

Dazu öffnet er den Mund ganz weit, beißt fest in den Fisch hinein und zieht daran, hält ihn aber mit den Zähnen fest. Dabei kneift er die Augen zusammen und presst die Lippen zusammen. So reißt er dann den Fisch aus seinem Mund. Dabei blickt er aus dem Fenster und macht zwischendurch zuerst: „Nam nam nam“ und dann ein pressendes Geräusch. Das macht er viele Male hintereinander. Michaela sagt zu ihm: "Der arme Fisch. Brauchst du kein Besteck?" Tim blickt kurz zu Michaela, dann beginnt er wieder wie zuvor den Fisch zu „essen“. Nach einer Weile legt er den Fisch auf den Teller und steht auf. Er geht mit dem Teller in die Puppenküche, wo Merlin gerade beim Küchenblock herum werkt. Tim hält ihm den Teller hin und fragt: "Wo ist denn der Kühlschrank?" Merlin schaut ihn an und zeigt auf das Backrohr, das sich direkt vor Tim befindet. Merlin öffnet es, hält eine Hand hinein und sagt, dass es da drinnen kalt ist. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 6/272-282)

Beim „Essen“ des Fisches wirkt Tim angespannt und angestrengt, indem er fest in den Fisch beißt, ihn mit den Zähnen festhält, die Gesichtsmuskeln dabei anspannt und ihn dann aus dem Mund reißt. Hier verschafft er sich selbst einen Widerstand, was ausdrücken könnte, dass auch er sich im Kindergarten beim In-Kontakt-Treten mit Widerstand und Hürden konfrontiert fühlt, gegen die er mit Gewalt ankämpft, indem er nicht aufgibt und immer wieder versucht in Kontakt zu treten. Während dem „Essen“ ist sein Blick aus dem Fenster hinaus gerichtet, wobei er der Gruppe den Rücken zuwendet. Möglicherweise ist er im Moment nicht fähig, sich der Gruppe zuzuwenden. Das „Essen“ der Plüschlebensmittel (Eis, Kuchenstück, Fisch) gewinnt über den Zeitraum der Beobachtung an Intensität. Er hat an diesem Tag Abweisungen erfahren und war eine lange Zeit alleine und auf sich gestellt. Vielleicht verarbeitet er hier das Erlebte und die damit einhergehenden Gefühle. Da er Michaela nur kurz anblickt, als sie ihn anspricht, sich sogleich aber wieder dem „Essen“ des Fisches zuwendet, dürfte er sich ihr momentan nicht zuwenden wollen bzw. können. Womöglich weil er sie bisher für das Bearbeiten seiner aufkommenden Gefühle als wenig hilfreich erlebt hat. Das „Fischessen“ könnte für Tim hilfreich sein, um seine negativen Affekte zu lindern, da er daraufhin wieder ins Handeln kommt und sich aktiv einem Peer zuwendet, indem er mit dem Teller in die Puppenküche geht und Merlin anspricht. Bereits in Phase 1 konnte beobachtet werden, dass das Sich-Selbst-Versorgen im Spiel für Tim hilfreich war, seine Erfahrungen zu

verarbeiten und Affekte zu regulieren (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß; Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/207-222).

5.2.2 IM ZWEITEN MONAT –ZWISCHEN NÄHE UND DISTANZ

Eine Woche später, bei der siebten Beobachtung, befindet sich Tims Gruppe bereits im Garten, als ich im Kindergarten ankomme. Michaela sitzt auf einer Bank unter einem Baum, links und rechts von ihr sitzen Tim und Luise, die sich beide gerade in der Eingewöhnungsphase befinden.

Beobachtung 7/Szene 26: „Zwei Satelliten“

Tim blickt auf seine Beine und bewegt die aufeinander gepressten Lippen hin und her. Michaela sagt: "Na, ihr zwei Satelliten", und blickt zuerst nach links zu Luise dann nach rechts zu Tim. Tim schaut zu ihr hoch, sein Mund steht offen, dann blickt er wieder auf seine Beine. Seine Hände legt er auf seinen Oberschenkeln ab und er verschränkt die Finger ineinander. (...) Nach einer Weile blickt er zu Michaela und greift mit seiner linken Hand auf ihren Oberarm. Michaela schaut zu ihm und sagt: "Na, was ist Tim?" Er blickt zu ihr, seine Augen kneift er zusammen, so als würde ihn die Sonne blenden, dann sagt er: "Nix", dabei stützt er seinen rechten Arm neben sich auf der Bank ab und lehnt sich etwas nach hinten. Seinen Kopf legt er in den Nacken und so blickt er zu Michaela hinauf und lächelt sie an. Michaela wiederholt: "Nix?", dann sagt sie, wie herrlich es ist, dass die Sonne scheint. Tim lächelt sie immer noch an. Da sagt Luise: "Es regnet nicht." Michaela wiederholt dies und sagt: „Alle spielen“. Sie blickt sich dabei im Garten um. Tim setzt sich auf und blickt auch nach vorne in den Garten. Er legt die Hände auf seinen Schoß und beginnt die Beine abwechselnd vor und zurück zu schaukeln. Michaela sagt: "Alle spielen und ihr zwei sitzt hier bei mir. Die Sonne scheint uns auf die Nase“, dabei dreht sie sich zu Tim und stupst ihm mit dem Zeigefinger auf die Nase. Er lächelt und blickt zu ihr. Dann stupst er mit dem rechten Zeigefinger zweimal selbst auf seine Nase und lacht dabei. Michaela wendet sich einem Mädchen zu, das gerade an ihnen vorbei geht und fragt es, ob alles okay ist. Tim blickt zu dem Mädchen, blinzelt ein paar Mal mit den Augen, dann blickt er wieder zu Michaela. Er lehnt sich mit seinem Kopf an ihren rechten Arm. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/20-35).

Tim wirkt zu Beginn der Beobachtung mutlos und abwartend, vielleicht auch gelangweilt, so, wie er auf seine Beine blickt und die Lippen bewegt. Als Michaela die beiden anspricht, blickt Tim sogleich zu ihr hoch, was die Vermutung nahelegt, dass er in Verbindung mit ihr sein möchte und auf einen Austausch mit ihr wartet. Allerdings dürfte er mit ihrer Aussage nichts anzufangen wissen, da er sie nur mit offenem Mund anblickt und dann seinen Blick wieder nach unten richtet. Es wirkt so, als wären Michaelas Worte indirekt an mich gerichtet, und als drücke sie damit aus, dass sich die beiden Eingewöhnungskinder nicht aus ihrer Umlaufbahn hinaus bewegen. Es ist unwahrscheinlich, dass Tim und Luise dies bereits verstehen. Indem Tim danach seine Finger ineinander verschränkt, könnte er den Wunsch nach Nähe und Verbindung auf symbolischer Ebene ausdrücken. Der Wunsch dürfte so groß sein, dass

Tim nach einer Weile den Mut fasst und mit Michaela körperlichen Kontakt aufnimmt, indem er sie am Oberarm berührt, wodurch er es schafft, dass sie sich ihm zuwendet und ihn anspricht. Tims Antwort lässt ihn zögerlich erscheinen, er wirkt aber erfreut und erleichtert über ihre Zuwendung sowie entspannt und zufrieden, als er sich zurück lehnt und Michaela lächelnd anblickt. Als Michaela dann darauf hinweist, dass alle anderen spielen, wirkt Tim interessiert und blickt in den Garten, dabei nimmt er seine Hände wieder auf den Schoß und beginnt seine Beine zu schaukeln. Dies könnte einerseits ein Versuch sein, sich selbst zu aktivieren, um dann eventuell auch wie die anderen Kinder im Garten spielen zu können, es könnte aber auch auf eine innere Anspannung und Nervosität hinweisen, die der Gedanke, wie die anderen Kinder „frei“ im Garten zu spielen und sich von Michaela zu entfernen, aufkommen lässt. Michaela deutet zwar an, dass Tim und Luise wie die anderen spielen könnten, bietet ihnen aber vorerst keine Idee oder Unterstützung dabei, aktiv zu werden. Tim dürfte den Kontakt mit Michaela genießen und als sie ihm auf die Nase stupst, dürfte er dies als lustvoll erleben. Dies macht er bei sich selbst noch mehrmals nach, so als wolle er diese Berührung und die Verbindung zu Michaela aufrechterhalten und weiterhin spüren. Tim könnte es daraufhin als beunruhigend empfinden, dass sich Michaela einem anderen Kind zuwendet und sich von ihm abwendet, jedenfalls beobachtet er die Situation und lehnt sich dann an Michaela, womit er wohl versucht wieder ihre körperliche Nähe zu gewinnen.

Die drei sitzen noch eine Weile auf der Bank und unterhalten sich, bis Michaela eine Idee einbringt, was Tim spielen könnte, indem sie ihn fragt, ob er einen Reifen haben möchte. Bevor Tim antworten kann, ruft Lisa, dass sie einen Reifen haben möchte und holt auf Michaelas Anweisung hin den Schlüssel für die Hütte, in der die Reifen verstaut sind. Während die beiden dies ausverhandeln, blickt Tim mit offenem Mund zwischen ihnen hin und her und wirkt interessiert daran, was hier passiert, beteiligt sich aber nicht weiter. Er könnte erstaunt darüber sein, wie selbstständig Lisa hier agiert. Als sie mit dem Schlüssel zurückkommt, steht Michaela auf und geht zur Hütte. Da springt Tim auf und läuft ihr hinterher, er dürfte die entstehende Distanz zwischen ihnen nicht aushalten können. Er folgt ihr in die Hütte hinein, woraufhin Michaela ihn hinaus schickt, da nur sie in die Hütte hinein gehen darf. Abermals verhindert eine Regel näheren Kontakt, dieses Mal zwischen Tim und der Pädagogin. Er hält sich daraufhin bei der Türe der Hütte an und dürfte somit auf symbolische Weise die Verbindung aufrecht erhalten wollen, dann lässt er sich einen Reifen geben.

Beobachtung 7/Szene 27: Wegrollen lassen & wieder einholen

Er hält den Reifen mit beiden Händen vor sich, so, dass er ihn auch rollen lassen könnte. Er geht damit in Richtung der Bank, auf der sie zuvor gesessen sind. Dabei klopft er mit dem Reifen ein paar Mal auf den Boden. Danach setzt er den Reifen am Boden ab und schiebt ihn vor sich her. Der Reifen verbiegt sich dabei immer wieder ein wenig, so dass Tim beim Gehen dagegen stößt und kurz stehen bleiben muss, bis sich der Reifen wieder ausgebogen hat. Vor der Bank bleibt er stehen und hebt den Reifen über seinen Kopf. Er legt ihn kurz auf dem Kopf ab, dann hebt er ihn nochmals kurz und lässt ihn fallen. Als der Reifen auf dem Boden aufkommt – Tim steht nun im Reifen – springt er aus dem Reifen heraus. Tim lacht und hebt den Reifen wieder auf. Er lässt ihn von sich wegrollen, blickt ihm hinterher und ruft „Hui“, bis er auf den Boden fällt. Dann läuft er zum Reifen, bückt sich schnell hinunter, hebt ihn auf und lässt ihn wieder rollen. Das wiederholt er einige Male auf dem Platz vor der Bank. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/96-107)

Tim geht mit dem Reifen zur Bank, dies dürfte an diesem Tag der Bereich sein, von dem er sich nicht wegbewegen möchte. Er könnte diesen Bereich als „sicheren Hafen“ wahrnehmen, da dies der Ort ist, an dem sich die Pädagoginnen im Garten meist aufhalten. Als er mit dem Reifen auf den Boden klopft, entsteht immer wieder ein kurzer Kontakt zwischen Reifen und Boden, der „sprunghaft“ wieder abbricht, was dem Erleben Tims von seinen Kontakten im Kindergarten ähneln könnte, möglicherweise setzt er sich somit auf symbolischer Ebene mit seinen bisherigen Erfahrungen beim In-Kontakt-Sein im Kindergarten auseinander. Weiters könnte er, als er den Reifen vor sich herschiebt und dieser sich immer wieder verbiegt, so dass er dagegen stößt und stehen bleiben muss, auf symbolischer Ebene ausdrücken, wie er beim In-Kontakt-Treten im Kindergarten immer wieder auf Schwierigkeiten stößt und gebremst wird. Als er den Reifen über seinen Kopf hebt und diesen hinunterfallen lässt, so dass er darin steht, könnte er seinem Wunsch nach „Gehalten werden“ und „Aufgehoben-Sein“ Ausdruck verleihen. Diese symbolische Handlung dürfte ihm helfen, aktiv zu werden, denn er springt danach schwungvoll aus dem Reifen und wirkt erfreut und unbeschwert, als er den Reifen lachend aufhebt. Beim weiteren Spiel mit dem Reifen scheinen die Themen Nähe und Distanz präsent zu sein, da er den Reifen mit einem „Hui“ von sich wegrollen lässt, ihm aber sobald er auf den Boden fällt hinterher läuft und ihn schnell wieder aufhebt. Er könnte hier den Wunsch danach ausdrücken, es selbst in der Hand zu haben, über Nähe und Distanz zu anderen im Kindergarten zu entscheiden. Möglicherweise kann er im Spiel mit dem Reifen seine Erlebnisse verarbeiten.

Später geht ein Teil der Gruppe mit Ariane zum Mittagessen in den Gruppenraum, darunter ist auch Tim. Die Assistentin Mona und die Pädagogin Gitti sind bereits im Raum. Tim holt

sich nach dem Ausziehen und Händewaschen einen Teller mit Krautfleckerl und eine Schüssel Salat, setzt sich an den Tisch und beginnt zu essen. Ariane fragt, ob ihm das Essen schmeckt und Tim antwortet: „Lecker Schmecker“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/220). Zwei Mädchen greifen das „Lecker Schmecker“ Tims auf und bauen es lachend zu „Lecker Schmecker Zuckerbäcker“ aus, wobei noch ein weiterer Bursche mit einstimmt. Tim verfolgt dies grinsend und dürfte Spaß daran haben. Ariane weist die Kinder daraufhin auf die Regel hin, dass nun Zeit zu essen ist. Nachdem Tim etwas zu ihr sagen möchte, unterbricht sie ihn und weist ihn nochmals darauf hin, nun weiter zu essen. Tims Grinsen verschwindet, er könnte enttäuscht sein, dass dieses lustige Spiel mit den Peers von Ariane abgebrochen wird. Eine ähnliche Erfahrung machte Tim mit Ariane bereits in Beobachtung 6, als sie seinen Versuch, mit den Kindern in der Puppenecke in Kontakt zu treten, aufgrund einer Regel unterbrochen bzw. unterbunden hat (Beobachtung 6/Szene 23: Ermutigt In-Kontakt-Treten).

Etwas später kommt Michaela in den Gruppenraum. Als Tim sie sieht, ruft er mehrmals ihren Namen, bis sie auf ihn reagiert und ihn begrüßt. Tim lächelt Michaela an und beendet daraufhin das Mittagessen. Nachdem er sein Geschirr abgeräumt hat, geht er zu ihr. Hier wird deutlich, dass er bei Gelegenheit sofort die Nähe zu Michaela sucht.

Beobachtung 7/Szene 28: „Wir Zwei, ha?“

Er lacht sie [Michaela] an. Sie zieht ihn mit den Händen an den Schultern zu sich, dann nimmt sie seine Hände in ihre. Sie summt eine Melodie und beginnt ihren Körper hin und her zu bewegen, so als würde sie mit ihm auf der Stelle tanzen. Tim lacht sie an und wackelt auch mit seinem Körper hin und her, dabei lässt er seinen Blick nicht von Michaela ab. (...) Dann beugt sich Michaela zu ihm hinunter und nimmt ihn in den Arm, dabei sagt sie: "Wir Zwei, ha?" Dann fragt sie ihn, ob ihm das Essen geschmeckt hat. Tim sagt etwas zu Michaela, was ich nicht verstehen kann und sie meint daraufhin, dass er morgen ganz lange bei ihr bleiben wird. Tim schaut sie an und sagt: "Ja." Dann nimmt sie ihn wieder in den Arm und sagt: "Irgendwann geb ich dich gar nicht mehr her", sagt dann aber gleich: "Na doch." Tim kneift seine Augen zusammen und grinst. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/287-302)

Tim lacht Michaela an und dürfte sich sehr darüber freuen nun bei ihr sein zu können. Michaela zieht ihn zu sich und die beiden sind sich körperlich sehr nahe. Es wirkt nach einem unbeschwerten und liebevollen Umgang miteinander, als sie auf der Stelle tanzen und Tim sie schon fast anhimmelnd anblickt. Michaela kommt Tims Wunsch nach Nähe und Verbindung nach und nimmt ihn in den Arm. Mit der Aussage „Wir Zwei, ha?“ drückt sie eine Verbindung zwischen sich und Tim aus, was Tim die Hoffnung geben könnte, dass eine Nähe

zwischen ihnen entsteht, wie er sie in Phase 1 wiederholt nach der Trennung von seinen Eltern mit Michaela erlebt hat (Beobachtung 3/Szene 13: Körperliche Nähe; Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen). Da Michaela als nächstes anspricht, dass Tim am folgenden Tag „ganz lange“ bleiben wird, kann die Vermutung angestellt werden, dass sie angesichts der bevorstehenden Veränderung, nämlich dem Längerbleiben im Kindergarten, befürchtet, dass Tim eine schmerzhaft und für ihn schwer bewältigbare Zeit bevorsteht, wie zu Beginn in Phase 1 (1.1.4 Die ersten Tage alleine im Kindergarten – Trennungsschmerz: Ablenkung & körperliche Nähe). Vielleicht will sie ihn mit ihrer überschwänglichen und liebevollen Art bzw. Nähe dahingehend beruhigen und ihm Sicherheit geben. Die Aussage, dass sie ihn irgendwann nicht mehr hergibt, wirkt übertrieben. Sie selbst nimmt die Aussage sofort wieder zurück, vielleicht weil sie Angst hat, Tim damit zu beunruhigen.

Tim war nach der letzten Beobachtung eine Woche lang krank und ist bei der **achten Beobachtung** wieder den vierten Tag nach der Krankheit im Kindergarten. Michaela erzählt mir vor der Beobachtung, dass sie Tim heute bei der Eingangstüre im Erdgeschoss abholen musste, da er mit seiner Mutter keinen Schritt weiter gegangen wäre und „herum gebrüllt“ hat (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/5). Außerdem sagt sie mir, dass ab heute die Praktikantin Maria jeden Donnerstag in der Gruppe sein wird.

Zu Beginn der Beobachtung befindet sich Tim mit Maria und drei Kindern in der Puppenecke, wo er im Spiel den Tisch für Frühstück deckt. Maria ist hauptsächlich in Interaktion mit Edim, zwischendurch wendet sie sich auch den anderen Kindern zu und stellt Fragen oder kommentiert deren Handlungen. Tim wirkt interessiert an dem Spiel zwischen Maria und Edim, was daran erkennbar ist, dass er immer wieder seine Handlung unterbricht und die beiden beobachtet. Beispielsweise als sie Edim auffordert, zu ihr kuscheln zu kommen, was Tim besonders erstaunen und faszinieren dürfte, da er mit offenem Mund und großen Augen dabei zuschaut, wie Edim zu Maria krabbelt und diese ihn am Rücken streichelt. Vielleicht wäre er gerne an Edims Stelle und bewundert ihn, da er es geschafft hat, mit Maria in einen wechselseitigen länger andauernden (auch körperlichen) Kontakt zu kommen. Er könnte es als enttäuschend empfinden, dass Maria Edim viel mehr zugewandt ist als ihm und den Wunsch haben, wie Edim in eine intensivere Beziehung mit Maria zu treten. Möglicherweise tröstet er sich darüber hinweg, indem er kurz darauf beginnt, mit einem der Spielzeughandys zu

„telefonieren“ und symbolisch über das Telefon eine Verbindung aufzubauen. Interessanterweise gelingt es ihm über diese Aktion, Maria für ihn zu interessieren, denn sie spricht ihn an und fragt, mit wem er telefoniert. Er antwortet, dass er mit seiner Freundin Sofia telefoniert und bewegt sich auf Maria zu, so als würde er hier seine Chance erkennen, auch einen längeren Kontakt mit ihr aufzubauen. Maria fragt am Ende, ob Sofia auch zum Frühstück kommen wird, was Tim bejaht. Danach baut Tim noch mehrmals über Sofia Kontakt zu Maria auf, indem er „telefoniert“ oder Maria Bescheid sagt, wann Sofia kommen wird. Doch dann versucht Maria wiederholt, Tim aus der Puppenecke zu schicken oder selbst die Puppenecke zu verlassen, indem sie ihn fragt, ob er nicht auch wirklich frühstücken gehen möchte, ob er nicht bei der Türe nach seiner Freundin Sofia schauen möchte und ob sie die Kinder in der Puppenecke alleine lassen könne, um etwas mit Edim zu unternehmen. Bei der letzten Frage blickt Tim Maria mit offenem Mund an und es wirkt so, als könne er nicht fassen, dass Maria sie nun verlassen möchte. Er könnte darüber enttäuscht und aufgebracht sein. Er sagt, dass er Michaela etwas wegen Sofia fragen müsse und geht zur Stufe, die in den großen Gruppenraum führt.

Beobachtung 8/Szene 29: Verbindung aufrecht erhalten

Dort bleibt er stehen, blickt sich kurz um, dann ruft er mit Blick in Richtung Maria (...): „Die Sofia ist da!“ und zeigt dabei in den Gruppenraum. Maria fragt ihn, wo sie ist und Tim zeigt wieder in den Gruppenraum. Sie geht zu einem freien Sessel und fragt Tim, ob Sofia hier sitzt. Da schaut Michaela auf und Maria sagt ihr, dass sie mit Sofia telefoniert haben und dass sie sie jetzt abholen, weil sie zum Frühstück kommt. Tim schaut Maria an und sagt, dass Sofia schon da ist und zeigt in den Gruppenraum. Michaela sagt daraufhin: „Das ist die Luise, Tim, das ist die Luise“, den Namen betont sie dabei sehr stark. Tim schaut Michaela mit offenem Mund an, dann fragt Maria ihn, ob er mit Lisa und Lina in der Puppenecke spielen möchte. Tim fragt sie: „Wo gehst du hin?“ Maria antwortet, dass sie mit Edim spielen möchte und dann wieder zu ihnen kommt. Sie geht ein paar Schritte weg von Tim in den Gruppenraum. Dann dreht sie sich nochmal zu Tim und sagt: „Ich komme dann wieder, die Mädels warten schon auf dich“. Tim geht ein Stück zu ihr und sagt: „Ich will bei dir bleiben“. (...) Dann geht Maria zu Edim, der bei der Couch ist. Tim folgt ihr und fragt: „Wo gehst du hin?“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/97-114)

Tim wirkt aufgeregt, so wie er Maria zuruft und schafft es, das Spiel mit ihr aufrecht zu erhalten, obwohl diese den Kontakt bereits abbrechen wollte. Als Tim Maria zeigt, wo sich Sofia befindet, meldet sich Michaela zu Wort und korrigiert Tim mit Nachdruck, da sie meint, er zeige auf Luise. Obwohl Maria ihr zuvor erklärte, worum es in ihrem Spiel geht, dürfte Michaela die Situation völlig missverstehen und es wirkt richtiggehend ablehnend, wie sie Tim korrigiert. Es wäre von ihrer Seite gar nicht gefordert, nun einzugreifen, da er in Kontakt mit

Maria ist und es wirkt so, als würde Michaela hier einem heimlichen Groll gegen ihn Ausdruck verleihen. Tim blickt sie mit offenem Mund an und wirkt vor den Kopf gestoßen, er könnte überrascht und verwirrt darüber sein, dass sie sich in dieser Art einbringt. Auch Maria wirkt peinlich berührt und geht darauf nicht näher ein, sondern lenkt ab und fragt Tim, ob er nicht in der Puppenecke weiter spielen möchte. Sie dürfte hier wiederum versuchen, den Kontakt zu ihm zu beenden und entfernt sich von ihm. Tim hält jedoch an ihr fest, bewegt sich auf sie zu und drückt klar und deutlich den Wunsch aus, bei ihr bleiben zu wollen. Maria geht auf den Wunsch nicht weiter ein, Tim bleibt aber hartnäckig und folgt ihr.

Aufgrund von Tims Bemühen bleibt der Kontakt zu Maria bestehen und die drei überlegen, was sie spielen wollen, wobei sie aber von Michaela unterbrochen werden, indem sie von ihr zum Aufräumen in die Puppenküche geschickt werden. Als sie damit fertig sind, hat Maria mit Tim die Idee, ein Blumenexperiment zu machen. Die beiden gehen daraufhin in den Gruppenraum, wobei Michaela ihr gemeinsames Auftauchen laut lachend mit den Worten zu Maria: „Jetzt hast du einen Verfolger“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/160-161) kommentiert und Tim zu sich auf die Matratze in der Kuschelecke bittet, auf der sie mit mehreren Kindern sitzt. Michaela scheint sehr ambivalent Tim gegenüber zu agieren, einerseits wirkt sie ablehnend und feindselig, indem sie über ihn als „Verfolger“ spricht und lacht, andererseits holt sie ihn aktiv zu sich. Nun, da Tim endlich mit Maria in einem längeren Austausch ist und sie ihm zugesagt hat, mit ihm zu basteln und nicht mehr den Plan verfolgt mit Edim alleine zu spielen, unterbricht Michaela diesen Kontakt. Tim könnte diesen Kontaktabbruch als frustrierend erleben, folgt aber Michaelas Aufforderung und setzt sich neben sie.

Beobachtung 8/Szene 30: In-Besitz-Nehmen

Tim hält seinen Plüschhund mit beiden Händen auf seinem Schoß und knetet darauf herum. Da schnappt Michaela Tim von hinten unter den Achseln, zieht ihn zu sich und kitzelt ihn. Er liegt quer über ihren Oberschenkeln und mit seinem Kopf auf einem anderen Kind. Sein Gesicht verzerrt sich und er hebt seinen Oberkörper, so als wolle er sich aufrichten, aber Michaela kitzelt ihn weiter und drückt ihn so nach unten. Er versucht weiter sich aufzurichten, Michaela kitzelt ihn aber weiter und lacht dabei. Dann sagt Maria, dass Tim etwas malen möchte. Michaela hört auf, ihn zu kitzeln, lässt aber die Hände auf ihm und sagt: „Das erlaub ich nicht“, dabei lacht sie ihn an und beugt sich etwas zu ihm hinunter. Tim versucht wieder seinen Oberkörper aufzurichten und drückt sich mit den Händen ab. Er sagt mit verzerrtem Gesicht: „Ich will das aber“. Woraufhin Michaela sagt: „Na gut“, und ihn loslässt. Tim richtet sich auf und rutscht von ihr hinunter. Dann geht er zu Maria und nimmt ihre Hand. Tim lächelt sie an und sagt: „Ich will Blumen malen“ und die beiden gehen zum Basteltisch. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/168-180)

Tim wirkt, so wie er den Plüschhund knetet, unruhig und nervös. Als Michaela ihn von hinten schnappt, ihn zu sich zieht und kitzelt, wirkt dies wie ein „Überfall“. Tims Gesichtsausdruck lässt vermuten, dass er darauf nicht vorbereitet ist und dies auch nicht als angenehm empfindet. Er könnte versuchen, sich aus dieser misslichen Lage zu befreien, indem er versucht, seinen Oberkörper zu heben und sich aufzurichten. Michaela drückt ihn aber nach unten und dürfte ihn weiter festhalten wollen. Sie hält ihn hier unter Kontrolle und Tim könnte dies als Einschnitt in seine Autonomie und als bedrängend erleben, er wirkt hilflos in diesem Moment und kann sich wohl selbst nicht von ihr befreien. Selbst als Maria einschreitet, indem sie sagt, dass Tim eigentlich malen möchte, lässt Michaela nicht von ihm ab und meint, dass sie ihm dies nicht erlaubt. Es wirkt übergriffig, wie sie Tim in Beschlag nimmt und Tim dürfte dies als unangenehm erleben, denn er versucht weiterhin sich aus dem engen Kontakt mit ihr zu befreien, was ihm körperlich allerdings nicht gelingt, da Michaela stärker ist und ihn nicht freigibt. Deshalb versucht es Tim mit Worten und spricht deutlich aus, dass er malen will, woraufhin Michaela von ihm ablässt und ihn loslässt. Tim richtet sich sofort auf und rutscht von ihr hinunter, was darauf hindeutet, dass er erleichtert ist, nun von ihr los zu kommen. Er geht zu Maria, nimmt ihre Hand und sagt nochmals deutlich, dass er Blumen malen möchte, er könnte hier weiterhin erleichtert und auch froh darüber sein, nun mit Maria ihren zuvor geschmiedeten Plan verfolgen zu können.

Tim holt sich daraufhin selbstständig ein Blatt und Stifte und malt zuerst alleine auf einem Blatt. Als Maria beginnt das Blumenexperiment zu erklären, hält er inne und schaut ihr zu, er wirkt sehr interessiert. Später setzt er sich zu Maria und malt unter ihrer Anleitung eine Blume, bis Edim Wasser ausschüttet und Maria sich diesem zuwendet, um ihm dabei zu helfen, das Wasser aufzuwischen, wodurch der Kontakt zwischen Tim und Maria abbricht. Tim geht daraufhin zu Michaela, die bei einem Tisch im großen Gruppenraum Blumengirlanden bastelt und begleitet sie dann, eine Leiter zu holen. Danach schaut er Michaela und einer anderen Pädagogin beim Aufhängen der Girlanden zu. Währenddessen ruft er zweimal Michaelas Namen, sie reagiert jedoch nicht auf ihn. Später, nachdem Tim Michaela geholfen hat, die Leiter wieder zurück zu bringen, geht er mit ihr in die Malecke, in der Edim, mit einem Malkittel bekleidet, auf einer an einer Tafel befestigten Papierrolle malt.

Beobachtung 8/Szene 31: Kontaktverhinderung durch Regel

Tim geht ganz nahe zu ihm [Edim], da sagt Michaela, dass er da weggehen soll, weil sein Gewand sonst schmutzig wird. Tim blickt zu Michaela und geht wieder ein Stück weg von Edim. Er bleibt eine Weile mit Blick zur Tafel stehen, dann geht er wieder ein paar Schritte zu Edim, bleibt neben ihm stehen und schaut ihm zu. Michaela sagt vom runden Tisch im Gruppenraum aus, dass Tim Abstand halten soll. Tim blickt zu ihr und geht daraufhin einen Schritt zurück. Dort bleibt er wieder stehen. Da kommt Michaela zu ihm, greift mit den Händen auf seine Schultern, beugt sich etwas zu ihm hinunter und sagt: „Schau, stell dich da rüber zu Helene, da kannst du zuschauen“. Tim schaut zu Helene, die an dem Tisch beim Fenster lehnt und Michaela führt in mit den Händen auf seinen Schultern dorthin. Dann geht Michaela und Tim setzt sich neben Helene auf den Tisch. Helene dreht sich zu ihm und sagt: „Nicht da oben sitzen“. Tim schaut sie an, dann rutscht er vom Tisch und bleibt eine Weile angelehnt stehen. Dann geht er wieder zu Edim auf die Gummimatte. Da kommt Maria und sagt zu ihm: „Tim, da darf immer nur einer stehen“. Tim blickt sie an, dann geht er weg von Edim zum Tisch mit den Wassergläsern. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/297-310)

Tim dürfte großes Interesse an Edim und seiner Tätigkeit in der Malecke haben, da er sich ihm nähert. Michaela sagt ihm wiederholt, dass er von Edim weggehen soll, da seine Kleidung sonst schmutzig wird, woraufhin Tim ihrer Anweisung folgt und ein Stück zurück geht. Die Distanz reicht Michaela scheinbar nicht aus und sie kommt zu ihm und „stellt“ ihn weiter weg an den Rand zur Tischreihe, indem sie ihn mit ihren Händen auf seinen Schultern dorthin führt. Die Regel, dass nur einer bei der Rolle malen darf oder nur mit Malkittel der Bereich der Malecke betreten werden darf, hindert Tim daran in Kontakt mit Edim zu kommen und seinem Interesse nachzugehen. Als er sich dann bei der Tischreihe hinsetzt, wird er von Helene wiederum belehrt und zurechtgewiesen. Wie er von Maria noch ein weiteres Mal zurechtgewiesen wird, verlässt Tim die Malecke, was zur Annahme führt, dass er die Zurechtweisungen aufgrund von Regeln, die verhindern, dass er seinem Interesse nachgehen und in Kontakt mit Edim kommen kann, als frustrierend und entmutigend erlebt.

Die restliche Beobachtung wirkt Tim orientierungslos, er trinkt langsam Wasser mit Blick in den Gruppenraum, folgt dann Maria und Edim ins Badezimmer, steht im Gruppenraum und blickt sich, eine Melodie summend, um. Er geht ziellos wirkend umher und wird nochmals von der Malecke verwiesen. Am Ende geht er zu Michaelas rotem Sessel, der in der Mitte des Raumes steht und schubst diesen an, so dass er sich um die eigene Achse dreht, dabei blickt er sich im Gruppenraum um. Möglicherweise sucht er hier Michaelas Sessel auf, um symbolisch eine Verbindung zu ihr zu halten, da er im Moment für sich keine Möglichkeit nach tatsächlicher Verbindung sieht.

5.2.1 NACH ZWEI MONATEN: IN SICHTWEITE ZUR PÄDAGOGIN BLEIBEN

Bei dem ersten beobachteten Morgenkreis, in der **neunten Beobachtung**, wird Tims Geburtstag gefeiert. Tim hat eine Krone auf und bewegt sich zu Beginn der Beobachtung langsam von der Kuschelecke in Richtung des runden Teppichs. Als Tim sich langsam zum Morgenkreis bewegt, wirkt er etwas zögerlich. Vielleicht weiß er noch nicht, wie er damit umgehen soll, dass er gleich im Mittelpunkt stehen wird. Vielleicht genießt er aber auch diesen Gang dort hin, mit dem Wissen, dass sich später alles um ihn drehen wird. Dort angekommen, setzt er sich auf einen roten Polster, gegenüber dem Platz von Michaela, der für das Geburtstagskind vorgesehen ist. Als alle Kinder und auch Michaela im Kreis sitzen, beginnt die Pädagogin mit dem Auflegen eines Jahreskreises.

Beobachtung 9/Szene 32: Sich im Morgenkreis einbringen

Da zeigt Michaela ihnen ein Bild vom Monat Februar und sagt zu Tim: „Im Februar hast du Geburtstag gehabt.“ Tim lächelt sie mit aufeinander gepressten Lippen und großen Augen an und nickt mit seinem Kopf auf und ab. Michaela fragt ihn, ob er da krank war und Tim antwortet: „Ja.“ Michaela fragt daraufhin, welches Monat jetzt gerade ist. Kein Kind antwortet und Michaela sagt: „März.“ Dann fragt sie, welches Monat danach kommt. Niemand antwortet und Michaela sagt: „Der macht was er will.“ Da rufen einige Kinder: „April.“ Tim blickt mit offenem Mund in die Runde. Dann fragt Michaela weiter, welcher Monat danach kommt und Tim ruft: „Michaela im März ist mein Geburtstag“, gleichzeitig rufen einige Kinder: „Mai.“ Michaela wiederholt dies und legt das Bild vom Mai in den Monatskreis, den sie rund um die Jahreszeiten auflegt. Da ruft Tim: „Der Mai“, dabei lächelt er und blickt zu Michaela. Sie sagt, dass danach der Juni kommt. Fast alle Kinder wiederholen dies einstimmig. Tim schaut sich in der Runde um, dann ruft er auch: „Juni“. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 9/42-54)

Als Michaela Tim wegen seines Geburtstages anspricht, lächelt er und könnte darüber erfreut sein, direkt angesprochen zu werden. Er wirkt in dem Moment aber auch ein wenig schüchtern, da er nur nickt und nichts sagt. Dennoch dürfte er es genießen können, im Fokus zu stehen. Michaela fährt daraufhin fort, den Jahreskreis aufzulegen, wobei der Eindruck entsteht, dass Tim zu Beginn mit den Fragen, die an die ganze Gruppe gerichtet sind, nichts anzufangen weiß. Es ist fraglich, ob er die Monate schon kennt und er wirkt erstaunt, als einige Kinder die Antwort wissen und laut rufen. Vielleicht weiß er aber auch noch nicht, wie er sich in der großen Gruppe einbringen kann und ist unsicher diesbezüglich. Als er dann ruft, dass im März sein Geburtstag ist, könnte er sich die Aufmerksamkeit von zuvor zurück wünschen und erhofft sich vielleicht dadurch wieder von Michaela angesprochen zu werden,

was diese allerdings nicht macht. Nachdem Tim eine Weile das Gruppengeschehen beobachtet hat, versucht er sich ab dem Monat Mai auch einzubringen, indem er das Monat etwas später als die anderen wiederholt.

Als alle Monatsbilder aufgelegt sind, beginnt Tims Geburtstagsfeier. Dazu zündet Michaela drei Kerzen an und es wird das Lied „Happy Birthday“ gesungen. Tim dürfte die Aufmerksamkeit genießen, lächelt und grinst viel. Danach gratulieren ihm alle Kinder der Reihe nach. Auch hier dürfte Tim erfreut darüber sein, dass alle einzeln auf ihn zukommen und ihm die Hand reichen, er lächelt und bedankt sich jedes Mal. Nach dem Gratulieren singt Edim noch ein Lied für Tim und dann darf er sich aus einer Box ein Geschenk aussuchen, wobei er einen mit Sand gefüllten Dinosaurier wählt. Am Ende werden noch Kekse gegessen, woraufhin sich Michaela dann wieder Tim zuwendet.

Beobachtung 9/Szene 33: Den weiteren Morgenkreis bestimmen dürfen

Michaela sagt zu ihm, dass er sich jetzt aussuchen kann, was sie machen sollen: entweder eine Geschichte lesen oder tanzen. Dann fragt sie in die Runde, was sie noch spielen könnten. Einige Kinder schlagen verschiedene Spiele vor. Tim schaut mit offenem Mund zwischen den Kindern hin und her die Vorschläge machen. Dann wendet sich Michaela wieder an ihn und fragt ihn, ob er eine Idee hat, was er machen möchte. Tim schaut sie an und schüttelt den Kopf. Sie fragt ihn, ob das jemand anderer für ihn entscheiden darf und Tim sagt: „Ja.“ Michaela fragt ihn, wer das machen soll. Tim schaut sich in der Runde um, einige der Kinder zeigen auf und strecken sich in seine Richtung. Als er mit seinem Blick bei Victor, der direkt neben ihm sitzt und auch aufzeigt, ankommt, sagt er: „Der Victor.“ Victor entscheidet sich für den Stopp-Tanz. Dann fragt Michaela, ob das für Tim auch okay ist und er nickt mit dem Kopf. Einige Kinder essen noch. Tim nimmt seinen Dinosaurier in die Hand und knetet darauf herum. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 9, 141-152)

Als Tim aussuchen darf, wie der Morgenkreis weiter gestaltet wird, schlägt ihm Michaela einen Tanz oder eine Geschichte vor, lässt ihm aber auch die Möglichkeit offen, sich selbst etwas einfallen zu lassen. Die anderen Kinder machen sofort Vorschläge und Tim blickt mit offenem Mund zwischen den Kindern hin und her. Er dürfte mit dieser Frage und Möglichkeit in dem Moment überfordert sein. Es könnte gut sein, dass er noch kaum eine Vorstellung davon hat, was in einem Morgenkreis alles gespielt werden kann. Tim wirkt verlegen, als Michaela ihn nochmals fragt, ob er eine Idee hat, indem er nichts sagt, sondern nur den Kopf schüttelt. Als er am Ende auf seinem Dinosaurier herum knetet, wirkt er unsicher.

Daraufhin wird „Stopp-Tanz“ gespielt, wonach Michaela noch eine Geschichte aus einem Buch vorliest. Das Buch dürfte den meisten Kindern bereits bekannt sein. Ähnlich wie beim

Jahreskreis, könnte Tim bei Fragen, die Michaela zum Buch und zur Geschichte stellt, unsicher sein. Er schaut zu den Kindern die antworten, teilweise auch mit offenem Mund. Es wirkt so, als wäre ihm dies neu und als würde er sich an den anderen Kindern orientieren. Wenn, dann antwortet er, wie schon zuvor bei den Monaten im Jahreskreis, etwas verzögert. Nach der Geschichte ist der Morgenkreis beendet und der Gartenbesuch steht bevor. Tim darf als erster in die Garderobe gehen, um sich anzuziehen und aussuchen wer ihn begleitet. Die Gruppe geht dann geschlossen in den Garten. Dort fragt Tim nach einem Reifen und Michaela reicht ihm einen aus der Hütte. Dann fordert Michaela ihn auf, zur Mulde zu gehen, bei der die anderen Kinder mit ihren Reifen spielen und er folgt ihr dorthin.

Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen

Bei der Mulde angekommen, bleibt er eine Weile stehen und schaut den Kindern zu. Dann dreht er sich zu Michaela um, die gerade mit Edim spricht. Er nimmt den Reifen so in die Hand, dass er ihn Rollen lassen kann und ruft lächelnd: „Michaela, fang!“ und lässt den Reifen rollen. Sie antwortet ihm, dass er sich ein Kind zum Fangen suchen soll. Tim schaut sie mit offenem Mund an, dann sagt er: „Was?“ Sie wiederholt nochmal, dass er sich ein Kind zum Fangen suchen soll und fragt dann Stefan, ob er nicht mit Tim spielen möchte. Tim blickt mit offenem Mund zu Stefan. Dieser sagt, dass er nicht mitspielen möchte und läuft weg. Tim ruft ihm hinterher: „Stefan, Stefan“ und Stefan läuft weiter zur Sandkiste. Tim blickt ihm hinterher, dann öffnet Michaela die Sandkiste für Stefan. Tim geht daraufhin auch zur Sandkiste, bleibt davor stehen und schaut Stefan und zwei anderen Kindern kurz zu, wie sie beginnen im Sand zu schaufeln. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 9/333-343)

Bei der Mulde angekommen, wirkt Tim zuerst unsicher, indem er den anderen Kindern zuschaut. Vielleicht möchte er sich zuerst einen Überblick über diesen Spielbereich verschaffen, in dem er bisher noch nicht beobachtet wurde. Dann orientiert er sich an Michaela, ruft sie und rollt den Reifen lächelnd zu ihr, wobei er vorfreudig auf das gemeinsame Spiel wirkt. Doch Michaela fängt den Reifen nicht und weist ihn ab, da sie ihm sagt, dass er sich ein Kind zum Fangen des Reifens suchen soll. Wie Tim sie mit offenem Mund anblickt und „Was?“ fragt, wirkt er so, als würde er in dem Moment überhaupt nicht verstehen können, was sie von ihm verlangt. Er könnte erwartet haben, dass sie mit ihm spielt und es dürfte ihn enttäuschen, dass sie seinem Wunsch und seiner Erwartung nicht nachkommt, ihn abweist und einem Kind „zuschiebt“. Michaela bietet keine weitere Unterstützung bei der Kontaktabahnung der beiden, außer dem Vorschlag gemeinsam zu spielen, den Stefan aber ablehnt. Tim dürfte trotz der Abweisung Stefans, den Vorschlag Michaelas annehmen wollen und ruft ihn, was darauf hindeuten könnte, dass sein Wunsch nach dem Kontakt mit Peers sehr groß ist

und er deshalb nicht aufgeben möchte. Da Stefan aber nicht reagiert, kommt es zu keinem weiteren Kontakt zwischen den beiden. Tim zeigt aber weiterhin Interesse und schaut den Kindern kurz beim Spielen in der Sandkiste zu.

Dann geht er zur Mulde zurück und entdeckt dort einen Wasserhahn, der jedoch nicht funktioniert, worauf Michaela ihn hinweist. Daraufhin spielt Tim mit dem Reifen, wobei Michaela ihm zusieht und das Spiel kommentiert. Tim lacht viel dabei und dürfte große Freude an dem Spiel und auch daran haben, dass Michaela mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm ist. Er könnte Michaelas Aufmerksamkeit als hilfreich empfinden, um sich von ihr räumlich entfernen zu können, denn er geht dann mit dem Reifen von ihr weg in Richtung der Rutsche und probiert, auf ihre Aufforderung hin, den Reifen dort in der Wiese rollen zu lassen. Als dies klappt, lacht er Michaela erfreut an und lässt den Reifen noch mehrere Male dort rollen.

Beobachtung 9/Szene 35: Schritt für Schritt Neues entdecken und alleine spielen

Dann läuft Tim zu dem Reifen, hebt ihn auf und lässt ihn nochmals rollen, dieses Mal auf den weichen Bodenplatten, die im Bereich der Rutsche und der Schaukel ausgelegt sind. Er läuft dem Reifen hinterher und vor der Rutsche bleibt er stehen. Er geht hinter die Rutsche und klettert über die Leiter hinauf und rutscht hinunter. Dabei ruft er: „Hui“ und lacht mit offenem Mund Michaela an, die ihm aus einiger Entfernung zuschaut. Dies wiederholt er noch einige Male. Dann läuft er zu Michaela und sagt zu ihr, dass sie mit ihm zum Spielplatz kommen soll. Michaela sagt, dass er schon alleine rutschen kann, worauf er mit: „Okay“ antwortet. Er dreht sich um und läuft wieder zur Rutsche. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 9/358-365)

Tim bewegt sich mit dem Reifen immer weiter weg von Michaela in Richtung der Rutsche, die sein Interesse wecken dürfte. Bisher konnte er in diesem Bereich des Gartens noch nicht beobachtet werden, er dürfte an diesem Tag seinen Spielradius im Garten ausweiten. Es macht den Anschein, als könne sich Tim allmählich aus Michaelas „Umlaufbahn“ entfernen und sich in explorierender und interessierter Weise dem Umfeld und den Spielangeboten im Kindergarten zuwenden, solange er ihre Aufmerksamkeit, trotz der räumlichen Distanz die dadurch zwischen ihnen entsteht, bekommt. Ähnlich konnte dies auch am Ende der Phase 1 beobachtet werden, als Tim sich allmählich, auch ohne Michaela direkt an seiner Seite zu haben, interessiert auf das Basteln einlassen konnte (Mayrhofer 2017, Beobachtung 4). Als er hinunter rutscht und „Hui“ ruft, was ihn unbeschwert und vergnügt wirken lässt, dürfte er Michaela im Blick haben, da er sie mit offenem Mund anlacht. Mit dem Wissen um Michaelas Aufmerksamkeit dürfte er das Spiel genießen und als lustvoll erleben können. Womöglich kommt bei ihm dennoch der Wunsch auf, Michaela näher bei sich zu haben, da er zu ihr läuft

und sie zur Rutsche mitnehmen möchte. Woraufhin sie ihm entgegnet, dass er das Rutschen auch schon alleine schafft, womit sie ihm eine Selbstständigkeit zuspricht, die Tim ermutigen könnte, alleine weiter zu spielen und zu akzeptieren, dass sie nicht mit ihm mitkommt und aus der Distanz für ihn da ist.

In der **zehnten Beobachtung** spielt Tim im Garten bei der Sandkiste mit Tarik. Tim nimmt mehrmals mit der Hand Sand aus der Sandkiste auf und lässt diesen auf Tariks Schuhe rieseln, woraufhin Tarik herumspringt, schrill schreit und lacht. Tim dürfte dies als lustvoll erleben, da auch er laut dabei lacht. Dies wiederholt sich mehrere Male.

Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt

Da ruft Michaela Tim zu, dass er nicht mit dem Sand werfen soll. Er blickt zu ihr, dabei steht sein Mund offen. Dann läuft er auf sie zu und sagt: „Michaela, wir spielen lustig.“ Michaela antwortet darauf, dass das toll ist, dass er aber mit dem Sand nicht werfen darf. Dann läuft er wieder zurück zur Sandkiste und wirft genau wie zuvor Sand auf Tariks Schuhe. Dieser reagiert dieses Mal wieder mit einem schrillen Schrei und schüttelt seine Füße ab. Tim lacht wieder laut mit offenem Mund, dabei beugt er seine Knie etwas und beugt seinen Oberkörper nach vorne, so sehr muss er lachen. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 10/25-32)

Als Michaela Tim zuruft und ihm sagt, dass er das Werfen mit dem Sand unterlassen soll, könnte Tim irritiert sein, da er sie mit offenem Mund anblickt und entgegnet, dass sie lustig spielen. Hierbei drückt sich wohl aus, dass er nicht begreifen kann, warum er damit aufhören soll, wenn das Werfen des Sandes zu einem lustigen und als lustvoll erlebten Spiel führt. Michaela gesteht ihm zu, dass es toll ist, dass er in einem lustvollen Austausch mit Tarik ist, beharrt aber auf die Einhaltung der Regel, nicht mit Sand zu werfen. Abermals könnte der Kontakt zwischen Tim und einem Peer aufgrund einer Regel verhindert bzw. abgebrochen werden. Tim dürfte diese Regel nicht akzeptieren wollen, vermutlich weil er nicht möchte, dass der Kontakt zu Tarik abbricht, und befolgt Michaelas Aufforderung nicht, sondern macht weiter wie zuvor.

Trotz Michaelas Ermahnung, führen die beiden das Spiel bei der Sandkiste fort, wobei Tarik und Tim ähnlich in der vorherigen Sequenz reagieren. Später kommt Tim auch zu mir, wobei er aber nur so tut, als würde er Sand auf meine Füße werfen. Hier wird deutlich, dass Tim die Ermahnung Michaelas und die Regel dahinter wohl auch als solche wahrgenommen haben dürfte, da er bei mir vorsichtig vorgeht und sich offenbar nicht traut, tatsächlich Sand auf meine Schuhe zu werfen. Im weiteren Verlauf des Spiels werden Tim und Tarik noch mehr-

mals von Michaela ermahnt, woraufhin das Spiel zwischen den beiden vorerst abbricht. Später ruft Tarik Tim aber wieder zu sich und die beiden spielen gemeinsam bei der Rutsche. Sie rutschen mehrmals hinunter, wobei sie viel lachen und viel Spaß daran haben dürften.

Beobachtung 10/Szene 37: Auf der Suche nach Michaela

Dann läuft Tarik weg von der Rutsche und ruft „Komm!“ Tim steht vor der Rutsche und ruft laut: „Michaela“ und blickt sich um. Tarik bleibt stehen, dreht sich zu Tim um und ruft: „Here“ und deutet ihm mit der Hand. Tim kommt währenddessen auf mich zu und fragt: „Wo ist die Michaela?“ Ich schaue ihn an und hebe meine Schultern. Dann blickt er sich wieder um und geht in Richtung der Hütten, in denen die Reifen und die Fahrzeuge verstaut sind. Da kommt Tarik von hinten zu ihm gelaufen und ruft: „Michi, Michi.“ Tim bleibt stehen und schaut über seine Schulter nach hinten. Als Tarik bei ihm angekommen ist, gehen die beiden gemeinsam weiter. Michaela ist auf dem hinteren Asphaltplatz bei ein paar Kindern. Die beiden gehen auf sie zu. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 10/98-106)

Als Tarik sich von der Rutsche entfernt und Tim ruft, mit ihm mitzukommen, dürfte Tim bemerken, dass Michaela nicht mehr in der Nähe ist, was ihn beunruhigen könnte, da er sie ruft. Ohne zu wissen wo sie ist, dürfte sich Tim nicht weiter auf das Spiel mit Tarik einlassen können, jedenfalls reagiert er auf Tariks Zurufe nicht, sondern begibt sich auf die Suche nach Michaela. Dies könnte die Annahme stützen, die bei der Analyse der vorherigen Beobachtung gemacht wurde, nämlich, dass Tim sich vor allem dann von Michaela räumlich distanzieren und den Dingen und Personen mit Interesse zuwenden kann, solange sie, trotz der Distanz, mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm ist und für ihn verfügbar bleibt. Bei der Suche nach Michaela erfährt er Unterstützung von Tarik, der die Dringlichkeit Tims Michaela zu finden, erkennen dürfte.

Danach geht Tim mit Michaela zur Bank und etwas später zeigt Michaela Tim und Luise Feuerkäfer bei der Stiege zum Hortgebäude. Als Michaela sich mit Luise wieder in Richtung der Bank bewegt, während Tim noch interessiert den Feuerkäfern zusieht, läuft er den beiden schnell hinterher, als er merkt, dass sie weg sind. Er folgt Michaela kurz darauf auch zu einer Gruppe Mädchen, wodurch der Eindruck entsteht, dass Tim Angst hat, die Nähe zu Michaela zu verlieren. Möglicherweise kann er sich nicht mehr so frei bewegen, wie zuvor im Spiel mit Tarik, als Michaela mit ihrer Aufmerksamkeit stets bei den beiden war. Während Tim mit Michaela bei den Mädchen ist, kommt die Gitti in den Garten und spricht Tim an. Als sie weiter zur Bank geht, folgt er ihr.

Beobachtung 10/Szene 38: Uhrzeit erfragen

Bei der Bank angekommen, fragt er: „Gitti, wie spät ist es“? Gitti antwortet: „Halb Elf“, sie lacht ihn an und er grinst zurück. Dann wendet sich Gitti zu mir und sagt, dass sie auch halb Fünf hätte sagen können, weil es dabei nur um Sicherheit geht. Ich sage: „Mhm“. Dann wendet sie sich wieder zu Tim und fragt: „Gell“? Er schaut sie an und sagt: „Ja“. Dann sagt sie zu ihm, dass die Zeit viel schneller vergeht, wenn er spielt und dass er doch mal eine Runde drehen soll und schauen soll, ob er ein Schneeglöckchen findet. Er lacht sie an und sagt: „Ja“. Sie sagt er soll mal in der Wiese schauen, ob er eine Blume findet. Tim sagt nochmals: „Ja“, und geht von Gitti weg in Richtung Hortgebäude. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 10/186-194)

So wie Tim Gitti angrinst, als sie ihm die Uhrzeit sagt, dürfte er erleichtert sein. Es könnte sein, dass ihm, die Zeit zu erfahren, Zuversicht gibt, die restliche Zeit bis zum Abholen und zur Wiedervereinigung mit seinen Eltern zu überstehen. Ähnlich hat er dies mit Michaela in Phase 1 erfahren, als sie mit ihm gemeinsam auf die Uhr geschaut hat und ihm dabei körperlich nahe war (Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen). Er könnte auch den Wunsch nach dieser Nähe empfinden und mit der Frage nach der Uhrzeit ausdrücken, vor allem da Michaela zuvor aus seinem Blickfeld verschwunden war. Daraufhin liefert ihm Gitti einen Vorschlag, wie er die restliche Zeit verbringen könnte, den Tim abgeschlossen und freudig annimmt. Er könnte ihren Vorschlag als hilfreich erleben, um sich wieder explorierend dem Umfeld zuzuwenden und sich von ihr zu entfernen.

Nach dem Schneeglöckchen-Suchen bleibt Tim die restliche Zeit der Beobachtung in der Nähe der Pädagoginnen Gitti und Michaela sowie der Praktikantin Maria.

5.2.2 AB MITTE DES DRITTEN MONATS – ABWESENHEIT DER PÄDAGOGIN

In der **elften Beobachtung** ist Michaela das erste Mal an einem Beobachtungstag nicht im Kindergarten anwesend. Während der Beobachtungszeit sind zuerst die Pädagogin Conny, die Assistentin Mona und die Praktikantin Maria in Tims Gruppe, später wird Conny von Gitti abgelöst. Zu Beginn der Beobachtung steht Tim bei Maria und Helene, sie schauen sich Luftballonpumpen an, die Maria dann wegräumt.

Beobachtung 11/Szene 39: Im „Pferdegalopp“ vor Michaelas Schreibtisch

Tim geht ihr hinterher und fragt: "Maria, wann gehen wir in den Garten?" Maria schaut auf ihre Uhr und sagt, dass sie erst ein bisschen später in den Garten gehen werden. Tim blickt sie mit offenem Mund an, dabei hält er seine linke Hand in seiner rechten vor seinem Körper. Da sagt Helene: "Beim Frühstück lasst man doch die Frühstückskinder nicht da und geht in den Garten", dabei zeigt sie in Richtung Frühstückstisch. Dann blickt sie mich an und rollt die Augen. Tim schaut

Helene mit offenem Mund an, sie blickt wieder zu ihm und sagt: "Das macht man doch nicht Tim! Oder etwa schon?" Tim blickt sie weiter mit offenem Mund und großen Augen an, dann beginnt er im "Pferdegalopp" auf der Stelle vor Michaelas Schreibtisch herum zu gehen. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 11/21-29)

Bereits zu Beginn der Beobachtung fragt Tim die Praktikantin Maria danach, wann sie in den Garten gehen werden. Zu dem Zeitpunkt ist es in etwa 9:00 Uhr und es kann angenommen werden, dass seit Tims Ankunft noch nicht viel Zeit vergangen ist. Trotzdem dürfte er sich bereits danach sehnen, von seinen Eltern wieder abgeholt zu werden, was vielleicht daran liegen könnte, dass Michaela an diesem Tag nicht hier ist. Wie bereits zuvor aufgezeigt wurde, könnte, die Zeitstruktur des Kindergartens im Blick zu behalten, Tim Sicherheit geben. Allerdings dürfte die unkonkrete Antwort Marias ihn ratlos zurück lassen, so wie er sie mit offenem Mund anblickt. Tim dürfte weiterhin an den Erwachsenen sowie an der Zeitstruktur orientiert sein, wie auch schon am Ende der letzten Beobachtung (Mayrhofer 2017, Beobachtung 10). Tim wird auf seine Frage hin von Helene zurechtgewiesen, was ihn kränken könnte. Als er sie mit offenem Mund anblickt, wirkt er fassungslos über ihre Reaktion. Im „Pferdegalopp“ herumzugehen könnte Tim helfen, seine Gefühle zu regulieren. Zudem macht er dies vor Michaelas Schreibtisch, was einen ihrer „Orte“ darstellt, wo er sich sicher fühlen und auf symbolischer Ebene eine Verbindung zu ihr aufbauen könnte. Ähnliche Überlegungen wurden auch schon in vorhergehenden Beobachtungen angestellt (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7-8).

Danach dürfte es Tim wieder möglich sein, auf andere offen und freundlich zu zugehen, trotz der Irritation und Zurechtweisung von zuvor, denn er geht zum Basteltisch, wo sich Maria nun befindet und lächelt sie an. Maria entgegnet ihm mit der Aufforderung „etwas spielen“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 11/34) zu gehen und geht dann zum Regal hinter dem Basteltisch. Tim folgt ihr dorthin und sagt, dass er malen möchte. Er dürfte den Kontakt zu Maria nicht abbrechen lassen wollen bzw. wieder aufbauen wollen, was ihm auch gelingt, da Maria ihm dann eine Schablone zum Malen gibt und hin und wieder zu ihm kommt und ihm hilft. Während er malt, erfährt er von verschiedenen Peers mehrmals Zurechtweisungen, indem sie ihn darauf hinweisen, dass er etwas nicht richtig gemacht hat, wie z. B. das Zeichnen des Autoreifens oder etwas eigentlich nicht dürfe, wie beispielsweise die Hand oder die Tischdecke mit dem Filzstift anmalen. Tim könnten diese Zurechtweisungen seiner Peers kränken und verunsichern. Als Tim mit seinem Bild fertig ist, ruft er Maria.

Beobachtung 11/Szene 40: Den Platz frei machen

Maria steht bei der Tischreihe neben dem Basteltisch und erklärt gerade einem Mädchen etwas. Er wiederholt immer wieder ihren Namen und sie redet derweil weiter mit dem Mädchen. Dann wendet sich Maria zu ihm und fragt ihn ob er schon fertig ist und den Platz für das Mädchen frei machen kann. Tim schaut sie mit offenem Mund an, dann rutscht er vom Sessel und nimmt sein Blatt mit beiden Händen. Auch Luise steht auf. Die beiden stehen nun nebeneinander. Tim sagt ihren Namen und greift ihr auf die Schulter. Er sagt leise etwas zu ihr was ich nicht verstehen kann und sie verzieht ihr Gesicht und duckt sich weg von ihm. Dann geht sie zur anderen Seite des Basteltischs und setzt sich dort auf einen freien Sessel. Tim folgt ihr und sagt dabei immer wieder ihren Namen. Hinter ihr bleibt er stehen und legt seinen Arm um ihre Schulter und flüstert ihr etwas ins Ohr, dabei lächelt er und hat seine Augen ganz weit aufgemacht. Luise sagt darauf: "Nein ich will nicht". Tims Lächeln verschwindet und seine Mundwinkel hängen nach unten. Da sagt Maria zu Luise, dass Tim etwas von ihr möchte und Luise sagt nochmals, dass sie das aber nicht möchte. Maria sagt: "Okay" und wendet sich ab von den beiden. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 11/130-144)

Tim blickt Maria mit offenem Mund an und dürfte sich abgewiesen fühlen, als sie ihm sagt, den Platz für ein anderes Kind frei zu machen und sich nicht erkundigt, was er von ihr möchte, sondern nur die Gelegenheit sieht, mit dem anderen Kind nun zu basteln. Es könnten Konkurrenzgedanken in Tim aufkommen, da das andere Kind nun in Kontakt mit Maria sein wird. Er beugt sich ihrem Vorschlag jedoch und macht den Platz frei. Als auch Luise aufsteht, könnte er die Chance sehen, nun mit ihr in Kontakt zu treten, aber auch sie weist ihn deutlich ab, indem sie sich wegduckt und von ihm entfernt. Tim lässt zunächst nicht von ihr ab und kommt ihr im Versuch, einen Austausch mit ihr anzubahnen, sehr nahe, wobei er freudig wirkt und sie anlacht, vielleicht in Erwartung auf ein gemeinsames Spiel. Ähnlich wie in der neunten Beobachtung, als er von Stefan zurückgewiesen wird (Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen), dürfte Tim die Abweisung zuerst nicht akzeptieren wollen. Luise möchte offenbar diese Nähe nicht und drückt dies auch verbal deutlich aus. Tim wirkt nach dieser Abweisung enttäuscht und gekränkt, so, wie sich sein Gesichtsausdruck verändert. Maria dürfte Tim zu Hilfe kommen wollen und seine Enttäuschung erkennen, da sie Luise daraufhin anspricht, allerdings ändert dies nichts daran, dass Luise im Moment nicht mit Tim in Kontakt treten möchte.

Tim bringt daraufhin ganz langsam das Bild zu seiner Lade und verweilt kurz in der Garderobe, wobei er hinüber zur anderen Gruppe blickt. Vielleicht fällt es ihm im Moment schwer in die eigene Gruppe zu blicken bzw. zurück zu gehen, da er zuvor mehrere Abweisungen erfahren hat, die schmerzhaft für ihn sein dürften. Danach geht er langsam wieder zurück in den Gruppenraum, er wirkt an dieser Stelle orientierungslos und verloren, so als wisse er

nicht, wo im Raum er hingehen möchte. Dies könnte weiterhin daran liegen, dass er im Verlauf der Beobachtung bereits mehrmals Ab- und Zurechtweisungen erfahren hat und die Annahme von zuvor bestärken, als er in die andere Gruppe blickte. Möglicherweise fürchtet er, bei einem Versuch in Kontakt zu treten, wieder auf Ablehnung zu stoßen. Nachdem die Pädagogin Conny ihn Händewaschen geschickt hat, dürfte er allen Mut zusammenfassen und geht zu Maria, die immer noch beim Basteltisch ist. Er versucht mit ihr Kontakt aufzunehmen, indem er ihr auf den Rücken schlägt, während sie mit einem Kind spricht. Möglicherweise ist Tim wütend auf Maria und eifersüchtig, da er zuvor von ihr abgewiesen wurde und sie anderen Kindern zugewandt ist. Vielleicht drückt er mit dem Schlag auf ihren Rücken diese Gefühle aus. Sie entgegnet ihm zuerst lächelnd und begrüßt ihn, wendet sich dann aber wieder dem Kind zu und maßregelt Tim danach, dass er ihr weh getan hat und er sich dafür entschuldigen muss. Tim könnte dies als irritierend erleben, da sie ihn zuvor noch angelächelt hat. Er blickt sie mit offenem Mund und großen Augen an, was annehmen lässt, dass er darüber erschrocken ist. Es könnte ihn auch ein schlechtes Gewissen plagen, denn er versucht sich zu erklären und entschuldigt sich am Ende bei ihr, wobei er beschämt wirkt.

Danach jausnet Tim sehr lange und langsam, bis der Jausentisch schon abgeräumt wird. Vielleicht klinkt er sich hier aus dem sozialen Leben des Kindergartens vorübergehend aus, um die schmerzhaften Gefühle des Alleine-Seins und der Einsamkeit zu verarbeiten, die er an diesem Tag verspüren dürfte, nachdem er mehrmals in Folge zurecht- und abgewiesen wurde. Möglicherweise kann er sich mit der langsamen Jause wieder stärken, ähnlich dem symbolischen Sich-Selbst-Versorgen, das schon mehrmals beobachtet wurde (Beobachtung 1/Szene 6: Kontaktabbruch durch Regelverstoß; Mayrhofer 2017, Beobachtung 5/207-222).

Als Tim fertig gegessen hat, wählt er auf Monas Vorschlag hin, ein Spiel aus der Kommode hinter dem Jausentisch aus und setzt sich damit an den Platz, wo er zuvor gejausnet hat.

Beobachtung 11/Szene 41: „Verbindungen aufrecht erhalten“ im Spiel

Das Spiel besteht aus einer rechteckigen Holzplatte mit mehreren kreisförmigen Vertiefungen, in denen Holzsteine liegen. In der ersten Vertiefung liegt ein ganzer kreisförmiger Holzstein, in der zweiten Vertiefung liegen zwei Halbkreise, in der dritten Vertiefung ist der Kreis geviertelt und in der vierten Vertiefung sind acht Teile zu einem Kreis zusammengelegt. Tim nimmt der Reihe nach alle Steine aus der Vertiefung und legt sie oberhalb der Holzplatte in der selben Reihenfolge auf. Dann nimmt er ein Teil nach dem anderen wieder und legt es in die dafür vorgesehene Vertiefung. Er beginnt mit dem ganzen kreisförmigen Holzstein und macht dies, bis alle Steine wieder in

den Vertiefungen liegen. Dabei wirkt er sehr konzentriert auf mich, sein Blick bleibt die ganze Zeit auf den Bausteinen. Als er fertig ist, beginnt er eine Melodie zu summen, er blickt auf die Bausteine und streicht mit seinen Handflächen darüber. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 11/260-270)

Bei dem Legespiel, das sich Tim ausgesucht hat, werden mehrere Teile zu einem Kreis zusammengeführt. Wie er die Teile aus den Vertiefungen nimmt und auf dem Tisch in der gleichen Konstellation wieder auflegt, könnte er ausdrücken, dass es zu keiner Trennung zwischen den einzelnen Teilen kommen darf und er den Wunsch hat, dass eingegangene Verbindungen bestehen bleiben. Er wirkt konzentriert, als er die Steine wieder in die Vertiefungen zurück legt. Es könnte ihm ein großes Anliegen sein, die Teile wieder in den Vertiefungen zu verbinden und sie darin festgehalten zu wissen. Am Ende streicht er mit der Handfläche über die Steine und summt eine Melodie, was sanft und tröstend wirkt, vielleicht hat dies auch eine tröstende Wirkung auf ihn selbst. Möglicherweise ist dies auch eine Geste, die zur Abschwächung bzw. Wiedergutmachung der zuvor ausgelebten Aggression gegen Maria dient. Ähnliches konnte bereits in Phase 1 beobachtet werden, als Tim sich, nach einem Wutausbruch liebevoll und sanft seinem Vater annähert (Beobachtung 4/Szene 14: Vor der Trennung: Panik & Protest).

Dann bringt er das Spiel zurück zur Kommode und holt sich ein weiteres Legespiel.

Beobachtung 11/Szene 42: „Chaos“ & „Ordnung“ im Spiel

Bei diesem gibt es insgesamt neun Vertiefungen, drei kreisförmige, drei quadratische und drei sechseckige. In jeder Vertiefung befinden sich zwei Bausteine, die entweder durch einen geraden, einen zackigen oder einen wellenförmigen Schnitt geteilt sind. Er stellt das Spiel auf seinen Platz, setzt sich und beginnt die Teile der Reihe nach aus den Vertiefungen zu nehmen. Diese stapelt er oberhalb der Holzplatte aufeinander, so dass mehrere Türme mit Holzsteinen entstehen. Dann greift er mit beiden Händen zu den Türmen und wirft sie um, so dass alle Steine durcheinander liegen. Er lächelt, nimmt einen Stein und legt ihn in die erste Vertiefung. Dieser gehört eigentlich nicht in diese. Er nimmt einen zweiten Stein und legt ihn neben den ersten. Dieser hat neben dem ersten Stein in der Vertiefung nicht Platz. Tim nimmt ihn wieder hoch und legt ihn in die Vertiefung daneben. So macht er eine Weile weiter, er nimmt einen Stein legt ihn zu einem der Steine die schon in einer Vertiefung liegen dazu. Wenn er nicht Platz hat, legt er ihn in eine freie Vertiefung, dabei summt er eine Melodie. Da kommt Viktoria zu ihm. Tim blickt kurz auf zu ihr, dann nimmt er einen weiteren Stein und legt ihn wieder in eine der Vertiefungen. Viktoria sagt: „Das geht nicht so“ und greift zu dem Stein, den er gerade hingelegt hat. Tim blickt mit offenem Mund zu ihr. Dann sagt sie weiter: „Ich mach das.“ Sie beginnt alle Steine sehr schnell in die richtigen Vertiefungen zu legen. Tim schaut dabei auf die Platte. Als sie fertig ist, sagt sie: „So gehört das.“ Tim blickt sie lächelnd an. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 11/272-289)

Das zweite Spiel, das sich Tim aussucht, wirkt auf den ersten Blick unklarer strukturiert als das erste Legespiel. Beim ersten Spiel waren alle Vertiefungen kreisförmig und die Teile wa-

ren mit geraden Schnitten getrennt. Bei diesem Legespiel gibt es Vertiefungen in drei verschiedenen eckigen Formen und die Trennungsschnitte der einzelnen Teile sind nicht nur gerade, sondern auch wellig und zackig. Vielleicht drückt Tim mit der Wahl dieses Legespiels aus, dass er die Verbindungen im Kindergarten als unklar strukturiert erlebt. Er scheint an diesem Tag beim In-Kontakt-Treten mit anderen nicht erfolgreich zu sein und könnte durch die wechselhaften Erfahrungen, die er mit den Pädagoginnen und Peers macht, irritiert sein. Er stapelt die Steine auf dem Tisch durcheinander zu einem Turm, was weniger strukturiert ist im Vergleich zu davor, als er die Steine genau in der Reihenfolge aufgelegt hat, in der sie in den Vertiefungen vorzufinden waren. Vielleicht drückt er hier die Verwirrung aus, die in ihm in Bezug auf das In-Kontakt-Treten im Kindergarten aufkommt. Als er die Steine umwirft, könnte er negative Gefühle loslassen, die durch die Abweisungen, die er zuvor erfahren hat, in ihm aufgekommen sein könnten. Danach lächelt er, was ihn erleichtert wirken lässt. Vielleicht drückt er mit dem Umwerfen der Türme, wodurch ein Chaos erzeugt wird, aus, dass er gerne selbst die Kontrolle über das Chaos des In-Kontakt-Tretens hätte. Indem er danach die zwei nicht zusammenpassenden Steine in der ersten Vertiefung wieder voneinander trennt, könnte Tim ausdrücken, wie schwierig es für ihn im Kindergarten ist, in einen Kontakt zu kommen der passend ist und bestehen bleibt. Wie er dabei die Melodie summt, wirkt er bei sich und er macht einen besänftigten Eindruck.

Als Viktoria zu ihm kommt und den Stein in die Hand nimmt, blickt Tim sie mit offenem Mund an, was ihn irritiert wirken lässt. Er könnte ihr Eingreifen als übergriffig empfinden und sich in seinem Spiel gestört fühlen. Er zeigt aber keinen Widerstand, sondern lässt sie machen und schaut ihr dabei zu, wie sie alle Steine in die richtigen Vertiefungen legt. Als er sie danach anlächelt, könnte er erfreut darüber sein, dass sie Ordnung in das von ihm verursachte Chaos bringt. Er könnte dies als hilfreich empfinden, negative Affekte zu regulieren. Vielleicht gibt sie ihm die Zuversicht, dass es im Kindergarten durchaus möglich ist, problemlos Verbindungen einzugehen. Vielleicht kommt in ihm aber auch die Hoffnung auf, dass nun ein längerer Kontakt mit Viktoria entsteht.

Jedenfalls folgt er danach Viktoria und sagt ihren Namen, traut sich somit wieder von sich aus in Kontakt zu treten. Sie weist ihn jedoch mit einem einfachen „Nein“ ab. Dies dürfte Tim traurig stimmen und entmutigen, denn er lässt daraufhin von ihr ab und blickt ihr mit nach

unten hängenden Mundwinkeln hinterher. Die restliche Beobachtung verbringt er damit, im Gruppenraum aufzukehren, zuerst mit einem großen Besen, mit dem er durch den großen Raum fegt und dann mit einem Kehrmistbesen und einer Kehrmistschaufel in der Ecke hinter dem Basteltisch, er könnte im Spiel mit den Besen auf symbolischer Ebene wieder Ordnung schaffen wollen.

Auch bei der **zwölften Beobachtung** ist die gruppenleitende Pädagogin Michaela nicht im Kindergarten anzutreffen. Anfangs ist eine Hortpädagogin in Tims Kindergartengruppe, die Tim noch nicht kennt, wie ich später von der Pädagogin Gitti erfahre (Mayrhofer 2017, Beobachtung 11/137), die sie vor dem Mittagessen ablöst.

Zu Beginn der Beobachtung sitzt Tim auf Michaelas rotem Sessel und spielt beim runden Tisch alleine mit Karten. Tim könnte sich an diesem Tag einsam fühlen, da Michaela nicht hier ist und er die Pädagogin, die gerade in der Gruppe ist, noch nicht kennt. Er sitzt auf Michaelas rotem Sessel, womit er versuchen könnte symbolisch eine Verbindung zu ihr herzustellen. Der Sessel steht normalerweise hinter dem runden Tisch bei der Kommode, auf der Michaela ihre Sachen ablegt. Tim hat sich diesen also vermutlich geholt und zum Tisch geschoben, um beim Spielen darauf zu sitzen. Vielleicht hilft ihm dieser symbolische Kontakt, alleine spielen zu können. Als ich zum Beobachten in den Raum komme, könnte in Tim die Hoffnung aufkommen, dass ein Kontakt zwischen uns entsteht. Er spricht mich an und nachdem ich ihm sage, dass ich nur zum Zuschauen da bin, legt er trotzdem Karten für mich ab und bindet mich symbolisch ins Spiel ein. Nachdem er eine Weile die Karten einzeln vom Stapel nimmt und daneben erneut aufstapelt, legt er sie in den Korb zurück und trägt diesen zu einer Kommode, aus der er sich ein anderes Spiel holt. Ich habe in der Zwischenzeit bei dem Tisch daneben Platz genommen und Tim kommt mit dem neuen Spiel an diesen Tisch. Er richtet sich somit seinen Spielplatz in der Nähe von mir ein.

Beobachtung 12/Szene 43: Michaelas roter Sessel

Dann geht er zu dem roten Sessel, greift mit den Händen an die Lehne und rollt ihn hinter mir vorbei zu der Ecke beim rechteckigen Tisch, in die er zuvor den Karton geschoben hat. Er setzt sich auf den Sessel und öffnet die Schachtel. Da kommt ein Kind zu ihm und ruft, dass er da nicht sitzen darf. Tim blickt es an, dann blickt er zu der Schachtel und beginnt abwechselnd mit der linken und der rechten Hand alle Kärtchen aus der Schachtel zu nehmen und sie daneben auf den Tisch zu legen. Es sind dominoartige Kärtchen, auf denen jeweils zwei Bilder abgebildet sind, die in der Mitte durch einen Strich getrennt sind. Das Kind sagt noch ein paar Mal, dass er nicht

auf dem roten Sessel sitzen darf. Tim blickt immer kurz zu ihm, dann macht er weiter. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 12/29-38)

Als Tim seinen Platz auf dem anderen Tisch einrichtet, bringt er auch Michaelas Sessel dort hin, was die Vermutung von zuvor bestärken könnte, dass er sich damit eine symbolische Verbindung zu Michaela schafft und diese hilfreich für ihn sein dürfte, sich auf das Spielen einzulassen. Ein Kind sagt ihm daraufhin mehrere Male, dass er auf diesem Sessel nicht sitzen darf, was Tim ignoriert. Vermutlich sieht er hierin eine Bedrohung, da diese symbolische Verbindung im Moment wichtig für ihn sein könnte und er diese nicht aufgeben will. Bei dem Spiel das er ausgewählt hat, geht es darum, auf Dominosteinen gleiche Bilder zu finden und diese aneinander zu legen und zusammen zu führen. Dabei geht es um die Thematik des Verbindens von zwei Teilen. Vielleicht drückt er mit der Wahl des Spiels aus, dass ihn diese Thematik des Verbindens im Kindergarten beschäftigt und dass es ein Wunsch von ihm ist, im Kindergarten Verbindungen zu anderen Kindern und Erwachsenen zu finden und einzugehen. Vielleicht möchte er dies im Spiel aushandeln und verarbeiten.

Daraufhin kommt es zu einem kurzen Kontakt mit Benjamin, der sich zu Tim setzt. Als die Triangel erklingt, kommt Helene zu Tim, reicht ihm die Hand und geht mit ihm zum runden Teppich, wo daraufhin der Morgenkreis stattfindet. Es wird „Mein rechter Platz ist leer“ gespielt. Tim wirkt bei diesem Morgenkreis teilweise gelangweilt und abwesend, er gähnt zwischendurch und dürfte müde sein. Als Mona den Raum verdunkelt, lässt er sich davon ablenken und blickt über die Schulter zu ihr. Während des Spiels werden immer wieder einzelne Kinder aufgerufen. Möglicherweise ist Tim gelangweilt, weil er nicht direkt angesprochen wird. Als die Pädagogin dann in die Runde fragt, wer noch nicht dran war, wirkt er wieder interessierter und bringt sich ein, indem er aufzeigt. Möglicherweise weil er nun die Hoffnung hat, bald aufgerufen zu werden.

Beobachtung 12/Szene 44: „Mein rechter Platz ist leer“ im Morgenkreis

Als nächstes wird Lisa, die rechts neben Tim sitzt, gerufen. Da sagt die Pädagogin: „So Tim, du bist dran.“ Tim blickt zur Pädagogin, er grinst und sie beginnt langsam und leise den Spruch vorzusagen. Tim stimmt ein, blickt in die Runde und wünscht sich Jessica zu sich. Jessica krabbelt über den Teppich zu ihm. Er lächelt sie an. Dann ist Tobias an der Reihe, er wünscht sich Tim. Tim sitzt mit den Armen nach hinten abgestützt da und blickt geradeaus. Da sagt die Pädagogin: „Tim, der Tobias hat dich gerufen.“ Tim setzt sich auf, blickt zuerst zur Pädagogin, dann zu Tobias. Dann krabbelt er auf allen Vieren zu Tobias und setzt sich neben ihm hin. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 12/88-101)

Tim reagiert freudig darauf, angesprochen zu werden und grinst, wirkt jedoch verlegen und lässt sich von der Pädagogin anleiten, indem sie ihm den Spruch vorsagt. Als Jessica zu ihm krabbelt, lächelt er sie an, danach dürfte er wieder eher gelangweilt sein. Als er von Tobias gerufen wird, muss ihn die Pädagogin darauf hinweisen, da er nicht reagiert. Auch die restliche Zeit im Morgenkreis wirkt Tim abgelenkt und blickt abwesend wirkend in die Ferne. Es entsteht der Eindruck, dass Tim den Morgenkreis vor allem in den Momenten, in denen er direkt angesprochen wird und eingebunden ist, als lustvoll erlebt. Die restliche Zeit über dürfte er hingegen davon gelangweilt sein und nicht aktiv daran teilhaben wollen.

Bei der **13. Beobachtung** sind Osterferien, weshalb sehr wenige Kinder in Tims Gruppe sind. Michaela ist an diesem Tag nicht im Kindergarten, was nun das dritte Mal in Folge während der Beobachtungstage der Fall ist. Als ich ankomme sind die Pädagogin Gitti und die Assistentinnen Mona und Lisi in der Gruppe. Tim wirkt orientierungslos, da er im Raum steht und das Geschehen verfolgt. Im Gruppenraum gibt es kleine Veränderungen in Form neuer Spielangebote, so wie zum Beispiel ein Holz-Puppenhaus und eine Schaumstoffwippe. Mona übernimmt an diesem Tag, wie auch schon in Phase 1 beobachtbar (Beobachtung 1/Szene 2: Reinkommen in die Kindergartengruppe; Mayrhofer 2017, Beobachtungen 3/52-57), die Aufgabe, Tim an die neuen Spielangebote heranzuführen, indem sie sich mit ihm hinsetzt und ihm zeigt und erklärt, wie damit gespielt werden kann. Tim nimmt dieses Angebot gerne an und ist interessiert und involviert in diesen Situationen. Dann spielt er alleine weiter.

Die Pädagogin Gitti ist zwar im Kindergarten anwesend, verlässt aber mehrmals den Gruppenraum, was Tim beunruhigen dürfte, da er bei Mona nachfragt, wo Gitti sich befindet bzw. wann sie wieder kommen wird und sich sichtlich freut, als sie zurück in den Gruppenraum kommt. Tim folgt ihr daraufhin zum Basteltisch und sagt zu ihr, dass er Kleber braucht. Er nimmt sich eine Flasche, die Gitti gegen einen Uhu-Stick tauscht, da die Flasche leer ist. Tim holt sich ein Blatt Papier, setzt sich zum Basteltisch und nimmt einen Stift in die Hand.

Beobachtung 13/Szene 45: Kleben, Kleben, Kleben

Er öffnet den Stift und beginnt damit auf dem Blatt Papier zuerst im Kreis und dann auf und ab zu malen. Während er malt, summt er mit geschlossenen Lippen eine Melodie. Nach einer Weile legt er den Stift neben dem Blatt ab und nimmt den Uhu-Stick in die Hand. Er öffnet den Kleber und dreht ihn ein Stück heraus. Er blickt auf den Stick, dann greift er mit dem Zeigefinger darauf, den er danach auf dem Blatt Papier abstreift und beginnt mit dem Kleber auf dem zuvor gemalten hin und her zu fahren, bis eine dicke Schicht Kleber auf dem Papier ist. Da muss Tim niesen.

Er stellt den Kleber rechts neben das Blatt und nimmt den Tixo, der bei Kiara steht. Er beginnt wieder zu summen und reißt ein Stück von dem Tixo ab. Das Stück hält er in beiden Händen zwischen Zeigefinger und Daumen und drückt es so auf den Kleber in der Mitte des Blattes. Er wiederholt dies noch einige Male und klebt so noch ein paar Streifen auf den Kleberfleck. Dabei summt er die ganze Zeit, nach einer Weile wird die Melodie von „Oh Tannenbaum“ erkennbar. Er nimmt wieder den blauen Stift und malt über das Bild aus Kleber und Tixo. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 13/119-131)

Als Tim eine Melodie summend malt, macht dies einen besänftigenden Eindruck, so als würde er sich mit dem Summen der Melodie selbst trösten wollen, nachdem er zuvor wohl besorgt um die Verbindung zu Gitti war. Als er den Uhu-Stick öffnet, dürfte er sich vergewissern, ob dieser auch klebt, da er zuerst mit dem Finger darauf greift. Indem er eine dicke Schicht Kleber auf dem Gemalten verteilt und diese dann noch mit mehreren Streifen Tixo beklebt, könnte er auf symbolischer Ebene das Thema des Verbindens und Festhaltens bearbeiten. Hierbei dürfte er sehr sorgfältig sein, indem er sicher geht, den Tixo fest auf den Kleberfleck zu drücken. An diesem Tag könnten sich die Beziehungsangebote im Kindergarten für Tim sehr locker gestalten, da Gitti den Raum immer wieder verlässt und Michaela, als seine Bezugspädagogin, nicht anwesend ist. Das Basteln des Bildes und das Festhalten bzw. Verbinden auf symbolischer Ebene könnte Tim zur Affektregulierung behilflich sein.

Später bringt er das gebastelte Bild in die Lade in der Garderobe und blickt sich daraufhin im Gruppenraum um, was den Eindruck hinterlässt, dass er sich Orientierung verschaffen muss. Gitti ist nicht mehr im Raum und Tim geht zu der neuen Wippe, wobei er wiederum die Erfahrung macht, dass Mona sich ihm zuwendet und ihm zeigt, wie man die neue Wippe nutzen kann. Die weitere Zeit bleibt er vorerst in der Nähe von Mona, die in der Mitte des Gruppenraums auf einem Sessel sitzt und die Kinder, die noch gebracht werden, begrüßt. Später geht Tim in die Bauecke.

Beobachtung 13/Szene 46: „Verbinden“ & „Gehalten-Sein“ im Spiel

Auf dem Teppich liegen bunte geometrische Formen, die magnetisch sind und aneinander gebaut werden können. Tim kniet sich in der Bauecke auf den Boden und beginnt mehrere Fünfecke aufeinander zu stapeln. Dies macht er sehr langsam, zwischendurch blickt er zu Victor und zu Konstantin, die beide für sich auch etwas bauen. Die geometrischen Formen sind flach und bestehen nur aus einem Rahmen, die Mitte ist frei. So steht nun eine Art fünfeckige Röhre vor ihm. Dann nimmt er ein kleineres Dreieck der gleichen Art in die Hand, nimmt mit der anderen Hand ein weiteres Dreieck und führt die zwei zusammen. Er legt die zwei Dreiecke auf den Boden und stapelt, wie bei den Fünfecken, mehrere Dreiecke aufeinander. Da sagt Konstantin zu Victor, dass er ihm sein Gebautes nicht kaputt machen darf. Tim blickt zwischen den beiden mit offenem Mund hin und her. Nach einer Weile blickt er hinunter zu den Stapeln, die er gemacht hat, nimmt

den Dreieckstapel und lässt diesen in den Fünfeckstapel hineinfallen. Dann nimmt er den Fünfeckstapel mit beiden Händen, hebt ihn hoch und stellt ihn auf das Regal, das sich rechts neben ihm befindet und die Bauecke von der Kuschelecke trennt. Dann nimmt er den Dreieckstapel, der nun vor ihm liegt und lässt ihn auf dem Regal in den Fünfeckstapel fallen. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 13/235-249)

Wie Tim die flachen magnetischen Formen aufeinander stapelt, schafft er zwischen den einzelnen Teilen jeweils eine Verbindung, worin sich sein Wunsch nach Verbindung und Kontakt ausdrücken könnte. Als Konstantin zu Victor sagt, dass dieser sein Gebautes nicht kaputt machen darf, wird Tim aufmerksam und wirkt alarmiert, indem er mit offenem Mund zwischen den beiden hin und her blickt. Er könnte die Gefahr, dass jemand ein Baustück kaputt macht, als Bedrohung empfinden und besorgt sein, so, wie er hinunter auf seine Stapel blickt. Er reagiert darauf, indem er den schmäleren Dreieck-Stapel in den breiteren Fünfeck-Stapel fallen lässt. Möglicherweise um den kleineren Stapel in dem größeren aufgehoben zu wissen und ihn somit in Sicherheit zu bringen. Diese symbolische Handlung könnte Tim dabei helfen, mit negativen Affekten in Bezug auf das Getrennt-Sein umzugehen. Daraufhin stellt er die Stapel auf dem Regal am Rand der Bauecke ab, wobei er wiederum den kleineren in den größeren fallen lässt.

Danach geht Tim zum Regal, das die Bauecke abgrenzt und nimmt dort ein Magnetspiel aus einem Korb. Es ist eine flache rechteckige Box, die mit Kugeln gefüllt ist und auf deren Oberseite sich Löcher befinden. Wenn der dazugehörige magnetische Stift zu einem der Löcher gehalten wird, wird die Kugel, die darunter liegt nach oben gezogen und bleibt dort. Tim setzt sich damit auf das niedrige Regal und blickt in den Gruppenraum.

Beobachtung 13/Szene 47: „Jetzt sind alle auf einmal da“

Er blickt in den Raum. Einige Kinder spielen bei dem runden Teppich und die Pädagoginnen Ariane und Gitti und die Assistentinnen Lisi und Mona stehen bei Michaelas Schreibtisch um die Ecke in der Nische und unterhalten sich. Tim sagt: „Jetzt sind alle auf einmal da“, dabei hebt er den rechten Arm vor sich in die Höhe und blickt zu mir. Ich mache: „Mhm“ und er lächelt mich an. Er wiederholt dies noch zweimal, dabei lächelt er mit weit offenem Mund. (...) Er nimmt den Stift und zieht eine Kugel damit nach oben, dann blickt er in den Gruppenraum und sagt: „Die Mona ist schon da.“ Er blickt wieder auf die Box und zieht mit dem Stift eine weitere Kugel nach oben. Dann blickt er zu mir und sagt: „Die Steffi ist schon da“, dann blickt er wieder hinunter auf die Box und holt mit dem Stift eine weitere Kugel nach oben, er blickt in den Raum und sagt: „Die Lea ist schon da“. So macht er weiter und zählt der Reihe nach mehrere Kinder auf, auch Kinder, die nicht da sind. Dann dreht er sich zur Bauecke und zählt auch noch Konstantin und Victor dazu, die dort sitzen, indem er für jeden eine Kugel hochzieht und kommentiert, dass er schon da ist. Da kommt Gitti auf uns zu und Tim ruft: „Gitti, ich schreibe auf, wer schon da ist.“ Sie sagt, dass

das toll ist, wenn er das macht und Tim lächelt sie an. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 13/256-262, 282-292)

Tim ist sichtlich erfreut, als er in den Gruppenraum blickt und merkt, dass alle, einschließlich der Pädagogin Gitti, die am heutigen Tag mehrmals den Gruppenraum verlassen hat, hier sind. Als er beginnt eine Kugel nach der anderen mit dem Magnetstift nach oben zu ziehen und sich dabei im Raum umblickt und sagt, wer schon da ist, schafft er auf symbolischer Ebene einerseits eine Verbindung, die entsteht wenn der Stift die Magnetkugel anzieht, andererseits hält er die Verbindungen zu den Personen, die er nennt somit auch fest, da die jeweilige Kugel oben sichtbar bleibt. Er dürfte hier die Themen Verbinden und In-Verbindung-Bleiben auf symbolischer Ebene bearbeiten und wirkt vergnügt dabei, indem er Gitti freudig davon erzählt, als sie auf ihn zukommt. Indem sie mit Zuspruch darauf reagiert, könnte sich Tim in der symbolischen Auseinandersetzung von ihr unterstützt fühlen, was er als bestärkend erleben könnte.

5.2.3 MITTE DES VIERTEN MONATS – AUF DISTANZ GEHALTEN

Die **14. Beobachtung** wurde in der Woche nach den Osterferien gemacht. Zu Beginn jausnet Tim beim runden Tisch. Michaela sitzt, mit dem Rücken zu ihm gewandt, neben ihm und unterhält sich mit Mona. Als Tim fertig ist, räumt er sein Geschirr ab. Danach kniet er sich auf den Sessel, auf dem er zuvor bei der Jause gesessen ist, und blickt sich im Gruppenraum um. Tim beobachtet die Situation im Gruppenraum und dürfte sich zuerst orientieren müssen und nicht wissen, wo er nun hin möchte. Er bringt sich in eine ungewöhnliche Position und schaut von dieser aus auf das Geschehen. Er könnte diesen Platz gewählt haben, weil er sich in der Nähe von Mona und Michaela befindet und er vielleicht darauf hofft, dass sie mit ihm in Kontakt treten. Es könnte ihm aber auch darum gehen, einen höheren Platz auf dem Sessel einzunehmen, um einen besseren Überblick zu bekommen. Mona unterbricht die Situation und fordert ihn auf, spielen zu gehen. Wie Tim Mona mit offenem Mund anblickt, wirkt er verunsichert und so als könnte er gerade nichts mit dieser Aufforderung anfangen. Vielleicht wünscht er sich, dass ihm jemand dabei behilflich ist, in ein Spiel zu kommen. Er alleine dürfte im Moment nicht fähig sein ein Spiel zu beginnen.

Er geht daraufhin zur Fensterreihe, stützt sich dort mit den Händen ab und blickt eine Weile aus dem Fenster, wobei sich seine Füße leicht vom Boden abheben. Das Hinausschauen aus

der Gruppe ist das Gegenteil von zuvor, als er in die Gruppe geblickt hat. So, wie er die Füße leicht vom Boden hebt, wirkt es, als wäre ihm der Boden unter den Füßen weggezogen worden. Vielleicht fühlt sich Tim so, als Mona ihn auffordert zu spielen, ihn dabei aber nicht weiter unterstützt. Tim wirkt, nachdem er eine Weile aus dem Fenster geblickt hat, wieder interessiert am Geschehen in der Gruppe. So wie zuvor blickt er sich im Gruppenraum um und geht dann langsam durch den Raum, bis ein lautes Geräusch zu hören ist. Ein Bursche hat eine Box mit Duplosteinen ausgeleert und Michaela sagt zu ihm, dass er diese wieder einräumen muss. Tim ist interessiert und blickt zu den beiden, vielleicht weil hier ein Kind mit Michaela zusammenkommt. Dies könnte genau das sein, was er im Moment sucht. Er wird daraufhin von Michaela gebeten, dem Burschen zu helfen, was Tim auch macht, indem er sich auf den Boden kniet und einige Duplosteine einräumt.

Danach wirkt er orientiert an Michaela und beobachtet sie, als sie sich mit der Kindergartenleiterin Frau K. unterhält. Als Frau K. den Raum verlässt, folgt er Michaela, die ihn daraufhin, etwas genervt wirkend, fragt, ob er spielen oder zeichnen möchte. Tim dürfte mit der Frage Michaelas, die zwei Möglichkeiten beinhaltet, nämlich zu spielen oder zu zeichnen, mehr anfangen können, als mit der alleinigen Aufforderung zu spielen, die er vorhin von Mona erhalten hat. Jedenfalls entscheidet er sich fürs Zeichnen und malt daraufhin beim Basteltisch ein Bild, wobei er oft zu den Kindern oder Michaela aufblickt. Als er fertig ist, streckt er seinen Arm in Richtung des Stöpsels seines Filzstiftes aus, der auf dem Tisch liegt.

Beobachtung 14/Szene 48: "Steh auf und hol ihn"

Daneben steht ein Mädchen und Tim blickt es an und sagt: „Kannst du“. Da sagt Michaela laut zu Tim: „Steh auf und hol ihn.“ Tim blickt sie mit offenem Mund an und Michaela sagt weiter zu dem Mädchen, das bereits den Stöpsel in der Hand hält, dass es diesen liegen lassen soll, damit Tim ihn sich selbst holen kann. Das Mädchen blickt Michaela an, dann reicht sie Tim den Stöpsel. Tim nimmt ihn entgegen und blickt dann mit offenem Mund zu Michaela. Die sagt zu ihm: „Na, sag Danke, normalerweise holst du den.“ Tim blickt zu dem Mädchen und bedankt sich. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 14/101-107)

Tim spricht das Mädchen an, weil er es um Hilfe bitten möchte. Es macht einen feindseligen Eindruck, wie Michaela Tim darauf hinweist, den Stöpsel selbst zu holen. Es wirkt nicht so, als würde das Mädchen sich an Tims Bitte stören und als wäre Michaelas Einschreiten in dieser Situation gefordert. Wie Tim Michaela mit offenem Mund anblickt, dürfte er über ihr Eingreifen irritiert sein und nicht verstehen, warum sie den Kontakt zu dem Mädchen ver-

hindern möchte. Ebenso erstarrt das Mädchen in ihrer Handlung, da sie, den Stöpsel bereits in der Hand haltend, Michaela anblickt, was vermuten lässt, dass auch sie irritiert ist. Dies scheint keine klare Regel zu sein, dennoch wird sie von Michaela als solche kommuniziert, indem sie sagt, dass er den Stöpsel „normalerweise“ selbst holen muss. Sie macht einen genervten Eindruck und ihre ablehnende Haltung könnte Tim völlig vor den Kopf stoßen und kränken.

Später bringt Tim das Blatt in seine Lade und geht wieder in den Gruppenraum.

Beobachtung 14/Szene 49: Uhrzeit erfragen & Abwertung

Kurz nach der Eingangstüre bleibt er stehen und schaut sich um, dann geht er langsam zu Gitti und fragt: „Gitti, wie spät ist es?“ Gitti schaut auf ihre Armbanduhr und sagt: „Es ist erst viertel 10, da haben wir noch ein bisschen Zeit“, dann streicht sie ihm mit ihrer Hand über den Kopf. Er presst seine Lippen aufeinander und schaut sie mit großen Augen an. Da fragt Michaela: „Wie spät es ist? Geht's schon los?“ Tim blickt zu ihr und Gitti antwortet: „Ja“. Gitti und Michaela unterhalten sich weiter über etwas anderes. Tim schaut die beiden an, dabei bewegt er seinen Oberkörper etwas hin und her. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 14/126-133)

So, wie Tim sich kurz nach der Eingangstüre zunächst umschaute, macht er einen orientierungslosen Eindruck. Als er dann Gitti nach der Uhrzeit fragt, könnte er sich bereits nach der Wiedervereinigung mit seinen Eltern sehnen, womöglich weil er zuvor von Michaela gekränkt wurde und es ihm heute besonders schwer fallen dürfte Verbindungen im Kindergarten anzubahnen. Gittis Antwort dürfte ihn enttäuschen, so wie er sie mit aufeinander gepressten Lippen anblickt. Er könnte traurig sein, noch länger im Kindergarten bleiben zu müssen. Als Tim Gitti nach der Uhrzeit fragt, wirkt Michaela wiederum genervt von ihm, indem sie dies abfällig kommentiert mit der Frage, ob es schon wieder los geht. Auch in dieser Situation ist sie selbst, wie zuvor bei dem Reichen des Stöpsels, nicht gefragt, da Tim Gitti angesprochen hat und diese ihm die Frage bereits beantwortet hat, dennoch bringt sie sich ein. Tim ist weiterhin an den Pädagoginnen orientiert, bleibt bei ihnen stehen und blickt sie an. Er dürfte im Moment für sich keine Idee haben, wie er die restliche Zeit im Kindergarten verbringen könnte und wünscht sich womöglich die Zuwendung der beiden.

Nach einer Weile kommt Michaela auf Tim zu und sagt zu ihm, dass er mit ihr mitkommen soll, sie hält ihm dabei ihre Hand hin.

Beobachtung 14/Szene 50: Abgeschoben & Abgewiesen

Er nimmt diese und sie geht mit ihm zur Couch, auf der Stefan sitzt und sich ein Buch anschaut. Sie fragt Stefan, ob Tim bei ihm mit schauen darf. Stefan schaut kurz von seinem Buch auf zu den

beiden, dann blickt er wieder in das Buch. Michaela sagt zu Tim, dass er sich neben Stefan auf die Couch setzen soll und Tim klettert hinauf, indem er ein Knie nach dem anderen auf die Couch stellt. Er dreht sich um und sitzt mit ausgestreckten Beinen auf der Couch. Dann sagt Michaela zu Stefan, dass er Tim das Buch zeigen soll. Stefan schaut mit zusammengekniffenen Augen zu Tim, dann zu Michaela, dann blickt er wieder in sein Buch. Tim lächelt Stefan an, dann rutscht er ein Stück zu ihm und streckt den Kopf etwas in seine Richtung, um in das Buch hineinschauen zu können. Stefan zieht daraufhin das Buch an seine Brust und rutscht ein Stück weg von Tim. Tim schaut ihn mit großen Augen an, dann lächelt er und rutscht ihm hinterher. Er streckt wieder den Kopf etwas hinüber und Stefan schaut ihn wie zuvor an und rutscht nochmals ein Stück weg. Tim rutscht ihm wieder hinterher und Stefan sagt etwas zu ihm, was ich nicht verstehe und rutscht nochmals ein Stück weiter. Tim bleibt an seinem Platz, er legt den Kopf zurück auf den großen Rückenpolster der Couch und blickt so eine Weile geradeaus in die Ferne. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 14/133-149)

Tim könnte sich freuen als Michaela auf ihn zukommt, womöglich hat er sich dies zuvor gewünscht. Sie hat allerdings nicht die Intention mit ihm länger in Kontakt zu treten, sondern versucht eine Distanz zu schaffen und ihn in Kontakt mit anderen Kindern zu bringen, wobei sie allerdings eher ungeschickt vorgeht, da sie zwar Stefan fragt, ob Tim mit ihm das Buch anschauen darf, seine Reaktion jedoch nicht abwartet bzw. die Ablehnung darin nicht erkennt und Tim somit in die missliche Lage kommt, von Stefan abgewiesen zu werden. Tim dürfte die Idee mit Stefan das Buch anzuschauen erfreut annehmen und geht freudig auf Stefan zu, indem er ihn anlächelt und näher zu ihm rückt. Er könnte nicht sofort erkennen bzw. wahrhaben wollen, dass Stefan seine Nähe nicht möchte. Ähnlich ist dies auch schon in einer früheren Beobachtung vorgekommen, als Michaela Stefan im Garten gefragt hat, ob er mit Tim spielen möchte (Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen). Tims Wunsch nach dem Kontakt mit Peers könnte so groß sein, dass er die Ablehnung anfangs nicht wahrhaben dürfte. Erst als Stefan mit ihm spricht und ihm hierbei womöglich deutlich sagt, dass er das nicht möchte, lässt Tim davon ab in sein Buch zu blicken. Tim könnte sich gekränkt und entmutigt fühlen, da Stefan ihn abweist. Er könnte frustriert und hoffnungslos sein und es könnte sein, dass er sich nach den erfahrenen Ablehnungen erst wieder sammeln muss, da er eine Weile traurig wirkend angelehnt da sitzt und in die Ferne blickt.

Danach rutscht Tim von der Couch und wirkt eine Weile orientierungslos, da er im Raum umher geht, wieder kurz stehen bleibt, summt, singt, sich umsieht oder wie zuvor aus dem Fenster blickt. Hin und wieder wird er von Michaela oder Mona angesprochen, es kommt aber vorerst zu keinem längeren Kontakt. Dann geht er zur Kuschelecke, in der Michaela mit

einem Kind sitzt. Auf ihr Angebot hin, sich dazu zu setzen, unterhalten sich die beiden kurz, dann wendet sich Michaela ein paar Mädchen zu, woraufhin Tim zur Fensterreihe geht.

Beobachtung 14/Szene 51: Sich-Selbst-Stützen & Michaelas roter Sessel

Dort lehnt er sich an den Tisch und stützt sich mit beiden Händen auf der Tischplatte ab, so dass seine Beine sich fast vom Boden heben. So blickt er eine Weile aus dem Fenster. Dann stützt er sich nach hinten ab, so dass er gerade auf beiden Beinen zum stehen kommt, dreht sich um und geht langsam zu Michaelas rotem Drehsessel. Er summt eine Melodie dabei und greift dort mit beiden Händen auf die Lehne des Sessels. Michaela sagt von der Kuschelecke aus, dass er ihren Sessel lassen soll. Er blickt immer noch summend zu ihr, und steigt dann langsam über die Stufe hinunter und geht zu der Kommode vor der Kuschelecke. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 14/194-204)

Vielleicht ist es im Moment, da er wiederholt von Michaela abgewiesen wurde, für Tim zu schmerzhaft weiterhin in die Gruppe hinein zu blicken. Er könnte eine „Pause“ vom Gruppengeschehen brauchen, um mit den schmerzhaften Affekten umzugehen. Auch dieses Mal stützt er sich so ab, dass seine Füße sich vom Boden abheben, was wiederum auf symbolischer Ebene an das Bild „den Boden unter den Füßen zu verlieren“ erinnert. Hiermit könnte er sich selbst stützen und Kraft geben. Es dürfte ihm an diesem Tag der „sichere Hafen“ fehlen, zu dem er zurückkehren kann, wenn er sich bedroht fühlt, da Michaela kaum für ihn verfügbar ist, sondern ihn im Gegenteil Distanz hält. Als er zu Michaelas rotem Sessel geht, an dem er sich anhält, könnte er den Wunsch nach Halt und Unterstützung durch die Pädagogin ausdrücken und symbolische Nähe zu ihr herstellen. Dies gesteht ihm Michaela aber nicht zu, indem sie ihn darauf hinweist, den Sessel los zu lassen. Währenddessen summt Tim eine Melodie, was ihn in sich gekehrt wirken lässt.

Danach beginnt Tim „Dornröschen“ zu singen, woraufhin Michaela mit ihm in eine längere Interaktion tritt, da sie ihn auffordert alle Strophen des Liedes zu singen und ihn dafür lobt, was Tim als bestärkend erleben könnte. Tim dürfte jedenfalls erfreut darüber sein, er lacht Michaela zwischen den Strophen an und es wirkt so, als würde er den längeren Kontakt mit ihr genießen und aufrecht erhalten wollen, indem er danach bei ihr bleibt und ihr folgt. Als Michaela dann mit Gitti ein Gespräch beginnt, blickt Tim noch eine Weile zu den beiden, woraufhin er in die Puppenecke geht.

Beobachtung 14/Szene 52: „Kontrolle über Verbindungen“ im Spiel

Auf dem runden Tisch steht ein altes Telefon. Tim geht dorthin und nimmt den Hörer vom Telefon ab. Er sagt: „Hallo?“. Dann legt er den Hörer wieder auf das Telefon und geht schnell aus der

Puppenecke in Richtung Gruppenraum. Vor der Stufe die hinunter führt dreht er um und geht genauso schnell wieder in die Puppenecke zurück, dabei macht er ein klingelndes Geräusch. Er nimmt wieder den Hörer zum Ohr und sagt: „Praterstraße Albertgasse, Hallo? Na, das brauch ma nicht, Tschüßl“, dabei stemmt er seine freie Hand in die Hüfte und steigt mit den Füßen hin und her. Dann legt er den Hörer auf und geht wie zuvor schnell zum Gruppenraum, diesmal auch über die Stufe hinunter. Dort dreht er wieder um und geht schnell zurück und führt nochmals das gleiche Gespräch. Genau so wiederholt sich das Ganze nochmal. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 14/256-268)

Als Tim in die Puppenecke geht und dort zu „telefonieren“ beginnt, könnte er auf symbolischer Ebene eine Verbindung schaffen. Womöglich, da es sich im Kindergarten heute für ihn schwierig gestaltet, Verbindungen zu den Pädagoginnen und Peers aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Das „Telefongespräch“ wirkt geschäftiger als in den Beobachtungen zuvor (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/166-168; Beobachtung 5/Szene 19: „Ja, es passt alles.“; Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“). Er agiert schnell, was ihn gehetzt wirken lässt, vielleicht drückt sich hierin der Stress aus, den er auch im Hinblick auf das In-Kontakt-Treten im Kindergarten und Getrennt-Sein von seinen Eltern empfinden könnte. Er wird im Spiel angerufen und kann darin selbst darüber entscheiden, wann die Verbindung abbricht und wieder aufgenommen wird. Dies könnte den Beziehungserfahrungen, die er an diesem Tag im Kindergarten tatsächlich macht, entgegen stehen, da er dabei keine Kontrolle darüber haben dürfte, ob Verbindungen entstehen, bestehen bleiben oder abbrechen. Tim könnte sich dadurch außer Kontrolle und ohnmächtig fühlen. Möglicherweise kann er im symbolischen Spiel dieses Erleben verarbeiten und ein Gefühl von Kontrolle erlangen. Er führt dieses „Telefongespräch“ mehrere Male, wonach er jedes Mal die Puppenecke verlässt und zum großen Gruppenraum geht, dort aber gleich wieder umkehrt. Nach dem zweiten „Telefonat“, bei dem er entschlossener wirkt, indem er in die Hand in die Hüfte stemmt, geht er ein Stück weiter in den Gruppenraum hinein als zuvor. Es könnte sein, dass das symbolische Spiel mit dem Telefon für ihn hilfreich im Sinne der Affektregulierung ist und er nach jedem Telefonat probiert, ob er sich emotional wieder fähig fühlt, zurück in den Gruppenraum zu gehen und Kontakt zu den Pädagoginnen oder den Peers zu suchen.

5.2.4 ENDE DES VIERTEN MONATS – NÄHE ZU PEERS

In **Beobachtung 15**, beim dritten beobachteten Morgenkreis, wird Tim erst knapp davor von seinem Vater in den Kindergarten gebracht. Als die beiden in der Garderobe sind, erklingt im Gruppenraum die Triangel. Tim sagt daraufhin lächelnd zu seinem Vater, dass sie schon in

den Garten gehen. Er spricht hier den Besuch des Gartens und nicht den Morgenkreis an, der davor noch stattfindet. Dies könnte darauf hinweisen, dass der Morgenkreis für Tim einen Tagespunkt darstellt, der ihm hinsichtlich der Zeitstruktur Orientierung bietet. So weiß er vermutlich, dass die Gruppe danach in den Garten gehen wird und es nach dem Garten das Mittagessen geben wird, wonach er abgeholt wird. Tim setzt sich daraufhin auf den runden Teppich im Gruppenraum, auf dem schon mehrere Kinder sitzen.

Beobachtung 15/Szene 53: Körperliche Nähe durch Peers

Da kommt Constanze, eines der älteren Mädchen, und setzt sich rechts neben ihn. Die beiden lächeln sich an und Constanze legt einen Arm um Tim. Auch Tim legt seinen Arm um Constanze. Die beiden sitzen so sehr eng aneinander. Tims Vater unterhält sich noch kurz mit Michaela, dann ruft er Tim zu: „Baba, viel Spaß!“. Tim blickt über seine Schulter nach hinten zu ihm, dabei löst er sich von Constanze und ruft: „Baba, Papa.“ Dann dreht er sich wieder nach vorne und die beiden nehmen sich wieder in den Arm. Tim legt seinen Kopf auf ihre Schulter und blickt hoch zu ihr. Dann hebt er seinen Kopf und gibt ihr ein Bussi auf die Wange. Die beiden strahlen sich an und dann legt Tim wieder seinen Kopf auf Constanzes Schulter. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 15/18-34)

Constanze kommt direkt auf Tim zu und die beiden begrüßen sich freudig, indem sie sich anlächeln und Constanze ihren Arm um Tim legt, was er erwidert. Der Abschied von seinem Vater dürfte ihm in dem Moment nicht schwer fallen, da er sich nur kurz von Constanzes Umarmung löst, um „Baba“ zu sagen und sich daraufhin gleich wieder in die Umarmung mit ihr begibt. Tim dürfte diese Nähe genießen, er könnte sich gemocht und angenommen von ihr fühlen. So, wie er seinen Kopf auf ihre Schulter legt, dürfte er sich bei ihr geborgen fühlen und als er zu ihr hochblickt und ihr ein Bussi auf die Wange gibt, geht er sehr liebevoll mit ihr um und macht einen dankbaren Eindruck. Die beiden wirken glücklich in dieser Zweisamkeit, als sie sich anstrahlen.

Dann beginnt der Morgenkreis, den Michaela anleitet. Zuerst unterhalten sie sich über den Ausflug der Kindergartengruppe am Vortag, währenddessen sind sich Constanze und Tim weiterhin körperlich sehr nahe und kuscheln. Danach werden die Geburtstage von Sandra und von Greta gefeiert. Tim nimmt sichtlich freudvoll am Geburtstagsfest teil, indem er lächelnd dem Geschehen folgt und beim Anzünden der Kerzen laut mitzählt. Dann spielt die Praktikantin Maria ein Lied auf der Gitarre.

Beobachtung 15/Szene 54: Gemeinsames Singen im Morgenkreis

Maria sagt, dass ihr alle beim Singen helfen müssen. Tim stützt sich mit den Händen hinter seinem Körper ab und blickt zu Maria. Dann beginnt sie auf der Gitarre zu spielen und „Heute kann es regnen, stürmen oder schneien“ zu singen. Michaela und einige der Kinder stimmen leise ein. Da setzt sich Tim wieder auf und blickt in den Kreis. Er bewegt auch seine Lippen zum Lied. Als das Lied zu Ende ist, ruft Michaela „Bravo“ und klatscht in die Hände. Tim und ein paar andere Kinder beginnen auch zu klatschen. Er blickt zu Constanze, die auch klatscht. Die beiden lachen sich an. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 15/77-83)

Als Tim sich zurücklehnt und zu Maria blickt, wirkt er abwartend, bis Michaela und ein paar Kinder in das Lied einstimmen und er sich aufsetzt, wodurch er aktiv und interessiert am Geschehen wirkt. Er dürfte am Gruppengeschehen teilhaben und sich einbringen wollen, indem er die Lippen zum Lied bewegt. Als auch er am Ende des Liedes in die Hände klatscht, könnte er seine Freude am gemeinsamen Singen ausdrücken. Danach blickt er zu Constanze und lacht sie an, so als möchte er seine Freude mit ihr teilen, was diese auch erwidert. Er dürfte an diesem Tag das Zusammensitzen und die gemeinsamen Aktivitäten in der Gruppe, im Vergleich zu den Morgenkreisen, die bisher beobachtet wurden (Beobachtung 9/Szene 32: Sich im Morgenkreis einbringen; Beobachtung 9/Szene 33: Den weiteren Morgenkreis bestimmen dürfen; Beobachtung 12/Szene 44: „Mein rechter Platz ist leer“ im Morgenkreis), freudvoller genießen und lustvoller erleben können und daran angemessener und sicherer partizipieren.

Danach wird noch ein weiteres Lied gesungen, gratuliert und getanzt. Zum Abschluss des Morgenkreises leitet Michaela eine Traumreise an, bei der alle Kinder auf dem Boden liegen und am Ende einzeln von Michaela in die freie Spielphase geschickt werden. Tim wirkt die ganze Zeit über am Geschehen interessiert und beteiligt und kommt mehrfach mit seinen Peers in einen wechselseitigen lustvollen Austausch.

Zu Beginn der **16. Beobachtung**, als Tims Gruppe im Garten ist, hält er sich in der Nähe der Hütten und der Bank auf, was den Bereich darstellt, in dem sich die Pädagoginnen meistens während des Gartenbesuchs befinden. Er dürfte fixiert darauf sein, in der Nähe der Pädagoginnen zu bleiben. Als er geht, bewegt er sich sehr langsam, setzt sich dann auf die Bank und summt mit nach unten gerichtetem Blick eine Melodie, wobei er einsam und verloren wirkt. Als Gitti die Türe zur Hütte öffnet und Spielsachen an die Kinder verteilt, geht er langsam dorthin und verfolgt das Geschehen mit offenem Mund und vor dem Körper ineinander ver-

schränkten Fingern, danach geht er wieder langsam zur Bank und setzt sich. Er wirkt orientierungslos und abwartend. Möglicherweise drückt er mittels seiner ineinander verschränkten Finger den Wunsch nach Verbindung aus. Er dürfte aber im Moment keine Idee haben, wie er eine Verbindung aufbauen könnte. Erst als die Kinder sich bereits im Garten verteilen und Gitti die Hütte wieder abgesperrt hat, springt er auf, läuft zu ihr und fragt nach einem Reifen. Im Vergleich zu davor, ist Tim plötzlich aktiv, indem er aufspringt. Vielleicht sieht er in diesem Moment, in dem Gitti alleine bei der Hütte ist, seine Chance mit ihr in Kontakt zu kommen. Sie gibt ihm einen Reifen und Tim beginnt damit zu spielen, wobei Luise zu ihm kommt und sagt, dass sie den Reifen fangen wird. Tim lässt den Reifen daraufhin rollen, läuft aber sogleich dem Reifen hinterher, hebt ihn auf und geht damit wieder zurück vor die Hütte, wohin Luise ihm folgt. Es macht den Eindruck, als möchte er im Moment seinen Reifen nicht mit Luise teilen, sondern diesen für sich alleine haben.

Beobachtung 16/Szene 55: Geteilte Aufmerksamkeit

Tim hält den Reifen, nach vorne gebückt, zum Boden und steigt hinein. Dann hebt er den Reifen hoch bis zu seinen Hüften und beginnt mit dem Hintern hin und her zu wackeln. Da kommt Gitti und fragt, was er mit dem Reifen macht. Tim sagt: „So“ und dreht den Reifen in der Luft und lässt ihn los, so dass er zu Boden fällt. Er lacht und blickt zu Gitti, die nun aber mit Luise spricht. Luise möchte auch einen Reifen und Gitti holt ihr einen aus der Hütte. Tim steht mit offenem Mund da und blickt zu den beiden. Als Gitti die Türe wieder geschlossen hat, sagt er: „Schau!“ Er hebt den Reifen und lässt ihn wie zuvor mit einer drehenden Bewegung zu Boden fallen. Er lächelt sie an und Gitti sagt, dass sie das so aber auch kann. Tim schaut sie mit offenem Mund an, dann fragt er: „Wie?“. Gitti meint: „So wie du.“ Tim lächelt sie an, dann hebt er den Reifen und lässt ihn wieder wie zuvor fallen. Er hebt ihn wieder auf und sagt dabei lächelnd: „Gitti, schau“, dann blickt er auf. Gitti geht gerade weg von den beiden in Richtung einer Mulde, bei der einige Kinder spielen. Tim blickt ihr kurz mit offenem Mund hinterher. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 16/40-52)

Folgt man der Annahme von zuvor, dass Tim den Reifen nicht teilen, sondern für sich behalten möchte, könnte angenommen werden, dass er, indem er in den Reifen hinein steigt, diesen für sich beansprucht. Es könnte sich darin aber auch auf symbolischer Ebene der Wunsch nach Gehalten-Werden und Aufgehoben-Sein ausdrücken. Als Gitti ihn anspricht und er ihr vorzeigt, was er mit dem Reifen macht, wirkt Tim erfreut über ihr Interesse und lacht. Es könnte ihn enttäuschen, als sie sich frühzeitig wieder von ihm abwendet, so, wie er den beiden mit offenem Mund nachblickt. Er dürfte diese Abweisung von ihr nicht fassen können und akzeptieren wollen, denn er wirbt weiter intensiv um ihre Zuwendung, indem er sie dazu auffordert nochmals zuzuschauen und ihr wiederum zeigt, wie er mit dem Reifen spielt.

Gitti reagiert darauf jedoch abwertend, indem sie sagt, dass sie dies aber auch könne, es somit nichts Besonderes ist. Tim dürfte dies nicht verstehen können und drückt dies auch verbal aus, indem er nachfragt. Ihre Antwort – „So wie du.“ – dürfte Tim als etwas Gemeinsames werten, denn er lächelt Gitti an und wirkt erfreut. Dieses „Gemeinsame“ führt er daraufhin noch mehrmals aus, vielleicht um daran festzuhalten. Hierbei fordert er Gitti nochmals zum Zuschauen auf, diese bewegt sich jedoch wieder von ihm weg, was er wiederum als enttäuschend erleben dürfte.

Danach spricht Luise Tim an und meint, dass sie das auch kann. Sie macht Tims Bewegung von zuvor nach und lächelt ihn an, was Tim erwidert. Luise greift sein Spiel auf und dürfte Tims Enttäuschung erkennen. Die beiden kommen daraufhin in ein gemeinsames Spiel mit den Reifen.

Beobachtung 16/Szene 56: Der Reifel zum Trotz

Dann steigt er aus dem Reifen und nimmt ihn mit einer Hand, er schwingt ihn einige Male und lässt ihn dann in der höchsten Position los, so dass er vor ihm ein paar Mal auf dem Boden aufspringt und dann auf den Boden fällt. Luise beginnt laut zu lachen und sagt: „Das kann ich auch“ und macht ihm dies nach. Die beiden wiederholen das einige Male abwechselnd und schauen sich dabei zu und lachen laut dabei. Von mal zu mal wird das Fallenlassen wilder, so dass sie am Ende den Reifen werfen (...). Da kommt Gitti zu ihnen und meint, dass sie aufpassen müssen, dass sie niemanden treffen. Sie sagt ihnen, dass sie den Reifen rollen lassen können, ihn aber nicht werfen dürfen. Dann geht sie wieder weg von ihnen. Die beiden machen weiter wie zuvor und bewegen sich auf diese Weise nun wieder zurück in Richtung der Hütten. Als Tim gerade den Reifen in Richtung Luise geworfen hat und der Reifen knapp über ihren Kopf hinweg fliegt, kommt Gitti in schnellen Schritten auf ihn zu und sagt mit lauter Stimme, dass das Reifenwerfen zu gefährlich ist. Tim blickt sie an und als sie fertig gesprochen hat, lacht er. Sie sagt nochmals, dass er den Reifen nicht werfen darf und dass das gefährlich ist. Tim hört auf zu lachen, geht zum Reifen, hebt ihn auf und lässt ihn rollen. Dann blickt er zu Gitti, die sagt, dass er es genau so machen soll. Tim lächelt sie an und läuft dann zum Reifen. Er hebt ihn hoch und blickt sich um. Dann sagt er: „Fertig, Feuer, Los“ und wirft den Reifen mit beiden Händen waagrecht vor sich auf den Boden, dabei holt er mit dem Oberkörper Schwung. Luise ruft „Los“ und macht ihm dies nach. Die beiden wiederholen dies wieder einige Male abwechselnd, dabei rufen sie immer „Los“. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 16/54-76)

Zu Beginn lässt Tim den Reifen von der höchsten Position fallen, womit er symbolisch ausdrücken könnte, wie er sich von der Pädagogin Gitti fallen gelassen fühlt. Er wurde zuvor mehrmals von ihr enttäuscht und es könnte sein, dass er im Spiel nun diese Erlebnisse verarbeitet. Luise geht auf Tim zu, indem sie ihm das Fallenlassen des Reifens nachmacht. Die beiden dürften das gemeinsame Reifenspiel lustvoll erleben, da sie dabei laut lachen und sich zuschauen, womit sie das Spiel wechselseitig gestalten. Als Gitti sie zum ersten Mal

maßregelt, nicht mit den Reifen zu werfen, halten die beiden zwar inne, führen ihr Spiel jedoch, sobald Gitti sich wieder von ihnen wegbewegt, fort. Sie widersetzen sich demnach ihrer Aufforderung. Als Gitti sie das zweite Mal sogar laut und deutlich darauf hinweist, das Werfen sein zu lassen, lacht Tim sie zuerst an. Möglicherweise erheitert ihn das Spiel derart, dass er ihre Verwarnung nicht ernst nimmt, weil er noch die angenehmen Gefühle, die das Spiel herbeiführen dürfte, verspürt. Womöglich realisiert er erst, als sie das Verbot nochmals ausspricht, dass dies eine Regel ist, deren Befolgung sie einfordert, da daraufhin sein Lächeln verschwindet. Ein ähnliches Unverständnis seinerseits gegenüber einer Regel, die lustvolles Spielen mit Peers unterbindet, konnte bereits in einem Spiel mit Tarik beobachtet werden (Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt).

Indem Tim Gitti vorzeigt, wie er den Reifen rollen lässt, zeigt er ihr auch, dass er verstanden hat, was sie meint. Kaum ist Gitti allerdings wieder weg, beginnen die beiden erneut mit dem Werfen der Reifen, wobei Tim sich davor aber umblickt, was die Vermutung nahelegt, dass er sich zuerst vergewissert, ob Gitti sie im Blick hat oder nicht. Er dürfte sich bewusst dieser Regel widersetzen und führt das Spiel mit noch mehr Intensität fort, indem er dazu „Feuer, fertig, los“ ruft. Einerseits könnte Tim, aufgrund der Abweisungen von Gitti von zuvor verärgert und wütend sein und sich deshalb aus Protest ihrer Regel widersetzen. Andererseits liegt auch die Annahme nahe, dass das Spiel, im Dienste der Affektregulierung, von ihm als derart hilfreich empfunden wird, dass es ihm dringender erscheint, es aufrecht zu erhalten und dafür Gittis Zurechtweisung auszuhalten.

Der Kontakt zwischen Luise und Tim bricht kurz darauf ab, als er vorschlägt zum Trampolin zu gehen, Luise ihm aber nicht folgt. Tim könnte dies als enttäuschend erleben. Daraufhin wirkt er betrübt, setzt sich auf die Bank und kehrt somit zurück an den „sicheren Ort“ der Pädagoginnen, wobei er verloren wirkt. Er summt eine Melodie, singt Dornröschen und reißt Pflanzen aus, die im Zwischenraum der Holzbretter der Bank wachsen. Nachdem er den Reifen zurück zur Hütte bringen muss, geht er wieder zur Bank und kommt dort nochmals in einen längeren Austausch mit Luise, bis sie sich wegbewegt. Tim blickt ihr hinterher und bleibt dann summend und singend auf der Bank sitzen, was eine beruhigende Wirkung auf ihn haben könnte, da er dabei in sich gekehrt wirkt.

Beobachtung 16/Szene 57: Mithilfe von Peers den „sicheren Hafen“ verlassen

Ich höre Luise von der Federwippe aus rufen, dass Tim kommen soll. Nach einer Weile kommt sie auf ihn zugelaufen. Tim singt nun „Summ summ summ, Bienchen summ herum“. Sie fragt Tim ob, er kommt und bleibt vor ihm stehen. Er schaut ihr ins Gesicht und singt noch einmal das Lied von zuvor. Dann rutscht er von der Bank und die beiden laufen zur Federwippe. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 16/136-140)

Tim dürfte Luises Rufe nicht wahrnehmen oder nicht hören wollen, da er darauf nicht reagiert. Als sie zu ihm kommt, singt er vor sich her und selbst als Luise ihn direkt anspricht, singt er weiter, während er sie anblickt. Möglicherweise hilft ihm das Singen bei der Affektregulierung und dabei wieder aktiv zu werden. Als er sich bereit fühlen dürfte in Kontakt zu treten, rutscht er von der Bank und läuft mit Luise zur Federwippe im hinteren Teil des Gartens, wo er bisher noch nicht beobachtet wurde, da er den Umkreis der Bank und der Hütten bisher ohne den Pädagoginnen nur selten verlassen hat. Tim könnte Luises Zuwendung und Geduld als hilfreich empfinden, sich aus dem „sicheren Hafen“ nahe der Pädagoginnen hinaus zu bewegen und neue Spielbereiche zu entdecken.

Während Tim und Luise bei der Federwippe sind, trennen sie sich wieder, da Luise wegläuft und Tim noch weiter wippt. Etwas später läuft er zur Rutsche, bei der gerade eine Gruppe Burschen spielt. Die Burschen werden von Gitti zurechtgewiesen, weil sie Zapfen von der oberen Plattform der Rutsche hinunter geworfen haben. Tim blickt mit offenem Mund und großen Augen zwischen Gitti und den Burschen hin und her. Vielleicht ist er daran interessiert, weil die Burschen, genauso wie er und Luise zuvor, „wild“ spielen und deshalb von Gitti zurechtgewiesen werden. Er dürfte am „wilden“ Spiel der Burschen interessiert und davon fasziniert sein und nähert sich ihnen zögerlich an, indem er zuerst unter die Rutsche geht und von dort zu ihnen hinauf ruft. Nach einer Weile geht er zur Vorderseite der Rutsche, wo die Burschen gerade Zapfen aus Kübeln über die Rutsche hinunter schütten, was laut poltert. Nachdem die Kübel geleert sind, rutschen die Burschen hinterher und sammeln die Zapfen wieder ein. Tim beobachtet sie aus einiger Entfernung eine Melodie summend, geht dann auf sie zu und spricht einen der Burschen an, indem er ihm einen Zapfen zeigt, der noch auf dem Boden liegt. Möglicherweise möchte er so an dem Spiel teilhaben, denn er greift daraufhin zu einem Kübel, woraufhin ihn aber einer der Burschen abweist. Tim schaut den Burschen mit offenem Mund an und blickt ihm hinterher. Trotz der Abweisung, partizipiert er weiter an dem Spiel, indem er sich vor die Rutsche stellt und versucht die Zapfen („Bockerl“)

aufzufangen und danach auf den Zapfen herum trampelt. Nach einer Weile kommen Luise und Lisa zur Rutsche.

Beobachtung 16/Szene 58: Kreischen & Trampeln

Tim blickt zu den beiden und ruft: „Passts auf, die Bockerl kommen“ und zeigt mit ausgestrecktem Arm zur Rutsche. Die drei stehen nun nebeneinander und blicken alle in Richtung der Rutsche. Nach einer Weile sagt er: „Gleich kommen die Bockerl, schauts!“. In dem Moment lassen die Burschen einzelne Zapfen hinunterrutschen. Tim läuft zur Rutsche und versucht die einzelnen Zapfen aufzufangen, indem er in die Hocke geht und die Hände mit den Handflächen nach oben aneinander gehalten vor der Rutsche hin und her bewegt. Lisa und Luise laufen zu ihm, sie kichern dabei laut. Tim steht auf und dreht sich zu den beiden und lacht sie an. Dann trampelt er über die Zapfen, die nun vor der Rutsche liegen. Er kreischt dabei mit weit geöffnetem Mund und zusammengekniffenen Augen. Lisa und Luise kichern und trampeln auch kreischend hinter Tim her. Da ruft Luise ganz laut und schrill: „Jetzt kommen alle Bockerl“. Alle drei schreien daraufhin richtig laut mit weit aufgerissenem Mund: „Aaaaah“ und trampeln eine Weile so schreiend auf den Zapfen, die zuvor schon herunter gerutscht sind, bis die Kübel die Rutsche herunter kommen und sie alle zu lachen beginnen. Die drei beginnen daraufhin die Zapfen, die auf dem Boden liegen, einzusammeln. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 16/200-214)

Als Tim Luise und Lisa zuruft und sie auf das Spiel bei der Rutsche aufmerksam macht, wirkt er aufgeregt und wie er mit dem Arm zur Rutsche zeigt, dürfte er sie einladen auch an dem Spiel teilzuhaben, worauf die beiden eingehen und mit ihm gemeinsam zur Rutsche blicken. Als er dann nochmals darauf hinweist, dass die Bockerl gleich kommen, dürfte es sehr dringlich für ihn sein, dieses Erlebnis mit ihnen zu teilen und es nicht zu verpassen, wenn die Zapfen über die Rutsche herunter kommen. Er wirkt dabei weiterhin aufgeregt und vielleicht auch ungeduldig, so als könne er es kaum erwarten, dass es endlich losgeht. Sobald die ersten Zapfen hinunterrutschen, läuft Tim zur Rutsche und versucht die Zapfen aufzufangen, wobei er hektisch wirkt. Möglicherweise geht es hierbei auf symbolischer Ebene um das Gefühl aufgefangen zu werden, jedenfalls dürfte es ihm ein großes Bedürfnis sein, die Bockerl nicht einfach auf den Boden fallen zu lassen. Luise und Lisa steigen in das Spiel ein, laufen ihm hinterher und kichern, was Tim freuen dürfte, da er sie anlacht. Als Tim kreischend auf den Zapfen herum trampelt, macht dies einen angespannten und aggressiven Eindruck, möglicherweise kann er mittels dieser körperlichen Betätigung seine Anspannung loslassen. Luise und Lisa scheinen Gefallen an dem Spiel zu haben und machen ihm dies nach. Als am Ende die Kübel die Rutsche herunter kommen, wirken die drei entspannter und gelöster, indem sie zu lachen beginnen und in Ruhe die Zapfen einsammeln. Die drei dürften viel Spaß beim Bockerl-Spiel empfinden und es wirkt als würden sie dieses gemeinsame Spiel angenehm und lustvoll erleben.

In der **17. Beobachtung** wird zu Beginn ein Morgenkreis beobachtet, bei dem Tim zwischen Sandra und Tarik sitzt. Anfangs geht es um den bevorstehenden Sommer und Michaela erklärt den Kindern, dass sie sich schon in der Früh mit Sonnencreme einschmieren sollten. Tim blickt währenddessen zu Michaela, wobei er müde wirkt, indem er mit den Händen nach hinten abgestützt da sitzt und mehrmals gähnt. Michaela spricht Tim an und wiederholt für ihn, dass er sich bereits in der Früh einschmieren muss, was Tim bestätigt. Hierbei wirkt munterer als zuvor, da er seine Augen weiter öffnet. Danach stellt Michaela Fragen in die Runde. Tim beobachtet dies und blickt zu denen, die gerade sprechen, wirkt dabei aber müde wie zuvor, gähnt und dürfte immer gelangweilter werden. Als Sandra sich neben ihm auf den Bauch legt, macht er ihr das nach und Tarik legt sich ebenso auf den Bauch. Michaela erklärt den Kindern gerade, welches Gewand sie jetzt im Garderoben-Sackerl brauchen.

Beobachtung 17/Szene 59: Verbindung aufrecht erhalten

Währenddessen legt Tim seinen Kopf am Boden ab, so dass er in Richtung Sandra blickt. Er bleibt kurz so liegen, dann hebt er seinen Kopf, dreht ihn in Tariks Richtung und legt ihn so wieder ab. Tarik macht ihm dies nach und kommt ihm mit dem Gesicht so sehr nahe. Michaela beginnt gerade den Kindern zu sagen, was sie in ihrem Sackerl alles brauchen. Dann unterbricht sie und sagt laut: „Tarik, sitzen, sit down“ und dann leiser: „Tim setz dich auch hin.“ Die beiden blicken zu Michaela und setzen sich auf. Dann sagt sie weiter in die Runde, dass sie Badesachen brauchen und zwar die Burschen Bikinis und die Mädchen Badehosen. Ein paar Kinder lachen und rufen, dass das anders herum richtig ist. Währenddessen beugt sich Tarik zu Tim und hält ihm seinen ausgestreckten Daumen hin. Tim streckt daraufhin auch seinen Daumen aus und hält ihn an Tariks Daumen, er grinst ihn dabei an und seine Augen werden ganz klein. Auch Tarik grinst. Dann streicht Tim mit seinen Fingern über Tariks Handrücken, nimmt die Hand dann mit beiden Händen und bewegt sie schnell auf und ab. Er lacht dabei Tarik an, der auch lacht. Nach einer Weile löst Tarik seine Hand und stützt sich mit den Händen hinter sich auf dem Boden ab. Tim stützt sich daraufhin mit der rechten Hand ab, lehnt sich mit dem Oberkörper seitlich nach hinten und blickt auf Tariks Hände. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 17/31-46)

Tim blickt zuerst in Richtung Sandra, dreht dann aber den Kopf zu Tarik. Womöglich weil er mit ihm in Kontakt treten möchte. Jedenfalls dürfte dies Tariks Wunsch sein, denn er imitiert Tim und kommt ihm so mit dem Gesicht sehr nahe. Diese Nähe wird sogleich von Michaela unterbrochen, da sie die beiden darauf hinweist, sich hin zu setzen. Hierbei könnte es sich um eine Regel im Rahmen des Morgenkreises handeln, durch die der Kontakt zwischen Tim und Tarik vorerst unterbrochen wird. Die beiden folgen Michaelas Anweisung, dürften sich aber nicht für das Geschehen im Morgenkreis interessieren, sondern vielmehr weiterhin füreinander. Beide könnten die Nähe, trotz der Unterbrechung von Michaela, aufrecht erhalten wollen, was daran erkennbar sein dürfte, dass Tarik sich zu Tim beugt und ihm den Dau-

men hält, was Tim nun imitiert. Dadurch kommt es zu einem erneuten Kontakt zwischen den beiden, da sich ihre Daumen berühren. Beide dürften dies genießen und Tim streicht daraufhin über Tariks Handrücken, was liebevoll und sanft wirkt. Als Tim etwas grober wird, indem er Tariks Hand nimmt und sie auf- und abschüttelt, wirkt es zunächst so, als hätten beide Spaß daran, bis es Tarik zu viel werden dürfte und er sich von Tim löst. Tim imitiert Tarik wieder, indem er sich, wie er, nach hinten abstützt. Er blickt dabei auf Tariks Hände, was den Eindruck entstehen lässt, dass er sich weiterhin nach dem Kontakt mit ihm sehnt.

Während des weiteren Morgenkreises gähnt Tim mehrmals, wirkt müde und gelangweilt. Er lässt sich von Dingen, die rund um den Morgenkreis im Gruppenraum passieren, ablenken. Wenn er von Michaela direkt angesprochen wird, antwortet er aber sofort laut und deutlich. Es wirkt so, als wäre er vor allem dann gelangweilt, abgelenkt und desinteressiert sich einzubringen, wenn die gesamte Gruppe und nicht explizit er angesprochen wird. Ähnlich konnte dies auch schon in einem anderen Morgenkreis beobachtet werden (Beobachtung 12/Szene 44: „Mein rechter Platz ist leer“ im Morgenkreis). Später werden die Kinder von Michaela gebeten in der Mitte des Teppichs vorzuzeigen, was sie beim Sommerfest aufführen werden.

Beobachtung 17/Szene 60: Im Mittelpunkt im Morgenkreis

Zuerst ist Sandra dran, sie macht ein Rad. Tarik spielt Luftgitarre. Dann fragt sie [Michaela] Tim, was er machen wird. Tim steht auf und steigt auf den Teppich, dann beugt er seinen Oberkörper nach vorne, stützt sich mit den Händen auf dem Boden ab und hebt sein linkes Bein in die Höhe. Michaela sagt, er soll in die Mitte des Teppichs kommen. Tim richtet sich wieder auf und geht ein paar Schritte nach vorne, dann macht er wieder seine „Figur“ und blickt dabei von unten zu Michaela. Er wackelt dabei ein wenig. Michaela sagt lächelnd: „Super, unser Brake-Dancer.“ Er springt daraufhin mit beiden Beinen hoch und lässt sich mit den Knien auf den Boden fallen. Dann steht er lächelnd auf und geht zu seinem Platz am Rand des Teppichs zurück, wo er sich auf den Boden setzt. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 17/85-92)

Als Tim direkt von Michaela angesprochen wird, wirkt er aktiver als zuvor. Er steht sofort auf und führt selbstständig seine Sommerfest-Figur auf. Dabei wirkt er, so, wie er Michaela währenddessen von unten anblickt, als warte er auf ihre Reaktion. Als er, nach dem Lob von Michaela, mit einem Sprung seine Figur beendet, wirkt er lebhaft und zufrieden mit sich. Er dürfte die Morgenkreis-Aktivitäten vor allem dann als lustvoll erleben können, wenn er direkt angesprochen wird. Wenn dies der Fall ist, wirkt es so, als könne er gut damit umgehen und als würde er es genießen können im Mittelpunkt zu stehen, wie dies auch schon bei seinem Geburtstagsfest den Anschein gemacht hat (Beobachtung 9/Szene 32: Sich im Morgen-

kreis einbringen). Dies könnte die Annahme bestärken, dass Tim vor allem dann gelangweilt und müde ist, wenn er sich nicht direkt angesprochen fühlt.

Nach dem Morgenkreis geht die Gruppe in den Garten. Tim spielt mit einem Reifen und bewegt sich damit im Bereich der Bank und der Hütten umher und somit in der Nähe der Pädagoginnen, wie dies bisher bereits in mehreren Beobachtungen im Garten der Fall war. Zwischendurch wird er von Michaela angesprochen, woraufhin er mit ihr lächelnd und freudig in Kontakt tritt. Tim dürfte weiterhin orientiert an Michaela sein, auch als sie mit den anderen Pädagoginnen spricht, lächelt er sie jedes Mal an, wenn er mit dem Reifen in ihre Nähe kommt. Einmal, als er mit dem Reifen zu ihr kommt, „schnappt“ sie ihn, indem sie seinen Reifen nimmt und ihn über seinen Kopf hebt, so dass er im Reifen steht. Mittels des Reifens zieht sie ihn daraufhin zu sich und sagt währenddessen lächelnd: „So kann ich dich Schnappen und zu mir ziehen“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 17/188-189). Ein ähnliches In-Besitz-Nehmen Tims wurde schon einmal beobachtet (Beobachtung 8/Szene 30: In-Besitz-Nehmen) und Tim dürfte dies eher als unangenehm erleben, da er sogleich bestätigt, wieder aus dem Reifen hinaus zu wollen. Später macht Michaela ihm ein Spielangebot, indem sie sagt, dass er den Reifen zu ihr rollen lassen soll. Tim dürfte sich darüber freuen und die beiden spielen eine Weile miteinander, was er lustvoll erleben dürfte, da er viel dabei lacht.

Beobachtung 17/Szene 61: Gut auskennen – Groß sein

Nach einer Weile fragt Michaela Maximilian, den Praktikanten, ob er die Getränke aus der Hortküche holen könnte. Dann ruft sie Tim zu, der gerade zum Reifen läuft, ob er Maximilian zeigen möchte, wo die Küche im Hort ist. Tim blickt zu ihr auf und sagt: „Ja“ und geht auf Maximilian zu. Michaela meint zu Maximilian, dass sich Tim nämlich schon voll gut auskennt, dabei werden Tims Augen ganz groß und er grinst leicht. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 17/214-218)

Während Michaela mit Tim spielt, schickt sie Tim weg, damit er dem Praktikanten das Hortgebäude zeigt. Sie könnte hier einerseits die Kontrolle über den Kontakt zu Tim behalten wollen, da sie ihm zuerst ein Spielangebot macht, obwohl er beschäftigt ist, ihn dann aber währenddessen wegschickt. Andererseits gesteht sie ihm hier Autonomie und „Größe“ zu, indem sie ihm zu verstehen gibt, dass er sich im Kindergarten schon gut auskennt und sogar einem Erwachsenen den Weg zeigen kann. Tim dürfte das Angebot Maximilian zu begleiten gerne annehmen und es könnte ihn stolz machen, so wie er Michaela am Ende anblickt.

Danach spielt er wieder mit den Reifen in der Nähe der Pädagoginnen und des Praktikanten, wobei Tim auch dieses Mal wieder mehrmals angesprochen wird, was ihn erfreuen dürfte, da er sie anlacht, als sie ihm zuschauen, wie er versucht, den Reifen um seine Hüfte kreisen zu lassen.

Beobachtung 17/Szene 62: Entfernung von den Pädagoginnen im Spiel mit Peers

Da kommt Lisa, die auch einen Reifen in der Hand hat. Sie stellt sich gegenüber von Tim und lässt den Reifen wie Tim fallen und bewegt ihren Hintern. Die beiden lachen sich an und wiederholen dies einige Male abwechselnd. So bewegen sie sich ein Stück weiter bis zur Mulde. Dann steigt Tim aus dem Reifen heraus und nimmt ihn mit einer Hand. Er hebt ihn quer vor sich hoch und wirft ihn dann aus der Rückhand mit Schwung von sich weg, so dass er wie eine Frisbee-Scheibe davon fliegt und auf dem Boden landet. Er blickt lachend über die Schulter zu Michaela, die sich unterhält und nicht zu ihm blickt. Dann läuft er zum Reifen und ruft mit kurzer Pause zwischen den Wörtern: „Das war aber weit weg.“ Lisa kommt laut lachend zu ihm und macht ihm dies nach. Die beiden wiederholen das einige Male abwechselnd in der Mulde. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 17/276-286)

In der dargestellten Sequenz geht Lisa auf Tim zu, was ihn erfreuen dürfte, da er sie anlacht. Die beiden kommen in einen dynamischen Austauschprozess, der sich dadurch auszeichnet, dass sie sich das Reifen-Werfen eine Zeit lang abwechselnd nachmachen und sich so gemeinsam über den Platz bewegen. Tim könnte, obwohl er zuvor fixiert darauf war, in der Nähe von Michaela zu bleiben, Lisas Zuwendung und Spielangebot als hilfreich empfinden, sich von ihr zu entfernen und in einen lustvollen Austausch mit Lisa zu kommen. Ähnlich konnte dies bereits zuvor mit Luise beobachtet werden (Beobachtung 16/Szene 57: Mithilfe von Peers den „sicheren Hafen“ verlassen). Als Tim bei der Mulde beginnt, den Reifen wie eine Frisbee-Scheibe davonfliegen zu lassen, sucht er zwar den Kontakt zu Michaela, indem er zu ihr blickt, dürfte sich dann aber nicht weiter daran stören, dass sie ihn nicht im Blick hat und kann sich auf das weitere Spiel mit Lisa einlassen und dieses freudig erleben.

5.2.5 ENDE DES FÜNFTEN MONATS – ZWISCHEN ABWEISUNG UND ZUWENDUNG

Am Tag der **18. Beobachtung** ist Michaela krank. Es sind die Pädagoginnen Conny und Gitti und die Assistentin Mona in Tims Gruppe. Tim ist nun schon das fünfte Monat im Kindergarten. Zu Beginn der Beobachtung wird gerade Mittag gegessen. Tim beschäftigt sich danach über einen längeren Zeitraum alleine: bastelt mit Kleber summend ein Bild, kehrt mit dem Besen bei Michaelas Schreibtisch und „telefoniert“ in der Puppenecke. Dies sind alles Tätig-

keiten, die in ähnlicher Weise auch schon zuvor beobachtet wurden und deren Analyse die Vermutung nahelegt, dass Tim diesen vor allem dann nachgeht, wenn er sich alleine fühlt bzw. nicht die Möglichkeit hat, mit jemanden in Verbindung zu treten und somit mit negativen Affekten aufgrund des Alleine- und Getrennt-Seins konfrontiert ist.

Als er danach eine Weile Gitti und Mona anblickt, die sich unterhalten, wirkt er wiederum an den Erwachsenen orientiert. Es kommt allerdings zu keinem Kontakt mit ihnen, woraufhin Tim in die Puppenecke geht, in der nun Constanze und Lea spielen. Tim bleibt vor der Stufe, die in die Puppenecke führt, stehen und macht ein klingelndes Geräusch. Einerseits könnte er versuchen, wieder im symbolischen Spiel eine Verbindung herzustellen. Andererseits könnte er auch die Idee haben, über sein symbolisches Spiel mit den Kindern in Kontakt zu treten. Möglicherweise gibt ihm das „Klingeln“ die Sicherheit und den Mut, mit den Mädchen in Kontakt zu treten. Constanze blickt zu ihm und sagt ihm, dass hier der Arzt ist. Tim reagiert darauf freudig und versucht in das Spiel einzusteigen, wird aber von den beiden abgewiesen. Trotzdem versucht Tim noch mehrmals sich ins Spiel einzubringen und erfährt daraufhin wiederholt von den beiden zurückgestoßen zu werden. Dass sich Tim von einer Abweisung nicht sofort aufhalten lässt, nochmals zu versuchen in Kontakt zu treten, wurde schon zuvor beobachtet (Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen; Beobachtung 14/Szene 50: Abgeschoben & Abgewiesen).

Nachdem Tim aber mehrere Male abgewiesen wird, setzt er sich an den runden Tisch, auf dem ein altes Telefon steht und blickt summend eine Weile mit weit geöffneten Augen zu Constanze. Tim könnte aufgrund ihrer Abweisungen von zuvor entmutigt und gekränkt sein, so wie er zu Constanze blickt. Dann blickt er auf das Telefon und singt eine Textzeile eines Liedes, hält dann den Telefonhörer zum Ohr und „telefoniert“, wie bereits mehrfach beobachtet (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/166-168; Beobachtung 5/Szene 19: „Ja, es passt alles.“; Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“; Mayrhofer 2017, Beobachtung 8).

Beobachtung 18/Szene 63: „Come to me, if you can“

Dann singt er: „Come to me if you can“, mehrere Male hintereinander. Da blickt Constanze zu ihm, wiederholt die Worte und fragt, was das heißt. Tim blickt zu ihr und sagt: „Mein Papas Klingelton heißt: Come to me if you can, come to me if you can“, dann sagt er weiter lächelnd: „Meiner geht: Dalalal Dalala“ singend. Da sagt Constanze singend: „Dede blöd, dede blöd“. Lea stimmt

in diesen Singsang mit ein. Tim blickt die beiden mit offenem Mund an. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 18/135-141)

Tim könnte sich darüber freuen, dass er angesprochen wird und beantwortet Constanzes Frage aufgeschlossen. In dieser Szene differenziert Tim zwischen dem Klingelton seines Vaters und seinem eigenen. Es könnte sein, dass er sich im Spiel in die Rolle seines Vaters begibt und das Spiel nutzt, um sich „groß“ und „stark“ wie ein Erwachsener zu fühlen. Constanze und Lea reagieren abweisend auf Tim und werten dabei sein Spiel ab. Er wirkt schockiert von dieser Abweisung. Zuerst interessieren sich die beiden für ihn, was ihn freudig stimmen dürfte und dann erfährt er solch eine Beleidigung. Als er die beiden mit offenem Mund anblickt, wirkt er so, als könne er dies gar nicht fassen.

Gleich darauf singt Tim den Klingelton ganz laut mit Blick zu Constanze und „telefoniert“ daraufhin ein weiteres Mal. In der Art und Weise, wie Tim in dieser Sequenz den Klingelton laut in Richtung Constanze singt, wirkt er wütend. Vielleicht kann er so aggressive Gefühle, die möglicherweise in Zusammenhang mit der Wut, die er aufgrund der Beleidigung von zuvor empfinden könnte, regulieren. Wie er danach auf das Telefon hinunter blickt, wirkt Tim etwas beschämt, so als wäre es ihm unangenehm, dass er seine aggressiven Gefühle gezeigt hat. Er fährt mit dem Zeigefinger auf dem Tisch herum, was sanft wirkt und im Gegensatz zu Aggression stehen könnte. Vielleicht kann er somit die aggressiven Gefühle abschwächen und mit seiner Scham darüber umgehen. Ähnlich konnte dies bereits zuvor in der Interaktion mit seinem Vater und im symbolischen Spiel beobachtet werden (Beobachtung 4/Szene 14: Vor der Trennung: Panik & Protest; Beobachtung 11/Szene 41: „Verbindungen aufrecht erhalten“ im Spiel).

Danach kommt er jedenfalls wieder ins Spiel mit dem „Telefon“ und dürfte wieder fähig sein, auf Peers zuzugehen, indem er versucht in ein Gespräch von Constanze, Lea und Jessica einzusteigen, worauf allerdings keines der Mädchen reagiert und er somit wieder abgewiesen wird. Daraufhin singt Tim noch mehrmals den Klingelton seines Vaters bzw. führt er „Telefonate“, wobei er von Constanze nachgeäfft wird. Sie wirkt feindselig dabei und zeigt ihm auch die Zunge. Tim dürfte diese Ablehnung hart treffen und kränken, denn daraufhin greift er wieder auf das „Telefonieren“ und das Singen des Klingeltons zurück. In der Zwischenzeit kommen Jessica und Sandra in die Puppenecke, die Constanze und Lea in ihrem Spiel kritisie-

ren, was eine kurze Auseinandersetzung zwischen den vieren zur Folge hat. Tim beobachtet dies mit offenem Mund und wirkt erstaunt über den Mut von Jessica und Sandra. Dadurch, wie er ihnen hinterher blickt, als sie die Puppenecke verlassen, könnte angenommen werden, dass er sie dafür bewundert. Möglicherweise hat das Partizipieren an dieser Situation, in der Constanze und Lea, die an diesem Tag abweisend und beleidigend ihm gegenüber auftreten, von anderen kritisiert und in die Schranken verwiesen werden, eine beruhigende, ermutigende und affektregulierende Wirkung auf Tim, denn danach sagt er langsam und leise zu sich: „Mir gefällt’s heute“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 18/169-170). Dann beginnt er wieder laut den Klingelton zu singen.

Beobachtung 18/Szene 64: Mutig für sich selbst eintreten & wieder in Kontakt treten

Lea blickt mit verzerrtem Gesicht zu ihm auf. Tim setzt sich auf und sagt: „Lea, du kannst nicht so grimmig schauen, das ist nur ein Klingelton, das macht nur so Geräusche, nicht so wie eine Alarmanlage, so tututututu (sehr schrill)“. Lea blickt ihn die ganze Zeit an und sagt dann laut: „Ich weiß“, dann wendet sie sich wieder ihrem Verband zu. Tim blickt noch eine Weile zu ihr, dabei schließt er seine Lippen. Da kommt Jessica krabbelnd in die Puppenecke, sie miaut dabei wie eine Katze. Tim blickt zu ihr, seine Augen werden groß und er ruft: „Kätzchen, jetzt ist geschlossen, es ist geschlossen Kätzchen“, dabei streckt er seinen rechten Arm aus und bewegt seine nach vorne gehaltene Handfläche hin und her. Jessica blickt zu ihm hoch und lächelt ihn an. Tim steht daraufhin auf und geht ein paar Schritte zu Jessica, er sagt mit etwas höherer Stimme: „Oh Kätzchen“ und streicht Jessica über den Kopf. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 18/176-186)

Als Tim wieder den Klingelton seines Vaters laut zu singen beginnt, dürfte Lea sich gestört fühlen und blickt ihn mit verzerrtem Gesicht an. Tim reagiert darauf ruhig und gefasst und könnte versuchen, sie zu besänftigen, indem er ihr erklärt, dass es sich dabei nur um einen Klingelton handelt und nicht um eine alarmierende und schrille Alarmanlage, die störend sein könnte. Er scheint hier sehr mutig das Singen des Klingeltons, dem für ihn an diesem Tag eine hohe Bedeutsamkeit im Dienste der Affektregulierung zukommen dürfte, zu verteidigen. So selbstsicher und ruhig, wie er auf Lea reagiert, scheint sie nichts anderes entgegen zu können, als ihm recht zu geben. Diese Ruhe, die er dabei an den Tag legt, ist erstaunlich, nachdem er zuvor so viel Ablehnung von Lea und Constanze erfahren hat. Möglicherweise konnte ihn das symbolische Spiel mit dem „Telefon“ und das Singen des Klingeltons beruhigen und bestärken. Gut möglich erscheint es aber auch, dass das Partizipieren an der Situation, in der zwei Peers Constanze und Lea gegenüber kritisierend und selbstsicher aufgetreten sind, ihn derart bestärkt und ermutigt hat. Womöglich konnte er dies als hilfreich dabei erle-

ben, seine schmerzhaften Affekte aufgrund der Kränkungen von zuvor, zu regulieren und den Mut zu fassen, selbstsicher in Kontakt zu treten.

Tim gelingt es in der obigen Sequenz direkt in das Spiel von Jessica einzusteigen, als sie in die Puppenecke kommt. Dieser Kontakt bleibt auch eine Weile bestehen und Tim dürfte dies als lustvoll erleben können. Es kommt noch zu mehreren kurzen Unterbrechungen des Spiels, aber die beiden finden im Spiel immer wieder zueinander und gestalten dieses wechselseitig, wobei Tim Jessica mehrmals näher kommt, als ihr recht sein dürfte, was sie ihm zeigt, indem sie ihm sagt, dass er dies lassen soll oder sie von ihm wegkrabbelt. Tim greift in solchen Situationen auf das symbolische Spiel von zuvor zurück, singt den Klingelton oder führt ein „Telefongespräch“, wonach die beiden wieder miteinander in Kontakt treten und bis Tim abgeholt wird in einem Austausch sind.

Die **19. Beobachtung** stellt die letzte Beobachtung dar. Tim ist nun seit fünf Monaten im Kindergarten. Michaela kommt an diesem Tag erst zum Mittagessen. Davor sind die Pädagoginnen Ariane und Gitti mit den Kindergartengruppen im Garten.

Zu Beginn der Beobachtung ist Tim mit Sandra auf dem hinteren Asphaltplatz des Gartens unterwegs. Dies ist der Platz des Gartens, der am weitesten von der Bank der Pädagoginnen entfernt ist und es zeigt sich, wie auch schon zuvor (Beobachtung 16/Szene 57: Mithilfe von Peers den „sicheren Hafen“ verlassen; Beobachtung 17/Szene 62: Entfernung von den Pädagoginnen im Spiel mit Peers), dass es Tim wohl mit der Zuwendung eines Peers gelingt, sich von den Pädagoginnen zu entfernen und das weitere Umfeld im Kindergarten interessiert zu entdecken. Als die beiden an mir vorbeikommen, zeigt er mir die Blumen, die er in der Hand hält und sagt, dass er diese für seine Mutter gepflückt hat. Womöglich hält er somit auf symbolischer Ebene eine Verbindung zu seiner Mutter. Danach zeigt er Gitti die Blumen, die ihm versichert, dass sie schön sind, was er mit einem Lächeln entgegnet, wobei er so wirkt, als würde er stolz darauf sein, diese schönen Blumen für seine Mutter gepflückt zu haben. Er könnte sich von Gitti in der Auseinandersetzung mit dem Getrennt-Sein von seiner Mutter unterstützt fühlen. Dann macht Gitti ihm den Vorschlag auch Gänseblümchen zu pflücken, woraufhin er sie verständnislos wirkend mit offenem Mund anblickt. Er könnte über ihren Vorschlag irritiert sein, da er mit dem Strauß schon zufrieden sein dürfte. Vielleicht ist er aber auch enttäuscht, dass sie ihn wegschickt und nicht länger mit ihm in Kontakt bleiben

möchte. Tim macht daraufhin noch eine Runde, wobei er wieder auf den hinteren Asphaltplatz geht, wo er zuvor mit Sandra in Kontakt war. Vielleicht erhofft er sich dort wieder mit jemanden in Kontakt treten zu können. Er geht langsam zu einem Baum bei dessen Stamm Kies liegt und nimmt Kieselsteine davon auf, die er daraufhin durch seine Finger rieseln lässt. Tim wirkt verloren und allein-gelassen in diesem Moment und er könnte dies mittels der Kieselsteine, die ohne weiteren Halt durch seine Finger auf den Boden fallen, auf symbolischer Ebene ausdrücken.

Danach schlendert er nochmals über den Asphaltplatz, pflückt zwei Gänseblümchen und kehrt daraufhin wieder zurück zu den Pädagoginnen bei der Bank, die sich gerade unterhalten. Er spricht sie mehrmals an, die beiden reagieren jedoch nicht auf ihn. Als er immer lauter Gittis Namen sagt, unterbricht sie das Gespräch, blickt zu ihm und fragt ihn, eher genervt wirkend, was er möchte. Tim fragt daraufhin, wie lange es noch dauert und Gitti entgegnet, dass er noch eine Runde drehen soll. Sie bietet ihm hier keine konkrete Idee, was er tun könnte und geht auf seine Frage nicht wirklich ein. Ariane dürfte versuchen auf Tim einzugehen, indem sie ihm sagt, dass es ihr genauso geht wie ihm, da sie auch schon hungrig ist. Nach dem Gartenbesuch steht nämlich das Mittagessen an. Tim blickt sie nur mit offenem Mund an, was ausdrücken dürfte, dass er sich von ihr nicht verstanden fühlt, da es ihm vielmehr darum gehen dürfte, wann er abgeholt wird, als um das Mittagessen an sich. Als sich Tim auf die Bank setzt, fordert Gitti ihn nochmals auf, eine Runde zu drehen, woraufhin Tim seufzend von der Bank rutscht. Möglicherweise drückt sich hier die Anstrengung aus, die er, aufgrund des Getrennt-Seins von seinen Eltern, an diesem Tag empfinden dürfte.

Tim geht daraufhin eine Runde von der Bank zur Sandkiste und dann weiter bis zum Trampolin, wo er Tarik anspricht und Interesse daran zeigt, was Tarik gerade macht. Die beiden unterhalten sich kurz, dann geht Tim, Gittis Namen rufend, zu den Pädagoginnen. Er sagt zu ihr, dass die Blumen den Kopf hängen lassen, worauf sie entgegnet, dass die Blumen sofort Wasser brauchen, wenn sie gepflückt werden. Tim blickt sie mit offenem Mund an, dann setzt er sich auf die Bank, wobei er betrübt wirkt. Die Aussage Gittis könnte ihn besorgen, da die Blumen auf symbolischer Ebene eine Verbindung zu seiner Mutter darstellen dürften und er darin das Bestehen dieser bedroht sehen könnte.

Beobachtung 19/Szene 65: „Jetzt sind sie wieder schön“ vs. „Die sind jetzt nur nass“

Er hält die Blumen vor sich und blickt sie an. Dann springt er auf und sagt: „Die brauchen Wasser.“ Er geht zu einer Lacke, die nahe der Bank ist, hockt sich hin und hält die Blumenköpfe ins Wasser. Dann fährt er mit den Blumen in der Lacke ein paar Mal hin und her. Da ruft Gitti ihm zu: „Die andere Seite, Tim“. Tim fährt weiter mit den Blumen hin und her. Da sagt Gitti: „Tim, dort, wo der Stängel ist“. Tim blickt daraufhin zu Gitti, steht auf und geht mit nach vorne gehaltenen Blumen zu ihr. Als er vor ihr ankommt lächelt er und sagt: „Jetzt sind sie wieder schön“. Gitti meint nochmal, dass es sinnvoller ist, den Stängel ins Wasser zu halten und zeigt auf das untere Ende der Blumen. Sie sagt: „Die sind jetzt nur nass“. Tims Lächeln verschwindet und er blickt auf die Blumen. Dann blickt er mit offenem Mund zu Gitti hoch, dreht sich um und setzt sich auf die Bank. Dort dreht er sich nach links und legt eine Blume nach der anderen auf die Bank. Nachdem er alle abgelegt hat, beginnt er, die Blumen der Reihe nach „gerade“ zu richten, indem er die Blume knapp unter der Blüte auf die Bank drückt und mit der anderen Hand den geknickten Stängel gerade zieht. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 19/92-105)

So, wie Tim die Blumen anblickt, wirkt er weiterhin betrübt und besorgt. Dann dürfte er für sich eine Möglichkeit entdecken, wie er die Blumen und somit die Verbindung zu seiner Mutter „retten“ könnte und zwar, indem er aufspringt und zu einer Wasserlacke geht, wobei er aktiv ist und schnell agiert. Es könnte ihm ein dringendes Anliegen sein, den Blumen Wasser zu geben. Als er Gitti die Blumen zeigt und ihr sagt, dass sie nun wieder schön sind, wirkt er erfreut und erleichtert. Er dürfte froh darüber sein, dass er für sich eine Lösung gefunden hat, die Blumen zu „retten“. Jedoch entgegnet Gitti ihm, dass die Blumen nun nur nass seien, womit sie seine „Rettungsaktion“ abwertet, ebenso wie die symbolische Verbindung zu seiner Mutter. Er dürfte daraufhin enttäuscht und betrübt sein. Es könnte in ihm die Angst aufkommen, dass er die Blumen und somit die symbolische Verbindung zu seiner Mutter nun zerstört hat. Es wirkt so, als wolle er dies wieder gut machen, indem er versucht die Blumen durch das Geraderichten wieder schön zu machen und damit in einem zweiten Versuch diese zu „retten“.

Kurz darauf werden die Kinder aufgefordert sich anzustellen. Tim geht mit den Blumen zum Hortgebäude, wo er sich hinter den Kindern anstellt, die bereits dort stehen.

Beobachtung 19/Szene 66: Wütende Verteidigung

Seine Blumen hält er vor sich in der Hand. Es kommen hinter ihm immer wieder Kinder dazu, die sich auch anstellen. Da kommen Antonio und Konstantin von hinten an ihm vorbei und bleiben links und rechts neben ihm stehen. Konstantin greift auf Tims Blumen. Tim blickt hoch und sagt: „Nein, nicht abreißen“, seine Augen sind dabei weit aufgerissen. Da greift Antonio auf Tims Blumen. Tim blickt zu ihm, seine Augen sind dabei zusammengekniffen und er sagt mit tiefer, etwas krächzender Stimme sehr laut: „Das sind Mamas“, dabei stampft er mit einem Fuß in den Boden

und hält die Blumen ruckartig vor Antonios Gesicht. Sein Kopf bewegt sich dabei auf und ab, so als würde er nicken. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 19/117-125)

Indem Tim die Blumen vor seinem Oberkörper in der Hand hält, macht es den Eindruck als wolle er sie schützen. Als Konstantin die Blumen angreift wirkt Tim schockiert und alarmiert, da er die Augen weit aufreißt und ihm entgegnet, dass er die Blumen nicht „abreißen“ soll. Tim könnte von einer Bedrohung ausgehen, da er davon ausgeht, Konstantin wolle die Blumen abreißen. Als dann auch Antonio auf Tims Blumen greift, dürfte er fast die Fassung verlieren und wirkt wütend, indem er mit tiefer Stimme bestimmt sagt, dass die Blumen seiner Mutter gehören und er dabei in den Boden stampft. Er macht hier sehr deutlich wie wichtig ihm diese Blumen sind und er könnte sie um alles in der Welt verteidigen wollen. Tim dürfte eine große Sorge um die Sicherheit dieser symbolischen Beziehung empfinden und reagiert dementsprechend schockiert, wütend und angespannt.

Während des Anstellens werden die Blumen außerdem noch von Jessica und von Kim berührt. Tim reagiert jedes Mal mit lauter und krächzender Stimme, ähnlich wie in der oben dargestellten Sequenz. Die Kinder machen sich daraufhin über seine krächzende Stimme lustig und Tim dürfte immer wütender werden, da er rot im Gesicht wird, sein Körper sehr angespannt wirkt und er ruckartige Bewegungen beim Sprechen macht. Als die Kinder seine Worte nachäffen, hängen seine Mundwinkel nach unten, was ihn gekränkt und gedemütigt wirken lässt. Er geht daraufhin weg von den Kindern, die sich über ihn lustig gemacht haben, wobei seine Augen glasig werden und es den Anschein macht, als müsse er sich Tränen zurückhalten. In der Garderobe angekommen, legt er die Blumen in die Holzbox über den Haken seines Garderobenplatzes. Dort könnte er die Blumen als gut aufgehoben empfinden, denn Dinge, die in diese Box gegeben werden, können später mit nach Hause genommen werden. Die Box stellt somit einen Ort dar, der wie ein Verbindungsglied zwischen Kindergarten und Zuhause fungiert, ähnlich der Lade, in der Zeichnungen aufbewahrt werden (Beobachtung 6/Szene 20: Festhalten & Aufgehoben-Sein).

Beim Mittagessen ist die Pädagogin Michaela anwesend und bietet Tim Hilfe beim Schneiden der Kartoffeln an. Da er dies mit ihrer Anleitung alleine schafft, lobt sie ihn und sagt: „Du brauchst mich ja gar nicht, schau mal, du bist ja schon ein großer Tim“ (Mayrhofer 2019, Beobachtung 19/199-200). Sie spricht ihm hier „Größe“ und Autonomie zu, wobei Tim sie mit

großen Augen anlächelt, was ihn stolz wirken lässt. Er könnte sich dadurch ermutigt fühlen. Eine ähnliche Erfahrung konnte er mit Michaela auch schon in einer anderen Beobachtung machen (Beobachtung 17/Szene 61: Gut auskennen – Groß sein).

Nach dem Essen dürfte Tim zuerst nicht recht wissen, was er machen möchte, als Mona ihn auffordert, spielen zu gehen. Er wirkt verloren und unentschlossen, indem er langsam durch den Raum geht und dabei eine Melodie summt. Die Erfahrung von zuvor mit den Peers im Garten könnte ihm noch zusetzen, vielleicht hat er Angst wieder auf eine derartige Konfrontation zu stoßen. Er geht zum Basteltisch und blickt sich dort um, dabei steigt er von einem Fuß auf den anderen, was ihn unruhig und unsicher wirken lässt. Michaela dürfte seine Unsicherheit erkennen und fragt ihn, ob er mit Lisa malen möchte.

Beobachtung 19/Szene 67: Gemeinsam Basteln & „Finger abschneiden“

Er sagt lächelnd und laut: „Ja, Lisa“, dreht sich um und holt sich ein weißes Blatt aus dem Regal. Damit geht er zu dem Platz neben Lisa. Er setzt sich, blickt zu ihr und fragt: „Lisa, wie heißt du?“ Lisa antwortet darauf: „Lisa heiße ich“. Tim schaut sie kurz an, dann meint er, dass sie ja auch noch einen Nachnamen hat. Lisa bestätigt dies und kritzelt dann ganz fest auf ihrem Blatt hin und her. Tim blickt ihr dabei zu. Während sie kritzelt, sagt sie mit Blick auf das Blatt: „Das ist ganz schön“. Tim bejaht dies, dann nimmt er sich eine Zauberschere aus einer der Dosen, die dort vor ihm stehen. Er öffnet die Klinge der Schere und hält den Zeigefinger der anderen Hand hinein, dann schließt er die Klinge auf seinem Finger. Danach nimmt er ihn wieder heraus und blickt den Zeigefinger an, dazu hebt er ihn etwas hoch und dreht ihn hin und her. Dann wendet er sich zu Lisa, hält die Schere vor sie und schnappt sie auf und zu und fragt: „Lisa, soll ich dir die Finger abschneiden?“, er lächelt sie dabei an. Lisa blickt zu ihm, zeigt mit dem Zeigefinger auf ihn und sagt: „Ich schneide dir die Finger ab“. Tim ruft daraufhin schrill: „Nein“. Lisa wiederholt dies nochmal und lacht dabei. Tim schnappt die Schere noch ein paar Mal vor ihr auf und zu und sagt lachend: „Soll ich?“. Diese Frage wiederholt er ein paar Mal schnell hintereinander. Dann dreht er sich lachend in meine Richtung und sagt, die Schere auf mich zeigend: „Oder ich schneide dir die Finger ab“. Ich lächle ihn an und er lacht laut und dreht sich wieder zu Lisa. Die beiden lachen sich an. (Mayrhofer 2017, Beobachtung 19/229-257)

Tim dürfte sich über den Vorschlag von Michaela, mit Lisa zu malen, freuen, wie er diesen laut und lächelnd annimmt. Er holt sich daraufhin selbstständig ein Blatt, setzt sich neben sie und spricht sie an, was ihn selbstsicher und zielgerichtet wirken lässt. Tim schaut Lisa zu, als sie fest auf dem Blatt hin und her kritzelt, was energisch und angespannt wirkt. Möglicherweise interessiert er sich deshalb dafür, weil er zuvor auch unter Anspannung stand und energisch seinen Blumenstrauß verteidigen musste. Als er eine Zauberschere aus der Dose nimmt und deren Klinge auf seinem Zeigefinger schließt, könnte er sich vergewissern, ob diese Zauberschere auch wirklich nicht schneidet, da er danach seinen Finger genau inspi-

ziert. Es könnte sein, dass er sich mittels der Schere auf symbolischer Ebene mit seinen Erlebnissen und Erfahrungen von zuvor beschäftigt, als die Kinder im Garten seine Blumen mit ihren Fingern angriffen und somit bedrohten. Die Androhung Lisas Finger abzuschneiden hat etwas Aggressives und Gewalttätiges an sich, was sich aber durch sein Lächeln abzuschwächen scheint. Möglicherweise kann er in diesem symbolischen Austausch mit Lisa Gefühle der Aggression und Rachedgedanken, die in ihm aufgekommen sein könnten, zum Ausdruck bringen und somit regulieren. Die beiden kommen in einen längeren dynamischen Austausch und dürften diesen angenehm und lustvoll erleben, da sie viel lachen.

Die beiden sitzen noch längere Zeit gemeinsam bei der Tischreihe und basteln, wobei sie sich unterhalten, ein Lied singen und das Spiel mit dem Finger-Abschneiden immer wieder aufnehmen. Zum Ende der Beobachtung hin trennen sich die beiden.

Beobachtung 19/Szene 68: Gemeinsam ein Buch anschauen

Dann blickt er sich im Gruppenraum um. Nach einer Weile geht er zum Sofa, auf dem Luise mit dem Oberkörper nach vorne lehnt und sich ein Buch anschaut. Tim stellt sich neben sie. Luise blickt kurz zu ihm auf, dann zeigt sie in das Buch und sagt: „Schau, da scheint die Sonne und da regnet es“. Tim wiederholt, was sie gesagt hat und zeigt dabei auch auf die Bilder, auf die Luise gezeigt hat. Nachdem die Stunde vorbei ist beende ich die Beobachtung. (Mayrhofer, Beobachtung 19/300-305)

Nachdem Lisa und Tim sich getrennt haben, blickt sich Tim im Raum um und dürfte sich somit neu orientieren. Schon nach kurzer Zeit geht er zielstrebig zu Luise und stellt sich neben sie. Ganz im Gegenteil zur ersten Hälfte der Beobachtung, in der Tim orientierungslos wirkt und nur durch die Anweisung der Pädagoginnen aktiv wird, wirkt Tim am Ende der Beobachtung entschlossen darin, was er tun möchte und selbstsicher beim In-Kontakt-Treten mit Luise. Es könnte sein, dass der wechselseitige Austausch mit Lisa hilfreich für Tim war, seine Affekte zu regulieren und sich danach dem Umfeld im Kindergarten wieder interessiert und aktiv zuzuwenden, denn in dieser allerletzten Sequenz der Beobachtungen zeigt sich Tim aufmerksam und explorierend Luise gegenüber, indem er zu ihr geht und sein Interesse zeigt. Die beiden kommen sogleich in einen Austausch, da Luise ihn sofort in das Anschauen des Buches involviert, indem sie in das Buch zeigt und ihm sagt: „Schau, da scheint die Sonne und da regnet es“.

5.2.6 RESÜMEE DER ANALYSE VON PHASE 2

Im Folgenden werden die relevanten Aspekte der viermonatigen zweiten Phase von Tims Eingewöhnungsprozess, im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen, resümierend dargestellt. Relevant sind hierbei die Fragen nach Tims Erleben der Trennungssituationen von seinen Eltern und der Beziehungserfahrungen im Kindergarten sowie die Frage danach, wie er diese erlebten Situationen im symbolischen Spiel verarbeitet. Außerdem kommt der Frage nach seinem Erleben von Regeln und Ritualen im Kindergarten eine Bedeutung zu.

5.2.6.1 *Verlassen-Werden und Getrennt-Sein von den Eltern in Phase 2*

Zu Beginn von Phase 2 wurden keine tatsächlichen Trennungssituationen von Tim und seinen Eltern beobachtet. Lediglich eine Aussage von Michaela gibt einen Hinweis darauf, dass Tim, ab dem Zeitpunkt, ab dem er länger als zuvor im Kindergarten bleibt, gegen die Trennung von seiner Mutter protestiert und seinen Trennungsschmerz ausdrucksstark zeigt, indem er den Kindergarten nicht betreten möchte und „herum brüllt“ (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/2-6). Im späteren Verlauf der zweiten Phase wurde nur eine Trennungssituation von Tim und seinem Vater beim Bringen in den Kindergarten beobachtet. Tim dürfte die Trennung an diesem Tag angesichts der Tatsache, dass er nicht lange im Kindergarten bleiben wird, da er spät gebracht wird und die Gruppe bereits bald in den Garten gehen wird (Mayrhofer 2017, Beobachtung 15/19-22) und durch die Zuwendung, die er von Peer Constanze erfährt, als wenig belastend erleben. Dies zeigt sich, als er sich, während er mit Constanze in Kontakt ist, nur knapp von seinem Vater verabschiedet und sich sogleich wieder Constanze zuwendet (Beobachtung 15/Szene 53: Körperliche Nähe durch Peers).

Bei Betrachtung der gesamten Phase 2 wird jedoch deutlich, dass Tim das Getrennt-Sein von seinen Eltern weiterhin zeitweise als schmerzhaft und belastend erlebt. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn die Pädagoginnen nicht für ihn verfügbar sind, entweder aufgrund von tatsächlicher Abwesenheit (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 11-13) oder weil sie anderen Kindern und Erwachsenen zugewandt sind bzw. emotional nicht für Tim verfügbar sind und wenn es Tim gleichzeitig auch nicht gelingt, in einen positiven Austausch mit seinen Peers zu kommen bzw. diesen aufrecht zu erhalten. Zum anderen dürfte ihn das Getrennt-

Sein von seinen Eltern auch dann besonders belasten, wenn er im Kontakt mit den Pädagoginnen oder Peers Abweisungen und Zurückweisungen erfährt.

In Situationen, in denen Tim das Getrennt-Sein von seinen Eltern als belastend erleben dürfte, ist eine Strategie Tims zunächst eine Verbindung zu den Pädagoginnen oder der Praktikantin herzustellen bzw. diese aufrecht zu erhalten, indem er entweder aktiv auf sie zugeht und ihre Nähe sucht (Beobachtung 16/Szene 55: Geteilte Aufmerksamkeit; Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen; Beobachtung 10/Szene 37: Auf der Suche nach Michaela; Beobachtung 14/Szene 49: Uhrzeit erfragen & Abwertung), sich nicht mehr von ihnen entfernt, sobald er in ihrer Nähe ist (Beobachtung 7/Szene 26: „Zwei Satelliten“) oder ihnen hinterherläuft, wenn sie sich entfernen (Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“; Beobachtung 8/Szene 29: Verbindung aufrecht erhalten; Beobachtung 10/Szene 38: Uhrzeit erfragen). Gelingt es ihm nicht, tatsächlich eine Verbindung herzustellen oder aufrecht zu erhalten, sucht er mitunter die „Orte der Pädagoginnen“ auf, an denen sie sich für gewöhnlich aufhalten, wie den roten Drehsessel (Beobachtung 12/Szene 43: Michaelas roter Sessel; Beobachtung 14/Szene 51: Sich-Selbst-Stützen & Michaelas roter Sessel), den Schreibtisch (Beobachtung 11/Szene 39: Im Pferdegalopp vor Michaelas Schreibtisch) oder die Bank im Garten (Beobachtung 7/Szene 27: Wegrollen lassen & wieder einholen; Mayrhofer 2017, Beobachtung 16/15-19, 97-99, 134-138). Diese Orte dürften für Tim, auch wenn er dort nicht tatsächlich mit den Pädagoginnen in Kontakt kommt, als „sicherer Hafen“ dienen, bei dem er sich „emotional auftanken“ kann.

Eine weitere Strategie, die Tim in Situationen, in denen ihn die Trennung von seinen Eltern belastet, als hilfreich erleben dürfte, ist das Fragen nach der Uhrzeit (Beobachtung 6/Szene 24: „Schau! Eine Uhr ist da.“; Beobachtung 10/Szene 38: Uhrzeit erfragen; Beobachtung 11/Szene 39: Im „Pferdegalopp“ vor Michaelas Schreibtisch), das in ähnlicher Weise schon in der Phase 1 in Form eines Rituals beobachtet wurde. Das Fragen nach der Uhrzeit und das Erfahren dieser bietet Tim einerseits eine Möglichkeit den Kontakt zu den Pädagoginnen zu suchen und dürfte andererseits, wie auch schon in Phase 1, hilfreich für ihn sein, um über die Trennung und vor allem die Zeit, die er im Kindergarten verbringen muss, die Kontrolle zurück zu erlangen und den Trennungsschmerz auszuhalten und nicht von diesem überschwemmt zu werden. Allerdings ist Tim in der Umsetzung dieser Strategie auf die Pädago-

ginnen angewiesen, die jedoch nur selten in einer Weise auf sein Fragen eingehen, die Tim als hilfreich erleben könnte.

In Phase 2 drückt Tim seinen Trennungsschmerz, zumindest während der Beobachtungen, nicht mehr laut und deutlich in Gefühlsausbrüchen aus und erfährt demnach in jenen Situationen auch nicht mehr Michaelas körperliche Nähe und Zuwendung wie in Phase 1 beobachtet, sondern ist dabei über weite Strecken auf sich alleine gestellt, was er als frustrierend und teilweise als beängstigend erleben dürfte. Tims Trennungsschmerz und sein Wunsch nach Verbindung finden dann im symbolischen Spiel und in symbolischen Handlungen Ausdruck. Die Auseinandersetzung mit den Themen des Trennens und Getrennt-Seins, des Verbindens und In-Verbindung-Seins sowie des Gehalten-Seins auf symbolischer Ebene dürfte für Tim die hilfreichste Strategie darstellen, um mit den negativen Affekten, die im Zusammenhang mit dem Getrennt-Sein von seinen Eltern aufkommen, umzugehen und wieder handlungsfähig zu werden.

Ähnlich wie in Phase 1 erhält Tim bei der Auseinandersetzung mit der Trennung von seinen Eltern auch in Phase 2 von Seiten der Pädagoginnen kaum bis keine Unterstützung, da sie sein Leid bzw. seinen Schmerz nicht erkennen dürften. Im Gegenteil erfährt er mehrmals eine ablehnende und abwertende Haltung gegenüber seinen zuvor genannten Bewältigungsstrategien durch die Pädagoginnen (Beobachtung 8/Szene 29: Verbindung aufrecht erhalten; Beobachtung 14/Szene 49: Uhrzeit erfragen & Abwertung; Beobachtung 16/Szene 55: Geteilte Aufmerksamkeit; Beobachtung 19/Szene 65: „Jetzt sind sie wieder schön“ vs. „Die sind jetzt nur nass“) sowie durch seine Peers (Beobachtung 11/Szene 39: Im Pferdegalopp vor Michaelas Schreibtisch; Beobachtung 18/Szene 63: „Come to me, if you can“), was Tim als bedrohend erleben dürfte, da dies seine Affektregulierung erschwert.

Tendenziell dürfte Tim das Nicht-Eingehen auf seine schmerzlichen Gefühle bzw. das Nicht-Thematisieren der Trennung und des Getrennt-Seins durch die Pädagoginnen als belastend erleben, da er mit den aufkommenden Gefühlen und der Verarbeitung dieser allein gelassen wird. Er dürfte aber für sich Strategien gefunden haben, die er als hilfreich erlebt, um negative, belastende Affekte aufgrund der Trennung von seinen Eltern zu regulieren und sich wieder aufmerksam und in explorierender Weise den Dingen und Menschen im Kindergarten zuwenden zu können.

5.2.6.2 *In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Erwachsenen im Kindergarten in Phase 2*

Phase 2 beginnt mit der Ausnahmesituation „Semesterferien“, wodurch der Kindergartenalltag für Tim vom bisher Gewohnten abweicht, da eine Sammelgruppe geführt wird und die Gruppenkonstellation eine andere ist. Die Diskontinuität der bisher gewohnten Struktur und die Tatsache, dass seine Bezugspädagogin Michaela in dieser Woche unregelmäßiger im Kindergarten anwesend ist (Mayrhofer 2017, Beobachtung 6/12-15), dürfte Tim als beunruhigend erleben. Indem Michaela sich mehrmals anderen Kindern zuwendet und dadurch die räumliche Nähe zwischen den beiden gebrochen wird, macht Tim die schmerzhafteste Erfahrung, dass sie nicht nur für ihn verfügbar ist, sondern er sie bzw. ihre Aufmerksamkeit und Zuwendung mit seinen Peers „teilen“ muss und er die Nähe zu ihr, trotz seiner Bemühungen nicht immer halten kann (Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“), was er als beunruhigend erleben dürfte und ihn daran hindern dürfte, sich auf das Umfeld im Kindergarten einzu lassen. Diese Erfahrung macht er im weiteren Verlauf von Phase 2 wiederholt mit Michaela (Beobachtung 7/Szene 26: „Zwei Satelliten“; Beobachtung 10/Szene 37: Auf der Suche nach Michaela) und auch mit der Pädagogin Gitti (Beobachtung 16/Szene 55: Geteilte Aufmerksamkeit).

Wenn Tim in solch tendenziell eher belastenden Situationen auf symbolische Handlungen sowie das symbolische Spiel zurück greift, um seine Gefühle und Wünsche ausdrücken und seine Affekte regulieren zu können, dürften die Pädagoginnen seine Symbolik nicht verstehen und sie gehen meist nicht weiter auf seine Gefühlslage und sein symbolisches Spiel ein (Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“; Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“; Beobachtung 6/Szene 25: Fest in den Fisch beißen; Beobachtung 14/Szene 51: Sich-Selbst-Stützen & Michaelas roter Sessel; Beobachtung 19/Szene 65: „Jetzt sind sie wieder schön“ vs. „Die sind jetzt nur nass“), was Tim als wenig hilfreich und mitunter sogar als bedrohend und beängstigend im Rahmen der Affektregulierung erleben dürfte. Wenn es Tim allerdings gelingt, mit dem symbolischen Spiel auf sich aufmerksam zu machen und die Pädagoginnen sein Spiel sowie seine symbolischen Handlungen in anerkennender Form kommentieren (Beobachtung 6/Szene 24: „Schau! Eine Uhr ist da.“; Beobachtung 13/Szene 47: „Jetzt sind alle auf einmal da“; Mayrhofer 2017, Beobachtung 19/16-18), dürfte sich Tim in

seiner symbolischen Auseinandersetzung unterstützt fühlen und dies als hilfreich für seine Affektregulierung erleben.

Ähnlich der Erfahrungen, die Tim mit Michaela bereits in Phase 1 gemacht hat, erfährt Tim von den Pädagoginnen in Phase 2 wenig Unterstützung beim In-Kontakt-Treten mit Peers, da sie zwar mehrmals die Idee liefern, miteinander in Kontakt zu treten, dabei aber nicht weiter eingreifen und wenig feinfühlig vorgehen. Beispielsweise als die Pädagogin Ariane ihm vorschlägt, mit den Kindern in der Puppenecke mit zu spielen (Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“), was Tim als irritierend erleben dürfte und worauf er ablehnend reagiert, oder als Michaela den Vorschlag macht, mit Stefan gemeinsam zu spielen (Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen; Beobachtung 14/Szene 50: Abgeschoben & Abgewiesen), wobei sie allerdings ignoriert, dass Stefan nicht mit Tim in Kontakt treten möchte und ihm beim In-Kontakt-Treten keine weitere Unterstützung bietet, weshalb es auch zu keinem positiven Austausch mit Stefan kommt. Tim dürfte die Vorschläge der Pädagoginnen als wenig hilfreich erleben, um mit Peers in Kontakt zu kommen und die fehlende Unterstützung eher als belastend erleben. Hilfreich dürfte er die Vorschläge hingegen dann erleben, wenn diese sich auf Peers beziehen, mit denen Tim bereits mehrmals positive Austauschereignisse machen konnte und es daraufhin tatsächlich zu einem längeren Kontakt kommt, was zumindest einmal am Ende von Phase 2 beobachtbar war (Beobachtung 19/Szene 67: Gemeinsam Basteln & „Finger abschneiden“).

Was sich zudem, hinsichtlich des In-Kontakt-Tretens mit Peers, tendenziell als eher belastende Erfahrung Tims mit den Pädagoginnen herauskristallisiert hat, ist ihr Hinweis auf Regeln. So konnte, wie auch schon in Phase 1, wiederholt beobachtet werden, dass aufgrund von Regeln das In-Kontakt-Treten mit Peers erschwert bzw. verhindert wird (Beobachtung 6/Szene 23: Ermutigt In-Kontakt-Treten; Beobachtung 8/Szene 31: Kontaktverhinderung durch Regel) und bestehende Kontakte abgebrochen (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/220) oder unterbrochen (Beobachtung 14/Szene 48: "Steh auf und hol ihn"; Beobachtung 17/Szene 59: Verbindung aufrecht erhalten) werden. Tim dürfte dies zumeist als bremsend, frustrierend und irritierend erleben, vor allem dann, wenn er sich in einem als lustvoll erlebten Peer-Kontakt befindet. Ist dies der Fall, dürfte er die Regel mitunter nicht akzeptieren wollen, was sich darin zeigt, dass er sich gemeinsam mit dem Peer der Regel widersetzt und

diese nicht befolgt (Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt; Beobachtung 16/Szene 56: Der Regel zum Trotz). Soweit beobachtet, folgen auf das Nichteinhalten der Regeln keine weiteren Konsequenzen, außer, dass Tim und seine Peers mehrmals, teilweise in lautem Ton, darauf hingewiesen werden, sich an die Regeln zu halten.

Nach der Ausnahmesituation „Semesterferien“ folgt eine Phase in der sich Tim zwischen Nähe und Distanz zur Pädagogin Michaela befindet. Zunächst hält er sich in ihrer Nähe auf, was Michaela ihm auch zugesteht, indem sie in seiner Nähe bleibt (Beobachtung 7/Szene 26: „Zwei Satelliten“) und ihm ebenso körperliche Nähe anbietet (Beobachtung 7/Szene 28: „Wir Zwei, ha?“), was Tim genießt und als erleichternd, entspannend und lustvoll erleben dürfte. Ebenso bleibt sie mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm und für ihn verfügbar, wenn eine räumliche Distanz zwischen ihnen entsteht (Beobachtung 7/Szene 27: Wegrollen lassen & wieder einholen), was Tim als hilfreich erleben dürfte, um sich den Dingen im Kindergarten aufmerksam und in explorierender Weise zuwenden zu können sowie die zeitweise Trennung von Michaela (beispielsweise während dem Mittagessen) auszuhalten. Als Tim in der darauf folgenden Beobachtung vornehmlich die Nähe zur neuen Praktikantin Maria sucht, erfährt er von Michaela gegensätzlich feindselige Ablehnung, Zurück- und Zurechtweisung (Beobachtung 8/Szene 29: Verbindung aufrecht erhalten; Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/160-161; Beobachtung 8/Szene 31: Kontaktverhinderung durch Regel), was Tim als irritierend, frustrierend und entmutigend erleben dürfte. Ambivalenterweise erfährt er durch Michaela aber auch gezwungenermaßen eine körperliche Nähe, die Tim als Einschnitt in seine Autonomie und als bedrängend, demnach als unangenehm erleben dürfte (Beobachtung 8/Szene 30: In-Besitz-Nehmen). Ein ähnliches In-Besitz-Nehmen Tims wird auch in anderen Beobachtungen der Phase 2 sichtbar (Beobachtung 7/Szene 28: „Wir Zwei, ha?“; Mayrhofer 2017, Beobachtung 17/188-189).

Mit Praktikantin Maria macht er die Erfahrung, dass er die Verbindung zu ihr mit Hartnäckigkeit aufrecht erhalten kann (Beobachtung 8/Szene 29: Verbindung aufrecht erhalten), auch wenn sie sich von ihm entfernen möchte und erfährt, dass sie sich ihm zuwendet, sowie ihm unterstützend bzw. verteidigend gegenüber Michaelas Ablehnung und Übergriffigkeit zur Seite steht (Beobachtung 8/Szene 29: Verbindung aufrecht erhalten; Beobachtung 8/Szene

30: In-Besitz-Nehmen), was er als unterstützend und hilfreich erleben dürfte, um seinen Wunsch nach Nähe und Zuwendung zu erfüllen.

Im weiteren Verlauf von Phase 2 dürfte sich die Beziehung zwischen Michaela und Tim entspannen und es folgen zwei Beobachtungen, in denen sichtbar wird, dass Tim sich nach und nach von Michaela entfernen kann, solange er die Sichtweite zu ihr behält und um ihre Verfügbarkeit weiß (Beobachtung 9/Szene 35: Schritt für Schritt Neues entdecken und alleine spielen; Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt). Er macht mit ihr die Erfahrung, dass sie, auch wenn sie nicht direkt in seiner Nähe ist, für ihn verfügbar ist und er zu ihr zurückkommen kann, was er als hilfreich erleben dürfte, um sich Gegenständen und Peers aufmerksam und in explorierender Weise zuzuwenden und Situationen als angenehm und lustvoll erleben kann, auch wenn sie nicht in seiner direkten Nähe ist (Beobachtung 9/Szene 35: Schritt für Schritt Neues entdecken und alleine spielen; Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt). Er dürfte sie als „sichere Basis“ wahrnehmen, was umso deutlicher wird, als Michaela plötzlich nicht mehr für ihn sichtbar ist, während er mit Tarik spielt (Beobachtung 10/Szene 37: Auf der Suche nach Michaela). Michaelas unvermitteltes Verschwinden dürfte Tim als beunruhigend, bremsend und blockierend erleben, denn er unterbricht das Spiel und begibt sich auf die Suche nach ihr.

Neben Michaelas Verfügbarkeit dürfte er auch Michaelas Zuspruch von Autonomie und „Größe“ als hilfreich erleben, den er mehrmals durch sie erfährt, beispielsweise beim Spielen im Garten (Beobachtung 9/Szene 35: Schritt für Schritt Neues entdecken) oder als sie Tim zuspricht, sich schon gut im Kindergarten auszukennen und ihn bittet dem Praktikanten das Hortgebäude zu zeigen (Beobachtung 17/Szene 61: Gut auskennen – Groß sein). Dies sind Situationen, die Tim als ermutigend erleben dürfte und wodurch er sich befähigt fühlen dürfte, autonom und selbstsicher zu handeln. Ebenso lassen sich Situationen in Phase 2 finden, in denen Tim Lob von den Pädagoginnen erfährt, was er als bestärkend erleben dürfte. Beispielsweise für das Singen aller Strophen des Dornröschen-Liedes (Mayrhofer 2017, Beobachtung 14/ 209-217) oder beim Vorführen seiner Figur für das Sommerfest im Rahmen des Morgenkreises, woraufhin er sich als stolz und zufrieden erleben kann (Beobachtung 17/Szene 60: Im Mittelpunkt im Morgenkreis).

Mehrmals wurde beobachtet, dass Tim die Pädagoginnen nach der Uhrzeit fragt, wobei angenommen werden kann, dass er dies vor allem in Situationen, in denen er sich schon nach der Wiedervereinigung mit seinen Eltern sehen dürfte, macht. Die Beantwortung seiner Frage von Seiten der Pädagoginnen dürfte er umso hilfreicher erleben, umso konkreter sie ist und umso einfühlsamer dabei auf seine Gefühlslage eingegangen wird bzw. wenn ihm die Pädagoginnen eine Idee liefern, wie er die restliche Zeit bis zum Abholen verbringen kann. Ist dies der Fall, dann dürfte Tim das Erfahren der Uhrzeit als beruhigend und erleichternd erleben und freudig und aufgeschlossen auf den Vorschlag reagieren, wodurch er wieder ins Explorieren kommt (Beobachtung 10/Szene 38: Uhrzeit erfragen). Ist dies jedoch nicht der Fall, da seine Frage nach der Uhrzeit unkonkret beantwortet wird (Beobachtung 11/Szene 39: Im „Pferdegalopp“ vor Michaelas Schreibtisch) oder sogar abgewertet wird (Beobachtung 14/Szene 49: Uhrzeit erfragen & Abwertung), dürfte Tim dies als beunruhigend und bedrohend erleben.

Ab der Mitte des dritten Monats von Tims Kindergartenbesuch kommt es zu einer längeren Abwesenheit der Pädagogin Michaela, zumindest ist sie an den Beobachtungstagen jeweils nicht anzutreffen. Tim dürfte Michaelas Abwesenheit als belastend erleben und sich ihre Nähe vor allem in emotional herausfordernden Situationen wünschen, was sich darin zeigt, dass er in solchen Situationen darauf zurückgreift symbolisch eine Verbindung zu ihr aufzubauen, indem er „ihre Orte“ aufsucht (Beobachtung 11/Szene 39: Im Pferdegalopp vor Michaelas Schreibtisch; Beobachtung 12/Szene 43: Michaelas roter Sessel). Über den Zeitraum der drei Beobachtungen (Beobachtung 11-13), bei denen Michaela nicht anwesend ist, hat Tim vergleichsweise wenige Kontakte mit Erwachsenen.

In Beobachtung 14, in der Michaela wieder am Beobachtungstag im Kindergarten anwesend ist, wirkt Tim an ihr orientiert und sucht immer wieder ihre räumliche Nähe, wird aber von ihr auf Distanz gehalten. Er erfährt von ihr Abweisungen, indem sie in Interaktionen eingreift und auf eine Regel hinweist (Beobachtung 14/Szene 48: "Steh auf und hol ihn") oder sein Fragen nach der Uhrzeit abwertet (Beobachtung 14/Szene 49: Uhrzeit erfragen & Abwertung), was er als irritierend und kränkend erleben dürfte. Die Beziehung zwischen Tim und Michaela wirkt an diesem Beobachtungstag angespannt.

Ab der darauf folgenden Beobachtung sind vermehrt Peer-Kontakte und weniger Interaktionen mit den Pädagoginnen, der Assistentin oder der Praktikantin zu beobachten. Die Beziehung zwischen Tim und Michaela wirkt wieder entspannter und Michaela agiert Tim gegenüber nicht mehr feindselig und abweisend, wie zuvor beobachtet, sondern wendet sich ihm mit kurzen Kontaktangeboten zu, indem sie ihm beispielsweise ein Spielangebot macht, ihn dann aber auch wieder wegschickt, mit dem Vorschlag, dem Praktikanten die Hortküche zu zeigen (Beobachtung 17/Szene 61: Gut auskennen – Groß sein). Tim dürfte mit dieser Erfahrung, die er mit Michaela am Ende der Phase 2 macht, gut zurecht zu kommen und diese kurzen Kontakte zu ihr freudig und als hilfreich erleben.

Die Beziehungserfahrungen, die Tim im Verlauf der Phase 2 im Kindergarten mit den Erwachsenen macht, gestalten sich wechselhaft und er dürfte diese mitunter als hilfreich, hingegen aber auch als wenig hilfreich bzw. sogar belastend erleben.

Die gesamte Phase 2 betrachtet, zeigt sich, dass Tim seine Bezugspädagogin Michaela als „sichere Basis“ wahrnimmt, auch wenn er mit ihr neben angenehm erlebten Austauschprozessen auch Erfahrungen macht, die er als belastend und wenig hilfreich erleben dürfte. Demnach dürfte er eine Bindung zu ihr aufgebaut haben, die es ihm ermöglicht, sich dem Umfeld im Kindergarten aufmerksam und in explorierender Weise zuzuwenden und die Situationen im Kindergarten als angenehm und lustvoll zu erleben.

5.2.6.3 In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein mit Peers im Kindergarten in Phase 2

Zu Beginn von Phase 2 sind nur wenige und nicht lang andauernde Peer-Kontakte beobachtbar. Tim zeigt zwar mehrmals Interesse an seinen Peers, es kommt jedoch aufgrund von Regeln, auf die er von Pädagogin Ariane hingewiesen wird, zu keinem längeren Kontakt zwischen Tim und seinen Peers (Beobachtung 6/Szene 23: Ermutigt In-Kontakt-Treten) bzw. wird der Kontakt abgebrochen (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/220). In den darauf folgenden Beobachtungen ist Tim vornehmlich darauf fixiert, in der Nähe der Pädagoginnen zu bleiben und es kommt weiterhin kaum zu Peer-Kontakten, außer im Beisein von Erwachsenen, wenn diese bereits mit den Peers in Kontakt sind, z. B. als Tim nicht von Praktikantin Maria ablässt, die mit Edim in Kontakt ist und sie daraufhin gemeinsam die Puppenecke auf-

räumen (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/116-118). Er zeigt nach diesem Kontakt aber weiterhin Interesse an Edim, der in der Malecke malt, doch auch dieser Kontaktversuch wird mehrmals und vehement durch die Pädagoginnen und die Praktikantin aufgrund einer Regel verhindert (Beobachtung 8/Szene 31: Kontaktverhinderung durch Regel).

Tims Interesse an Peers zeigt sich auch in der darauf folgenden Beobachtung, als Michaela ihm den Vorschlag macht mit Stefan gemeinsam zu spielen, den Tim freudig annimmt. Hierbei erfährt er allerdings von Stefan eine Abweisung, da dieser nicht mit ihm spielen möchte und dies auch deutlich sagt (Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen), was Tim zunächst nicht davon abhält weiterhin zu versuchen mit ihm in Kontakt zu treten, worin sich sein großes Interesse und auch sein Wunsch nach dem Kontakt mit Peers ausdrücken dürfte. Eine ähnliche Erfahrung macht Tim auch im späteren Verlauf der Phase 2 mit Stefan, als Michaela wiederum den Vorschlag aufbringt, dass die beiden gemeinsam ein Buch anschauen könnten (Beobachtung 14/Szene 50: Abgeschoben & Abgewiesen), Stefan diesen Kontakt aber wiederum ablehnt, wobei Tim seine Abweisung als kränkend und entmutigend erleben dürfte.

Erst ca. zwei Monate nach Tims Eintritt in den Kindergarten ist ein länger andauernder Peer-Kontakt mit Tarik beobachtbar. Die beiden werfen mit Sand und gestalten das Spiel wechselseitig, wobei sie viel Spaß haben dürften, da sie viel lachen. Der Kontakt zwischen den beiden droht jedoch abubrechen, da Michaela sie mehrmals darauf hinweist, das Werfen des Sandes zu unterlassen. Da die beiden aber trotz ihrer Maßregelung das Spiel weiter fortführen und die Regel nicht akzeptieren, zeigt sich, dass sie den Kontakt zueinander als angenehm und gar lustvoll erleben (Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt). Tim erlebt sich in der Interaktion mit Tarik als gleichberechtigter Spielpartner, was er als hilfreich erleben dürfte, um sich von Michaela räumlich zu distanzieren und gemeinsam mit Tarik aufmerksam und in explorierender Weise neue Spielbereiche im Garten zu entdecken. Als Tim plötzlich Michaelas Abwesenheit bemerkt, begibt er sich auf die Suche nach ihr, wobei er von Tarik erfährt, dass dieser sein dringendes Bedürfnis Michaela zu finden einfühlsam erkennt und ihm bei der Suche unterstützend zur Seite steht, was Tim als hilfreich erleben dürfte (Beobachtung 10/Szene 37: Auf der Suche nach Michaela).

Im weiteren Verlauf der Phase 2 erfährt Tim von seinen Peers zunächst hauptsächlich Zurechtweisungen, z. B. indem er von Helene darauf hingewiesen wird, dass seine Frage danach, wann sie in den Garten gehen werden, unpassend ist, da offensichtlich in der Gruppe noch gefrühstückt wird (Beobachtung 11/Szene 39: Im Pferdegalopp vor Michaelas Schreibtisch), was Tim als irritierend und kränkend erleben dürfte. Ebenso wird er von Viktoria darauf hingewiesen, dass er das Legespiel falsch macht (Beobachtung 11/Szene 42: „Chaos“ & „Ordnung“ im Spiel), wobei er dies zunächst auch als irritierend und störend erleben dürfte. Ihre darauf folgende Hilfe dabei, die Steine in die richtigen Vertiefungen zu legen, dürfte er hingegen als unterstützend und hilfreich erleben, zum einen hinsichtlich der Regulierung negativer Affekte sowie zum anderen, da sie mit ihm dadurch kurz in Kontakt bleibt, was er als angenehm erleben dürfte. Nachdem er ihr daraufhin folgt, um den Kontakt aufrecht zu erhalten, wird er allerdings bestimmt von ihr abgewiesen, was Tim traurig stimmen und er als entmutigend erleben dürfte. Eine weitere Zurechtweisung erfährt Tim von einem Kind, während er in Michaelas rotem Sessel sitzt, da dieses ihn mehrmals drauf hinweist, dass dies nicht erlaubt ist, was Tim als bedrohend erleben dürfte, da es seine symbolische Verbindung zu Michaela gefährdet (Beobachtung 12/Szene 43: Michaelas roter Sessel).

Weiter erfährt er ähnliche Abweisungen, wie die durch Viktoria, auch von anderen Peers, beispielsweise als er versucht nach dem Malen eines Bildes mit Luise in Kontakt zu treten, diese sich aber von ihm weg duckt und ihm auch verbal zu verstehen gibt, dass sie nicht mit ihm in Kontakt treten möchte (Beobachtung 11/Szene 40: Den Platz frei machen) und als Tim, auf den Vorschlag von Michaela hin, mit Stefan in Kontakt treten will, um gemeinsam im Garten zu spielen (Beobachtung 9/Szene 34: Ein Kind zum Fangen suchen) oder mit ihm ein Buch anzuschauen (Beobachtung 14/Szene 50: Abgeschoben & Abgewiesen). Tim dürfte diese Abweisungen als enttäuschend, frustrierend und kränkend, somit schmerzhaft erleben.

Erst zum Ende der Phase 2, ab Beobachtung 15, sind vermehrt Peer-Kontakte zu beobachten, die Tim zusehends als angenehm und gar lustvoll erleben dürfte und die als dynamische Austauschprozesse, die im interaktiven Wechselspiel gestaltet werden, zu bezeichnen sind. So wird Tim von Constanze freudig begrüßt, als er im Kindergarten ankommt und erfährt mit ihr im darauf folgenden Morgenkreis enge körperliche Nähe, indem die beiden sich umarmen, Arm in Arm aneinander sitzen und sich Bussis geben (Beobachtung 15/Szene 53: Körperliche

Nähe durch Peers). Die beiden gehen liebevoll miteinander um und diese Nähe und Vertrautheit bleibt den gesamten Morgenkreis über bestehen, was Tim genießen dürfte und als angenehm und lustvoll erleben dürfte. Tim dürfte sich gemocht, angenommen und bei ihr geborgen fühlen. Tim dürfte diese Zuwendung als hilfreich erleben, sich der Peer-Gruppe zugehörig zu fühlen.

In der darauf folgenden Beobachtung ist Tim zu Beginn auf die Pädagoginnen fixiert. Als jedoch Luise auf ihn zukommt und feinfühlig sein Spiel mit dem Reifen aufgreift, ist Tim aufgeschlossen, mit ihr in Kontakt zu treten und die beiden kommen in ein Spiel, das sie als angenehm und lustvoll erleben dürften, da sie trotz mehrfacher Ermahnung, die Reifen nicht zu werfen, ihr Spiel weiter fortführen und sich der Regel widersetzen (Beobachtung 16/Szene 56: Der Regel zum Trotz). Für Tim könnte das Spiel im Dienste der Affektregulierung stehen und er dürfte es als hilfreich erleben, das Spiel mit Luise zu teilen und in ihr jemanden zu haben, die ihn im Spiel bestärkt. Obwohl der Kontakt zu Luise wieder abbricht, was Tim als enttäuschend und betrübend erleben dürfte, finden die beiden wieder zueinander, da sich Luise Tim wiederum feinfühlig und geduldig zuwendet. Es zeigt sich, wie auch schon im Austausch mit Tarik, dass es Tim vor allem mit der feinfühligem Zuwendung von Peers gelingt, den „sicheren Hafen“ bei den Pädagoginnen zu verlassen und neue Spielbereiche zu entdecken (Beobachtung 16/Szene 57: Mithilfe von Peers den „sicheren Hafen“ verlassen). Tim dürfte den Kontakt mit Luise als ermutigend erleben, da er daraufhin alleine den Bereich der Rutsche entdeckt und sich dort für das Spiel einer Gruppe von Burschen interessiert, die er selbstsicher anspricht, wobei er aber von den Burschen eine Abweisung erfährt. Er partizipiert dennoch weiter an dem Spiel, was sein großes Interesse daran zeigt und als Lisa und Luise in seine Nähe kommen, ruft er sie und lädt sie zum Spiel bei der Rutsche ein. Da beide sogleich freudig auf ihn zukommen und in das Spiel Tims einsteigen, macht er mit ihnen die Erfahrung, ein gleichberechtigter Spielpartner zu sein, dessen Spielideen angenommen werden, was er freudig, angenehm und lustvoll erleben dürfte (Beobachtung 16/Szene 58: Kreischen & Trampeln). Auch hier dürfte das gemeinsame Spiel im Dienste der Affektregulierung stehen und er Luises und Lisas Mitspielen als hilfreich dabei erleben.

Auch in späteren Beobachtungen macht er mit Luise und Lisa ähnliche Erfahrungen, als beispielsweise Lisa auf ihn zukommt und die beiden gemeinsam mit Reifen spielen, was Tim

freudig erleben dürfte. Die beiden kommen in einen dynamischen Austauschprozess, der sich dadurch auszeichnet, dass sie sich das Reifen-Werfen eine Zeit lang abwechselnd nachmachen und sich so gemeinsam über den Platz bewegen. Obwohl Tim zuvor darauf fixiert war in der Nähe von Michaela zu bleiben, dürfte er auch Lisas Zuwendung als hilfreich erleben, sich von Michaela zu entfernen und in einen lustvollen Austausch mit ihr zu kommen (Beobachtung 17/Szene 62: Entfernung von den Pädagoginnen im Spiel mit Peers). Ebenso lassen sich in den letzten Beobachtungen noch weitere als angenehm und lustvoll erlebte Peer-Kontakte finden, beispielsweise als er mit Lisa gemeinsam in der Puppenecke spielt (Mayrhofer 2017, Beobachtung 18/252-319) und gemeinsam bastelt (Beobachtung 19/Szene 67: Gemeinsam Basteln & „Finger abschneiden“) oder als er mit Luise gemeinsam ein Buch anschaut (Beobachtung 19/Szene 68: Gemeinsam ein Buch anschauen). Auch mit Tarik macht Tim die Erfahrung, dass dieser Interesse an ihm zeigt und gerne mit ihm in Kontakt tritt und Kontakt hält, wie dies im Rahmen eines Morgenkreises beobachtbar war (Beobachtung 17/Szene 59: Verbindung aufrecht erhalten). Allerdings wird hier der nahe Kontakt durch die Regel, im Morgenkreis zu sitzen und nicht zu liegen bzw. aufmerksam zu sein, die von Michaela an die beiden bestimmt kommuniziert wird, zunächst unterbrochen. Die beiden nehmen aber sogleich wieder Kontakt zueinander auf, was ein großes Interesse der beiden aneinander aufzeigen dürfte.

Auch wenn zum Ende der Phase 2 viele angenehme Peer-Kontakte beobachtet werden konnten, macht Tim auch Erfahrungen mit Peers, die er als weniger angenehm erleben dürfte. In Beobachtung 18 erfährt er mehrfach Abweisungen und Kränkungen durch Constanze und Lea, was Tim als schmerzhaft erleben dürfte. Er möchte sich freudig in ihr Spiel in der Puppenecke einbringen, wird aber von ihnen mehrmals und deutlich abgewiesen, wodurch er erfährt, wiederholt zurückgestoßen zu werden, was er als entmutigend und kränkend erleben dürfte. Selbst als er sich daraufhin in das symbolische Spiel zurückzieht, um womöglich mit der Kränkung umzugehen, wird er, obwohl er gar nicht direkt mit ihnen in Kontakt tritt, von ihnen abgewiesen und sein Spiel abgewertet (Beobachtung 18/Szene 63: „Come to me, if you can“), was fassungslos und beleidigend von Tim erlebt werden dürfte.

Ermutigend dürfte er hingegen das Partizipieren an einer Situation erleben, in der Constanze und Lea von Jessica und Sandra, die selbstsicher auftreten, in ihrem Spiel kritisiert werden,

was eine kurze Auseinandersetzung zwischen den vieren zur Folge hat. Da er daraufhin auf eine weitere Ablehnung Leas mutig und selbstsicher reagiert und sich und sein Spiel verteidigt (Beobachtung 18/Szene 64: Mutig für sich selbst einstehen & wieder in Kontakt treten), kann angenommen werden, dass er das Eingreifen der Mädchen gegenüber Constanze und Lea bzw. das Partizipieren an dieser Situation, in der Peers selbstsicher auftreten, als hilfreich erlebt, seine schmerzhaften Affekte zu regulieren und den Mut zu fassen selbstsicher in Kontakt zu treten.

Auch in der letzten Beobachtung ereignet sich eine Situation, in der Tim von seinen Peers eine Kränkung erfährt, als mehrere Kinder die Blumen, die er für seine Mutter gepflückt hat berühren und er dies als Bedrohung der symbolischen Verbindung zu seiner Mutter und als besorgniserregend erleben dürfte. Tim reagiert darauf wütend und verteidigt auch hier selbstsicher seine Blumen, allerdings weniger ruhig als dies in der Situation mit Lea der Fall war, da er sehr aufgebracht ist. Als sich manche der Peers daraufhin über seine Stimme lustig machen, dürfte er dies kränkend und demütigend erleben.

Die Beziehungserfahrungen, die Tim im Verlauf der Phase 2 im Kindergarten mit seinen Peers macht, gestalten sich wechselhaft und er dürfte diese als angenehm und lustvoll, mitunter sogar als hilfreich, teilweise aber auch als belastend erleben. Die gesamte Phase 2 betrachtet, zeigt sich, dass Tarik, Luise und Lisa die Peers sind, mit denen es Tim am häufigsten gelingt, in länger andauernde dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen ihnen auszeichnen und die sie als angenehm oder gar lustvoll erleben.

5.2.6.4 Verarbeiten des Erlebten im symbolischen Spiel in Phase 2

Ebenso wie in Phase 1 drückt Tim auch in Phase 2 beständig sein emotionales Befinden in symbolischen Handlungen sowie im symbolischen Spiel aus und be- und verarbeitet darin sein Erlebtes. Deutlich wird dies vor allem in Situationen, in denen die Pädagoginnen nicht für ihn verfügbar sind und es Tim gleichzeitig auch nicht gelingt, in einen positiven Austausch mit seinen Peers zu kommen oder wenn er im Kontakt mit den Pädagoginnen sowie Peers Abweisungen und Zurückweisungen erfährt. Dies dürften allesamt Situationen darstellen, in denen Tim das Getrennt-Sein von seinen Eltern als besonders schmerzhaft erlebt. Diese Er-

fahrungen und die damit verbundenen schmerzhaften Gefühle der Irritation, Einsamkeit, Enttäuschung, Frustration, Entmutigung und Aggression bearbeitet er im symbolischen Spiel in verschiedenen Ausgestaltungen. Außerdem dürfte es für Tim beim Umgang mit dem Allein-Sein hilfreich sein, symbolisch Verbindungen herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten. Im Unterschied zu Phase 1 spielt Tim in der zweiten Phase nicht mehr hauptsächlich in der Puppenecke, sondern entdeckt auch andere Spielbereiche des Gruppenraumes sowie das Spielen im Garten.

In Situationen, in denen Tim das Getrennt-Sein von seinen Eltern als besonders belastend erlebt, versucht er zunächst eine Verbindung zu den Pädagoginnen oder der Praktikantin herzustellen bzw. diese aufrecht zu erhalten. Gelingt ihm dies nicht, finden sein Trennungsschmerz und sein Wunsch nach Verbindung im symbolischen Spiel und in symbolischen Handlungen Ausdruck. Beispielsweise im symbolischen Spiel mit dem Telefon (Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“; Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“; Beobachtung 18/Szene 63: „Come to me, if you can“; Beobachtung 14/Szene 52: „Kontrolle über Verbindungen“ im Spiel), im Spiel mit dem Reifen im Garten (Beobachtung 7/Szene 27: Wegrollen lassen & wieder einholen; Beobachtung 16/Szene 55: Geteilte Aufmerksamkeit), bei Legespielen oder Magnetspielen (Beobachtung 11/Szene 41: „Verbindungen aufrecht erhalten“ im Spiel; Beobachtung 11/Szene 42: „Chaos“ & „Ordnung“ im Spiel; Beobachtung 13/Szene 46: „Verbinden“ & „Gehalten-Sein“ im Spiel; Beobachtung 13/Szene 47: „Jetzt sind alle auf einmal da“), beim Zeichnen und Basteln (Beobachtung 6/Szene 20: Festhalten & Aufgehoben-Sein; Beobachtung 13/Szene 45: Kleben, Kleben, Kleben; Beobachtung 19/Szene 67: Gemeinsam Basteln & „Finger abschneiden“) oder beim Pflücken eines Blumenstraußes für seine Mutter (Mayrhofer 2017, Beobachtung 19/9-11). Die Auseinandersetzung auf symbolischer Ebene dürfte für Tim eine hilfreiche Strategie darstellen, um mit den negativen Affekten, die im Zusammenhang mit dem Getrennt-Sein von seinen Eltern aufkommen, umzugehen und wieder handlungsfähig zu werden. In seiner symbolischen Auseinandersetzung scheinen vor allem die Themen „Trennen und Verbinden“, „Nähe und Distanz“ sowie „Aufgehoben-Sein“ präsent zu sein. Ebenso wurde er im Spiel des Sich-Selbst-Versorgens beobachtet, wie z. B. beim „Essen“ von Plüschlebensmitteln (Beobachtung 6/Szene 25: Fest in den Fisch beißen), was auch im Dienste der Affektregulieren stehen dürfte.

Eine weitere Strategie Tims, wenn es ihm nicht gelingt eine tatsächliche Verbindung zu den Pädagoginnen herzustellen, dürfte es sein, eine symbolische Verbindung bzw. Nähe zu den Pädagoginnen zu schaffen. Beispielsweise konnte in Phase 2 mehrmals beobachtet werden, dass Tim, wenn Michaela nicht anwesend oder nicht in seiner Nähe ist, die Orte aufsucht, an denen sie sich für gewöhnlich aufhält, wie den roten Drehsessel, den Schreibtisch oder die Bank im Garten (Beobachtung 11/Szene 39: Im Pferdegalopp vor Michaelas Schreibtisch; Beobachtung 12/Szene 43: Michaelas roter Sessel; Beobachtung 14/Szene 51: Sich-Selbst-Stützen & Michaelas roter Sessel; Beobachtung 16, Beobachtung 16/Szene 57: Mithilfe von Peers den „sicheren Hafen“ verlassen).

Tim dürfte es als hilfreich und unterstützend erleben, wenn er in der Auseinandersetzung mit belastenden Affekten im symbolischen Spiel durch die Erwachsenen sowie seine Peers Anerkennung erfährt, indem sie das Spiel kommentieren (Beobachtung 6/Szene 24: „Schau! Eine Uhr ist da.“; Beobachtung 13/Szene 47: „Jetzt sind alle auf einmal da“; Mayrhofer 2017, Beobachtung 19/16-18) oder mitspielen (Beobachtung 11/Szene 42: „Chaos“ & „Ordnung“ im Spiel; Beobachtung 16/Szene 56: Der Regel zum Trotz; Beobachtung 16/Szene 58: Kreischen & Trampeln; Beobachtung 17/Szene 62: Entfernung von den Pädagoginnen im Spiel mit Peers; Beobachtung 19/Szene 67: Gemeinsam Basteln & „Finger abschneiden“). Als eher belastend oder mitunter sogar als beängstigend und bedrohend im Rahmen der Affektregulierung dürfte Tim es hingegen erleben, wenn auf sein symbolisches Spiel nicht oder in unpassender Weise eingegangen wird bzw. dieses abgewertet oder zu verhindern versucht wird (Beobachtung 6/Szene 21: „Das Handy läutet“; Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“; Beobachtung 6/Szene 25: Fest in den Fisch beißen; Beobachtung 12/Szene 43: Michaelas roter Sessel; Beobachtung 14/Szene 51: Sich-Selbst-Stützen & Michaelas roter Sessel; Beobachtung 19/Szene 65: „Jetzt sind sie wieder schön“ vs. „Die sind jetzt nur nass“).

Ebenso wie in Phase 1 drückt Tim auch in Phase 2 beständig sein emotionales Befinden in symbolischen Handlungen sowie im symbolischen Spiel aus und be- und verarbeitet darin sein Erlebtes, was er als hilfreich erleben dürfte, um schmerzliche Gefühle zu lindern und zu einer Affektregulierung zu gelangen, die es ihm erlaubt, nach dem Erleben von Situationen, in denen er von den schmerzlichen Gefühlen überschwemmt zu werden bedroht ist, wieder ein Interesse für das Umfeld im Kindergarten zu entwickeln, um sich somit wieder aufmerk-

sam und entdeckungsfreudig dem Umfeld im Kindergarten zuwenden und ins Handeln kommen zu können. So könnte die schmerzliche Trennungserfahrung, die von der Pädagogin sowie von der Assistentin gegenüber Tim nicht thematisiert wird, im symbolischen Spiel Tims Platz finden. Die Auseinandersetzung mit der Trennung und den Beziehungserfahrungen im Kindergarten im symbolischen Spiel dürfte Tim als hilfreich zur Schmerzlinderung und Affektregulierung erleben.

5.2.6.5 Regeln in Phase 2

Auch in der zweiten Phase zeigt sich, wie bereits in Phase 1, dass Regeln im Kindergarten das In-Kontakt-Treten mit Peers und Erwachsenen verhindern bzw. erschweren (Beobachtung 6/Szene 23: Ermutigt In-Kontakt-Treten; Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/92-95; Beobachtung 8/Szene 31: Kontaktverhinderung durch Regel) und bestehende mitunter als lustvoll erlebte Kontakte unterbrechen oder abbrechen (Mayrhofer 2017, Beobachtung 7/220-228; Beobachtung 14/Szene 48: "Steh auf und hol ihn") sowie hilfreiches symbolisches Spiel unterbinden (Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“). In solchen Situationen dürfte Tim Regeln als irritierend und hinderlich erleben. Das Verhindern sowie das Abbrechen von Kontakten aufgrund von Regeln könnten ihn enttäuschen, entmutigen, frustrieren und kränken. Demnach dürfte Tim Regeln auch in Phase 2 tendenziell als eher belastend erleben, da er wiederholt die Erfahrung macht, dass das Einhalten von Regeln zum Abbruch oder zur Unterbindung von als lustvoll oder hilfreich erlebten Kontakten und Spielerlebnissen führt.

Allerdings gelingt es Tim ab der zehnten Beobachtung, trotz des Hinweises auf eine Regel und der Forderung diese einzuhalten, die darauf folgenden Abbrüche nicht zu zulassen, indem er sich entweder den Regeln widersetzt und diesen nicht folgt (Beobachtung 10/Szene 36: Regelbruch für lustvollen Peer-Kontakt; Beobachtung 16/Szene 56: Der Regel zum Trotz) und dafür Zurechtweisungen der Pädagoginnen in Kauf nimmt oder trotz Einhaltung der Regel auf andere Weise die Verbindung aufrecht erhält (Beobachtung 17/Szene 59: Verbindung aufrecht erhalten). Offenbar findet er somit im Laufe der Phase 2 einen Umgang mit Regeln, der es ihm erlaubt, diese als weniger belastend zu erleben, da er den Austausch mit seinen Peers dadurch aufrecht erhält.

5.2.6.6 *Rituale in Phase 2*

Das von Michaela und Tim in der ersten Phase eingeführte Ritual „Auf die Uhr Schauen“ (siehe Kapitel 5.1.6.6 Rituale in Phase 1) wird in der zweiten Phase in dieser Form nicht nochmals beobachtet. Tim dürfte aber versuchen, dieses über die zweite Phase beständig wieder aufzunehmen bzw. aufrecht zu erhalten, denn er thematisiert die Uhr bzw. die Uhrzeit in insgesamt sieben Beobachtungen. Dies macht er einerseits indem er die Pädagoginnen direkt nach der Uhrzeit fragt (Beobachtung 10/Szene 38: Uhrzeit erfragen; Beobachtung 12/60-65; Beobachtung 14/Szene 49: Uhrzeit erfragen & Abwertung), danach fragt, wann sie in den Garten gehen werden oder wie lange es noch dauert bis sie vom Garten hinein gehen (Beobachtung 11/Szene 39: Im Pferdegalopp vor Michaelas Schreibtisch; Mayrhofer 2017, Beobachtung 19/44-45), auf eine Uhr verweist (Beobachtung 6/Szene 24: „ Schau! Eine Uhr ist da.“) oder feststellt, dass es schon „spät“ im Tagesverlauf ist (Mayrhofer 2017, Beobachtung 15/19-22). Nach Aussage der Pädagogin Gitti fragt Tim täglich nach der Uhrzeit (Mayrhofer 2017, Beobachtung 18/98-100).

Meist wird dies dann beobachtet, wenn Tim gerade alleine und nicht in Kontakt mit Erwachsenen oder Peers ist bzw. auch nicht mit symbolischem Spiel beschäftigt ist und eher orientierungslos wirkt. Es könnte sein, dass ihm die Zeit zu erfahren, Zuversicht gibt, den restlichen Kindergarten tag bis zum Abholen und zur Wiedervereinigung mit seinen Eltern zu überstehen. Ähnlich hat er dies mit Michaela in Phase 1 erfahren, als sie mit ihm gemeinsam auf die Uhr geschaut hat und ihm dabei körperlich sehr nahe war (Beobachtung 4/Szene 16: Nach der Trennung: Auf die Uhr Schauen). Er könnte demnach auch den Wunsch nach dieser Nähe empfinden und diesen mit der Frage nach der Uhrzeit ausdrücken, worauf die Pädagoginnen allerdings nicht eingehen. Die Pädagoginnen antworten meist nur knapp, lenken ab oder wirken gar von seinem Fragen genervt. Ist dies der Fall, bleibt Tim orientierungslos und irritiert zurück, hält sich entweder weiterhin abwartend bei den Pädagoginnen auf oder beginnt mit einem symbolischen Spiel. Nur einmal wurde beobachtet, dass die Pädagogin Gitti für Tim wohl hilfreich auf seine Frage reagiert, indem sie eine konkrete Antwort gibt, ihm daraufhin eine Idee liefert, wie er die restliche Zeit verbringen kann und ihm versichert, dass die Zeit schneller vergeht, wenn er ihrem Vorschlag nachkommt (Beobachtung 10/Szene 38: Uhrzeit erfragen). Es kann demnach angenommen werden, dass Tim das Nach-der-Uhrzeit-

Fragen nur dann als hilfreich erlebt, wenn sein Gegenüber angemessen darauf eingeht und reagiert, was die Pädagoginnen aber im Verlauf der zweiten Phase kaum vermögen. Da das „Auf die Uhr Schauen“ in Phase 2 nur noch von Tim ausgeht und nicht in der Form, wie es in Phase 1 beobachtbar war, darauf eingegangen wird, wird dieses auch nicht „zelebriert“, weshalb nach der projektinternen Definition nicht mehr von einem „Ritual“ gesprochen werden kann. Dennoch lässt Tim davon nicht ab, was darauf hindeuten könnte, dass er dieses „Ritual“, wenn es als solches von den Pädagoginnen mit ihm vollzogen werden würde, als hilfreich bei der Bewältigung der Trennung von seinen Eltern und der Eingewöhnung in den Kindergarten erleben würde.

Für diese Annahme spricht auch, dass Tim die Uhrzeit im symbolischen Spiel mit dem Telefon einbindet, indem er bei den „Telefongesprächen“ sagt, dass er bald nach Hause kommen wird (bspw. Beobachtung 6/Szene 22: „Den brauch ich nicht mehr“) oder wie spät es gerade ist (Mayrhofer 2017, Beobachtung 18/80). Zu bemerken ist hier, dass er auf dieses Spiel vor allem dann zurück greift, wenn er, wie auch vor dem Fragen nach der Uhrzeit, alleine und orientierungslos ist bzw. mit negativen Affekten konfrontiert sein dürfte. Tim könnte durch diese rituelle Handlung im Spiel ein Gefühl von Zuversicht und Sicherheit entwickeln und sie als hilfreich erleben, die Zeit, die er im Kindergarten noch verbringen wird, bis er von seinen Eltern wieder abgeholt wird, zu überstehen. Somit könnte er ein Gefühl von Kontrolle über den Kindergartenbesuch erlangen, was zur Schmerzlinderung und zur Affektregulierung beiträgt.

Das Ritual des „Morgenkreises“ wird in Phase 2 insgesamt vier Mal beobachtet. Bei der Analyse des Materials wurde deutlich, dass sich Tims Erleben des Morgenkreises über die Wochen der zweiten Phase verändert. So wirkt er zu Beginn, in den ersten beiden beobachteten Morgenkreissituationen, zwar erfreut, wenn er direkt angesprochen wird und auch so, als könne er es genießen im Fokus zu stehen, jedoch unsicher und verlegen, wenn es darum geht, sich in der Gruppe einzubringen (Beobachtung 9/Szene 32: Sich im Morgenkreis einbringen; Beobachtung 9/Szene 33: Den weiteren Morgenkreis bestimmen dürfen; Beobachtung 12/Szene 44: „Mein rechter Platz ist leer“ im Morgenkreis). Wenn Tim nicht direkt angesprochen wird, sondern die gesamte Gruppe, wie beispielsweise beim Jahreskreis, dürfte er zu Beginn der zweiten Phase noch nicht wissen, wie er sich angemessen in die Gruppensituation einbringen kann.

tuation einbringen kann. Er dürfte aber interessiert sein, da er sich an seinen Peers orientiert, diese beobachtet und nachahmt. In der Mitte der zweiten Phase entsteht der Eindruck, dass Tim den Morgenkreis vor allem in den Momenten, in denen er direkt angesprochen wird und eingebunden ist, als lustvoll erlebt. Die restliche Zeit über dürfte er hingegen gelangweilt sein und nicht aktiv daran teilhaben wollen (Beobachtung 12/Szene 44: „Mein rechter Platz ist leer“ im Morgenkreis).

Die dritte beobachtete Morgenkreissituation zeigt ein völlig anderes Bild. Tim dürfte die Gruppensituation freudvoller und lustvoller erleben können und daran angemessener und sicherer partizipieren. Tim wirkt die ganze Zeit über am Geschehen interessiert und beteiligt und kommt mehrfach mit seinen Peers in einen wechselseitigen lustvollen Austausch (Beobachtung 15/Szene 54: Gemeinsames Singen im Morgenkreis). Er dürfte den Morgenkreis vor allem dann als lustvoll erleben, wenn er dabei direkt mit Peers in Kontakt ist und dieser Kontakt nicht unterbunden wird, was sich auch im letzten beobachteten Morgenkreis zeigt.

Zu Beginn und in der Mitte der zweiten Phase ist fraglich, ob Tim den Morgenkreis als eher hilfreich oder als eher belastend erleben mag. Einerseits bietet ihm das Ritual die Möglichkeit mit Michaela in Kontakt zu treten und in ihrer Aufmerksamkeit zu stehen, andererseits scheint es für ihn langweilig und ermüdend zu sein, wenn die gesamte Gruppe angesprochen wird. Zum Ende der zweiten Phase dürfte Tim den Morgenkreis als eher hilfreich empfinden, um in Kontakt mit anderen Kindern treten zu können, sich ins Gruppengeschehen einzubringen, die Aufmerksamkeit und aktive Teilhabe zu genießen und sich somit als Teil der Gruppe zu erleben. Außerdem dürfte der Morgenkreis ihm Orientierung hinsichtlich des Tagesablaufes bieten, da er weiß, dass danach bereits der Gartenbesuch ansteht (Mayrhofer 2017, Beobachtung 15/19-22), was er ebenso als hilfreich erleben dürfte.

5.3 DIE EINSCHÄTZUNG DES EINGEWÖHNUNGSPROZESSES

Die Analyse abschließend wird in diesem Kapitel eine Einschätzung von Tims Eingewöhnungsprozess vorgenommen, um folgende Forschungsfrage zu beantworten:

- In welcher Hinsicht ist der Eingewöhnungsprozess Tims als gelungen oder misslungen zu bezeichnen und welche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang Regeln und Ritualen zu?

Hierzu wird nochmals an die Eingewöhnungskriterien der Wiener Kinderkrippenstudie erinnert, denen zufolge Eingewöhnungsprozesse dann als gelungen angesehen werden,

- (a) wenn es Kindern gelingt, *Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm oder gar lustvoll zu erleben,*
- (b) *wenn Kinder dabei unterstützt werden, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihnen in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht,*
- (c) wenn sich die *Kinder aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuwenden, die sie im Kindergarten vorfinden und auf die sie im Kindergarten treffen;*
- (d) und wenn es *Kindern gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen.* (Datler, Trunkenpolz 2015, 10, Hervorhebung im Original)

Als Basis zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfrage dienen die letzten vier Beobachtungsprotokolle (Mayrhofer 2017, Beobachtungen 16-19). Rückgreifend auf die bereits analysierten Sequenzen dieser Beobachtungen wird folgend anhand der Eingewöhnungskriterien der Wiener Kinderkrippenstudie diskutiert, was dafür und was dagegen spricht, dass Tims Eingewöhnung in den Kindergarten als gelungen zu bezeichnen ist.

Zu Beginn von **Beobachtung 16** wirkt Tim im Garten verloren und einsam, wendet sich aber schon nach kurzer Zeit des Beobachtens in *aufmerksamer und explorierender Weise seinem Umfeld zu*, indem er Gitti um einen Reifen bittet, mit welchem er daraufhin zu spielen beginnt. Währenddessen nimmt Luise Kontakt mit ihm auf und die beiden kommen in ein ge-

meinsames Spiel, bei dem Luise das Fallenlassen des Reifens Tim nachmacht. Im Spiel steigern sie die Intensität des Fallenlassens immer weiter, so dass sie die Reifen schlussendlich von sich wegwerfen. Obwohl sie von Gitti mehrmals ermahnt werden, das Werfen der Reifen sein zu lassen, führen sie dieses Spiel, der Regel zum Trotz, weiter fort, was dafür sprechen dürfte, dass die beiden diesen *dynamischen Austauschprozess als angenehm und lustvoll erleben* (Beobachtung 16/Szene 56: Der Regel zum Trotz). Als der Kontakt zu Luise abbricht, dürfte Tim dies als enttäuschend und unangenehm erleben und er begibt sich daraufhin in die Nähe der Pädagoginnen. Er ist aber dennoch bereit, im weiteren Verlauf der Beobachtung noch mehrmals mit Luise in Kontakt zu treten und dürfte ihre Zuwendung als hilfreich erleben, neue Spielbereiche im Garten *mit Interesse zu entdecken* (Beobachtung 16/Szene 57: Mithilfe von Peers den „sicheren Hafen“ verlassen). Als der Kontakt zu Luise wiederum abbricht, kehrt Tim nicht wie zuvor zu den Pädagoginnen zurück, sondern wendet sich *aufmerksam und in explorierender Weise* Burschen zu, die bei der Rutsche spielen. Obwohl er von ihnen abgewiesen wird, partizipiert er an ihrem Spiel und er dürfte *die Situation als angenehm, gar lustvoll erleben*. Als währenddessen Luise und Lisa zu ihm kommen, tritt er so gleich freudig mit ihnen Kontakt, woraufhin die drei in ein gemeinsames Spiel kommen, das sie interaktiv gestalten und sich somit als *dynamischer, sozialer Austauschprozess* auszeichnet (Beobachtung 16/Szene 58: Kreischen & Trampeln).

Obwohl Tim in der **16. Beobachtung** anfänglich einsam und verloren wirkt und darauf fixiert sein dürfte, in der Nähe der Pädagoginnen zu bleiben, wendet er sich im Verlauf der beobachteten Stunde dem weiteren Umfeld in *aufmerksamer und explorierender Weise* (c) zu und kommt mehrmals in *dynamische, soziale Austauschprozesse* (d) mit seinen Peers, die er *zusehends als angenehm und gar lustvoll erleben* (a) dürfte. Es lassen sich jedoch keine Sequenzen ausmachen, in denen Tim von den Pädagoginnen darin unterstützt wird, *emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen* (b), obwohl Tim in Situationen, in denen er sich einsam fühlen dürfte, die Nähe der Pädagoginnen sucht.

In der **17. Beobachtung** wird zu Beginn ein Morgenkreis beobachtet, bei dem Tim zwischen Sandra und Tarik sitzt. Als Sandra sich auf den Bauch legt, ist Tim *aufmerksam und interessiert* und macht ihr dies nach. Tarik, der sich auch hinlegt, und Tim blicken daraufhin zuei-

inander und kommen sich mit ihren Gesichtern sehr nahe. Diese Nähe wird aber sogleich von Michaela unterbrochen, da sie die beiden darauf hinweist, sich hin zu setzen, was im Rahmen des Morgenkreises einer Regel entsprechen dürfte. Die beiden befolgen dies, nehmen aber sogleich wieder Kontakt auf, indem sie ihre Daumen aneinanderhalten und Tim über Tariks Handrücken streicht, was darauf hindeutet, dass beide den Kontakt zueinander *als angenehm erleben* (Beobachtung 17/Szene 59: Verbindung aufrecht erhalten). Im weiteren Verlauf des Morgenkreises lässt sich noch eine Situation ausmachen, die Tim *als angenehm oder gar lustvoll erleben* dürfte, in der er im Morgenkreis im Mittelpunkt steht und seine Figur für das Sommerfest vorzeigt (Beobachtung 17/Szene 60: Im Mittelpunkt im Morgenkreis). Danach geht die Kindergartengruppe in den Garten, wo Tim mit einem Reifen spielt und sich mit diesem im Bereich der Bank und der Hütten herumbewegt, sich demnach *aufmerksam und in explorierender Weise den Gegenständen im Kindergarten zuwendet*. Währenddessen bekommt er ein Spielangebot von Pädagogin Michaela, welches Tim freudig annimmt und woraufhin die beiden sich den Reifen abwechselnd zurollen. Tim lacht viel dabei und dürfte die Situation mit Michaela als angenehm erleben. Daraufhin spricht Michaela ihm „Größe“ und Autonomie zu, indem sie ihn dazu auffordert dem Praktikanten Maximilian zu zeigen, wo er die Küche im Hortgebäude findet (Beobachtung 17/Szene 61: Gut auskennen – Groß sein), wobei Tim ihren Zuspruch genießen dürfte und er stolz auf sich sein dürfte. Demnach tritt Tim in mehrere *dynamische, soziale Austauschprozesse mit der Pädagogin sowie dem Praktikanten ein*, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse auszeichnen und die er großteils als *angenehm oder gar lustvoll erleben* dürfte. Später spielt Tim eine Weile alleine mit dem Reifen, bis Peer Lisa auf ihn zukommt, worüber sich Tim freuen dürfte. Die beiden kommen auch in einen *dynamischen Austauschprozess*, der sich dadurch auszeichnet, dass sie sich das Reifenwerfen eine Zeitlang abwechselnd nachmachen und sich so gemeinsam über den Platz bewegen (Beobachtung 17/Szene 62: Entfernung von den Pädagoginnen im Spiel mit Peers). Beide dürften diesen Austausch als *angenehm oder gar lustvoll erleben*, da sie sich währenddessen anlachen und offenbar viel Spaß daran haben. Weiters kann anhand dieser Sequenz festgestellt werden, dass Tim sich *aufmerksam und in explorierender Weise dem Reifen zuwendet*, da er diesen in verschiedenen Varianten zu werfen versucht und ausprobiert, wie weit er ihn werfen kann.

In der **17. Beobachtung** zeigt Tim bereits zu Beginn Interesse am Kontakt zu seinen Peers und verbringt dann zunächst die Zeit im Garten alleine mit dem Reifen spielend. Demnach wendet er sich *den Menschen und Gegenständen*, die er im Kindergarten vorfindet oder auf die er trifft, in *aufmerksamer und in explorierender Weise* zu (c). Im weiteren Verlauf der Beobachtung gelingt es Tim außerdem *mit anderen Kindern und Erwachsenen in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten* (d), die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen und die er *zusehends als angenehm oder gar lustvoll erlebt* (a).

In der **18. Beobachtung** beschäftigt sich Tim zu Beginn alleine, er bastelt mit Kleber ein Bild, kehrt mit dem Besen bei Michaelas Schreibtisch und „telefoniert“ in der Puppenecke. Dies sind alles Tätigkeiten, deren Analyse die Vermutung nahelegt, dass Tim diesen vor allem dann nachgeht, wenn er sich alleine fühlt bzw. nicht die Möglichkeit hat, mit jemanden in Verbindung zu treten und somit mit negativen Affekten aufgrund des Alleine- und Getrennt-Seins konfrontiert zu sein droht. Als er sich später in die Nähe von Gitti und Mona begibt und die beiden anblickt, während sie sich unterhalten, somit den Kontakt zu ihnen sucht, reagieren die beiden nicht auf ihn, weshalb es zu keinem Austausch zwischen ihnen kommt. Da Tim in der Auseinandersetzung mit den negativen Affekten auf sich alleine gestellt ist, kann gesagt werden, dass er von den Pädagoginnen *nicht dabei unterstützt wird, seine emotionalen Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen*, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihm in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht. Nachdem es ihm nicht gelingt in Kontakt mit den Pädagoginnen zu kommen, geht Tim in die Puppenecke, wo er sich *aufmerksam und in explorierender Weise Constanze und Lea gegenüber zeigt*, die dort spielen, indem er versucht, sich auf verschiedene Weisen in ihr Spiel einzubringen. Da Tim aber mehrere Male von den beiden abgewiesen wird, was ihn kränken dürfte und er als unangenehm erleben dürfte, setzt er sich an den runden Tisch und spielt dort alleine mit dem Telefon. Währenddessen kommt es noch mehrmals zu kurzen Auseinandersetzungen mit Lea und Constanze, die ihn nachäffen, abweisen und beleidigen. Zunächst reagiert Tim auf ihre Abweisung schockiert und fassungslos, wobei er unfähig wirkt, weiterhin mit ihnen in Kontakt zu bleiben und er sich von ihnen abwendet und sich dem symbolischen Spiel zuwendet (**Beobachtung 18/Szene 63: „Come to me, if you can“**). Doch bei einer weiteren Konfrontation

mit Lea, die sich wohl von ihm gestört fühlt, dürfte er allen Mut zusammenfassen können und verteidigt sich und sein Spiel selbstsicher ihr gegenüber, woraufhin sie ihm Recht gibt (Beobachtung 18/Szene 64: Mutig für sich selbst eintreten & wieder in Kontakt treten). Diese Auseinandersetzung kann als *dynamischer, sozialer Austauschprozess* zwischen den beiden aufgefasst werden. Nach dieser erfolgreichen Verteidigung dürfte Tim wieder fähig sein, sich *aufmerksam den Peers* zuzuwenden, da er gleich daraufhin Jessica mit „Kätzchen“ anspricht, die wie eine Katze „miauend“ in die Puppenecke krabbelt. Dadurch gelingt es ihm, in ihr Spiel und in einen *dynamischen, sozialen Austauschprozess mit ihr einzusteigen*, den beide wechselseitig gestalten und auch *als angenehm oder gar lustvoll erleben* (Beobachtung 18/Szene 64: Mutig für sich selbst eintreten & wieder in Kontakt treten). Es kommt zu mehreren kurzen Unterbrechungen des Spiels, aber die beiden finden im weiteren Verlauf der Beobachtung immer wieder zueinander und gestalten ihr Spiel weiterhin wechselseitig. Am Ende der Beobachtung gesellt sich auch Lisa zu den beiden.

In der **18. Beobachtung** zeigt sich Tim *aufmerksam und explorierend* (c) gegenüber den Dingen und den spielenden Kindern in der Puppenecke, indem er versucht, in das Spiel der Mädchen einzusteigen. Bei Jessica gelingt es ihm erfolgreich in ihr Spiel einzusteigen und er kommt mit ihr in einen *dynamischen Austauschprozess* (d), den beide interaktiv gestalten und der trotz kurzer Unterbrechungen über eine längere Zeit andauert und *als angenehm oder gar lustvoll erlebt wird* (a). Sehr deutlich wird in dieser Beobachtung *die fehlende Unterstützung dabei, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen* (b), da es Tim nicht gelingt, in Situationen, in denen er mit negativen Affekten aufgrund der Trennung und des Getrennt-Seins konfrontiert ist, auf sich aufmerksam zu machen bzw. die Pädagogin und die Assistentin nicht auf ihn reagieren, als er ihre Nähe sucht.

Zu Beginn der **19. Beobachtung** ist Tim mit Sandra auf dem hinteren Asphaltplatz im Garten unterwegs. Dies ist der Platz des Gartens, der am weitesten von der Bank der Pädagoginnen entfernt ist und wie in der Analyse herausgearbeitet wurde, dürfte es Tim im Garten vor allem mit der Zuwendung von Peers gelingen, sich von den Pädagoginnen zu entfernen und das weitere Umfeld im Kindergarten *interessiert und aufmerksam zu entdecken*. Danach verbringt Tim die Zeit im Garten alleine in der Nähe der Pädagoginnen, außer als er noch weite-

re Blumen für den Blumenstrauß, den er für seine Mutter gepflückt hat, sucht und als er sich kurz *aufmerksam und interessiert Tarik zuwendet*. Während der Zeit, die er alleine verbringt wirkt Tim betrübt und er dürfte mit negativen Gefühlen aufgrund des Getrennt-Seins von seinen Eltern konfrontiert sein. Er versucht währenddessen mehrmals Kontakt zu den Pädagoginnen aufzunehmen, die jedoch nicht oder nur knapp auf ihn reagieren, was er *als unangenehm erleben* dürfte. Auch in dieser Beobachtung zeigt sich, dass die Pädagoginnen Tim nicht darin *unterstützen, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen*. Im Gegenteil wird seine Auseinandersetzung damit – die symbolische Verbindung zu seiner Mutter mittels der Blumen – von Gitti sogar abgewertet (Beobachtung 19/Szene 65: „Jetzt sind sie wieder schön“ vs. „Die sind jetzt nur nass“), was er als enttäuschend und bedrohlich erleben dürfte. Als sich die Kinder beim Hortgebäude anstellen, kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen Tim und einigen seiner Peers, da sie seine Blumen berühren und er darauf energisch und wütend reagiert, um die Blumen zu schützen (Beobachtung 19/Szene 66: Wütende Verteidigung). Auch dies dürfte eine Situation darstellen, die Tim als höchst *unangenehm erlebt*. Beim Mittagessen kommt er in einen Austausch mit der Pädagogin Michaela, die erst zu diesem Zeitpunkt im Kindergarten anwesend ist. Sie bietet ihm an, ihm beim Schneiden des Essens zu helfen. Da er ihre Hilfe aber nicht benötigt, lobt sie ihn und spricht ihm Größe und Autonomie zu, was Tim *als angenehm erleben* dürfte, da er sie stolz anlächelt. Nach dem Essen in der Kindergartengruppe dürfte Tim zunächst orientierungslos sein, bis ihm Michaela die Idee liefert, mit Lisa zu malen. Diesen Vorschlag nimmt Tim freudig an und er wendet sich sogleich *aufmerksam und interessiert* Lisa und den Bastelutensilien zu. Die beiden kommen in einen *längeren dynamischen Austausch, der wechselseitig gestaltet wird* und den sie *als angenehm und lustvoll erleben* dürften, da sie viel lachen (Beobachtung 19/Szene 67: Gemeinsam Basteln & „Finger abschneiden“). Am Ende der Beobachtung trennen sich die beiden, weil Lisa von ihm weggeht. Nachdem sich Tim kurz im Gruppenraum umblickt, zeigt er sich *aufmerksam und explorierend* Luise gegenüber, indem er zu ihr geht und sein Interesse an ihr zeigt. Die beiden kommen sogleich in einen *dynamischen Austausch*, da Luise freudig auf ihn reagiert und ihm zeigt, was in dem Buch zu sehen ist, das sie sich gerade anschaut (Beobachtung 19/Szene 68: Gemeinsam ein Buch anschauen).

In der **19. Beobachtung** lassen sich erst zum Ende der Beobachtung hin Situationen ausfindig machen, die Tim *zusehends als angenehm oder gar lustvoll erleben* (a) dürfte und die als *dynamische, soziale Austauschprozesse* (d) zu bezeichnen sind, da sie sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen ihm und seinen Peers auszeichnen. Anfänglich finden sich hingegen einige Sequenzen, die Tim eher als unangenehm erleben dürfte. Dennoch zeigt Tim auch schon zu Beginn der Beobachtung und auch in der Zeit, die er alleine verbringt, mehrmals Interesse an seinem Umfeld, auf das er *aufmerksam und in explorierender Weise* (c) zugeht. Wie in den Beobachtungen zuvor finden sich wiederum keine Sequenzen, die dem Kriterium zur *Unterstützung dabei, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen* (b), entsprechen. Im Gegenteil lässt sich sogar eine Situation ausmachen, in der die Pädagogin Gitti abwertend auf seine symbolische Auseinandersetzung reagiert, was Tim als hinderlich erleben dürfte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in den letzten vier Beobachtungen viele Sequenzen finden lassen, in denen sich Tim ***aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuwendet, die er im Kindergarten vorfindet und auf die er im Kindergarten trifft*** (c). Er versucht immer wieder in Kontakt mit Kindern und Erwachsenen zu treten und es gelingt ihm auch, ***in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen*** (d), obwohl er mehrmals auch Abweisungen erfährt, die schmerzhaft für ihn sein dürften. Es zeigt sich, dass es ihm leichter gelingt, mit Peers in einen länger andauernden Austausch zu kommen als mit den Pädagoginnen. Die teilweise selbstinitiierten dynamischen Austauschprozesse dürfte Tim großteils ***als angenehm oder gar lustvoll erleben*** (a). Das Zutreffen all dieser Kriterien spricht dafür, dass die Eingewöhnung Tims in den Kindergarten als gelungen zu bezeichnen ist. Allerdings muss auch festgestellt werden, dass sich in den letzten vier Beobachtungen mitunter auch Situationen finden lassen, in denen Tim alleine ist und mit negativen Affekten aufgrund der Trennung und des Getrennt-Seins konfrontiert ist. In solchen Situationen ist seine Aufmerksamkeit und Laune zu explorieren wenig ausgeprägt, ebenso dürfte er diese Situationen als eher unangenehm und unlustvoll erleben. In Bezug darauf ist außerdem festzustellen, dass keine Sequenzen auszumachen waren, ***in denen Tim dabei unterstützt wird, emotionale Erfah-***

rungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihm in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht (b). Hierbei erfährt er kaum Unterstützung von Seiten der Pädagoginnen und er ist in der Auseinandersetzung mit negativen Affekten auf sich alleine gestellt. Die Tatsache, dass dieses Kriterium in den letzten Beobachtungen nicht erfüllt ist, könnte dagegen sprechen, Tims Eingewöhnungsprozess als gelungen zu bezeichnen.

Tim dürfte jedoch viele Möglichkeiten haben, seine inneren Zustände symbolisch zum Ausdruck zu bringen. So wurde in der Analyse herausgearbeitet, dass Tim in Momenten, in denen er mit negativen Affekten konfrontiert ist, vermehrt auf das symbolische Spiel und symbolische Handlungen zurückgreift, die es ihm ermöglichen, seine Affekte zu regulieren, also negative Affekte abzuschwächen und bestenfalls angenehme Gefühle herbeizuführen. Demnach gelingt es ihm, durch die selbstständige Auseinandersetzung im symbolischen Spiel, wieder handlungsfähig und entdeckungsfreudig zu werden, obwohl er beim Verarbeiten seines inneren Erlebens von den Pädagoginnen kaum Unterstützung erfährt. Somit kann zu der Einschätzung gekommen werden, dass Tims Eingewöhnung, trotz der fehlenden Unterstützung der Pädagoginnen, aufgrund seiner eigenen emotionalen Ressourcen insgesamt als gelungen zu bezeichnen ist.

In diesem Zusammenhang und die Analyse abschließend möchte ich Tims Zitat von der allerersten Beobachtung aufgreifen (Mayrhofer 2017, Beobachtung 1/235), das nicht zuletzt aufgrund der zuvor getroffenen Einschätzung als passend erscheint, um Tims Geschichte während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten einen aussagekräftigen und angemessenen Titel zu geben:

„Das kann ich auch schon alleine reparieren.“

Somit kann sich an dieser Stelle der Beantwortung der zu Beginn der Analyse (Kapitel 5.1.2) zögerlich gestellten Frage danach, ob Tim mit dieser Aussage womöglich ausdrückt, dass er sich emotional „stark“ genug fühlt, um alleine mit der Trennung von seinen Eltern umzugehen und sich dadurch selbst zu ermutigen, es zu schaffen, sich im Prozess der Eingewöhnung von seinen primären Bezugspersonen loszulösen, angenähert werden. Auch wenn letztlich

nicht geklärt werden kann, ob Tim sich in diesem Moment selbst als stark genug wahrgenommen hat, konnte doch anhand der Analyse gezeigt werden, dass er die emotionale „Stärke“ besitzt, sich in belastenden und emotional herausfordernden Situationen mittels verschiedener Strategien selbst zu beruhigen und sich selbstständig mit seinem inneren Erleben so auseinanderzusetzen, dass er zu einer Affektregulierung gelangt, die es ihm erlaubt, die belastenden Affekt abzuschwächen und wieder autonom und selbstsicher ins Handeln zu kommen.

6 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

In den vorangehenden Kapiteln, in denen eine ausführliche Analyse von Tims Eingewöhnungsprozess vorgenommen wurde, standen folgende leitende Forschungsfragen im Fokus:

- Wie erlebt Tim Situationen des Verlassen-Werdens und des Getrennt-Seins von seinen primären Bezugspersonen sowie Situationen des In-Verbindung-Tretens und des In-Verbindung-Seins im Kindergarten während der Eingewöhnung in den Kindergarten?
 - Wie verarbeitet er das Erleben dieser Situationen im symbolischen Spiel?
 - Welche Folgen hat die Verarbeitung des Erlebens dieser Situationen für den Eingewöhnungsprozess?
 - Wie erlebt Tim in diesem Zusammenhang Regeln und Rituale und welche Bedeutung haben diese für sein Erleben von Situationen des Verlassen-Werdens und des Getrennt-Seins von seinen primären Bezugspersonen sowie von Situationen des In-Verbindung-Tretens und des In-Verbindung-Seins im Kindergarten?
- In welcher Hinsicht ist der Eingewöhnungsprozess Tims als gelungen oder misslungen zu bezeichnen und welche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang Regeln und Ritualen zu?

Die Ergebnisse aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle von Tims Eingewöhnungsprozess, die in zwei Phasen aufgeteilt durchgeführt wurde, wurden bereits resümierend in den abschließenden Kapiteln (5.1.6 Resümee der Analyse von Phase 1 & 5.2.6 Resümee der Analyse von Phase 2) zum jeweiligen Analyseteil, strukturiert nach den verschiedenen Gesichts-

punkten der Forschungsfragen, wiedergegeben. In diesem Kapitel kommt es im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfragen zu einer Zusammenführung der Ergebnisse der einzelnen Phasen, wodurch mögliche Konstanten und Veränderungen über die zwei Phasen aufgezeigt werden können. Es folgt eine nach den Forschungsfragen strukturierte Darstellung der Ergebnisse, um darauf folgend darlegen zu können, welcher wissenschaftliche Ertrag aus der vorliegenden Masterarbeit gewonnen werden kann.

Zunächst wird folgende Forschungsfrage in den Blick genommen:

WIE ERLEBT TIM SITUATIONEN DES VERLASSEN-WERDENS UND DES GETRENNT-SEINS VON SEINEN PRIMÄREN BEZUGSPERSONEN SOWIE SITUATIONEN DES IN-VERBINDUNG-TRETENS UND DES IN-VERBINDUNG-SEINS IM KINDERGARTEN WÄHREND DER EINGEWÖHNUNG IN DEN KINDERGARTEN?

Diese Forschungsfrage beinhaltet zwei Aspekte von Tims Eingewöhnungsprozess, zum einen das Erleben der Trennung von seinen Eltern und zum anderen das Erleben der Beziehungserfahrungen, die er im Kindergarten macht, während er von seinen Eltern getrennt ist.

Obwohl die Phase des Übergangs von der Familie in den Kindergarten auch Vorfreude und Neugierde mit sich bringen kann, ist der Eintritt in den Kindergarten dennoch mit Verlust und Abschied verbunden, so Griebel & Niesel (1998, 5f.). Diese beiden Aspekte des Transitionsprozesses werden auch im Einzelfall von Tim deutlich, indem er zu Beginn, als er noch in Begleitung seiner Mutter den Kindergarten besucht, große Neugierde am Spielangebot im Kindergarten zeigt und sich ohne seine Mutter von der Assistentin Mona in die Puppenecke führen lässt und dort sogleich ins Entdecken und Spielen kommt. Er dürfte seine Mutter als „sichere Basis“ verinnerlicht haben und mit dem Wissen um ihre Verfügbarkeit seinem Explorationsdrang in Ruhe nachkommen können (Ainsworth 1967 zit. nach Bowlby 2018, 99). Die erste Trennung von Tim und seiner Mutter findet bereits am zweiten Kindergarten tag statt, wobei er zuvor von seiner Mutter in den Gruppenraum begleitet wird und sie ihn auf die bevorstehende Trennung vorbereitet. Die Information darüber, wo sich seine Mutter befinden wird, während sie den Kindergarten verlässt, dürfte Tim als hilfreich empfinden, die Trennung zulassen zu können und nicht das Bedürfnis zu verspüren, dagegen zu protestieren. Jedenfalls reagiert er nach außen hin ruhig auf die Verabschiedung und wendet sich sogleich dem symbolischen Spiel zu, das er womöglich bereits als hilfreich im Umgang

mit schmerzlichen Gefühlen erlebt hat und eine Strategie für ihn darstellen dürfte, mit der kurzzeitigen Trennung von seiner Mutter umzugehen (Fonagy u. a. 2015, 301).

Eine Woche nach Kindergarteneintritt findet die erste Trennung zwischen Tim und seiner Mutter bei der Gruppentüre statt, wobei er zuvor nicht mehr von ihr in den Raum begleitet wird. Als Tim nach der Trennung von seiner Mutter realisiert, dass sie nicht mehr bei ihm ist und ihn alleine im Kindergarten gelassen hat, erlebt er großen Trennungsschmerz, ist panisch und sucht seine Mutter verzweifelt. Verschärfend könnte hier die Tatsache hinzukommen, dass er im Unterschied zur ersten Trennung nicht von seiner Mutter darüber informiert wurde, dass sie gehen wird. Bevor seine Mutter geht, sagt sie zu ihm, dass sie ihn bald wieder abholen wird und thematisiert dadurch die Trennung nicht. Da Tim in dem Moment von der Assistentin Mona in die Bauecke geführt wird, wird ihm die Möglichkeit verwehrt, sich von seiner Mutter zu verabschieden und zu begreifen, dass sie ihn verlässt und alleine zurück lässt. Die Annahme liegt nahe, dass es Tims Mutter schwer fällt, die Trennung zu thematisieren und aufkommende negative Affekte zuzulassen, was einem Bestreben im Rahmen der Affektregulierung zuzuschreiben ist, demnach unlustvolle Gefühle möglichst zu vermeiden versucht werden (Datler 2003, 247). Hier zeigt sich, wie auch Griebel & Niesel (1998, 12) beschreiben, dass der Übergang eines Kindes von der familiären Betreuung in die institutionelle Betreuung auch für Eltern eine emotional herausfordernde Zeit darstellt, die mit Unsicherheit und Ängsten einher geht (Griebel, Niesel 1998, 12). So beschreiben auch Datler & Lehner (2014, 398), wie schwierig es sich für Eltern gestalten kann, sich von ihren Kindern zu trennen oder dem Trennungsschmerz ihrer Kinder ins Auge zu blicken, was dazu führen kann, dass Eltern womöglich dazu tendieren, den Kindergarten schnell zu verlassen.

Das Erlebnis dieser unvermittelten Trennung von seiner Mutter dürfte Tim in seiner zu Beginn gezeigten Sicherheit erschüttern, denn sein Erleben der Trennung von seinen primären Bezugspersonen und seine Reaktion darauf verändern sich ab diesem Zeitpunkt drastisch. Als ausdrucksvolle Bindungsverhaltensweisen bei der Trennung von den primären Bezugspersonen nennen Grossmann & Grossmann (2008, 70) beispielsweise Weinen, Rufen, Anklammern, Nachfolgen und Protest. Diese Verhaltensweisen sind im weiteren Verlauf der Eingewöhnung auch bei Tim beobachtbar, indem er bereits beim Bringen in den Kindergarten panisch agiert und gegen die bevorstehende Trennung lautstark verbal und auch körper-

lich protestiert. Nach der Trennung bringt er seinen Trennungsschmerz und seinen Wunsch nach Wiedervereinigung deutlich mittels Weinen und Schluchzen zum Ausdruck. Dieses Erleben Tims dürfte sich auch zu Beginn von Phase 2 fortführen, wobei dies lediglich einer Aussage der Pädagogin Michaela zu entnehmen ist (Mayrhofer 2017, Beobachtung 8/2-6), da keine tatsächliche Trennungssituation beobachtet wurde.

Griebel & Niesel (1998, 5f.) beschreiben, dass beim Übergang in den Kindergarten starke Emotionen aufkommen können und vor allem die Trennung von den primären Bezugspersonen schmerzliche Gefühle auslösen kann, da jüngere Kinder in besonderer Weise darauf angewiesen sind, sich mit belastenden Gefühlen an diese zu wenden, um eine Regulierung dieser zu erfahren (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 163). Den Annahmen der Bindungstheorie folgend, so Grossmann & Grossmann (2008, 246), sollte die Trennung von den primären Bezugspersonen bei startender Fremdbetreuung „so behutsam, langsam und so selten wie möglich durchgeführt werden, damit eine neue Beziehung zur betreuenden Person in der Institution aufgebaut werden kann“. Ein Ansatz ist, dass sich das Kind in Anwesenheit der primären Bezugsperson an die fremde Betreuungsperson gewöhnt, bis diese zu einer „neuen Sicherheitsbasis“ geworden ist und das Kind sich auch von ihr trösten und beruhigen lässt (ebd., 248). Demnach kommt den Beziehungserfahrungen, die Tim mit der Pädagogin Michaela macht, eine besondere Bedeutung zu, da sie seine Eingewöhnung begleitet. Zur Beantwortung des zweiten Teils der oben genannten Forschungsfrage werden deshalb vorrangig die Beziehungserfahrungen, die Tim mit Michaela macht, in den Blick genommen.

Zu Beginn von Phase 1 verhält sich Michaela Tim gegenüber zurückhaltend, indem sie nur selten und knapp mit ihm in Kontakt tritt, wodurch Tim vor den ersten Trennungssituationen kaum die Möglichkeit erhält, sich an sie als neue Betreuungsperson zu gewöhnen und in Anwesenheit seiner Mutter eine Beziehung zu ihr aufzubauen oder sie als „neue Sicherheitsbasis“ zu erfahren. Bei der ersten Trennungssituation ist Michaela für Tim nicht präsent, da sie sich während und nach der Trennung zunächst nicht in seiner Nähe aufhält. Erst zu einem späteren Zeitpunkt kommt sie zu ihm, wobei es ihr nicht gelingen dürfte, auf Tims Erleben feinfühlig einzugehen, da sie störend in sein symbolisches Spiel eingreift und somit von Tims Auseinandersetzung mit der Trennung ablenkt, was er als wenig hilfreich erleben dürfte und nicht einer feinfühligem Zuwendung entspricht (Grossmann 2014, 30f.).

Ab dem Zeitpunkt, ab dem Tim seinen Trennungsschmerz deutlich zum Ausdruck bringt, erfährt er hingegen Michaelas körperliche Zuwendung und dass er von ihr nach der Trennung von seinen Eltern nicht alleine gelassen wird, was er als tröstend, beruhigend und als hilfreich zur Linderung seines Schmerzes erleben dürfte. Allerdings wird von der Pädagogin auf schmerzhaft gefühlte Gefühle nicht näher eingegangen und die Trennung wird weder explizit noch implizit thematisiert. Es dürfte eine Strategie der Pädagogin sein, Schmerzlinderung durch körperliche Nähe und Ablenkung des Interesses auf etwas anderes zu erreichen und das Thematisieren der Trennung und des Trennungsschmerzes auszusparen, was wiederum dem psychischen Bestreben danach, unangenehme Gefühle zu vermeiden und angenehme Gefühle herbeizuführen, entspricht (Datler 2003, 247). Folgt man den Ausführungen von Datler & Lehner (2014, 395), gehört es zur pädagogischen Aufgabe im Kindergarten, den Kindern Erfahrungen des Mentalisierens (Fonagy u. a. 2015) und des Containments (Bion 1962) zu ermöglichen. Kinder sind darauf angewiesen, dass andere Menschen sie verstehen und ihnen vermitteln, was in ihnen vor sich geht, um in weiterer Folge nicht nur in Abhängigkeit von anderen angenehme Affekte verspüren zu können, sondern die Fähigkeit entwickeln zu können, unangenehme Affekte selbstständig zu regulieren sowie angenehme Affekte selbstständig zu erwirken (Datler & Lehner 2014, 396). Diese Möglichkeit erhält Tim durch Michaelas abwehrendes Verhalten nicht und tendenziell dürfte er das Nicht-Thematisieren der Trennung durch die Pädagogin als belastend erleben, da er mit den aufkommenden Gefühlen und der Verarbeitung dieser allein gelassen wird. Wenn die Pädagogin und die Assistentin aber unbewusst auf symbolischer Ebene eine Thematik aufgreifen, mit der er sich emotional gerade beschäftigt, dürfte Tim dies als hilfreich erleben, um wieder Interesse an der Umwelt zu gewinnen, wieder handlungsfähig zu werden und sich dem Umfeld im Kindergarten in explorierender Weise zuzuwenden.

Im späteren Verlauf der zweiten Phase dürfte Tim die Trennungssituation weniger schmerzhaft erleben, vor allem dann, wenn er schon beim Eintreffen in den Kindergarten von seinen Peers begrüßt wird und diese mit ihm in einen wechselseitig gestalteten Austausch treten, was zumindest einmal beobachtet wurde. Dennoch zeigt sich bei Betrachtung der gesamten Phase 2 deutlich, dass Tim das Getrennt-Sein von seinen Eltern weiterhin zeitweise als schmerzhaft und belastend erlebt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Pädagoginnen nicht für ihn verfügbar sind, Tim gleichzeitig auch nicht in einen positiven Austausch mit sei-

nen Peers involviert ist, sowie, wenn er im Kontakt mit den Pädagoginnen oder Peers Abweisungen und Zurückweisungen erfährt. Am Einzelfall Tim wird somit deutlich, was im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie bei eineinhalb bis zweijährigen Kindern festgestellt wurde, nämlich, dass der Eingewöhnungsprozess nicht in kurzer Zeit abgeschlossen ist, sondern Kinder auch noch mehrere Monate nach Eintritt unter der Trennung von ihren primären Bezugspersonen leiden können (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 25f.).

Tim drückt in Phase 2 nicht mehr laut und deutlich seinen Schmerz aus, was in weiterer Folge dazu führt, dass er in jenen Situationen nicht mehr Michaelas körperliche Nähe und Zuwendung erfährt, was er mitunter als frustrierend und beängstigend erleben dürfte. Die Pädagoginnen dürften sein Leid bzw. seinen Schmerz nicht erkennen und demnach auch nicht auf sein emotionales Befinden in feinfühler Art und Weise eingehen können (Grossmann 2014, 30f.). Im Gegenteil erfährt er mehrmals eine ablehnende und abwertende Haltung gegenüber seinen Bewältigungsstrategien (Aufsuchen der „Orte der Pädagoginnen“, Fragen nach der Uhrzeit, Verarbeitung im symbolischen Spiel, Aufbauen einer symbolischen Verbindung) durch die Pädagoginnen sowie durch seine Peers, was Tim als bedrohend erleben dürfte, da dies seine Affektregulierung erschwert.

Über den Verlauf von Phase 1 dürfte Michaela, trotz ihrer anfänglichen Distanziertheit, zu einer Bezugsperson Tims werden, die er, während er von seinen Eltern getrennt ist, als „verlässliche Basis“ (Ainsworth 1967 zit. nach Bowlby 2018, 99) erlebt, bei der er Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz erfährt (Ahnert 2007, 33ff.). Dies zeigt sich als Michaela am Ende von Phase 1 versucht, sich aus dem engen Kontakt zu Tim wieder loszulösen, wobei Tim zunächst auf ihre Distanzierung verängstigt reagiert und versucht, die enge Verbindung aufrechtzuerhalten. Als er jedoch durch sie erfährt, dass sie trotz räumlicher Distanz prompt auf ihn reagiert und zur Verfügung steht, wenn er auf sich aufmerksam macht und ihre Unterstützung benötigt, gelingt es ihm allmählich sich ohne ihre direkte Nähe interessiert einer Tätigkeit zuzuwenden. Den Annahmen der Bindungstheorie folgend, werden sich regelmäßig wiederholende frühe Bindungserfahrungen zu „internalen Arbeitsmodellen“, die als verinnerlichte Bindungsmuster später, eventuell in etwas abgeänderter Form, auch auf andere Personen wie PädagogInnen übertragen werden (Grossmann, Grossmann 2008, 68, 418). So könnte auch Tim verinnerlichte Bindungserfah-

rungen mit seinen Eltern auf die Beziehung mit Michaela übertragen und ihr somit mit der Erwartungshaltung gegenüberreten, dass sie für ihn als „verlässliche Basis“ zur Verfügung steht.

Im Verlauf von Phase 2 gestalten sich die Beziehungserfahrungen, die Tim mit seiner Bezugspädagogin Michaela macht zunächst unbeständig und wechselhaft. Zudem kommt es zu mehreren „Ausnahmesituationen“, wie den Semesterferien und einer längeren Phase, in der Michaela nicht bzw. seltener im Kindergarten anwesend ist. Die Diskontinuität der gewohnten Struktur und Michaelas Abwesenheit erlebt Tim als schmerzhaft und emotional herausfordernd. Nach derart erlebten „Ausnahmesituationen“ sucht er in den darauf folgenden Beobachtungen besonders Michaelas Nähe, wobei er gegensätzliche Erfahrungen mit ihr macht. So gesteht sie ihm nach den Semesterferien die Nähe, die er sucht, zu und bleibt mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm und für ihn verfügbar, wenn eine räumliche Distanz zwischen ihnen entsteht, was Tim als erleichternd, entspannend und lustvoll erleben dürfte. In einer darauf folgenden Beobachtung wendet sich Tim mit Interesse der neuen Praktikantin Maria zu, wobei er von Michaela feindselige Ablehnung, Zurück- und Zurechtweisung erfährt, was Tim als irritierend, frustrierend und entmutigend erleben dürfte. Ambivalenterweise erfährt er in derselben Beobachtung aber von Michaela auch gezwungenermaßen eine körperliche Nähe, die Tim als Einschnitt in seine Autonomie und als bedrängend, demnach als unangenehm erleben dürfte. Gegensätzlich dazu hält sie Tim nach ihrer längeren Abwesenheit in der Mitte von Phase 2 wieder auf Distanz, wenn er ihre Nähe sucht, indem sie abweisend und abwertend auf ihn reagiert, was Tim wiederum als irritierend, kränkend und verunsichernd erleben dürfte. Diese Unbeständigkeit der Beziehungserfahrungen mit Michaela über einen langen Zeitraum von Phase 2 dürfte Tim hinsichtlich des In-Verbindung-Tretens und des In-Verbindung-Seins mit Michaela irritieren und verunsichern.

Erst im letzten Drittel von Phase 2 weisen die Beziehungserfahrungen, die Tim mit Michaela macht, wieder eine beständige und sichere Qualität auf. Michaela agiert Tim gegenüber nicht mehr feindselig und abweisend, sondern wendet sich ihm mit kurzen Kontaktangeboten zu, wobei sie ihn dann aber auch wieder wegschickt oder sich abwendet. Tim dürfte damit gut zurechtkommen und diese kurzen Kontakte zu ihr freudig erleben. Er macht mit ihr die Erfahrung, dass sie, auch wenn sie nicht direkt in seiner Nähe ist, für ihn verfügbar ist

und er bei Bedarf zu ihr zurückkommen kann. Dies dürfte er auch als hilfreich erleben, um sich Gegenständen und Peers aufmerksam und in explorierender Weise zuzuwenden und Situationen als angenehm und lustvoll erleben zu können, auch wenn Michaela nicht in seiner direkten Nähe ist. Neben dem Wissen um Michaelas Verfügbarkeit, dürfte er auch ihr Lob sowie ihren Zuspruch von Autonomie und „Größe“ während dieses Zeitraumes als hilfreich und ermutigend erleben, wodurch er sich befähigt fühlen dürfte, autonom und selbstsicher zu handeln und sich als „kompetentes Kindergartenkind“ erleben kann (Griebel, Niesel 2015, 105).

Insgesamt betrachtet, gestalten sich die Beziehungserfahrungen, die Tim mit Michaela macht, wechselhaft und er dürfte diese mitunter als hilfreich, hingegen aber auch als wenig hilfreich bzw. teilweise als belastend erleben. Zum Ende der Phase 2 weist die Beziehung zwischen Tim und seiner Bezugspädagogin Michaela eine sichere Qualität auf und Tim dürfte sie als „verlässliche Basis“ wahrnehmen, wodurch er sich dem Umfeld im Kindergarten aufmerksam und in explorierender Weise zuzuwenden und die Situationen im Kindergarten zusehends als angenehm und lustvoll erleben, sowie bei Bedrohung bei ihr Schutz suchen kann (Ainsworth 1967 zit. nach Bowlby 2018, 99). Dies zeigt sich auch darin, dass ab diesem Zeitpunkt vermehrt Peer-Kontakte zu beobachten sind, wobei auch diese im Folgenden zur Beantwortung der oben gestellten Forschungsfrage in Betracht genommen werden.

Generell kann über den Beobachtungszeitraum festgestellt werden, dass Tim Interesse daran zeigt, mit seinen Peers in Kontakt zu treten und mit ihnen in Kontakt zu bleiben. Er dürfte, ähnlich wie der Pädagogin, auch den Peers mit einer positiven Erwartungshaltung gegenüberzutreten. Wie bereits oben erwähnt, tragen die inneren Arbeitsmodelle der Kinder, das heißt bereits gemachte Beziehungserfahrungen, maßgeblich zur Gestaltung neuer Beziehungen bei, da die mentalen Repräsentationen von Bindungserfahrungen als Vorlage für zukünftige Beziehungen herangezogen werden und mit Erwartungshaltungen einhergehen (Grossmann, Grossmann 2008, 79; Fonagy u. a. 2015, 45ff.). Zu Beginn von Tims Kindergartenbesuch gestalten sich seine Kontakte zu Peers jedoch zögerlich. Datler & Lehner (2014, 394f.) folgend, sollten Kinder von den Pädagoginnen darin unterstützt werden, sich auf dynamische soziale Austauschprozesse mit Kindern im Kindergarten einzulassen, da ihnen dies zu Beginn nicht leichtfallen dürfte, weil davon auszugehen ist, dass sie die Trennung von ihren primä-

ren Bezugspersonen belastet. Im Zuge der Analyse von Phase 1 wird auch im Fall von Tim deutlich, dass ihm das In-Kontakt-Treten mit den Peers anfangs nicht leicht fällt, er hierbei zögerlich vorgeht und es ihm zunächst nicht gelingt, auf eigene Initiative hin in einen positiven Austausch mit Peers zu kommen. Hinsichtlich des In-Kontakt-Tretens mit Peers erfährt Tim wenig Unterstützung durch die Pädagoginnen, obwohl sie von ihm und seinen Peers durchaus erwarten, miteinander in Kontakt zu treten.

Erste Erfahrungen mit Peers sammelt Tim in Phase 1 hauptsächlich mit älteren Peers, die von sich aus auf ihn zugehen. Hierbei erfährt er, dass Peers sich ihm aufmerksam zuwenden, ihn in das Spielangebot der Gruppe einführen und ihm Hilfestellung leisten können, ihn im Rahmen dessen aber auch zurecht- und zurückweisen können. Die aufmerksame Zuwendung, das Einführen in die Spielangebote sowie die Hilfestellungen dürfte Tim als hilfreich erleben, um sich in der neuen Umgebung der Kindergartengruppe zurechtzufinden. Die Zurecht- und Zurückweisungen hingegen dürfte er als Einschnitt in seine Autonomie und sich selbst dabei als unzulänglich erleben, was ihn im Umgang mit Peers verunsichern und frustrieren dürfte. Am Ende von Phase 1 erfährt Tim, dass es mit Peers auch zu einem wechselseitig gestalteten dynamischen Spiel kommen kann, das er als lustvoll und freudvoll erlebt und bei dem er sich selbst als gleichberechtigter Spielpartner erleben kann.

Zu Beginn von Phase 2 ist Tim eher an den Pädagoginnen orientiert und es sind nur wenige und nicht lang andauernde Peer-Kontakte beobachtbar. Tim zeigt zwar mehrfach Interesse an seinen Peers und versucht mitunter in Kontakt zu treten, diese werden jedoch wiederholt aufgrund von Regeln, deren Einhaltung von den Pädagoginnen gefordert wird, verhindert bzw. abgebrochen. Auch ein länger andauernder Peer-Kontakt mit Tarik, der in der fünften Woche von Phase 2 beobachtet wurde, in Form eines wechselseitig gestalteten und als lustvoll erlebten Spiels, droht aufgrund einer Regel abubrechen. In diesem Fall ignorieren Tim und Tarik die Regel und führen das Spiel trotz Michaelas Maßregelung fort. Daraufhin folgt ein längerer Zeitraum, in dem Tim kaum positive Erfahrungen mit Peers sammelt, sondern mehrfach Zurechtweisungen erfährt, die er als irritierend und kränkend erleben dürfte. Zudem erlebt er Abweisungen, die ihn traurig stimmen und er als entmutigend, enttäuschend, frustrierend und kränkend, somit schmerzhaft erleben dürfte. In solchen Fällen wendet sich Tim tendenziell von den Peers ab.

Erst im letzten Drittel von Phase 2 sind vermehrt Peer-Kontakte zu beobachten, die als dynamische Austauschprozesse, die im interaktiven Wechselspiel gestaltet werden, zu bezeichnen sind und die Tim größtenteils zusehends als angenehm und gar lustvoll erlebt und zum Teil auch erfolgreich selbst initiiert. Beispielsweise wird Tim in Beobachtung 15 schon beim Eintreffen in den Kindergarten von Constanze freudig begrüßt und erfährt daraufhin im Morgenkreis weiterhin ihre Zuwendung, was er als hilfreich erleben dürfte, sich der Peer-Gruppe zugehörig zu fühlen und sich am Morgenkreis selbstsicher zu beteiligen. In diesem letzten Zeitraum der Beobachtungen zeigt sich weiters, dass Tim zu einigen Peers eine Beziehung aufgebaut hat, so gelingt es ihm häufiger und selbstsicherer mit Tarik, Luise und Lisa in Kontakt zu treten und mit ihnen in länger andauernde dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen ihnen auszeichnen und die sie als angenehm oder gar lustvoll erleben. Im Kontakt mit den Dreien erlebt er sich wiederholt als gleichberechtigter Spielpartner und er erfährt, dass sie feinfühlig auf ihn eingehen können und ihr Mitspielen ihn bei der Affektregulierung im symbolischen Spiel unterstützen kann. Ebenso gelingt es ihm mit ihnen, den „sicheren Hafen“ bei den Pädagoginnen zu verlassen und auch selbstständig neue Spielbereiche zu entdecken, was er als ermutigend und lustvoll erleben dürfte.

Auch wenn zum Ende der Phase 2 viele als angenehm erlebte Peer-Kontakte Tims beobachtet werden konnten, macht er dennoch in diesem Zeitraum auch Erfahrungen mit Peers, die er als weniger angenehm erleben dürfte. So erfährt er mehrfach Abweisungen, Abwertungen und Kränkungen, die er als schmerzhaft erleben dürfte. Jedoch ist im Vergleich zu zuvor am Ende von Phase 2 mehrfach zu beobachten, dass Tim sich in solchen Situationen nicht abwendet, sondern mutig und selbstsicher verbal gegenüber seinen Peers Stellung bezieht.

In Anschluss an diese Ausführungen wird nun folgende Forschungsfrage in Betracht genommen:

WIE VERARBEITET ER DAS ERLEBEN DIESER SITUATIONEN IM SYMBOLISCHEN SPIEL?

Eine Möglichkeit zur Affektregulierung belastender Gefühle besteht im Ausdruck und der Externalisierung dieser Gefühlszustände im symbolischen Spiel sowie in anderen symbolischen Ausdrucksweisen (Dornes 2014, 203f.). So wurde auch bei Tim über den gesamten

Beobachtungszeitraum hinweg beobachtet, dass er immer wieder sein emotionales Befinden in symbolischen Handlungen sowie im symbolischen Spiel zum Ausdruck bringt und darin sein Erleben be- und verarbeitet.

In Phase 1 spielt Tim vorzugsweise in der Puppenecke, wo auch das symbolische Spiel hauptsächlich stattfindet. Beobachtet wird er in Phase 1 bei symbolischen Handlungen und Spielen mit der Kaffeemaschine, der Holzkasse, die er zum „Telefonieren“ nutzt, dem Pfannenheber, dem Toaster, den Magnetstäben und dem Puppenhaus. In seiner symbolischen Auseinandersetzung dürften vor allem die Themen „Trennen und Verbinden“, „Nähe und Distanz“ sowie „Aufgehoben-Sein“ präsent sein. Ebenso wurde er in Spielen des Sich-Selbst-Versorgens beobachtet, beispielsweise in Form von „Kaffeetrinken“ oder „Kuchenbacken“.

Im Rahmen der Analyse von Phase 2 wird deutlich, dass Tim auf das symbolische Spiel vor allem in Situationen zurückgreift, die er als belastend erlebt und in denen er das Getrennt-Sein von seinen Eltern als besonders schmerzhaft erlebt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Pädagoginnen nicht für ihn verfügbar sind und es ihm gleichzeitig auch nicht gelingt, in einen positiven Austausch mit seinen Peers zu kommen oder wenn er im Kontakt mit den Pädagoginnen sowie seinen Peers Abweisungen und Zurückweisungen erfährt. Innerhalb des „sicheren Rahmens“ des symbolischen Spiels können schmerzhaft erlebte Erfahrungen vom Kind selbst kontrolliert und abgeändert reinszeniert werden, was beim Umgang mit den damit einhergehenden belastenden Gefühlen behilflich sein kann (Fonagy u. a. 2015, 301). So bearbeitet auch Tim seine schmerzhaften Trennungs- und Beziehungserfahrungen im symbolischen Spiel oder mittels anderer symbolischer Ausdrucksweisen. Im Unterschied zu Phase 1 hält sich Tim in der zweiten Phase nicht mehr hauptsächlich in der Puppenecke auf, sondern entdeckt auch andere Spielbereiche des Gruppenraumes sowie des Gartens. Beobachtet wurde er in der symbolischen Auseinandersetzung im Spiel mit dem Telefon, im Spiel mit dem Reifen im Garten, bei Legespielen oder Magnetspielen, beim Zeichnen und Basteln, beim Spiel des Sich-Selbst-Versorgens oder beim Pflücken eines Blumenstraußes für seine Mutter. In seiner symbolischen Auseinandersetzung sind, wie bereits in Phase 1, vor allem die Themen „Trennen und Verbinden“, „Nähe und Distanz“ sowie „Aufgehoben-Sein“ präsent. Die Auseinandersetzung auf symbolischer Ebene dürfte für Tim eine hilfreiche Strategie darstellen, um mit den belastenden Affekten umzugehen, die im Zusammenhang mit

dem Getrennt-Sein von seinen Eltern sowie mit den Beziehungserfahrungen, die er im Kindergarten macht, aufkommen.

Obwohl Kinder im Alter von drei Jahren im symbolischen Spiel bereits innere Zustände losgelöst von der Realität ausdrücken und so zu einer Affektregulierung gelangen können, was ihren Umgang mit der schmerzhaften Trennung von den primären Bezugspersonen erleichtert und zu einer Linderung belastender Gefühle führen kann, wird in dieser Entwicklungsphase dennoch die Interaktion mit Bezugspersonen im Spiel als sehr bedeutsam erachtet, die im besten Fall wie in der frühen Kindheit in spielerischer markierender Weise das Spiel des Kindes kommentieren und somit die Affektregulierung unterstützen (Fonagy u. a. 2015, 271). Auch Tim dürfte es als hilfreich und unterstützend erleben, wenn er in der Auseinandersetzung mit belastenden Affekten im symbolischen Spiel durch die Erwachsenen sowie seine Peers Anerkennung erfährt, indem sie das Spiel kommentieren oder mitspielen, was allerdings nur selten beobachtet werden konnte. Als eher belastend oder mitunter sogar als beängstigend und bedrohend im Rahmen der Affektregulierung dürfte Tim es hingegen erleben, wenn auf sein symbolisches Spiel nicht oder in unpassender Weise eingegangen wird bzw. dieses abgewertet oder zu verhindern versucht wird.

An die Beantwortung der vorangehenden Forschungsfrage schließt die folgende daran anknüpfende Frage an:

WELCHE FOLGEN HAT DIE VERARBEITUNG DES ERLEBENS DIESER SITUATIONEN FÜR DEN EINGEWÖHNUNGSPROZESS?

Weiter oben wurde bereits dargestellt, dass Tims Bezugspädagogin Michaela das Thema der Trennung von Tim und seinen Eltern ihm gegenüber nicht thematisiert und es eine Strategie von ihr sein dürfte, sein Interesse auf etwas anderes zu lenken, um das Aufkommen unangenehmer Gefühle bzw. das Thematisieren dieser zu vermeiden. Tim erfährt somit von der Pädagogin keine Unterstützung dabei, seine emotionalen Erfahrungen im Zusammenhang mit der Trennung von seinen Eltern zu teilen und mit ihrer Hilfe zu einem besseren Verständnis von seinem emotionalen Befinden zu kommen (Datler & Lehner 2014, 396). Die schmerzliche Trennungserfahrung, die von der Pädagogin Tim gegenüber nicht thematisiert wird, sowie das Erleben der Beziehungserfahrungen, die er im Kindergarten macht, finden dafür im sym-

bolischen Spiel Tims Platz. Die Verarbeitung des Erlebten im symbolischen Spiel dürfte für Tim von Beginn an eine hilfreiche Strategie darstellen, um mit belastenden Gefühlen umzugehen. Die Annahme liegt nahe, dass er das symbolische Spiel bereits zuvor als hilfreich im Umgang mit schmerzlichen Gefühlen erlebt hat.

Durch das beständige Ausdrücken seines emotionalen Befindens in symbolischen Handlungen sowie im symbolischen Spiel kann Tim sein Erleben be- und verarbeiten, was er als hilfreich erlebt, um schmerzliche Gefühle zu lindern und zu einer Affektregulierung zu gelangen, die es ihm erlaubt, nach dem Erleben von Situationen, in denen er von schmerzlichen Gefühlen überschwemmt zu werden bedroht ist, wieder ein Interesse für das Umfeld im Kindergarten zu entwickeln, um sich somit wieder aufmerksam und entdeckungsfreudig dem Umfeld im Kindergarten zuwenden und ins Handeln kommen zu können. Demnach kann gesagt werden, dass der Verarbeitung des Erlebens im symbolischen Spiel sowie in anderen symbolischen Ausdrucksweisen im Fall von Tim eine besondere Bedeutung hinsichtlich des Gelingens seines Eingewöhnungsprozesses zukommt, da er trotz der fehlenden Unterstützung der Pädagoginnen einen hilfreichen Umgang mit den schmerzhaften Gefühlen findet, die er im Zusammenhang mit der Trennung von seinen Eltern erfährt.

Diese den Themenkomplex „Regeln und Rituale“ in den Blick nehmende Forschungsfrage wird im Folgenden beantwortet:

WIE ERLEBT TIM IN DIESEM ZUSAMMENHANG REGELN UND RITUALE UND WELCHE BEDEUTUNG HABEN DIESE FÜR SEIN ERLEBEN VON SITUATIONEN DES VERLASSEN-WERDENS UND DES GETRENNT-SEINS VON SEINEN PRIMÄREN BEZUGSPERSONEN SOWIE VON SITUATIONEN DES IN-VERBINDUNG-TRETENS UND DES IN-VERBINDUNG-SEINS IM KINDERGARTEN?

Zu den Veränderungen auf kontextueller Ebene während der Transition in den Kindergarten zählen Griebel & Niesel (2004, 79) den Wechsel zwischen der bekannten Umgebung Zuhause und der neuen Umgebung in der Einrichtung, wo sich das Kind auf neue Räume, Tagesabläufe sowie Regeln einstellen muss. So muss sich auch Tim von seinem ersten Kindertag an auf neue Regeln einstellen, die im Rahmen der Kindergartengruppe Gültigkeit haben und deren Einhaltung von den Pädagoginnen eingefordert wird. Tim erfährt über die Phase 1 hinweg wiederholt, dass das Einhalten bzw. das Nichteinhalten von Regeln den Abbruch

lustvoller Spielsituationen und von Peer-Kontakten zur Folge haben kann oder die Kontaktanbahnung mit Peers erschweren kann. Weiters zeigten sich abgesehen von den Regeln, die innerhalb der Kindergartengruppe gelten, auch Regeln, die im Rahmen des Bringens und des Abholens Gültigkeit haben und somit auch Tims Eltern betreffen. Beispielsweise die Regel „Abgeholt ist Abgeholt“, die zu einem Abbruch eines lustvollen Spielerlebnisses Tims in der Puppenecke führt, sowie die Regel „Übergabe bei der Gruppentür“, die dazu führt, dass Tim seine Strategie, nach der Trennung von seinem Vater zuerst in der Garderobe sitzen zu bleiben und somit die Kontrolle über die Situation der Trennung zurück zu erlangen, nicht umsetzen kann. Auch in Phase 2 konnte mehrfach beobachtet werden, dass Regeln im Kindergarten das In-Verbindung-Treten mit Peers und Erwachsenen verhindern bzw. erschweren und bestehende mitunter als lustvoll erlebte Kontakte unterbrechen bzw. abbrechen sowie hilfreiches symbolisches Spiel unterbinden, was für Tim eine Strategie im Umgang mit schmerzhaften Affekten darstellt.

Diesen Ausführungen kann entnommen werden, dass Regeln im Kindergarten das In-Verbindung-Treten sowie das In-Verbindung-Bleiben für Tim erschweren, ebenso wie die Auseinandersetzung mit der Trennung von seinen Eltern. Tim dürfte Regeln demnach über den gesamten Beobachtungszeitraum als hinderlich und belastend erleben, einerseits im Umgang mit der Trennung von seinen Eltern und andererseits im Umgang mit dem In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein im Kindergarten. Deutlich wird dies auch, da Tim ab der zehnten Beobachtung mehrfach einen Abbruch von als lustvoll erlebten Peer-Kontakten nicht mehr zulässt, indem er sich gemeinsam mit seinen Peers, trotz des Hinweises auf Regeln und der Forderung der Pädagoginnen diese einzuhalten, entweder den Regeln widersetzt und dafür Zurechtweisungen der Pädagoginnen in Kauf nimmt oder trotz Einhaltung der Regel auf andere Weise die Verbindung aufrecht erhält.

Während Phase 1 dürfte Michaela mit Tim das Ritual „Auf die Uhr Schauen“ einführen, das zumindest kurzzeitig bestehen bleibt. Tim dürfte diese rituelle Handlung, bei dem er mit Michaela gemeinsam und in körperlicher Nähe die Uhrzeit im Blick hat, als hilfreich erleben, um ein Gefühl von Zuversicht und Sicherheit zu entwickeln, das es ihm erlaubt, die Zeit, die er im Kindergarten noch verbringen wird, bis er von seinen Eltern wieder abgeholt wird, zu überstehen. Somit kann er ein Gefühl von Kontrolle über den Kindergartenbesuch erlangen, was

zur Schmerzlinderung und zur Affektregulierung beiträgt. In Phase 2 wird dieses Ritual nicht mehr in dieser Form beobachtet. Tim dürfte aber versuchen, dieses über die zweite Phase beständig wieder aufzunehmen bzw. aufrecht zu erhalten, denn er thematisiert die Uhr bzw. die Uhrzeit wiederholt in Situationen in denen er alleine und orientierungslos ist bzw. mit negativen Affekten konfrontiert sein dürfte. Es könnte sein, dass ihm die Uhrzeit zu erfahren, wie in Phase 1 im Beisein von Michaela, Zuversicht gibt, den restlichen Kindergarten tag bis zum Abholen und zur Wiedervereinigung mit seinen Eltern zu überstehen.

Es kann angenommen werden, dass Tim das Fragen nach der Uhrzeit in Phase 2 nur dann als hilfreich erlebt, wenn sein Gegenüber angemessen darauf eingeht und reagiert, was die Pädagoginnen aber kaum vermögen. Da das „Auf die Uhr Schauen“ in Phase 2 nur noch von Tim ausgeht und nicht in der Form, wie es in Phase 1 beobachtbar war, darauf eingegangen wird, wird dieses auch nicht „zelebriert“, weshalb nach der projektinternen Definition nicht mehr von einem „Ritual“ gesprochen werden kann. Dennoch lässt Tim davon nicht ab, was darauf hindeuten könnte, dass er dieses „Ritual“, wenn es als solches von den Pädagoginnen mit ihm vollzogen werden würde, als hilfreich bei der Bewältigung der Trennung von seinen Eltern und der Eingewöhnung in den Kindergarten erleben würde. Für diese Annahme spricht auch, dass Tim die Uhrzeit mehrfach im symbolischen Spiel mit dem Telefon einbindet, worauf er ebenso wie beim Fragen nach der Uhrzeit, vor allem dann zurück greift, wenn er alleine und orientierungslos ist bzw. mit negativen Affekten konfrontiert sein dürfte.

Das Ritual des „Morgenkreises“ wird nur in Phase 2 insgesamt vier Mal beobachtet. Tims Erleben des Morgenkreises verändert sich über die Wochen der zweiten Phase. So ist er zu Beginn zwar erfreut, wenn er direkt angesprochen wird und im Fokus steht, jedoch unsicher und verlegen, wenn es darum geht, sich in der Gruppe einzubringen. Wenn die gesamte Gruppe angesprochen wird, wie beispielsweise beim Jahreskreis, dürfte er noch nicht wissen, wie er sich angemessen in die Gruppensituation einbringen kann. Damit Rituale gelingen können, so Audem & Wulf & Zirfas (2007, 427) braucht es ein rituelles Wissen, das als praktisches Wissen verstanden wird und in mimetischen Prozessen erworben wird, wodurch eine „rituelle Kompetenz“ entsteht. Die Annahme liegt nahe, dass Tim vor allem zu Beginn dieses notwendige rituelle Wissen noch nicht erworben hat und somit noch nicht angemessen teilhaben kann. Er zeigt aber Interesse, indem er sich an seinen Peers orientiert, diese

beobachtet und nachahmt. In der Mitte der zweiten Phase ist dieses Interesse nicht mehr erkennbar, außer er wird direkt angesprochen und aktiv eingebunden. Die restliche Zeit über dürfte er hingegen gelangweilt sein und nicht aktiv am Morgenkreis teilhaben wollen.

Ab der dritten beobachteten Morgenkreissituation zeigt sich wiederum ein anderes Bild. Tim dürfte die Gruppensituation freudvoller und lustvoller erleben können und daran angemessener und sicherer partizipieren. Tim wirkt die ganze Zeit über am Geschehen interessiert und beteiligt und kommt mehrfach mit seinen Peers in einen wechselseitigen lustvollen Austausch. Er dürfte den Morgenkreis vor allem dann als lustvoll erleben, wenn er dabei direkt mit Peers in Kontakt ist und dieser Kontakt nicht unterbunden wird, was sich auch im letzten beobachteten Morgenkreis wiederholt zeigt. Außerdem wird zum Ende von Phase 2 deutlich, dass der Morgenkreis Tim Orientierung hinsichtlich des Tagesablaufes bietet, da er weiß, dass danach bereits der Gartenbesuch ansteht, was er als hilfreich erleben dürfte, um den Kindergarten tag zeitlich zu erfassen. Dies entspricht Annahmen, die sich auch in Ratgebern wiederfinden, denen nach sich Kinder durch die immer gleichen Abläufe von Ritualen im Kindergarten besser orientieren und Situationen besser einschätzen können (Gräßer, Hovemann 2015, 126) und Rituale ihnen Rhythmus und Struktur hinsichtlich des Tagesablaufes liefern (Langlotz, Bingel 2008, 6).

Zu Beginn des Kindergartenbesuches ist fraglich, ob Tim den Morgenkreis als eher hilfreich oder als eher belastend erleben mag. Einerseits bietet ihm das Ritual die Möglichkeit, mit Michaela in Kontakt zu treten und in ihrer Aufmerksamkeit zu stehen, andererseits scheint es für ihn langweilig und ermüdend zu sein, wenn die gesamte Gruppe angesprochen wird. Zum Ende der zweiten Phase dürfte Tim den Morgenkreis als eher hilfreich erleben, um in Kontakt mit anderen Kindern treten zu können, sich ins Gruppengeschehen einzubringen, die Aufmerksamkeit und aktive Teilhabe zu genießen und sich somit als Teil der Gruppe zu erleben. Wulf (2008, 70ff.) beschreibt, dass im Vollzug von Ritualen aufgrund ihrer Performativität Gemeinschaft inszeniert bzw. aufgeführt wird und somit erzeugt wird, wodurch Gefühle der Zugehörigkeit entstehen, was sich auch im Fall von Tim zeigt, da er sich zum Ende von Phase 2 während des Morgenkreises als Teil der Gruppe erlebt.

Abschließend wird folgende Fragestellung zur Einschätzung von Tims Eingewöhnungsprozess ins Zentrum gerückt:

IN WELCHER HINSICHT IST DER EINGEWÖHNUNGSPROZESS TIMS ALS GELUNGEN ODER MISSLUNGEN ZU BEZEICHNEN UND WELCHE BEDEUTUNG KOMMT IN DIESEM ZUSAMMENHANG REGELN UND RITUALEN ZU?

Der erste Teil dieser Forschungsfrage wurde bereits im Rahmen des Analysekapitels zur Einschätzung von Tims Eingewöhnungsprozess (Kapitel 5.3) beantwortet, wobei zusammenfassend festgehalten wurde, dass in den letzten vier Beobachtungen von Phase 2 viele Sequenzen auffindbar waren, die den WIKI-Kriterien eines gelungenen Eingewöhnungsprozesses entsprechen. Hierbei konnte festgestellt werden, dass sich Tim **aufmerksam und in explorierender Weise den Menschen und Gegenständen zuwendet, die er im Kindergarten vorfindet und auf die er im Kindergarten trifft** sowie dass er immer wieder versucht in Kontakt mit Kindern und Erwachsenen zu treten und es ihm zum Ende von Phase 2 auch häufig gelingt, **in dynamische, soziale Austauschprozesse einzutreten, die sich durch ein interaktives Wechselspiel und somit durch interaktive Abstimmungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern auszeichnen**, obwohl er mehrmals auch Abweisungen erfährt, die schmerzhaft für ihn sein dürften. Ebenso wurde festgehalten, dass Tim die teilweise selbstinitiierten dynamischen Austauschprozesse größtenteils **als angenehm oder gar lustvoll erlebt**. Das Zutreffen all dieser Kriterien wurde dahingehend diskutiert, dass die Eingewöhnung Tims in den Kindergarten als gelungen zu bezeichnen ist. Jedoch lassen sich keine Sequenzen ausmachen, **in denen Tim dabei unterstützt wird, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihm in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht**, obwohl Tim innerhalb der letzten vier Beobachtungen mitunter auch Situationen erlebt, in denen er aufgrund der Trennung und des Getrennt-Seins von seinen Eltern mit negativen Affekten konfrontiert ist. Trotz der fehlenden Unterstützung von Seiten der Pädagoginnen wurde die Diskussion dahingehend fortgeführt, dass der Eingewöhnungsprozess von Tim als gelungen eingeschätzt werden kann, da es Tim gelingt, aufgrund seiner eigenen emotionalen Ressourcen, in belastenden Situationen seine Affekte im Rahmen seiner Möglichkeiten zu regulieren und somit einen hilfreichen Umgang mit den schmerzhaften Gefühlen findet, die er im Zusammenhang mit der Trennung von seinen Eltern erfährt. An dieser Stelle kann erwähnt werden, dass auch Schietz (2019, 107), anhand der Analyse von Videoaufzeichnungen, die während des gleichen Zeitraums, in denen die Beobachtungen durchge-

führt wurden, entstanden sind, zu der Einschätzung gelangt, dass Tims Eingewöhnungsprozess als gelungen zu bezeichnen ist.

Der zweite Teil der hier zu beantwortenden Forschungsfrage fokussiert auf die Bedeutung von Regeln und Ritualen im Zusammenhang mit der Einschätzung von Tims Eingewöhnungsprozess. Hierzu kann gesagt werden, dass Regeln im Rahmen von Tims Eingewöhnungsprozess als eher hinderlich einzustufen sind, da sie tendenziell das In-Verbindung-Treten und In-Verbindung-Sein im Kindergarten sowie teilweise Strategien zur Affektregulierung und somit den Umgang Tims mit der Trennung von seinen Eltern erschweren. Rituale hingegen können im Fall von Tim größtenteils als hilfreich im Rahmen seiner Eingewöhnung eingestuft werden, wie beispielsweise das von Michaela in Phase 1 initiierte Ritual „Auf die Uhr Schauen“, welches allerdings nur kurze Zeit vollzogen wird. Dennoch wurde es für Tim als hilfreich im Umgang mit der Trennung von seinen Eltern diskutiert, da es ihm Zuversicht gibt, die Zeit des Getrennt-Seins von seinen Eltern zu überstehen. Das Ritual des „Morgenkreises“ dürfte Tim zu Beginn teilweise als hilfreich und teilweise als belastend erleben, da er einerseits zwar die Möglichkeit hat mit Michaela in Kontakt zu treten, andererseits aber mit dem Ablauf und den Inhalten noch nicht vertraut ist und er demnach noch nicht weiß, wie er sich in Grupsituationen einbringen kann. Hinsichtlich des Eingewöhnungsprozesses dürfte Tim den „Morgenkreis“ vor allem am Ende der zweiten Phase als hilfreich erleben, um sich als angenommener Teil der Gruppe zu erleben. Außerdem dürfte der Morgenkreis ihm Orientierung hinsichtlich des Tagesablaufes bieten, was er ebenso als hilfreich erleben dürfte.

7 WISSENSCHAFTLICHER ERTRAG & AUSBLICK

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die Forschungsfragen beantwortet wurden, kann in diesem Kapitel der wissenschaftliche Ertrag dargestellt werden, der aus der vorliegenden Masterarbeit gewonnen werden kann. Hierzu werden die Forschungslücken, die dieses Forschungsbemühen angeregt haben, jeweils zusammenfassend skizziert.

Die vorliegende Masterarbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“, dessen Ziel es war, erste empirisch gestützte Befunde zum Übergang von der Familie in den

Kindergarten von dreijährigen oder älteren Kindern und zur Bedeutung von Regeln und Ritualen in diesem Kontext zu generieren. Die Einzelfallstudie zu Tim wurde als explorierende Untersuchung verstanden, um differenzierte Einblicke in den Gegenstandsbereich des Übergangs von der Familie in den Kindergarten aus der Perspektive dreijähriger und älterer Kinder sowie der Bedeutung von Regeln und Ritualen in diesem Zusammenhang zu liefern.

Da sich die bestehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Übergang von der Familie in die Fremdbetreuung vornehmlich auf den Eintritt in die Kinderkrippe und somit auf Kleinkinder im Alter von unter drei Jahren konzentriert, ließ sich eine Forschungslücke hinsichtlich der Eingewöhnung von dreijährigen oder älteren Kindern in den Kindergarten ausmachen, was laut Griebel & Niesel (2015, 98) mitunter darauf zurückzuführen ist, dass Kindern ab drei Jahren im Vergleich zu jüngeren Kindern eine gewisse „Kindergartenreife“ zugesprochen wird. Wenige wissenschaftliche Auseinandersetzungen waren hierzu bereits auszumachen, bei denen der Kindergarteneintritt aus der Perspektive eines stresstheoretischen Modells (Haefele, Wolf-Filsinger 1986) sowie auf familien-psychologischer Grundlage (Griebel, Niesel 1998) untersucht wurde, wobei Verhaltensweisen sowie zeitlich aufeinanderfolgende Phasen der Bewältigungsbemühungen der Kinder im Prozess der Eingewöhnung beschrieben werden konnten. Ebenso wurden bereits Anpassungsprozesse von Kindern im Kontext des Eintritts in den Kindergarten untersucht (Beelmann 2006). Auch im Rahmen des Forschungsprojektes konnten in der Zwischenzeit einige Forschungsarbeiten generiert werden, die einen Beitrag zur Schließung dieses Forschungsdesiderates geleistet haben (Halbauer 2018; Reisenhofer 2019; Wellkamp 2019; Leberl 2019; Mitas 2019; Schietz 2019; Schrangl 2019; Datler, Datler 2019; Trunkenpolz, Datler 2019).

Am Einzelfall von Tim konnte diesbezüglich aufgezeigt werden, dass er, obwohl die Eingewöhnung letztendlich als gelungen einzustufen war, dennoch über die gesamten ersten fünf Monate seines Kindergartenbesuchs zeitweise unter der Trennung von seinen Eltern leidet und diese als schmerzlich erlebt. Demnach kann den Ergebnissen dieser Einzelfallstudie nach nicht von einer „Kindergartenreife“ bei dreijährigen und älteren Kindern ausgegangen werden (Griebel, Niesel 2015, 98). Hierbei muss hervorgehoben werden, dass das Gelingen von Tims Eingewöhnungsprozess insbesondere auch seiner Fähigkeit zuzuschreiben ist, sich selbstständig mit schmerzlichen Erfahrungen, die er im Rahmen seiner Eingewöhnung in den

Kindergarten macht, im symbolischen Spiel sowie über symbolische Ausdrucksweisen auseinanderzusetzen und diese zu verarbeiten. Dies bestätigt die Ausführungen von Datler & Lehner (2014, 404), denen zufolge Kinder, die bis ins dritte Lebensjahr zu Hause betreut worden sind zwar mehr Möglichkeiten haben, das Thema der Trennung von den primären Bezugspersonen symbolisch zu verarbeiten und zu thematisieren, dieser Umstand aber nicht überbewertet werden soll und es nicht heißen muss, dass sie die Trennung weniger schmerzlich erleben als jüngere Kinder.

Darüber hinaus zeigt der Einzelfall von Tim einerseits auf, dass er selbst einen erheblichen Teil zum Gelingen seines Übergangsprozesses beiträgt, was die Ausführungen von Datler & Fürstaller & Erekey-Stevens (2011, 214f.) zum Einfluss der Kinder selbst auf das Gelingen oder Nichtgelingen ihres Eingewöhnungsprozesses untermauert. Andererseits zeigt sich im Fall von Tim auch, dass es den Pädagoginnen mitunter schwer fällt, feinfühlig auf das Befinden der Kinder einzugehen und schmerzliche Gefühle, die aufgrund der Trennung von den primären Bezugspersonen aufkommen, mit den Kindern zu thematisieren und zu bearbeiten. Dies verdeutlicht, dass die pädagogische Begleitung der Eingewöhnung eine große Herausforderung für PädagogInnen darstellen kann und auch für sie emotional belastend sein kann (Datler, Lehner 2014, 400). Insofern sind diese Erkenntnisse hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen als relevant zu erachten, da sie aufzeigen, dass Pädagoginnen darin unterstützt werden sollten, die Fähigkeit über das innere Erleben des Kindes in differenzierter Art und Weise nachzudenken, zu entwickeln, um eine professionelle Begleitung der Eingewöhnung zu ermöglichen, die sich individuell auf den Verlauf des Eingewöhnungsprozesses jedes einzelnen Kindes ausrichtet (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 26). Ähnliche Befunde sowie Forderungen finden sich auch in den ersten Publikationen des Forschungsprojektes, bei denen mitunter die PädagogInnen-Interviews zur Analyse herangezogen wurden (Trunkenpolz, Datler 2019, 54).

Wie bereits oben erwähnt, kommt hinsichtlich Tims Eingewöhnungsprozess der Verarbeitung seines Erlebens im symbolischen Spiel sowie in anderen symbolischen Ausdrucksweisen eine besondere Bedeutung zu, da er trotz der fehlenden Unterstützung der Pädagoginnen einen hilfreichen Umgang mit den schmerzhaften Gefühlen findet, die er im Zusammenhang mit der Trennung und dem Getrennt-Sein von seinen Eltern erfährt. Dies bestärkt unter an-

derem die Befunde von Engelke (2017) und Birnbacher (2017) deren Ausarbeitungen auch Hinweise liefern, die dafür sprechen, dass die Fähigkeit zur Affektregulierung für Kinder, die sich in einem Übergangsprozess befinden, von besonderer Relevanz ist.

Eine weitere Forschungslücke betrifft die Bedeutung von Regeln und Ritualen während des Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten, der bisher aus wissenschaftlicher Perspektive wenig Beachtung beigemessen wurde. Nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen innerhalb der Pädagogik haben sich bisher mit der Bedeutung von Regeln und Ritualen bei Übergängen im Kindesalter beschäftigt und es war eine Konzentration auf Kinder im Grundschulalter, sowie den Bereich der Familie auszumachen (z. B. Wulf 2015). Hierbei wurde zwar bereits der Bedeutung von Ritualen und Ritualisierungen in mehreren Erziehungs- und Sozialisationsfeldern nachgegangen und es konnten verschiedene Formen und Funktionen von Ritualen und Ritualisierungen beschrieben werden, jedoch wurde nicht auf den Bereich des Kindergartens eingegangen. Diese Thematik wurde bisher vor allem in Ratgebern sowie populärwissenschaftlichen Publikationen behandelt. Einige Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Regeln und Ritualen im Übergang von der Familie in den Kindergarten lassen sich mittlerweile dennoch ausmachen (Birnbacher 2017; Engelke 2017; Görgmayer 2017; Halbauer 2018; Reisenhofer 2019; Wellkamp 2019; Leberl 2019; Mitas 2019; Schietz 2019; Schrangl 2019; Trunkenpolz, Haberl 2019), aber auch in diesen wurde auf einen weiteren Forschungsbedarf hingewiesen.

Betreffend dieser Forschungslücke findet sich in Tims Fall der Hinweis, dass sich Regeln im Kindergarten als eher hinderlich für den gelingenden Verlauf des Eingewöhnungsprozesses erweisen, da sie für den Eingewöhnungsprozess förderliche Faktoren, wie positive Austauschprozesse mit Peers sowie die Affektregulierung im symbolischen Spiel erschweren. Hinsichtlich der pädagogischen Begleitung des Eingewöhnungsprozesses wäre es wünschenswert, hierzu noch weitere Forschungen zu betreiben.

Zu Ritualen im Kindergarten lässt sich anhand der vorliegenden Einzelfallstudie feststellen, dass sich gemeinsam mit der Bezugspädagogin initiierte Rituale, die auf das Bedürfnis des einzelnen Kindes abgestimmt sind, wie das „Auf die Uhr schauen“ im Fall von Tim, als hilfreich im Umgang mit der Trennung herausstellen können. Erkenntnisse aus der Analyse zum Ritual „Morgenkreis“, das mit der gesamten Kindergartengruppe aufgeführt wird, legen hin-

gegen nahe, dass dieses von Tim erst zu einem späteren Zeitpunkt als hilfreich erlebt wird. Befunden von Haberl & Trunkenpolz (2017, 23) zufolge, kann sich das Erleben eines Rituals über die Zeit aufgrund von Beziehungserfahrungen verändern. Dies konnte auch im Fall von Tim festgestellt werden, da er den „Morgenkreis“ ab dem Zeitpunkt, ab dem sich die Beziehungserfahrungen mit seiner Bezugspädagogin Michaela beständiger und sicherer gestalten und es ihm zudem häufiger gelingt, positive Beziehungserfahrungen mit seinen Peers zu machen, als hilfreich erlebt, um in Kontakt mit anderen Kindern treten zu können, sich ins Gruppengeschehen einzubringen, die Aufmerksamkeit und aktive Teilhabe zu genießen und sich somit als Teil der Gruppe zu erleben.

Im Einzelfall von Tim zeigt sich zudem, dass sein Erleben des gesamten Eingewöhnungsprozesses maßgeblich von den Beziehungserfahrungen abhängig ist, die er mit der Pädagogin Michaela macht. Dies ist nicht nur hinsichtlich des Erlebens von Ritualen der Fall, wie bereits oben erwähnt, sondern auch hinsichtlich seiner Bereitschaft, sich auf Peer-Beziehungen einzulassen. So zeigt die Analyse, dass es Tim vor allem ab dem Zeitpunkt, ab dem seine Beziehungserfahrungen mit Michaela eine beständige und sichere Qualität aufweisen, gelingt, in positive Austauschbeziehungen mit seinen Peers zu treten. Diese Erkenntnisse heben erneut die bedeutsame Rolle der PädagogInnen, die den Eingewöhnungsprozess beim Übergang von der Familie in den Kindergarten begleiten, hervor (Grossmann, Grossmann 2008, 246).

Durch die Einzelfallstudie „Tim“ wurde ein Einblick in die Komplexität von Eingewöhnungsprozessen ermöglicht, wodurch Besonderheiten aufgezeigt werden und mit bereits bestehenden Erkenntnissen in Zusammenhang gebracht werden konnten, um zu einem Erkenntnisgewinn hinsichtlich oben angeführter Forschungslücken zu gelangen. In daran anknüpfenden Forschungsarbeiten könnten die hier generierten Erkenntnisse aus der Young Child Observation mit den Materialien bzw. den Befunden aus den verschiedenen Teilbereichen des Forschungsprojektes „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich“ in Verbindung gebracht werden. So wurde beispielsweise bereits eine Masterarbeit im Rahmen des Forschungsprojektes generiert, die anhand einer Videobeobachtung Tims im Kindergarten Erkenntnisse zur Bedeutung von Peers für die Eingewöhnung des Fokuskindes Tim liefert.

Eine Zusammenführung der Ergebnisse aus den verschiedenen methodischen Bereichen könnte weitere differenzierte Erkenntnisse zu Tims Transitionsprozess in den Kindergarten liefern, die zudem die Perspektiven der Eltern sowie der Kindergartenpädagogin mit einschließen, womit der Fokus auf das Erleben und die Entwicklung aller am Übergangsprozess Beteiligten gelegt werden könnte, was im Sinne des Transitionsansatzes ermöglicht, der Komplexität dieses Prozesses, der auf individueller, familialer und kontextueller Ebene stattfindet, gerecht zu werden (Griebel 2008, 245).

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahnert, L., Rickert, H. (2000): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47 (3), 189-202
- Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, H. (Hg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. 3. Auflage. Huber: Bern, 493-528
- Ahnert, L., Gunner, M., Lamb M. E., Barthel, M. (2004): Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. In: *Child Development* 5, 639-650
- Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In: Becker-Stoll, F., Becker-Gebhard, B., Textor, M. R. (Hg.): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung*. Beltz PVU: Weinheim, 31-41
- Ainsworth, M. D. (1967): *Infancy in Uganda: infant care and the growth of attachment*. John Hopkins University Press: Baltimore
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M., Staton D. J. (1971): Individual differences in strange situation behaviour of one-year-olds. In: Schaffer, H. R. (Hg.): *The origins of human social relations*. Academic Press: London, 17-57
- Amtmann, E. (2015): Den Übergang vom Kindergarten zur Schule erfolgreich begleiten und gestalten. In: Benischek, I. (Hg.): *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für Wirksames Lehren und Lernen*. Facultas: Wien, 191-202
- Audehm, K., Wulf, C., Zirfas, J. (2007): Rituale. In: Ecarius, J. (Hg.): *Handbuch Familie*. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 424-440
- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. *Schriften zur Entwicklungspsychologie*, Band 13. Dr. Kovac: Hamburg
- Bellenberg, G., Forell, M. (2013): *Bildungsübergänge gestalten Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Waxmann: Münster
- Bick, E. (2009): Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Klett-Cotta: Stuttgart, 19-36
- Binneberg, K. (2017): *Wahrnehmung pädagogischer Fallstudien. Darlegung einer zeitgenössischen Methode*. *Schriften zur Pädagogischen Theorie*, Band 10, Dr. Kovac: Hamburg
- Bion, W. R. (1962): *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp: Frankfurt

- Birnbacher, N. (2017): „Die Bedeutung von Regelmäßigkeiten und Ritualen innerhalb der Familie während des Übergangs in den Kindergarten.“ Ein Vergleich des Erlebens zweier Kinder in der Zeit des Übergangs von der Familie zur außerfamiliären Tagesbetreuung im Kindergarten. Masterarbeit: Universität Wien
- Blümel, R. (2011): Der Stoff, aus dem ein Drama wird. Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die Entwicklung psychischer Strukturen und Bewältigung der Eingewöhnung eines Krippenkindes mit sozial-emotionalen Problemen. Diplomarbeit: Universität Wien
- Bowlby, J. (1969): Attachment and Loss. Attachment. Basic Books: New York
- Bowlby, J. (1973): Attachment and loss. Separation: Anxiety and anger. Basic Books: New York
- Bowlby, J. (2018): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Ernst Reinhardt Verlag: München
- Carle, U. (2004): Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, L., Schumacher, E. (Hg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Klinkhardt: Kempten, 30-51
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial-Verlag: Gießen, 241-264
- Datler, W. (2004a): Wie Novellen zu lesen...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hg.): Sie sind wie Novellen zu lesen: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Psychosozial-Verlag: Gießen, 9-41
- Datler, W. (2004b): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B., Neuweg, G. H. (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. LIT Verlag: Münster, 113-130
- Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling against a feeling of becoming lost: a young boy's painful transition to day care. In: Infant Observation 13 (1), 65-87
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F. (Hg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen Scriptor: Berlin, 158-167
- Datler, W., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2011): Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In:

- Kißgen, R., Heinen, N. (Hg.): Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention. Klett-Cotta: Stuttgart, 205-228
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012a): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, A., König, A. (Hg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Reinhardt: München, 59-73
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N., Malmberg, L.-E. (2012b): Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. In: Infant Behavior and Development 35 (3), 439-451
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Datler, M. (2014a): Young Child Observation used as a research tool: investigation toddlers' development in day care nurseries. In: Adamo, S. M. G., Rustin, M. (Hg.): Young child observation: a development in the theory and method of infant observation. Karnac Books: London, 274-294
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N., Trunkenpolz, K. (2014b): Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: Infant Observation 17 (3), 195-214
- Datler, W., Lehner, B. (2014): Gemeinsam Übergänge gestalten: Die Bedeutung der Leitung für Transitionsprozesse zwischen Familie und Kindergarten. In: Koch, B. (Hg.): Handbuch Kindergartenleitung. Kita aktuell: Graz, 393-411
- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2015): Projektkonzept. Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich. Unveröffentlichtes Material: Universität Wien
- Datler, W., Datler, M. (2019): Der Eintritt in den Kindergarten – eine emotionale Herausforderung für ein Kind und seine Bezugspersonen. Kasuistische Anmerkungen aus einem elementarpädagogischen Forschungsprojekt. In: Weber, J. M., Strohmmer, J., Rauh, B. (Hg.): Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten. Schriftenreihe der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik 8. Budrich-Verlag: Opladen
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse 20 (2), 175-199
- Dornes, M. (2014): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer: Frankfurt am Main
- Dornes, M. (2015): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer: Frankfurt am Main
- Dücker, B. (2007): Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte: Eine Einführung in die Ritualforschung. Weimar, Verlag J. B. Metzler: Stuttgart

- Dücker, B. (2012): Rituale. In: *Erwägen Wissen Ethik* 02/2012, 165-173
- Elfer, P. (2012): Psychoanalytic methods of observation as a research tool for exploring young children's nursery experience. In: *International Journal of Social Research Methodology* 15 (3), 225-238
- Engelke, L. (2017): Der Transitionsprozess im Übergang von der Betreuung in der Familie zur Tagesbetreuung im Kindergarten: Die Bedeutung von Regelmäßigkeiten und Ritualen, sowie die Gestaltung von Affektregulierung beim Übergang von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung. Eine Einzelfallstudie. Masterarbeit, Universität Wien. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft
- Fatke, R. (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (5), 675-680
- Fatke, R. (1995b): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (5), 681-695
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist E. L., Target, M. (2015): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta: Stuttgart
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: *Frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind* 14 (1), 20-26
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N., Datler, W., Datler, M. (2014): Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita). Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 39, 236-248
- Görgmaier, E. M. (2017): Das Erleben von Ritualen und Regelmäßigkeiten im Eingewöhnungsprozess zweier dreijähriger Kinder in den Kindergarten. Masterarbeit, Universität Wien.
- Gräßer, M., Hovermann, E. (2015): *Kinder brauchen Rituale. So unterstützen Sie ihr Kind in der Entwicklung. Stressfrei durch den Familien-Alltag*. Humboldt Verlag: Hannover
- Griebel W. (2008): Der Übergang zur Familie mit Kindergartenkind: Theorie und Empirie. In: Thole, W., Roßbach, H.-G., Fölling-Albers, M., Tippelt, R. (Hg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Barbara Budrich: Opladen, 241-251
- Griebel, W., Niesel, R. (1993): Der Eintritt in den Kindergarten – ein bedeutsames Ereignis für die Familie. Verfügbar unter: <http://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/bis-schuleintritt/DerEintrittindenKindergarten.php> [Zugriff am 5.11.2017]
- Griebel, W., Niesel, R. (1998): Das Kind wird ein Kindergartenkind: Ein Übergang für die ganze Familie. In: Schüttler-Janikulla, K. (Hg.): *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. mvg-verlag: München, 1-14

- Griebel, W., Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim und Basel
- Griebel, W., Niesel, R. (2013): Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 215-231
- Griebel, W., Niesel, R. (2015): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen: Berlin
- Grossmann, K, Grossmann, K. E. (2008): Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. 4. Auflage. Klett-Cotta: Stuttgart
- Grossmann, K. E. (2014): Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, L. (Hg.): Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt: München u. a., 21-41
- Haberl, R., Trunkenpolz, K. (2017): Hilfreich oder belastend? Zur Bedeutung von Ritualen während der Eingewöhnungsphase im Kindergarten. In: Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit, 4/2017, 22-23
- Haefele, B., Wolf-Filsinger, M. (1986): Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen – eine Pilotstudie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (33), 99-107
- Haefele, B., Wolf-Filsinger, M. (1994): Aller Kindergarten-Anfang ist schwer. Hilfen für Eltern u. Erzieher. Don Bosco: München
- Halbauer, C. (2018): Aggression zwischen Geschwistern. Eine Einzelfallstudie über das dreijährige Mädchen Flora während des Übergangs von der familiären Betreuung in den Kindergarten. Young Child Observation in der Familie. Masterarbeit: Universität Wien
- Heiss, E. (2010): Allein auf weiter Flur – Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen. VDM-Verlag: Saarbrücken
- Hollerer, L. (2009): Schultütenkinder: Herausforderung am Übergang Kindergarten - Schule. 4. aktualisierte Auflage. Leykam: Graz
- Hopf, A., Zill-Sahm, I., Franken, B. (2004): Vom Kindergarten in die Grundschule: Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang. 3. Auflage. Beltz: Weinheim
- IFP (Staatsinstitut für Frühpädagogik) (o. J.): Was sind Transitionen? Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/hintergrundinformationen_zum_verst__ndnis_von_transitionen.pdf [Zugriff am 19.08.2018]
- Jedletzberger, A. (2010): „Vom Trennen, Getrenntsein und der Entdeckung der anderen“. Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungs- und Interaktionserfahrungen für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern bei Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe. Diplomarbeit: Universität Wien

- Jörissen, B., Wulf, C. (2010): Qualitative Methoden in der Ritualforschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Juventa: München, 639-651
- Kirnstötter, E. (2011): „Still leidende Kinder“ in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
- Langlotz, C., Bingel, B. (2008): Kinder lieben Rituale. Kinder im Alltag mit Ritualen unterstützen und begleiten. Ökotopia: Münster
- Leberl, T. (2019): Sichtweisen auf den Übergangsprozess eines Kindes von der Tagesbetreuung in der Familie zur Tagesbetreuung im Kindergarten. Ein Vergleich der Sichtweisen der Mutter und der Pädagogin des Kindes Patrick auf diesen Prozess. Masterarbeit: Universität Wien
- Mayrhofer, S. (2017): Beobachtungsprotokolle Fokuskind Tim. Unveröffentlichtes Projektmaterial: Universität Wien
- Meiser, U. (2004): Exkurs: Der kompetente Säugling. In: Griebel, W., Niesel, R. (Hg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim und Basel, 50-55
- Minsel, B. (1996): Ergebnisse der Elternbefragung am Ende des Modellversuchs. DJI: München
- Mitas, L. (2019): Patrick und seine Peers. Eine Einzelfallstudie – mittels Videoanalyse – zur Bedeutung von Peers und Regeln und Ritualen für den Eingewöhnungsprozess eines dreijährigen Buben in den Kindergarten. Masterarbeit: Universität Wien
- Oehlmann, S. (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung: von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Juventa: Weinheim
- Reisenhofer, C. (2019): „Auf der Spur eines verlorenen Kindes.“ Eine Einzelfallstudie über den dreijährigen Patrick in der Zeit seines Überganges von der familiären Betreuung in den Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung seiner Peer-Group-Beziehungserfahrungen. Masterarbeit: Universität Wien
- Roberts, J. (2001): Den Rahmen abstecken: Definition, Funktion und Typologie von Ritualen. In: Imber-Black, E., Roberts, J., Whiting, R. A. (Hg.): Rituale. Rituale in Familien und Familientherapie. 4. Auflage. Carl-Auer: Heidelberg, 16-72
- Röttger-Rössler, B. (2012): The Emotional Meaning of Ritual. Michaels, A., Wulf, C. (Hg.): Emotions in Rituals and Performances. Routledge: London, 41-54
- Roux, S. (2004): Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: Denner, L., Schumacher, E. (Hg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Klinkhardt: Kempten, 75-90

- Schietz, A. (2019): Die Bedeutung von Peers für die Eingewöhnung in den Kindergarten. Eine Einzelfallstudie mittels Analysen von Videoprotokollen eines dreijährigen Jungen in der Eingewöhnung in den Kindergarten. Masterarbeit: Universität Wien
- Schmidt-Denter, U. (1985): Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In: Nickel, H. (Hg.): Sozialisation im Vorschulalter. Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung. VCH-Verlagsgesellschaft: Weinheim, 47-68
- Schrangl, K. (2019): Noah im Mittagskreis, davor und danach. Eine Einzelfallstudie mittels Videoanalyse eines dreijährigen Bubens im Kontext der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten zur Bedeutung von Beziehungserfahrungen und Regeln und Ritualen für dessen Erleben. Masterarbeit: Universität Wien
- Selvini Palazzoli, M. (1982): Magersucht: von der Behandlung einzelner zur Familientherapie. Konzepte der Humanwissenschaften. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Sill, K. (2010): Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung. VS Verlag: Wiesbaden
- Spangler, G., Grossmann, K. E. (1993): Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. In: Child Development, 64(5), 1439-1450
- Strätz, R., Schmidt, A. E. F. (1982): Die Wahrnehmung der sozialen Beziehung im Kindergarten. Kohlhammer: Köln
- Strätz, R. (1986): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Kohlhammer: Köln
- Terhart, E. (1985): Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2, 283-312
- Trunkenpolz, K., Datler, W. (2019): Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen. In: Fasching, H. (Hg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 43-57
- Trunkenpolz, K., Haberl, R. (2019): Noah betritt eine neue Welt – Kasuistisches zum kindlichen Erleben von Ritualen während des Transitionsprozesses in den Kindergarten. In: Weber, J. M., Strohmmer, J., Rauh, B. (Hg.): Das Unbehagen im und mit dem Subjekt in bewegten Zeiten. Schriftenreihe der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik 8. Budrich-Verlag: Opladen
- Turner, V. (1969) The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Routledge: Oxon, New York
- Van Gennep, A. (1909): Übergangsriten. Campus-Verlag: Frankfurt

- Van Gennep, A.(2005): Übergangsriten (Les rites de passage). Original 1909, 3. erweiterte Auflage der deutschen Übersetzung von 1986. Campus Verlag: Frankfurt
- Vollmer, K. (2012): Übergänge. In: Vollmer, K. (Hg.): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Herder: Freiburg, 227
- Wellkamp, J. (2019): „Papa, ich bin schon groß.“ Die Bedeutung der Beziehungserfahrungen für das Trennungserleben und der Trennungsbewältigung während des Übergangs von familiärer zu institutioneller Betreuung. Eine Einzelfallstudie über den dreijährigen Noah. Masterarbeit: Universität Wien
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart
- Wiener Kinderkrippenstudie–WIKI (2007, 2012): Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. Online im Internet. URL: <http://www.univie.ac.at/wiki-projekt/?section=abstract> [Stand: 30.04.2019]
- Wulf, C. (2008): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (1), 67-83
- Wulf, C. (2015): Rituale als performative Handlungen und die mimetische Erzeugung des Sozialen. In: Gugutzer, R., Staack, M. (Hg.): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen. Springer: Wiesbaden, 23-32