



Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Halt mich fest!

Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der
Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der
Kinderkrippe.

Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der
Kinderkrippe.

Verfasserin

Agnes Maria Bock

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im April 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 347

Prüfungsfach: Psychoanalytische Pädagogik

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

Zusammenfassung

In meiner Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung *Halt (Holding)* für das Erleben und den Verlauf der Bewältigung der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe für ein Kleinkind (toddler) hat.

Vorerst wird der Leser/die Leserin in das Gebiet der Krippenforschung eingeführt. Dabei wird auch auf das Phänomen der Bindung und der Trennung von einer Bezugsperson eingegangen.

In einem nächsten Schritt werden zwei psychoanalytische Theorien von Halt erklärt: Winnicotts Theorie des „Holdings“ und Bions Theorie des „Containments“. In dieser Diplomarbeit wird der Begriff Halt jedoch noch weiter gefasst, als Winnicott und Bion dies taten, wodurch eine Klärung notwendig wird, mit welchem spezifischen Verständnis von Halt in Folge operiert wird.

Als Kernstück der Arbeit wird die Einzelfallstudie eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe präsentiert, wobei der Fokus auf das (mögliche) Erleben des Kindes gerichtet ist. Für die Ausarbeitung der Einzelfallanalyse wurde eine modifizierte Form der Methode der Infant Observation nach der Tavistock Clinic in London herangezogen, die detailliert beschrieben wird. Die Einzelfallstudie zeigt auf, welche große Bedeutung *Halt* für das Erleben und den Bewältigungsprozess von Trennung und Getrenntsein während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe hat.

Die Ausführungen erheben nicht den Anspruch, Aussagen über das Erleben eines jeden Kleinkindes in der Kinderkrippe tätigen zu können, doch sie ermöglichen ein tieferes Verständnis und Nachdenken über die innerpsychischen Schwierigkeiten, mit denen sich ein Kind in der Kinderkrippe konfrontiert sieht, insbesondere mit dem Gefühl des Getrenntseins.

Abstract

My diploma thesis deals with the question how holding affects the way in which a toddler perceives the adaptation phase in a day-care facility and learns to cope with the new situation.

First the reader is made familiar with the basics of scientific day-care research. This also includes an explanation of the phenomena of attachment and separation from an attachment figure.

The next step elucidates two psychoanalytical theories of holding: Winnicott's theory of holding and Bion's theory of containment. In my thesis, however, the term holding is used in a wider sense, which makes it necessary to define quite clearly the specific understanding of holding as applied in this paper.

Center core of the project is the case study of a two-year-old girl in toddler day care, with special focus on the perception of the child. For this a modified protocol of the Infant Observation Method according to the Tavistock Clinic, London was used, which is also described in detail. The case study clearly shows the importance of stability for the child's perception and coping mechanisms in a situation of separation during the adaptation stage in day care.

This paper does not provide evidence for the way in which each and every toddler experiences being in a day care center, but it can help to reach a deeper understanding of the internal psychological problems a toddler is confronted with in a day care center, especially the feeling of being separated.

Vorwort

Meine Diplomarbeit sollte von der Psyche des Menschen handeln. Das war mir bereits zu Beginn meiner Überlegungen, worüber ich schreiben würde, klar. Weniger klar war mir, in welchem Fach ich dieses Unternehmen starten könnte. Das Institut für Psychologie wäre bereits überlaufen, hörte ich immer nur. LehramtstudentInnen – wie ich eine bin - hätten dort keine Chance, einen Betreuer oder eine Betreuerin zu finden.

Als ich die Vorlesung „Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik“ auf dem Institut der Bildungswissenschaft bei Ao. Univ. Prof. Dr. Datler besuchte, war ich begeistert. Ich wollte meine Diplomarbeit mit seiner Betreuung schreiben. Ich besuchte seine Sprechstunde und machte deutlich, wie groß mein Wunsch wäre, über die Psyche des Menschen schreiben zu dürfen. Dass es keine andere Thematik gäbe, die mich so faszinieren würde. Ich hatte Glück. Er machte mir das Angebot, an der aktuellen „Wiener Kinderkrippenstudie“ mitzuarbeiten. Dabei würde es um die Erforschung des Erlebens eines Kleinkindes in der Kinderkrippe gehen. Schlagwörter wie Bindung, Trennung und Trennungsangst fielen. Perfekt, dachte ich, genau das will ich! Prof. Datler riet mir, dass ich meine Entscheidung, ob ich bei dem Projekt einsteigen würde oder nicht, überschlafen sollte, da es sich bei dem Projekt um eine sehr aufwändige Arbeit handeln würde. Mein Entschluss stand bereits fest. Es hörte sich spannend an!

Ich bedankte mich bei ihm für sein Angebot. Prof. Datler erkannte meine Überschwänglichkeit offensichtlich, denn er bemühte sich um eine Klarstellung, dass die Arbeit am Projekt zwar Freude bereiten kann, voraussichtlich aber auch mit schmerzhaften Erfahrungen verbunden sein würde. Es sei nicht immer leicht, mit den Konflikten der Kleinkinder so nah in Berührung zu kommen.

Wie Recht Professor Datler mit seiner Aussage hatte, wurde mir in den nächsten Monaten bewusst. Die Forschungsarbeit erwies sich als spannend, aber auch als intensiv, umfangreich und streckenweise mühsam. Dass nun meine Diplomarbeit vollendet existiert, verdanke ich nicht nur eigenem Fleiß, sondern ganz wesentlich auch vielen anderen Menschen, bei denen ich mich in diesem Rahmen bedanken möchte.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt dem **Kleinkind und seiner Familie** sowie dem **Team jener Kinderkrippengruppe**, die mir über ein halbes Jahr hinweg ermöglichten, die Erfahrung des Beobachtens zu machen.

Bedanken möchte ich mich ebenso bei **Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler**, der mir das Angebot machte, an einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt mitzuarbeiten und mit viel Engagement das Entstehen meiner Diplomarbeit betreut und begleitet hat.

Weiters möchte ich **Dr. Margit Datler, Mag. Nina Hover-Reisner** und meinen Kolleginnen der Seminargruppe, **Esther Heiss, Regina Kaltseis und Ellen Weizsaecker**, meinen Dank aussprechen, die mich beim Reflektieren der Beobachtungen unterstützen. Liebe Esther, danke, dass du mir während des Schreibens der Diplomarbeit so hilfreich zur Seite standest!

Zuletzt möchte ich mich bei meiner **Familie und Algy** bedanken, die mir in den vielen Monaten der Entstehung meiner Diplomarbeit immer wieder Mut zugesprochen haben und eine große Stütze für mich waren.

Agnes Bock

Wien, April 2009

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand Fremdbetreuung von Kindern	3
<u>2.1. Außerfamiliäre Betreuung</u>	3
2.1.1. <i>Historischer Rückblick: Kinderbetreuung</i>	4
<u>2.2. Bindung – was darunter verstanden wird</u>	6
2.2.1. <i>Die Bindungstheorie</i>	7
2.2.2. <i>Wie entwickelt sich Bindung?</i>	9
<u>2.3. Trennung und Trennungsangst</u>	12
2.3.1. <i>Krippenforschung aktuell</i>	14
<u>2.4. Der Forschungsstand über „Halt</u>	16
2.4.1. <i>Winnicotts Theorie des „Holdings“</i>	17
2.4.2. <i>Bions Theorie des Containments</i>	19
<u>2.5. Individuelle Begriffsbestimmung</u>	23
3. Forschungsfrage	27
<u>3.1. Relevanz für die Disziplin</u>	28
4. Forschungsmethode	31
<u>4.1. Infant Observation nach der Tavistock-Methode</u>	32
<u>4.2. Forschungsmethode für das WIKI-Projekt</u>	36
4.2.1. <i>Die Phasen der WIKI-Forschung</i>	37
4.2.2. <i>Bedeutung des kindlichen Spiels</i>	39
5. Die Fallstudie	43
<u>5.1. Gestalt einer Fallstudie</u>	43
<u>5.2. Gültigkeit einer Fallstudie</u>	46
6. Die Einzelfallstudie „Uschi“	49
<u>6.1. Beschreibung des Kindertagesheimes</u>	49
6.1.1. <i>Leiterin des Kindertagesheimes</i>	50
6.1.2. <i>Gitti</i>	50
6.1.3. <i>Barbara</i>	51
6.1.4. <i>Frau und Herr Rucker</i>	51
6.1.5. <i>Uschi</i>	51
7. Die Analyse des Einzelfalls	52
<u>7.1. Erstes Telefonat mit Frau Rucker</u>	52
<u>7.2. Erste Begegnung mit Uschi : „Nicht ohne meine Mama“</u>	52

7.2.1. <i>Résumé</i>	56
<u>7.3. Uschi freut sich auf Gitti</u>	57
7.3.1. <i>Résumé</i>	58
<u>7.4. Uschis erste kurze Trennung von der Mutter</u>	59
7.4.1. <i>Résumé</i>	63
<u>7.5. Am Tag nach der ersten kürzeren Trennung</u>	64
7.5.1. <i>Résumé</i>	67
<u>7.6. Uschi ganz alleine</u>	68
7.6.1. <i>Résumé</i>	71
<u>7.7. Was geht hier vor?</u>	72
7.7.1. <i>Résumé</i>	76
<u>7.8. Im Sturm der Gefühle – zwischen Bewegung und Erstarrung</u>	77
7.8.1. <i>Résumé</i>	82
<u>7.9. Uschi nach dem Magen-Darm-Virus</u>	83
7.9.1. <i>Résumé</i>	86
<u>7.10. Uschi baut zu anderen Kindern Kontakt auf</u>	86
7.10.1. <i>Résumé</i>	90
<u>7.11. Uschis Kampf um die Aufmerksamkeit von Gitti (Regression)</u>	91
7.11.1. <i>Résumé</i>	95
<u>7.12. Uschi versucht eine Beziehung zu mir aufzubauen</u>	96
7.12.1. <i>Résumé</i>	98
<u>7.13. Uschi kann vermehrt Lust bei dem Spiel mit Peers empfinden</u>	99
7.13.1. <i>Résumé</i>	102
<u>7.14. Uschi gewinnt immer mehr Kontrolle über sich und andere</u>	103
7.14.1. <i>Résumé</i>	105
<u>7.15. Uschi trägt erstmals keine Windel</u>	107
7.15.1. <i>Résumé</i>	110
<u>7.16. Uschi und Bewegung</u>	112
7.16.1. <i>Résumé</i>	114
<u>7.17. Nach dem 5. Monat in der Kinderkrippe</u>	115
7.17.1. <i>Résumé</i>	118
<u>7.18. Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust: ein Monat später</u>	119
7.18.1. <i>Résumé</i>	122
<u>7.19. Uschi hält</u>	123
7.19.1. <i>Résumé</i>	126

8. Gesamtrésumé.....	128
9. Wissenschaftlicher Ertrag.....	132
10. Reflexion.....	136
11. Personenverzeichnis.....	139
12. Literaturverzeichnis.....	140

Anhang: Lebenslauf

1. Einleitung

Uschi¹. Sie steht im Mittelpunkt meiner Diplomarbeit, in dessen Zentrum eine Einzelfallstudie Erkenntnisse über Uschis Erleben in der Kinderkrippe liefern soll.

Die Diplomarbeit wurde im Rahmen eines universitären Forschungsprojektes erstellt, das nach dem Erleben von Kleinkindern in der Kinderkrippe fragt. Unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler (Universität Wien) und in Kooperation mit Prof. Dr. Lieselotte Ahnert (Universität Köln) und Dr. Katharina Ereky-Stevens (Universität Oxford) startete 2007 die Wiener Krippen Studie mit dem Ziel, die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Kinderkrippe vor psychoanalytischem Hintergrund genau zu erforschen. Dabei wird untersucht, wie Kleinkinder die Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe erleben und Trennungssituationen bewältigen bzw. nicht bewältigen. Unter Bewältigung wird dabei ein Prozess verstanden, der

„[...] es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht, negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern, dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden, und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner, Wottawa, 2008).

Über einen Zeitraum von sechs Monaten wurde Uschi von mir vier Monate lang regelmäßig beobachtet, in den zwei folgenden Monaten sporadisch. Das dadurch gewonnene Beobachtungsmaterial dient als Grundlage für meinen Aufgabenbereich in dem Forschungsprojekt.

Die Generalfrage meiner Diplomarbeit zielt darauf ab, Uschis Erleben in der Kinderkrippe zu erforschen, sie erhält jedoch noch eine Fokussierung, die Uschis Individualität berücksichtigen soll. Besonders großen Wert lege ich bei meiner Akzentsetzung darauf, dass die konkrete Fragestellung nicht willkürlich gewählt wird, sondern sich an Uschis ganz spezifischer Persönlichkeit orientiert. Anhand des Beobachtungsmaterials wollte ich eine Fragestellung herausarbeiten, die Uschis Wesen gerecht wird. Dieses Ansinnen erwies sich als äußerst schwierig. Uschi zeigte keine

¹ Der Namen wurde zwecks Anonymisierung geändert.

besondere Auffälligkeit, die ich als leitende Fragestellung für die Diplomarbeit rechtfertigen könnte. Nach intensiven Reflexionen kam ich jedoch zu dem Schluss, dass sich doch eine Thematik herauskristallisierte, die für Uschi bei der Frage nach Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe eine große Rolle zu spielen scheint: die Bedeutung von Halt.

Wie wird meine Diplomarbeit aufgebaut sein? Den Beginn der Arbeit zeichnet eine Einführung in die Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Fremdbetreuung in den letzten vierzig Jahren aus. Daraus ergibt sich die Thematik der Bindungstheorie, die anschließend erörtert wird. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung von Trennung deutlich gemacht. Nachdem der Leser/die Leserin sowohl auf dem Gebiet der Krippenforschung, als auch der Bindungstheorie Kenntnisse erworben hat, verbinde ich die beiden Themenstränge und frage nach der Trennungsangst in der Kinderkrippe.

Danach folgt eine neue Thematik, die ebenso auf mein Kernstück, die Einzelfallstudie, hinarbeiten soll: Ich beschäftige mich mit Winnicotts Interpretation von Halt und Bions Theorie des Container-Contained-Modells. Beide Theorien fließen in mein Verständnis von Halt ein, so wie ich den Begriff in meiner Einzelfallstudie verwenden werde. Die Forschungsfrage ergibt sich nun aus meinen vorangehenden Ausführungen und dessen Relevanz für die Disziplin wird von mir erläutert. Wie ich zu meinen Forschungsergebnissen komme, beschreibe ich im Kapitel „Forschungsmethode“. Schließlich ist es noch bedeutsam, die Gestalt und Gültigkeit von Fallstudien aufzuzeichnen, bevor ich meine Einzelfallanalyse präsentiere. Diese umfasst die Frage nach dem Erleben Uschis der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe, in der die Aspekte Trennung und Trennungsbewältigung vordergründig sind. Den Abschluss bilden eine Zusammenfassung und weiterführende Gedanken.

2. Forschungsstand Fremdbetreuung von Kindern

Beginnend mit einem historischen Rückblick auf Forschungsergebnisse bezüglich Fremdbetreuung von Kindern, soll in diesem Kapitel ein Überblick darüber gegeben werden, inwieweit bisherige Forschungsarbeiten Erkenntnisse auf dem weiten Themengebiet Trennung und Trennungsbewältigung im Kleinkindalter in Erfahrung gebracht haben. Da Trennung immer *von* etwas bzw. *von* jemandem vollzogen wird, stehen Erkenntnisse über Trennung immer in engem Zusammenhang mit Bindungsaspekten. „Trennung ist nur möglich, wo Bindung besteht“ (Zwettler-Otte, 2006, 15). Bindung muss somit in meiner Diplomarbeit auch einen größeren Stellenwert einnehmen.

Neben dieser Frage möchte ich Einblick in psychoanalytisch relevante Formen des „Haltens“ geben. Dabei beabsichtige ich nicht einen Literaturüberblick über jegliche Formen des „Haltens“ zu bieten, sondern Theorien darzustellen, in denen sich Aspekte von Halt finden lassen, die auch in Uschis Fall eine große Bedeutung tragen. Ich werde im Anschluss daran jene psychoanalytische Interpretationen von Halt darlegen, die ich ganz konkret für meine Diplomarbeit als essentiell für das Verständnis meiner Einzelfallanalyse erachte. In einem weiteren Schritt definiere ich, wie der Begriff „Halt“ in meiner Diplomarbeit zu verstehen ist.

2.1. Außerfamiliäre Betreuung

„Die Wogen gehen hoch und die Meinungen sind kontrovers. Die Familie steht derzeit wieder einmal im Zentrum hitziger Debatten. Es geht um den Ausbau von Krippenbetreuungsplätzen“ (Dornes 2008, 182). Der Autor dieser sehr expressiven Aussage bezieht sich zwar auf die Situation in Deutschland, doch auch in Österreich steigt der Bedarf an Kinderkrippenplätzen (vgl. Datler, Ereky und Strobel 2002, 53). Historisch betrachtet ist die Betreuung von Kindern durch außerfamiliäre Personen nichts Neues. Seit es Menschen gibt, waren sie auf die Hilfe anderer angewiesen, um die Nachkommenschaft großzuziehen (vgl. Dornes 2008, 185f). „Manchen Untersuchungen zufolge verbringen Kleinkinder in 40% aller Kulturen mehr als 50% ihrer Zeit mit anderen Personen als der Mutter. Nichtelterliche Betreuung von Kindern ist also historisch und weltweit betrachtet eher die Regel als die Ausnahme“ (ebd. 185).

Seit etwa 1970 steigt in der westlichen Hemisphäre die Berufstätigkeit der Frau und gleichzeitig starteten in den 70-er Jahren ausgedehnte Diskussionen über mögliche Folgen nicht-elterlicher Betreuung. Es kann also festgehalten werden, dass seit ca. 1970 eventuelle Auswirkungen nicht-elterlicher Betreuung von Kindern unter drei Jahren wissenschaftlich untersucht werden (vgl. Dornes 2006, 248).

2.1.1. historischer Rückblick: Kinderbetreuung

Forschungsfragen rund um Kinderbetreuung haben sich in den letzten vierzig Jahren stark verändert. In den frühen 70-er Jahren wurde die Frage aufgeworfen, ob die Tagesbetreuung von Kindern positive oder negative Folgen für die Entwicklung des Kindes hätte (vgl. Beller 1995, 104). Familiär und fremdbetreute Kinder wurden jeweils untersucht und Ergebnisse gegenübergestellt. Dabei war die Erforschung von Bindungserfahrungen des Kindes zentral. Grundlegende Arbeiten stammten von John Bowlby (1969, 1980), in denen er hervorhob, wie wichtig die Bindung zwischen Mutter und Kind in den ersten Jahren für das Kind ist. Würde ein Kind zu früh von der primären Bezugsperson getrennt, so könne sich das schädlich auf die kindliche Entwicklung auswirken. Bowlby war der Ansicht, dass „sogar kurze Trennungen von der Mutter in den ersten fünf Lebensjahren lang anhaltende Auswirkungen hätten“ (Holmes, 2006, 68). Er vertrat beispielsweise die Ansicht, dass die Trennung eines Kindes eine schwächere Mutter-Kind-Bindung verursachen würde (Rauh 2008, 218, Erath 1992, 57). Diese Annahme wurde durch wissenschaftliche Untersuchungen widerlegt. Im Weiteren wurde bereits in den 70-er Jahren festgestellt, dass Fremdbetreuung positive Auswirkungen auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes haben kann (vgl. Beller 1995, 104f, Beller 1985, 207f).

Dieser Erkenntnisgewinn veränderte die Art an Forschungsfragen bezüglich der Fremdbetreuung des Kindes. In den 1980-er Jahren gingen Wissenschaftler vor allem der Frage nach, welche Bedeutung die *Qualität* von Kinderbetreuungseinrichtungen für die Entwicklung des Kindes hätte. Die Wissenschaft bemühte sich also nicht mehr um ein prinzipielles Pro oder Kontra Fremdbetreuung, sondern um die Frage, welche qualitativen Merkmale einer Kinderbetreuungsstätte zur Förderung der kindlichen Entwicklung beitragen (Tietze 1998, 27). Unter qualitative Bedingungen fielen Parameter wie die Größe der Einrichtung, Hygienevorschriften, die Stabilität der

Betreuung, die BetreuerIn-Kind-Beziehung, das Spektrum an fördernden Angeboten, die Ausbildung der ErzieherInnen etc. (vgl. Erath 1992, 61f, Beller 1995, 111f).

In den 1990-Jahren verschob sich der Forschungsschwerpunkt abermals: Nun interessierte sich die Wissenschaft nicht mehr ausschließlich für die Betreuungsstätte, sondern zunehmend für die Familiensituation des Kindes. Anlass dafür war das Gewahrwerden der sich so unterschiedlich manifestierenden Lebensformen (Fuchs 1995, 9f). Unter Lebensform fallen gesellschaftliche Veränderungen wie verschiedene Rollenaufteilungen innerhalb der Familie, aber auch die (Un-)Zufriedenheit darüber, soziale Netzwerke etc. Forschungsergebnisse kamen zu dem Schluss, dass sich die Lebensform des Kindes beträchtlich darauf auswirkt, in welcher Weise Betreuungsstätten Einfluss auf das Kind nehmen können. Die Qualität einer Betreuungsform kann daher nicht losgelöst von den Familien, aus der das Kind stammt, beurteilt werden (vgl. Erath 1992, 64).

Wie sieht es im dritten Jahrtausend aus? Der Bindungsforscher Bowlby erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit, wenn seine Annahmen heute auch differenzierter gesehen werden. Ich erinnere daran, dass Bowlby noch meinte, *jede* frühe Trennung von der Mutter wäre schädlich. Holmes (2006, 68) stellt fest, dass es nicht auf die Trennung ankommt, „sondern ihre Bedeutung und der Kontext, in dem sie vollzogen wird“. Es gilt demnach mehrere Faktoren zu berücksichtigen, um die Folgen einer Trennung beurteilen zu können. „Es scheint plausibler zu sein, dass die Mutterentbehmung eher wie ein allgemeiner `Verwundbarkeitsfaktor` [...] wirkt, der Kinder für Störungen auffälliger macht, als wie ein kausaler Faktor im einfachen Sinn“ (Holmes, 2006, 70).

Endres und Hauser (2000, 15) sind der Ansicht, dass die Folgen vorübergehender oder dauerhafter Trennung eines Kindes von seiner Bezugsperson in hohem Maße von der Qualität des Ersatzmilieus abhängen. „Kinder, die eine oder beide Hauptbezugspersonen verlieren, können sich bei ausreichend guter Ersatzpflege im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich weitgehend normal entwickeln“ (ebd. 15).

Dornes (2008, 186f) fasst neueste, wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu früher nichtelterlicher Betreuung zusammen. Bislang wurden die Folgen nichtelterlicher Betreuung vor allem in den Bereichen Bindungsqualität, kognitive Entwicklung und Aggressionsentwicklung untersucht. In seinem Artikel schildert Dornes sehr ausführlich, welche Parameter von Bedeutung sind, um die Folgen einer frühen Trennung von der Mutter einschätzen zu können. Ich möchte ein paar selbst gewählte Beispiele anbringen,

wobei ich Forschungsergebnisse in diesem Rahmen weder so umfangreich, noch so detailliert wiedergeben kann, wie sie in wissenschaftlicher Literatur² nachzulesen sind.

In Punkto Bindungsqualität stellt Dornes fest, dass nichtelterliche Betreuung diese nur dann beeinträchtigt, „wenn die Mutter-Kind-Beziehung vorbelastet ist. Dann allerdings kann sie unter Umständen auch nützen“ (ebd. 2008, 187). Frühe nichtelterliche Betreuung führt in der Regel zu keinen dauerhaften Vor- oder Nachteilen in der kognitiven Entwicklung. Allgemein gilt jedoch, dass qualitativ hochwertige Betreuung – sei es nun durch die Eltern oder einen Nicht-Elternteil – einen förderlichen Einfluss auf die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes hat. „Am konsistentesten ist noch der Befund, daß (sic!) Kinder aus niedrigen Einkommensschichten am ehesten von Fremdbetreuung guter Qualität kognitiv profitieren“ (Dornes 2006, 257).

Zum Thema Aggressionsentwicklung durch frühe nicht elterliche Betreuung gibt es widersprüchliche Ergebnisse. In manchen Studien wurden bei fremdbetreuten Kindern erhöhte Aggressivität und Verhaltensprobleme beobachtet, in anderen Studien wurde kein Unterschied zu elterlich betreuten Kindern festgestellt (vgl. Dornes 2006, 259-263). Aber „als grundlegende Einsicht bleibt, dass die lang andauernde Trennung von der Mutter bei ungenügendem Ersatz ein erstrangiger Risikofaktor für die weitere gesunde seelische Entwicklung ist“ (Dornes, in: Ahnert 2004, 42).

Bevor ich in das Jahr 2009 blicke und dem Leser/der Leserin präsentiere, wie Kinderbetreuungsforschung aktuell betrieben wird, möchte ich einen Begriff, der sehr oft aufgetaucht ist, näher definieren: die Bindung.

2.2. Bindung – was darunter verstanden wird

Nachdem ich die Bedeutung von Bindung für die kindliche Entwicklung beschrieben habe, möchte ich darauf eingehen, was unter Bindung überhaupt verstanden werden kann. Wodurch und warum entsteht sie? Wie wird sie definiert? Welche Bedeutung hat Bindung für das Kleinkind? Ich erachte es als wichtig, auf diese Fragen einzugehen, um im Anschluss daran ein besseres Verständnis für das Phänomen der Trennungsangst in der Kinderkrippe entwickeln zu können. Ich behaupte nicht, dass mit der Bindungstheorie nun alles erklärt werden kann. Führt man sich aber vor Augen, welche

² Für interessierte LeserInnen verweise ich auf die Artikel von Bailey (2008), Dornes (2008, 2006), NICHD (2005) und Datler (2002).

Auswirkungen Bindung bzw. Nicht-Bindung für das Trennungserleben eines Menschen haben kann, sollte die Bindungstheorie nicht unkommentiert bleiben.

2.2.1. Die Bindungstheorie

Ich will dieses Vorhaben mit einer Definition nach Holmes (2006, 88) beginnen: „Bindung ist ein allgemeiner Begriff, der sich auf den Zustand und die Qualität der individuellen Bindungen bezieht. [...] Sich gebunden zu fühlen heißt, sich sicher und geschützt zu fühlen.“ In diesem Zitat steckt bereits eine der wichtigsten Begleiterscheinungen von Bindung: das Sicherheitsgefühl. Darauf werde ich in Kapitel 2.2.2. noch näher eingehen.

„Das Bindungsbedürfnis ist [...] genauso grundlegend wie das Bedürfnis nach Nahrung, nach Erkundung der Umwelt oder nach Sexualität“ (du Bois 1995, 56). Ähnlich formuliert Ermann (2007, 48) die Bedeutung von Bindung: „Bindung gehört zu den menschlichen Grundbedürfnissen.“ Im Weiteren funktioniert das Bindungssystem lebenslänglich (vgl. Endres und Hauser 2000, 10). Damit machen Endres und Hauser darauf aufmerksam, dass Bindungsverhalten ein Leben lang bestehen bleibt. Unter Bindungsverhalten werden alle Verhaltensweisen verstanden, die zum Ziel haben, Nähe zur Bezugsperson aufzubauen: Das Suchen der Bezugsperson, Hinkrabbeln, Festklammern, Anschmiegen, aber auch Weinen, Schreien und Anlächeln (vgl. Rauh 2008, 214).

Woran erkennt man, ob zwischen zwei Individuen eine Bindung im Sinne der Bindungstheorie besteht? Drei *Schlüsselmerkmale* (vgl. Holmes 2006, 89f) weisen auf die Anwesenheit einer Bindungsbeziehung hin: Bindung bezieht sich auf eine Figur, die von anderen unterschieden wird. Bei einem Kleinkind ist die Bindung meist hierarchisch vorstellbar: Zur Mutter hat es in der Regel die engste Bindung, dicht gefolgt vom Vater, von Großeltern, Geschwistern etc. Ein zweites Merkmal ist die „sichere Basis“, die dem Kind durch eine Bindungsfigur vermittelt wird. Je weiter das Kind von der sicheren Basis entfernt ist, umso größer ist die Anziehungskraft der Bindung. Drittens tritt als Hauptreaktion Protest bei einer Trennung auf. Kinder, die von einer Bindungsperson getrennt werden, weinen, schreien, brüllen, beißen, treten. Sie zeigen klar, dass sie Trennung verhindern möchten.

Die Bedeutung der Person, zu der eine Bindung aufgebaut wurde, darf nicht unterschätzt werden. „Zu den Grundannahmen der Bindungstheorie gehört, dass die

Bezugspersonen, im Prinzip also die Mutter, unverzichtbar sind und aufgesucht werden, um Spannungen wie Angst und Schmerz zu bewältigen“ (Ermann 2007, 46). Das Kind ist auf seine Bezugsperson angewiesen, um schmerzvolle Situationen meistern zu können. Du Bois (1995, 56) hat eine Definition für den Begriff *Bezugsperson* formuliert, die ich hier wiedergeben möchte: „Bezugspersonen sind [...] Menschen, die das Kind wieder erkennt und von denen es eine innere Vorstellung hat, Menschen, die das Kind in einer bestimmten Rolle erlebt und die in das Leben des Kindes eingreifen, Menschen, an die das Kind Erwartungen richtet und denen es Gefühle und Bindungswünsche entgegenbringt“. Auf die Einzigartigkeit einer Bindungsperson³ verweist Ainsworth (1985, in: Grossmann 2003, 350): „Eine ‚Bindung‘ ist ein gefühlsmäßiges Band, und daher sind Bindungspersonen niemals beliebig austauschbar oder durch andere völlig zu ersetzen, auch nicht, wenn noch jemand anders (sic) da ist, an den man ebenfalls gebunden ist.“ Diese Aussage möchte ich auf die Situation in der Kinderkrippe übertragen, denn dort wird sie bedeutend. Selbst wenn das Kleinkind eine Bindung zu einem Pädagogen/einer Pädagogin aufbaut, kann diese/r die Mutter, den Vater oder andere wichtige Bezugspersonen des Kindes nicht ersetzen. Sie können maximal als weitere Bezugspersonen Sicherheit vermitteln.

Das Kind entwickelt ein Bindungssystem komplementär zum motorischen Erkundungssystem (vgl. Rauh 2008, 213). „Komplementär“ unterstreicht die Tatsache, dass es sich um zwei gegensätzliche Verhaltensformen handelt. Die Welt zu erkunden beinhaltet ein Fortbewegen, eine *Distanz* zu Bezugspersonen, denn nur so kann das Kind neue Räume explorieren. Bindungsverhalten hingegen zielt darauf ab, dass ein Individuum zu einem anderen, bevorzugten, differenzierten Menschen *Nähe* herstellt oder aufrechterhält (vgl. Holmes 2006, 88). Holmes (2006, 87) betrachtet die Bindungstheorie als eine räumliche Theorie: „Wenn ich einem geliebten Menschen nahe bin, fühle ich mich gut; wenn ich weit weg bin, habe ich Angst, bin traurig oder einsam.“ Seiner Ansicht nach ist die Nähe zu einer Bezugsperson immer vonnöten, damit sich der Mensch nicht ängstigt, nicht traurig ist oder keine Einsamkeit verspürt. Für ihn ist Bindung mit der Suche nach Nähe gekoppelt. Diesen Satz relativiert Holmes aber gleich darauf, wenn er angibt, dass Bindungsverhalten, also die Suche nach Nähe, erst dann auftritt, wenn eine Situation beängstigend wird. „Das Kind, das auswärts übernachtet, spielt fröhlich, bis es sich verletzt oder es Zeit wird, ins Bett zu gehen, dann verspürt es ein stechendes Heimweh“ (ebd. 87). Ähnlich beschreibt Rauh (2008, 214) den Motivator für Bindungsverhalten: „In sicheren Situationen wird kein

³ Neben dem Begriff „Bezugsperson“ liest man in Fachliteratur auch die Bezeichnung „Bindungsperson“.

Bindungsverhalten aktiviert. Das Kind wagt sich dann in den Raum und erkundet Gegenstände und Personen (Aktivierung des Erkundungssystems) – oft allerdings mit Rückversicherungsblicken. In unvertrauten Situationen, oder wenn sich das Kind unwohl fühlt, wird dagegen Bindungsverhalten aktiviert.“ Räume, Situationen oder Menschen, die dem Kind nicht vertraut sind, können Unsicherheit auslösen und in weiterer Folge ein verstärktes Bedürfnis nach Fürsorge und Schutz durch die Bezugsperson.

In diesem Kapitel habe ich Bindung definiert und charakterisiert. Welche Erklärungen gibt es aber dafür, dass das Kind Bindungsverhalten überhaupt entwickelt? In folgendem Kapitel möchte ich darauf eingehen, welche Theorien es zu der Entstehung von Bindung gibt.

2.2.2. Wie entwickelt sich Bindung?

Vorerst möchte ich festhalten, dass jedes Kind im Verlaufe der ersten Lebensjahre eine personenspezifische Bindung entwickelt, sofern es ein Minimum an Interaktionskontakt mit einer Person hat (vgl. Rauh 2008, 213). Es ist nicht entscheidend, aus welchem Kulturkreis ein Kind kommt. Wesentlich ist, dass es die Möglichkeit erhält, mit einer Person in Austausch zu treten. Ist dies der Fall, wird es eine Bindung zu ihr aufbauen. Die Art und Weise, wie Mutter und Kind miteinander interagieren, wirkt sich auf Bindungserfahrungen des Kindes aus (vgl. Datler 2002, 56). Die Qualität der Bindung ist davon abhängig, wie Mutter und Kind sich dem jeweils anderen gegenüber verhalten. Ainsworth hat sich ein Leben lang den individuellen Unterschieden in der Bindungsqualität gewidmet und ein standardisiertes Untersuchungsverfahren entwickelt, mit dem bei 12 bis 24 Monate alten Kindern Bindungsverhalten beobachtbar wird. Bekannt ist ihre Methode unter dem Namen „Fremde-Situations-Test“. Mithilfe des Tests kann festgestellt werden, über welchen Bindungsstil das beobachtete Kind verfügt. Ainsworth selbst hat drei unterschiedliche Bindungsstile postuliert. Je nachdem, welches Bindungsverhalten das Kindes während des Tests zeigt, wird es der Gruppe unsicher-vermeidend-gebunden, der Gruppe sicher-gebunden oder der Gruppe ambivalent-unsicher-gebunden zugeordnet. Main und Solomon erweitern die Kategorien noch um eine vierte Gruppe, jene der desorganisiert-desorientierten Kinder (vgl. Rauh 2008, 215f). So wichtig der Fremde-Situations-Test für die Bildungswissenschaft und Entwicklungspsychologie auch ist, in meiner Arbeit hat er

keine Bedeutung, wodurch ich ihn hier nur streife. (Ganz unter den Tisch fallen lassen möchte ich ihn nicht, weil er zu prominent ist, um unerwähnt gelassen werden zu können.)

Ich will nun noch einmal darauf zurückkommen, dass jedes einzelne Kind bei vorhin genannten Bedingungen ein Bindungsverhalten entwickelt. Wodurch lässt sich diese Gesetzmäßigkeit erklären? Die Bindungstheorie steht in engem Zusammenhang mit dem evolutionsbiologischen Konzept von Anpassung (vgl. Grossmann 2004, 28f). „Die besonderen Bindungsbedürfnisse von Kindern werden als offene phylogenetisch präadaptierte Programme [...] gesehen“ (ebd. 28). Anders ausgedrückt besagt dieses Zitat, dass der Mensch im Laufe der Evolution ein natürliches Bedürfnis nach Bindung entwickelt hat, damit vor allem das Kind an die Natur angepasst und sein Überleben gesichert ist. Bowlby selbst war begeisterter Naturforscher und Anhänger der Ideen des Neo-Darwinismus (vgl. Holmes 2006, 84f). „Der biologische Zweck des Bindungssystems ist der Schutz vor Raubtieren, was unter den Umweltbedingungen, unter denen sich frühzeitliche Menschen entwickelt haben, lebensnotwendig gewesen wäre. Säuglinge und kleine Kinder müssen ständig in der Nähe ihrer Mütter bleiben und eine Trennung signalisieren, wenn sie vor Fressfeinden sicher bleiben wollen“ (Holmes 2006, 85). Das Bindungsverhaltenssystem sorgt also dafür, dass das Kind nicht in Gefahr gerät oder verloren geht, indem es beim Erwachsenen Fürsorgeverhalten auslöst.

Klassische Psychoanalytiker interpretieren das Bindungsverhalten von Kindern anders. Die Psychoanalyse bot zwei unterschiedliche Darstellungen der Mutter-Kind-Bindung an (vgl. Holmes 2006, 82f): die Triebtheorie und die Theorie der Objektbeziehungen. Im ersten Fall verbindet eine psychische Energie, die Libido, Mutter und Kind. Die Mutter ermöglicht dem Kind, Spannung zu entladen, indem sie dem Kind Nahrung bietet und die Möglichkeit zur Auslebung infantiler Sexualität bereitstellt. Ist die Mutter nicht anwesend, „baut sich aufgrund einer nicht entladenen Libido eine Spannung auf, die von dem Kind als Angst empfunden wird“ (ebd. 82). Folglich bemüht sich das Kind um die Nähe zur Mutter, es möchte wieder mit ihr verbunden sein, damit Triebe befriedigt werden. So schreit beispielsweise ein Kind, wenn es Hunger verspürt und erhofft sich durch dieses Bindungsverhalten, gesättigt zu werden.

Eine andere psychoanalytische Theorie zur Entstehung von Bindungsverhalten stammt von der Psychoanalytikerin Melanie Klein. Sie vertritt die Theorie der

Objektbeziehungen⁴, die zu einem Bindungsverhalten des Kindes führt. Im Gegensatz zur klassischen psychoanalytischen Meinung betrachtet sie Bindungsverhalten nicht als Resultat unbefriedigter Triebe, sondern als Folge der Objektbeziehung. Ihrer Ansicht nach ist das Kind von der Geburt an sowohl physisch, als auch psychisch mit der Mutter verbunden. Die Bindung zwischen Mutter und Kind (Objektbeziehung) existiert also mit dem Beginn des Lebens. (Hier unterscheiden sich psychoanalytische Theorien von Bowlbys Auffassung, der zufolge Bindung ab der Geburt erst langsam entwickelt wird.) Die kleinianische Psychoanalyse geht davon aus, dass es „psychische Aktivitäten im Säugling gibt, die sich in Phantasien über Objektbeziehungen äußern“ (Auchter 1999, 111). Was darf man sich darunter vorstellen? In Kleins Vorstellung existiert ein „gutes“ und „böses Objekt“, wobei die befriedigende, nährenden und beruhigende Brust der Prototyp des „guten Objektes“ ist. Die abwesende, versagende, leere Brust hingegen steht für das „böse Objekt“. So wird zum Beispiel angenommen, dass der Säugling unangenehme Hungergefühle als Anwesenheit eines bösen Objektes in seinem Bauch interpretiert. Fühlt sich der Säugling satt und zufrieden, entsteht die Phantasie eines guten Mutter-Objektes in seinem Inneren (vgl. Auchter 1999, 111). Wie wird nun – nach Kleins Theorie - ein Kind eine Trennung erleben? Findet eine Trennung statt, so verschwindet das „gute Objekt“ und das „böse Objekt“, das „Nichts“, erscheint stattdessen. Davor ängstigt sich das Kind und um diese unlustvollen Affekte loszuwerden, bemüht es sich durch Bindungsverhalten das „gute Objekt“ wieder herbeizuführen (vgl. Holmes 2006, 83).

Nun stellt sich der Leser/die Leserin womöglich die Frage: Und welche Ansicht ist nun die richtige? Wer von den dreien hat Recht? Darauf kann ich leider keine Antwort geben. Diese gibt es (noch) nicht. Es bleibt jedem Leser/jeder Leserin selbst überlassen, die unterschiedlichen Theorien kritisch zu reflektieren, um sich für eine Position aussprechen zu können.

Ich werde mich von der Bindungstheorie nun ein Stück weit entfernen und ein sehr verwandtes Thema vorstellen, das für meine Forschungsfrage mindestens genauso essentiell wie das Verständnis von Bindung ist. Trennung.

⁴ Die Objektbeziehungstheorie ist ein Sammelbegriff für psychoanalytische Theorieansätze, deren Schwerpunkt auf der Entwicklung, Dynamik und den Störungen der Objektbeziehungen liegt. „Neben der Ich-Psychologie, der Trieb-Psychologie und der Selbst-Psychologie bilden sie eine der vier gegenwärtig wichtigsten Richtungen der Psychoanalyse“ (Auchter 1999, 112). Unter Objektbeziehungen werden alle realen Beziehungen des Säuglings zu Personen und seiner Umwelt verstanden, „die untrennbar mit seinen inneren Nöten und körperlichen Spannungen verknüpft sind“ (ebd., 111).

2.3. Trennung und Trennungsangst

Erst durch das Erfassen der Bedeutung von Bindung kann darüber reflektiert werden, welche emotionalen Konsequenzen Trennungen verursachen (können). „Trennung meint einen psychischen Prozeß (sic), der die ersten Lebensjahre beansprucht und – bei Überforderung – mit überwältigenden Ängsten einhergeht“ (Scheerer 2008, 122). Dieses Zitat habe ich gewählt, um zwei Aspekte von Trennung deutlich zu machen: Trennung ist nicht von heute auf morgen abgeschlossen, sondern ein langwieriger Prozess. (Warum dem so ist, werde ich in diesem Kapitel noch erklären.) Der zweite Aspekt von Trennung ist die große psychische Belastung, die im negativen Fall große Angst auslöst. Trennung ist also kein „Spaziergang“ und dennoch muss sie von jedem Kind bewältigt werden.

Schon Freud hat sich mit infantiler Angst bei der Trennung von der Mutter auseinandergesetzt und schrieb in „Hemmung, Symptom und Angst“, dass die Trennung von einem Objekt schmerzlich ist (vgl. Lazar 1987, 36f). Freud war der Ansicht, dass Kinder Angst hätten, da sie die geliebte Person, die abwesend ist, vermissen. Lazar (1987, 38f) geht auf diese Theorie ein, streicht aber einen anderen Schwerpunkt hervor: „Meines Erachtens ist die Anwesenheit des Anderen so wirksam, [...] nicht nur, weil jemand da ist, sondern weil dieses ‘Da-sein’ das Gefühl des ‘Nicht-da-seins’ als ein wahrnehmbares, bedrohliches ‘Etwas’ verhindert“ (Lazar 1987, 38f). Lazar beschreibt in diesem Zitat nicht das Vermissen einer geliebten Person als schmerzhaft, sondern das „Vakuum“, das zurückbleibt, als beängstigend. Somit wird die Abwesenheit des guten Objektes mit der Anwesenheit eines furchterregenden Objektes gleichgesetzt (vgl. Lazar 1987, 47). Dieser Gedanke erinnert stark an Kleins Theorie der „guten“ und „bösen“ Objekte.

Die erste Trennung, die jeder Mensch erfährt, ist jene des Geburtsaktes (vgl. Lazar 1987,39, Zwettler-Otte 2006,15). Noch waren Kind und Mutter eine Einheit, lebten in demselben Körper und plötzlich wird die Nabelschnur, die körperliche *Verbindung*, durchschnitten. Sehr treffend formuliert Zwettler-Otte (2006, 24): „Der erste große Angstzustand im Leben des Individuums ist die Ent-Bindung, eine oft dramatische Trennung im Geburtsakt.“ Von einem Moment auf den anderen gibt es zwei voneinander körperlich getrennte Wesen. Für die Mutter ist dies ersichtlich, das Kind hingegen muss langsam lernen, dass es von der Mutter gänzlich getrennt ist. Auf welche Weise erfährt das Baby, dass es ein von der Mutter getrenntes Wesen ist? Wie lernt es seine eigenen körperlichen Grenzen kennen?

Indem sich das Baby bewegt, erfühlt es allmählich seine Körpergrenze, die Haut. Das Kind lernt also über den Hautkontakt, dass es begrenzt ist. Es spürt sich an diesen Grenzen und lernt mit der Zeit auch, dass auch die Mutter von Haut umgeben und dadurch ein vom Kind getrenntes Wesen ist. Das Baby kann sein Getrennt-Sein von anderen Personen immer deutlicher als einen „Spalt“ erleben und wahrnehmen (vgl. Lazar 1987, 57 und Datler 2002, 67). Das besondere an der eigenen Haut ist die Tatsache, dass sie Löcher in Form von Öffnungen hat, durch die Stoffe, aber auch Sinneswahrnehmungen fließen können. „Dieses Durchfließen hebt, zumindest zu einem Teil, die durch die Haut gegebene Getrenntheit auf. So merkt das Kind sehr bald, daß (sic) das Schreien, Schauen, Trinken, Pieseln, Kacken, Weinen, Riechen, Hören usw. eine Verbindung zu diesen `Nicht-Ich`-Erfahrungen `da draußen` darstellt, die ihm so lebenswichtig sind“ (Lazar 1987, 57). Grenzen sind nicht absolut, an manchen Stellen der Haut kann man sich einem anderen Menschen öffnen. Als Beispiel dafür stelle man sich eine stillende Mutter vor, die aus ihrem Inneren, über das „Loch“ in der Brust, dem Kind Milch schenkt. Dieses verleiht sich die Nahrung durch die Öffnung Mund in sein Inneres ein. Für diese Zeit sind die Grenzen zwischen den beiden Individuen örtlich aufgehoben. Sie sind verbunden. Eine ähnliche Grenzaufhebung findet bei Erwachsenen statt, wenn sie sich küssen oder während des Geschlechtsaktes.

Das Stichwort „lebenswichtige Nicht-Ich-Erfahrungen“, wie Lazar sie nennt, präzisiert Zwettler-Otte (2006, 15), wenn sie Trennung als „grundlegendes Organisationsprinzip der Natur“ bezeichnet, das in seiner endgültigen Form durch den Tod sichtbar wird. Diese gewaltige Formulierung bedarf einer Erläuterung. „Zerstörung und Erhaltung, Trennung und Bindung, Sexualität und Destruktion sind Funktionen jener beiden antagonistischen Grundtriebe, die Freud [...] als Lebens- und Todestrieb zusammengefasst hat. [...] Das Ziel des Lebenstriebes ist die Herstellung und Erhaltung größerer Einheiten, also Bindung, während der Todestrieb Zusammenhänge auflöst, trennt und so zerstört“ (ebd. 17). Darauf aufbauend bedeutet Trennungsschmerz ein Aufkeimen des Gefühls „existentieller Bedrohung“ (vgl. ebd. 22). Es geht also bewusst oder unbewusst letztlich darum, wovor sich viele Menschen am meisten ängstigen; den Tod.

Das Wissen darum müsste meiner Meinung nach in den Köpfen aller PädagogInnen und Eltern verankert sein, die sich mit Trennungsängsten der Kleinkinder in der Krippe konfrontiert sehen. „Erst, wenn die Trennungsaufgabe ins Zentrum der Krippendiskussion gestellt wird, kann im Sinne des Kindeswohls über die Qualität von

Betreuungsarten und –institutionen und unter Anwendung psychoanalytischen Wissens über die Folgen früher Trennungserfahrungen reflektiert werden“ (Scheerer 2008, 118). Scheerer plädiert dafür, dass sich PädagogInnen bewusst mit der Problematik der Trennung in der Kinderkrippe auseinandersetzen. Wissen sie um die große Herausforderung der Krippenkinder, Trennung und Getrenntsein von den Eltern bewältigen zu müssen, können sie verständnisvoll unterstützen. In anderen Worten, sie können *Halt* bieten...

2.3.1. Krippenforschung aktuell

In meinen Ausführungen über Trennungsangst plädiere ich dafür, dass PädagogInnen eine differenzierte Vorstellung von den Emotionen der Kleinkindern haben, die in der Krippe eine Trennung von einer wichtigen Bezugsperson bewältigen müssen. Das setzt eine wichtige Bedingung voraus: Es muss erforscht werden, wie Kinder die Trennung tatsächlich erleben. Nur dann können neue Erkenntnisse der Trennungsangst in der Kinderkrippe an PädagogInnen weitergeleitet werden, damit sich diese in die Lage der Krippenkinder versetzen und ihnen hilfreich unter die Arme greifen⁵.

Im Kapitel 2.1.1. habe ich einen historisch Rückblick darüber gegeben, wie Krippenforschung in den letzten vierzig Jahren betrieben wurde. Noch habe ich dem Leser/ der Leserin aber nicht vorgestellt, wie sich die Situation aktuell – bis zum Jahr 2009 – entwickelt hat. Nun komme ich darauf zu sprechen. Wie wird heute über Kinderkrippen geforscht? Welche Themen stehen im Interesse der Wissenschaft? Und gibt es eine Forschungsmethode, die prädestiniert dafür ist, Trennungsschmerz von Kindern zu untersuchen?

Besonders deutlich wird der bei frühen Trennungen auftretende Schmerz durch Ergebnisse der Forschungsarbeiten der Infant Observation. Die so genannte Infant Observation wurde von Esther Bick in Zusammenarbeit mit John Bowlby 1948 an der Tavistock Clinic entworfen (vgl. Lazar, 1991, 2000). Ziel dieser Methode war es, das *Erleben* von Babys zu erforschen. Vor allem Melanie Kleins Schriften flossen in Bicks Theorien ein (vgl. Köhler-Weisker, 2006). Diese besondere Herangehensweise, das Erleben von Säuglingen zu erforschen, setzte sich soweit durch, dass die Infant

⁵ Auch wenn ich hier meine persönliche Überzeugung kundgebe, dass Kenntnisse auf dem Gebiet der Trennungsangst in der Kinderkrippe an PädagogInnen weitergeleitet werden sollen, darf der Leser/die Leserin nicht dem Irrglauben erliegen, dass ich eine Praxisanleitung verfasse. Das Ziel einer Diplomarbeit ist die Erstellung einer theoretischen Schrift und keiner Ratgeberliteratur.

Observation 1960 Bestandteil der psychoanalytischen Ausbildung in London wurde (vgl. Bick, 1964). Bei der ursprünglichen Form der Tavistock-Methode ging es ausschließlich um die Beobachtung von Babys, nicht um das Beobachten von Kleinkindern.

Das wirft die Frage auf, ob sich die Wissenschaft in den letzten Jahren auch mit der Trennungssituation des Kleinkindes beschäftigt hat. Und genauer noch: Gibt es tiefenpsychologische Studien über das Erleben von Kleinkindern in der Kinderkrippe?

In „*Das selbständige Kind*“ (Datler, Ereky, Strobel, 2002) wird das Kleinkind in der Kinderkrippe als „Stiefkind öffentlich geführter Diskussionen“ (ebd., 53) bezeichnet. Datler hält fest, dass Artikel zum Thema „Kinderkrippe“ vor allem über die Quantität von Betreuungsplätzen für Kleinkinder informieren. „Zum Thema der Qualität des Betreuungsangebotes wird hingegen kaum geschrieben – und wenn, so erfolgt dies am Rande und zeugt von keiner differenzierten Auseinandersetzung mit der Frage, was es für Klein- und Kleinstkinder bedeuten mag, wenn sie in öffentlichen Einrichtungen und somit außerfamiliär betreut werden“ (ebd., 54). In öffentlichen Diskussionen wird wenig darüber nachgedacht, was eine so frühe Form der Fremdbetreuung für das einzelne Kind tatsächlich mit sich trägt.

In der groß angelegten amerikanischen NICHD Studie (vgl. NICHD, 2005) werden unterschiedliche Formen der Kinderfremdenbetreuung erforscht. Ergebnisse der Studie betreffen beispielsweise die Qualität von Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder, den Zusammenhang von Kinderbetreuung und psychischer Entwicklung wie auch zwischen Kinderbetreuung und Mutter-Kind-Beziehung, nicht aber die Frage nach dem Erleben eines Kleinkindes in „fremder“ Umgebung.

Datler kritisiert, dass „wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Ein- oder Zweijährige an mehreren Tagen pro Woche über mehrere Stunden hinweg die Präsenz engster Familienmitglieder ohne Weiteres entbehren können [...]“ (ebd., 54). Fünf Jahre später sollte ein Forschungsprojekt laufen, um diese Wissenslücke um das Befinden von Krippenkindern zu füllen. Bereits im Vorfeld des Forschungsprojektes entstanden etliche Veröffentlichungen zu dieser Thematik, darunter die Diplomarbeiten von Ahmadi-Rinnerhofer, Funder, Strobel, Twrdy und Wottawa.

Unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler (Universität Wien) und in Kooperation mit Prof. Dr. Lieselotte Ahnert (Universität Köln) und Dr. Katharina Ereky-Stevens (Universität Oxford) startete 2007 die Wiener Krippen Studie mit dem Ziel, die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Kinderkrippe vor psychoanalytischem Hintergrund genau zu erforschen. Dabei wird hinterfragt, wie Kleinkinder die

Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe erleben und Trennungssituationen bewältigen bzw. nicht bewältigen.

Zum einen wird qualitativ nach der Tavistock-Methode geforscht, bei der einzelne Krippenkinder beobachtet werden. Zum anderen wird in einer sehr aufwändigen Art und Weise quantitativ geforscht. Auf die quantitative Untersuchung gehe ich in meiner Arbeit nicht näher ein. Nur eines sei erwähnt, da es meine Beobachtungsprotokolle betrifft: Ich konnte beobachten, wie von Uschi in regelmäßigen Abständen Speichelproben genommen wurden, sie war eines von vielen Krippenkindern, deren Cortisolwert gemessen wurde. Mithilfe dieser Messungen sollen über das Stresserleben des Kindes in der Kinderkrippe immer exaktere Erkenntnisse gewonnen werden.

Ich fasse zusammen: In Wien wird derzeit ein sehr umfangreiches Forschungsprojekt durchgeführt, das sowohl quantitativ als auch qualitativ zu wissenschaftlichen Ergebnissen kommt. Meine Mitarbeit an diesem Forschungsunternehmen liegt im Bereich der qualitativen Forschung, bei der das Erleben des Kleinkindes in der Kinderkrippe durchleuchtet wird. Aus dieser Arbeit speist sich meine Diplomarbeit. Nun nehme ich aber noch einen individuellen Fokus vor, den ich bereits angekündigt habe: ich möchte die Bedeutung von Halt in der Kinderkrippe erforschen. Was unter dem Begriff Halt verstanden werden kann, wird im nächsten Kapitel erklärt.

2.4. Forschungsstand „Halt“

Was bedeutet Halt? Gibt es dafür bloß eine Definition? So banal das nun auch klingen mag, wie „Halt“ definiert wird, hängt davon ab, welche Theorie von Halt gemeint ist. Ich werde mich für meine Diplomarbeit hauptsächlich mit der Theorie Winnicotts auseinandersetzen, der diesen Begriff geprägt hat. Das ist auch der Grund, warum ich mich hauptsächlich mit seiner Theorie beschäftige; weil kein anderer Forscher sich in diesem Ausmaß mit der Thematik „Halt“ auseinandergesetzt hat. Darüber hinaus findet auch die Theorie des Containments von Bion Verwendung in meiner Arbeit. Vorerst werde ich beide Theorien vorstellen, im Anschluss daran definiere ich, welche Aspekte „Halt“ in meiner Diplomarbeit umfasst. Dies ist – wohl gemerkt – eine individuelle Begriffsbestimmung, die auf den Theorien Winnicotts und Bions basiert.

2.4.1. Winnicotts Theorie des „Holdings“

Um Winnicotts Begriff des „Holdings“ zu verstehen, ist es notwendig sich vor Augen zu führen, wie Winnicott die Entwicklung des Menschen betrachtete. Er schuf eine neue Entwicklungstheorie aus den Erfahrungen mit psychotischen Patienten, deren Leiden er auf ein ungenügend klares, zu wenig abgegrenztes Selbstbild (bzw. Objektbild) zurückführte. Seine Patienten hatten Schwierigkeiten damit, ihre eigenen (psychischen) Grenzen - und somit ihr *Selbst* - auszumachen. Die Beschäftigung mit dem „Selbst“ durchzieht Winnicotts wissenschaftliches Denken (vgl. Busch 1992, 69). „Winnicott hat seine Theorie der emotionalen Entwicklung hauptsächlich im Zusammenhang mit dem sich entwickelnden Selbst dargelegt“ (Davis und Wallbridge 1995, 52).

Nachdem nun öfter der Terminus „Selbst“ gefallen ist, sollte er auch definiert werden. Mit „Selbst“ bezeichnet Winnicott nicht den Freudschen Terminus des „Ich“, sondern die gesamte Person, so wie sie ist nach Vollendung der Reifungsprozesses (vgl. ebd. 56). „Zugleich jedoch besteht das Selbst aus einzelnen Teilen, ja ist aus diesen Teilen zusammengesetzt. Diese Teile verbinden sich von innen nach außen im Verlauf des Reifungsprozesses, der (vor allem zu Anfang) durch eine menschliche Umwelt, die hält, betreut und auf lebendige Weise fördert, unterstützt wird“ (Davis und Wallbridge 1995, 56). Dieses Zitat verdeutlicht, dass das Selbst zu Beginn ein sehr zerbrechliches Gefüge ist, das erst im Laufe der gesunden Entwicklung immer stabiler wird. Aus diesem Grund postuliert Winnicott zwei Grundannahmen: Der Säugling ist abhängig und er braucht Halt.

Das Leben beginnt im Uterus der Mutter, wo eine *vollständige* Abhängigkeit des Kindes von der Mutter besteht. In der Gebärmutter wird das Kind *vollständig* gehalten. Die Abhängigkeit des Kindes nimmt mit den Jahren ab, vorerst aber könnte der Säugling alleine nicht existieren, er ist vollkommen abhängig von der haltenden Umwelt. Winnicott trägt dieser Tatsache Rechnung und sein Entwicklungsmodell umfasst gleichermaßen Mutter und Kind. Sein wohl berühmtester Satz lautet daher: „So etwas wie ein Baby gibt es gar nicht“ (Winnicott 1958, 130). Durch diese Aussage weist er darauf hin, dass man ein Baby nie alleine sieht, sondern immer gemeinsam *mit* jemandem, der es umsorgt. Man sieht ein Paar. Das Baby liegt in den Armen der Mutter oder im Kinderwagen, der vom Vater geschoben wird etc. Das Kind muss Fürsorge erhalten, damit es leben kann.

Winnicott (2002, 62f) hat sich vor allem mit jenem Aspekt des Haltens auseinandergesetzt, der durch mütterliche Fürsorge⁶ zum Tragen kommt. Hält die Mutter ihr Kind, so schützt sie es vor physischer Beschädigung, berücksichtigt seine Hautempfindlichkeit, seine Empfindlichkeit gegen Berührung und Temperatur, des Gehörs und des Fallens. „Halten heißt vor allem den Säugling vor unvorhersehbaren und daher traumatischen Ereignissen zu bewahren, die die Kontinuität des Seins unterbrechen“ (Davis und Wallbridge 1995, 63). Am Gefühl der „Kontinuität von Sein“ hat das Kind die Möglichkeit, die Selbstverständlichkeit seiner Existenz zu erleben. Auch versteht Winnicott unter Halten die gesamte Pflegeroutine des Säuglings. „Ein Fehlen optimaler Pflege liefert das Kind chaotischen Zuständen aus, die die schlimmste Form von Angst erzeugen, da sie mit der Drohung von Nicht-Existenz verbunden sind. Da das Kind keine Vorstellung davon hat, wer oder was für sein Wohlbefinden sorgt, kann auch ein Versagen nicht als solches wahrgenommen werden. Es erzeugt eine Vernichtungsdrohung“ (Busch 1992, 74). Bei diesem Zitat drängt sich mir ein Bild auf, bei dem das Selbst des Kindes in einer chaotischen Desorientierung Gefahr läuft, auseinander zu fallen. Halt wirkt dem entgegen. „Mit dem Beginn der Lebenslinie muß (sic) zuverlässiges Halten ein Merkmal der Umwelt sein, wenn die Linie nicht zerstört werden soll“ (Winnicott 2002, 154).

Neben der beschriebenen Pflege fallen auch andere Verhaltensweisen und Vorstellungen unter die Rubrik *Halt*. Betonen möchte ich, dass sich der von Winnicott geprägte Begriff des Haltens sowohl auf die körperliche als auch auf die seelische Ebene bezieht (vgl. Auchter und Strauss 1999, 73f).

„Zum Halten gehört besonders das physische Halten und Tragen des Säuglings, das eine Form von Liebe ist. Es ist vielleicht die einzige Art, wie eine Mutter dem Säugling ihre Liebe zeigen kann“ (Winnicott 2002, 63). Hopkins selbst erweitert diese Aussage noch: „Es ist eindeutig, dass diese Haltefunktion nicht nur Liebe vermitteln, sondern außerdem Angst nehmen soll, und dementsprechend muss sich ein Kind, das nicht ausreichend gehalten wird, sowohl ungeliebt als auch geängstigt fühlen“ (ebd. 84). In diesen beiden Zitaten wird auf die Haltefunktion der Mutter Bezug genommen, die zweifelsohne sehr wichtig, wenn nicht am wichtigsten ist. Durch die mütterliche Fürsorge kann sich das Kind geistig und seelisch gesund entwickeln. Darüber hinaus verweist Winnicott bereits auf die Bedeutung der haltenden Umwelt. Denn nicht nur die

⁶ Ich bin davon überzeugt, dass Winnicott im Jahr 2008 nicht ausschließlich von mütterlicher Fürsorge, sondern ebenso von väterlicher Fürsorge sprechen würde. Das erwähne ich deshalb, weil ich beim Leser/bei der Leserin nicht den Eindruck erwecken möchte, dass Väter die Aufgabe der fürsorglichen Pflege nicht übernehmen können.

Mutter soll Halt vermitteln, sondern auch der nächste „Kreis“ an Bezugspersonen ist aufgefordert, dem Kind Halt zu bieten. „Diese Fürsorge der Umwelt ist auch eine Fortsetzung der Gewebe-Lebendigkeit und der funktionalen Gesundheit, die [...] stillschweigend eine lebenswichtige Ich-Stützung verschafft“ (Winnicott 2002, 63). Diese Aussage ist besonders bedeutend für die Arbeit der PädagogInnen in der Kinderkrippe. Sie bilden eine Umwelt für das Kind, die *halten* sollte.

Nun mag der Einwand kommen, Winnicott hätte seine Theorie doch für Säuglinge entworfen. Es ist richtig, dass Winnicott im Speziellen an den Säugling dachte, als er seine Konzeption von Halt schuf, doch er schließt ältere Kinder und auch Erwachsene nicht aus seiner Theorie aus. Die Bedeutung von Halt bleibt ein gesamtes Leben lang bestehen: „Wenn auch die ‘Phase des Haltens’ in Winnicotts Theorie dem Stadium der Verschmelzung oder der totalen Abhängigkeit entspricht, so bleibt doch die Notwendigkeit der Ich-Unterstützung beim heranwachsenden Kind, beim Jugendlichen und zeitweise beim Erwachsenen bestehen, wenn eine Belastung zu Verwirrung und Desintegration zu führen droht“ (Davis und Wallbridge 1995, 156). Die Erfahrung des hinreichend guten Gehaltenwerdens ist im Aufbaustadium seelischer Strukturen in der Frühkindheit von besonderer Bedeutung, sie bleibt jedoch das gesamte Leben über wichtig, insbesondere in Krisen. Dann können zum Beispiel Partner oder Freunde zu haltgebenden Selbstobjekten werden (vgl. Auchter und Strauss 1999, 73). Der physische und psychische Halt ist besonders in schwierigen Situationen wichtig und vermittelt dem gehaltenen Individuum ein Gefühl der Sicherheit.

Woher weiß, ahnt, fühlt die Umwelt, wie sie ein Individuum erfolgreich *hält*? Winnicott gibt darüber keine Auskunft, doch von der Fähigkeit der Mutter, ihr Kind halten zu können, ist er überzeugt. Die Mutter hat Verständnis für seine Gefühle. Indem sie sich mit dem Säugling identifiziert, kann sie ihn halten und die Grundlage dafür schaffen, dass das Kind langsam ein Wesen mit eigenen Erfahrungen wird (Winnicott 2002, 154). Dieser Aspekt scheint mir eine Brücke zu dem Modell des Containments zu schlagen, bei dem *Empathie* eine wichtige Rolle spielt.

2.4.2. Bions Theorie des Containments

Der Begriff des Containments stammt vom Psychoanalytiker Bion und nimmt im psychoanalytischen Sprachgebrauch eine immer größere Bedeutung ein (vgl. Lazar

1993, 68). Was bedeutet Container und Contained, so wie die Wörter von Bion verwendet wurden?

Etymologisch betrachtet geht das Wort auf das lateinische *continere* bzw. das altfranzösische *contenir* zurück. Das kann übersetzt werden mit „innerhalb fest bestimmter Grenzen halten, beinhalten“ oder auch die „Kapazität besitzen etwas zu halten, für etwas Raum, Platz, Potential zu haben“ (Lazar 1993, 68). Das Bionsche Modell Container-Contained bezeichnet ein Gegensatzpaar; einen Part, der etwas erfasst und den Teil, der umfasst wird. Auf Deutsch könnte „Container-Contained“ mit „Behälter-Inhalt Modell“ (vgl. Grinberg, Sor, Bianchedi 1993, 55) übersetzt werden.

Zum ersten Mal verwendet hat Bion den Doppelbegriff 1962 in „Learning from Experience“, in welchem er über die psychische Entwicklung des Menschen und menschliche Beziehungsformen schreibt. Hier postuliert er sein Konzept des Container-Contained als eine Theorie des Denkens.

Um diese Theorie verständlich zu machen, bedarf es einer Vorwegklärung. Bion geht davon aus, dass jeder Mensch so genannte Alpha- und Betaelemente in sich trägt, wobei Beta-Elemente „unverdaute, unbearbeitete Sinneseindrücke“ (Lazar 1993, 80) sind, die bloß zur Ausscheidung und Ausstoßung geeignet sind, nicht aber zur mentalen Verdauung und Verwendung. Können Beta-Elemente im Container-Contained Prozess nicht aufgenommen und verarbeitet werden, müssen sie auf eine andere Weise ausgeschieden werden; durch motorische Aktivität, Somatisierung⁷ oder projektive Identifikation⁸.

Neben den Beta-Elementen gibt es nach Bion Alpha-Elemente. Die Alpha-Funktion wird bei der Wahrnehmung von Sinneseindrücken und der Wahrnehmung emotionaler Erfahrungen tätig, damit diese in Alpha-Elemente transformiert werden (vgl. Grinberg, Sor, Bianchedi 1993, 58). „Alpha-Elemente sind also die Sinneseindrücke und emotionalen Erfahrungen, die in visuelle, auditive, olfaktorische oder andere Vorstellungen (images) im seelischen Bereich transformiert werden. [...] Bion nennt die Sinneseindrücke und emotionalen Erfahrungen, die nicht transformiert werden, ‘Beta-Elemente‘“ (ebd. 58). Kurz ausgedrückt sind Alpha-Elemente verarbeitete und in Folge fassbare Inhalte, während Beta-Elemente unverarbeitete Sinneseindrücke sind. Beta-

⁷ „Somatisierung“ bezeichnet in diese Fall einen Prozess, bei dem psychische Inhalte in körperliche (somatische) Ausdrucksweisen umgewandelt werden: Das Kind strampelt, schreit, bewegt sich etc.

⁸ „Bei der projektiven Identifizierung ist der Betreffende unbewußt (sic) bestrebt, sein Gegenüber mittels einer Projektion zu manipulieren. Zu diesem Zweck muss er einen unbewussten (sic), nonverbalen emotionalen Druck auf das Objekt ausüben, so daß (sic) dieses sich gedrängt fühlt, sich gemäß den induzierten Erwartungen zu verhalten, sich mit dem zu identifizieren, was auf es projiziert wird“ (Auchter 1999, 126).

Elemente sind weder bewusst, noch unbewusst. „Weil sie keine identifizierbaren Erfahrungen sind und sehr körpernah erlebt werden (z.B. als Unbehagen), sind sie immer mit Katastrophengefühlen verbunden“ (Lüders 1997, 88).

All das mag noch verwirrend klingen, ich möchte aber nun konkreter werden. „Bion geht von der Annahme aus, daß (sic) es Gedanken vor dem Denken gibt und daß (sic) erst die Gedanken die Ausbildung eines Apparates erforderlich machen, der sie bearbeitet, das Denken. Das Container-Contained-Modell beschreibt diesen Prozeß (sic) als einen interaktiven Austausch zwischen Subjekt und Objekt [...]“ (Lüders 1997, 85).

Ich möchte das Modell anhand des Beispielpaares Mutter-Säugling erörtern, wobei die Theorie nicht auf dieses Paar beschränkt ist. Beta-Elemente, die sich in einem Rohzustand befinden, müssen durch eine Alpha-Funktion in Alpha-Elemente transformiert werden; dies geschieht durch die Mutter. Der Säugling, der Beta-Elemente ausstoßen möchte, reagiert heftig, sei es durch Schreien, Weinen oder Strampeln. Die Mutter, die „Empfängerin“ der ausgestoßenen Beta-Elemente, fühlt sich schlecht, da sie die unlustvollen Beta-Elemente aufnimmt (vgl. Lüders 1997, 88). Sie fühlt das, was der Säugling fühlt. Nachdem sich der Säugling von seinen Beta-Elementen befreit hat, weil er sie auf seine Mutter übertrug, und diese von der Mutter aufgefangen wurden, müssen sie umgewandelt werden. Die Mutter verfügt bereits über die Alpha-Funktion und kann somit die „Sinnesdaten“ ihres Kindes bearbeiten und es von dem Übermaß an Emotionen befreien. Durch diesen Prozess werden die Sinnesdaten „verdaulich“. Anders ausgedrückt ist „Alpha-Funktion [...] eine geistige Aktivität, sie kennzeichnet den Transformationsprozeß (sic) von Beta-Elementen in Alpha-Elemente, von nicht Benennbarem (Unverdaulichem) zu Benennbarem (Verdaulichem). Gefühle werden verstanden, und Gedanken bekommen Bedeutung und Kohärenz – Bion spricht auch von ‚geordnetem Denken‘“ (Lüders 1997, 89).

Das Kind erlebt seine Mutter, die seine Angst machende Notlage in etwas Erträgliches umwandelt, die Notlage benennt, dem Gefühl einen „Namen“ gibt. Die Aktion des Säuglings besteht darin, seine Beta-Elemente auf die Mutter zu projizieren. Dies bedeutet auch, dass das Kind auf die Mutter angewiesen ist, um so schmerzvolle Inhalte verdauen zu können, weil es selbst noch nicht dazu in der Lage ist. Die Alpha-Funktion lernt es erst allmählich.

Warum ist nun die Mutter fähig, die Beta-Elemente des Kindes zu transformieren? Sie muss dazu bereit sein, die Notlage des Kindes zu erspüren. Bion führt den Begriff der „Rêverie“ ein, der einen Teil der Alpha-Funktion ausmacht und unbewusst aktiv ist. Rêverie ist ein Ausdruck für eine ganz bestimmte träumerische Gelöstheit, die einen

psychischen Zustand von Offenheit gegenüber allen Emotionen des Kindes beschreibt, seien sie gute oder böse Emotionen (vgl. Lüders 1997, 94). Die Mutter fungiert als Container, denn sie nimmt die Gefühle ihres Kindes vorübergehend auf.

Wichtig ist auch der weitere Schritt: Die Mutter behält die nun erträglich gemachten Gefühle nicht. Sie reintrojiziert die transformierten Gefühle (die nun in einer anderen Gestalt als zu Beginn des Container-Contained Prozesses existieren) in das Kind. „Kurz gefaßt (sic) ist Containment projektive Identifizierung und deren Bearbeitung durch Alpha-Funktion. Containment ist also kein passives Geschehen, kein bloßes Halten, sondern ein aktiver Prozeß (sic) des In-sich-Aufnehmens, In-sich-Bewahrens, Verstehens und Benennens und damit der Transformation“ (Lüders 1997, 93). Odgen (ebd. 2004, 1349) skizziert die Auffassung von Containment mit folgenden Worten: „Bion’s container-contained is centrally concerned with the processing (dreaming) of thoughts derived from lived emotional experience. The idea of the container-contained addresses the dynamic interaction of predominantly unconscious thoughts (the contained) and the capacity for dreaming and thinking those thoughts (the container).“ Odgen hebt nochmals hervor, dass Bions Modell eine dynamische Interaktion zwischen zwei Individuen beschreibt, die vorherrschend unbewusst abläuft. Es gibt einen „Sender“, der bestimmte Elemente noch nicht „verdauen“ kann und einen „Empfänger“ braucht, der dazu bereit ist, diese Elemente zu bearbeiten und in neuer Form an den „Sender“ zurückzuleiten.

Abschließend möchte ich Pérez-Sanchez (1995, 338) zitieren, der auf sehr komprimierte Art und Weise zusammenfasst, wie Containing abläuft: „Zeigt sich die Mutter imstande, durch ihre Tätigkeit des Mäßigens und Haltens (containing) die projektiven Identifizierungen des Babys als sein Kommunikationsmittel beschwichtigend aufzunehmen, gelingt ihr die Funktion des träumerischen Ahnungsvermögens, der Rêverie, die durch ihre eigene Alpha-Funktion komplettiert wird, so kann sie den Schmerz desjenigen Teils, der projiziert wurde, aufnehmen, sie kann dem Kind diesen projizierten Teil seiner selbst zurückgeben [...]“.

Meine Ausführungen über die Theorie des „Holdings“ von Winnicott und des Modells „Container-Contained“ von Bion befähigen mich nun dazu, meine persönliche Definition von Halt, so wie ich sie für die Einzelfallstudie gebrauchen werde, zu präsentieren.

2.5. Individuelle Begriffsbestimmung des „Erlebens von Halt“

In diesem Kapitel möchte ich klären, mit welchem spezifischen Verständnis von „Halt“ im Folgenden operiert wird. Außerdem werde ich das Wort „Halt“ von nun an kursiv schreiben, wenn ich es in dem von mir definierten Sinn verwende.

In meiner Diplomarbeit will ich den Begriff *Halt* bewusst in einer breiten Dimension verwenden, die über die Theorien von Winnicott und Bion hinausgeht, und sowohl physischen als auch psychischen *Halt* beinhaltet. Ich möchte die Bedeutung des Erlebens von *Halt* in jeglicher Hinsicht untersuchen, je nachdem, wie dieses Phänomen in den Beobachtungsprotokollen erscheint. Wie bestimme ich nun den Term „Erleben von *Halt*“ *begrifflich*, wie er in meiner Einzelfallanalyse Verwendung finden wird?

Entscheidend für mein Verständnis von *Halt* ist die Tatsache, dass sich Uschi *gehalten fühlen muss*. Es reicht nicht aus, dass ihr *Halt* geboten wird, sondern sie selbst muss sich als *gehalten erleben* und *wahrnehmen*. Um diesen Gedanken noch präziser zu formulieren: Es ist möglich, dass sich eine Person A als *haltgebend* empfindet und sich Person B dennoch nicht gehalten fühlt. Umgekehrt ist es denkbar, dass sich Person B gehalten fühlt, obwohl Person A sich nicht als haltgebend erlebt. Ich spreche von jenem *Halt*, den Uschi als solchen wahrnimmt.

In diesem Beispiel tauchen Personen auf, nicht aber Gegenstände, räumliche oder zeitliche Strukturen. In meiner Diplomarbeit sind aber auch diese Aspekte von großer Bedeutung. Um keine Verwirrung zu stiften, möchte ich nun präzise definieren, wie das Erleben von *Halt* in meiner Diplomarbeit zu verstehen ist:

Meine Definition für das „*Erleben von Halt*“ lässt sich mit folgenden Worten formulieren:

Beim *Erleben von Halt* wird ETWAS erfahren, das sich in der aktuellen Situation als stabil erweist und ein Gefühl der momentanen Sicherheit nach sich zieht. Dieses „Etwas“ kann sich in- oder außerhalb der betreffenden Person befinden.

In welchen Bereichen existiert dieses „Etwas“, das meinem Verständnis des Terms „*Erleben von Halt*“ zuzuordnen ist?

Zuerst gebe ich stichwortartig wieder, welche Aspekte ich unter meiner Definition von *Halt* verstehe. Anders ausgedrückt reihe ich nun auf, welche Phänomene für das in meiner Definition formulierte ETWAS eingesetzt werden können. Im Anschluss daran

kommentiere ich diese Dimensionen des Erlebens von *Halt* kurz, will aber sogleich darauf hinweisen, dass eine nähere Analyse der unterschiedlichen Aspekten von *Halt* erst in der Einzelfallstudie gebracht wird. In diesem Rahmen wird die Bedeutung und mein Verständnis von *Halt* schließlich noch deutlicher.

Uschi erfährt:

1. *Halt* durch Bezugspersonen
2. *Halt* durch Zeitstrukturen
3. *Halt* durch klare Regeln und Abläufe
4. *Halt* durch Bodenkontakt
5. *Halt* durch das Anhalten an einem Objekt
6. *Halt* durch das Spüren des eigenen Körpers
7. *Halt* durch Erstarrung
8. *Halt* durch Containment
9. *Halt* durch Selbständigkeit

(1) Ich habe als ersten Punkt in meiner Liste bewusst „Bezugspersonen“ gesetzt. Nichts scheint Uschi soviel *Halt* zu geben, wie eine vertraute Pädagogin. Laewen (2006, 37) schreibt über die Eingewöhnung von Kindern in der Kinderkrippe, dass „die Beziehung zur Erzieherin bzw. zur Tagesmutter [...] für das Kind von großer Wichtigkeit [ist, *Anm. A.B.*], da es erst auf der Grundlage dieser Beziehung in der Erzieherin/Tagesmutter die ´sichere Basis´ findet, die es für sein Lernen und sein Wohlbefinden in der neuen Umgebung unbedingt braucht.“ In „Holding Fast“ geht Kahn auf den Begriff des Haltens aus der Perspektive einer „sozialen Organisation“⁹ aus. Anlehnend an die Theorien von Bowlby und Ainsworth hebt er die Haltefunktion durch Beziehungen innerhalb einer „Caregiving Organization“ hervor: „Attachment theory focuses on how relationship between children and attachment figures facilitate or undermine children feeling secure. Children who receive effective caregiving engage in exploratory behaviors, consisting of movements away from attachment figures in order to investigate surroundings, gain knowledge and skills, and cope with or control environment“ (Kahn 2005, 7). Übersetzt bringt Kahn zum Ausdruck, dass sich die Bindungstheorie mit der Frage auseinandersetzt, wie die Beziehung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen dazu beiträgt, dass sich jene sicher fühlen. Kinder, die ausreichend Fürsorge genießen,

⁹ Kahn selbst verwendet den Terminus „Caregiving Organizations“, der meines Erachtens nicht gut ins Deutsche übersetzt werden kann. Ich möchte den englischen Begriff daher beibehalten.

entwickeln die Fähigkeit ihre Umgebung zu erkunden, sich von Bezugspersonen zu entfernen, sich Wissen und Fertigkeiten anzueignen und in einen positiven Austausch mit der Umwelt zu treten. Auf die Thematik "Halt" geht er etwas später noch konkreter ein: „In short, people are more likely to fully receive care when they feel securely held by others. The notion of holding is central to effective caregiving relationships" (ebd. 9). Die vorhin genannte Fürsorge kann von dem Kind besonders dann angenommen werden, wenn es sich gehalten fühlt. *Halt* ist in einer fürsorglichen Beziehung ein wesentliches Charakteristikum. Ich möchte hervorstreichen, dass sowohl Kahn, als auch Laewen in den von mir ausgewählten Zitaten auf den Aspekt der Sicherheit durch *Halt* eingehen.

(2,3) Die von mir formulierten Punkte 2 und 3 sind sich sehr ähnlich. Hierbei geht es darum, dass Uschi mit der Zeit weiß, was sie in der Kinderkrippe zu erwarten hat. Es gibt keine Überraschungen in zeitlichen Abfolgen, wodurch die Situation überschaubar wird und aus diesem Grund Sicherheit vermittelt.

(4) *Halt* durch Bodenkontakt vermittelt *physische* Sicherheit. Winnicott (1958, 127) formuliert, dass „Säuglinge, lange bevor sie zu stehen in der Lage sind, ihr Gleichgewicht bedroht fühlen können und daß (sic) einige ihrer ersten Handlungen, wie das Greifen und Sich-Anklammern, Versuche darstellen, sich das Gefühl der Sicherheit zu erhalten, von der Mutter gestützt zu werden. Wenn der Säugling krabbeln und später gehen lernt, übernimmt der Boden immer mehr die stützende Funktion der Mutter“. Doch nicht nur das. Indem Uschi viel Kontakt zum Boden herstellt, kann sie ihr Gleichgewicht besser halten. Somit reduziert sich das Risiko zu fallen. Der Angst zu fallen¹⁰ wirkt *Halt* entgegen.

(5) Besonders bei der Ankunft in die Kinderkrippe hält sich Uschi im wahrsten Sinn des Wortes gerne an einem Objekt fest; das kann ein Stofftier sein, der Schnuller oder ein Spielgegenstand.

(6) Oft beobachte ich, wie sich Uschi selbst spürt. Sie steckt den Finger in den Mund, in die Nase, sie fährt mit der Zunge über das Kinn, sie hält während sie sitzt die Füße etc. In diesen Situationen scheint sie sich *Halt* geben zu wollen, indem sie ihren eigenen Körper wahrnimmt.

¹⁰ „Die Angst vor dem Fallen ist jedem Baby angeboren, was sich in einer komplexen Klammerbewegung zeigt, dem sogenannten Moro-Reflex. Wenn das Baby aufgedeckt wird oder erschrickt oder wenn Sie es plötzlich nach unten sacken lassen, breitet es blitzschnell die Arme aus und führt sie dann nach vorn zusammen, als wolle es sich am nächstbesten Gegenstand oder an der nächstbesten Person festhalten“ (Brazelton 1999, 85).

(7) Uschi erstarrt in Momenten der Überforderung immer wieder. Ich interpretiere ihre Erstarrung als ein Bemühen, sich selbst zu halten, präziser formuliert, zusammenzuhalten. Den *Halt*, den sie bräuchte, muss sie in diesem Augenblick selbst erzeugen.

(8) In manchen Momenten ist Uschis Schmerz über die Abwesenheit der Mutter so groß, dass sie einen „Container“ aufsucht. Sie fühlt sich dadurch gehalten, dass sie verstanden und getröstet wird.

(9) Uschis entwickelnde Selbständigkeit dürfte ihr *Halt* geben; sie bewegt sich immer sicherer, wird geschickter und verursacht dadurch weniger Missgeschicke, die sie verängstigen. Durch ihre Selbständigkeit verringert sich die Abhängigkeit von anderen, sie gewinnt mehr Macht und Sicherheit.

Prinzipiell gehe ich von der Annahme aus, dass *Halt* in jenen Situationen besonders gesucht wird, die als bedrohlich oder belastend erlebt werden. Ein solcher Gefühlszustand hat zur Folge, dass in der Person intensiv das Verlangen aufbricht, die Belastung zu beseitigen. Eine Veränderung des Erlebens kann stattfinden, wenn sich die Person gehalten fühlt. Dies kann durch eine haltgebende Umwelt in Form einer unterstützenden Person oder durch die eigene Person ermöglicht werden.

Welchen Vorteil zieht eine Person daraus, sich gehalten zu fühlen? Das Individuum kann das Gehalten-Werden als hilfreich im Sinne des körperlichen und emotionalen Aufgefangen-Seins erleben. Es kann sich fallen lassen, ohne Gefahr zu laufen, physisch oder psychisch auseinander zu fallen und dadurch an *Sicherheit und Kraft* gewinnen. Im Weiteren führt das Gewährwerden von *Halt* dazu, dass eine positive Veränderung im *Erleben* der entsprechenden Person stattfindet.

Wie ich bereits ankündigte, ist diese Darstellung ein Überblick dessen, was ich in Folge unter *Halt* verstehe. In der Einzelfallstudie werde ich dem Phänomen *Halt* viel Raum geben. Ich nehme vorweg, dass ich auf jeden einzelnen dieser neun Aspekte, die ich unter den Begriff *Halt* subsumiere, in meiner Einzelfallstudie eingehen werde.

3. Forschungsfrage

Schreibt man eine Diplomarbeit, so muss man eine Forschungslücke in dem gewählten Themenbereich suchen. Ich habe in den letzten Kapiteln berichtet, welche Wissenslücke sich im Feld der Krippenforschung aufgetan hat: das Nicht-Wissen um das Erleben des Kleinkindes in der Kinderkrippe. Dies führte zunächst zu dem WIKI-Projekt an der Universität Wien des Instituts Psychoanalytische Pädagogik. Als Mitarbeiterin dieser Untersuchung bekam ich das zweijährige Mädchen zugeteilt, über dessen Erleben in der Kinderkrippe ich (gemeinsam mit einigen KollegInnen) forschen sollte. Wie genau kam es aber zu meiner Entscheidung, dass ich über die Bedeutung des Erlebens von Halt in der Kinderkrippe schreiben wollte? So schwierig es auch war, einen spezifischen Aspekt zu finden, der Uschi bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe unterstützte, eine Tatsache schien sich doch bald aufzudrängen: Uschi suchte Kontakt. Von Anfang an war sie danach bestrebt, Kontakt und Nähe zu Menschen, aber auch Dingen – in welcher Art auch immer – herzustellen. Für mich stellte sich daher die Frage, warum Uschi so handelte. Was mag in ihr vorgehen, wenn sie Nähe sucht? Was hat sie davon? Aufmerksamkeit? Fürsorge? Unterhaltung? Ich möchte und kann *nicht* behaupten, dass die Ursache für Kontaktsuche seitens Uschis bloß auf *ein* Motiv zurückzuführen ist, doch ich werde in meiner Einzelfallanalyse Argumente liefern, die die Bedeutung des Erlebens von *Halt* bei Uschis Bewältigung von Trennung und Getrenntsein unterstreichen.

Ich fasse kurz zusammen: Die diplomarbeitsleitende Fragestellung kreist um die Frage nach dem Erleben des Kleinkindes in der Kinderkrippe in Hinblick auf die Bewältigung von Trennungen und den Zustand des Getrennt-Seins während der Eingewöhnungsphase. Den größten Teil dieses Themenkomplexes bildet die Einzelfallanalyse, die in meinen Verantwortungsbereich fällt. Aufgrund des individuellen Charakters von Uschi wird die Fragestellung der Einzelfallanalyse fokussiert und führt zu meiner formulierten Diplomarbeitsfrage:

Welche Bedeutung hat das Erleben von Halt für ein Kleinkind während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe im Hinblick auf den Prozess der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von wichtigen Bezugspersonen?

Ich habe bereits in der Einleitung vorweggenommen, mit welchem Verständnis der Begriff „Bewältigung“ im WIKI-Projekt und somit auch in meiner Diplomarbeit angewendet wird. Ich erinnere in diesem Kapitel daran, dass unter Bewältigung ein Prozess angenommen wird, der „[...] es dem Kind alleine sowie im interaktiven Zusammenspiel mit anderen ermöglicht,

- negativ-belastende Affekte, die es in der Situation des Verlassen-Werdens von vertrauten familiären Bezugspersonen sowie in anschließenden Situationen des Getrenntseins verspürt, so zu ertragen oder zu lindern,
- dass es dem Kind zusehends möglich wird, Situationen in der Krippe in angenehmer oder gar lustvoller Weise zu erleben, sich dem in der Krippe Gegebenen interessiert zuzuwenden,
- und an Prozessen des dynamischen Austauschs mit anderen aktiv zu partizipieren“ (Ahmadi-Rinnerhofer, Datler, Hover-Reisner, Wottawa, 2008).

Auf diese drei Aspekte von Bewältigung werde ich in meiner Einzelfallanalyse jeweils in den Résumés eingehen.

3.1. Relevanz für die Disziplin

Ich möchte die Bedeutung meiner Fragestellung in diesem Kapitel untermauern, indem ich erkläre, warum die Bearbeitung dieser Wissenslücke für die psychoanalytische Pädagogik von Relevanz ist. „Psychoanalytische Pädagogik zeichnet das Bemühen aus, in möglichst differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst, sich in je spezifischer Weise zu verhalten“ (Datler 2003, 79). Genau dieser bildungswissenschaftlichen Bestrebung werde ich mit meiner Einzelfallstudie nachgehen. Ich bemühe mich um ein differenziertes Verständnis dafür, wie Uschi die Zeit in der Krippe erlebt, indem ich ihr Verhalten genau und konzentriert beobachte. Dabei frage ich, aus welchem Grund sie auf eine bestimmte Weise agiert.

Ich habe eben bewusst „bildungswissenschaftliches Bestreben“ geschrieben, um darauf aufmerksam zu machen, dass ich meine Diplomarbeit am Institut der *Bildungswissenschaft* verfasse. Der Begriff „Bildung“ ist wesentlich und wird auch bei meiner Fragestellung berücksichtigt. Denkt man an Kinderkrippe, so ist die erste

Assoziation vermutlich nicht *Bildung*, doch diese findet garantiert statt. Datler expliziert, dass Kindergärten und Kinderkrippen meist als Betreuungseinrichtungen und nur selten als Bildungseinrichtungen bezeichnet werden, wobei außer Acht gelassen wird, dass die Erfahrungen des Kleinkindes in der Kinderkrippe keinen geringen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ausüben (vgl. Huber 2007, 3). Beek, Fuchs, Schäfer und Strätz widmen sich in „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Schäfer 2003) der Frage nach Bildungsprozessen in Kindertagesstätten. „Bildung, Erziehung und Betreuung gestalten sich in der Kindertagesstätte als eine Einheit, die dem Kind den bestmöglichen Rahmen zur Entfaltung seiner Selbstbildungs-Potentiale bieten soll“ (Schäfer 2003, 103). Ich folge diesem Verständnis des Bildungsforschers Schäfer, dass Kleinstkinder in der Krippe lernen und gefördert werden sollen und im positiven Fall die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit bekommen. Unter diesem Aspekt wird deutlich, welche Bedeutung die Wiener Krippenstudie für die *bildungswissenschaftliche* Disziplin trägt.

Wenn ich hier Schäfer zitiere, dann entschiede ich mich für *eine* Interpretation des Bildungsbegriffes, der ein sehr komplexer und bisher nicht eindeutig definierter ist. Textor (2008, 1) streicht die Schwierigkeit hervor, den Begriff Bildung exakt zu definieren, da es inzwischen hunderte von Bildungstheorien und –begriffen gibt. Auch Datler (1995, 233f) regt seine Leserschaft dazu an, kritisch zu hinterfragen, was unter dem Begriff „Bildung“ verstanden werden kann. Er verdeutlicht, „welch unterschiedliche Bedeutung dem Begriff der Bildung seit seinem Aufkommen im 13. Jahrhundert zugeschrieben wurde und wie vielgestaltig seine Verwendung gerade in den letzten Jahrzehnten geworden ist“ (ebd. 235). Bildungstheorien der Vergangenheit haben einen großen Wandel durchgemacht. In den letzten Jahren gab es Bemühungen um eine Zusammenführung der zentralen Aspekte von Bildung. Unter „Zusammenführung bedeutsamer Aspekte“ darf sich der Leser/die Leserin keine knappe Formulierung als Definition des Bildungsbegriffes vorstellen, sondern eine „Ansammlung“ vieler Merkmale von Bildung (vgl. Textor 2008, 1f und Schäfer 2006, 33f). Diese hier alle anzuführen, würde den Rahmen meiner Arbeit sprengen.

Ich möchte nun direkt dazu überleiten, welche Relevanz die Beobachtung eines Einzelfalles für die bildungswissenschaftliche Forschung hat.

In „Alleine unter Fremden“ gehen Datler, Ereky und Strobel (2002, 59f) darauf ein, dass empirisch-statistische Forschung zwar die Qualität von Kinderkrippen durchleuchtet, nicht aber nach dem Erleben des individuellen Kindes in der Krippe fragt. Die Methode der empirisch-statistischen Forschung ist außerstande, die Situation eines Kindes in der

Kinderkrippe in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit darzulegen. Im Weiteren stellen Datler, Ereky und Strobel (ebd. 60) fest, dass der Alltag in der Kinderkrippe durch die Individualität jedes einzelnen Kindes geprägt ist. Daher plädieren sie dafür, „daß (sic) in wissenschaftlichen Diskussionen zur Bedeutung von Krippenerfahrungen für Kleinst- und Kleinkinder auch „Material“ vorgestellt und miteinbezogen wird, das von einzelnen Kindern berichtet. Zu diesem Material gehören auch Berichte, die aus Beobachtungen von Kindern in Krippen stammen“ (ebd. 60). Nachdem ich Beobachtungsprotokolle über einen Einzelfall verfasst habe, kann ich einen solchen Bericht aufgrund meines Beobachtungsmaterials erarbeiten.

Nun habe ich aufgezeigt, dass die Bildungswissenschaft (a) daran interessiert ist, *Krippenforschung* zu betreiben, (b) in deren Rahmen Individuen *beobachtet* werden (und somit Fallmaterial entwickelt wird), damit anschließend (c) nach dem Erleben eines Kleinkindes gefragt wird.

Im Weiteren ist es Voraussetzung, dass ich über eine Thematik forsche, die bisweilen ignoriert wurde. Auch diese Vorgabe kann ich durch meine Fragestellung erfüllen. Es gibt keine einzige wissenschaftliche Arbeit, die sich auf die Erforschung der Bewältigung von Trennungserfahrungen in der Kinderkrippe mit dem Fokus auf die Bedeutung des Erlebens von Halt spezifiziert hat.

Die Fragestellung ist nun klar, aber wie sieht es mit der Forschungsmethode aus? Wie komme ich zu wissenschaftlich fundierten Ergebnissen?

4. Forschungsmethode

Ich möchte an das letzte Zitat des vorhergehenden Kapitels anknüpfen, in dem die Forderung nach Beobachtungsmaterial für die Forschung geäußert wird. Ich will nochmals präzisieren, dass meine Diplomarbeitsfrage das Erleben des Kindes in der Kinderkrippe in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellt. Diese Fragestellung impliziert einige Voraussetzungen, die bei der Wahl einer wissenschaftlichen Untersuchungsmethode Rechnung tragen müssen. Daher werde ich nun all jene Aspekte meiner Forschungsfrage aufzeigen, die bei der Entscheidung für eine Methode grundlegend waren.

(1) Wenn ich Erkenntnisse über die *innere Welt* eines Menschen schöpfen möchte, muss ich tief in die „Materie“ eindringen, ich muss qualitativ forschen. Die meisten Methoden der Diagnostik sind nicht primär darauf ausgerichtet, „Zugänge zu den je besonderen Inhalten des latenten und manifesten Erlebens zu finden. [...] Geht es aber darum, die besondere Bedeutung von manifestem Verhalten in spezifischen Situationen zu erschließen, um dieses Verhalten in seiner individuellen Besonderheit differenziert zu verstehen, so reicht es nicht aus, wenn man Konzepten folgt, die vornehmlich zu dem Zweck entwickelt wurden, menschliches Erleben und Verhalten zu klassifizieren und weit gefassten Kategorien zuzuordnen, damit in Verbindung damit empirisch-statistische Forschung betrieben und deren Ergebnisse übersichtlich aufbereitet werden können. Es ist dann vielmehr nötig, der individuellen Besonderheit der latenten und manifesten Gefühle, Phantasien, Gedanken oder Impulsen nachzugehen, die Menschen in einzelnen Situationen in all ihrer Vielschichtigkeit ausbilden und verspüren“ (Datler 2003, 80). Da es bei meiner Einzelfallstudie vorwiegend um latente Inhalte geht, die verständlicher gemacht werden sollen, muss ich tiefenpsychologisch forschen.

(2) Im Weiteren beinhaltet meine Fragestellung die Auseinandersetzung mit einem *Prozess*. Es soll kein punktuell Ereignis betrachtet werden, sondern die sechsmonatige, dynamische Entwicklung eines Kindes in der Kinderkrippe.

(3) Stichwort „Kinderkrippe“ deutet bereits den nächsten wesentlichen Aspekt an, den es bei der Wahl des Forschungsdesigns zu berücksichtigen gilt. Ich hinterfrage nicht prinzipiell das Erleben eines Kindes im Alter von zwei Jahren, sondern widme mich ganz spezifisch der Frage nach dem Erleben des Kindes in der Kinderkrippe. Somit scheint es mir unumgänglich, dass die Forschung vor Ort, also in der Kinderkrippe, ihre Wurzeln haben muss.

Ich fasse zusammen: Die gesuchte Forschungsmethode muss für mein Vorhaben dem Anspruch einer tiefenpsychologisch orientierten Vorgehensweise gerecht werden und sie muss über einen Zeitrahmen von sechs Monaten direkt in der Kinderkrippe anwendbar sein. Welche Forschungsmethode kann diesen Ansprüchen gerecht werden? In welchem Forschungsdesign sind all diese Anforderungen enthalten?

Als Mitarbeiterin der Wiener Krippenstudie obliegt es nicht mir, eine Forschungsmethode auszuwählen. Mit Eintritt in das Forschungsprojekt war bereits ein Forschungsdesign vorgegeben, das ich für die Generierung meiner Diplomarbeit anwenden würde: Die Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept, eine Modifizierung der Infant Observation nach Esther Bick.

Ich möchte diese Methode im Folgenden darstellen und kritisch reflektieren, ob sie dem Forschungsinteresse meiner Diplomarbeit eine methodische Grundlage bieten kann.

4.1. Infant Observation nach der Tavistock-Methode

Die Methode der Infant Observation wurde von Esther Bick (vgl. Bick, 1964) begründet. Seit dem Jahre 1948 stellt diese Methode einen wichtigen Teil der Ausbildung zum Kinderpsychotherapeuten/zur Kinderpsychotherapeutin dar. In den 1960er Jahren wurde die Infant Observation zu einem Bestandteil des Ausbildungscurriculums des Instituts für Psychoanalyse an der Tavistock Klinik in London. Zu dieser Zeit war es noch nicht vorstellbar, dass sich diese Methode zu einer Forschungsmethode entwickeln würde. Bick formulierte in ihrer Konzeption der Infant Observation einige Lernziele, die diese Form der Beobachtung für den Beobachter/die Beobachterin bereitstellen würde. BeobachterInnen sollten praktische Erfahrungen mit Säuglingen sammeln. Zudem sollten sie lernen, das Erleben des Babys zu verstehen und nachzuvollziehen, um Empathie für das Baby entwickeln zu können. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Entwicklung eines Verständnisses für das nonverbale Verhalten, das Spiel und die unbewussten mentalen Vorgänge des Babys. Die BeobachterInnen lernen, die Entwicklung des Kindes von Geburt an und in seiner natürlichen Umgebung zu verstehen. Ein wichtiges Lernziel ist das Nachvollziehen der Entstehung und Entwicklung von Beziehungen zwischen dem Baby und seinen Bezugspersonen (vgl. Bick 1964, 37f).

In ihrem wissenschaftlichen Denken war Bick durch Karl und Charlotte Bühler beeinflusst (Köhler-Weisker 2006, 175). In London an der Tavistock Klinik begann sie

mit John Bowlby eine Ausbildung zum analytischen Kindertherapeuten anzubieten. „Obwohl sie sich ganz der Schule Melanie Kleins anschloß (sic!), ist sie in ihrer eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit auch Balint und der Budapester Schule verpflichtet“ (Köhler-Weisker 2006, 175).

Bick (1964) selbst beschreibt die Methode der Infant Observation in dem Text „Notes on infant observation in psycho-analytic training“ (ebd.) nur kurz und nicht sehr ausführlich. Deshalb werde ich mich bei folgender Darstellung der Infant Observation auch auf Sekundärliteratur beziehen, in der diese Methode ausführlich dargestellt wird.

Laut Ermann (vgl. 2006, 280) lässt sich die Methode der Infant Observation in vier Schritte untergliedern: Das Beobachten (a), das Aufschreiben des Beobachteten (b), die Besprechung der Beobachtung im Seminar (c) und zuletzt das Protokollieren des Seminargesprächs (d). Diese vier Arbeitsschritte werden im Folgenden nun näher erläutert.

Der erste Schritt ist das Beobachten (a) an sich, wobei der Beobachter/die Beobachterin die Familie (die ihm vermittelt wird bzw. die er/sie sich selbst sucht) in ihrer normalen familiären Umgebung (zu Hause) besucht. Zunächst findet eine erste Begegnung zwischen BeobachterIn und Familie statt. Im Idealfall sollte diese noch vor der Geburt des zu beobachtenden Babys stattfinden. Wenn diese erste Begegnung erfolgreich verläuft, können die Tage, an denen beobachtet werden soll, vereinbart werden (vgl. Lazar et al. 1986, 187). Diese Beobachtung findet einmal die Woche für jeweils eine Stunde bis zum Ende des zweiten Lebensjahres des Kindes statt (vgl. Bick 1964, 38). Das Kind soll in seiner natürlichen Umgebung beobachtet werden. Das Hauptziel der Infant Observation ist, das zu beobachten, „was tatsächlich geschieht“ (vgl. Bick in Ermann 1996, 281). Esther Bick formuliert zwei Regeln, an die sich der Beobachter/die Beobachterin richten müssen. „Ohne die Einstellung ‚ich weiß noch nichts, erst das Hinschauen wird mich lehren‘ ist die Arbeit von keinem Beobachter [...] wirklich fruchtbar“ (Bick in Ermann 1996, 281). Die zweite Regel weist darauf hin, dass der Beobachter/die Beobachterin ausschließlich ein Empfänger sein soll. Er/Sie soll passiv in sich aufnehmen und *soweit wie möglich* die Situation unbeeinflusst lassen (vgl. Bick in Ermann 1996, 281). Der Beobachter/die Beobachterin soll mit all seinen/ihren fünf Sinnen und „mit dem 6. Sinn – mit dem eigenen psychischen Apparat [...]“ (Lazar 1991, 58) das Beobachtungsgeschehen in sich aufnehmen. Der Beobachter/die Beobachterin hat die Aufgabe, besonders sensibel für die emotionalen Aspekte des Beobachtungsgeschehens zu sein.

Die Rolle des Beobachters/der Beobachterin ist in der Infant Observation von großer Bedeutung. Bick (1964) macht in ihrem Text "Notes on infant observation in psychoanalytic training" auf das Problem dieser Rolle des Beobachters/der Beobachterin aufmerksam. "This problem seemed to be twofold, as it involved the conceptualization of the observer's role, and also the conscious and unconscious attitudes of the observer" (Bick 1964, 38). So sollte sich der Beobachter/die Beobachterin einerseits als Teil der Familie erleben, damit er/sie in der Lage ist, die emotionale Atmosphäre des Beobachtungsgeschehens wahrzunehmen. Gleichzeitig sollte der Beobachter/die Beobachterin jedoch auch eine gewisse Distanz zum Geschehen einnehmen, damit er/sie überhaupt beobachten kann, ohne von der emotionalen Intensität, mit der er/sie konfrontiert wird, überschwemmt zu werden. Der Beobachter/die Beobachterin muss somit eine Position finden, die es ihm/ihr ermöglicht, das Beobachtungsgeschehen so gut wie möglich zu erfassen (vgl. Bick 1964, 38f).

Im Anschluss an die naturalistische Beobachtung muss das Beobachtete in Form von Beobachtungsprotokollen (b) schriftlich festgehalten werden. Bick (1964, 38) weist darauf hin, dass das Mitschreiben während der Beobachtung für den Beobachtungsprozess störend ist, da es dadurch zu einer Beeinträchtigung der gleichschwebenden Aufmerksamkeit kommt (vgl. Bick 1964, 38). Deshalb wird das Beobachtungsprotokoll direkt nach der Beobachtung und aus dem Gedächtnis niedergeschrieben. Das Protokoll dient der Übung des emotionalen Nachdenkens, indem versucht wird, alle Details der Beobachtung in passenden Worten zu beschreiben, denn „jedes Wort hat seine besonderen Tiefen, Schattierungen und Verwobenheiten“ (Ermann 1996, 282). Das Beobachtete darf vorerst lediglich beschrieben, und nicht interpretiert werden. Es handelt sich um eine narrative Darstellung des Beobachtungsgeschehens, die es einem Leser/einer Leserin erlaubt, sich ein lebhaftes Bild der Beobachtungsstunde zu machen.

Als nächster Schritt folgt das Seminargespräch (c), welches „der Schulung der spezifischen psychoanalytischen Funktionen [...]“ (Ermann 1996, 282) dient. Das Beobachtungsprotokoll stellt die Arbeitsgrundlage des Seminars dar, denn dieses wird in der Gruppe Satz für Satz durchgearbeitet, wobei sowohl einzelne Details als auch die Gesamtsituation des Kindes in den Blick genommen werden. Das intensive Arbeiten und Diskutieren mit den Beobachtungsprotokollen ermöglicht den ForscherInnen, zu gut abgestützten Überlegungen zu gelangen. „Das Ziel des Seminargesprächs besteht darin, aus dem protokollierten Material heraus den seelischen Zustand des beobachteten Babys und die Art seiner Bezogenheit zu anderen – Mutter, Vater,

Geschwister, aber auch zum Beobachter/zur Beobachterin – zu erfassen“ (Ermann 1996, 283). Die Reflektion der wahrgenommenen Beziehungen ermöglicht einen Zugang zu den Gefühlszuständen des Säuglings. „Kern dieser Annahme ist, daß (sic!) ‚feeling states‘, also ‚Gefühlszustände‘, durch das Phänomen der Gegenübertragung wahrnehmbar sind und bewußt (sic) gemacht werden können, damit sie für das ‚Denken‘ zugänglich werden“ (Lazar 1987, 42). Das Seminar findet in einem geschützten Raum statt, der den BeobachterInnen die Möglichkeit bietet Gegenübertragungsgefühle wahrzunehmen und diese zu entschlüsseln (vgl. Ermann 1996, 283).

Die beiden Begriffe Übertragung und Gegenübertragung stammen aus der Psychoanalyse. Übertragung stellt einen Mechanismus dar, bei dem eine Person bestimmte Gefühle und Einstellungen, welche sie in einer Beziehung zu einer wichtigen (Bezugs-) Person ausgebildet hat, in der aktuellen Situation auf eine andere Person (AnalytikerIn) überträgt. Gegenübertragung bezeichnet die Neigung des Analytikers auf die Übertragungsreaktion des Klienten seinerseits ebenso mit einer Übertragung, also mit einer Erwidern der Gefühle und Einstellungen, zu reagieren (vgl. Dietrich und Rietz 1996, 433). Racker misst der Gegenübertragung große Bedeutung zu, „weil sie uns fühlen und verstehen läßt (sic), was der Patient/die Patientin in seiner Beziehung zum Analytiker fühlt und tut und wie er mit seinen Triebregungen und Empfindungen ihm gegenüber umgeht. Daher ist die wichtigste Deutung, die Übertragungsdeutung, so eng mit der Gegenübertragung verknüpft“ (Racker 1997, 70). Weiters macht Racker darauf aufmerksam, dass die Übertragung und die Gegenübertragung in einer Wechselbeziehung stehen, denn „auf die ständig wirkende Gegenwärtigkeit der Übertragung antwortet die ständig wirkende Gegenwärtigkeit der Gegenübertragung und umgekehrt“ (Racker 1997, 70). Für die Situation der Infant Observation bedeutet dies nun, dass sich der Beobachter/die Beobachterin und das Baby in einem Zustand der Gegenübertragung befinden. Weiter gedacht impliziert der Prozess der Gegenübertragung, dass sich Baby und BeobachterIn wechselseitig beeinflussen. Ich habe vorhin festgehalten, dass der Beobachter/die Beobachterin darum bemüht sein muss, nicht in die Situation einzugreifen. Nun wird deutlich, dass eine vollständige „Abstinenz“ in der Beobachtersituation illusionär ist. Der Beobachter/die Beobachterin wird zwangsläufig Einfluss auf die Situation nehmen.

Für die Methode der Infant Observation ist es ebenso notwendig, dass der Beobachter/die Beobachterin emotional berührbar und an der Beobachtungssituation emotional beteiligt ist. Denn nur so wird es möglich, dass der Beobachter/die

Beobachterin fühlt und spürt, was der Säugling empfindet (vgl. Ermann 1996, 280f). Hopkins (2008, 225) misst den Gefühlen des Beobachters/der Beobachterin ebenfalls große Bedeutung bei: „An der Tavistock-Klinik habe ich gelernt, welchen Wert Subjektivität hat und wie letztere das Beobachten überall da bereichern kann, wo es um Menschen geht. Es ist freilich ein zentraler Grundsatz des psychoanalytischen Denkens, dass das bewusste Erkennen unserer Gefühle in der Rolle als BeobachterIn die Beziehung, die wir betrachten, erhellen kann.“ Das Gewährwerden eigener Gefühle in der Beobachterrolle kann und soll für den Forschungsprozess eine Unterstützung bei der Analyse sein.

Den letzten Schritt der vier Tätigkeiten des Infant Observation Prozesses stellt das Protokollieren des Seminargesprächs (d) dar. Dieses Protokollieren dient als Gedächtnisstütze (vgl. Ermann 1996, 283). Zu Beginn jeder Seminarsitzung wird das entsprechende Besprechungsprotokoll der vorigen Stunde vorgelesen, damit sich die TeilnehmerInnen wieder in die Situation hineinfühlen können. „Außerdem werden im Rückblick anhand der Protokolle die Entwicklungsschritte des beobachteten Babys gut erkennbar und geben das Bild eines kontinuierlichen Prozesses“ (Ermann 1996, 284).

Für die WIKI-Studie wurde die Forschungsmethode an den Untersuchungsgegenstand angepasst und dadurch etwas modifiziert, worauf ich in anschließendem Kapitel eingehen werde.

4.2. Forschungsmethode für das WIKI-Projekt

Die Methode der Infant Observation verfolgt, wie ich in vorangegangenem Kapitel expliziert habe, nicht das primäre Interesse, Forschung zu betreiben, sondern BeobachterInnen in ihrer Sensibilität für Entwicklungsprozesse zu schulen. Für meine Diplomarbeit wird eine Variante der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept in Einsatz gebracht. Eine offensichtliche Differenz zu der ursprünglichen Form von Infant Observation ist im Alters- und Umgebungsunterschied auszumachen. Bei der Wiener Krippenstudie werden Kleinkinder im Alter von ca. zwei Jahren als Forschungsobjekt herangezogen, während es bei Bick Säuglinge waren. Daher wird in meiner Arbeit von nun an nicht mehr von *Infant* Observation, sondern von *Young Child* Observation die Rede sein, wie ich bereits in der Einführung des Kapitels 5 vorwegnahm.

Die Beobachtungen im Rahmen des WIKI-Projektes finden in einer Kinderkrippe und nicht in der familiären Umgebung des Kindes statt. Ein weiterer Unterschied ist in der Zeitspanne der Beobachtungen festzustellen. Säuglingsbeobachtung nach Esther Bick verlief über einen Zeitraum von zwei Jahren, wohingegen die Beobachtungen in der Kinderkrippe nach sechs Monaten einen Abschluss finden. Der kürzere Beobachtungszeitraum ist darin begründet, dass die Forschungsfrage nach Kenntnissen über das Erleben des Kindes in der Eingewöhnungsphase trachtet. Es wäre wohl unwissenschaftlich, eine genaue Zeitangabe zu machen, in dem der Prozess der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein abgeschlossen ist, falls überhaupt von einem Abschluss gesprochen werden kann. Die Beobachtungsspanne des WIKI-Projektes vollzieht sich über sechs Monate, wobei in den ersten vier Monaten eine Beobachtung pro Woche stattfindet, im fünften und sechsten Monat wird das Kind jeweils nur noch zweimal beobachtet. Von der einstündlichen Beobachtungsdauer wird im Forschungsdesign des WIKI-Projektes nicht abgerückt.

Bevor ich nun auf die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses eingehe, möchte ich deutlich klarstellen, dass die Young Child Observation nach der Tavistock-Methode eine Forschungsmethode ist, und primär keine Ausbildungszwecke verfolgt, wie es ursprünglich - bei Bick - der Fall war.

4.2.1. Die Phasen der WIKI-Forschung

Datler, Steinhardt, Trunkenpolz und Hover-Reisner (2008, 85f) definieren präzise elf Phasen des Forschungsprozesses, den ich hier etwas verkürzt wiedergeben möchte.

In Phase 1 wird ein Kind beobachtet, wobei der geschulte Beobachter versucht, „das in der Beobachtungssituation wahrnehmbare in sich aufzunehmen und im Gedächtnis zu behalten“ (ebd., 89). Dabei soll die beobachtende Person mit allen Sinnen wahrnehmen. Möglichst unmittelbar sollte Phase 2 folgen, in der der Beobachter seine Wahrnehmung deskriptiv, in Form eines „Beobachtungsprotokolls“ festhält. Eine deskriptive Schreibweise schließt voreilige Interpretation aus. Im Regelfall umfasst ein Beobachtungsprotokoll 5-7 computergeschriebene Seiten.

In der Phase 3 liest der Beobachter im wöchentlich stattfindenden Seminar, das von einem geschulten Gruppenleiter dirigiert wird, sein Protokoll laut vor. „Die Modulation der Stimme, Schwankungen im Sprechtempo und Veränderungen der Intonation tragen wesentlich dazu bei, dass der Beobachter die Atmosphäre und den emotionalen Gehalt

des Beobachteten in Verbindung mit dem vorliegenden Text so vermittelt, dass in der Vorstellungswelt der Gruppenmitglieder eine Art `innerer Film` zu laufen beginnt, der zum einen in möglichst hohem Ausmaß dem ähnlich sein soll, was der Beobachter in der beobachteten Alltagssituation wahrgenommen und erlebt hat. Zum anderen sollen die Bilder und Gefühle, die in den Gruppenmitgliedern entstehen, unterschiedliche Assoziationen aktivieren, die verschiedene Rückschlüsse auf die latenten Inhalte des Textes und somit auf das Erleben des Kindes eröffnen, das im Zentrum der Beobachtung steht“ (ebd. 90).

Nach der Lesung folgt die Phase 4, die Protokollbesprechung. Nun ist es die Aufgabe eines jeden Mitgliedes, seine Überlegungen und Interpretationen zu dem Text kundzugeben, wobei die Gretchenfrage lautet: Was mag in diesem beschriebenen Kind vorgegangen sein? Vorerst schildert jede Person seinen ersten Eindruck des Protokolls, anschließend wird Absatz für Absatz diskutiert. Durch ergänzende Bemerkungen durch den Beobachter/die Beobachterin können Theorien gestützt oder auch verworfen werden. Bereits während der Diskussion ist ein Gruppenteilnehmer/eine Gruppenteilnehmerin aufgefordert, Protokoll zu führen. Anschließend bringt er/sie seine/ihre Notizen alleine zu Papier, damit die zentralen Gedanken, die in der Besprechung aufgetaucht sind, festgehalten werden.

Nachdem monatelang analysiert wurde, verfasst in Phase 6 jeder Beobachter/jede Beobachterin einen Zwischenbericht, der die Entwicklung des beobachteten Kindes in der Kinderkrippe systematisch darlegt. Dies ist nur möglich, wenn sich der Beobachter/die Beobachterin auch alleine intensiv mit seinen/ihren Beobachtungsprotokollen auseinandersetzt und sich die Frage nach dem Erleben des Krippenkindes stellt. Außerdem ist bereits jetzt eine Fokussierung erwünscht, die so vom Beobachter/von der Beobachterin zu wählen ist, dass sie im Zusammenhang mit der Forschungsfrage steht. Der vollendete Zwischenbericht wird den SeminarteilnehmerInnen ausgeteilt und besprochen.

Nun folgt eine Phase (7) des neuerlichen Analysierens und Interpretierens, welche von neuen Ideen und anderen Sichtweisen profitieren soll. Daher wird die Forschergruppe aufgelöst und neu zusammengesetzt. Sie besteht dann aus Personen, die bereits der Young Child Observation Gruppe angehört haben, und solchen, denen das Material fremd ist. Im Unterschied zu Phase 4, werden die Protokolle nicht „nur“ analysiert und diskutiert, sondern Antworten auf zentrale Forschungsfragen sollen erstmals herausgearbeitet werden (Phase 8). Wie in Phase 5 muss ein Gruppenmitglied die gemeinsam erarbeiteten Überlegungen zu Papier bringen (Phase 9).

In Phase 10 findet die finale Diskussion statt, bei der Forschungsfragen präzise beantwortet werden. Jeder Beobachter verfasst einen schriftlichen Forschungsbericht, der jegliche Überlegungen bündelt, ergänzt und ordnet.

Schließlich sind in Phase 11 noch einige Arbeitsschritte erforderlich, bevor der Forschungsbericht als wissenschaftliche Arbeit (z.B. Artikel, Dissertation, Diplomarbeit) publiziert werden kann. Meine Diplomarbeit ist ein Beispiel dafür.

4.2.2. Bedeutung des kindlichen Spiels

Ich habe nun recht ausführlich über die Forschungsmethode berichtet, die über Beobachtung und Analyse zu Ergebnissen kommt. Ich erinnere daran, dass die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit über das Erleben eines Kindes, also über *innerpsychische* Prozesse, Aussagen treffen sollen. Die Beobachtungsprotokolle erzählen meist von einer Spielsituation in der Kinderkrippe. Das wirft womöglich die Frage auf, inwiefern von beobachtbarem (manifestem) Spiel-Verhalten (Spielen) auf latente Inhalte (Erleben) geschlossen werden kann, sowie es bei der psychoanalytischen Vorgehensweise der Fall ist.

In der klassischen Psychoanalyse werden Assoziationen als Material für Deutungen herangezogen. Bei Kindern ist dies nicht in derselben Weise möglich (vgl. Holder 2002, 79). „Melanie Klein [...] ersetzte die Einfallstechnik beim Erwachsenen durch die Spieltechnik beim Kinde. Sie ging von der Voraussetzung aus, dass dem kleinen Kind das Agieren angemessener ist als das Reden“ (Holder 2002, 79). Klein war darum bemüht, hinter jeder spielerischen Handlung den ihr zugrunde liegenden Symbolwert aufzusuchen.

Ich möchte in Folge einige Theorien zum kindlichen Spiel als Zugang zum Unbewussten präsentieren. Sehr markant formuliert Baacke (1999, 161): „Wir wollen Spiele und Spielen jetzt noch als eigene Dimension kindlichen Seins betrachten, die, wie jeder weiß, eine erhebliche Bedeutung hat.“ Doch welche Bedeutung(en) hat das Spiel? Und ist es vertretbar, von der Annahme auszugehen, dass spielerisches Verhalten psychoanalytisch gedeutet werden kann?

Besonders Winnicott (vgl. 1995, 49f) schreibt dem Spiel große Bedeutung zu, wenn es darum geht, von Verhaltensweisen auf innerpsychische Inhalte zu schließen. Diepold (2005, 7) postuliert, dass das Spiel zu den menschlichen Verhaltensweisen gehört. Das Spiel entspricht dem Alter und der kulturellen Zugehörigkeit einer Person. Für Kinder

bedeutet das Spiel, schöpferisch aktiv sein zu können, wodurch sie ihre seelische Entwicklung ankurbeln können. Spielen ist eine schöpferische Erfahrung (vgl. Winnicott 2005, 62).

Mithilfe des Spiels können sich Kinder in einem hohen Ausmaß selbst schützen und fördern. „Große Kraft schöpfen Kinder dafür aus den spezifischen Möglichkeiten der Imagination und Symbolisierung. [...] In der Imagination im Spiel werden sowohl Erinnerungen bearbeitet und integrierbar gemacht als auch in Zukunft entworfen, probiert und gefühlt“ (Diepold 2005, 8).

Für den psychoanalytischen Forschungszweck hat das Spiel den gleichen Stellenwert wie der Traum in der Psychoanalyse von Erwachsenen. „So wie Freud den Traum als die *via regia* zum Unbewußten (*sic*) bezeichnet hat, könnte man in Analogie dazu mit Erikson das Spiel als die *via regia* zum Unbewußten (*sic*) des Kindes verstehen. Die Spielphantasien von Kindern unterliegen wie Träume psychischen Überarbeitungen und sind deshalb nicht so ohne weiteres zu verstehen und müssen entschlüsselt werden“ (Diepold 2005, 8).

In einer deutschen Übersetzung von Winnicott (2005, 63) heißt es: „Beim Spiel bedient sich das Kind äußerer Phänomene im Dienste des Traumes und besetzt ausgewählte äußere Phänomene mit Traumbedeutung und Gefühl.“ Piaget vergleicht ebenfalls den Inhalt des Spiels mit jenem des Traumes, doch er geht davon aus, dass die Spielsymbole der frühen Kindheit vor allem in den Träumen im Erwachsenenalter bestehen bleiben (vgl. Davis und Wallbridge 1995, 101).

Gelingt es dem Kind, seinen affektiven Zuständen spielerisch Ausdruck zu verleihen, so hat dies eine heilende Wirkung. Winnicott (2005, 62) erinnert daran, dass Spielen an sich schon Therapie ist. Sowohl Säuglingsforschung als auch Hirnforschung können die Tiefenwirkung des Spiels belegen. Ähnlich formuliert Hanna Segal (1979, 36, zit. n. Holder 2002, 80) wie wichtig das Spiel ist, damit ein Kind seine Ängste ergründet und meistert: „In seinem Spiel dramatisiert das Kind seine Fantasien, und auf diese Weise elaboriert es seine Konflikte und arbeitet sie durch.“

Spielen birgt aber auch ein Risiko¹¹ in sich, denn Phantasie und Realität werden miteinander konfrontiert und bedrohen jeweils die Existenz des anderen. Die beängstigende Facette des Spiels erkannte Winnicott (2005, 64): „Mit Spielen ist immer Erregung und ein Wagnis verbunden. Dieses Merkmal ist nicht auf Triebregungen zurückzuführen, sondern auf das Wagnis, das entsteht, wenn in der Vorstellung des Kindes Subjektives (mit Halluzinationen Vergleichbares) und objektiv

¹¹ Vgl. auch Winnicott 2005, 62f.

Wahrgenommenes (die wirkliche, erlebbare Realität) zusammenwirken.“ Spielregeln wirken dem Risiko entgegen, denn sie machen das Spiel überschaubar und kontrolliert. Doch sie mindern nicht nur die Gefahr, sondern auch die Kreativität des Kindes.

Kreatives Spielen ist nur dann möglich, wenn sich das Kind gegenüber der äußeren Realität nicht behaupten, wenn es sich nicht „zusammennehmen“ muss (vgl. Sesink 2002, 80). Das kreative Spiel hat insofern große Bedeutung für die Entwicklung des Kindes, weil es sich hier aktiv entfalten und seine gesamte Persönlichkeit einsetzen kann. Schäfer (2002, 122) ist der Überzeugung, dass das „Spiel der Verhaltensbereich ist, in dem das kleine Kind die wichtigsten Schritte seiner Selbst-Bildung unternimmt.“ Das Spiel verhilft dem Kind dazu, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen.

Ganz konkret auf das Stichwort „Bewältigung“ (beim Spiel), das in meiner Diplomarbeit einen hohen Stellenwert hat, geht Oerter (2008, 245f) ein: „Denn es gibt viele Spielhandlungen, in denen das Kind beängstigende Situationen und sehr stark durch Regeln eingeengte Handlungssequenzen immer wieder spielt. Generell lässt sich der Sinn des Spiels vielmehr in seiner existenzsichernden und existenzsteigernden Wirkung erblicken. Sie zeigt sich u.a. als [...] Bewältigung spezifischer Probleme und [...] Bewältigung entwicklungs- und beziehungstypischer Thematiken.“ Jedes Kind macht Erfahrungen, „die es nicht einordnen kann, die unangenehm sind und mit denen es nicht zurechtkommt. Solche Erfahrungen können im Spiel weiterverarbeitet und bewältigt werden“ (Oerter 2008, 247). Gartner (2004, 152f) hat sich sehr intensiv mit der Thematik des Spiels als eine Form der Bearbeitung von Erlebnisinhalten auseinandergesetzt. Sie hält fest, „dass Kinder beim freien, d.h. selbsterfundenen oder selbstgewählten Spiel Erlebnisinhalte, die sie in irgendeiner Art und Weise bewusst oder unbewusst beschäftigen, (unbewusst) darstellen und diese Erlebnisinhalte im Spiel ‘bearbeiten’, ‘verarbeiten’ oder ‘durcharbeiten’“ (ebd. 153). Die Begriffe „Bearbeitung“ und „Verarbeitung“ bezeichnen eine Form von psychischer Arbeit, die zu einer Bewältigung von Affekten führt. „Diese Bewältigungsarbeit besteht aus zwei Vorgängen: zum einen im Abreagieren der Affekte, zum anderen in ihrer Bindung – ihrer Integration ins Psychische“ (ebd. 153). Das Kind bewältigt Erlebnisinhalte, wodurch eine heilsame Veränderung von psychischen Strukturen verursacht wird. Erlebnisinhalte „durchzuarbeiten“ verweist auf eine langwierigere psychische Arbeit, die beispielsweise im Rahmen einer psychoanalytisch-therapeutischen Behandlung geleistet werden kann.

Zusammenfassend sei gesagt, dass durch die Beobachtung des kindlichen Spiels Rückschlüsse auf innerpsychische Prozesse des Kindes gezogen werden können.

5. Die Fallstudie

Das Herzstück meiner Diplomarbeit bildet die Einzelfallstudie über deren inhaltliche und formale Struktur in diesem Kapitel informiert werden soll. Einführend möchte ich ein paar Worte über die Bedeutung von Falldarstellungen in der Wissenschaft schreiben.

Falldarstellungen in psychoanalytisch-pädagogischer Literatur gibt es in großer Anzahl. Die Wahrscheinlichkeit, in einer psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichung auf Fallmaterial zu stoßen, ist dementsprechend hoch. Wie Datler (2004, 9f) sehr anschaulich vorführt, sind solche Falldarstellungen nicht nur häufig, sondern oft auch von großem Umfang. In „Sind wie Novellen zu lesen...“ geht Datler darauf ein, wie umfangreich Fallstudien in psychoanalytisch-pädagogischer Literatur mitunter ausfallen. Teilweise bilden sie den Kern einer Veröffentlichung. Die Publikation von Falldarstellungen hatte in pädagogischer Tradition immer zentrale Bedeutung. „Diese pädagogische Tradition, deren historische Wurzeln weit zurück reichen, tritt in manchen Jahrzehnten allerdings stärker und dann wiederum schwächer in Erscheinung. [...] Die vergleichsweise starke Präsenz von Falldarstellungen in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur dürfte [...] mit einem bestimmten *psychoanalytischen* Anspruch zusammenhängen, dem auch in psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen zu genügen versucht wird. Denn seit den Anfängen der Psychoanalyse stellt die Veröffentlichung und Diskussion von ‘kasuistischem Material’ einen zentralen Aspekt des Präsentierens und Begründens von psychoanalytischen Überlegungen dar“ (Datler 2004, 12).

5.1. Gestalt einer Fallstudie

Blickt man zurück in die Geschichte der Fallstudien, so sieht man sich mit sehr „dürren“ Fallgeschichten konfrontiert (vgl. Datler 2004, 14f). Die ersten Fallberichte von Freud fielen sehr stichwortartig aus, von novellenartiger Darstellung konnte noch keine Rede sein. Freuds frühe Fallgeschichten ähnelten einem Fragebogen mit genau angegebenen Fragestellungen, die durch den behandelnden Arzt ausgefüllt werden mussten. „Mit der Abfassung einer Krankengeschichte war lediglich der Zweck verbunden, verwaltungstechnisch relevante Daten [...] festzuhalten“ (Datler 2004, 18). Der französische Arzt Charcot, von dem Freud viel lernen würde, stellte als erster einzelne Krankenfälle, die medizinisch nicht erklärt werden konnten, ausführlich und

unter Berücksichtigung aller Einzelheiten dar. Charcots detailreiche Falldarstellungen enthielten narrativen Charakter. Charcot war davon überzeugt, dass die genaue Analyse eines Falles zu dessen Enträtselung führen würde. Er behandelt den Fall wie ein wissenschaftliches Rätsel, das durch den Forscher entschlüsselt werden muss. Charcot gelang es dadurch, dass seine wissenschaftlichen Erkenntnisse Neuigkeitswert hatten und in Folge Theoriebestände weiterentwickelten.

Viele Fallberichte Freuds ähneln in Art und Bedeutung jenen Charcots, wenn es auch markante Unterschiede gibt. Freud publizierte neue Theorien in enger Verknüpfung mit der Präsentation von kasuistischem Material. Nur teilweise stammten die Materialien aus therapeutischen Prozessen: „Manche wurden aus Alltagsbeobachtungen gewonnen, zu anderen kam Freud durch persönliche Mitteilungen von Freunden und Kollegen, wiederum andere haben autobiographischen Charakter und stellen zum Teil den Niederschlag von Beobachtungen dar, die Freud auch an sich selbst machte“ (Datler 2004, 29). Im Gegensatz zu Charcot, der an PatientInnen öffentlich demonstrierte, wie bestimmte Phänomene seine Theorien stützten, arbeitete Freud ausschließlich mit Fallmaterial, das sich aus öffentlich nicht beobachtbaren Geschehnissen ergab. Dies hat einen Nachteil, der auch auf meine Forschungsarbeit zutrifft: Freud war stärker als Charcot „darauf angewiesen, in nachvollziehbarer Weise die ´empirische Basis´ seiner Theoriebildungen in Gestalt von Fallstudien offenzulegen und seinen Lesern in Verbindung damit die Gelegenheit zu eröffnen, mitzuvollziehen, was Freud veranlasste, bestehende Theorien aufzugeben und neue zu entwickeln“ (Datler 2004, 30). Auch ich stehe vor der Aufgabe, meine Überlegungen in Bezug auf Passagen des Fallmaterials so zu verschriftlichen, dass mir der/die LeserIn gedanklich folgen kann. Wie auch Freud arbeite ich mit Material, das spontan zustande kommt und folglich nicht reproduzierbar ist. „Der zentrale Gegenstand psychoanalytischer Forschung ist ´Innerlichkeit mit ihren Dunkelstellen´“ (Datler 2004, 31). Dies gilt es sich vor Augen zu führen, wenn man meine Einzelfallstudie liest. Ich spreche von innerpsychischen Prozessen, die dem Menschen vorerst einmal verborgen sind.

Warum ist es so wichtig, sich dieser Tatsache im Klaren zu sein, wenn man meine Fallstudie liest? Die psychischen Prozesse, von denen die Rede sein wird, entziehen sich der unmittelbaren Beobachtung, sie müssen analysiert werden und können erst dann verstanden werden. LeserInnen haben durch Introspektion¹² nur bedingt Zugang

¹² Introspektion kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „Hineinsehen“. Im psychologischen Sprachgebrauch bezeichnet Introspektion die „Beobachtung der eigenen seelischen Vorgänge zum Zwecke psychologischer Selbsterkenntnis“ (Drosdowski 1997, 376).

zu den unbewussten Prozessen, von denen ich schreiben werde. Freud war sich dessen bewusst, dass sich LeserInnen seiner Theorien nicht in der Lage befinden würden, durch einen „schnellen Blick nach Innen“ Erlebnisinhalte und Prozesse vorzufinden, die jenen ähnelten, von denen Freud sprach (vgl. Datler 2004, 31). Er fand nun eine Lösung, wie es dem/der LeserIn so nachvollziehbar wie möglich würde, seinen Gedanken zu folgen: Er verlieh seinen Fallgeschichten einen *novellenartigen Charakter*. Ins Zentrum seiner Fallstudien rückte er einen Protagonisten/eine Protagonistin, der/die den LeserInnen vorgestellt wurde. Damit bezweckte Freud, dass sich sein lesendes Publikum emotional in die Hauptperson hineinversetzte. In den LeserInnen konnten somit Vorstellungen und Stimmungen entstehen, die eine deutliche Nähe zu jenen innerpsychischen Prozessen aufwiesen, die Freud in seinen Analysen zu erkunden versuchte.

Freud bemühte sich darum, den Prozess des Rätsellösens, wie auch die Konsequenzen, die sich daraus ergaben, seiner Leserschaft deutlich zu machen, indem er Such- und Denkbewegungen schriftlich fixierte (vgl. Datler 2004, 32). „Die novellenartig gehaltene Falldarstellung stellt für Freud nun jenes Medium dar, das es ihm erlaubt, seine Gedanken über seine eigene innere Welt *und* über die innere Welt von anderen in lebendiger Weise darzustellen, ohne unmittelbar darauf Rücksicht nehmen zu müssen, in welcher Weise diese seine Gedanken laufende analytische Prozesse tangieren oder gar behindern“ (Datler 2004, 32). In diesem Zitat kommt ein ähnliches Phänomen zum Ausdruck, wie ich es bereits in der Young-Child-Observation nach dem Tavistock-Konzept beschrieb: Freud erwarb Kenntnisse nicht nur auf der Basis von Beschreibungen seiner PatientInnen, sondern ebenso durch das Gewährwerden eigener Gefühle und Gedanken während des Forschungsprozesses.

Ohne Falldarstellung wäre es Freud kaum möglich gewesen, seine Theorien zu begründen. Seine Arbeitsweise wurde für die Tradition der Psychoanalyse entscheidend: Wann immer psychoanalytische Forschung betrieben wird, bedarf es Fallmaterial. So findet sich auch in der psychoanalytischen Pädagogik eine Fülle an Fallstudien, die in ihrer Funktion Freuds Veröffentlichungen ähneln (vgl. Datler 2004, 33).

Unter „novellenartiger Form“ wird auch verstanden, dass LeserInnen Neugier entwickeln, weil sie die Fallstudie als spannend erleben. Spannung zu erzeugen ist eine Möglichkeit des Autors, seine Leserschaft einzuladen, eine bestimmte Position einzunehmen, in der sie Beschreibungen nach- und mitvollziehen können.

Auch ich werde mich bemühen, die Einzelfallstudie so zu kreieren, dass ich dem Leser/der Leserin die Chance biete, in die Welt von Uschi einzutauchen, so wie ich sie erlebt habe.

5.2. Gültigkeit einer Fallstudie

Kritische Stimmen werden zu Recht fragen, inwiefern eine Einzelfallanalyse als wissenschaftliche Forschung betrachtet werden kann. Wie ist es möglich, von einem Individuum auf das Allgemeine zu schließen? Wissenschaft ist doch darum bemüht, Allgemeingültiges, Gesetzmäßiges, Regelmäßiges auszusagen. Kann eine Einzelfallstudie diesen Kriterien wohl Genüge leisten?

Da Einzelfallstudien in den großen methodischen Bereich der Induktion fallen, möchte ich einen kurzen Exkurs in die Wissenschaftstheorie induktiver Schlüsse unternehmen.

In wissenschaftstheoretischem Kontext wird das Induktionsproblem vielfach diskutiert (vgl. Rosenthal 2007, in: Bartels und Stöckler, 109f). Zum Vergleich: Bei einer *Deduktion* wird aus mehreren Prämissen eine Konklusion geschlossen, die logisch erklärbar ist. Die Konklusion ist demnach schon logisch in den Prämissen enthalten. Sind die Prämissen wahr, so ist es auch die Konklusion. Die Methode der Deduktion kann so ob ihrer Gültigkeit nicht angefochten werden. Doch sie hat einen entscheidenden Nachteil; sie führt zu keinen *neuen* Erkenntnissen. Alles, was deduziert wird, ist ja bereits in den Prämissen enthalten. Anders bei der Induktion: „Bei induktiven Schlüssen geht demgegenüber der Gehalt der Konklusionen über den Gehalt der Prämissen hinaus. Es ist möglich, dass der Schluss gültig und die Prämisse wahr, die Konklusion aber dennoch falsch ist. Induktive Schlüsse heißen deshalb auch „wahrheitserweiternde“ Schlüsse. Man holt hier etwas als Konklusion heraus, das man nicht schon mit den Prämissen implizit hineingesteckt hatte. Das Induktionsproblem besteht in seiner allgemeinsten Form in der Frage, wie sich derartige Schlüsse rechtfertigen lassen [...]“ (Rosenthal 2007, in: Bartels und Stöckler, 109).

Rosenthal beschreibt in „Induktion und Bestätigung“ ein paar Lösungsvorschläge, um die Problematik der Induktion zu umgehen. Ich werde nur ein Lösungsbeispiel herausgreifen, das sehr gut veranschaulicht, wie wichtig induktive Forschung trotz seines Rechtfertigungsproblems für die Wissenschaft ist. „Wir sind [...] durchaus darin gerechtfertigt, die Konklusionen typischer induktiver Schlüsse zu akzeptieren – aber nicht deshalb, weil wir mehr oder minder starke Hinweise auf ihre Wahrheit hätten,

sondern weil wir nichts Besseres tun können. [...] Sie werden dann mehrheitlich falsche Konklusionen haben, aber wir haben auch keine bessere, erfolgversprechendere Methode, die Zukunft zu antizipieren. Ist die Welt [...] völlig chaotisch, wird keine Vorhersagemethode erfolgreich sein, es sei denn aus purem Zufall. Alle Regelmäßigkeiten aber, die es gibt, können wir durch Induktion auch prinzipiell herausfinden“ (Rosenthal 2007, 119f).

Diese pragmatische Argumentation führt vor Augen, dass der Mensch mit der Methode der Induktion viel Orientierung im Leben erfährt. Ob dieser Wegweiser korrekt ist, kann nicht überprüft, ja, laut Popper nur falsifiziert werden (vgl. Rosenthal 2007, 120). Doch für die Praxis erweisen sich induktive Schlüsse als hilfreich und brauchbar. Warum also darauf verzichten?

Doch nun wieder zurück zu der Frage nach der Gültigkeit von Einzelfallstudien. Um eine Antwort auf die Frage geben zu können, welchen Stellenwert Einzelfallstudien in der Wissenschaft haben, bedarf es einer Klarstellung, was von Fallstudien erwartet werden darf, und wo ihre wissenschaftlichen Grenzen liegen.

Fatke definiert die Fallstudie als methodisches Vorgehen, bei dem der Forscher „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. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnis“ (Fatke 1995, 677).

Datler, Steinhardt, Trunkenpolz und Hover-Reisner (2008, 93) gehen davon aus, „dass die Bearbeitung von Infant-Observation-Protokollen in zweifacher Weise auf die Weiterentwicklung von Theorien Einfluss nehmen kann.“ Zum einen ist es möglich, „dass sich Personen im Zuge der Bearbeitung von Infant-Observation-Materialien mit bestimmten Phänomenen und darauf bezogene Gedanken konfrontiert sehen, die mit bestehenden Konzepten oder Theorien kaum in Einklang zu bringen sind. In solchen Fällen kann Infant Observation zur Ausarbeitung neuer Konzepte oder gar Theorien führen“ (ebd., 94). Zum anderen besteht die Möglichkeit, dass Infant-Observation-Protokolle bereits bestehende Theorien untermauern, differenzieren oder ergänzen.

Kann Erkenntnis, die auf einem Einzelfall basiert, auf das Allgemeine bezogen werden? Die Antwort ist ein klares Nein. Nach der Erforschung eines Einzelfalls müssten weitere Schritte gesetzt werden, damit die Erkenntnisse zu wissenschaftlichen Resultaten erhoben werden können. Faltermaier (zit. n. Fatke 1995, 688f) nennt drei Strategien, mit

Hilfe derer Einzelfälle zu allgemein gültigen wissenschaftlichen Aussagen führen können. Es handelt sich um die von Glaser/Strauss entwickelte Methode des ständigen Vergleichens, die von Jüttemann begründete „komparative Kasuistik“ und die von Gerhardt generierte Konstruktion von Typen. Ohne näher auf diese Strategien eingehen zu wollen, möchte ich betonen, dass die drei Vorgehensweisen eines gemein haben: Bei den Strategien werden weitere Einzelfälle herangezogen und miteinander verglichen. „Um einen Vergleich zumindest mit einem weiteren Fall kommt man also nicht herum, wenn man zu theoretischen Aussagen von einiger Tragweite gelangen will“ (Fatke 1995, 688).

In meiner Diplomarbeit wird dieser Schritt noch nicht unternommen. Ich bemühe mich um Erkenntnisgenerierung, die nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann. Dornes (2004, vgl. 61f) betrachtet Einzelfallstudien vor allem als eine wichtige Quelle der Hypothesengenerierung. Ich stelle mit meiner Diplomarbeit Hypothesen auf, die noch nicht den Status einer wissenschaftlichen Theorie genießen. Erst durch den anschließenden Vergleich meiner Ergebnisse mit anderen Fallstudien wäre eine Möglichkeit geschaffen, Hypothesen in den Status wissenschaftlicher Theorien zu erheben.

Mit diesem Kapitel beende mich meine Hinführung zur Einzelfallstudie, die nun in einem theoretischen Rahmen eingebettet ist.

Der *Film* kann beginnen...

6. Die Einzelfallstudie „Uschi“

Ich erinnere daran, dass der Fokus des Forschungsprojektes auf die Frage nach der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein von wichtigen Bezugspersonen während der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe abzielt.

Bei meiner Einzelfallstudie werde ich chronologisch vorgehen, damit ich die Entwicklung des Mädchens in der Kinderkrippe festhalten kann. Anhand von ausgewählten Textpassagen aus dem Beobachtungsmaterial¹³ möchte ich die Schwierigkeiten und Ängste, mit denen Uschi in der Krippe zu kämpfen hatte, wie auch ihre Erfolge und Fortschritte aufzeichnen.

Das von mir geschilderte Beobachtungsmaterial soll wie ein Film vor den Augen der LeserInnen ablaufen, beschrieb ich bereits in Kapitel 4.2.1. Um dies dem Leser/der Leserin zu erleichtern, beschreibe ich kurz den Ort und die Personen des Geschehens.

6.1. Beschreibung des Kindertagesheimes

Das Kindertagesheim, in dem ich Uschi beobachte, liegt etwas versteckt in einer ruhigen Seitengasse. Von außen sind die Kinder weder visuell noch akustisch wahrnehmbar. Bevor das Kindertagesheim betreten werden kann, muss ein Riegel an der Eingangstür gedreht werden, der gleich nach Eintritt wieder verschlossen wird.

Das Kindertagesheim umfasst zwei Krippen und vier Kindergartengruppen. Die Räume erstrecken sich über zwei Etagen; das Erdgeschoß und den ersten Stock. Als ich das erste Mal das Kindertagesheim betrete, bin ich verblüfft über die Größe des Gebäudes. Die Einrichtung macht einen gut organisierten und strukturierten Eindruck auf mich. Diese Betonung auf Ordnung und Regeln fällt mir während der sechs Monate, in denen ich beobachte, immer wieder auf. Uschi tritt in einen sehr klar strukturierten „Lebensraum“, der für sie allerdings noch fremd ist.

Die farbenfrohen Räume wirken einladend und gemütlich. Verglaste Türen erlauben Einblick in die verschiedenen Gruppenzimmer. Auf den Gängen ist es still, mit Ausnahme jener Zeiten, in denen die Bewegungsfreiheit der Kinder vergrößert wird, in dem der Spielbereich bis auf den Gang ausgedehnt wird.

¹³ Das von mir verwendete Beobachtungsmaterial wird in der Einzelfallanalyse durch die Bezeichnung „Papier“ ersichtlich gemacht.

Die Eingangshalle wird von samtigen, bequemen Fauteuils und hohen Grünpflanzen geziert. Eine puristische Treppe führt in den ersten Stock. Dieser ist aufgrund großer Fenster besonders hell. Links vom Treppenaufgang, im ersten Stock befindet sich „Uschis Krippenbereich“, bestehend aus einer großzügigen Garderobe, einem Waschraum und einem großen hellen Spielraum, der im Weiteren noch über eine Terrasse verfügt. Eine Seite des Spielraumes ist fast komplett verglast, wodurch der Raum besonders hell und freundlich wirkt. Vor dem Fenster befindet sich der Garten des Kindertagesheimes, geschmückt von großen Laubbäumen.

6.1.1. Leiterin des Kindertagesheimes

Die Leiterin des Kindertagesheimes ist eine eher kleine Frau im Alter von etwa 55 Jahren. Sie begrüßt mich an meinem ersten Besuchstag freundlich und hilfsbereit. Sogleich ist sie dazu bereit, mir die Räumlichkeiten zu zeigen. Sie scheint darüber erfreut, dass „ihre“ Kindertagesstätte die (räumliche) Möglichkeit für wissenschaftliche Forschung bietet. Am ersten Beobachtungstag stellt sie mich den Kindergartenpädagoginnen Gitti und Barbara¹⁴ vor. Im Laufe der nächsten sechs Monate bekomme ich sie nur selten zu Gesicht. Wenn wir uns begegnen, lächelt sie mich stets freundlich an und grüßt. Inmitten der Kinderschar sehe ich sie äußerst selten.

6.1.2. Gitti

Die ausgebildete Kindergartenpädagogin Gitti leitet die Gruppe, in der sich Uschi befindet. Sie ist eine große, schlanke Frau mit kurzem Haar und hat eine auffällige (weil etwas knautschige), hohe Stimme. Ihr Alter schätze ich auf circa 50 Jahre. Meistens trägt sie weite Kleidung, die sie eigens für die Arbeit in der Kinderkrippe anzieht. Oft sind es bequeme Zweiteiler, bunt, teilweise von Kindern bedruckt, kindlich, für ihren Beruf sehr passend. Sie ist der „Sonnenschein“ unter den Betreuerinnen. Ich habe sie nie schlecht gelaunt erlebt; sie lacht viel und hat eine freundliche, herzliche und ruhige Ausstrahlung. Hin und wieder versucht sie, mich in ein Gespräch zu verwickeln.

¹⁴ Die Namen der Kinderkrippenpädagoginnen wurden von mir geändert.

6.1.3. Barbara

Barbara ist eine sehr junge Kindergartenpädagogin (etwa 25 Jahre). Sie ist eher zurückhaltend und ruhig. Im Spiel mit den Kindern strahlt sie Gelassenheit aus. Sie scheint Lieblingskinder zu haben, bemüht sich aber darum, jedem Kind ein gleiches Maß an Aufmerksamkeit zu schenken. Mir gegenüber tritt sie sehr verhalten auf.

1.4. Frau und Herr Rucker¹⁵

Frau und Herr Rucker sind die Eltern von Uschi. Frau Rucker ist eine große, schlanke Frau mit kurzem Haar. Sie wirkt ruhig, spricht eher wenig und macht einen freundlichen Eindruck, auch wenn sie eine „herbe“ Ausstrahlung hat. Auch ihr Mann, Herr Rucker, ist ruhig. Wenn er spricht, dann leise und wenig. Sein Gang ist auffallend „schwebend“, als flöge er über den Boden. Sein Erscheinen vermittelt zum einen Stress, zum anderen auch Flüchtigkeit. Er ist groß, gepflegt und trägt konservative, elegante Kleidung. Sowohl Herr, als auch Frau Rucker sind berufstätig. (*Frau Rucker befindet sich noch in Karenz, doch mit dem Eintritt Uschis in die Kinderkrippe kann sie ihren Beruf wieder aufnehmen.*) Das junge Ehepaar hat insgesamt drei Kinder: zwei Söhne und Uschi, die jüngste von den dreien. Der mittlere Sohn besucht die gleiche Kindertagesstätte wie Uschi. Er befindet sich in einer Gruppe im Erdgeschoß des Gebäudes und ich bekomme ihn nie zu Gesicht. Der älteste (Sohn) geht bereits in die Schule. Über die beiden Söhne erfahre ich bloß, dass sie ruhige und brave Kinder sind.

6.1.5. Uschi

Uschi kommt mit exakt zwei Jahren in die Kinderkrippe (ihr Geburtstag fällt auf den elften September). Sie ist ein stämmiges (aber nicht dickes!) Mädchen mit blonden Locken, Grübchen in ihren Pausbacken und großen blauen Augen. Ein bisschen wie aus dem Bilderbuch. Ihre Locken sind meist verstrubbelt, manchmal hängen ein paar Haarsträhnen in ihr Gesicht. Ich würde sie ganz allgemein als ein fröhliches, interessiertes, eher ruhiges und braves Kind charakterisieren.

¹⁵ Name wurde geändert.

7. Die Analyse des Einzelfalls

Nachdem die „Hauptdarsteller“¹⁶ dieser Einzelfallstudie präsentiert wurden, gehe ich in medias res und erzähle und analysiere die Geschichte der kleinen Uschi in der Kinderkrippe. Ich werde die Erzählung – wie bereits angekündigt - chronologisch aufbauen und in mir sinnvoll erscheinende Kapiteln untergliedern. Am Ende jedes Kapitels stellen die Résumés einen roten Faden durch die Einzelfallanalyse dar. In diesen Zusammenfassungen sollen drei Fragen beantwortet werden (Ich verweise auf die eingangs und in Kapitel 3 formulierte Definition von Bewältigung, die meine Diplomarbeitsfragestellung leitet, und auf meine Definition von *Halt*, die im Kapitel 2.5. nachzulesen ist.):

- 1. Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*
- 2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?*
- 3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?*

7.1. Erstes Telefonat mit Frau Rucker

Ich erreiche Frau Rucker telefonisch ein paar Tage vor Uschis Krippeneintritt auf Anhieb. Ich stelle mich als Mitarbeiterin des WIKI-Projektes vor und frage nach Uschis Aussehen, damit ich das Mädchen erkennen könnte. Frau Rucker ist sehr wortkarg, antwortet nur knapp auf meine Fragen und stellt selbst keine. Ich gewinne dadurch den Eindruck, dass sie in die Studie nicht weiter involviert werden will. Daher halte ich das Telefonat so kurz wie möglich. Die Verabschiedung erfolgt knapp und schlicht. Ich bin sehr dankbar dafür, dass ich ihre Tochter beobachten darf.

7.2. Erste Begegnung mit Uschi : „Nicht ohne meine Mama“ (Woche1)

Am 10.9.2007 betrete ich zum ersten Mal das Kindertagesheim, in dem sich unter anderem „Uschis Krippenraum“ befindet. Ich warte auf Mutter und Tochter im

¹⁶ Siehe auch „Personenverzeichnis“

Empfangsraum. Die Mutter führt Uschi im Kinderwagen herein. Uschi wird herausgehoben. Sie wirkt interessiert, aber sehr unsicher.

„Kurz vor 10 Uhr fährt eine Frau mit einem Kinderwagen herein. *Ich vermute sofort, dass es Uschi sein muss.* Das Kind hat einen Schnuller im Mund und trägt eine Haube. Allzu viel sehe ich also nicht, aber blonde Locken erkenne ich, der Hinweis, dass sie es sein könnte. Die Frau sieht mich *fragend* an, ich bin etwas unsicher. Stelle mich mit meinem Namen vor und frage sie, ob sie Frau Rucker wäre. Sie bejaht. Ich lächle sie nur an, *will dann nicht mehr sprechen, denn ab sofort interessiert mich nur noch das Kind.*

Frau Rucker fährt mit Uschi in den dafür vorgesehenen Abstellraum für Kinderwagen. Dort hebt sie Uschi heraus, nimmt ihr die Haube vom Kopf. Den Schnuller hat Uschi bereits heraus. Das Mädchen trägt eine lila Kapuzenweste und eine Jeans. *(Sofort denke ich mir, wie süß es nicht ist.)* Uschi sieht kurz zu mir herauf, lächelt mich an, klammert sich dann an das rechte Bein ihrer Mutter und schaut dort ein“ (Papier 2, 1).

Uschi wird in einem Zustand hereingeführt, der ihr viel Sicherheit und Halt bietet. Der Schnuller im Mund, die Haube am Kopf und auch der Kinderwagen, der sie zu einem Großteil weich, aber fest umgibt, *schützen* Uschi vor der fremden Umgebung. Dann wird sie aus der vertrauten Umhüllung herausgehoben und steht auf eigenen Beinen. Zum einen interessiert sich Uschi für ihre Umwelt (sie blickt hoch zu mir), zum anderen sucht sie Halt bei der Mutter, indem sie sich bei dieser vergräbt. Die fremde Situation scheint Uschi als spannend, aber auch verunsichernd zu erleben.

„Die beiden gehen nun zu der Treppe, die in die Kinderkrippe führt. Uschi geht links von ihrer Mutter. Immer wieder dreht sie sich zu mir um, grinst mich an. Ich bemerke eine Zahnücke rechts unten neben strahlend weißen Zähnen. Das Treppensteigen dauert relativ lange, denn Uschi dreht sich immer noch um, schaut mich an, lächelt. Mit der rechten Hand hält sie die Hand der Mutter, mit der linken greift sie nach den Sprossen des Treppengeländers“ (Papier 2, 1).

Halt bedeutet Uschi sehr viel, sie hält sich an der Mutter, wie auch an dem Geländer fest. Vermutlich ermöglicht ihr dies den Aufbau des Gefühls an Sicherheit, wodurch sie fähig wird, ihrer Neugierde nachzugeben und mit mir Kontakt aufzunehmen.

„Oben, in der Garderobe, angekommen sagt die Mutter zu Uschi: ‘Jetzt suchen wir deinen Platz. Du hast einen Apfel!’ *(Damit meint sie das Symbol, das jedes Kind hat, damit es seinen Jackenplatz findet.)* ‘Schau, da ist er!’ sagt die Mutter und zeigt auf einen Platz. Uschi blickt hin, dann schaut sie wieder grinsend zu mir“ (Papier 2, 1).

In der Garderobe wird Uschi damit konfrontiert, dass sie nicht länger Besucherin ist, sondern selbst einen Platz in diesem fremden Umfeld bekommt. Inwiefern macht sie sich diese Tatsache bewusst? Sie sieht sich ihren Platz an, doch gleich darauf nimmt sie wieder Kontakt zu mir auf. Als wollte sie sich gar nicht länger mit diesem Platz

befassen. Anschließend hilft ihr die Mutter beim Entkleiden. Uschi tritt als Einheit mit der Mutter auf. Alles wird gemeinsam bewältigt. Als die Mutter Uschi auffordert, die Hauspatschen anzuziehen, wehrt sich Uschi gegen diese, ihr abverlangte Selbstständigkeit.

„Die Mutter reicht ihr die Patschen. Uschi sagt: ‘Du!’ Die Mutter zieht ihr die Patschen an. Dann gehen sie – wieder Hand in Hand – zur Glastüre, die in den großen Spielraum führt“ (Papier 2, 1).

Uschi will die Hilfe der Mutter. Vermutlich wäre Uschi dazu fähig, die Patschen alleine anzuziehen (sonst würde die Mutter wohl kaum so agieren), aber sie will die Unterstützung der Mutter nicht missen. Die fremde Situation in der fremden Umgebung scheint Uschi als verunsichernd zu erleben, so dass sie die Hilfe der Mutter verlangt. Dadurch zeigt sie – zumindest unbewusst -, dass sie die Mutter braucht.

Die Mutter ist darum bemüht, Uschi mit den Räumlichkeiten und Spielsachen vertraut zu machen. Sie erklärt Uschi viel. Schutz vor all dem Fremden holt sich Uschi bei der Mutter. Sie weicht anfangs nicht von ihr, braucht den direkten Körperkontakt. Das dürfte ihr Halt geben. Da die Mutter schon von ihren beiden älteren Söhnen die Einrichtung kennt, kann sie Uschi führen. Sie erklärt Uschi, wo sie welche Spielsachen finden kann. Das mag für Uschi eine wichtige Unterstützung sein.

Die Mutter ermutigt Uschi zum Spiel. Dabei wird Uschi mit einigen Misserfolgen konfrontiert (etliches gelingt ihr nicht), die sie dazu bewegen, die Hilfe der Mutter zu erbitten. Zum einen bewirkt das Wissen um ihre Hilflosigkeit eine verstärkte Hinwendung zur Mutter, zum anderen dürften die Gefühle der Abhängigkeit von Uschi als unangenehm empfunden werden. Ihre Ambivalenz könnte in folgender Szene ersichtlich werden: Uschi versucht, einer Puppe die Mütze aufzusetzen, doch sie schafft es nicht.

„Uschi geht zur Kiste, nimmt eine blaue Mütze heraus. Mit dieser kehrt sie zur Mutter und der Puppe zurück und versucht, sie über den Kopf der Puppe zu ziehen. Doch das gelingt ihr nicht. Dann dreht sie sich ein wenig von der Mutter weg. Sie schaut einem Burschen zu, der mit Legosteinen spielt. Wieder streckt sie den Bauch heraus, das Kinn zieht sie etwas an. Dabei hält sie die Mütze in der linken Hand und mit der rechten Hand fährt sie hinein und dehnt sie aus, indem sie den rechten Arm beinahe durchstreckt und so den Stoff auseinander zieht. Etwas später dreht sie sich wieder zur Mutter. Sie kuschelt sich an sie und kneift ihr mitsamt der Mütze, die wie ein Fäustling über ihre Hand gestülpt ist, in den Busen. Die Mutter sieht mich etwas *verlegen* an und meint dann zu Uschi: ‘He, du zwickst mich ja in meinen Busen.’ Uschi sagt nichts darauf, sondern fährt noch einmal mit der Hand zum Busen der

Mutter und umfasst ihn kurz. Abermals versucht Uschi der Puppe die Mütze aufzusetzen, doch sie schafft es nicht“ (Papier 2, 2f).

Uschi dreht sich vorerst weg, ihr Misslingen soll nicht gesehen werden. Ich vermute, sie will ihre Schwäche nicht wahrhaben. Sie soll gar nicht existieren. Wenn sie sich weg wendet, existiert ihre Hilflosigkeit nicht. Kurz darauf sucht sie den Körperkontakt zu ihrer Mutter; sie braucht ihre Mutter, weil sie selbst hilflos ist. Die Liebe zur Mutter wird sicher durch die Abhängigkeit Uschis von ihr gespeist. Doch Uschis Gefühle sind nicht nur positiv; sie ist vermutlich auch wütend, enttäuscht darüber, dass ihr etwas nicht gelingt, dass sie etwas noch nicht kann. Diese Aggression zeigt sie auch. Sie zwickt ihre Mutter. Und zwar zwickt sie die Mutter in jenen Körperteil, der das Baby – das völlig abhängige Baby – Uschi einst genährt hat. Der Busen, der sonst ein geliebter Körperteil für das Kind sein dürfte, wird hier negativ besetzt. Die Aggression ist gegen Uschis Hilflosigkeit gerichtet. Sie will es womöglich nicht wahrhaben, manche Handlungen noch nicht ausführen zu können, wie z.B. der Puppe die Mütze aufzusetzen.

Uschi dürfte in der Puppe aber auch sich selbst erkennen. Sie behandelt sie zärtlich und fürsorglich.

„Uschi nimmt die Puppe und geht zu dem größeren der beiden Puppenwägen. Sie setzt die Puppe hinein, nimmt sie aber gleich darauf wieder hinaus. Hält die Puppe in einer Hand, mit der anderen befühlt sie das Wageninnere. Mit der vollen Handfläche drückt sie auf den Stoff des Puppenwagensitzes und klopft mehrmals darauf. Dann setzt sie die Puppe hinein und fährt ein paar Schritte. Sie schaut auf ein Puppenbett, nimmt die Puppe aus dem Wagen und geht zu dem Bettchen. Eine andere Puppe liegt darin. Diese schleudert sie hinaus, nimmt die Decke in die Hand und legt 'ihre' Puppe hinein. Die Decke legt sie auf die Puppe, sodass diese bis zum Kinn zugedeckt ist, hingegen die Füße frei liegen. Außerdem klopft sie wieder auf die Decke, so wie sie es beim Wagen gemacht hat. Dann dreht sie sich zur Mutter. 'Schlaff,' sagt sie“ (Papier 2, 3).

Das Wohl „ihrer Puppe“, ihres „Selbst“, bildet den Mittelpunkt Uschis Interesse. Ein anderes Wesen tritt als Störfaktor auf, den es zu beseitigen gilt: Uschi schleudert eine andere Puppe weg, die symbolisch für ein anderes Kind stehen könnte. Ist diese(s) einmal verbannt worden, kann sich Uschi wieder liebevoll um ihre Puppe kümmern. Auf die Situation in der Kinderkrippe übertragen könnte das bedeuten, dass Uschi die anderen (Krippen-)Kinder ebenso als Konkurrenz betrachtet. Vermutlich tritt hier kindlicher Egozentrismus auf.

Eine weitere Schwierigkeit, mit der Uschi zu kämpfen hat, sind die vielen weinenden Kinder rings um sie. Ständig weint ein Kind. Uschis Reaktion darauf ist fast immer die gleiche: Sie erstarrt, schaut das weinende Kind an, ist wie gefesselt von dessen Anblick.

„Ein Bub weint, Uschi schaut ihn an. Dabei hat sie ein ernstes Gesicht; die Lippen geschlossen, die Augen klar auf den Buben gerichtet. Ihre Beine stehen gerade, sie sind eng beisammen, bilden einen Strich. Mit der rechten Hand spielt sie mit dem linken Mittelfinger“ (Papier 2, 3).

Ein weinendes Kind signalisiert Gefahr. Es gibt etwas in dem Raum, das negative Affekte erzeugt. Uschi kann sich kaum rühren. Sie verschließt sich (den Mund), weil sie sich vor dem „Bösen“ schützen möchte. Das „Böse“ soll nicht in sie eindringen können. Auch ihre Beine sind undurchdringlich, denn sie sind wie eins. Dass ihre Augen am Buben haften, lässt darauf schließen, dass sie mit ihrer Aufmerksamkeit ganz bei der Problematik des Weinens ist. Vermutlich möchte Uschi verstehen, was hier passiert. Wann immer Uschi ein weinendes Kind beobachtet, scheint sie zu erstarren. Ihr Verschließen, ihr Zusammenhalten birgt die Vorstellung des Haltes in sich. Sie selbst hält sich zusammen.

7.2.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Während der gesamten ersten Stunde weicht Uschi kaum von ihrer Mutter. Sie scheint einheitlich mit ihr auftreten und spielen zu wollen. Von der Mutter fühlt sich Uschi gehalten. Immer wieder sucht sie direkten Körperkontakt zur Mutter, nimmt ihre Hand, kuschelt sich an sie. So kann sie sich sicher fühlen.

Uschi selbst hält sich durch körperliches Erstarren (zusammen). Sie kann sich stabilisieren. In diesem Zustand ist es ihr jedoch unmöglich, Lust zu empfinden. Diese Stabilität bringt auch Passivität mit sich, weil sich Uschi aus Angst vor einer Gefahr verschließt, um sich in Sicherheit zu wiegen.

2. *Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?*

Bei der Beschreibung fällt auf, dass die Pädagoginnen mit Uschi nicht in Kontakt treten. Tatsächlich erlebt Uschi den ersten Krippentag fast ausschließlich mit ihrer Mutter.

Auch andere Kinder treten kaum in die Erlebenswelt von Uschi, sie ist recht isoliert. (Eine Ausnahme bilden weinende Kinder.)

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Solange die Mutter bei ihr ist, interessiert sich Uschi für neue Spielsachen und auch für mich. Gemeinsam mit der Mutter will sie die Spielsachen erforschen.

7.3. Uschi freut sich auf Gitti (Woche 1)

Vier Tage später kommt Uschi fröhlich mit der Mutter in die Krippe. Halt, den ihr vor allem die Mutter bietet, sucht Uschi bereits zu Beginn des Krippenbesuches, indem sie die Mutter fragt:

„‘Gehen wir zu Theo¹⁷?‘ [...] –‘Nein, das geht nicht, der hat eine Besprechung.’
Antwortet die Mutter. Uschi steht auf und sagt: ‘Gehen wir zu Gitti.’ [...] Dabei *strahlt* Uschi. Sie nimmt ihre Mutter bei der Hand und beide spazieren Richtung Krippeneingang“ (Papier 4, 1).

Uschi fragt nach ihrem Bruder, der ihr so vertraut ist. Nachdem ihr dieser Halt verwehrt bleibt, fragt sie nach Gitti, die offensichtlich ihre Sympathie gewonnen hat. Es ist auffällig, dass sich Uschi als Besucherin erlebt, die *zu* jemandem geht. Sie scheint etwas Bekanntes in der Fremde zu suchen. Und dies geschieht gemeinsam mit der Mutter.

Wie auch in der ersten Stunde, erlebt Uschi das Weinen anderer Kinder als beängstigend. Sobald Uschi mit dem Kummer anderer Kinder konfrontiert wird, versteckt sie sich bei der Mutter.

„Im Hintergrund hört man nach wie vor das Kindergeschrei, mittlerweile schon von drei Kindern. *Es ist schwierig, sich da zu konzentrieren.* Uschi geht mit ihrer Mutter wieder zum Tisch, die Mutter setzt sich auf den gleichen Sessel, Uschi bleibt stehen. Sie schaut ein bisschen herum; links und rechts von ihr ist jeweils ein Kind, das weint. Uschi bleibt ganz ruhig. Sie bewegt sich kaum. Da kommt ein Bursche und gibt ihr einen Stups. Uschi wackelt ein wenig, ansonsten passiert nichts. Da verzieht Uschi das Gesicht, kneift ihre Augen zusammen, zieht den Mund hinunter, gibt Weinlaute von sich. Hat aber keine Tränen in den Augen. Sie bewegt sich schnell zur Mutter und vergräbt ihren Kopf in deren Schoß. Die Mutter streichelt ihren Kopf. Dann hebt Uschi den Kopf wieder hoch, schaut kurz in die Runde, bleibt bei der

¹⁷ Theo ist Uschis älterer Bruder und wird im selben Gebäude, in einer anderen Gruppe, beaufsichtigt.

Mutter, legt ihren Kopf schief auf die Beine der Mutter. Uschi macht nun einen Bogen nach rechts, als streckte sie ihre Brustmuskeln. Sie lehnt also seitlich an ihrer Mutter, wobei sie selbst einen Bogen macht. Dann wieder dreht sie den Körper so, dass sie mit dem Bauch an den Oberschenkeln der Mutter ist. Sie bewegt sich, wippt mit dem Körper nach vorne und nach hinten. Immer aber bleibt der Körperkontakt zwischen ihr und ihrer Mutter. Etwas später richtet sich Uschi wieder auf. Sie sagt irgendetwas zu der Mutter - ich verstehe es leider nicht -, worauf sich diese erhebt und in die Garderobe geht. Sie kommt mit einem Fläschchen, das mit einer weißen Flüssigkeit gefüllt ist, und einem Stofftier zurück. Uschi nimmt das Fläschchen und trinkt *gierig* daraus. Dazwischen hält sie immer wieder kurz inne, behält den Saugaufsatz aber im Mund und schaut den anderen (häufig weinenden) Kindern zu“ (Papier 4, 2).

In diesem Beispiel lassen sich charakteristische Verhaltensweisen Uschis beschreiben, von denen auf ihr Erleben geschlossen werden kann. Uschi ist umgeben von weinenden und kreischenden Kindern. Dass sie sich nicht wie die Mutter setzt, sondern stehen bleibt, interpretiere ich als Versuch, den Überblick zu bewahren. Sie will der Gefahr, die offensichtlich im Raum stehen muss (warum sonst sollten die Kinder weinen?), ins Auge sehen. Uschis Bewegungslosigkeit wird noch oft auftreten und kann als Reaktion auf eine Gefahr verstanden werden, die sie lähmt. Zum einen kann sie in einem ruhenden Zustand besser beobachten als in Bewegung. Zum anderen ermöglicht ihr die Erstarrung auch besseren Halt. Das innere Gleichgewicht zu halten, ist bei Bewegungslosigkeit weit einfacher. In dem Augenblick, in dem Uschi gestupst wird, gerät ihr Halt ins Wanken. Auch wenn weiter nichts passiert, fühlt sich Uschi womöglich bedroht und vergräbt sich in den sicheren Körper der Mutter. Es folgt nun ein intensives Spüren der Mutter, als wollte Uschi von ihr umhüllt sein. Durch dieses Spüren macht sich Uschi auch die Anwesenheit der Mutter körperlich bewusst. Gleichzeitig wünscht sich Uschi womöglich Kraft zu „tanken“. Indem sie trinkt, füllt sie sich mit Energie. Sie stärkt sich.

7.3.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Der Körperkontakt zur Mutter ist sehr wichtig für Uschi, damit sie sich gehalten fühlt. Sobald ihr eine Situation zuviel wird, vergräbt sich Uschi bei ihr. Wie auch in der ersten Stunde, kann sie ihre Affekte nur mithilfe der Mutter regulieren. Sich bei der Mutter zu vergraben ist eine ähnliche Verhaltensweise, wie Wegzusehen. In beiden Fällen wendet

man den Blick ab. Auf die Situation von Uschi bezogen bedeutet das, dass sie sich mit einem bedrohlichen Erleben nicht konfrontiert sehen möchte. Zusätzlich erfährt Uschi auch noch Schutz und Sicherheit bei der Mutter.

Sich selbst kann Uschi durch Erstarrung halten. Durch die Erstarrung kann Uschi Angst zwar nicht bewältigen, aber diese im Moment vermutlich behindern. Dadurch ist es ihr in Folge aber nicht möglich, sich interessiert dem Krippengeschehen zuzuwenden.

Auch das Trinken aus dem Fläschchen interpretiere ich als einen Versuch, unlustvolle Gefühle zu „ertränken“. Sie führt sich etwas Gutes zu, einen „Zusatzstoff“, weil sie alleine mit der Beseitigung von Unlust nicht zurecht käme. Interessant hierbei ist, dass sich Uschi zweier unterschiedlichen Aktivitäten bedient: im ersten Fall beseitigt sie etwas aus ihrem Blickfeld, das nicht existieren soll (sie sieht weg), im zweiten Fall braucht sie noch zusätzlich etwas, sie braucht also mehr an „Existierendem“.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Inzwischen kennt Uschi die Kindergartenpädagogin Gitti bereits beim Namen. Von einem dynamischen Wechselspiel zwischen Uschi und Gitti zu sprechen, wäre es jedoch unangebracht. Mit anderen Kindern tritt Uschi nicht in Interaktion.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Im Vergleich zur ersten Stunde wirkt Uschi aufgeweckter und scheint etwas mehr interessiert am Geschehen zu sein.

7.4. Uschis erste kurze Trennung von der Mutter (Woche 2)

Eine Woche später, am 19.9.2007, kommen Uschi und ihre Mutter wieder fröhlich in die Garderobe der Kinderkrippe. Uschis Gefallen an der Kindergartenpädagogin Gitti wird offensichtlich.

„‘Gitti!’ sagt Uschi und lacht dabei, zieht den Kopf ein bisschen ein, macht einen leichten Buckel und klatscht mit den Händen zusammen. `Ja, wir gehen jetzt zur Gitti!’ bestätigt die Mutter“ (Papier 5, 1).

Uschi wirkt richtig aufgeregt darüber, dass sie Gitti wieder sieht. Ihre Freude scheint sie körperlich so zu packen, dass sie klatschen muss, um ihrer Anspannung (Erregung) Ausdruck zu geben. Sie ist ungeduldig, positiv aufgeregt. Tatsächlich wird Uschi von Gitti liebevoll begrüßt.

Irritiert wird Uschi wieder durch ein weinendes Kind. Während des Frühstücks vergeht ihr der Hunger, so sehr nimmt sie das Weinen des Kindes her. Doch diesmal vergräbt sie sich nicht im Schoß ihrer Mutter. Sie bewältigt die Situation und somit auch ihren negativen Affekt, in dem sie sich durch etwas Lustvolles ablenken lässt: Die zweite Kindergartenpädagogin, Barbara, fragt Uschi, ob sie etwas malen möchte. Barbara schenkt Uschi ihre ganze Aufmerksamkeit, indem sie ihr bei dem Spiel mit Fingerfarben hilft. Uschi lacht, zeigt ihrer Mutter die bunten Finger. Sie dürfte sich wohl fühlen. Sie hat etwas entdeckt, das ihr Freude bereitet. Etwas später meint sie von sich aus – völlig selbständig! -, dass sie etwas malen möchte. Ich vermute, dass sich Uschi hier als stark erlebt und somit einen Wunsch äußern kann, der darauf abzielt, etwas Lustvolles ohne die Mutter zu vollbringen. Der lustvolle Charakter dieser Tätigkeit wird dadurch unterstrichen, dass sie während des Malens singt. Ihre Mutter sieht zu. Diese Tatsache ist keine unwesentliche, wie sich im weiteren Verlauf der Stunde zeigt.

Die Nähe der Mutter ist wichtig, längere Trennungen dürften für Uschi unangenehm sein, denn sie entfernt sich kaum bzw. nur sehr kurz von der Mutter.

Als die Mutter an diesem Vormittag das erste Mal die Krippe für zehn Minuten verlässt, wird Uschi unruhig. Mutter und Uschi befinden sich mit Barbara gerade in der Legoecke, bevor Uschi von der Mutter verlassen wird.

„[Die Mutter] beugt sich herab zu Uschi und sagt: `Du, ich muss kurz mal weg. Aber ich komme gleich wieder, ok?’ Uschi nickt und sagt dann zu Barbara. `Die Mama kommt gleich wieder...die Mama kommt gleich wieder.’ Beim zweiten Mal sagt sie es sehr leise vor sich hin. [...] `Schau Uschi, da kann man den Stall aufmachen!’ zeigt ihr Barbara. Uschi sieht, wie Barbara ein Gatter bewegt. Dann versucht es Uschi auch; dabei bewegt sie es zu heftig und löst das Gatter. Kurz spielt sie mit dem Gatter, sie schüttelt es vor sich hin und her und zeigt es Barbara. Danach lässt sie es fallen und nimmt ein Pferd. Bei diesem Pferd kann man den Kopf bewegen. Mit relativ raschen Bewegungen führt Uschi den Kopf des Pferdes nach vor und zurück. Danach stellt sie das Pferd zu anderen Tieren auf die „Weide“. Dabei kippt das Pferd um. `Schwer!’ sagt Uschi. `Ja, das ist ein bissal schwierig, schau, so mach das am besten,’ sagt Barbara und hilft Uschi dabei, das Pferd gut hinzustellen. Dann

klopft Uschi mit der breiten Handfläche auf alle Tiere, *als würde sie sicherstellen wollen, dass sie fest am Boden stehen*“ (Papier 5, 5f).

Nach der Trennung versucht Uschi, sich selbst zu beruhigen. Sie spricht sowohl zu sich, als auch zu Barbara, dass die Mama ohnehin wieder kommen würde. Sie will diese Tatsache also mit jemandem teilen. In diesem Fall ist es Barbara, die ihr Gehör schenkt. Für Uschis Erleben könnte das bedeuten, dass sie sich durch diese Botschaft an Barbara nicht mehr so alleine fühlt, denn nun teilt sie etwas mit der Kindergartenpädagogin. Zu teilen bedeutet in Folge auch, eine Verbindung mit jemandem zu erlangen, denn es gibt eine Gemeinsamkeit. Es ist auch möglich, dass hier Uschi etwas loswerden möchte. Eine Sorge zu verbalisieren hat oft lindernde Wirkung.

Uschis Unruhe und Ungeduld lässt sich an ihrem Spiel gut erkennen. Ihre Bewegungen sind heftig, ruckartig, zerstörerisch. Das Gatter wird getrennt. Sie kann nicht vorsichtig spielen, denn sie ist aufgewühlt. Ihr Agieren ist hektisch. Als das Pferd umkippt und Uschi es als „schwer“ bezeichnet, fragt sich, wovon sie spricht. Ist die Situation schwer zu ertragen? Sie bemüht sich um Bodenhaftung. (Die Angst vor dem Verlust mit dem Boden wird in kommenden Stunden noch sehr deutlich.) Sie braucht Halt. Sie möchte verhindern, dass sie den Boden unter den Füßen verliert. „Nahe am Boden zu bleiben heißt Sicherheit zu suchen [...]“ (Lapierre 1998, 41). Ohne darauf näher eingehen zu wollen, möchte ich festhalten, dass Lapierre etwas später schreibt, dass der Boden die Mutter symbolisiert (ebd. 49).

Etwas später wendet sich Barbara einem anderen Kind zu. Nun wird deutlich, wie wichtig eine Bezugsperson für Uschi ist, damit sie ihre unlustvollen Affekte regulieren kann. Die Situation spitzt sich zu, als ein Bub neben Uschi zu weinen beginnt.

„Auf einmal weint der Bub, der bereits seit Beginn dabei sitzt. Uschi schaut ihn an. Dabei sitzt sie in der Position, dass ihre Beine ein 'W' bilden, das heißt, Oberschenkel nach vorne, Unterschenkel wieder nach hinten. Als würde sie knien, nur dass sowohl Unterschenkel als auch Oberschenkel auf dem Boden liegen. In dieser Position greift sie mit beiden Händen nach den Füßen, die also hinter ihr liegen, und klopft sich immer wieder auf die Sohlen. Den Blick auf den weinenden Bub gerichtet. Barbara nimmt nun den Buben und setzt ihn auf ihren Schoß, um ihn zu trösten.

Währenddessen schnappt sich Uschi einen Legopinguin und setzt ihn auf ihren Finger (wie einen Fingerhut). Diesen zeigt sie Barbara und wackelt damit vor ihrer Nase herum. Dann nimmt sie den Pinguin in die rechte Hand und schlägt ihn, als würde sie klatschen, öfter auf die linke Hand.

Danach steht Uschi mit einem Legospieltier auf (*ich kann mich nicht mehr erinnern, was es war, ob es nicht der Pinguin war*) und kommt zu mir. Ich bin ziemlich überrascht, denn sie hat zuvor keinen Blickkontakt mit mir gehabt. Doch sie geht entschlossen auf mich zu und reicht mir das Spielzeug“ (Papier 5, 6).

Uschi ist alleine und muss damit zurechtkommen, dass Traurigkeit und Schmerz sie umgeben. Uschi sieht Leid, doch die schützende Mutter gibt ihr diesmal keinen Halt. Diesen muss sie selbst aufbauen. Ihre Sitzposition ist auffällig stabil, denn sie berührt den Boden mit einer relativ großen Körperoberfläche. Somit ist es einfacher, das (innere) Gleichgewicht zu halten. Halt sucht sie auch mit den Händen, die nach ihren Füßen greifen. Sie will etwas umfassen, sich an etwas anhalten. Das Klopfen könnte von Uschi als ein intensives Spüren des eigenen Körpers erlebt werden. Als Barbara den Buben tröstet, ihn sogar körperlich zu sich holt, könnte das Angst in Uschi auslösen, nun ganz alleine übrig zu bleiben. Sofort bemüht sie sich mittels Pinguin um die Aufmerksamkeit Barbaras. Das Klatschen ist wie auch das Klopfen eine Tätigkeit, bei der Uschi einen Teil des eigenen Körpers intensiv spüren kann. Dann reicht Uschi mir etwas. Dadurch baut sie eine Verbindung zu mir auf.

Endlich kommt Frau Rucker wieder in den Krippenraum. Die Wiedervereinigungsszene bezeugt die große Freude Uschis über die Rückkehr ihrer Mutter.

„Plötzlich erhellt sich Uschis Gesicht, sie lacht, ihre Augen strahlen. Sie sieht zur Tür, steht schnell auf und läuft zur Mutter, die eben hereinkommt. [...] Bei der Mutter angekommen stürzt Uschi auf die Knie, sie weint aber nicht. Die Mutter hilft ihr auf, drückt sie. Uschi schnappt sich nach der Umarmung ihr Fläschchen, das neben dem Eingang steht, und saugt gierig daran, *als wäre sie kurz vor dem Verdursten gewesen*“ (Papier 5, 6).

Uschis Freude und Aufregung ist offensichtlich. Sie kann es nicht erwarten, die Mutter wieder zu spüren, läuft sogar hin. Die Freude und Erleichterung scheinen sie zu überwältigen. Doch auch andere Gefühle dürften sie heimsuchen; in ihrem Verhalten taucht womöglich eine Ambivalenz auf. Sie möchte sofort bei der Mutter sein, aber das nicht zufällige Stolpern hindert sie daran. Vielleicht gibt es auch Regungen in ihr, die sie zurückhalten.

Wie schwierig das „Getrenntsein“ von der Mutter war, zeigt sich vielleicht an ihrem großen Bedürfnis zu trinken. Sie hat viel Energie dafür verbraucht, das Alleinsein zu bewältigen, sich abzulenken, sich zu halten. Das hat sie soviel Kraft gekostet, dass sie sich nun wieder mit Energie füllen muss. Uschi saugt *gierig* daran. Winnicott betrachtet Gier als Folge von überstarken körperlichen oder emotionalen Mangelenerfahrungen (vgl. Aucter 1999, 71). In diesem Kontext dürfte Uschis Gier davon zeugen, dass sie ein „Zuwenig an Mama“ bekommen hat, also „mangelhaft versorgt“ wurde. Vermutlich beruhigt das Fläschchen in diesem Sinn.

7.4.1. Résumé

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Die Mutter ist ihr wichtigster *Halt*. Während die Mutter noch anwesend ist, ist Uschi dazu in der Lage, sich lustvoll zu beschäftigen (z.B. durch Malen). Nach der Trennung von der Mutter kann Uschi keine lustvollen Beschäftigungen mehr ausüben: Nun versucht sich Uschi zu beruhigen, indem sie mit sich selbst und mit Barbara spricht. Dabei ist Uschi zur Gänze damit beschäftigt, unlustvolle Affekte zu bewältigen. Durch das Aussprechen, kann sie im wahrsten Sinn des Wortes etwas Unlustvolles loswerden, von sich weisen.

Als auch Barbara Uschi alleine stehen lässt, bemüht sich Uschi um *Halt*, indem sie ihren Körper (ihre Füße) fühlt, um den Halt unter den Füßen nicht zu verlieren. Zumindest körperlich kann sich so ein Gefühl der Sicherheit einstellen, das sich auch auf ihr Erleben auswirkt.

2. *Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?*

Langsam gestaltet sich ein – wenn auch noch „zartes“ – dynamisches Wechselspiel zwischen Barbara und Uschi. Auch mit mir versucht Uschi in Interaktion zu treten, indem sie mir etwas schenkt. Dadurch erhofft sie sich meine Aufmerksamkeit. Zwischen Uschi und anderen Kindern findet keine Interaktion statt.

3. *Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?*

Uschi interessiert sich für Spiele in der Kinderkrippe, solange sie sich der Anwesenheit der Mutter sicher ist. Interessant dabei ist, dass Uschis Affektregulierung und ihr Interesse am Krippengeschehen in wechselseitigem Zusammenhang stehen: Zum einen bewirkt das Interesse am Krippengeschehen die Regulierung von unlustvollen Affekten, zum anderen wird Uschi durch Affektregulierung offen für eine interessierte Beschäftigung mit dem, was sie in der Krippe vorfindet.

7.5. Am Tag nach der ersten kürzeren Trennung (Woche 2)

Uschi und ihre Mutter haben inzwischen schon ein Ritual entwickelt, wie ein Krippenbesuch beginnt. Für Uschi dürfte das eine Hilfe sein, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden.

Gitti hat auch in der Beobachtungsstunde am 20.9. eine besondere Bedeutung. Ähnlich wie beim letzten Mal scheint sich Uschi auf sie zu freuen. Doch Uschi wird enttäuscht, denn Gitti spielt gerade mit einem anderen Mädchen, als Uschi und die Mutter den Spielraum betreten. Uschis eben noch fröhliche Stimmung kippt nun. Wahrscheinlich ist sie eifersüchtig. Selbst als Uschi Frühstück isst, dreht sie sich eigens dafür um, damit sie Gitti und das Kind beobachten kann. Sie unterbricht das Essen, nimmt ihre Mutter an der Hand und geht zu Gitti. Sie scheint die Unterstützung der Mutter zu brauchen. Gitti befindet sich mit dem Kind im Kastanienpool¹⁸. Unterstützt durch die Mutter, setzt sich Uschi dazu. Im Spiel könnte womöglich Uschis Wunsch deutlich werden, dass sie gerne die Aufmerksamkeit Gittis bekäme und ihr nahe sein will.

„[Uschi] setzt sich mit gestreckten Beinen auf die Kastanien. Rechts von Uschi stehen zwei Eimer; ein eckiger, der gefüllt mit Kastanien ist, und ein leerer runder Kübel. Uschi sortiert die Kastanien des befüllten Eimers in den leeren“ (Papier 6, 2).

Dass dieses Spiel kein bedeutungsloses ist, dass hier Uschi einen schwierigen Konflikt darstellt, vielleicht auch überwindet, zeigt sich im anschließenden Protokollauschnitt, bei dem Uschi mehrere Formen von Affektregulierung beansprucht, um wieder ein inneres Gleichgewicht herzustellen.

„[Nach dem Spiel] kuschelt sich [Uschi] an die Mutter, vergräbt ihr Gesicht in ihrem Bauch. Dann nimmt sich Uschi ihr Fläschchen und ihr Stofftier aus der Tasche der Mutter und beginnt zu trinken. Dabei hält sie das Fläschchen in der linken Hand und das Plüschtier in der rechten Hand. [...] Uschi lehnt mit dem Rücken an ihrer Mutter, bewegt sich langsam mit ihrem Körper an dem ihrer Mutter. Der Körperkontakt bleibt“ (Papier 6, 2).

Ich vermute, dass Uschi durch die Umschlichtung der Kastanien auch eine imaginäre Umschlichtung vornimmt. Sie nimmt einem Kübel etwas weg (dem Mädchen) und füllt die Kastanien (Gittis Aufmerksamkeit) in den leeren Kübel (Uschi). Dieser mögliche Wunsch Uschis kostet sie viel Kraft. Soviel Kraft, dass sie anschließend den *Halt* bei der Mutter, das Fläschchen und das Stofftier sucht.

¹⁸ Mit dem Begriff „Kastanienpool“ bezeichne ich eine ca. zwei Quadratmeter große Plastikwanne, die mit einer Menge Kastanien befüllt ist. Der Boden des Pools ist dadurch vollständig bedeckt.

Solange sich Gitti um Uschi kümmert, kann sie eine Trennung von der Mutter recht gut verkraften. Schwierig wird es, wenn Uschi keine unmittelbare Unterstützung erhält. Uschi wird an diesem Tag eine halbe Stunde allein gelassen. Gitti spielt gerade mit Uschi in der Legoecke, die Mutter sitzt etwas abseits.

„Die Mutter sagt zu Uschi: `Ok, mein Schatz, die Mama muss für eine halbe Stunde weg, ok? Aber dann kommt sie gleich wieder und holt sich ab. Ja?´ Uschi sagt: `Ja´. Die Mutter geht, Uschi dreht sich zu Gitti und sagt: `Die Mama geht kurz weg, aber sie kommt dann wieder.´ Dabei zieht sie die Augenbrauen hoch und schaut Gitti intensiv an. `Ja, die Mama muss was machen. Aber sie bleibt nur so ein bissi weg,´ sagt Gitti. Und während sie `bissi´ sagt, zeigt sie mit Daumen und Zeigefinger einen kleinen Abstand. `Nur so ein bissi!´ lächelt Gitti. Uschi nickt. `Und dann kommt sie wieder,´ wiederholt Uschi. `Genau, dann kommt sie wieder,´ bestätigt Gitti“ (Papier 6, 3).

Uschi erlebt diese Trennung wohl als verunsichernd und beängstigend. Sie fordert eine Bestätigung seitens Gitti ein. Diese versichert ihr, dass die Mama wirklich bald wieder kommt. Erst nachdem auch Gitti Uschis Vertrauen stärkt, dass die Mutter bald wieder zurück kommt, ist sie frei für ein lustvolles Spiel. Uschi kann sich nach dem kurzen Dialog auf das Legospiel konzentrieren, in das sie Gitti mit einbindet.

Wie könnte ein Kind Kommunikation erleben? Und ich spreche jetzt nicht von Inhalten, sondern allein von der Tatsache, dass zwei Individuen miteinander reden. Diem-Wille (2003, 191) macht darauf aufmerksam, dass Babys durch Kommunikation gehalten werden können. Vorerst äußert sich die Kommunikation durch Singen und Spielen, langsam wird das Kind mit Rhythmus und Melodie seiner Muttersprache vertraut gemacht. „Sprechen wird mit dem liebevollen Halten in Verbindung gebracht und als emotionales Zusammenhalten erlebt“ (Diem-Wille 2003, 191). Uschi erfährt hier Halt durch Kommunikation.

Ihr Vertrauen und ihre Geduld weichen, sowie Gitti mit einem weinenden Buben die Legoecke verlässt. Nun erlebt sich Uschi vermutlich ganz alleine. Die Mutter ist weg, Gitti ist weg. In darauf folgender Szene wird besonders deutlich, dass Gitti für die Bewältigung der Trennung von der Mutter eine wichtige Rolle spielt:

„Uschi schaut ihr [Gitti] mit großen Augen nach. Kurz spielt sie alleine in der Spielecke. Dabei murmelt sie zweimal vor sich hin: `Ich gehe jetzt zu meiner Mama...Gehe zu meiner Mama...´ und blickt dabei auf ihre Spielsachen. Dann kommt Gitti wieder, setzt sich wieder zu Uschi. Uschi lacht sie an und macht dann eine spezielle Uschi Handhaltung: Sie streckt beide Hände vor, hebt die Schultern, grinst, nur die beiden Zeigefinger sind ausgestreckt, die restlichen Finger sind angezogen und mit diesen beiden Zeigefingern wackelt sie vor ihrem Gesicht herum, *als würde sie „Nein, nein“ zeigen wollen, oder wie die Scheibenwischer beim Auto“* (Papier 6, 4).

Sowie Gitti Uschi verlässt, wird Uschi die Trennung auch wieder schmerzlich bewusst. Zum einen erlebt sie ja gewissermaßen eine kleine Trennung von Gitti, was sie wiederum an die Trennung von der Mutter erinnert, zum anderen fällt die Stütze weg, die Abwesenheit der Mutter gut ertragen zu können.

Uschi will nicht mehr länger auf ihre Mutter warten. Sie will aktiv werden, sie will zu ihrer Mutter gehen, worauf sie sich einstellt. Doch dann kommt Gitti. Uschi freut sich über Gitti und versucht nun, sich in Szene zu setzen. Sie spielt sich vor Gitti auf, damit sie deren Aufmerksamkeit gewinnt. Sie will Gitti vermutlich an sich binden. Uschi verwickelt Gitti nun auch in ein Spiel, das sie mit ihrer Mutter gespielt hat. Als Gitti abermals weg geht, folgt ihr Uschi sogar. Noch einmal wird Uschi enttäuscht, denn Gitti wendet sich von ihr ab. Gitti unterhält sich mit jemand anderem und die Mutter ist noch nicht zurück.

„Plötzlich sagt Uschi leise zu Gitti: 'Ich gehe zur Mama.' Dabei zieht sie die Mundwinkel ein wenig hinunter und senkt den Kopf. Gitti hört das nicht sofort, sie scheint in einem Gespräch mit einem anderen Kind vertieft zu sein. Uschi versucht es noch einmal, redet nun ein bisschen lauter. 'Ich gehe zur Mama.' *Diesmal vernimmt es Gitti und nun folgt eine Szene, die ich rührend finde.*

[Uschi] steht breit da, vor Gitti, im Hohlkreuz, daher wölbt sich der Bauch, ihre Augen ganz klar in die Augen von Gitti gerichtet. Sie bewegt sich nicht; die Augen groß, der Mund leicht geöffnet (*auf mich macht sie einen sehr konzentrierten Eindruck*) und sie hört Gitti zu. 'Deine Mama kommt bald! Du musst sie nicht holen, sie kommt dich holen.' – 'Die Mama kommt bald,' bestätigt Uschi, schaut immer noch Gitti an. Rührt sich nicht. Ihre Augenbrauen etwas hochgezogen. (*Ich habe das Gefühl, sie wartet noch auf etwas, sie schaut fragend drein, als wollte sie mehr Information.*)

'Deine Mama muss noch was besorgen,' fügt Gitti hinzu. Daraufhin ziehen sich Uschis Augenbrauen zusammen, sie dreht ihr Gesicht ein bisschen nach unten, sodass das Kinn näher zur Brust ist, presst die Lippen zusammen und bringt nur ein gepresstes, weinerliches 'Nein' hervor. 'Aber sie ist gleich wieder da!' beruhigt Gitti. 'Ja,' sagt da Uschi, gleich mit einer helleren, offeneren Stimme. 'Nur noch ein bissi!' sagt Uschi und zeigt mit den Fingern eine kleine Distanz. 'Genau', lacht Gitti, 'Nur noch ganz kurz, dann ist sie wieder da!' Uschi sagt nichts mehr, ihre Gesichtszüge haben sich wieder entspannt. 'Uschi, magst du was malen?' fragt sie nun Gitti. 'Ja!' sagt Uschi und lacht dabei" (Papier 6, 4f).

Durch diesen Dialog fühlt sich Uschi verstanden. Gitti geht auf sie ein, nimmt sich Zeit, Uschi zu beruhigen. Indem Gitti dem Mädchen hilft, die schmerzlichen Affekte zu lindern, erinnert die Situation an ein gelungenes „Containment“. Der Dialog zwischen Uschi und Gitti ist relevant dafür, wie Uschi ihre Erfahrungen interpretieren kann (vgl. Endres und Hauser 2000, 50). Gäbe es keine Bezugsperson, die sich einfühlsam in die Lage Uschis versetzt und geduldig auf sie eingeht, bekäme Uschi keinerlei Hilfe bei der Verarbeitung ihres Trennungsschmerzes. Damit der Dialog gelingt, muss der Diskurspartner sowohl

das Ausdrucksverhalten des Kindes als auch die Situation, in der sich das Kind befindet, erfassen. Gitti unterstützt Uschi dabei, Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Uschi alleine wäre vielleicht nicht in der Lage gewesen, diese Trennung zu bewältigen und sich einem Spiel lustvoll zuzuwenden¹⁹, wie es hier ermöglicht wird. Ich will hier abermals aufzeigen, wie wichtig Gitti (eine erwachsene Bezugsperson) für Uschi im Zusammenhang mit der Bewältigung von Trennung und Getrenntsein ist.

Bei dieser Wiedervereinigungsszene kommt Uschis ambivalentes Verhalten noch weit deutlicher als in der Beobachtung der letzten Stunde zum Ausdruck. Uschis Freude über die Mutter ist überschattet von einem anderen Gefühl, das sie zögern lässt, bevor sie zur Mutter hinläuft. Etwas hält sie zurück. Vermutlich verspürt Uschi Wut und Unsicherheit. Wie lange würde die Mutter diesmal bleiben, die sie eben ganz alleine zurückließ? Doch ihre Freude über die Rückkehr der Mutter überwiegt und Uschi kuschelt sich in ihre Arme. Nun wird sie wieder *gehalten*.

7.5.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Halt erfährt Uschi nach wie vor hauptsächlich durch die Mutter. Sowie die Mutter verschwindet, bemüht sich Uschi um die Aufmerksamkeit von Gitti. Im Zentrum der Interaktion mit Gitti steht die Kommunikation. Dabei will sich Uschi aktiv Gittis Hilfe erwerben, um das Erleben von Unlust zu vertreiben. Uschi wird durch eine Bezugsperson (Gitti) unterstützt, ist psychisch stärker und somit besser imstande, ihre Affekte zu regulieren. Indem Uschi eigenständig unlustvolle Affekte bewältigt, wird sich in ihr nicht nur ein Gefühl der Erleichterung aufgrund dieser Bewältigung einstellen, sondern sie wird auch auf einer Metaebene davon profitieren. Erlebt sie sich selbst als fähig, manche innere Konflikte alleine zu bewältigen, so stärkt dies ihr Selbstvertrauen und im Weiteren auch ihr Vertrauen darauf, den Krippenalltag alleine meistern zu können.

¹⁹ In Papier 6, 5 beschreibe ich das gemeinsame Malen von Gitti und Uschi, das dem kleinen Mädchen Freude bereitet.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Besonders in der Situation des Getrenntseins von der Mutter entsteht ein dynamisches Wechselspiel zwischen ihr und Gitti. Die beiden treten in einen Dialog. Kinder interagieren noch nicht mit Uschi.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Uschis Interesse am Krippengeschehen ist minimal. Das gemeinsame Spiel mit Gitti bereitet ihr Freude, doch von dieser wird sie rasch alleine gelassen und gleichzeitig schwindet auch Uschis Interesse am Spiel.

Noch konnte Uschi die Situationen der Trennung und des Getrennt-Seins gut verkraften, da sie immer wieder eine einfühlsame Unterstützung durch die Pädagoginnen erhielt. Dies war möglich, weil die Trennungen nur kurz anhielten. Wie würde Uschi Trennung aber erleben, wenn sie zuweilen völlig auf sich allein gestellt ist, da die Pädagoginnen auch anderen Kindern ihre Aufmerksamkeit schenken müssen?

7.6. Uschi ganz alleine (Woche 3)

Uschi bleibt am 28.9.2007 zum ersten Mal den gesamten Vormittag über alleine in der Kinderkrippe und es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den vorangegangenen Krippenbesuchen. Sie ist unruhiger als sonst. Außerdem erfahre ich, dass es Uschi in der Früh nicht so gut gegangen ist (vgl. Papier 7, 1).

„[...] damit meine ich, dass [Uschi] öfter Spielort und Spielgegenstand wechselt, als ich es gewohnt bin. Manchmal läuft sie auch nur im Raum herum, ohne ein (für mich wahrnehmbares) bestimmtes Ziel zu haben. Dabei kommt sie öfter zu den gleichen Orten und manche Male auch zu den gleichen Spielsachen“ (Papier 7, 1).

Als ich den Spielraum betrete, sitzt Uschi auf dem Schoß von Barbara; sie lehnt an Barbaras Körper. Diese zeigt Uschi ein Buch. Uschi sucht sich vermutlich bei Barbara Trost. Sie ist körperlich geschützt und gewärmt. Uschi erlebt sich in dieser körperlichen

Nähe womöglich gehalten. Ihr alleine wird in diesem Moment dieses Privileg zuteil, dass sie auf dem Schoß einer Pädagogin sitzt.

Doch nicht nur Barbara schenkt ihr ihre ganz besondere Aufmerksamkeit, auch eine Kollegin, die Uschi filmt²⁰, und ich widmen uns allein Uschi. Sie steht im Rampenlicht. Ich vermute, dass unsere Anwesenheit dazu beiträgt, dass sich Uschi mit der Zeit immer mehr von Barbara (körperlich) lösen kann. Schließlich entfernt sich Uschi ein paar Schritte um eine Puppe zu holen. Da wendet sich Barbara einem anderen Kind zu, was in Uschi ein Gefühl des Verlusts und vielleicht auch der Eifersucht aufflackern lässt. Sie läuft Barbara nach, doch diese scheint mit einem anderen Kind beschäftigt zu sein. Ein Nachlaufspiel beginnt: Barbara bewegt sich zu einem anderen Ort, Uschi läuft ihr hinterher und versucht immer wieder, die vollständige Aufmerksamkeit von Barbara zu gewinnen. Doch diese geht nicht mehr darauf ein; sie ist bereits bei anderen Kindern. In dem Spiel mit der Puppe wird vermutlich Uschis Wunsch deutlich, dass sie wie ein Baby umsorgt und gepflegt werden möchte. Mit einer Puppe und Decke tritt Uschi vor Barbara.

„Uschi reicht Barbara die Decke. Diese legt die Decke auf den Boden und faltet ein Dreieck. Uschi schaut dabei zu, steht aufrecht. Dann legt Barbara eine Puppe in die Decke und wickelt sie darin ein. (*Ich weiß leider nicht mehr, von wo Uschi die Puppe mitgenommen hat, bin mir aber sicher, dass diese noch nicht dort lag.*) Die eingewickelte Puppe reicht Barbara Uschi, daraufhin macht Uschi einen Schritt zurück. ‘Da, du kannst sie haben!’ sagt Barbara zu Uschi. Uschi zieht das Kinn ein und meint. ‘Will ich nicht.’ – ‘Ich will sie aber auch nicht!’ sagt Barbara. Dann legt sie die Puppe auf den Boden.

Uschi schaut nun auf die Pinnwand, die rechts hinter Barbara aufgehängt ist. Auf der Pinnwand befinden sich etliche Obstsorten (*aufgemalt auf Papier*). Uschi geht hin und zeigt auf den Apfel, sie grinst und sagt: ‘Apfel.’ Noch einmal zeigt sie darauf. Dann zeigt sie auf die Trauben. Barbara geht nun mit einem Mädchen weg. Uschi steht bald darauf auf und geht an mir vorbei. Sie bleibt etwas unschlüssig stehen, dann stellt sie sich zum Esstisch, wo Gitti mit zwei anderen Kindern gerade etwas spielt“ (Papier 7, 3).

In diesem Beispiel wird der verzweifelte Versuch, eine Bezugsperson an sich zu binden, sehr deutlich. Uschi gibt etwas her, sie tritt über ein Objekt in Kontakt mit Barbara. Dieses Objekt ist nicht zufällig gewählt; die Puppe könnte für Uschi selbst stehen, die in diesem Fall ein Baby wäre. Ein Baby zu sein beinhaltet die Tatsache der vollständigen Abhängigkeit. Es ist möglich, dass sich Uschi ebenso unselbständig und hilflos fühlt, wie ein Baby. Barbara will das Baby nicht. Und nicht nur das; sie legt es auf den Boden

²⁰ Im Rahmen der Wiener Kinderkrippen Studie werden bestimmte Krippenkinder auch gefilmt. Die Ausarbeitung des Filmmaterials liefert ebenso wissenschaftliche Erträge, wie die Arbeit mit Beobachtungsprotokollen.

und wendet sich von dem Baby ab. Noch gibt Uschi nicht auf; sie startet einen zweiten Versuch, indem sie Barbara in ein Spiel mit der Pinnwand verwickeln möchte. Die Pinnwand war das erste Mal Teil eines Spieles, als die Mutter noch anwesend war (vgl. Papier 4, 5). Außerdem kommt auch dem Apfel eine besondere Bedeutung zu; er steht vermutlich symbolisch für Uschi, denn in der Garderobe ist Uschis Platz mit dem Bild eines Apfels gekennzeichnet. Wenn sie Barbara den Apfel zeigt, so liefert sie unbewusst die Aufforderung mit: Sieh mich an! Das bin ich! Doch ihr Bemühen bleibt erfolglos.

Was soll sie nun tun? Sie weiß es nicht. Sie muss sich erst einmal orientieren, nachdem sie Barbaras Aufmerksamkeit verloren hat. Dann entschließt sich Uschi dazu, Gitti aufzusuchen.

Auch Gitti ist gerade mit einem Krippenkind beschäftigt. Sie nimmt Uschi zwar wahr, doch im Mittelpunkt steht ein anderes Kind.

Schließlich gibt Uschi auf. Sie beschäftigt sich alleine, an keinem Ort verweilt sie lange. Sie scheint unruhig zu sein, als müsste sie sich ununterbrochen ablenken.

Etwas später tritt Gitti an sie heran, weil sie die Speichelprobe von Uschi nehmen möchte.

„Da kommt Gitti mit dem Schnuller. ‘Du, Uschi, nimmst du den Schnuller wieder ein bisschen?’ fragt Gitti. Uschi grinst und schüttelt den Kopf. Gitti will ihn ihr in den Mund schieben, aber Uschi wendet den Kopf weg. Gitti versucht es noch einmal: ‘Da, Uschi, nur kurz.’ Uschi schüttelt wieder den Kopf. Dann steckt ihn ihr Gitti einfach in den Mund. Uschi spuckt ihn nicht aus, aber sie zieht die Augenbrauen zusammen“ (Papier 7, 4).

Diese Begegnung könnte Uschi als enttäuschend erleben. Endlich kommt eine Pädagogin auf sie zu, doch nicht, um auf ihre Bedürfnisse einzugehen, sondern um den eigenen Willen durchzusetzen. Nach dieser „Schnullervergewaltigung“ zieht sich Uschi zurück. Sie scheint erschöpft zu sein.

„Uschi geht zur Matratze, wo ein längliches, mit Perlen gefülltes Glasgestell liegt. *(Dieses Spielzeug kam bereits in einer anderen Beobachtung vor. Es sieht aus wie eine große Sanduhr, die aber nicht mit Sand, sondern mit bunten Perlen gefüllt ist, die je nachdem, wie man das Gefäß hält, in eine Richtung rinnen.)* Uschi nimmt das Spielzeug und setzt sich damit auf die Matratze. Sie wendet die Sanduhr ein paar Mal hin und her, dann legt sie sich seitlich hin; sodass ihre Beine am Boden liegen, der Körper und der Kopf – aufgestützt auf der Hand - auf der Matratze. [...] Uschi hat vor sich das Glasgestell liegen und fährt mit der linken Hand darüber, wodurch es zu rollen beginnt. Dabei fällt es manchmal auch von der Matratze. Dann holt Uschi das Spielzeug wieder zu sich und bewegt es wieder in dieser horizontalen Stellung. Dann setzt sie sich auf und gähnt. Sie steht auf, geht ein bisschen herum. *Nun folgt eine Sequenz, die sehr unübersichtlich ist.* Etliche Kinder weinen und gehen herum,

Uschi steht die meiste Zeit herum und beobachtet andere Kinder. Immer in der Gegend der Rutsche und der Matratze. Einmal legt sie sich rechts vor der Rutsche auf den Boden und rollte mit dem gesamten Körper nach rechts. Dann „robbt“ sie ein paar Schritte auf den Knien“ (Papier 7, 4).

Die Stimmung scheint bedrückend, ruhig, ermüdend. Uschi muss sich setzen. Womöglich fällt es ihr schwer, sich noch aufrecht zu halten. Sie resigniert aber nicht. Sie nimmt ein Spiel, bei dem es um Bewegung geht, um Bewegung in einem geschlossenen Raum. Erhofft sie sich, selbst wieder lebendiger zu werden? Dass sie ihren (Lebens-)Motor wieder auf Touren bringt?

Uschi ist müde, der Kampf um Aufmerksamkeit, noch dazu, wenn er verloren wird, strengt an. Es wirkt so, als klinge sich Uschi aus dem Geschehen nun aus; sie fungiert als Beobachterin, als Außenstehende. Dann wieder unternimmt sie Aktionen, um sich intensiv zu spüren. Interessanterweise rollt sie sich am Boden, so wie sie zuvor das Glasgefäß über den Boden gerollt hat. Durch das Rollen ist sie stark mit dem Boden verhaftet, ohne aber zu erstarren. Starke Bodenhaftung könnte sie als Halt erleben, die Bewegung als Abwehr von unlustvollen Affekten, präziser, von ihrem Gefühl der Verlassenheit. Womöglich ist das Spüren des eigenen Körpers für sie eine Hilfe, sich selbst in all dem Trubel nicht zu verlieren. Sie spürt sich, also ist sie. Die Pädagoginnen sind mit anderen Dingen beschäftigt; Uschi muss selbst schauen, wo sie bleibt.

7.6.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Uschi gelingt es in dieser Stunde nur sehr bedingt, ihre Affekte zu regulieren. Es scheint so, als klinge sie sich aus dem Geschehen aus, um mit den unlustvollen Affekten nicht direkt konfrontiert zu sein. Mithilfe eines bewegten Spiels versucht sie, ihre Ängste und ihre Verlassenheit psychisch zu lindern. Von tatsächlicher Bewältigung kann aber nicht die Rede sein.

Uschi ist hauptsächlich damit beschäftigt, Anschluss an eine Bezugsperson zu finden. Diese Suche nach einer konstanten Verbindung hält sie auf Trab. Doch nach etlichen Bemühungen ist Uschi erschöpft und beginnt sich eigenständig *Halt* zu verschaffen, indem sie sich wahrnimmt, fühlt und nahe am Boden bleibt.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Uschi strebt nach einem Kontakt mit den Erwachsenen, doch sie ist wenig erfolgreich. Zu einem dynamischen Wechselspiel kommt es zwar schon, doch dieses hat einen bitteren Beigeschmack. Uschis Bemühen um ein gemeinsames Puppenspiel mit Barbara endet mit Ablehnung. In dem kurzen Wechselspiel zwischen Gitti und Uschi während der Schnullernahme erfährt Uschi eine gewisse Ohnmacht gegenüber der Pädagogin.

Mit anderen Kindern gibt es nach wie vor keine Interaktion.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Nachdem Affektbewältigung kaum gelingt und Uschi mit anderen Personen in (fast) keinen befriedigenden Austausch kommt, ist sie weit davon entfernt, Interesse am Krippengeschehen zu verspüren. Zu viele „Hürden“ hindern sie daran.

7.7. Was geht hier vor? (Woche 4)

In der folgenden Beobachtungsstunde am 5.10.2007 hält sich Uschi sehr lange an einem Ort auf. Sie wechselt also nicht schnell zwischen Spielort und Spielzeug, sondern führt Aktivitäten langsam und lange durch.

Als ich diesmal den Spielraum betrete, kniet Uschi bei Barbara, diese liest aus einem Buch vor. Uschi hat den Schnuller im Mund und ihr Schafstofftier in der Hand. Beides dürfte ihr *Halt* geben; das vertraute Gefühl des Schnullers im Mund, der oft Trost spendete, und das Stofftier, das sie festhalten kann, mit dem sie kuscheln kann. Uschis Stofftier scheint die Funktion eines Übergangsobjektes²¹ einzunehmen.

²¹ Unter „Übergangsobjekt“ begreift Winnicott „reale Objekte wie Tuchzipfel oder Kuscheltiere, die vom Kleinstkind in der Phase beginnender Selbst-Objekt-Differenzierung weder ganz als äußere Phänomene noch ganz als zur inneren Realität gehörig erlebt werden. Sie dienen in dem sich erweiternden Trennungsbereich zwischen Mutter und Kind [...] der Beruhigung und Versicherung“ (Auchter 1999, 159).

Uschi macht an diesem Vormittag einen ängstlichen Eindruck. Wie Uschi Peers erlebt, wird in dieser Stunde klarer. Bisher traten andere Krippenkinder als Konkurrenz und somit als Gefahr auf. Wenn andere Kinder die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen genießen, bleibt Uschi alleine. In dieser Stunde wird die Angst, die anderen könnten ihr etwas wegnehmen, noch offensichtlicher. In zwei Szenen wird beobachtbar, dass Uschi negative Erfahrungen mit Peers macht.

„Circa zwei Meter von [Uschi] entfernt steht ein Puppenwagen. Sie nimmt ihn mit langsamen Bewegungen und schiebt ihn ein bisschen. Dann setzt sie ihr Stofftier hinein. In dem Augenblick kommt ein anderes Mädchen und schnappt sich den Kinderwagen. Uschi schaut es an, zieht die Mundwinkel etwas hinunter und mit einer sehr raschen Bewegung, fast hektisch, greift sie nach ihrem Schaf und nimmt es aus dem Wagen. Sie nimmt das Schaf eng zu sich und betrachtet das Mädchen noch eine Weile“ (Papier 8, 1f).

Uschi will offensichtlich mit dem Wagen und dem Stofftier spielen. Sie möchte befürsorgen. Dieses Vorhaben wird ihr zerstört, sie wird daran gehindert. Sie getraut sich nicht zu wehren, sondern „rettet“ das Bei-sich-Haben des Übergangsobjektes. Uschi kämpft nicht um den Wagen, dieser dürfte nicht oberste Priorität besitzen, doch das Schaf gilt es zu bewahren, als wäre sie selbst es, die sie vor den Gefahren in der Krippe schützen muss. Die Thematik des möglichen Verlustes tritt auch auf: Wenn ihr der Kinderwagen entwendet wird, verliert sie das Schaf. Diese Verlustangst könnte in Zusammenhang mit der Angst, die Mutter zu verlieren, gebracht werden.

Die zweite Szene, in der Uschi von einem Peer erschreckt wird, spielt sich auf der Rutsche ab.

„Uschi geht sehr langsam die Stufen der Rutsche hoch. [...] Als sie oben ist, kommt von hinten ziemlich schnell ein Bursche. Uschi sieht erschreckt nach hinten, ganz schnell lässt sie sich auf die Rutsche plumpsen und rutscht schnell hinunter. Unten angekommen, kniet sie sich hin. Den Schnuller immer noch im Mund, das Schaf in der Hand. Sie sieht den Buben an. Dieser rutscht hinunter und entfernt sich wieder. Uschi ist alleine bei der Rutsche. Sie bewegt sich auf Knien seitlich zur Rutsche und legt von der Seite aus ihr Schaf auf die Rutsche. Ihre Bewegungen sind wieder sehr langsam. Sie kniet also rechts von der Rutsche und schiebt das Schaf auf der 'Rampe' hinauf und hinunter“ (Papier 8, 2).

Hier wird der Gegensatz schnell-langsam ganz deutlich. Vorher noch schleppt sich Uschi langsam durch den Raum, doch die Gefahr initiiert in ihr Bewegung. Sie flieht vor dem Buben. Die Situation scheint für sie so schwierig, dass sie sich sogar hinknien muss, weil sie erschöpft ist. Sie braucht viel *Halt*; auf den Knien ist sie sicherer, weil sie so besser Gleichgewicht bewahren kann.

In beiden Szenen beobachtet Uschi die Kinder noch eine Weile. Vermutlich muss sie dieses Fremde erst kennen lernen, damit es nicht mehr so Angst einflößend ist. Sie muss die Gefahr im Auge behalten. Was passiert hier eigentlich?

In ihrer Unsicherheit bleibt sie auf den Knien. Noch einmal wagt sie es nicht, auf die Rutsche zu klettern. Stellvertretend für sich selbst setzt sie nun das Schaf auf die Rampe. Kann sie so über Umwege Lust empfinden und gleichzeitig der Gefahr entrinnen, fliehen zu müssen? Das Schaf könnte sie jederzeit herunterheben. Somit hat sie symbolisch sich selbst und ihre Affekte besser unter Kontrolle. Sie steuert von außen. Jedenfalls hat sie noch keine Vorstellung von einem lustvollen Zusammensein, von einem gemeinsamen Spiel mit den Peers.

Uschi kann in dieser Stunde aber auch Lust erfahren. Sie gesellt sich zu Gitti, die gerade mit einem Mädchen spielt. (Die Sonderstellung Gittis ist beobachtbar. Uschi wird von einer Assistentin gefragt, ob sie nicht etwas essen möchte, worauf Uschi verneint. Kurz darauf tritt Gitti an Uschi heran und fragt, ob sie etwas frühstücken möchte. Nun bejaht Uschi.) Gitti und das Mädchen spielen mit Bausteinen²², deren zackige Oberflächen aneinander geklemmt werden können.

„Willst du auch Guckuck spielen, Uschi?“ Uschi nickt. Daraufhin reicht ihr Gitti eine Platte, auf der man nun etwas aufbauen und zusammenfügen kann. ‚Guckuck‘ ist nicht der Name des Spieles, sondern bezeichnet die Art, wie Gitti mit dem Mädchen und den Bauklötzen spielt. Sie baut gemeinsam mit dem Mädchen ein Fenster; zwei parallele Bauklötze und ein Dach darauf, nimmt dann eine Figur, sieht mit dieser durch das Fenster durch und sagt: ‚Guckuck!‘ Das Mädchen lacht dann immer. Uschi schaut zuerst nur zu. Aus einer Kiste, die am Tisch steht, nimmt sie später selbst Steine. Gitti hilft ihr dabei, ein Fenster zu konstruieren und macht dann auch vor ihrem Fenster ‚Guckuck‘. Uschi lacht. Dann nimmt Uschi noch mehr Bauklötze aus der Kiste. Unter anderem nimmt sie ein Rad heraus. Das dreht sie in ihrer Hand“ (Papier 8, 4).

Was erlebt hier Uschi? Hier kommen nun mehrere Faktoren zusammen, warum Uschi lachen kann. Sie wird dazu eingeladen, bei etwas mitzuspielen, das Lust bereitet. Zumindest nimmt sie das so wahr, wenn sie das Mädchen sieht, das lacht.

Die Aufmerksamkeit Gittis trägt wesentlich dazu bei, dass sie Lust empfinden kann. Bei Gitti fühlt sie sich wohl und geborgen. Gitti hilft Uschi dabei, etwas herzustellen. Uschi darf also gleichzeitig etwas schaffen, aktiv sein, konstruktiv, zugleich muss sie aber nicht auf die Aufmerksamkeit von Gitti verzichten.

²² Unter diesen Bausteinen kann man sich legoähnliche Gebilde vorstellen. Sie sind jedoch leichter zu handhaben als Legoteile und somit auch für Kleinkinder problemlos zusammensteckbar.

Bei dem Spiel geht es um Zusammenfügen bzw. Trennen. Bausteine werden zusammengesteckt bzw. auseinander genommen. Uschi kann sich also auf spielerische Art mit Trennung und Getrenntsein auseinander setzen. Sie hat aber auch die Kontrolle darüber, was sie wann zusammenfügt oder trennt.

Das Guckuck-Spiel geht in die gleiche thematische Richtung, wenn der Blickwinkel auch ein anderer ist. Bei dem Guckuck-Spiel geht es um Erscheinen und Verschwinden. Weitergedacht bedeutet das, etwas ist da, oder nicht da. Die Mutter von Uschi ist entweder anwesend, oder nicht anwesend. Bei diesem Spiel hat Uschi die Kontrolle, sie ist nicht ohnmächtig. Sie hält die Zügel in der Hand.

Durch das Spiel tankt Uschi offensichtlich neue Energie und findet Vergnügen, denn bald schon ist sie dazu fähig, dasselbe Spiel alleine fortzuführen und dabei zu lachen.

„Inzwischen hat sich Uschi selbst eine Figur genommen und spielt Guckuck. Sie spricht es auch aus ('Guckuck!') und lacht dabei. Dann nimmt sie noch weitere Bauklötze und klemmt sie zusammen. Manche nimmt sie wieder auseinander, dann fügt sie wieder etwas zusammen. Das geht eine Weile so. Schließlich löst Uschi alles auf und legt die Bauklötze wieder in die Kiste zurück“ (Papier 8, 4).

Im Anschluss an das Spiel scheint es Uschi sehr gut zu gehen. Als sie dann auch noch von Barbara gewickelt wird (und somit die alleinige Aufmerksamkeit von ihr bekommt), bricht die Fröhlichkeit aus ihr heraus.

„Da dreht sich Barbara zu Uschi und fragt: 'Sag, ich rieche da etwas, müssen wir die Windel wechseln?' Uschi lacht und sagt: 'Ja!' Da steht Barbara auch schon auf, nimmt Uschi an der Hand und gemeinsam gehen sie in den Waschraum. [...] Danach zieht sie Uschi die Schuhe aus, nimmt Uschi mit beiden Händen und legt sie auf den Wickeltisch. Sie zieht ihr die Hose mitsamt Unterhose herunter, aber nicht ganz aus. Die Hose 'hängt' also an Uschis Knöcheln. Da beginnt Uschi zu reden. Es ist ein Mittelding zwischen Reden und Singen, und ich verstehe auch kein Wort davon, was sie von sich gibt. Sie lacht dabei. *Verglichen mit vorher wirkt sie 'quirrlig' und fröhlich.* Wie Barbara ihr in die Windel sieht, bemerkt sie, dass Uschi gar nicht hinein gemacht hat. 'Uschi, du hast ja gar nicht A-a gemacht! Na, dann muss das wer anderer gewesen sein, den ich gerochen habe! Du hast nur Lulu gemacht.' Uschi lacht wieder. Barbara wechselt Uschi die Windel. Sie legt die Windel zuerst verkehrt hin und will sie zukleben. 'Ach, das ist ja verkehrt! Diese Barbara! Macht das immer verkehrt!' sagt Barbara mehr zu sich selbst, als zu Uschi. Sie dreht die Windel um und klebt sie relativ locker zu. Dabei 'singt' Uschi nach wie vor. Nachdem auch Hose und Unterhose wieder angezogen sind, hebt Barbara Uschi vom Wickeltisch herunter und zieht ihr die Schuhe an. Dabei steht Uschi mit dem Gesicht zu Barbara. 'Du musst dich anhalten, Uschi, sonst fällst du um!' fordert Barbara sie auf. Uschi hält sich mit einer Hand bei Barbara fest, während diese ein Bein von Uschi hochhebt, um ihr den Schuh anzuziehen. Beim zweiten Fuß ist der Griff von Uschi etwas gelockert, sie wackelt ein bisschen, wie ihr der Schuh wieder angezogen wird. 'So, jetzt gehen wir wieder zu den anderen hinein!' meint Barbara. Uschi läuft vor, wobei ihr der rechte Schuh nach vorne wegflutscht. Uschi lacht. 'Schuh ist weg!' grinst Uschi und zeigt auf den Schuh“ (Papier 8, 5).

Uschi erlebt sich als Mittelpunkt Barbaras Interesse. Wie sich herausstellt, wäre der Windelwechsel nicht notwendig gewesen. Uschi dürfte die Frage als Angebot zur Zweisamkeit erlebt haben, welches sie mit Freude annimmt. Im Waschraum befindet sich sonst niemand. Sie allein mit Barbara. Sowohl das Lachen, als auch das Reden und Singen sind Zeichen für ihre gute Laune. Sie ist ausgelassen. Sie muss sich nicht krampfhaft zusammenhalten, den *Halt* bekommt sie ganz von außen. Sie kann sich sogar öffnen, gibt Worte, Laute von sich preis. Sie fühlt sich stark und hat keine Angst davor, das Gleichgewicht zu verlieren. Barbara muss sie dazu auffordern, sich an ihr festzuhalten. Uschi erlebt sich in dem Moment als selbständig. Im wahrsten Sinn des Wortes. Ihre Leichtigkeit, ihr Vertrauen darauf, nicht zu fallen, zeigt sich darin, dass sie läuft. Als sie den Schuh und somit die Kontrolle über diesen verliert, kann sie lachen.

7.7.1. Résumé

1. Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?

Vorerst muss sich Uschi durch den Schnuller und das Stofftier *Halt* verschaffen. Beide Gegenstände sind ihr vertraut und vermitteln ein Gefühl der Sicherheit. Durch intensiven Bodenkontakt (Uschi kniet!) kann sie sich physisch und in Folge davon auch psychisch *gehalten* fühlen.

Später kann sich Uschi von Gitti und Barbara als gehalten erleben. Gitti spielt mit ihr, Barbara pflegt sie. Am deutlichsten tritt Affektregulation während des Spiels mit Gitti auf. Mithilfe des „Guckuck“-Spiels kann Uschi zwei Gefahren spielerisch umsetzen: die Gefahr zu verschwinden und jene des Getrenntwerdens. Die Bewältigung unlustvoller Affekte gelingt Uschi im Spiel sehr gut, sodass sie langsam großen Spaß am Spiel entwickelt. Während Barbara Uschi wickelt, bilden die beiden eine Einheit, in die kein anderes Kind einbricht. Hier fühlt sich Uschi sicher, sie ist nicht alleine und wird umsorgt.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Peers erlebt Uschi als Gefahr, die es zu meiden gilt. Im Gegensatz dazu ist die Verbindung mit den Pädagoginnen wesentlich. Mit Gitti kann sie während des „Guckuck“-Spiels, mit Barbara während des Wickelns ein dynamisches Wechselspiel aufbauen. Diese unterstützen Uschi spielerisch bei der Auseinandersetzung mit der Problematik des Getrenntseins von der Mutter.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Interesse findet Uschi nur dann am Krippengeschehen, wenn sie die Aufmerksamkeit einer Pädagogin erhält und sich sicher genug fühlt, um sich dem lustvollen Spiel hinzugeben. Auch dürfte es von Relevanz sein, ob sich Uschi als ohnmächtig oder kontrollierend erlebt: Wenn sie die Zügel in der Hand hält, gelingt es ihr, Interesse am Spiel zu verspüren.

7.8. Im Sturm der Gefühle – zwischen Bewegung und Erstarrung (Woche 5)

Am 10.10.2007 macht Uschi einen schon viel selbständigeren und mutigeren Eindruck. Inzwischen dürfte ich ihr vertraut geworden sein, denn sie setzt sich absichtlich vor mir in Szene. Auf die Pädagoginnen geht sie in dieser Stunde nie aktiv zu.

So wie sie mich den Krippenraum betreten sieht, winkt sie mir zu.

„Da entdecke ich auch schon Uschi, die mich angrinst und bereits auf der Schwelle zur Garderobe steht. Sie schaut mich an und deutet mit der linken Hand, dass ich ihr folgen soll; sie winkt mit der linken Hand zu sich und dreht sich dann auch schon zur Garderobe um. [...] In der Garderobe ist ein dreieckiges Klettergestell aus Holz aufgebaut. [...] Es besteht aus zwei schrägen Sprossenleitern, die sich oben in der Mitte treffen. Uschi klettert eine Seite hinauf, sodass ich ihr Gesicht sehen kann. Mit beiden Händen hält sie sich an den Sprosse fest und mit jedem Schritt kommt sie eine Sprosse höher. Sie hat den Mund geöffnet, die Zunge etwas herausgestreckt und dann beginnt ihr Mund plötzlich ganz schnelle Bewegungen zu machen, als würde sie sprechen, doch es kommt kein Laut aus ihrem Mund. Hin und wieder kommt auch die Zunge dabei hervor, schleckt über die Lippen. Alles sehr rasch. Erst als Uschi am ‚Gipfel‘ des Sprossendreiecks angekommen ist, hört sie auf, die Lippen, den Mund so schnell zu bewegen. Sie hebt ein Bein hoch und mit einer langsamen Bewegung setzt sie es auf der anderen Sprossenleiter ab. Dann kommt auch noch das zweite Bein auf die andere Seite. Sie steigt hinunter. Wie sie unten angekommen ist, steigt sie sofort wieder hinauf“ (Papier 9, 1f).

Uschi lockt mich an. Inzwischen hat sie erfahren, dass ich ausschließlich *sie* beobachte. Im Gegensatz zu Gitti und Barbara schenke ich den anderen Kindern keine Aufmerksamkeit. Wenn ich anwesend bin, hat sie einen Sonderstatus. Dieses Wissen um ihre Exklusivität könnte ihr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen stärken. Uschi tritt nun als Gipfelstürmerin auf, die selbst „gefährliche“ Hürden selbständig meistert. Sie führt mir vor, wie toll sie schon klettern kann. Sie ist sehr aktiv. Ich vermute, dass sie stolz auf sich selbst ist und das genießt. Das Erfolgserlebnis, dass sie dieses Gerüst besteigen kann, ohne zu fallen, könnte ihr Selbstvertrauen noch weiteren Aufschwung verleihen. Sie könnte vom Sprossendreieck herunterfallen, stürzen, die Kontrolle verlieren. Doch vermutlich fühlt sie sich gehalten, denn ich sehe ihr zu. Vielleicht macht dieser Hauch Angst aber auch den Kick aus, den sie als lustvoll erlebt. Der Mund und die Zunge verraten ihre Aufregung, ihre innere Bewegtheit.

Uschi bewältigt das Klettergerüst, empfindet Freude, doch kurz darauf muss ich sie enttäuschen und zerstöre Uschis gute Stimmung.

„Diesmal steuert Uschi ein Schaukelpferd an. Sie stellt sich neben das Pferd und hält sich mit beiden Händen am Kopf an. Mit dem linken Bein versucht sie, sich auf das Schaukelpferd zu setzen. Sie probiert es ein paar Mal, aber es gelingt ihr nicht. Sie schaut mich an und sagt mit leiser Stimme: 'Hilft... hilft...' (*In dem Moment komme ich mir vor wie ein Sadist. Ich stehe nur da, schaue Uschi an und mache nichts. Ich soll nur beobachten, während das Kind um Hilfe bittet. Ich finde es furchtbar.*) Uschi gibt schließlich auf (*Sie tut mir schrecklich leid*)“ (Papier 9, 2).

Ich lasse Uschi alleine in ihrer Hilflosigkeit, gebe ihr keine Unterstützung, obwohl sie mich darum bittet. Wie muss Uschi das erleben, die nicht weiß, dass ich in Aktionen nicht eingreifen darf? Dass ich ausschließlich beobachte. Womöglich fühlt sie sich in dieser Situation auch von mir fallengelassen.

Kurz darauf beschäftigt sich Uschi damit, die Laden einer Kommode zu öffnen und gleich wieder zu schließen. Was könnte in Uschi vorgehen, wenn sie die Laden einer Kommode auf- und zumacht? Sie erhält die Vorstellung von einem offenen oder geschlossenen Raum, von Innen und Außen. Im Bezug auf den affektiven Raum ist Lapierre (1998, 33) der Meinung, dass der geschlossene affektive Raum sowohl Sicherheit bieten kann als auch Angst macht (Klaustrophobie). Der affektive Raum, der zur Welt geöffnet ist, kann im Sinne des Austausches als sicher oder vor aggressivem Hintergrund als unsicher erlebt werden. Die Umgangssprache bringt Redewendungen hervor wie „jemand verschließt sich“ oder „jemand öffnet sich einem anderen“. Vielleicht spielt sich Uschi mit den beiden Möglichkeiten; will sie sich verschließen oder offen für

das Krippengeschehen sein? Ebenso gut könnte Uschi Öffnen und Schließen darauf hindeuten, dass sie mein Verhalten verarbeiten muss. Zuerst bin ich ihrem Erleben nach für sie da, ich bin „offen“, dann lasse ich sie plötzlich alleine mit einem Problem. Ich „verschließe“ mich vor ihr.

Uschi verzeiht mir. Nachdem sie sich eine Weile alleine mit dem Öffnen und Schließen von Laden einer Kommode beschäftigt hat, will mir etwas schenken.

„In der linken unteren Lade liegt eine Zeichnung, Uschi nimmt sie heraus. Ich erkenne darauf den Namen 'Kristina'. Sie streckt mir die Zeichnung entgegen. 'Zeichnung,' sagt sie und lacht“ (Papier 9, 3).

Uschi lacht mich an, nimmt so Kontakt zu mir auf und möchte vermutlich ausdrücken, dass alles wieder gut ist. Sie ist nicht weiter böse auf mich. Sie möchte etwas mit mir teilen.

Doch wie stabil ist Uschi's Stimmung? Kurz darauf schon kippt das Lachen in eine plötzliche Erstarrung.

Ich möchte hier kurz innehalten und die mögliche Bedeutung von Erstarrung erläutern. Aus der Säuglingsforschung ist bekannt, dass das frühe Erschrecken, sich hilflos alleine zu wähen, eine tiefgehende Lähmung bewirkt (vgl. Gerspach 2001, 71). Lapierre (1998, 27) nennt zwei Verhaltensweisen, die jeweils als Flucht- und Abwehrmechanismen verstanden werden können. Erstgenannte ist die Flucht in die Hemmung, in die vollkommene Lähmung der Handlungsfähigkeit, hinter der das unbewusste Bedürfnis steht, sich zu verstecken. Ist man versteckt, muss man sich nicht ausdrücken und kann nicht bewertet werden. Das Gegenteil davon ist die Flucht in Überaktivität, Lachen, Albernheit mit demselben Ziel: Der authentische Ausdruck soll behindert werden, man versteckt sich hinter der Maske der Hyperaktivität.

Perry et al. (1998, 294) versuchen der Frage auf den Grund zu gehen, warum der Mensch bei Bedrohung häufig entweder mit Lähmung oder mit Hyperaktivität reagiert. Auch halten sie fest, dass der Mensch beim Aufkommen einer drohenden Gefahr entweder extrem passiv oder extrem aktiv reagiert. Bei der Erstarrung dissoziiert das Individuum, es wird gefügig und starrt auf die innere Welt, um sich von bedrohlichen äußeren Reizen zu distanzieren. Stammesgeschichtlich betrachtet vermuten Perry et al. (ebd.), dass Erstarrung inmitten von Terror durch andere kriegerische Horden eine wichtige Anpassungsleistung darstellte. Während Männer aktiv kämpften, wurden Frauen und Kinder als Beute verschleppt. „Es diente dem Überleben der Art, wenn

Kleinkinder und Frauen diese Angriffe heil überstanden“ (ebd. 294). Hier finden wir also ein weibliches Erbe vor, auf seelische Belastungen zu antworten.

Bei der Hyperaktivitätsreaktion hingegen kommt es in der Anfangsphase der Gefahr zu einem starken Anstieg der Aktivität im sympathischen Nervensystem. Pulsfrequenz und Blutdruck erhöhen sich, gespeicherter Zucker wird freigesetzt, der Muskeltonus erhöht sich und ein Gefühl der Überwachsbarkeit entsteht. Dem klassischen Muster der männlichen Krieger entsprach es, auf eine äußere Bedrohung mit Kampf oder Flucht zu reagieren, also motorisch aktiv zu werden. Daraus leiten Perry et al. (ebd.) ab, dass Mädchen bei Gefahrensituation zu Erstarrung neigen und Buben eher mobil werden. Ich will hier betonen, dass es um eine Neigung geht, denn wie sich am Beispiel Uschi ablesen lässt, reagiert dieses Mädchen auf Gefahr zwar meist mit Erstarrung, aber nicht ausschließlich. Hinzuzufügen ist, dass es bei dieser Erklärung offen bleibt, wie solche Verhaltenstendenzen, die sich vielleicht vor Jahrtausenden ausgebildet haben, über so lange Zeit tradiert wurden.

Doch nun kehre ich wieder in die Kinderkrippe zurück. Gitti bietet Uschi an, ein Bild zu malen. Dabei fügt sie hinzu, dass die anderen Kinder das bereits am Vortag gemacht hätten, als Uschi zuhause war. (Für ihr Fernbleiben erfahre ich keinen bestimmten Grund.) Uschis Ausstrahlung verändert sich blitzartig. Ich vermute, dass diese Erinnerung an das Zuhause, an die Mutter, an die Trennung bei Uschi schmerzliche Gefühle hervorruft.

„Unterhalb der Pinnwand steht ein Plastikbecher mit roter Farbe. Gitti taucht beim ersten Mal gemeinsam mit Uschi hinein. Sie skizziert einen Apfel auf dem Papier und meint zu Uschi. ‘Schau, das ist dein Apfel, den kannst du jetzt ausmalen.’ Anfangs hilft sie ihr dabei. Dann lässt sie Uschi allein anmalen. Uschi ist sehr langsam. Sie rührt sich kaum, *als wäre sie angewurzelt*. Mich erinnert sie in ihrem Malkostüm an ein Gespenst. Das Gesicht auf den Apfel gerichtet, den Mund hat sie zu. Ich bemerke, dass sie ihre Unterlippe eingezogen hat. [...] Verzieht keine Miene. Als hätte sie ein Pokerface aufgesetzt, ihre Emotionen kann ich nicht erkennen. *Sie ist wie versteinert*. [...] ‘Schau, Uschi, da ist es noch weiß, und da oben,’ versucht Gitti Uschi anzuleiten. Uschi gehorcht. Sie trägt mit dem Pinsel dort noch rote Farbe auf, wo weiße Flächen sind. Langsam. Dann hält sie plötzlich inne und meint: ‘Fertig’“ (Papier 9, 3f).

Der Gegensatz zu der lustvollen Szene am Klettergerüst ist markant. Die Erstarrung²³ bei negativen Affekten ist typisch für Uschi. Als könnte sie weniger existieren, wenn sie

²³ Ich verwende bewusst den Terminus „Erstarrung“, obgleich sich Uschi etwas bewegt. Ihre Bewegungen sind aber äußerst reduziert und sehr langsam. Eine vollständige Erstarrung, bei der es keine Bewegung mehr gibt, ist nicht gemeint.

sich nicht bewegt, und müsste dann auch weniger intensiv schmerzhaft Gefühle ertragen. Sie gehorcht, malt, reagiert. Aber die Freude an der Sache bleibt aus. Sie lässt nun nichts mehr nach außen dringen, als müsste sie sich zusammenhalten, jeden Teil von sich, um nicht zu zerbrechen. Der Mund ist verschlossen, und kein Gefühl tritt nach außen. Die Erstarrung gleicht einer Schutzmauer, die sie um sich selbst aufbaut. Dann, unerwartet für Gitti, beendet Uschi das Spiel. Sie will nicht mehr. Sie kann sich dem Malen nicht lustvoll zuwenden, weil sie vermutlich zu sehr mit ihrer Angst vor dem Verlust der Mutter beschäftigt ist. Die Theorie wird unterstützt, wenn der nächste Absatz unter die Lupe genommen wird. Gitti möchte das Bild, das Uschi gemalt hat, von der Pinnwand lösen und zum Trocknen aufhängen. Uschi kann sich vom Bild kaum lösen.

„Danach nimmt Gitti drei der vier Reissnägel aus der Pinnwand, die das Blatt angeheftet haben. Da greift Uschi zu ihrem Werk, denn das Bild fällt beinahe hinunter. Nur noch der vierte Reissnagel fehlt. Doch da hält Gitti das Papier und löst das Bild von der Pinnwand, während sie den vierten Reissnagel entfernt. Uschi streckt ihren Arm zu Gitti und dem Blatt aus. Sie versucht, dieses zu nehmen. 'Nein, das mache ich schon,' sagt Gitti. Gitti geht ein paar Meter zu einer Schnur, die im Bereich hinter dem Esstisch gespannt ist und befestigt das Bild von Uschi mit zwei Kluppen. Uschi sieht zu, sagt nichts. Wie sich Gitti schon wegbewegt, betrachtet Uschi immer noch ihr aufgehängtes Bild, das höher hängt, als sie groß ist. Ein paar Sekunden haftet sie mit ihren Augen daran, dann dreht sie sich um. Gleich hinter ihr befindet sich der runde Esstisch mit den Sesseln herum. Uschi setzt sich etwas schief auf den Sessel und sagt mit den Blick zu den Kindern: 'Uschi gemalt...' Keines der anderen Kinder, die am Tisch sitzen, reagiert. 'Uschi gemalt,' wiederholt sie. Wieder keine Reaktion“ (Papier 9, 4).

Wie könnte Uschi diese Szene erleben? Sie sieht ihr Produkt. Sie hat etwas geschaffen, somit steckt in diesem Bild etwas von ihr. Sie möchte das Bild sofort an sich nehmen, als könnte sie keine Sekunde warten, womöglich aus Angst, dass das Bild verschwindet. Symbolisch, dass die Mutter oder sie selbst verschwindet. Sie passt auf ihr Werk auf. Lässt es nicht aus den Augen. Sie hält es fest. Selbst, wie das Bild aufgehängt ist, kann sich Uschi noch nicht davon trennen. Sie blickt es fasziniert an. Und dann spricht sie zweimal aus: Uschi gemalt. Das kann zweierlei bedeuten. Uschi hat ein Bild gemalt. Oder auch: Uschi *wurde* gemalt. Im ersten Fall möchte sie, dass die Kinder ihr Produkt wahrnehmen. Da dieses Produkt aber als Teil von Uschi verstanden werden könnte, ähnelt diese Interpretation dem zweiten Fall, nämlich, dass sie selbst wahrgenommen werden möchte. Bitte schaut mich, Uschi, an. In beiden Fällen möchte sie mit den anderen Kindern etwas teilen, das sie selbst fasziniert. Dies gelingt ihr nicht. Uschi ist enttäuscht und erlebt die Situation als wenig lustvoll.

Im Anschluss daran bekommt Uschi zu Essen angeboten. Zwar nimmt sie das Keks, das ihr gereicht wird, doch der Akt des Essens scheint kein lustvoller zu sein.

„Uschi isst vorerst nur das Keks. Dabei schließt sie nie ihre Lippen bzw. den Mund. Zwar macht sie Kaubewegungen mit dem Mund, aber ich sehe dabei immer ihre Zähne. [...] Die Kaubewegung ist auch keine dynamische, sondern wirkt abgehakt. Als wäre jedes Mal `Zusammenbeißen` ein kontrollierter, einzelner Akt. Uschi spricht nichts, *ihr Gesicht ist ausdruckslos*“ (Papier 9, 4).

In dieser Sequenz wirkt Uschi maschinenhaft, als wäre sie ein Roboter, der gut funktioniert, aber beim Essen keine Lust empfindet. Die Zähne schmecken nichts, sie zerkleinern. Auch die abgehakten Bewegungen mit dem Mund deuten auf kein lustvolles Genießen hin, sondern unterstreichen den maschinellen Charakter der Szene. Und Kontrolle scheint ebenfalls im Gegensatz zur Lust zu stehen.

Spannend ist, dass Uschi kurze Zeit später einen Taschenrechner nimmt. Ein Taschenrechner funktioniert einfach nur. Für Uschi bedeutet das, dass sie auf eine Taste drückt und Zahlen oder Symbole aufleuchten. Sie kann die „Reaktion“ des Taschenrechners kontrollieren.

Im Laufe der Stunde schwankt Uschi noch ein paar Mal zwischen dem Zustand der Erstarrung, Anspannung und einem entspannten Zustand. Sie scheint hin und her gerissen zwischen lustvollen Momenten und jenen, die sie in Angst versetzen. Um aus einer unangenehmen Situation zu entkommen, also um die Anspannung abzubauen, wählt Uschi eine Form von Bewegung, bei der sie sich von unlustvollen Affekten befreien möchte.

7.8.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Ich bin die neu auserkorene Unterstützung, die sie will. (Nun wird schon deutlich, dass sich Uschi vor allem dann wohl fühlt, wenn sie die Aufmerksamkeit eines Erwachsenen bekommt.) Ich sehe ihr zu, wodurch sie sich sicher (gehalten) fühlt und sie kann sich selbst in „gefährliche“ Situationen (Sprossendreieck) begeben, die ihr Spaß machen. Als Uschi jedoch möchte, dass ich meine Beobachterrolle aufgebe und ihr helfe, lasse ich sie alleine.

Kurz darauf agiert Uschi in Bewegungsarmut, sie nimmt eine verhaltene Position ein. Im weiteren Verlauf der Beobachtungsstunde ist Uschi entweder wie gelähmt vor Angst, oder sie versucht sich durch übereifrige Bewegung von den unangenehmen Affekten zu befreien. In beiden Fällen können unlustvolle Affekte nicht bewältigt, aber „verschoben“ werden.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Auffällig ist, dass Uschi in dieser Stunde nicht darum bemüht ist, mit Pädagoginnen in Kontakt zu treten. Ein einziges Mal will sie Kontakt mit den Krippenkindern aufbauen, als sie diesen von ihrem Bild berichtet. Doch die Kinder gehen auf dieses Interaktionsangebot nicht ein.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Uschi erlebt die Zeit in der Krippe als sehr stürmisch. Zwar gibt es Momente, in denen sie Interesse am Krippenalltag (z.B. Klettergerüst) empfindet, doch ebenso rasch wird sie von Affekten der Unsicherheit, der Verlassenheit, der Verlustangst heimgesucht und ihr Interesse am Krippengeschehen ist wie ausgelöscht. Interesse konnte Uschi in dieser Beobachtungsstunde in jenen Momenten entwickeln, wo sie sich (von mir) als gehalten erlebt hat. Es gibt also einen Zusammenhang zwischen dem Erleben von Halt und dem Entstehen von Interesse am Krippenalltag.

Ein paar Tage später erkrankt Uschi.

7.9. Uschi nach dem Magen-Darm-Virus (Woche 6)

Uschi blieb am Montag, den 15. und Dienstag, den 16. Oktober 2007 zu Hause, da sie einen Magen-Darm-Virus hatte. Krank zu sein bedeutet im positiven Fall, umsorgt und geschützt zu werden, in jedem Fall aber zuhause bleiben zu dürfen.

Am Freitag, den 19. Oktober erlebe ich sie so depressiv wie nie zuvor.

„Kurz nach 9 kommt ein großer Mann mit Uschi in die Garderobe hereinspaziert. Uschi geht links von ihm. Ich habe den Mann noch nie gesehen, nehme aber an, dass es sich um Uschis Vater handeln muss. Er grüßt mich kurz, ich grüße zurück. Uschi sieht mich, schaut mich kurz an. Dann steht der Mann vor ihr, sodass ich Uschi nicht sehen kann, und zieht ihr die Jacke aus. Danach setzt er sie auf die Garderobenbank (vor ihr Symbol, den Apfel) und zieht ihr die Straßenschuhe aus. Als er Uschi die Hauspatschen anzieht, raunzt Uschi 'Nein...nein...' mit einer weinerlichen Stimme. 'Ich will nach Hause gehen,' sagt sie weiters. 'Die Mama kommt dich dann abholen, Uschi. Und jetzt kannst du mit den anderen Kindern spielen. Schauen wir einmal, was Gitti Neues hat. Und das Schaf! Das du gestern vergessen hast! Schau, das kannst du auch mitnehmen,' meint der Vater. (*Über Uschis Platz sitzt ihr Schafstofftier.*) Der Vater hebt das Schaf herunter und reicht es Uschi. Er nimmt Uschi an der Hand und führt sie in den Spielraum. Ich stehe auf und folge dem Vater hinein. Dort lässt er die Hand von Uschi los, dreht sich um und geht. Gitti kommt her und begrüßt Uschi. Uschi sagt nichts. Sie steht steif da. Ihre Augenbrauen ziehen sich zusammen. Ihr Mund ist etwas nach vor geschoben, geschlossen. Das Schaf zieht sie zu ihrem Kinn, mit beiden Armen hält sie es“ (Papier 11, 1).

Uschi deklariert, dass sie hier nicht sein möchte. Es gibt keinen Zweifel daran, dass sie zu Hause sein will, nicht in der Krippe. Uschi selbst ist untätig, lässt sich vom Vater bedienen. In ihrer Passivität lässt sie sich vom Vater in den Raum führen. Sie selbst will nichts tun. Das einzige, was sie von sich gibt, ist ein klares „Nein“. Gitti kommt ihr entgegen, Uschi sieht sie böse an. Dieses Verhalten ist neu: Bisher hat sich Uschi gefreut, wenn ihr die Aufmerksamkeit einer Pädagogin zuteil wurde, doch heute interessiert sie Gitti nicht. Sie will nach Hause.

„Eine Weile steht sie nur da, dann geht sie ein paar Schritte Richtung Esstisch. Dabei hebt sie die Beine nicht wirklich, sie rutscht auf den Sohlen langsam vorwärts. Ihr Gesicht nach wie vor ein bisschen zusammengezogen. Dann bleibt sie wieder stehen. Sie schaut Kindern zu, die hinter dem Tisch spielen. 'Na, Uschi, du bist noch nicht wirklich wach, heute, oder?' fragt Gitti. Uschi schaut sie mit zusammengezogenen Augenbrauen an, sagt nichts. Dann geht sie zur Legoecke, wieder rutscht sie auf den Sohlen, nur die Fersen hebt sie leicht, die Zehen verlassen den Boden nicht. Uschi bleibt auf dem Teppich stehen, der in der Legoecke aufgelegt ist. Gerade steht sie, wobei sie kaum merkbar mit dem Körper schwankt. Dieses Schwanken geht in alle Richtungen, hat keine spezielle Reihenfolge. (*Als fiele es ihr schwer, das Gleichgewicht zu halten, oder als ob ihr schwindelig wäre.*) Ihre Augen sind starr auf die Kinder gerichtet, die in etwa 3 Meter Abstand von ihr mit der Kugelbahn spielen. Ihr Kiefer ist etwas nach vor geschoben, die Lippen geschlossen. (*Auf mich macht sie einen leicht wütenden Eindruck.*) Na, Uschi, willst du heute gar nichts spielen?' fragt Gitti. Uschi schaut sie an, ihre Miene ändert sich dabei nicht. 'Hm, magst du dich vielleicht ein bisschen in die Kuschelecke legen?' Uschi nickt“ (Papier 11, 1).

Der Widerwille, mit dem Uschi in der Krippe ist, zeigt sich besonders deutlich an ihrer Art der Fortbewegung. Das Rutschen mit den Sohlen, dieses zögerliche Vorwärtstasten könnte so interpretiert werden, dass sie gar nicht gehen will. Irgendetwas hält sie zurück.

Ihr Widerwille? Kurz darauf schwankt sie. Erlebt sie sich selbst so schwankend? So schwach? Zumindest ist sie nicht in der Lage zu sprechen. Sie sieht finster drein, macht womöglich auch Gitti für ihre Traurigkeit verantwortlich, denn diese erntet wieder einen bösen Blick. Erst das Angebot, sich in die Kuschelecke zu legen, nimmt Uschi an. Zwar sagt sie nichts, doch es reicht für ein Nicken. Das Wort „Kuschelecke“ erinnert sie vielleicht an etwas Mütterliches, denn es könnte mit den Qualitäten „weich“ und „warm“ assoziiert werden. Vermutlich wünscht sich Uschi an einen solchen Ort.

Gitti bringt Uschi zur Matratze, dort legt sich Uschi hin. Eine Dreiviertelstunde lang liegt sie nun dort. Sie rührt sich nicht, sie starrt vor sich hin (auf die Wand), mit dem Rücken zum Spielraum, sie schottet sich ab. Es gibt keine beobachtbare Regung in ihr. Selbst als sich ein Bub über sie beugt und sie ansieht, reagiert sie nicht. Es ist ihr alles egal, was hier passiert. Sie leidet.

Um das Bild wiederzugeben, das ich beobachten konnte, möchte ich an dieser Stelle zitieren, wie ich mich selbst gefühlt habe:

„Ich bemerke an mir selbst, wie ich immer mehr leide und mich beherrschen muss, Uschi nicht über den Kopf zu streicheln. Sie wirkt auf mich unglaublich traurig und verloren, ja, fast depressiv. Sie reagiert kaum auf das, was um sie herum passiert, sie verkriecht sich, ihre Augen sind matt. Ich merke, dass ich selbst beinahe Tränen in den Augen habe. Sie tut mir so leid“ (Papier 10, 3).²⁴

Nach einer Dreiviertelstunde fragt Gitti sie, ob sie etwas essen möchte. Langsam erhebt sich Uschi. Ab nun liegt sie zwar nicht mehr auf der Matratze, aber sie ist weiterhin passiv und verweigernd. Alles rings um sie herum ist ihr egal. Sie funktioniert, reagiert, aber ist völlig desinteressiert. Die Pädagoginnen fordern sie immer wieder auf, etwas zu tun, Uschi gehorcht. Dabei schlurft sie über den Boden. Sie hebt ihre Beine nicht mehr beim Gehen. Meistens starrt sie gerade aus.

„Uschi steht kurz alleine da, mit dem Rücken zum Esstisch. Die Assistentin stellt etwas auf den Esstisch, dann dreht sie sich rasch um und stößt Uschi an. Uschi stolpert, kann sich gerade noch halten. Ihr Gesicht ist verzerrt. Die Assistentin meint: ‚Uschi, dich habe ich jetzt gar nicht gesehen!‘ und geht gleich wieder weg. Uschis Augen füllen sich mit Tränen. Aber sie weint nicht. Die Tränen werden vom Auge wieder aufgesogen. Kurz steht sie noch da, dann kommt Gitti wieder zu ihr und sagt: ‚Uschi, wir gehen jetzt Händewaschen.‘ Gitti nimmt Uschis Hand und führt sie in den Waschraum. ‚Uschi, nimm dir dein Handtuch und wasche dir deine Hände.‘ Uschi

²⁴ An dieser Stelle möchte ich daran erinnern, dass die Bewusstwerdung von Gefühlen des Beobachters/der Beobachterin während der Beobachtungssituation von methodischem Nutzen sind, so wie ich es in Kapitel 4 beschrieben habe.

geht zu ihrem Handtuch, nimmt es langsam von der Halterung und geht zum Waschbecken“ (Papier 10, 4).

Dieser Ausschnitt spiegelt den gesamten weiteren Verlauf der Stunde wider. Uschi wird übersehen, als wäre sie gar nicht anwesend. Als die Assistentin sie rempelt, wird es zuviel für Uschi. Sie wirkt kraftlos. Selbst macht sie nichts. Gitti fordert sie auf, tätig zu sein. Uschi ist gehorsam, als könnte Gitti einen Knopf an ihr betätigen, damit sie körperlich aktiv wird. Doch emotional wirkt sie völlig stumpf.

7.9.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

In ihrer Passivität bemüht sich Uschi nicht aktiv um Affektregulierung. Es wirkt so, als würde sie unlustvolle Affekte existieren lassen ohne gegen sie anzukämpfen. Eine Situation, in der Uschi *Halt* erfährt, war nicht beobachtbar.

2. *Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?*

Ein dynamisches Wechselspiel ist weder zwischen Uschi und den Pädagoginnen, noch zwischen Uschi und anderen Kindern beobachtbar.

3. *Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?*

Nein. Sie wird von Schmerz, aber auch von Wut geplagt. Passiv lässt sie die Zeit verstreichen, bis sie endlich nach Hause darf. Das Krippengeschehen interessiert sie nicht.

7.10. Uschi baut zu anderen Kindern Kontakt auf (Woche 7)

Drei Tage später, am 22.10. 2007, entdeckte ich Uschi bei der Rutsche.

„Sie steht dort, mit dem Schnuller im Mund und ihrem Schafplüschtier in der linken Hand, mit der rechten Hand hält sie sich am Rutschengeländer an. Sie hat leichte Ringe unter den Augen, macht dadurch einen müden Eindruck“ (Papier 12, 1).

Uschi braucht in diesem Augenblick viel *Halt*. Der Schnuller, das Plüschtier und das Geländer, an dem sie sich festhält, vermitteln ihr Sicherheit und Stabilität. Die Ringe unter den Augen verraten, dass es Uschi nicht sehr gut geht. Vielleicht hat sie schlecht geschlafen, zu kurz, zu unruhig. Freude steht ihr jedenfalls (noch) nicht ins Gesicht geschrieben.

Und dann passiert eine Wende, die eine Lawine an Veränderungen auslöst. In diesem Fall löse ich die Lawine aus, ich, als Beobachterin, die sich primär auf Uschi konzentriert.

„Ich setze mich auf einen Sessel am Esstisch mit Blick zu ihr. Da spricht mich ein Kind an: 'Du bist wieder da.' – 'Ja, ich bin wieder da. Ich schaue euch zu,' sage ich. Der Bub sieht mich an. 'Die Uschi,' sagt er und deutet auf Uschi. Uschi sieht in diesem Augenblick zu mir. 'Genau, das ist die Uschi,' sage ich. Da meint Barbara, die ganz in der Nähe steht, zu dem Buben: 'Sie ist da und beobachtet die Uschi.' Währenddessen hat sich Uschi nicht bewegt, nun klettert sie noch die letzte Stufe auf die Rutsche hinauf, lacht mich an, rutscht hinunter. Unten angekommen schaut sie mich nochmals an, lacht wieder. Sie dreht sich auf ihre Knie, nimmt ihren Schnuller heraus, stützt sich mit beiden Händen auf. Sie ist in der Bankstellung, sie schaut auf den Boden. Das Schaf noch in der Hand. Dann macht sie auf allen Vieren ein paar Hopser; wie ein Frosch. Sie lacht dabei und schaut mich immer wieder an. Dabei lässt sie das Schaf in einer fließenden Bewegung einmal los, das Plüschtier bleibt von da an am Boden liegen. Uschi krabbelt auf allen Vieren wieder zum Aufgang der Rutsche. Schnell klettert sie hinauf und rutscht nochmals hinunter. Wie sie unten ankommt, gibt sie Glückslaute von sich und lacht mich an. Das geht jetzt drei-, viermal so. Jedoch krabbelt sie beim zweiten Mal nicht mehr zum Rutschenaufgang, sondern sie läuft schnell hin und klettert die Rutsche ebenso schnell hinauf“ (Papier 12, 1).

Was ist hier passiert? Uschi erlebt sich als Zentrum meiner Aufmerksamkeit. Ich bin hier, um sie zu beobachten. Sie ganz alleine. Dieses Wissen überträgt sich schlagartig auf ihre Stimmung. Plötzlich kann sie sich von Schnuller und Stofftier lösen, sie lässt etwas los, das ihr vermutlich *Halt* geboten hat. Und noch mehr: sie kann sich bewegen, vom Boden lösen, sie hopst sogar. Sie spielt mit dem eigenen Gleichgewicht. Auch in diesem Verhalten zeigt sich eine Loslösung von dem Bedürfnis, sich von außen viel *Halt* zuzuführen. Sie verzichtet darauf, den Boden permanent unter den Füßen zu spüren. Sie kann Lust dabei empfinden, sich fallen zu lassen, indem sie rutscht. Wodurch könnte dieser Wandel ausgelöst worden sein? Wie erlebt mich Uschi? Sie weiß nun, dass ich sie beobachte, dass ich sie „im Auge behalte“. Sie dürfte erfahren, dass sie interessant ist, so interessant, dass sich eine Person nur für sie interessiert.

Mein Interesse an ihr könnte ihr Selbstbewusstsein stärken. Sie gewinnt an innerer Kraft. In diesem neuen seelischen Zustand ist es Uschi möglich, Lust zu empfinden. Ich vermute, dass ich Uschi *Halt* gebe, denn alle anderen Mittel, die ihr zuvor noch *Halt* geboten haben, sind in diesem Moment überflüssig geworden. Mein Einwirken auf sie dürfte aber darüber hinausgehen, dass sie sich von mir gehalten fühlt. Im Unterschied zu dem Bild, das ich beim Eintreten in die Krippe von ihr beobachten konnte, kann Uschi nun auch Lust empfinden. Sie wirkt vergnügt. Vielleicht ist diese Veränderung darauf zurückzuführen, dass sich Uschi nicht mehr alleine wähnt. Somit wäre ich ein Ersatz für die Mutter.

Gleichzeitig könnte sie aber auch die Meinung haben, sie müsse vor mir den Clown spielen, damit sie mich unterhält und festhält. Damit ich mich nicht von ihr abende. Wenn sie interessant genug ist, werde ich ihr zuschauen und sie ist nicht länger allein. Sie tankt nun Energie.

Besonders auffallend in der heutigen Stunde ist, dass Uschi vermehrt Kontakt zu den anderen Kindern sucht. Sie beobachtet Buben, die auf der Matratze hüpfen und einen sehr vergnügten Eindruck machen. Hier könnte sie lustvolle Momente erleben. Sie läuft zu den Buben und springt mit. Offensichtlich versucht sie, die Aktionen der Buben nachzumachen. Dabei ist sie sehr ausgelassen und lacht viel. Nachdem sich die Runde auf der Matratze aufgelöst hat, entdeckt Uschi die Buben bei der Rutsche.

„Dann springt Uschi auf und läuft zur Rutsche, wo drei Buben wild hinunterrutschen. Uschi steigt sehr schnell hinauf. Vor und hinter ihr ist jeweils ein Bub. Sie lacht, rutscht hinunter. Dann läuft sie wieder zum Rutschenaufgang. Sie steigt die Stufen hinauf. Diesmal ist niemand hinter ihr. Auf der Ebene, von der aus die Rampe der Rutsche hinunterführt, bleibt Uschi stehen. Sie hält sich rechts und links auf den Holzstangen an, die sich in etwa auf Brusthöhe von Uschi befinden. Sie stützt sich auf ihnen ab, als handelte es sich um Turnbalken. Wie sie ihre Arme durchstreckt, sind ihre Beine in der Höhe, diese zieht sie zusätzlich an. Sie schaukelt ein bisschen. Kurz darauf kommt ein Bub die Rutsche heraufgestiegen. Uschi stellt ihre Füße wieder auf die Rutschenebene ab und rutscht hinunter. Unten angekommen, dreht sie sich um und lacht den Buben an, der hinter ihr hergerutscht kommt“ (Papier 11, 2).

Diese Szene beinhaltet einiges, das mir für Uschi recht typisch erscheint. Ganz wichtig ist die Rutsche. Es gibt kaum eine Stunde, wo die Rutsche von ihr nicht verwendet wird. Diese scheint eines ihrer Lieblingsobjekte im Spielraum zu sein. Ein zweiter Punkt ist, dass sich Uschi ausschließlich Buben anschließt. Womöglich liegt das unter anderem daran, dass sie selbst zwei Brüder und keine Schwestern hat. Vermutlich ist ihr der Umgang mit Buben vertrauter, als jener mit Mädchen. Drittens scheint Uschi besonders

viel Lust bei wilden Spielen erleben zu können. Immer wieder beobachte ich, dass sie ausgelassene Spiele, die viel Bewegung erfordern, als lustvoll erlebt – sie lacht sehr viel (ein Indiz für mich, dass sie Lust empfindet). Offensichtlich fühlt sie sich in der Gruppe wild spielender Kinder gut aufgehoben. In diesen Situationen braucht sie wenig *Halt*. Selbst auf der Rutsche wagt sie es, sich vom Untergrund fortzubewegen. Sie schwebt. Ein Gefühl der Leichtigkeit. Geben ihr die Kinder *Halt*? Oder ist Uschi durch das lustvolle Spiel abgelenkt, so dass sie die durch die Trennung von der Mutter verursachte Verunsicherung und Destabilisierung in diesem Moment nicht wahrnimmt und folglich auch keinen *Halt* braucht? Vielleicht empfindet sie momentan keinen Schmerz über die Abwesenheit der Mutter und genießt das gemeinsame Spiel.

Mit diesem Gefühl der inneren Stärke kann sie auch selbständiger auftreten. Dass sie in zwei Situationen meint, „Uschi alleine machen“, ist ein Novum (vgl. Papier 12, 2f). Hier zeichnet sich langsam ein Autonomiebestreben in der Kinderkrippe ab.

In derselben Stunde wird musiziert. Das scheint Uschi besonders zu begeistern. Auch Musizieren ist ein selbständiger Akt, wenn der Musiker frei improvisieren darf.

„Uschi stellt sich gegenüber von Barbara, setzt sich auf den Teppich und klopft auf die Trommel, die direkt vor ihr steht. Diesmal aber mit zwei Schlägeln. [...] Uschi wippt mit dem Kopf bei jedem Schlag mit. Sie lacht. Sie schaut zu einem Mädchen, das ebenfalls auf eine Trommel schlägt. Das Mädchen reicht mir einen Schlägel. Ich nehme ihn, mache aber nichts damit. Uschis Getrommel wird immer wilder und ausgelassener. (*Auf mich wirkt Uschi fröhlich und sie scheint mir sehr musikalisch zu sein.*) Das Mädchen, das mir die Schlägel reichte, tanzt nun auch ein bisschen. Uschi schaut sie an, steht auf, dreht sich zweimal. Lacht.

Dann wippt sie auch ein bisschen zum Rhythmus, den die anderen Kinder machen. Danach setzt sie sich hin, nimmt eine Kupferschale in ihre Hand und dreht sie um. Die Rückseite der Kupferschale offenbart einen dreibeinigen 'Ständer'. (*Es sieht wie bei einem Drehsessel aus.*) Uschi dreht die Schale. Sie schaut dabei nur auf das Kupferinstrument. 'Uschi, stell das wieder hin. So können wir ja keine Musik machen.' Uschi stellt die Kupferschale auf den Teppich. Sie nimmt sich einen Schlägel und schlägt auf verschiedene Instrumente, die vor ihr stehen. Dabei muss sie sich manchmal mit ihrem Körper vorbeugen, damit sie mit dem Schlägel zu einem Instrument kommt, das weiter weg von ihr positioniert ist. [...]

Nachdem Uschi auf ein Klanginstrument geschlagen hat, hält sie kurz inne (*als würde sie dem Ton lauschen*), dann schlägt sie auf das nächste Instrument. Schließlich steht Uschi auf und nimmt sich zwei Rasseln, die auf dem Wagen liegen. Mit beiden Händen rasselt sie schnell im Takt. Ihr gesamter Körper bewegt sich mit. Sie lacht und schaut in die Runde“ (Papier 11, 4).

Uschi dürfte an der Produktion von Musik großen Gefallen finden, hier kann sie ihren inneren Impulsen nachgehen. Sie tanzt, wippt im Rhythmus. Sie steht im Einklang mit der Musik, mit den anderen Kindern, mit sich selbst.

Welche symbolische Bedeutung hat Lärmen und Musizieren? „Ob nun über die Stimme oder über die Handlung mit einem Objekt, der Ton als Geste ist symbolische Projektion des Ich in den Raum. Noch mehr als die Geste füllt der Lärm den Raum mit meiner Anwesenheit und gibt ihr Volumen. [...] Lärm bedeutet Selbstbestätigung und Eroberung eines akustischen Raumes. Umgekehrt bedeutet Stille Abwesenheit. Stille umgibt uns [...], ist Reduzierung des Ich in seiner körperlichen Dimension“ (Lapierre 1998, 67). Anders ausgedrückt bedeutet das, dass wir Lärm und Musik als Bestätigung der eigenen Anwesenheit außerhalb der körperlichen Grenzen betrachten können.

Bei dieser Aktivität geht es auch um Kreativität, denn Uschi probiert so manches mit den Instrumenten aus. Die Kupferschale wird von ihr völlig neu umfunktioniert. Vermutlich kann sich Uschi als Schaffende erleben, als Produzentin. Sie reagiert nicht nur auf die Außenwelt, sondern sie formt.

7.10.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Zu Beginn der Stunde hält sich Uschi an drei Gegenständen fest; dem Schnuller, dem Plüschtier und dem Geländer. Durch diese Unterstützungen verhindert sie zwar einen psychischen „Zusammenbruch“ und dürfte die durch die Trennung verursachten, beängstigenden Affekte im Schach halten, doch das Erleben von Lust ist nicht zu beobachten.

Dann erlebt sich Uschi von mir als gehalten. Diese Art von *Halt* dürfte „mächtiger“ sein, als die vorhin genannten haltgebenden Objekte und einen Motor in ihr starten. In diesem Zustand des Gehaltenwerdens wird sie aktiv, wodurch sich ihre Stimmung auch verändert. Sie wirkt vergnügt.

2. *Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?*

In dieser Stunde kann ich eine Reihe an dynamischen Wechselspielen beobachten. Vorallem zu den Peers hat Uschi immer wieder intensiven Kontakt. Zwar gibt es kein Gespräch zwischen ihnen (sofern dies bezüglich Uschis sprachlichen Niveaus überhaupt möglich wäre), doch ein gemeinsames Spiel und den Austausch von Blicken. Auch das gemeinsame Musikzieren zeugt von einem dynamischen Wechselspiel, denn Uschi scheint in manchen Momenten im Einklang mit dem Mädchen zu stehen, das ebenfalls Musik produziert. Die beiden Mädchen dürften hier manchmal gemeinsam musizieren, was nur unter der Voraussetzung möglich ist, dass es ein gegenseitiges sich aufeinander *Abstimmen* gibt.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Uschi hat Interesse an der Rutsche und dem damit verbundenen bewegten Spiel. Sie „blüht“ geradezu auf, wenn sie sich austoben kann (wozu sie allerdings in Stimmung sein muss). Für das Angebot an Musikinstrumenten interessiert sie sich in einem hohen Ausmaß. Sie nützt die Möglichkeiten der Klangproduktion aus.

Auffällig in dieser Beobachtungsstunde war Uschis größere Selbständigkeit. Nun gilt es zu beachten, dass jeder Schritt in eine größere Selbstständigkeit auch einen Verlust an Aufmerksamkeit durch die Umwelt mit sich bringt. Je selbständiger ein Kind wird, umso weniger muss es von Erwachsenen umsorgt und bemuttert werden. Umso eher muss es alleine zurechtkommen. Wie erlebt Uschi ihre Selbständigkeit?

In der folgenden Beobachtungsstunde scheint sie wieder einen Schritt zurückgegangen zu sein.

7.11. Uschis Kampf um die Aufmerksamkeit von Gitti (Regression) (Woche 8)

Am 29.10.2007 warte ich in der Garderobe auf Uschi.

„Fünf Minuten später höre ich Uschis Stimme am Gang. 'Ist die Gitti da?..... Ist die Gitti da?' Die Frage wiederholt sie ein paar Mal. Ihr Vater spricht so leise, dass ich seine Antwort nicht verstehe“ (Papier 13, 1).

Uschi gibt ganz klar zu verstehen, dass sie Gitti antreffen möchte. Es dürfte ihr wichtig sein, dass jemand da ist, zu dem sie eine Beziehung hat. Gitti begrüßt Uschi mit einem Lächeln, doch setzt sich Gitti danach mit einer Assistentin an einen Tisch.

„Gitti steht gleich beim Eingang, lächelt die beiden an. ‘Den Schnuller haben wir heute vergessen...’ murmelt der Vater zu Gitti. Diese nickt und meint: ‘Ok.’ Der Vater dreht sich auch schon wieder um und verlässt den Spielraum. Gitti setzt sich an den Esstisch, wo sie sich mit einer Assistentin unterhält. Uschi bleibt einmal nur wie angewurzelt stehen. Mit ihrer linken Hand fährt sie sich ins Gesicht, zuerst etwas ziellos, dann bohrt sie langsam in der Nase. Ihr Blick ist dabei auf das Geschehen im Spielraum gerichtet. Zuerst beobachtet sie Gitti. Ihre Augenbrauen ziehen sich zusammen, mit dem Zeigefinger bohrt sie weiter in der Nase. Das geht eine gute Weile so“ (Papier 13, 1f).

Ich interpretiere die Szene so, dass Uschi enttäuscht ist. Sie hat sich erhofft, mit Gitti spielen zu können, doch diese ist mit einer anderen Person beschäftigt. Sie kann sich nicht um Uschi kümmern. Das macht Uschi vermutlich auch wütend, wodurch sie ihre Augenbrauen zusammenzieht. So hat sie sich das nicht vorgestellt. Was soll sie nun machen?

Im Laufe der Stunde wendet Uschi eine Methode an, mit der sie sich mehr Aufmerksamkeit von Gitti erhofft: Sie stellt sich „linkischer“ an, als sie ist. Uschi will Hilfe und so bekommt sie mehr Zuwendung. Besonders deutlich ist das beim „Zahnraderspiel“ (vgl. Papier 13, 3f)²⁵. Ich bin mir ziemlich sicher, dass Uschi geschickter ist, als sie vorgibt zu sein. Ihre Rechnung geht auf. Tatsächlich bekommt sie nun sehr viel Aufmerksamkeit von Gitti. Gitti hat viel Geduld mit Uschi und zeigt ihr immer wieder vor, wie sie ein Zahnrad auf ein Stäbchen stülpen muss. Während des Spiels lacht Uschi oft. Die – wenn auch nur vorübergehende – Herbeiführung von Nähe zu Gitti ist eine wichtige Bewältigungsstrategie Uschis, um mit der Trennung von der Mutter zurecht zu kommen.

Andere Kinder sind nun eine Gefahr, weil sie Konkurrenz darstellen. Am liebsten möchte Uschi alleine mit Gitti spielen. Sie sitzt sogar auf ihrem Schoß und verweilt dort länger. Da hat nur sie Platz, kein anderes Kind.

Eine wichtige Thematik dieser Stunde ist die Frage: Wo ist mein Platz? Uschi hat vermutlich das Bedürfnis, einen Platz, einen eigenen Platz in der Krippe zu haben. Sehr

²⁵ Ich beschreibe im Beobachtungsprotokoll zwei Seiten lang, wie sich das Zahnraderspiel vollzieht. Dabei wird ersichtlich, dass Uschi über motorische Fähigkeiten verfügt, die sie bei Gefahr – andere Kinder buhlen um Gittis Aufmerksamkeit – nicht mehr einsetzt und stattdessen ein ungeschicktes Hantieren mit dem Spiel an den Tag legt.

lange sitzt sie auf Gittis Schoß, ein vorübergehender Platz. Dann verweilt sie länger auf dem gleichen Platz am Boden (vgl. Papier 13, 4f). Schließlich wird dieses Thema auch direkt von Gitti angesprochen.

„Danach kommt ein Bub. Er stellt sich direkt vor Uschis Spiel und nimmt eines der Räder. Uschi verzieht ihr Gesicht, die Augenbrauen zusammen. 'Nein, Silvan, damit spielt jetzt die Uschi. Aber du kannst dir gerne etwas anderes holen!' Sofort holt sich der Bub ein Auto und setzt sich damit vor Uschis Spielzeug. Uschi betrachtet das Auto. Der Bub fährt nun über das Brett von Uschi. 'Nein, das ist der Platz von Uschi. Daneben ist genug Platz für dich!' sagt Gitti. 'Das ist der Platz von Uschi,' wiederholt Uschi, schaut dabei aber nicht den Buben, sondern ihr Spielzeug an. (*Auf mich macht sie einen zufriedenen Eindruck.*) Nun spielen Uschi und die beiden Buben also nebeneinander. Jeder hat sein eigenes Spiel“ (Papier 13, 4).

Uschi betont, dass sie einen eigenen Platz hat. Wahrscheinlich erlebt sie den eigenen Platz als Sicherheit, als einen Bereich, der ihr „gehört“. Hier kann sie niemand verdrängen, hier darf sie sein. Wenn sie einen Platz hat, kann sie auch nicht im Chaos untergehen. Ähnlich könnte das Bewusstsein, ein „eigenes“ Spielzeug zu besitzen, von ihr erlebt werden. Auch das vermittelt Sicherheit. Uschi muss nicht befürchten, dass sie plötzlich beraubt wird. Dass ihr etwas weggenommen wird. Alles hat in diesem Moment seinen geregelten Ablauf.

Ich unterstreiche „in diesem Moment“, denn kurz darauf schon verändert sich die Situation schlagartig. Gitti verlässt Uschi. Als Gitti Uschi überraschend (plötzlich) alleine lässt, bemüht sich Uschi darum, mit mir in Kontakt zu kommen. Uschi dürfte das Bedürfnis haben, eine erwachsene Person um sich zu wissen, die ihr viel Aufmerksamkeit schenkt. Was das zu bedeuten haben könnte, wird vielleicht in folgender Sequenz klarer.

„[Uschi] setzt sich neben mich. Ich sitze mit angewinkelten Beinen auf der Matratze, die Füße stehen am Boden. [...] Uschi schaut mich da an. Ich bemerke, wie sie mit ihren Händen die gleiche Fingerhaltung einnimmt, wie ich sie habe. Und zwar ist meine rechte Hand etwas weiter vor der linken, die Handfläche sieht nach oben. Der rechte Ziegefingerring ist fast ausgestreckt, während die anderen Finger etwas gebeugt sind. Offensichtlich habe ich meine Handhaltung, nachdem ich dem Buben das Teil zurückgegeben habe, kaum verändert. Uschi schaut abwechselnd auf meine und auf ihre Hand und versucht es nachzumachen“ (Papier 13, 5).

Indem sie mich nachzumachen versucht, baut sie Nähe auf. In diesem Nachahmen steckt auch die Tatsache, dass sie mich beobachtet, eine Tätigkeit, die ich ausübe. Sie ist mir gleich, das bedeutet, die Distanz (nicht nur die körperliche) zwischen uns wird geringer. Womöglich könnte Uschis Verhalten so interpretiert werden, dass Uschi mit dem Alleinsein Probleme hat und momentan versucht, diese durch Zweisamkeit zu

bewältigen. In dieser Zweisamkeit steckt aber auch Identifikation, denn sie ahmt mich nach. Als könnte sie einen Teil von mir in sich aufnehmen. Was brächte ihr das? Sie könnte durch Identifikation Kraft schöpfen, denn sie gewinnt ja an „Materie“. Sie könnte erwachsener werden, indem sie sich mit einem Erwachsenen identifiziert. In beiden Fällen wäre ihr die Bewältigung des Krippenalltags erleichtert. Sie wäre größer und stärker.

In dieser Situation der Nähe, wie sie zwischen Uschi und mir noch nie zuvor bestand, entgleite ich aus meiner Rolle der Beobachterin und lasse mich kurz in ein Spiel verwickeln. Zunächst werde ich durch das Herantreten eines Buben an mich in eine Interaktion involviert.

„In diesem Moment zeigt der Bub auf Uschi, oder zumindest deute ich seine Handhaltung so, und er fragt mich: ‘Was ist das?’ – ‘Das ist die Uschi,’ sage ich. Uschi strahlt mich an und wiederholt: ‘Ich bin die Uschi.’ Dann steht sie auf, geht hinten bei mir vorbei, wobei sie sich kurz an meiner Schulter anhängt. Sie schaut mich aber nicht an. Dann kommt sie wieder zurück. Sie stellt sich neben den Buben. Sie nimmt eines der Puzzleteile (*die ja ausgeleert daliegen*) und streckt es mir entgegen: ‘Was ist das?’ – ‘Eine Glühbirne,’ antworte ich. Ihr Gesicht ist dabei entspannt, sie sieht mich nur flüchtig an. Sie schnappt sich ein anderes Puzzleteil und hält es mir vor das Gesicht: ‘Was ist das?’ – ‘Das ist eine Karotte,’ antworte ich. [Kurz darauf wendet sich Uschi von mir ab und einem Buben zu, bleibt aber in meiner Nähe.] Ich beschließe aufzustehen, um mich von den Kindern zu entfernen, damit ich weniger in die Geschehnisse eingreife. Ich erhebe und bewege mich ein paar Meter weg von ihnen. (*Uschi wird das – so vermute ich – nicht bemerkt haben, weil sie mir zu diesem Augenblick ja den Rücken zugewandt hatte.*) Wie ich mich wieder umdrehe, sieht Uschi noch immer dem Buben zu, der mit dem Puzzle spielt. Dann dreht sie sich um, blickt dorthin, wo ich zuvor saß. Sie lässt ihren Blick schweifen, erspäh mich, schaut gleich wieder weg“ (Papier 13, 5f).

Nachdem mich der Bub eine Frage gestellt hat, antworte ich mit dem Namen „Uschi“. Abgesehen davon, dass ich mich zurückziehen hätte müssen, stelle ich mir die Frage: Warum passiert mir das ausgerechnet in diesem Moment? Warum konnte ich dem Buben nicht erklären, dass ich nur zum Beobachten da bin, nicht zum Spielen? Ich vermute, dass ich gespürt haben muss, wie wichtig es für ihn nun sei, nicht zurückgewiesen zu werden. Obwohl ich wusste, ich dürfte auf Spiele der Kinder nicht eingehen und sei es noch so kurz, habe ich hier eine Grenze überschritten, die es einzuhalten galt. Offenbar ertrug ich es in diesem Moment selbst nicht, dem Buben gegenüber abweisend zu sein.

Durch meine Antwort gebe ich zu erkennen, dass ich Uschi kenne. Sie ist mir nicht fremd. Ich weiß etwas von ihr. Uschi bemerkt das freudig und verspürt womöglich ein Gefühl des Selbstbewusstseins und des Stolzes. Sie ist bekannt. Durch die Stärkung des Selbst traut sich Uschi mich anzufassen. Dann startet sie ein Antwort-Frage-Spiel.

Sie hat mich nun „*in der Hand*“. Sie bestimmt, worüber gesprochen wird. Indem sie mir eine klare Frage stellt, ist auch eine klare Antwort zu erwarten. Sie hat in diesem Moment Kontrolle über mich und die Situation. Interessanterweise wird ihr das nun langweilig. Jetzt, nachdem sie mich körperlich berührt und mich in einen „Dialog“ geführt hat, über den sie die Kontrolle besaß, jetzt wendet sie sich einer neuen Situation zu. Diese „neue Situation“ dürfte spannender sein, als das Spiel mit mir. Verliert ein zu großes Maß an Kontrolle an Reiz? Womöglich.

Bevor ich den Krippenraum an diesem Tag verlasse, winke ich Uschi zu. Das habe ich zuvor nie gemacht. Die Beziehung zwischen uns beiden hat sich verändert.

7.11.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Vorerst kämpft Uschi um Gittis Aufmerksamkeit. Der Preis dafür ist sehr hoch: Sie muss sich ungeschickter anstellen, als sie ist. Diese Tatsache ist insofern bemerkenswert, als sich Uschi womöglich die Freude am *Spiel an sich* nimmt. Anders ausgedrückt hat Uschi das Spiel vermutlich nicht des Spielens wegen ausgewählt, sondern es als Mittel zum Zweck eingesetzt, nämlich als eine Möglichkeit, eine Verbindung zu Gitti herzustellen. Es geht also nicht darum, ob das Spiel als solches Lust bereitet, sondern um die Nähe, die sie durch Gitti erfahren kann, die sie beim Spiel unterstützt. In dieser Situation ist sie Gitti körperlich sehr nahe. Offensichtlich hat Uschi die Erfahrung gemacht, dass sie durch ungeschicktes Verhalten häufiger Aufmerksamkeit und Unterstützung erhält. Ihre Aktivität, mit der sie Affektregulierung gestaltet, ist keine Selbstverständlichkeit. Noch vor kurzem verfiel sie bei Unlust in Passivität. Als Gitti ihr die gewünschte Aufmerksamkeit verweigert, bemüht sich Uschi aktiv um eine Beziehung zu mir. Indem sie mich nachzuahmen versucht und mich auch berührt, baut sie Nähe auf.

Affektregulation vollzieht sich auch in jenen Momenten, in denen Uschi ihren Platz in der Krippe findet. Ein Platz, an dem sie sein darf, der ihr gehört, vermittelt ein Gefühl der Sicherheit, des Haltes.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Dynamische Wechselspiele sind in dieser Stunde oftmals beobachtbar. Uschi setzt viel Mühe ein, um Gitti an sich zu binden. Sie verwickelt die Pädagogin geschickt in ein gemeinsames Spiel, bei dem Gitti geduldig auf Uschi eingeht.

Zusätzlich sieht Uschi eine Chance, eine Beziehung zu mir aufzubauen. Indem sie mir Fragen stellt, baut sie ein dynamisches Wechselspiel zwischen uns auf.

Kinder lässt sie weitgehend unbeachtet.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Es ist schwierig festzustellen, woran Uschi tatsächlich Interesse hat. Die meiste Zeit ist sie darum bemüht, Kontakt herzustellen. Dazu eignet sich das gemeinsame Spiel. Doch würde sie die gleichen Gegenstände auch dann interessant finden, wenn sie allein spielen müsste? Ich vermute eher nicht. In den von mir ausgewählten Sequenzen scheint Uschi nur ein einziges Mal Interesse an einem Spiel zu haben, an dem Puzzle, mit dem der Bub spielt. Dies geschieht, nachdem ich mich in ihr Spiel verwickeln ließ, also, nachdem sie sich als „kontrollierend“ und „bestimmend“ erlebt hat.

7.12. Uschi versucht eine Beziehung zu mir aufzubauen (Woche 9)

Am 5.11.2007 zieht mein Fehler Folgen nach sich. Ich entdecke Uschi bei der Rutsche.

„Da sieht sie mich plötzlich, sie lacht und kurz darauf bildet sie mit dem Mund ein `O´. Ihre Lippen `zieht sie ein`, sodass man sie kaum noch sieht. Dann schaut sie mich länger an. Der Mund verbleibt in dieser `O-Haltung´. Ich schaue ein wenig weg. Dann dreht sie auch ihren Kopf von mir weg und läuft auf die Rutsche zu. Den Gummiball hat sie nach wie vor in der Hand. Mit den Beinen bleibt sie auf der ersten Sprosse stehen, ihr Oberkörper liegt auf der Rutschenebene (ganz oben) auf. Uschi streckt ihre Arme vor und spielt sich mit dem Ball. Sie betrachtet ihn von mehreren Seiten. Ihre Beine sind nicht durchgestreckt, diese bewegt sie ein bisschen. Manchmal liegen auch die Knie kurz auf einer Sprosse auf. Dann schaut sie mich wieder kurz an, sie bewegt ihren Kopf nach links und rechts, dabei ist er ein wenig geneigt. Wieder rundet sie ihren Mund zu einem `O´ und zieht die Augenbrauen dabei hoch. Der gesamte Mundbereich ist dabei gespannt, weil sie Lippen und den Bereich um die Lippen nach vorne streckt. Sie lacht mich an. Dann rutscht sie am Bauch hinunter, der Gummiball in den Händen, die Arme vorgestreckt.“

Als ihr Körper ruhig liegen bleibt, rührt sie sich vorerst nicht. Die Beine liegen noch auf der Rampe, die Arme bereits am Boden. Dann dreht sie sich nach rechts auf die Seite und steht auf. Sie bleibt kurz stehen und schaut in den Raum. Dann geht sie weiter, wieder zum Rutschenaufgang. Mit dem Mund bildet sie wieder ein 'O', sie klettert die Stufen hinauf und rutscht diesmal am Hosenboden hinunter“ (Papier 14, 1).

Uschi will meine Aufmerksamkeit behalten. Nun unterhält sie mich. Zum einen schneidet sie Grimassen, was ihr einen clownhaften Charakter verleiht, und zum anderen könnte sie die Absicht haben, durch ihre Mundbewegungen eine Art „Geheimsprache“ mit mir zu entwickeln. Sie spricht zwar keine Worte aus, doch ihr Mund formt sich so, als würde er Laute bilden wollen. Woran denke ich bei „Geheimsprache“? Bereits der Säugling möchte mit der Mutter in einen Dialog treten, aus dem sich eine komplexere Beziehung aufbauen kann. „Zunächst beinhaltet dieser frühe Dialog ein Geheimnis. Es ist das Geheimnis des Nicht-Gesagten, sozusagen eine gemeinsame Träumerei von Mutter und Kind“ (Gerspach 2001, 58). Die Vorstellung einer Träumerei erinnert wiederum an den von Bion geprägten Begriff der *Rêverie*. In beiden Fällen – so behaupte ich – geht es um eine intensive Nähe und Verbindung zwischen zwei Individuen.

Es dürfte kein Zufall sein, dass Uschi gerade jetzt zur Rutsche geht, sich also vom Boden entfernt, den Bodenkontakt aufgibt. Ich bin in ihrer Nähe und vermutlich hat sie sich aus der letzten Beobachtungsstunde gemerkt, dass es eine Verbindung zwischen uns beiden gibt. Ich beobachte sie (inwieweit ihr das bewusst ist, ist fraglich, doch sie nimmt wahr, dass sie im Zentrum meiner Aufmerksamkeit steht) und sie wünscht sich die Nähe eines Erwachsenen. Kann sie sich womöglich deswegen so frei auf der Rutsche bewegen, weil sie sich meiner Anwesenheit bewusst ist? Sie bewegt sich sehr *wagemutig* auf der Rutsche. Es entsteht ein Bild des Fliegens, durch ihre Position kann sie Leichtigkeit verspüren und gleichzeitig geerdet sein. Uschi fühlt sich vermutlich in solch einem Schwebestand.

Faszinierend ist, wie gut Uschi (wie auch die anderen Kinder der Gruppe) funktionieren. Einige Handlungen laufen so routiniert ab, als wäre Uschi ein Roboter. Das zeigt sich besonders deutlich nach dem Essen, denn nun müssen bestimmte „Aufgaben“ erfüllt werden.

„Die Assistentin meint danach zu ihr: 'Uschi, den Teller und die Schüssel räum bitte auch noch weg.' Sie streckt Uschi das Geschirr entgegen, Uschi nimmt es, kehrt wieder zum Essenswagerl zurück. Sie stellt ihren Teller auf die anderen Teller und ihre Schüssel zu den Schüsseln dazu. Dann geht sie zur Seite des Wagerls, holt von

dort einen Plastikeimer heraus, stellt ihn vor das Wagerl, nimmt den Löffel vom Teller und legt ihn in den Kübel. Dann hebt sie den Kübel wieder mit beiden Händen hoch und trägt ihn zurück zur Seite“ (Papier 14, 6).

Uschi ist sehr routiniert, alles läuft ordnungsgemäß ab. Es ist immer wieder auffallend, dass der äußere Ordnungsrahmen sehr streng ist. Uschi weiß genau, dass sie das Geschirr nach dem Essen auf den Essenswagen stellen muss. Sie kennt das Gefäß, in das sie das Besteck deponieren muss. Das Wissen um Routinevorgänge solcher Art könnte ihr Sicherheit bieten. Klare Regeln dürften eine Unterstützung für sie sein, in der Krippe zurecht zu kommen.

Bekommt Uschi Anweisungen, erfüllt sie diese brav. Im Laufe der Stunde werden mehrere Anforderungen an sie gestellt: „Uschi, beim Essen setz dich doch bitte hin“ (S.2), „Uschi, rutscht du bitte ein bisschen zur Seite, damit sich der Silvan auch noch hinsetzen kann“ (S.2f), „Uschi, lege das Blatt bitte am Tisch, das ist ja sonst so hoch“ (S.3), „So, jetzt hört bitte wieder auf. Das ist so laut“ (S.3), „Uschi, bitte sei so lieb und leg dieses Stück Papier in die Schachtel da unten“ (S.4), „Uschi, nimm doch bitte deine Zeichnung und lege sie in der Garderobe in dein Fach ab“ (S.4), „Uschi, du kannst jetzt essen. Gehe bitte noch Händewaschen“ (S.4), „Na, aufdrehen, Uschi, das musst du schon“ (S.4), „Na, ein bisschen näher rücken, wie wäre es damit“ (S.5), „Uschi, du hast schon schön aufgeessen, jetzt stelle dir den Salat auf den Teller und iss ihn“ (S.5), „Nein, Uschi, du musst schon da bleiben, sonst kann ich dir nicht den Mund abwischen“ (S.6), „So Uschi, jetzt gibst du das Lätzchen noch in den Korb und gehst aufs Klo“ (S.6), „So, Uschi, jetzt gehst du noch aufs Klo“ (S.7).

Wie mag Uschi all diese Aufforderungen erleben? Diese Frage ist wohl nur unter Berücksichtigung des Kontextes zu beantworten (vgl. Papier 14). Vorweg ist zu sagen, dass Uschi fast immer sofort reagiert und gehorcht. Sie hält sich an Regeln und reagiert. Reagieren steht im Gegensatz zum eigeninitiativen Handeln. Uschi könnte das teilweise als entlastend erleben, denn somit muss sie nicht selbständig werden. Sie kann wenig falsch machen, denn sie folgt Anweisungen. Die klare Strukturiertheit könnte *Halt* vermitteln. Immer wieder bekommt sie auch Lob für ausgeführte Tätigkeiten.

7.12.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Uschi ist daran interessiert, ein großes Maß an Aufmerksamkeit zu gewinnen. Sie scheint in dieser Stunde sehr viel Nähe zu mir zu suchen. Als Uschi mich wahrnimmt, scheint ihn ihr kurzzeitig eine Lust geweckt. Ich dürfte bei Uschis Affektregulation eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Speziell am bewegten Spiel kann sie Freude empfinden.

Im weiteren Verlauf der Stunde tritt Ordnung und Struktur in der Krippe gewichtig auf. Über Uschis Affekte in dieser Situation zu schreiben, fällt schwer. Sie kennt sich gut aus, ist folgsam, wodurch sie vermutlich ein Gefühl der Stabilität und Sicherheit verspürt. Uschi gewinnt dadurch womöglich *Halt*.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Uschi bemüht sich um ein dynamisches Wechselspiel zwischen ihr und mir, doch darauf gehe ich nicht ein. Spricht eine Pädagogin zu ihr, vernimmt sie es und verhält sich brav. Ihr Reagieren auf die Appelle würde ich jedoch nicht als dynamisches Wechselspiel bezeichnen.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Sowie Uschi die Gewissheit hat, von mir intensiv wahrgenommen zu werden, interessiert sie sich für das Spiel mit dem Ball und der Rutsche.

7.13. Uschi kann vermehrt Lust bei dem Spiel mit Peers empfinden (Woche 11)

Zwei Wochen später verhält sich Uschi ähnlich „clownhaft“, als ich die Krippe betrete (vgl. Papier 16, 1). Ich erfahre, dass sie vor kurzem geweint hätte, doch mir offenbart sich eine sehr fröhliche, bewegte Uschi, die gerade mit einem Ball spielt, der ihr bis zum Bauch reicht.

„Uschi schaut mich an und lacht. Sie rollt den Ball vor sich her. In der einen Hand hält sie das Schaf, mit der anderen Hand stupst sie den Ball sanft vor sich her. Sie bewegt sich zu mir hin, dann macht sie nach ein paar Schritten eine Wende. Dabei schaut sie immer wieder zu mir her. Ich blicke jedes Mal rasch weg. Sie schaut jedoch so oft zu mir, dass ich kaum noch mitbekomme, was sie nun macht. Während sie den Ball herum stupst, schneidet sie immer wieder Grimassen; sie zieht den Kopf ein, zieht die Augenbrauen hoch, die Mundwinkel breit nach außen, dann lacht sie, *als würde sie über ihr eigenes Spektakel lachen.*

Dann rollt sie den Ball an mir vorbei. Ihr Gesicht ist nun entspannt. Lächelnd kehrt sie nach ein paar Schritten wieder um. Dann lässt sie den Ball los und geht zur Rutsche. Mit dem Schaf in der Hand steigt sie ein paar Stufen hinauf. Auf einer Stufe bleibt sie stehen, sie schaut mich an, zieht wieder ihr Kinn ein, lacht, dann steigt sie auch noch die restlichen Stufen hinauf. Sie legt sich auf den Bauch und rutscht hinunter, weder besonders langsam, noch besonders schnell. Unten kniet sie sich hin, bleibt auf den Knien und bewegt sich so vorwärts, in Richtung Esstisch“ (Papier 16, 1).

Das Schaf in der Hand verrät, dass sie etwas zum Festhalten braucht. Eine Thematik, die sich nun durch die Szene hindurchzieht, ist Bewegung. Uschi bewegt den Ball, ihre Beine, die Augenbrauen, die Gesichtsmuskulatur ganz allgemein, wenn sie Grimassen schneidet, und schließlich braucht sie noch die Umwelt, die sie bewegt. Sie wählt die Rutsche. Durch die Rutsche gerät Uschi in eine Bewegung, die sie wenig kontrollieren kann. Mithilfe von Bewegung spürt sich Uschi intensiver. Durch ihre Muskelarbeit kann sie viele Körperteile sofort wahrnehmen und spüren. Ich interpretiere in diesem Fall auch das Bauchrutschen und am Boden Knien als eine Variante des intensiven Sich-Selbst-Spürens. Ihr Knien ist in diesem Fall ein Herstellen von Bodenkontakt. Das bewegte Spiel führt sie noch länger fort.

Neu für mich ist, dass ich Uschi als Anführerin bei einem Spiel mit Peers beobachte. Das habe ich zuvor nie gesehen. Uschi kann die anderen Kinder für ein Spiel begeistern, bei dem es um einige Formen von Lust geht.

„(Nun folgt eine Sequenz der großen Gesprächigkeit seitens Uschis, wie ich es noch niemals erlebt habe. Sie wird nun fast eine Viertelstunde lang durchgehend vor sich hin reden.) Uschi läuft plötzlich los und spricht singend vor sich hin: ‘Bui bui bum bum bum.’ Dabei läuft sie um den ‘neuen’ Tisch herum, der zwischen der Rutsche und dem Esstisch steht. Ihre Stimme klingt äußerst vergnügt, hoch. Sie hört nicht auf. Sie läuft auf den Fußballen, die Beine trampeln ein bisschen. Sie lacht, grinst, ihre Augen leuchten. Manchmal sieht sie zu mir her, manchmal schaut sie andere Kinder an, die sich ihr anschließen. Nachdem Uschi etwa drei Runden um den Tisch gegen den Uhrzeigersinn gelaufen ist, folgen ihr zwei weitere Kinder. Der Anblick ist ‘köstlich’: drei kleine Kinder, die halb vor sich her sprechend, halb singend hintereinander wie im Gänsemarsch um den Tisch laufen. *Uschi strahlt ihre ‘Gefolgschaft’ an*, lacht. Sie lacht mich an.

Das geht nun etliche Runden so, und immer singt/spricht sie; es ist weder ein Sprechen, noch ein Singen, etwas dazwischen, ein kindlicher Sprechgesang. Zuerst sind es nur die Silben ‘Bui bui bui, bum bum bum’, dann wird es zu ‘Papi’, oder so

ähnlich. Schließlich vernehme ich auch etwas wie 'Wa wa wa'. Sie spricht die Laute relativ rasch aus, bleibt kaum einmal stehen. Es ist wie ein Perpetuum mobile. Endlosschleifen um den Tisch bzw. in der sprachlichen Artikulation. Immer wieder 'Bui bui bui', dann wieder 'wa wa wa', *ich habe es mir leider nicht genau gemerkt*. Vorherrschend ist jedoch das 'Bui bui bui bum bum bum'. Die anderen Kinder machen ihr diese Laute nach.

Uschi verändert für eine kurze Zeit ihren Laufstil; sie hebt die Beine noch höher, als würde sie am Stand ganz schnell laufen wollen, und bewegt die Arme heftig mit. Kurz darauf verfällt sie wieder in den anderen Laufstil; sie läuft auf den Zehen. Uschis Stimme ist lauter als die der anderen beiden Kinder, auf mich macht sie den Eindruck einer 'Anführerin'. Hin und wieder gluckst sie vor Lachen" (Papier 16, 2f).

Gepaart mit der Lust daran, andere Kinder anzuziehen, ist die Lust an der Bewegung. Uschi ist bewegt; emotional wie auch körperlich. Engelbert (1995, 29) betont, dass Kleinkinder ein Bedürfnis nach Bewegung und ihre Freude daran haben.

Uschi scheint immer mehr Gefallen an ihrer „Anführerrolle“ zu finden. Uschi dürfte bei körperlicher „Anstrengung“ (wildes Spielen, Laufen, Hüpfen etc.) viel Lust empfinden können. Ihre Aktivitäten werden mit der Zeit auch immer bewegter. Es ist erstaunlich, wie ausdauernd sie ist.

Nun kommt aber auch noch hinzu, dass sie im Mittelpunkt der anderen Kinder steht. Ihr Verhalten wird nachgemacht. Sie ist das Beispiel, das vorangeht, wonach sich andere richten. Meist ist es genau umgekehrt: Einerseits geben Erwachsene Regeln vor (sei es nun in der Krippe, oder zuhause), andererseits ahmt Uschi oft andere Menschen nach. Doch an diesem Tag wird sie zum Vorbild. Es gelingt ihr, andere Kinder mit ihrer Begeisterung für das „Hüpf-Lauf-Spiel“ anzustecken. Sie hat Aktivität initiiert. Damit treten vermutlich auch Gefühle der Macht auf, wenn auch nur kurz und von beschränkter Qualität. So könnte sich Uschi bereits „erwachsener“, reifer fühlen und weniger abhängig.

Ich möchte in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, wie die Kreation von Lauten in psychoanalytischer Literatur gedeutet wird. Diem-Wille (2002, 191) verweist auf die darstellerische Möglichkeit der Lautmalerei. Indem (vom Menschen) bestimmte Laute gebildet werden, können Emotionen Ausdruck finden. Die Lust am spielerischen Unsinnssprechen ist nicht nur bei Kindern vorzufinden, sondern ebenso bei Erwachsenen; man denke dabei an dadaistische Gedichte oder allgemein Nonsense-Literatur.

Schließlich stoppt aber Barbara das Spiel; die Kinder sollen nicht so wild sein. Der Kreis um Uschi löst sich auf. Uschi gelingt es in der Stunde aber noch ein paar Mal, den Kontakt zu den Peers herzustellen. Offensichtlich will sie diese Lust nicht verlieren.

Zwar ist sie in folgenden Spielen nicht mehr die Anführerin, doch sie schließt sich dem Spiel anderer Kinder an. (Noch vor kurzem war das nicht beobachtbar!) Auch dürfte sich im Laufe der Zeit ihre Einstellung zu Peers geändert haben. Heute erlebt Uschi Peers nicht primär als Konkurrenz, sondern als Bereicherung des Krippenalltags.

Beeindruckend finde ich folgende Szene, in der Uschis positive Einstellung zu Peers deutlich wird. Uschi spielt gerade mit Becher und Krug.

„In dem Moment kommt der Bub dazu und nimmt Uschi den Krug weg. Uschi schaut ihn mit zusammengezogenen Augenbrauen an und hält den Krug ein paar Sekunden lang fest. Dabei schaut sie dem Buben in die Augen. Doch dann lässt sie los und schaut den Bub nur mit großen Augen an, der nun den Krug hat. Uschi hält nun dem Buben ihre beiden Becher hin und sagt mit entspanntem Gesicht: 'Einschenken!' Der Bub zögert kurz, dann schenkt er in einen Becher ein. Uschi streckt ihm noch den zweiten Becher hin. Der Bub schaut sie an. Dann 'füllt' er auch den zweiten Becher. Uschi trinkt aus“ (Papier 15, 5).

Diese Szene ist beeindruckend: Uschi wird etwas weggenommen. Sie könnte wütend sein, verärgert, dass ihr Krug weggerissen wird. Bestimmt verspürt sie zunächst auch ein Gefühl der Unlust, sie schaut den Buben böse an. Doch dann wandelt sie die heikle Situation geschickt in ein Spiel um. Wahrscheinlich hat sie kurz gezögert; sie lässt den Krug nicht gleich los. Soll sie um ihn kämpfen? Soll sie mit dem Buben streiten? Sie könnte sich auch gekränkt zurückziehen, den Buben nicht weiter beachten, aber sie nimmt der Situation den Explosionsstoff und bietet dem Buben das gemeinsame Spiel an. (Uschi ist 2 Jahre und knappe 2 Monate alt!) Sie dürfte darauf vertrauen, dass sie mit dem Buben, der sie eben noch bestohlen hat, spielen kann. Sie vertraut auf die positive Wendung. Und tatsächlich gelingt es ihr, mit dem Buben ein gemeinsames Spiel zu beginnen.

Als an diesem Vormittag der Spielbereich vergrößert wird, nützt Uschi die Bewegungsfreiheit aus. Dabei singt sie Kinderlieder und zu manchen Textstellen macht sie tänzerische Bewegungen. Sie wirkt an diesem Vormittag glücklich.

7.13.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Noch zu Beginn der Stunde hält sich Uschi an ihrem Schaf fest, das ihr ein Gefühl der Sicherheit, des *Haltes* vermittelt. Doch so wie sich mich sieht, lacht sie. Blitzartig scheint sich die Uschi, die vor kurzem geweint hat, in ein fröhliches Mädchen zu verwandeln.

Durch meine Anwesenheit verändert sich Uschis Gemütslage. Plötzlich kann sie sich dem Spiel - vor allem dem bewegten Spiel - lustvoll zuwenden.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Diese Beobachtungsstunde ist reich an dynamischen Wechselspielen. Sowie ich den Krippenraum betrete, beginnt ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und mir. Sie sieht mich an, ich sehe weg, ich sehe wieder hin, sie sieht mich wieder an. Ein Wechselspiel der Blicke.

Etwas später startet Uschi ein Spiel, bei dem sie mit Peers in Interaktion tritt. Das gemeinsame Bewegungsspiel ist geprägt durch Nachahmung und gegenseitiges „Aufschaukeln“. Die laufenden, hüpfenden und singenden Kinder stiften sich untereinander zu einem immer wilderen Spiel an.

Nachdem Uschi von einem Buben ein Krug entwendet wurde, gelingt es ihr ebenso ein dynamisches Wechselspiel zwischen ihr und diesem Buben herzustellen.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Zu Beginn hat Uschi großes Interesse an der Rutsche und an einem Gummiball. Außerdem findet sie immer mehr Lust und Interesse am Spiel mit Peers. Ihr Selbstbewusstsein scheint gestärkt. Ich vermute, dass ihr gesteigertes Selbstbewusstsein in wechselseitigem Zusammenhang zu ihren ersten „Freundschaften“ steht, denn auch die Interaktion mit den Peers stärkt ihr Selbstbewusstsein.

7.14. Uschi gewinnt immer mehr Kontrolle über sich und andere (Wochen 12 und 13)

Ende November und Anfang Dezember wird deutlich, dass Uschi inzwischen gelernt hat, die Umwelt ein wenig zu steuern, sodass sie mehr Kontrollfähigkeit empfinden kann. Ebenso scheint sie Vertrauen darauf entwickelt zu haben, dass sie in der Krippe Positives erfährt.

Am 27.11.2007 kann ich beobachten, wie Uschi sehr genussvoll ihr Mittagessen zu sich nimmt (vgl. Papier 17, 1f). Es scheint ihr dabei sehr gut zu gehen, das Essen schmeckt ihr.

„Gitti fragt Uschi schließlich: `Uschi, willst du etwas trinken?` Uschi nickt, aber macht nichts, obwohl der Krug nicht weit von ihr entfernt auf der Drehscheibe des Tisches steht. Gitti dreht die Scheibe und Uschi nimmt nun den Krug, der direkt vor ihr steht. Mit der rechten Hand hält Uschi den Krug und leert langsam Wasser in ihr Glas. Dann will sie den Krug wieder vor sich auf die Drehscheibe zurückstellen. [...] Kurz versucht sie, den Krug noch in eine Lücke zu quetschen, doch sie zieht den Krug wieder zurück. In dem Moment sagt Gitti zu ihr: `Warte, Uschi. Ich mache dir eine Lücke!` Gitti dreht die Scheibe weiter, bis vor Uschi nun Platz auf der Drehscheibe ist. Uschi stellt den Krug ab“ (Papier 16, 2).

Interessant ist, dass Uschi die Pädagoginnen und Assistentinnen lenkt, indem sie zuwartet. Beispielsweise könnte sie darum bitten, eine zweite Portion zu bekommen. Verglichen mit den anderen Kindern ist sie passiv. Sie wartet darauf, dass sie von einer Pädagogin angesprochen wird. In ihrer Passivität lenkt sie die anderen. Sie muss nichts machen und bekommt dennoch das Maximum an möglicher Aufmerksamkeit. Immer wieder wird Uschi gefragt, ob sie das ein oder andere möchte. Bestimmt wäre Uschi in der Lage, sich selbst zu bedienen bzw. aktiver zu werden. Doch sie bevorzugt es, darauf zu warten, gefragt zu werden. Hier sehe ich auch Uschis Vertrauen darin, dass sich die Pädagoginnen um sie kümmern. Ihre Bedürfnisse werden – zumindest beim Essen – gestillt.

Die Aufmerksamkeit von Erwachsenen spielt für Uschi nach wie vor eine große Rolle. Steht sie im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit einer Pädagogin oder Assistentin, fühlt sie sich besonders wohl.

Inzwischen hat Uschi auch gelernt, auszudrücken, wenn ihr etwas gar nicht passt. Ich vermute, dass sie sich sicherer und selbstbewusster fühlt und dadurch eigene Wünsche konkret aussprechen kann. Am 3.12.2007 kommt es während eines Puppenspiels zum Beispiel zu folgender Szene:

„Nun nimmt [Uschi] die Puppe aus dem Wagen und legt sie in die Mitte des Tuches. Rechts von Uschi befindet sich ein sehr ähnliches Tuch, jedoch mit dunkleren Farben. Sie beugt sich zu dem Tuch, schnappt es sich und geht zur Assistentin, die inzwischen aufgestanden ist und ganz nahe von Uschi steht. `Zudecken!` sagt Uschi zur Assistentin und blickt zu ihr hoch. Die Assistentin dreht sich zu Uschi: `Die Puppe, die soll ich zudecken?` Uschi nickt. Die Assistentin kniet sich neben die Puppe und wickelt die Puppe in das Tuch ein, auf dem sie liegt. Da sagt Uschi relativ laut und mit einem wütenden Unterton: `Nein, mit dieser!` Nebenbei deckt sie die Puppe wieder ab und streckt der Assistentin die Decke entgegen, die sie in der Hand

hält. Die Assistentin meint. 'Ja, aber mit der hier kannst du die Puppe auch zudecken... schau!' Und abermals beginnt sie, die Puppe mit der ersten Decke zuzudecken. 'Nein, mit dieser!' schreit Uschi fast schon und hält die Decke der Assistentin vor die Augen. *(Ich bin äußerst überrascht über den so forschen, bestimmten Ton von Uschi. So habe ich sie noch nie sprechen gehört)* Die Assistentin schreckt ein wenig zurück und meint: 'Hoi!... Na dann nehme ich diese Decke' (Papier 18, 3).

Uschi hat konkrete Vorstellungen davon, was mit der Puppe passieren soll. Die Puppe könnte stellvertretend für Uschi stehen. Somit würde Uschi ausdrücken, welche Zuwendung sie tatsächlich braucht. Sie würde der Assistentin zeigen, was sie wünscht. Die Wut über die Assistentin, die eine falsche Decke nimmt, könnte für die Wut über manch unerfüllte (unbewusste) Wünsche Uschis stehen. Das bedeutet im Weiteren auch, dass Uschi ausreichend Selbstbewusstsein besitzt, ihre Wünsche auszudrücken. Das gesteigerte Selbstbewusstsein kann zu mehr Selbständigkeit führen, die Uschi in etlichen Situationen unter Beweis stellt. Doch läuft sie Gefahr, die Zuwendung von Pädagoginnen aufgrund ihrer Selbständigkeit zu verlieren, so stellt sie sich manchmal absichtlich ungeschickter und hilfloser an, als sie tatsächlich ist. Ein Beispiel dafür bietet das Puzzlespiel, bei dem es Uschis höchste Priorität ist, Gittis Unterstützung und Zuwendung zu erhalten.

„Dann widmet sie [Uschi] sich wieder ihrem Puzzle. Sie hat nun bereits alle Teile herausgehoben und beginnt, sie einzeln hineinzusetzen. Die leichtesten Steine sind der Schwanz und der Kopf des Drachen. Diese fügt sie korrekt in den Puzzleboden ein. Dann zögert sie. [...] Uschi nimmt den Schwanz und den Kopf des Drachen wieder aus dem Puzzleboden heraus. Da kommt Gitti nun mit einem Buben und setzt sich gegenüber von Uschi. Sie schaut zu Uschi und fragt: 'Uschi, soll ich dir helfen?' Uschi nickt. Gitti setzt sich zu ihr. 'So, beginne einmal mit dem Schwanz, das ist am leichtesten,' sagt Gitti. Uschi nimmt den Schwanz des Drachen und will ihn in die Lücke setzen. Doch sie trifft das Loch nicht. 'Uschi, schau mal genau hin, der Schwanz steht da ja schon über den Rand, der kann ja nicht hineinpassen.' Uschi dreht den Schwanzteil nun leicht, bis er in der Lücke sitzt. Dann hält Uschi wieder inne“ (Papier 18, 6).

Uschi hat zuvor gezeigt, dass sie fähig ist, die beiden Puzzlesteine selbständig einzusetzen. Plötzlich kann sie es nicht mehr. Sie braucht viel länger. Es scheint so, als würde sie Gitti eine hilfsbedürftige Uschi präsentieren. Ihr regressives Verhalten wird hier als Mittel zum Gewinn von mehr Aufmerksamkeit angewendet.

7.14.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Uschi's Wissen darum, dass sie viele Prozesse in der Kinderkrippe kontrollieren und steuern kann, sowie ihr Vertrauen drauf, lustvolle Momente zu erfahren, wirkt sich positiv auf ihr Erleben des Krippenalltags aus. Das größere Ausmaß an Kontrollfähigkeit könnte Uschi auch das Gefühl geben, *gehalten* zu sein. Meine Vermutung begründe ich damit, dass das Erleben der Möglichkeit andere zu steuern ein Gefühl der Sicherheit verschafft. Man ist dann nicht mehr den anderen „ausgeliefert“ und somit der ständigen Unsicherheit ausgesetzt, was nun als nächstes passieren würde, sondern man selbst gestaltet das Leben aktiv mit.

Ich nehme bei Uschi eine immer größere Selbständigkeit wahr, doch braucht Uschi Zuwendung, macht sie ein paar Schritte zurück in die Hilflosigkeit und Abhängigkeit, um die gewünschte Aufmerksamkeit durch eine Pädagogin zu bekommen.

Sie ist in dieser Stunde dazu fähig, verbal auszudrücken, was sie wünscht. Dabei setzt sie sich mit Vehemenz dafür ein, dass ihrem Wunsch Folge geleistet wird.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Uschi ist fähig, mit anderen Personen in Interaktion zu treten, wenn sie einen spielerischen „Plan“ ausführen möchte. In der Sequenz mit der Puppe geht sie aktiv auf die Assistentin zu, deklariert ihren Wunsch und wartet darauf, dass diese reagiert. Die „falsche“ Handlung der Assistentin bewegt Uschi dazu, nochmals kundzutun, was sie will.

Eine dynamische Interaktion findet auch zwischen Uschi und Gitti statt. Hier bedient sie sich jedoch keiner Worte, sondern einer „linkischen“ Verhaltensweise, um die Interaktion aufrechtzuerhalten.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Zumindest an dem Spiel mit der Puppe hat sie Interesse. Ob und inwiefern Uschi am Puzzle interessiert ist, oder das Puzzeln nur ein größeres Maß an Aufmerksamkeit von Gitti bewirken soll, ist fraglich.

7.15. Uschi trägt erstmals keine Windel (Woche 14)

Ab Mitte Dezember trägt Uschi tagsüber keine Windel mehr. Sie ist stolz darauf, dass sie nun keine Windel mehr braucht. Das ist vermutlich mit dem Gefühl begleitet, mehr Kontrolle über sich selbst zu haben. Sie kann bereits Körperflüssigkeiten willentlich zurückhalten oder ausscheiden. Diese neue Errungenschaft dürfte sie beschäftigen.

„Kurz darauf beginnt Uschi mit ihren Händen in ihre Strumpfhose zu fahren. Langsam schiebt sie die Finger unter die Strumpfhose, vorne. Mit beiden Händen ist sie nun darunter versteckt. Ihr Gesicht ist entspannt. Dann wandern ihre Hände ein wenig weiter nach hinten. Da entdecke ich, dass sie offensichtlich keine Windel mehr trägt. Das ist mir neu. Ich sehe bereits den Ansatz von ihrem Po, weil sie die Strumpfhose und die Unterhose nach unten schiebt. Da fragt sie [eine Assistentin]: ‘Musst du aufs Klo, Uschi?’ Uschi schüttelt den Kopf und lacht“ (Papier 20, 1).

Uschi will sich mit diesem neuen Gefühl der Nacktheit vermutlich vertraut machen. Sie befühlt sich selbst, dürfte Gefallen an diesem Fortschritt finden. Kurze Zeit später erfühlt sie den Unterschied noch auf eine andere Weise. Sie lässt sich absichtlich auf die Rutsche plumpsen (vgl. Papier 20, 2). Durch dieses Plumpsen spürt sie einen Körperteil, wie es zuvor in der Krippe nicht möglich war. Es ist ein fremdes Gefühl, obwohl es doch der eigene Körper ist. Uschi scheint Lust daran zu empfinden, diese Fremdheit auszukosten. Thematisch sehr ähnlich scheint mir der unbewusste Inhalt folgender Passage:

„[...] Dann hebt [Uschi] ihr Sweatshirt hoch und berührt ihren Bauch mit beiden Händen. ‘Mein Bauch, mein Bauch!’ sagt Uschi. Dabei lacht sie, gluckst vor sich hin. Dann läuft bzw. hüpfte sie vom Klettergerüst weg, zur anderen Seite des Raumes, dort macht sie wieder kehrt. Lachend singt sie: ‘dai dai dai dai...’ Sie stößt die Laute aus, *wirkt fröhlich, ausgelassen, fast überdreht*. Hin und wieder streckt sie den Bauch heraus. Ihre Beine wirft sie hin und wieder vor sich her, *ausgestreckt*“ (Papier 20, 2).

Uschi erlebt bewusst den eigenen Körper. Sie bewegt ihn, berührt ihn, bläht den Bauch auf. Die Beine werden beschleunigt. Sie scheint sehr konzentriert darauf zu sein, den Körper zu spüren und empfindet dabei Lust.

Uschi definiert hier einen Besitz. Es ist ihr Bauch, niemand anderem gehört er. Sie hat die Macht über ihn. Vermutlich weiß sie, dass im Bauch Essen und Trinken zusammenkommen. Dort wird alles verdaut. Dort spielt sich sehr viel ab, was mit dem Auge nicht gesehen werden kann. Es hat bestimmt eine große Bedeutung. Sie bezeichnet ihren Bauch, den sie inzwischen schon besser kontrollieren kann, denn sie

ist dazu fähig, bewusst zu urinieren. Hier tritt Stolz gepaart mit einem Gefühl der Macht auf.

Als Uschi auf die Toilette geht, will Uschi vorführen, wie tüchtig sie ist. Sie geht alleine in den Waschraum, ich folge ihr.

„Uschi schiebt sich während des Gehens bereits langsam die Strumpfhose hinunter, dreht sich nicht um. Schließlich hat sie die Strumpfhose in den Knien, schaut mich kurz an, grinst. Dann setzt sie sich auf das Kinderklo. Da beginnt sie zu reden, ich verstehe kaum etwas, ich denke, es sind vor allem Kinderlaute. Dann höre ich, dass sie tatsächlich Lulu macht. Während sie auf dem Klo sitzt, schaut sie hinunter, in die Kloschüssel. Dazu spreizt sie die Beine etwas, damit sie dorthin blicken kann. Da lacht sie plötzlich und sagt fröhlich vor sich hin: 'Ich hab Lulu gemacht!' Sie wirkt auf mich richtig aufgeregt. Dann plappert sie weiter irgendetwas, auffallend dabei ist die Sprachmelodie, die sehr 'wellenhaft' wirkt. Die Tonhöhe wechselt rasch und kontinuierlich, wie ein stimmliches Glucksen, auf und ab, mal leise mal lauter, mal höher mal tiefer. Mich schaut sie dabei hie und da an“ (Papier 20, 4).

Uschi wirkt aufgeregt, weil sie fähig ist, ihren Urin zu steuern. Sie freut sich über diesen Fortschritt, darüber, dass sie erwachsener ist. Sie ist fasziniert von dem, was passiert, sie muss genau hinsehen. Sie will es auch berichten, weil sie stolz auf ihre Fähigkeit ist, Urin kontrolliert auszuscheiden. Das anschließende Geplapper interpretiere ich als Folge dieser Aufregung. Es sprudelt nur so aus ihr heraus.

Über das Urinieren schreibt Diem-Wille (2003, 195): „Auch das Urinieren ist bedeutungsvoll und mit Lust verbunden. Das Anschauen des Strahls, das Betrachten der kleinen Lacke, das Urinieren im Bad ist für Buben und Mädchen interessant. Das Hergeben und Loslassen des Körperinhalts wird emotional wichtig.“ Emotional wichtig könnte für Uschi sein, dass sie Körperflüssigkeit willentlich zurückhalten und loswerden kann.

Durch diese Entwicklung kann auch Uschis Selbstbewusstsein wachsen. Spannend ist, dass Uschi in genau dieser Stunde ihren ersten zu beobachtenden Trotzanfall erlebt. Ich vermute, dass Uschi durch ihre neu gewonnene Kontrolle ein Lusterlebnis hatte; die Lust an der „Macht“. Somit möchte sie ihre Macht womöglich ausdehnen, auch auf Bereiche, die nicht auf ihren Körper beschränkt sind. Das gesteigerte Selbstbewusstsein unterstützt sie dabei. Nur so kann sie den Mut aufbringen, ihren Willen auszusprechen. Ihr Trotzanfall ereignet sich bei dem Spiel²⁶ mit der Assistentin Tina.

²⁶ Dem Papier 20 ist zu entnehmen, dass Uschi Freude am Spiel hat.

„In dem Moment höre ich ein Gekreische von Uschi. Schlagartig drehe ich mich um und traue meinen Augen nicht. Das Bild ist mir völlig neu: Uschi sitzt mit vor der Brust verschränkten Armen auf dem Sessel, die Unterlippe stark nach vorne gewölbt, die Augen zusammengekniffen und dabei laut schreiend: 'Nein, nein, nein.' Ich höre wie Tina zur Assistentin sagt, die nun auch in der Nähe ist. 'Ich musste das Spiel wegräumen, weil es ja jetzt bald Essen gibt, das gefällt ihr gar nicht.' Uschi kreischt weiter, steht auf, dann haut sie mit den Fäusten auf den Tisch, den Kopf nach unten geneigt. Kurz schaut sie Tina an, die Augenbrauen zusammengezogen. 'Nein, nein, nein!' Tina lacht und sagt zur Assistentin. 'Na, die ist ja voll in der Trotzphase!' Uschi haut weiter mit der Faust auf den Tisch. Tina macht sie nach. 'Uschi, jetzt gibt's Essen! Da kann man nicht gleichzeitig spielen.' – Uschi kniet sich vor einen Sessel, haut wieder mit der Faust ein paar Mal hintereinander darauf und kreischt: 'Nein, nein!'" (Papier 20, 7).

Uschi hat eben noch etwas Lustvolles gespielt, nun muss sie das Spiel beenden. Ihren Widerwillen drückt sie deutlich aus: In ihrer Gestik, Mimik, Wortwahl und Lautstärke gibt sie klar zu verstehen, dass sie mit dem Verhalten der Assistentin nicht einverstanden ist. Um so klar widersprechen zu können, bedarf es eines gesunden Selbstbewusstseins.

Es ereignet sich noch ein thematisch ähnlicher Vorfall, den ich das erste Mal beobachte. Uschi mischt sich aktiv in ein Spiel eines anderen Kindes ein.

„Uschi schaut zu der Assistentin, sagt dann: 'Die Tina.' Und läuft zu ihr. Sie bleibt vor der Matratze stehen. Zum ersten Mal beobachte ich, dass Uschi von sich aus in das Spiel eines anderen Kindes hineingreift. Tina und das Mädchen sitzen einander gegenüber auf der Matratze, zwischen ihnen liegt das Zahnradspiel. Uschi kommt nun dazu, kniet sich vor die Matratze, links von der Assistentin und rechts von dem Mädchen, und greift mit ihrer rechten Hand in das Spiel. Sie nimmt ein Zahnrad heraus“ (Papier 20, 3).

Uschi bemerkt, dass Tina mit einem anderen Kind spielt. Für Tina empfindet Uschi offensichtlich Sympathie und möchte deren Anwesenheit genießen. Uschi verfügt über ausreichend Selbstbewusstsein, dass sie in die bestehende Zweisamkeit einbricht. Anschließend steht Uschi im Mittelpunkt von Tinas Aufmerksamkeit (vgl. Papier 20, 3).

Uschis Engagement um Kontaktherstellung dürfte auch aus folgendem Beispiel abzulesen sein: Zweimal in dieser Stunde tritt das Mädchen an eine erwachsene Frau (zuerst ist es Gitti, etwas später Tina) heran, um folgende Frage zu stellen: „Was machst du da?“ (vgl. Papier 20, 4) Uschi interessiert sich dafür, womit die jeweilige Bezugsperson im Moment beschäftigt ist. Sie möchte darüber aufgeklärt werden. Gleichzeitig verschafft sie sich so Zugang zu einem größeren Maß an Aufmerksamkeit. In ihrer Frage steckt die Aufforderung zum Dialog. Nun wird sie von Gitti und Tina wahrgenommen. In beiden Fällen erhält Uschi eine Antwort.

Doch auch diese Stunde ist durchzogen von regressiven Momenten, die von Uschi ebenso dazu eingesetzt werden, mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung von einer Pädagogin bzw. Assistentin zu bekommen.

7.15.1. Résumé

1. Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?

In dieser Beobachtungsstunde dürfte Uschi den Blick öfter als sonst auf sich selbst richten. Ich möchte diese Tatsache als eine größere Selbstbezogenheit bezeichnen. Die Macht und Kontrollfähigkeit über den eigenen Körper vermitteln ihr ein neues Gefühl der Selbständigkeit. Durch das wiederholte Gewährwerden ihrer Autonomie „versorgt“ sie sich mit Lusterfahrungen. Ich präzisiere: Sie erlebt Lust aufgrund ihrer eigenen Entwicklung in Richtung mehr Selbständigkeit und Kontrollfähigkeit. Sie reguliert ihre Affekte. Ihr Trotzanfall könnte einen Versuch darstellen, die Kontrolle auch auf andere auszudehnen.

Nur in wenigen Momenten sucht die die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen oder Assistentinnen. Ob sie sich hierbei gehalten fühlt oder nicht, lässt sich aus meiner Beobachtungssequenz nicht ableiten.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

In ihrer Selbstbezogenheit scheint das Bemühen um ein dynamisches Wechselspiel mit anderen zuweilen in den Hintergrund gerückt. Während ihres Trotzanfalls legt es Uschi jedoch darauf an, mit der Assistentin in Konfrontation zu gehen. Uschi weicht vor einem kurzen Streit nicht zurück, den sie schließlich verliert. Das dynamische Wechselspiel endet damit, dass sie sich dem Willen der Assistentin beugen muss.

Speziell Uschis Fragen, was denn Gitti bzw. Tina gerade machen würden, zeugen davon, dass Uschi selbst ein dynamisches Wechselspiel zwischen sich und einer Bezugsperson startet.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Die neue Errungenschaft der Körperbeherrschung zieht sie in den Bann, wodurch ihr Interesse am Krippengeschehen in manchen Momenten minimiert und eher auf sich selbst und die eigenen Fähigkeiten verlagert wird.

Dem gegenüber steht jene Sequenz, in der Uschi mit großer Freude spielt. Ich vermute, dass Tinas Anwesenheit für Uschis Interesse am Spiel von Relevanz ist.

Um meine geschilderten Theorien zu Uschis neu entwickelter Selbständigkeit zu stützen, möchte ich auf Eriksons Modell der psychosozialen Phasen verweisen (vgl. Erikson 1959, 87f, Erikson 1966, 75f, Erikson 1992, 245f). Uschi ist nun in etwa zwei Jahre und drei Monate alt und wie ich in vorangegangenem Kapitel schilderte, erwirbt sie sich immer mehr Autonomie und Selbstbestimmung. Der Entwicklungspsychologe Erik Erikson hat sich speziell mit acht psychosozialen Phasen des Menschen während dessen gesamten Lebens auseinandergesetzt. Seinen Forschungsergebnissen nach gibt es je nach Lebensphase bestimmte Aufgaben, Erikson nennt sie auch „Krisen“, die das Individuum zu bewältigen hat. Das Wort „Krise“ darf hier nicht im alltagssprachlichen Gebrauch verstanden werden, der dem Wort eine eindeutig negative Konnotation verleiht, sondern muss die Bedeutung erhalten, die ihm Erikson zuerkannt hat. Eriksons Idee des Begriffes „Krise“ entstammt aus dem Chinesischen. Das chinesische Schriftzeichen für Krise besteht nämlich aus zwei Teilen: der eine Teil symbolisiert Gefahr, der andere Chance.

Die Gefahr der psychosozialen Phase besteht darin, dass es dem Individuum nicht gelingt, eine Aufgabe zu bewältigen, die große Chance eröffnet sich jedoch darin, dass der Mensch bei der Bewältigung der Krise gestärkt hervorgeht, dass er sich entwickelt hat.

In die von Erikson benannte Phase „Autonomie vs. Scham und Zweifel“ fällt die Reifung des muskulären Systems und die sich entwickelnde Macht über die Schließmuskeln. Der Vorgang der Entleerung von Darm und Blase ist von Anfang an mit Wohlbefinden begleitet. Nun entsteht das Bedürfnis, mit Willen fallenzulassen und wegzuwerfen. Zwei soziale Modalitäten werden damit erfasst: *das Festhalten und das Loslassen*. „So kann das Festhalten zu einem zerstörenden und grausamen Besitz- und Zwangsverhalten, aber auch zu einem vorgeprägten Verhalten von Sorge und Fürsorge führen: halte fest,

was du hast. Auch das Loslassen kann zum böswilligen Freisetzen zerstörerischer Kräfte werden, oder es wird zum entspannten Gehen-lassen und Sein-Lassen“ (Erikson 1992, 246). Zerstörerisches Festhalten kann bedeutet, dass etwas umklammert oder unter Druck gehalten wird, das liebende Festhalten hingegen trägt Sorge um Hab und Gut (vgl. Erikson 1966, 80f). Hier zeigt sich deutlich der Gegensatz von Gefahr und Chance. Zur gleichen Zeit hat das Kind die Tendenz, Dinge zu horten und sie fort zu stoßen, an Besitztümern zu hängen und sie weg zu schleudern.

Uschi befindet sich – ganz abgesehen davon, an welchem Ort sie sich aufhält; sei es die Kinderkrippe oder das Zuhause – in einer Phase der Verunsicherung. Erikson schreibt über ein Bedürfnis des zweijährigen Kindes: „Die äußere Lenkung und Erziehung in diesem Stadium muß (sic) daher fest und sicherheitsgebend sein“ (Erikson 1992, 246).

7.16. Uschi und Bewegung (Woche 15)

In meinen ersten Beobachtungsstunden konnte ich eine Uschi wahrnehmen, die in beängstigenden Momenten zu erstarren schien und Bewegung weitgehend einstellte. Im Laufe der Wochen und Monate veränderte sich das Bild: Befand sich Uschi in schwierigen Situationen, versuchte sie, sich durch den Einsatz von Bewegung abzulenken. Durch ein bewegtes Spiel schafft sie es offensichtlich unlustvolle Affekte (zumindest oberflächlich) loszuwerden (zu verdrängen).

Ein sehr anschauliches Beispiel dafür liefert die Beobachtungsstunde am 21.12.2007. An diesem Vormittag findet ein Weihnachtsliedersingen statt, bei dem sich alle Gruppen des Kindertagesheimes in der Empfangshalle aufhalten, um gemeinsam zu musizieren.

„Zwei Pädagoginnen spielen Gitarre, die anderen singen. Als ich die Eingangshalle betrete, wird gerade ´Jingle Bells´ gespielt. Ich sehe Gitti sofort, diese lächelt mich an. Ich lächle zurück, lasse meine Augen über die Kinderschar schweifen. Da entdecke ich Uschi auf den Stufen sitzen. Sie befindet sich in etwa auf der fünften Stufe, von unten gezählt. Sie sitzt neben einem Buben ihrer Gruppe und der Assistentin Hedi. Ihre Füße stehen auf der Stufe, ihre Arme hat sie vor der Brust verschränkt. (*So habe ich sie noch nie sitzen gesehen.*) Ihre Augenbrauen sind etwas zusammengezogen. Sie schaut auf die Kinder, die in der Halle am Boden sitzen. Uschi bewegt sich nicht, sie singt nicht mit. Ihre Lippen sind geschlossen. Da beugt sich Hedi auf einmal zu ihr, sagt etwas zu ihr und deutet in meine Richtung. Dazu lächelt sie Uschi an und streichelt ihr über den Kopf. Uschi schaut nun zu mir her. Uschi lacht und hebt ihre Arme etwas höher und auseinander. Ich sehe schnell weg. Merke aber im Augenwinkel, dass Uschi mich immer noch ansieht. Dann sehe ich wieder hin, sie grinst her, ich sehe wieder weg. Diesmal warte ich länger.

Als ich wieder zu Uschi blicke, *wirkt diese sehr in sich zusammengefallen*. Ihre Arme hat sie abermals vor der Brust verschränkt. Der Kopf liegt in ihrem Nacken, die Schultern sind etwas hochgezogen. Die älteren Kinder singen laut und – so scheint mir – *fröhlich* mit. Uschi macht den Mund nie auf. Sie starrt vor sich hin. Sie muss etwas näher zu dem Buben gerückt sein, denn sie klebt schon fast an ihm“ (Papier 21, 1).

Uschi macht einen sehr unzufriedenen Eindruck. Das Geschehen dürfte ihr nicht gefallen. Sie ist verschlossen. Ich vermute, dass sie mit den Weihnachtsliedern nichts anzufangen weiß, vielleicht, weil sie die Texte bzw. Melodien nicht kennt. Sie ist also von einer Aktivität ausgeschlossen. Nicht zur Gruppe zu gehören, dürfte Schwierigkeiten bereiten; womöglich fühlt sich Uschi ausgegrenzt.

Zum anderen nimmt sie wahr, dass sie etwas nicht kann. Einige andere Kinder haben bereits mehr gelernt, haben mehr Fortschritte gemacht. Sie ist klein und muss noch viel lernen. Auch dieses Gefühl ist vermutlich ein unlustvolles. Sie sieht die Begeisterung der anderen Kinder, kann sie aber nicht teilen.

Vielleicht stellt die große Ansammlung von Kindern eine Überforderung für Uschi dar. Sie ist es nicht gewohnt, dass sie sich inmitten einer solchen Masse befindet. Fühlt sie sich verloren?

Und dann macht die Assistentin Hedi Uschi auf mich aufmerksam. Uschi sieht mich und weiß, dass ich ihretwegen hier bin. Für mich ist sie etwas Besonderes. In diesem Augenblick öffnet sich Uschi körperlich auch: sie lacht (wodurch ihr Mund geöffnet wird) und streckt die Arme von sich. Hier ist etwas Positives, das sie gerne aufnimmt, vor dem sie sich nicht verschließen muss. Doch ich muss Uschi bitter enttäuschen. Ich wende meinen Blick von ihr ab, ich lasse sie alleine.

Uschi verschließt sich nun noch mehr. Als müsste sie sich selbst fest zusammenhalten, verkrampft sie ihren Körper: Die Schultern hoch, den Kopf eingezogen und die Arme als Schutzbarriere. Sicherheit sucht sie sich auch bei dem Buben, dessen Nähe sie anstrebt. Als wäre sie stärker, wenn sie mit ihm „vereint“ ist.

Uschi wird während der gesamten Weihnachtsveranstaltung nicht mitsingen. Sie bleibt still.

Anschließend an diese vermutlich Angst induzierende Situation tobt sich Uschi aus. Sowie „ihr“ Krippenraum geöffnet wird, läuft Uschi zur Rutsche. Durch das Rutschen kann sie sich wieder in Schwung bringen.

„Nun folgt eine Sequenz, in der Uschi fast ohne Unterbrechung singt. Sie singt kein bestimmtes Lied, zumindest singt sie keinen Text, es sind bloß einzelne Silben, die sie von sich gibt. Dabei läuft oder hopst sie um die Rutsche herum. Manchmal zieht sie ihre Beine sehr hoch. Sie sieht zu mir her, lacht mich an. Dann läuft sie weiter,

singend. Bleibt kurz stehen, hopst weiter, wechselt die Richtung, läuft wieder etc. [Uschi nimmt einen kleinen Plastikwagen.] Dann schiebt sie den Lastwagen abwechselnd auf Knien und in gebückter Haltung. Dabei singt sie die ganze Zeit; wieder nur Silben.

Anfangs steht sie mit den Beinen ziemlich gestreckt, beugt sich zum Wagen hinunter, hält sich mit beiden Händen auf der Oberseite des Wagens an und läuft so um den Tisch in der Mitte des Raumes. Alle paar Schritte fällt sie auf die Knie. (*Ich habe den Eindruck, dass sie es absichtlich macht.*) Wenn sie auf die Knie fällt, sagt sie so etwas wie 'Hoppla' und lacht dabei, ihre Zunge ist ganz wenig draußen. Ihre Runden um den Tisch sind ziemlich schnell. Sie schaut kaum einmal hoch, sie schaut fast ausschließlich vor sich auf den Weg. (*Ich bewundere ihre Ausdauer.*) Sie macht an die 5, 6 Runden. Die Stopps sind nur kurz. Sie singt bis zuletzt. Das Tempo bleibt konstant" (Papier 21, 2).

Diese Beobachtungssequenz steht nun ganz im Gegensatz zu der Hallenszene. Uschi sprudelt nur so vor Energie. Vermutlich entspringt diese Energie auch der aufgestauten Unlust. Beim Weihnachtsliedersingen war Uschi starr, still, verschlossen. Nun „bricht“ sie auf. Ihre Lippen sind geöffnet, sie lacht, singt, vollbringt eine anstrengende sportliche Aktivität. Sie verausgabt sich. Zum einen dürfte sie die Erstarrung so durchbrechen, zum anderen strebt Uschi Bewegung an, um Lust zu verspüren.

Wie könnte Uschi ihr Singen erleben? Etwas später (vgl. Papier 21, 3) wird sie von Barbara gefragt, ob ihr das weihnachtliche Musizieren soviel Spaß gemacht hätte, dass sie nun alleine singt. Uschi antwortet mit einem klaren, festen „Nein“. Spaß hat ihr das nicht gemacht. Im Gegenteil. Vielleicht ist das Singen in vertrauter Umgebung, inmitten der „eigenen“ Gruppe und nicht unter „Fremden“, eine Form von Selbstentschädigung, da ihr der Gesang im Treppenhaus keine Lust verschafft hat.

Uschi scheint in ihrer Bewegtheit keine Ruhe, kein Ende zu finden. Womöglich ist sie noch nicht bereit, sich zu beruhigen, weil die negative Energie zuvor abgebaut werden muss. Gerspach (2001, 68) ist der Ansicht, dass aus der Stärke der Aktivierungspotentiale auf die Schwere der phantasierten Bedrohung geschlossen werden kann, die es abzuwehren gilt. Auf Uschis Verhalten bezogen bedeutet dies, dass Uschi eine beträchtliche „Menge an innerer Gefahr“ abwenden muss.

Dass Uschi auf die Knie fällt, interpretiere ich als Versuch, meine Aufmerksamkeit aufrecht zu halten, denn Uschi lächelt. Sie erschrickt nicht über das Fallen. Sie führt vor. Ich *halte* sie, auch wenn sie fällt.

7.16.1. Résumé

1. Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?

Bewegung, Ablenkung von unlustvollen Erfahrungen und Lust scheinen für Uschi eng verknüpft. Um sich von der unangenehmen Situation zu erholen, erzeugt sie Bewegung und baut somit unlustvolle Affekte ab. Gleichzeitig erzielt sie dadurch einen Lustgewinn. Gehalten fühlt sich Uschi vor allem durch den Buben und mich. Wir bieten Sicherheit. Zu große Fremdartigkeit versetzt sie in Erstarrung.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

In dieser Stunde kann ich kaum Interaktion zwischen Uschi und anderen Personen beobachten. Mich versucht sie aber, wie fast immer, an sich zu binden. Das dynamische Wechselspiel bezieht sich in dieser Situation auf unsere Blicke: Ich beobachte Uschi, sieht sie mich an, wende ich meinen Blick von ihr ab, worauf auch sie nicht mehr zu mir sieht. Ich kann wieder beobachten etc.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Interesse am gemeinsamen Singen hat Uschi offensichtlich nicht. Als sie aus ihrer Bewegungslosigkeit ausbricht, nützt sie einige Gegenstände des Krippeninventars. Ich würde dies jedoch nicht als Interesse am Krippengeschehen bezeichnen, sondern als ihre Art, unlustvolle Affekte loszuwerden. Interesse am Geschehen an sich gibt es somit in dieser Stunde nicht.

7.17. Nach dem 5. Monat in der Kinderkrippe (Woche 20)

Es gibt von Uschis fünftem Monat in der Krippe nur eine einzige Beobachtung. Und diese fand im Freien, an einem öffentlichen Spielplatz statt. Etliche Kinder dürften krank sein, denn die Krippengruppe ist deutlich minimiert. Folglich genießt das einzelne Kind mehr Aufmerksamkeit von den Pädagoginnen.

Besonders auffällig scheint mir Uschis Vertrauen, dass ihr geholfen wird, wenn sie dies nötig hat. Diese positive Überzeugung, dass bei Bedarf jemand zur Verfügung steht,

zeigt sich dadurch, dass Uschi nicht um Hilfe bittet, sondern Bedürfnisse nur ausspricht. Das reicht. Schon wird ihr geholfen. Sie muss nicht erst betteln. Diese Einschätzung vermittelt Sicherheit.

„Uschi geht zu einer ´freien´ Katze (*auf den anderen beiden Katzen sitzen bereits Kinder*) und stellt sich neben diese. ´Ich kann nicht rauf,´ sagt Uschi (eher leise) vor sich hin. Dann wiederholt sie es. ´Ich kann nicht rauf.´ Da bemerkt Gitti, die bei einem anderen Mädchen steht, das bereits auf der Katze sitzt: ´Soll ich dir helfen, Uschi? Dann musst du das sagen!´ Uschi schaut sie an, sagt nichts. ´Du musst nur ´bitte hilf mir` sagen,´ meint Gitti. Und schon nimmt sie Uschi und hebt sie auf die Katze“ (Papier 23, 3).

Uschi möchte auf ein Spielgerät klettern, das ihr zu hoch ist. Sie könnte um Hilfe bitten, doch sie spricht nur einen Tatbestand aus, eine sachliche Information ohne direkten Appellcharakter. Vermutlich steckt in ihrer Aussage also ein Appell, der aber nicht als solcher formuliert wird. Gitti macht sie darauf aufmerksam, dass sie um Hilfe bitten darf, ja, soll. Uschi scheint ihr zuzuhören, zumindest hält sie Augenkontakt mit Gitti, doch sie verbalisiert ihre Bitte dennoch nicht.

Dieses Verhalten wiederholt sich noch dreimal in der Stunde (vgl. Papier 23, 3,4 und 5). Jedes Mal reagiert Gitti mit der Frage, ob sie helfen soll. Warum bittet Uschi nicht von Anfang an um Hilfe? Ich vermute, dass sie das nicht nötig hat.

Es gibt aber auch eine andere Interpretation: Bittet Uschi dezidiert um Hilfe, so kann diese abgelehnt werden, sie könnte enttäuscht werden. Steckt diese Angst womöglich auch hinter ihrem distanzierten Verhalten? Tatsächlich scheint Uschi in dieser Stunde immer etwas distanziert.

Halt, so wirkt es, sucht sie vor allem über Augenkontakt. „Immer wieder – so scheint es mir - sucht sie in der Stunde Blickkontakt. Zu Gitti, zu mir oder zu Barbara“ (Papier 23, 2). Uschi geht es sehr gut, wenn sie Augenkontakt zu einer erwachsenen Person hat. Es dürfte kein Zufall sein, dass ihr einziger Appell an Gitti folgender ist: „Schau mal!“ (Papier 23, 2) Und als Gitti sich nicht zu ihr dreht, wendet sie sich mit ihren Augen an mich. Irgendjemand soll sie ansehen. Wird sie gesehen, kann sie sich sicher fühlen und sich der Lust am Spiel mit bewegenden Spielgeräten hingeben.

In dieser Stunde sucht Uschi Bewegung mit Risiko. Sie rutscht, schaukelt, balanciert. Sie spielt sich mit ihrem Gleichgewicht. Die anderen Kinder sind ihr zu langsam. Sie überholt diese und auf der Rutsche muss sie bremsen, weil ein Mädchen nicht schnell genug ist.

„Je öfter Uschi hinunterrutscht, umso lebhafter wird sie; ihr Gang wird schneller; ihr Redeschwall lauter. Häufig überholt sie andere Kinder, wenn sie die Stufen zum

Balken hochsteigt. 'Sei immer vorsichtig, Uschi, und halt dich gut an!' ruft Gitti ihr nun einmal zu. Uschi geht rasch, aber sehr stabil über den Balken. 'Tüchtig bist du, Uschi, ganz toll!' sagt nun Gitti. Uschi strahlt. Dann rutscht sie hinunter, und als sie fast unten angekommen ist, schwingt sie die Arme hoch, lacht und sagt 'Huiiiiiiii!' [...] Uschi läuft wieder zu den Stufen, die hinauf zum Balken führen, schnell überquert sie diesen, wobei sie ununterbrochen spricht. (*Leider verstehe ich sie kaum.*) Direkt vor der Rutsche steht ein Mädchen. Es ist gerade dabei, sich langsam auf die Rutsche niederzulassen. Uschis Kopf guckt neben ihr vorbei. (*Ich habe den Eindruck, sie würde sich gerne vordrängeln.*) Uschi bleibt hinter dem Mädchen, rutscht aber bereits los, bevor das Mädchen noch am Boden ist. Das Mädchen rutscht eher langsam, Uschi muss auf der Rutsche stoppen, sie muss sich bremsen" (Papier 23, 2).

Uschis Geschwindigkeit fällt auch Gitti auf, die sie zur Vorsicht mahnt. Doch Uschi erntet auch Bewunderung für ihren Mut, sich so schnell und sicher vorwärts zu bewegen. Sie ist stolz und freut sich über das Lob. Das nun gestärkte Selbstbewusstsein unterstützt ihre Bewegungslust.

Thematisch verwandt könnte Uschis Wunsch nach Selbständigkeit sein. Je selbständiger sie ist, umso unabhängiger, freier wird sie. Worin könnte dieses Bestreben nach Autonomie erkennbar sein? Uschi beobachtet Barbara, wie diese mit einem kleinen Mädchen „Hoppa Reiter“ spielt (vgl. Papier 23, 3). Gleich darauf konzipiert Uschi ihr eigenes „Hoppa Reiter Spiel“, das sie mit tiefster Lust erfüllt. Auf einem Schaukelpferd beginnt sie, sich zu bewegen.

„Vorerst etwas zögerlich, sie sieht mich an. Bei den Bewegungen nach vorne und nach hinten, versteift sich ihr Nacken, die Kieferpartie wirkt angespannt. Rücken und Kopf sind steif. Das Pferd schwingt nach vorne und zurück. Uschi lacht. Sie grinst Gitti an, sie grinst mich an. Ich sehe weg. Sie lacht Gitti an. Gitti lächelt Uschi an. Dann beginnt sie zu singen: 'Hoppa, Hoppa Reiter...' *Manche Worte kennt sie nicht, oder aber, sie weiß nicht, wie sie klingen sollten.* Ich erkenne den Text, aber er ist nicht ganz korrekt. [...] *Nun folgt eine Sequenz, dich mich fasziniert.* Uschi schaukelt, immer wilder und dazu singt sie ohne Unterbrechung, ständig wiederholend das 'Hoppa Reiter'. Dabei lacht sie. Gitti schaut immer wieder zu ihr, lächelt sie an. Ihr Gesang wirkt fröhlich und ausgelassen. Sie verändert das Lied dadurch, dass sie es in Worten und Melodie variiert. [...] *Der Text wird dichter, sie lässt Worte aus, kurze Textteile, springt sofort weiter; es wirkt wie eine Intensivierung und Verdichtung von dem, was sie als Ausgangsmaterial hat. Eine Variation, ein Spielen mit Text und Ton, kreativ, fordernd.* 'Hoppa, hoppa Reiter, fällt er in den Graben, macht er Plumps.... Hoppa Reiter, in den Sumpf...die Raben...hoppa Reiter, hoppa, hoppa, macht er Plumps!' [...] Minutenlang singt sie, ohne Unterbrechung. Dabei lacht sie, ihr Mund ist dabei weit geöffnet, die Augen blitzen. Sie hört nicht mehr auf. Sie lacht noch lauter" (Papier 23, 4).

Uschi braucht Barbara nicht, um Lust zu empfinden. Sie kopiert das Spiel und lässt sich langsam darauf ein. Sofort möchte sie dabei mit jemandem in Augenkontakt treten. Sie will gesehen werden. Sie will in Verbindung treten. Könnte Uschi ebenso aufblühen, wenn sie nicht von Gitti gesehen würde? In dieser Sequenz scheint die Verbindung

wesentlich. Gittis positive Haltung Uschi gegenüber unterstützt diese in ihrem lustvollen Spiel. Es ist gut, was sie macht. Sie ist akzeptiert, wird angelächelt. Uschis Gesang sprengt jeglichen Rahmen. Sie ist kreativ und hält sich nicht an ein vorgegebenes Muster. Sie kreiert Musik, sie ist Schaffende, sie ist autonom. Sie kann erzeugen. Uschi kann sich vermutlich als stark und frei erleben.

Anschließend an dieses Lusterlebnis spricht Uschi konkret „lustig“ aus. Sie spricht „Lust“ aus.

„Dann lacht sie plötzlich: ‘Ist das lustig!?’ Dabei schaut sie Gitti, dann mich an. Ich sehe wie immer schnell weg, muss mir ein Grinsen verkneifen. ‘Lustig,’ wiederholt Uschi. Sie strahlt“ (Papier 23, 4).

Worauf bezieht Uschi ihre Frage? Ob ihre Tätigkeit Lust verschafft, oder ob sie selbst lustig ist, andere unterhält? Ich selbst muss in der Situation fast grinsen, ich finde sie lustig. Durch ihre Wiederholung des Wortes untermauert sie dessen Bedeutung für sie. Es geht um Lust, womöglich auch um solche, die sie anderen bereitet. Wenn Uschi strahlt, erreicht sie auch andere.

In der Analyse meiner letzten Beobachtungseinheit möchte ich an genau diesem Punkt anknüpfen: Uschi will strahlen wie eine Sonne.

7.17.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Uschis Überzeugung, dass ihr bei Bedarf unter die Arme gegriffen wird, vermittelt ihr ein Gefühl der Sicherheit. Ich unterstreiche, dass eine *Überzeugung* keine *Verhaltensweise* ist. Sehr oft habe ich Verhaltensweisen von Uschi beschrieben, die das Ziel hätten, dass sich Uschi gehalten fühlt. Nun trägt Uschi kaum dazu bei, dass sie sich in Sicherheit wiegt. Dieses Gefühl der Sicherheit existiert in diesem Moment. Ihr einziger Beitrag dazu könnte ihr Bemühen um Augenkontakt zu Bezugspersonen darstellen. Dann kann sie selbständig lustvolle Spiele durchführen.

2. *Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?*

In ihrem Spiel bleibt Uschi eher alleine. Hin und wieder fordert sie die Aufmerksamkeit einer Pädagogin ein, zumeist spielt sie ohne „Partner“. Sie könnte öfter in eine dynamische Interaktion treten, sie wird sogar dazu aufgefordert, sich öfter an jemanden zu wenden. Aber Uschi bevorzugt es, eine gewisse Distanz zu halten, wenn sie nicht gerade die Hilfe eines Erwachsenen benötigt.

Hinzugefügt sei, dass ich beobachte und Uschi zusätzlich eine Zeit lang gefilmt wird: ihr kommt viel Aufmerksamkeit zu.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Sie ist sehr daran interessiert, einiges auszuprobieren, das ihr Freude bereitet. Sie holt sich zwar Ideen von anderen, doch die Umsetzung erfolgt autonom. Ihr Interesse ist besonders an jenen Spielgeräten groß, die ihr viel Bewegung ermöglichen.

7.18. Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust: ein Monat später (Woche 30)

Am 3. April scheinen Uschis Zweifel und Unsicherheit zu überwiegen, wenn es auch Momente der Lust und Autonomie gibt. Uschi pendelt zwischen den Zuständen der Verlorenheit und des „Gefasstseins“. Der Krippentag startet mit einer Ablehnung. Uschi kommt mit ihrem Vater und einem Stofftier in der Hand in die Garderobe.

„Uschi bleibt kurz stehen, in der Hand hält sie ein Hasenstofftier. Ihre linke Hand umfasst den Löffel des Hasen, dieser hängt hinunter. Uschi verweilt kurz so, ihr Vater zieht ihr die Jacke aus, dann fordert er sie dazu auf, sich auf das Garderobenbänkchen zu setzen. Uschi nimmt Platz, den Hasen lässt sie nicht los. Der Vater geht vor ihr in die Hocke und zieht ihr die Schuhe aus. Uschis Gesicht ist stark nach links gedreht; sie sieht ihren Vater also nicht an, sondern schaut an ihm vorbei. Dann zieht er ihr die Hauspatschen an. Der Vater sagt noch etwas, ich verstehe es nicht. Auch Uschi murmelt daraufhin etwas. Dabei ist ihr Gesicht nach wie vor vom Vater abgewandt. Ihre Stimme klingt *knautschig*. Ich glaube zu verstehen, dass sie kundtut, sie möchte nicht hinein gehen. Sie trägt heute eine violette Jogginghose und eine rosa Weste. ‚Bekomme ich noch ein Bussi?‘ fragt der Vater. Uschi macht nichts. Der Vater wiederholt seine Frage: ‚Gibst du mir noch ein Bussi?‘ – ‚Nein,‘ antwortet Uschi laut. ‚Bist du heute grantig?‘ meint nun der Vater und erhebt sich. Uschi steht vom Bänkchen auf. Mitsamt Hasen geht sie ihrem Vater nach, der sich bereits zur Spielzimmertür bewegt. Der Vater öffnet die Türe. Uschi geht an ihm vorbei. Sie sieht ihn nicht mehr an, der Vater lässt mich auch noch vorbei, dann ist er weg. Uschi macht noch ein paar Schritte, dabei hebt sie ihre

Sohlen kaum vom Boden ab. Sie sieht in den Spielraum, zu Gitti. Diese begrüßt Uschi. Uschi bleibt stumm. Kurz steht sie wie *angewurzelt* da“ (Papier 25, 1).

Uschi trägt den Hasen, der ihr *Halt* spenden kann. In der Garderobe informiert sie ihren Vater wahrscheinlich über ihre Unlust, in der Krippe zu bleiben. Dies ändert nichts an der Tatsache, dass ihr Vater das Garderobenritual abspult. Uschi erlebt hier ihren Vater vermutlich als Feind, als den „Bösen“, den sie mit Liebesentzug straft. Sie sieht ihn nicht an, sie gibt ihm keinen Kuss. Er lässt sie alleine zurück, dafür rächt sie sich. Ihr Widerwille, in der Krippe zu verweilen, lässt sich daran beobachten, dass sie sich nicht bewegen möchte. Sie will mit der Welt in der Krippe auch nicht in Kontakt treten, sie grüßt und spricht nicht. Sie verschließt sich.

Aus dieser selbst auferlegten Abgeschlossenheit kann Uschi erst dann erfolgreich herausgerissen werden, wenn sie jemand nimmt und hält.

„[Uschi] bewegt sich langsam, etwas schleppend bei der Rutsche vorbei. *Sie wirkt verloren, unschlüssig*. Sie steht herum, schaut ein bisschen, bewegt sich nicht so recht. Da kommt eine junge Frau (ca. 30 Jahre) in den Spielraum. Ich kenne sie nicht. Es stellt sich aber heraus, dass sie eine Pädagogin einer anderen Gruppe ist und 'ihre' Kinder holt. Diese Frau sieht Uschi, Uschi grinst sie an. Die Frau bückt sich zu Uschi, sagt 'Hallo'. Uschi grinst, *verlegen*. Ihre Augen funkeln. Sie wendet sich körperlich ganz der Frau zu. Die Frau kniet sich kurz hin und nimmt Uschi auf den Schoß, drückt sie ein wenig, *Uschi strahlt*“ (Papier 25, 2).

In diesem Absatz lässt sich erkennen, wie rasch Uschis Stimmung kippen kann. Wird sie gehalten, kann sie strahlen. Sie ist in dem Moment besonders, bekommt die alleinige Aufmerksamkeit der Pädagogin.

Im Laufe der Stunde sind einige Stimmungsschwankungen zu beobachten. Uschi kann sehr wohl Lust empfinden (z.B. beim Basteln), aber sie fällt auch rasch wieder in eine unbewegte Passivität. Auffällig ist, dass Uschi jedes Angebot seitens der Pädagoginnen annimmt. Egal, ob es sich dabei um Essen, Hilfe oder ein Spiel handelt, Uschi nimmt alles an. Was beinhaltet dieser Umstand? Womöglich gibt es kein so großes Spektrum an Angeboten, aus denen Uschi auswählen könnte. Uschi ergreift dann jede Möglichkeit, etwas zu bekommen. Außerdem müsste Uschi – zumindest unbewusst – davon überzeugt sein, dass ihr in der Krippe Gutes angeboten wird, sonst würde sie die Angebote ablehnen.

Doch sind sie ausreichend? Als ein Bub versucht, mich in ein Spiel zu involvieren, nutzt Uschi die Gelegenheit, Nähe zu mir aufzubauen.

„Da bemerke ich, dass mich Uschi fröhlich anschaut, sie grinst mich an, kommt näher zu mir. Ich mache ein paar Schritte weg. (*Es tut mir weh, ich weiß, dass ich sie jetzt wieder enttäuschen werde.*) Uschi lässt mich die nächste Minute kaum aus den Augen, sie lacht mich immer wieder an. Sie stellt sich mit dem Rücken zur Fensterbank und legt ihre Arme ausgestreckt darauf, sie sind also etwas hinter dem Rücken. Langsam bewegt sie sich entlang der Fensterbank, mit den Händen tastet sie sich vorwärts. (*Ich habe den Eindruck, sie macht nun alles, um meine Aufmerksamkeit zu bekommen.*) Ich sehe viel weg. Sie ist hartnäckig, grinst mich verschmitzt an“ (Papier 25, 6f).

Uschi will mich vermutlich an sich binden. Mit ihren Augen versucht sie, den Kontakt aufrecht zu halten. Sie lacht oder grinst viel. Vermutlich ist es ihre Art, sich eine Beziehung aufzubauen. Indem sie lacht. Sie will mich nicht loslassen.

Eine Szene, in der Uschis Ambivalenz besonders deutlich zum Vorschein kommt, zeigt Uschi mit dem Eisbären-Stofftier. Zuvor aber noch eine kurze Zusammenfassung, wie es zu folgender Szene kam. Uschi bemühte sich darum, Kontakt zu mir herzustellen. Ich blockte ab. Sie stieß kurz darauf einen Gegenstand, der in der Krippe stand, und startete danach ein bewegtes, leicht aggressives Spiel auf der Rutsche. Dann verließ sie die Rutsche und entdeckte das Stofftier.

„Sie schmiegt den Eisbären an sich, lächelt (*verliebt*), kuschelt ihren Kopf an seinen, bewegt ihre Wange auf der Wange des Eisbären, lächelt fortwährend. Dann dreht sie sich mitsamt Eisbären um, kniet sich auf die Matratze und bewegt sich auf den Knien zur Wand. Vor der Wand liegt ein Rückenpolster. Uschi positioniert den Eisbären darauf. Dabei hält sie ihn. Der Eisbär bleibt aber nicht auf dem Polster; dieser ist zu schmal. Uschi nimmt nun die Schnauze des Eisbären, mit der rechten Hand umfasst sie diese. (*Ich frage mich, was sie da macht.*) Sie hält die Schnauze des Eisbären, schaut ihn ernst an. Drückt ein bisschen zu. Plötzlich zieht sie die Augenbrauen zusammen, ihre Miene *verfinstert* sich. (*Auf mich macht sie einen bösen Eindruck.*) Sie hält die Schnauze des Eisbären immer noch mit der rechten Hand, mit der linken Hand schlägt sie jetzt zweimal auf den Bären ein. Dann wendet sie sich von ihm ab. Sie lässt ihn auf der Matratze liegen“ (Papier 25, 7).

Was stellt Uschi in diesem Spiel dar? Aggression, Ambivalenz. Doch warum aggressiv und warum ambivalent? Es gibt mehrere Möglichkeiten, wen oder was Uschi darstellt. Entscheidend ist, dass Uschi sowohl Gefühle der Liebe und Zärtlichkeit, als auch des Hasses, der Wut spielerisch darstellt. Die Analyse dessen, was sich im Vorhinein abspielte, weist darauf hin, dass Uschi berechtigten Grund hat, auf einige Menschen, die ihr wichtig sind, wütend zu sein. Ihr Vater lässt sie alleine in der Krippe. Gitti, eine andere Pädagogin und auch ich schenken Uschi zeitweise unsere Aufmerksamkeit, aber kurz darauf lassen wir sie alleine. Ihre Enttäuschung über diese Unzuverlässigkeit könnte sie mithilfe des Eisbären symbolisch darstellen. Sie will sich womöglich rächen,

indem sie den Bären stellvertretend für den Vater, für die Pädagoginnen und mich schlägt. Dadurch erlebt Uschi wahrscheinlich einen Aggressionsabbau, der ihr anschließend ermöglicht, sich dem Krippengeschehen wieder lustvoll zuzuwenden. Somit kann dieses aggressive Spiel eine erfolgreiche Methode bieten, negative Affekte zu bewältigen.

Kurz darauf erfährt Uschi wieder, stehen gelassen zu werden, übrig zu bleiben. Ich möchte hier kurz wiedergeben, wie schwierig diesmal mein Abschied war.

„Meine Beobachtungszeit ist um. Ich verabschiede mich von Gitti. (Barbara war heute nicht anwesend.) Dann verlasse ich über den Waschraum die Kinderkrippe. In der Garderobe sehe ich, dass Uschi herausblickt. Ich sehe sie nicht an. *Es schmerzt*. Ich verlasse die Garderobe, ohne mich umzudrehen, vernehme aber im Augenwinkel, dass Uschi mir nachschaut. *Ich fühle mich schrecklich*“ (Papier 25, 8).

7.18.1. *Résumé*

1. *Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?*

Der anfängliche *Halt* durch den Hasen (Stofftier) kann in Folge durch eine Pädagogin oder mich abgelöst werden. Erlebt sich Uschi im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit eines Erwachsenen, scheint sie „aufzutauen“. Als sie von einer Pädagogin sogar auf den Schoß genommen wird, strahlt sie. Unlustvolle Affekte versucht Uschi durch Verschließen oder Erstarren von sich zu wenden, sowie in der spielerischen Darstellung von inneren Konflikten. In der Szene mit dem Eisbären wird ersichtlich, wie Uschi alleine Konflikte bearbeiten will.

2. *Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?*

Ein dynamisches Wechselspiel zwischen ihr und anderen findet selten statt. Sie tritt in dieser Stunde recht isoliert auf. Angebote der Pädagoginnen nimmt sie aber gerne an (z.B. Essen, vgl. Papier 25, 3f).

3. *Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?*

Protokollausschnitte, in denen Uschis Interesse am Krippengeschehen abzulesen wären, habe ich in diesem Kapitel keine gebracht. Dem Papier 25 ist aber zu entnehmen, dass es Momente gibt, in denen sich Uschi für Krippenspiele interessiert (z.B. Basteln). Auffällig ist, dass sie oft dazu aufgefordert wird, sich etwas anzusehen oder an einer Beschäftigung teilzunehmen, bevor sie aktiv wird.

Ihre Stimmung ist labil, wodurch sich manchmal ein plötzliches Desinteresse am Krippengeschehen einstellt.

Dieses traurige Bild muss aber nicht sein. Wie bereits geschrieben, pendelt Uschi stark zwischen dem Anschein des Verlorenseins und der Vergnügtheit. In meiner letzten Beobachtungsstunde erlebe ich eine äußerst fröhliche Uschi, die nicht nur gehalten wirkt, sondern sogar fähig ist, anderen Kindern Halt und Containment zu bieten.

7.19. Uschi hält (Woche 31)

„Heute beobachte ich Uschi zum letzten Mal. Und genau in dieser Stunde scheint sie mir glücklich. Es ist mir ein großes Anliegen, das gleich zu Beginn fest zu halten, damit diese positive Stimmung von Uschi von Anfang an im Raum steht. In keiner anderen Stunde bewältigt Uschi das Krippengeschehen so gut wie heute. Sie spricht und lacht unglaublich viel, wobei ich nur einen Bruchteil davon verstehe, was sie sagt, weil sie erstens leise und etwas undeutlich spricht, und zweitens rings um sie ebenfalls viel geredet, gelacht, laut gespielt wird“ (Papier 26, 1).

Die meiste Zeit spielt Uschi mit Peers. Sie kennt schon ein paar Namen von anderen Krippenkindern, sie spricht diese auch persönlich an. Uschi macht in dieser Stunde einen sehr selbständigen, erwachsenen Eindruck. Die Krippe verfügt über eine Terrasse, auf dieser halten sich die Kinder an diesem Vormittag auf.

„Schließlich geht Uschi alleine mit ihrer Puppe zu einem Puppenwagen. Sie legt die Puppe hinein und geht ein paar Schritte. Dann spricht sie Atna an, die immer noch auf der Matratze sitzt. ‘Atna kommst du mit?’ fragt Uschi sie. Atna lacht. Sie steht mitsamt ihrer Puppe auf und folgt Uschi. Uschi nimmt nun ihre Puppe aus dem Puppenwagen und legt Atnas Puppe hinein. Die beiden Mädchen lachen sich an. Sie gehen nun in den sonnigen Bereich der Terrasse. Immer wieder reden und lachen die beiden. Meist verstehe ich sie nicht. (Sie machen einen sehr vergnügten Eindruck.) [...] Atna lacht, Uschi lacht auch. Dann geht Uschi zu einer Bank, die in der prallen Sonne steht. Dahinter nur weiße Wand. Uschi setzt sich auf die Bank. Atna kommt ihr nach und setzt sich auch. Vor den beiden stehen die Puppenwagen. Wieder spricht Uschi, grinst viel. Sie wirkt glücklich“ (Papier 26, 2).

Uschi lädt ein Mädchen ein, mit ihr zu spielen. Wie zwei Mütter spazieren die beiden durch das Spielareal, lachen, plaudern. Uschi hat in Atna eine Freundin gefunden, sie ist nicht alleine. Beide können sich an dem Spiel erfreuen, was die zwei Mädchen verbindet. Uschi führt Atna, sie gibt die Richtung vor, und Anna folgt. Das dürfte Uschi als sehr befriedigend erleben. Sie ist schon ein großes Mädchen, das andere Kinder mitreißen kann. Sie kann eigenständig Kontakt aufbauen.

Die Thematik „groß sein“ spricht Uschi selbst an, als sie sich auf der Toilette befindet.

„Da beginnt sie zu erzählen: ‘Der Thomas ist schon ganz groß. Der Theo auch. Die sind beide schon ganz groß.’ (*Ich weiß, dass ihre Brüder so heißen.*) Dann blickt Uschi kurz hinunter, sieht in die Klomuschel und sagt lachend: ‘Ich hab’ ein bissi Lulu gemacht.’ Sie lacht mich an. Dann sagt sie noch etwas, was so klingt wie: ‘Ich kann auch lachen, wenn ich schlafe.’ *Ganz sicher bin ich mir nicht, ob sie das gesagt hat, aber so hat es geklungen*“ (Papier 26, 3).

Uschi scheint gedanklich damit beschäftigt, dass es größere Kinder gibt. Unter den Begriff „größer“ fallen vermutlich auch Eigenschaften wie autonomer, selbständiger, tüchtiger. Uschi erzählt stolz, dass ihre Brüder über solche Attribute verfügen. Doch auch sie selbst ist schon eine große, denn sie kann Lulu machen. Sie kann ihre Körperfunktionen bereits gut beherrschen, sie ist ein Stück weit erwachsener. Zumindest ein „bissig“ erwachsen. Dabei lacht sie, weil sie über den Umstand glücklich scheint. Erwachsen zu sein bedeutet für Uschi womöglich auch, unabhängiger zu sein und Trennungssituationen besser meistern zu können.

Dann spricht sie eine weitere Thematik an, die in der Stunde noch klarer wird: Sie betrachtet Lachen als eine Gabe. Etwas später tritt Uschi an ein Mädchen (Christina) heran, das alleine und passiv auf der Matratze sitzt. In der Hand hält Uschi ein Kissen in Sonnenform.

„Sie kniet sich vor Christina und beginnt auf sie einzureden. ‘Willst du die Sonne haben?’ Christina schaut Uschi an, sagt nichts. Uschi rückt noch näher zu ihr, wackelt ein bisschen mit dem Kissen vor ihrer Nase und wiederholt ihre Frage: ‘Willst du die Sonne haben?’ Christina schweigt. Uschi sieht sie weiterhin an, redet noch. Ich verstehe nicht, was sie spricht. Da interveniert die Assistentin: ‘Christina, was ist denn los mit dir? Die Uschi bemüht sich da so und du reagierst gar nicht? Willst du den Sonnenpolster gar nicht haben?’ Uschi schaut die Assistentin an, dann wieder Christina. Diese bleibt stumm. Uschi versucht es noch einmal: ‘Willst du die Sonne haben?’ Christina lehnt sich etwas zurück. Dann setzt sich Uschi neben Christina. In der Hand hält sie die Sonne“ (Papier 26, 3).

Uschi erlebt sich hier vermutlich als diejenige, die Kraft gibt. Sie bemerkt das Mädchen, das recht teilnahmslos wirkt, und möchte es aufmuntern. Die Sonne könnte symbolisch für etwas Wärmendes und Strahlendes stehen. Uschi will dem Mädchen etwas

schenken, das wohlige Wärme verspricht. Uschi will die strahlende Sonne sein, die glücklich macht. Dieser Wunsch, dem anderen zu helfen, für jemanden da zu sein, tritt in der folgenden Sequenz noch markanter hervor.

„In dem Moment beginnt ein Bub, er heißt Andrei, zu weinen. Uschi blickt zu ihm. Der Bub lässt sich nicht beruhigen. Die Assistentin redet auf ihn ein. Der Bub weint fortwährend: 'Mama.' (*Es ist der Bub, der beim Schlafen gegenüber von Uschi liegt.*) Uschi sieht ihn an. Andrei weint: 'Ich will zur Mama!' Die Assistentin sagt: 'Du weißt doch, dass die Mama dich nach dem Schlafen holt. Jetzt spiel noch ein bisschen.' Andrei geht fort, auf Uschi zu.

Nun folgt eine Szene, die mich unglaublich fasziniert hat. Andrei nimmt neben Uschi Platz. Er weint, redet etwas vor sich hin, das ich nicht verstehe. Es ist eine andere Sprache. Uschi sieht ihn an, fest. Andrei sieht ihr fest in die Augen, erzählt: 'Die Mama.....' Weiter verstehe ich ihn nicht. 'Die Mama kommt dann nach dem Schlafen,' sagt Uschi ruhig und beschwichtigend. 'Nein...' weint Andrei. Und wieder seufzt er etwas vor sich hin. Uschi sieht ihn nur an, ruhig, aber nicht erstarrt. Wieder meint sie: 'Die Mama kommt dann nach dem Schlafen.' Der Bub nähert sich Uschi noch mehr. Seine Augen sind ganz intensiv auf Uschi gerichtet, Uschi sieht ihn ebenfalls an. Er redet, schluchzt, weint. Uschi sieht ihn an. 'Die Mama kommt dann wieder. Du brauchst nicht weinen,' meint sie“ (Papier 26, 3f).

Andrei ist betrübt über die Abwesenheit der Mutter, eine Sorge, die Uschi nur zu gut kennt. Die Assistentin ist außerstande, dem Buben Trost zu spenden, ihn abzulenken. Da wendet sich Andrei an Uschi, der er offensichtlich vertraut. Diese wirkt ruhig und souverän. Sie hört Andrei aufmerksam zu, sie weiß, wovon er spricht. Kann es sicherlich nachempfinden, bleibt aber stark. Sie schlittert nicht in die Verlorenheit und Angst, in der sich Andrei befindet. In dem Moment wirkt sie stark und abgeklärt. Sie hat auch keine Angst davor, mit dem Thema Trennung konfrontiert zu werden, sie muss Andrei nicht abwimmeln oder davonlaufen. Sie stellt sich der Problematik, was ich als Hinweis darauf deute, dass sie sich selbst als gefasst und gehalten erlebt. Nur in einem Zustand des eigenen Gleichgewichts kann Uschi einem anderen Kind *Halt* bieten. Sie therapiert ihn, indem sie auf sein Leid eingeht. Der Bub fühlt sich von ihr offensichtlich ernst genommen und verstanden. Er kann sich ihr ganz öffnen. Uschi hört zu. Sie „contained“ ihn. Sie hat inzwischen gelernt, Trennungsängste weitgehend zu bewältigen. Auch dass Andrei eine andere Sprache spricht, hindert Uschi nicht daran, ihn emotional zu halten. Sie kennt seine Angst, weil sie diese selbst erlebt hat. Es bedarf keiner großen Worte, nur eines gegenseitigen Verstehens.

„Noch lässt sich der Bub nicht ganz beruhigen. Uschi bleibt aber bei ihm. Sie dreht sich nun nach links und schnappt sich einen Plastikkrug und einen Plastikbecher. Vielleicht stand sie dafür auch auf, das weiß ich nicht mehr. Auf jeden Fall schenkt sie vor den Augen von Andrei in den Becher ein (*imaginär, im Krug ist kein Wasser*) und reicht dem Buben den Becher. Andrei trinkt daraus. Uschi wartet, sieht ihn nur an, dann gibt Andrei den Becher zurück“ (Papier 26, 4).

Uschi bemüht sich nicht nur darum, die Ängste des Buben zu „containen“, sie will ihm auch Gutes tun. Sie schenkt ihm zu trinken ein, eine Art Trostzuckerl, das Andrei gleich annimmt. Uschi scheint sehr gut zu wissen, welche Bedürfnisse ein Kind in einer solchen Situation hat. Ihr Bemühen um Andrei fruchtet: Sie schafft es, ihm seine Angst zu nehmen und sogar sein Interesse an einem gemeinsamen Spiel zu wecken (vgl. Papier 26, 4f). Kurz darauf spielen die beiden offensichtlich vergnügt in der Spielküche. Uschi gelingt es, Andrei und sich selbst zum Lachen zu bringen.

7.19.1. Résumé

1. Wie gestaltet sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielt Halt dabei eine Rolle?

In dieser Stunde scheint Uschi glücklich. Den Zustand des Getrenntseins von der Mutter bewältigt sie sehr gut. Sie selbst ist stabil. Sie scheint ihres Glückes eigner Schmied zu sein. Überdies gelingt es ihr, andere zu *halten*, welche die Situation der Trennung und des Getrenntseins von der Mutter alleine nicht bewältigen können. Selbstverantwortlich leitet sie Spiele an und kann sich und auch anderen Lust bereiten. Sie wirkt in dieser Stunde sehr reif.

In der Sequenz des „Containments“ zeigt Uschi vermutlich, wie sie sich selbst gewünscht hätte, *gehalten* zu werden, wenn der Schmerz über die Trennung von der Mutter zu groß wird. Es bedarf eines Menschen, der unlustvolle Affekte versteht und gut und geduldig zuhören kann. Jemanden, der negative Affekte so weit wie möglich neutralisieren kann. Diese Person sollte überdies in der Lage sein, Kraft zu schenken und im Anschluss daran zu motivieren, sich einem Spiel lustvoll zuzuwenden.

2. Findet ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Uschi tritt in intensive Interaktion mit anderen Kindern, sie spielt fast ausschließlich mit Peers. In den meisten Fällen ist sie es, die zu einem gemeinsamen Spiel bewegt. Sie steckt andere mit ihrer Freude an oder unterstützt.

3. Findet Uschi Interesse an dem, was sie vorfindet?

Uschi nützt einige Spielangebote der Kinderkrippe, die ihr Spaß bereiten. Es scheint so, als könnte sie diese Stunde genießen.

8. Gesamtrésumé

In diesem Kapitel werde ich zusammenfassen, in welcher Weise Uschi Fortschritte bei der Bewältigung der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe gemacht hat. In allen drei Bereichen, die in meiner Definition von Bewältigung beinhaltet sind, fand ein Prozess statt.

1. Wie gestaltete sich Uschis Affektregulation und inwiefern spielte Halt dabei eine Rolle?

Zu Beginn war Uschis wichtigster *Halt* in der Kinderkrippe die Anwesenheit der Mutter. War diese nicht verfügbar, so bemühte sich Uschi um die Aufmerksamkeit einer erwachsenen Person. Affektregulation vollzog sie anfangs durch das Ausklinken aus dem Geschehen. Bald schon verschaffte sie sich das Erleben von *Halt* durch das bewusste Wahrnehmen des eigenen Körpers, des Bodens und des Schnullers. Eine immer größere Bedeutung erlangten in den ersten Wochen Bezugspersonen, bevorzugt Barbara und Gitti. Langsam lernte Uschi, im Spiel Affekte darzustellen und dadurch zu regulieren. Ein Monat nach dem Eintritt in die Kinderkrippe wurde mir mehr Bedeutung als Unterstützung für Uschi zuteil.

Eine deutliche Zäsur im Prozess der Eingewöhnungsphase war nach Uschis Krankheit auszumachen. In der Beobachtungsstunde darauf bemühte sie sich um keine Form der Affektbewältigung. Sie war passiv. Eine Woche später konnte ich beobachten, wie sich Uschi Halt durch ihr Stofftier und den Schnuller besorgte. Das Streben nach Gittis Aufmerksamkeit rückte in das Zentrum Uschis Interesse. Sie setzte regressives Verhalten ein, damit ihr ein größeres Ausmaß an Aufmerksamkeit zuerkannt wurde. Gleichzeitig ahmte mich Uschi zuweilen nach, vermutlich in der Hoffnung, Nähe zu mir herzustellen. Nach acht Wochen Kinderkrippenbesuch beschäftigte Uschi eine weitere Thematik: Wo ihr Platz wäre. Thematisch ähnlich zeigte sich in der Folgestunde, welchen großen Wert die Pädagoginnen auf Struktur und Ordnung legten. Uschi verhielt sich folgsam und erfuhr durch geregelte Abläufe vermutlich *Halt*. Nach zwei Monaten der Eingewöhnung in der Kinderkrippe schien Uschi starken Stimmungsschwankungen zu unterliegen. Sobald sie sich meiner Aufmerksamkeit sicher war, offenbarte sie sich als fröhliches Mädchen, doch bei Enttäuschung (ich wies sie zurück) konnte sie die Lust in der Kinderkrippe nicht aufrechterhalten. Ab der 12. Woche spielte das Erleben der

Kontrollfähigkeit eine große Rolle. Das Vertrauen in ihre eigene Stärke blühte auf. Sie musste keine Windel mehr tragen. Sie fühlte sich sicherer und suchte seltener *Halt*. Zusätzlich lernte sie, sich verbal auszudrücken, wenn ihr etwas nicht passte. Dies führte zu ihrem ersten (beobachteten) Trotzanfall in der Krippe. Dennoch war die Phase durch Zeiten der Regression durchzogen, in denen sie nach der Aufmerksamkeit der Pädagoginnen trachtete. Uschis neu erworbene Kontrollfähigkeit erlaubten ihr mehr Selbständigkeit. In der 20. Beobachtungswoche wurde Uschis Überzeugung deutlich, dass ihr geholfen würde, wenn sie dies nötig hatte. Sie brauchte keinen Halt, denn sie fühlte sich sicher. Durch regelmäßigen Augenkontakt zu den Pädagoginnen hielt sie das Vertrauen aufrecht. Ein Monat später verhielt sich Uschi recht ambivalent: In manchen Momenten brauchte sie die körperliche Nähe zu ihrem Stofftier und zu einer Pädagogin, in anderen Momenten beschäftigte sie sich alleine und stellte innere Konflikte spielerisch dar. In der letzten Beobachtungsstunde (Uschi war seit sechs Monaten in der Krippe) trat sie als selbständiges, glückliches und kreatives Mädchen auf. Auf die Hilfe der Pädagoginnen nicht angewiesen, erschuf sie selbst lustvolle Spiele, zu denen sie Peers ermutigte. *Halt* brauchte sie keinen, im Gegenteil, sie bot anderen Kindern *Halt*.

2. Fand ein dynamisches Wechselspiel zwischen Uschi und anderen Erwachsenen/Kindern statt?

Uschi ließ sich nur sehr zögerlich und langsam auf dynamische Wechselspiele ein. Der Beginn ihres Krippenbesuchs ist durch wenig Interaktion gekennzeichnet. Mit Barbara und Gitti versuchte sie allmählich in Kontakt zu kommen, auf die Kinder ging sie vorerst nicht zu. Nach Uschis Magen-Darm-Grippe verweigerte sie jegliches dynamische Wechselspiel. In der darauf folgenden Beobachtungsstunde trat Uschi wiederholt mit Peers in Interaktion. Ab der neunten Woche bemühte sich Uschi besonders um Kontaktherstellung mit mir. Pädagoginnen rückten in dieser Zeit in den Hintergrund, sie richteten an Uschi Appelle, diese gehorchte. Das dynamische Wechselspiel zwischen Uschi und mir intensivierte sich noch, Blicke wurden ausgetauscht. Bei dem Spiel mit den Peers schaukelten sich die Kinder gegenseitig hoch. Drei Monate nach Eintritt in die Krippe stellte Uschi Interaktion durch Anweisungen her, ihr Selbstbewusstsein war gewachsen. Kurz darauf geriet sie in Konfrontation mit einer Assistentin, sie trotzte. In den folgenden Wochen beobachtete ich ein reduziertes dynamisches Wechselspiel.

Uschi spielte viel allein und hielt Distanz zu den Pädagoginnen und auch Kindern. Ich schien die Ausnahme zu sein, denn zu mir versuchte sie immer wieder Kontakt herzustellen, indem sie Augenkontakt hielt. Erst in der letzten Beobachtungsstunde zeigte sich Uschi in ständigen dynamischen Wechselspielen. Sie stand in intensiver Interaktion mit den Kindern.

3. Fand Uschi Interesse an dem, was sie vorfand?

Solange die Mutter Uschi in die Krippe begleitete, verspürte das Mädchen Interesse an Spielsachen. Doch sowie sie alleine blieb, verlor Uschi das Interesse am Krippengeschehen. In den nächsten zwei Wochen konnte sich Uschi in jenen Momenten dem Krippengeschehen interessiert zuwenden, in denen sie die Aufmerksamkeit einer Pädagogin genoss, oder aber das Gefühl besaß, über Kontrolle zu verfügen. In der Stunde nach Uschis Erkrankung bzw. Gesundung in Woche sechs zeigte das Mädchen kein Interesse an dem, was sie vorfand. Eine Woche später änderte sich dieser Zustand in ein Interesse an bewegten Spielen, vornehmlich der Rutsche.

Uschis Interesse am Krippengeschehen schwankte in den folgenden Wochen stark: Mal war sie interessiert, weil sich durch ein Spiel Kontakt herstellen ließ, dann konnte sie aufgrund ihres Kontrollvermögens Interesse entwickeln, später tauchte Interesse auf, wenn sie die spezielle Beachtung meinerseits wahrnahm. Kurz, ihr Interesse am Krippenalltag war sehr instabil und oftmals mit der Hoffnung auf Aufmerksamkeit verbunden. In der 14. Beobachtungswoche interessierte sich Uschi größtenteils für ihren Körper; erst kürzlich hatte sie gelernt, Ausscheidungsvorgänge bewusst zu steuern. Danach folgte eine mehrwöchige Phase, in der Uschi dem Krippengeschehen wenig bis viel Interesse entgegenbrachte. Bewegungsspiele schienen für sie aber konsequent interessant zu sein. Positiven Einfluss auf Uschis Interesse am Krippengeschehen nahmen jene Personen, die dem Mädchen Spielangebote machten. Dies wirkte sich motivierend auf Uschi aus. In der letzten Beobachtungsstunde nützte Uschi das Spielangebot mit großer Freude.

Nachdem ich aufgezeigt habe, auf welche Weise Uschis Verhalten und Erleben während des Krippenbesuchs einem Entwicklungsprozess unterworfen war, kann ich

nun von einer **gelungenen Bewältigung über weite Strecken der Eingewöhnungsphase** sprechen.

9. Wissenschaftlicher Ertrag

Um den wissenschaftlichen Ertrag meiner Arbeit deutlich zu machen, möchte ich zum Beginn des Arbeitsprozesses zurückkehren und ihn kurz zusammenfassen.

Im Zentrum meiner Diplomarbeit steht eine Einzelfallanalyse, aus der sich der wissenschaftliche Ertrag ergibt. Eine Einzelfallanalyse impliziert die Tatsache, dass der jeweils untersuchte Fall *einzigartig* ist und somit nie wieder in dieser Form auftreten wird und folglich auch nie wieder untersucht werden kann. Die vorliegende Einzelfallstudie führt den Leser/die Leserin in die Erlebenswelt eines Krippenkindes ein, und macht eben diese Erlebenswelt ein Stück weit nachvollziehbar.

Anhand einer großen Menge an heuristischem Material analysierte, reflektierte und schilderte ich, wie Uschi die Trennung und das Getrenntsein von der Mutter erlebte. Dadurch wird es auch für einen Dritten ersichtlich, wie schwierig und oftmals schmerzhaft der Prozess der Eingewöhnung für dieses Kind ist. Hier wird der aktuelle Forschungsstand (siehe Kapitel 2.3) also erweitert: Wie ein bestimmtes Kind die Eingewöhnungsphase erlebt und inwiefern und auf welche Art es das Problemen der Trennung und des Getrenntseins bewältigt, wird in meinem Einzelfall genau analysiert und beschrieben. Die Résumés am Ende eines jeden Kapitels der Einzelfallstudie verdeutlichen, wie Uschi Trennungen und Situationen des Getrenntseins zwar langsam und mit regressiven Momenten, aber nach sechs Monaten weit besser bewältigen kann als zu Beginn. Ich halte „Aussage A“ fest:

Uschi gelang die Bewältigung (im Sinne der hier verwendeten Definition) des Krippenalltags nach sechs Monaten in allen drei Dimensionen gut²⁷.

Durch die Analyse des Beobachtungsmaterials konnte ich Szenen ausmachen, in denen Uschi die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein besonders gut gelang. Bei näherem Hinsehen hatten die meisten dieser Szenen eins gemein: Uschi erfuhr *Halt*. Ich bemühte mich daher darum, *Halt* zu definieren: „Beim *Erleben von Halt* wird ETWAS erfahren, das sich in der aktuellen Situation als stabil erweist und ein Gefühl der momentanen Sicherheit nach sich zieht. Dieses „Etwas“ kann sich in- oder außerhalb der betreffenden Person befinden.“

²⁷ Siehe Kapitel 8 „Gesamtrésumé“

Ich beschrieb, was unter diesem von mir als wichtig proklamierten Begriff zu verstehen wäre. In der Folge habe ich viele Facetten von *Halt* im Sinne der genannten Definition herausgearbeitet. An erster Stelle sind Situationen mit Bezugspersonen zu nennen, die Uschi *Halt* geben können. Zeitstrukturen und klare Regeln in der Kinderkrippe erleichtern es dem Mädchen, sich gehalten zu fühlen. Auch das Anhalten an etwas ermöglicht das Aufkommen des Gefühls, gehalten zu sein. Darunter fällt der *Halt* durch Bodenkontakt und das Anhalten an einem Objekt. Uschis Körper kann ebenso dazu beitragen, das Erleben von *Halt* entstehen zu lassen: Indem Uschi ihren eigenen Körper bewusst spürt oder erstarrt (sich also verschließt), kann sich ein Gefühl des Gehalten-Werdens einstellen. In der Interaktion mit anderen ermöglicht erfolgreiches Containment ebenfalls das Erleben von *Halt*. Zuletzt verweise ich noch auf Uschis Selbständigkeit, die mit dem Gefühl, gehalten zu werden, einhergehen kann.²⁸

Dieses Verständnis von *Halt* ist ein neues. Die Beispiele der Einzelfallstudie veranschaulichen, wie Uschi beim Erleben von *Halt* Stabilität erfährt, die ein Gefühl der Sicherheit vermittelt und dies wiederum die Bewältigung des Krippenalltags maßgeblich positiv beeinflusst (=Aussage B).

Die Aussagen A und B sind meine Ausgangspunkte, die in einem Zusammenhang stehen. Dabei wird die Frage aufgeworfen, auf welche Weise das Erleben von *Halt* und eine gelungene Bewältigung zusammenhängen. In folgender Abbildung ²⁹ veranschauliche ich diesen Zusammenhang, den ich nun erklären werde.

1. Das Erleben von *Halt* ist gleichzeitig auch *immer* eine Form von Affektregulierung. Erlebt sich Uschi als gehalten, verändert dies ihre Affekte. Trennung und Getrenntsein scheinen in Momenten des Sich-Gehalten-Fühlens nicht mehr ein so bedrohliches Ausmaß anzunehmen.
2. Ein dynamisches Wechselspiel kann *manchmal* das Erleben von *Halt* provozieren. So kann z.B. das gemeinsame Spiel ein Gefühl der Stabilität und der Sicherheit seitens des Kindes nach sich ziehen.

²⁸ In Kapitel 2.5. erkläre ich, warum ich die nun aufgezählten Facetten von *Halt* als solche verstehe.

²⁹ Siehe Abbildung 1, Seite 134.

3. Auch das Interesse am Krippengeschehen kann von Uschi *manchmal* als haltgebend erlebt werden. In manchen Situationen leistet das Erleben von *Halt* einen Beitrag dazu, dass Uschi dem Interesse entgegenbringt, was sie in der Krippe vorfindet.

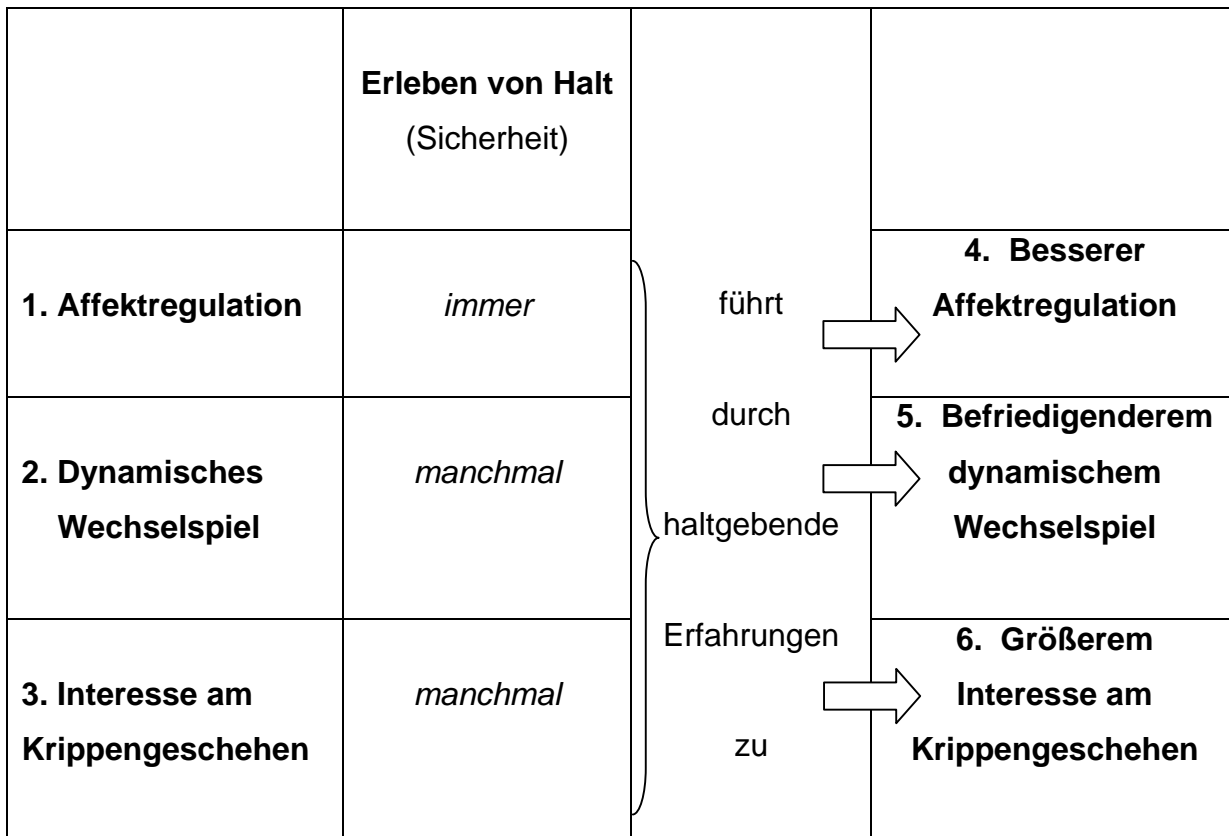


Abbildung 1

In einem nächsten Schritt stelle ich mir die Frage, ob haltgebende Erfahrungen Uschis Affektregulation, das dynamische Wechselspiel und das Interesse am Krippengeschehen beeinflussen. Tatsächlich gelingt Uschi durch das Erleben von *Halt* eine (4) bessere Affektregulation, ein (5) befriedigenderes dynamisches Wechselspiel und (6) der Aufbau von größerem Interesse am Krippengeschehen. Die Einzelfallstudie gibt Aufschluss darüber, in welchem Zusammenhang das Erleben von *Halt* mit dem Aufkommen von Lust und Interesse des Kindes am Krippengeschehen und dem dynamischen Austausch mit anderen (Kindern und Erwachsenen) stehen.

Diese Annahme habe ich auf einen Einzelfall bezogen entwickelt. Doch nehme ich an, dass meine Überlegungen auch auf viele andere Fälle zutreffen. Das möchte ich nun begründen.

Meine Gedanken über die besondere Bedeutung von *Halt* im Kontext der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe knüpfen an Winnicott an. Es ist wichtig, sich vor Augen zu führen, dass Winnicott eine Theorie des „Holdings“ entwickelt hat, die sich nicht auf einen Einzelfall beschränkte. Winnicott untersuchte eine große Anzahl an Kindern und deren Bedürfnisse und schuf folglich eine anthropologische Grundannahme: Er ging davon aus, dass es für *viele* Kinder von Bedeutung wäre, in den ersten Monaten die Erfahrung des Gehalten-Werdens zu machen. Darauf aufbauend nehme ich als wahrscheinlich an, dass das Erleben von *Halt* in der Kinderkrippe nicht ausschließlich für Uschi, sondern auch für *viele* andere Kinder³⁰ bedeutsam ist.

Meine Diplomarbeit soll dazu einladen, auch in weiteren Einzelfällen zu untersuchen, inwiefern das Erleben von *Halt* zu einer besseren Bewältigung der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe führen kann. Der Zusammenhang zwischen dem Erleben von *Halt* und der Bewältigung der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe steht in dieser Weise noch in keiner Publikation.

³⁰ Wesentlich ist es dabei zu bedenken, dass nicht jedes Kind die gleiche Situation als haltgebend erlebt. Daher muss man sich die Frage stellen, wie ein spezielles Kind eine Situation apperzipiert und situativ entscheiden, wodurch ein Kind das Gefühl des Gehalten-Werdens empfinden kann.

10. Reflexion

Bisher schilderte ich vor allem Gefahren der Kinderkrippe³¹, die durch die Beobachtung der kleinen Uschi und der anschließenden Analyse des Beobachtungsmaterials deutlicher wurden. Ich beschrieb psychische Nöte, in denen sich Uschi befand und wie sie diese vermutlich erlebte.

In diesem letzten Kapitel möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Kinderkrippe nicht per se als negativ oder als die Seele des Kindes gefährdende Institution abgestempelt werden kann. Manche Autoren heben positive Facetten der Kinderkrippe hervor, die ich nun kurz vorstellen möchte. Ich führe in Folge vier Beispiele an, in denen sich ein möglicher Gewinn der Kinderkrippe für die Entwicklung des Kindes erkennen lässt.

In meinem ersten Beispiel zitiere ich Scheerer (2008, 126f), die im Kontext der Krippendiskussion konstatiert, dass die Trennung des Kindes von der Mutter und die Hinwendung zu einem Dritten nicht nur unvermeidbar ist, sondern von der Realität notwendigerweise gefordert wird, damit das Kind die Fähigkeit entwickelt, Trennungszeiten zu bewältigen. Trennung wird hier als ein Erfordernis der menschlichen Entwicklung betrachtet. Nur durch die Trennung des Kindes von der Mutter kann dieses die Welt entdecken. Jedoch hebt sie auch hervor, wie wichtig eine einfühlsame und geduldige Planung der Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe ist. „Dieses alltägliche, aber im Erleben aller doch empfindliche und riskante Trennungslernen braucht Zeit und psychischen Raum“ (ebd., 126).

Durch die Trennung von der Mutter wird es dem Kind im positiven Fall möglich, sich auf andere Bezugspersonen einzulassen. Du Bois (1995, 55f) schreibt in einer Diskussion über Krippenerziehung explizit, dass sich ein Kind nur dann umfassend entwickeln kann, wenn es neben der Mutter noch ein weiteres Angebot an Bezugspersonen hat. „Die Eltern alleine genügen nicht. Das Kind braucht gleichaltrige Kameraden (peer), einzelne und Gruppen davon, ältere und jüngere Kinder, Geschwister, Freunde der Eltern, Patentanten- und Onkels, Nachbarn, Erwachsenen verschiedener Generationen, Erzieherinnen in Kindergärten, Schulen oder gar in Spezialeinrichtungen. Alle diese sind Bezugspersonen“ (ebd., 55). Ich habe bewusst diese Aufzählung Du Bois´ zitiert, denn in dieser Liste wird vor Augen geführt, welch großes „Spektrum an

³¹ In Kapitel 2.3.1. schrieb ich auch über die von anderen Studien erforschten möglichen kognitiven, emotionalen und sozialen Vorteile der Kinderkrippe. In meiner Reflexion möchte ich Denkanstöße für eine *psychoanalytische* Diskussion über die Kinderkrippe liefern, da im psychoanalytischen Vorgehen der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt.

Bezugspersonen“ in die Entwicklung des Kindes Einfluss nehmen kann. Du Bois sieht darin einen eindeutigen Gewinn für das Kind.

Auch das dritte Beispiel entstammt der Diskussion über die Kinderkrippe. Die französische Psychoanalytikerin Olivier meint, dass „hauptberufliche Mütter in Gefahr seien, von ihren Kindern verschlungen zu werden oder diese übermäßig an sich zu fesseln. Deshalb hebt sie hervor, daß (sic) nichtelterliche Betreuung eine befreiende Wirkung für Mutter und Kind haben kann, indem sie die von beiden möglicherweise auch als Belastung erlebte Exklusivität ihrer Beziehung relativiert“ (Dornes 2006, 270 und Dornes 2008, 192). Trifft diese Annahme auf eine Mutter-Kind-Situation zu, so bietet Fremdbetreuung einen Puffer gegen mütterliche Überlastung und wirkt sich potentiell positiv auf die kindliche Entwicklung aus.

Zuletzt sei noch eine Theorie Winnicotts gebracht, die sich allerdings nicht auf Krippenkinder bezieht, sondern auf die ersten Monate der Bemutterung eines Säuglings. Warum ich dieses Beispiel zum einen trotzdem anführen und auf die Krippendiskussion beziehen möchte, ist die Tatsache, dass sich diese Theorie mit der Entwicklung des Kindes durch ein vermehrtes Gewahrwerden des physischen und psychischen Getrenntseins von der Mutter beschäftigt. Vor allem aber betont Winnicott, dass die Entwicklung des Kindes nicht dann am besten verläuft, wenn dem Kind jeder Wunsch erfüllt wird und somit auch der etwaige Wunsch, nicht in die Kinderkrippe gehen zu müssen. Für eine gesunde Entwicklung des Kindes ist es sogar Voraussetzung, dass das Kind mit Frustration konfrontiert wird. Ich möchte diese Theorie vorerst einmal erläutern, damit sich der Leser/die Leserin eine eigene Meinung bilden kann, inwiefern dieses Gedankengut Winnicotts auch in der Krippendiskussion Platz finden sollte.

Winnicott postuliert die Möglichkeit der „zu guten Mutter“³² (vgl. Hopkins 2008, 37f und Winnicott 2002, 64f). Die zu gute Mutter findet Kinderbetreuung extrem erfüllend. Sie ist so sehr mit dem Kind identifiziert, dass sie das Gefühl hat, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, wenn sie einfühlsam auf diejenigen des Kindes eingeht. Sie will ihrem Baby Frustration gänzlich ersparen und einzige Quelle alles Guten für es sein. Winnicott ist davon überzeugt, dass eine solche Mutter nicht gut für das Kind ist, da dieses nicht lernen kann, das Empfinden des eigenen Selbst zu entwickeln. Dieser „zu guten Mutter“ stellt Winnicott eine „ausreichend gute Mutter“ gegenüber, wobei letztere viel näher an das Ideal der „perfekten Mutter“ (die es nicht gibt!) herankommt, als die zu gute Mutter (vgl. auch Sesink 2002, 60f). Zu gute Bemutterung treibt das Kind entweder in ein völliges Ablehnungsverhalten seiner Mutter gegenüber oder hält es in einem

³² Zu der Frage, ob es auch zu gute Väter gibt, äußert sich Winnicott nicht.

Zustand der Verschmelzung fest. (Winnicotts Ansicht nach sind Mutter und Kind in den ersten Monaten psychisch miteinander verschmolzen.)

Wenn dem Kind alle Wünsche erfüllt werden, gerät es nicht in den Zustand der Frustration, aus dem es einen Gewinn ziehen kann. Sind gewisse Bedürfnisse nicht gedeckt, so muss sich das Kind dessen bewusst werden, es muss sich mit seinen eigenen Wünschen, also auch seinem Selbst, auseinandersetzen. Es muss sich kennen lernen. Daher muss das Kind aus der Verschmelzung mit der Mutter langsam heraustreten. Nach Winnicott ist es die Aufgabe der Mutter, ihr Kind allmählich zu desillusionieren, damit es das Nicht-Ich (Mutter) vom Ich unterscheiden lernt.

In Anbetracht dieser Theorie kann man sich die Frage stellen: Ist die Kinderkrippe womöglich ein Ort, an dem das Kind mit sich selbst konfrontiert wird, wo es Trennung lernen muss und sich psychisch entwickeln kann? Vertraut die von mir vorhin genannte „ausreichend gute Mutter“ im Gegensatz zur „zu guten Mutter“ ihr Kind vielleicht der Institution Kinderkrippe an, in der sich das Kind als eigenständiges Wesen erleben darf? Fragen dieser Art könnten Themen weiterer Forschungsbemühungen sein.

11. Personenverzeichnis

Uschi.....	Mädchen, das beobachtet wurde
Frau und Herr Rucker.....	Eltern von Uschi
Theo.....	ältester Bruder von Uschi
Thomas.....	älterer Bruder von Uschi
Gitti.....	Kinderkrippenpädagogin
Barbara.....	Kinderkrippenpädagogin
Hedi.....	Assistentin
Tina.....	Assistentin einer anderen Gruppe
Silvan.....	Krippenkind
Atna.....	Krippenkind
Christina.....	Krippenkind
Andrei.....	Krippenkind

12. Literaturverzeichnis

- Ahmadi-Rinnerhofer, Leila Amir (2007): Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt. Das Erleben und Bewältigen von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe. Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhardt.
- Auchter, T. und Strauss, L.V. (1999): Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ainsworth, Mary (1985): Bindung über den Lebenslauf. In: Grossmann, Klaus E. und Karin (Hrsg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der BindungsTheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baacke, Dieter (1999): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bailey, Anna Kathleen (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema. In: Zeitschrift für Psychoanalyse 62, 154-170, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2007): Entwicklungs- und LernTheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Nachdruck der 2., durchgelesenen Auflage. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Beller, E.K. (1995): Ergebnisse der internationalen Krippenforschung. In: Fuchs, D. (Hrsg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 102-114.
- Bick, Esther (1964): Notes on Infant Observation in psycho-analytic training. In: Briggs, A. (2002): Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the centenary of Esther Bick. London: Karnac, 37-54.
- Bick, E. (1964): Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Frank, C., Hermanns, L., Heinz H. (2006): Jahrbuch der Psychoanalyse. Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte. Stuttgart: Friedrich Frommann, 179-197.
- Bowlby, J. (1969): Bindung. Eine Analyse der Mutter Kind Beziehung. Frankfurt/M: Fischer.
- Bowlby, J. (1980): Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt/M: Fischer.

- Brazelton, Thomas Berry (1999): Die Hürden der ersten Lebensjahre. Ein Kind wächst auf. Aus dem Amerikanischen von Christoph Trunk. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Briggs, A. (2002): Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the centenary of Esther Bick. London/New York: Karnac.
- Busch, Eva (1992): Einführung in das Werk von D.W. Winnicott. Dissertation an der Universität Hannover. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Damasch, Frank (Hrsg.) (2008): Triangulierung: Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel.
- Datler, Wilfried (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis; zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Das selbständige Kind. In: Winterhager-Schmid, L., Eggert-Schmid Noerr, A., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Gießen: Psychosozial-Verlag, 53-77.
- Datler, Wilfried (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? In: Finger-Trescher, U. und Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 71-108.
- Datler, W.; Müller, B.; Finger-Trescher, U. (Hrsg.) (2004): Sie sind wie Novellen zu lesen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Gießen: Psychosozial-Verlag, 9-42.
- Datler, W., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K, Hover-Reisner, N. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Dammasch, Frank (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 85-111.
- Davis, M. und Wallbridge, D. (1995): Eine Einführung in das Werk von D.W. Winnicott. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diem-Wille, G. (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Kohlhammer: Stuttgart.

- Diepold, Barbara (2005): *Erinnern und Entwerfen im Spiel*. In: Diepold, Peter (Hrsg.): *Spiel-Räume. Erinnern und Entwerfen. Aufsätze zur analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Dietrich, R. und Rietz, I. (1996): *Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Ein Wörterbuch*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Dornes, Martin (2004): *Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie*. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt, 42-62.
- Dornes, Martin (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dornes, Martin (2008): *Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung*. In: *Zeitschrift für Psychoanalyse* 62, 182-201, Frankfurt am Main.
- Drosdowski, Günther et al. (Hrsg.) (1997): *Duden Fremdwörterbuch. 6., auf der Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarbeitete und erweiterte Auflage*. Mannheim: Dudenverlag.
- Du Bois, Reinmar (1995): *Bezugspersonen*. In: Fuchs, D. (Hrsg.): *Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in Diskussion*. Freiburg in Breisgau: Lambertus, 54-78.
- Endres, Manfred und Hauser, Susanne (2000): *Bindungstheorie und Entwicklungspsychologie - einführende Anmerkungen*. In: Endres, M. und Hauser, S. (Hrsg.): *Bindungstheorie in der Psychotherapie*. München: Ernst Reinhardt, 9-17.
- Engelbert, Angelika (1995): *Die Lebenssituation von Kleinkindern. „Moderne“ Verhältnisse auch hier?* In: Fuchs, D. (Hrsg.): *Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in Diskussion*. Freiburg in Breisgau: Lambertus, 19-37.
- Erath, P. (1992): *Abschied von der Kinderkrippe. Plädoyer für altersgemischte Gruppen in Tageseinrichtungen für Kinder*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Erikson, Erik H. (1959): *Rezeption und Weiterentwicklung der Psychoanalyse*. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2007): *Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Nachdruck der 2., durchgelesenen Auflage. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 87-106.
- Erikson, Erik H. (1966): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze übersetzt von Käte Hügel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Erikson, Erik H. (1992): *Kindheit und Gesellschaft*. Aus dem Englischen übersetzt von Marianne von Eckardt-Jaffé. 11. veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse 12, 279 – 290.
- Ermann, Michael (2007): Psychosomatische Medizin und Psychotherapie. Ein Lehrbuch auf psychoanalytischer Grundlage. 5. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fatke, R. (1995): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 1995, Nr.5.
- Fleischmann, K. (2003): Frühe Triangulierungs- und Triadifizierungsprozesse. Eine Einzelfallstudie basierend auf der Infant Observation Methode nach dem Tavistock Konzept. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Funder, Antonia (2008): Übergangsobjekte als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine Analyse deutschsprachiger Fachliteratur unter Einbeziehung erster Beobachtungsmaterialien aus der Wiener Kinderkrippenstudie. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Fuchs, D. (1995): Das Tor zur Welt: Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Gartner, Katharina (2004): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. Ein Literaturüberblick. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14, 152-179.
- Gerspach, Manfred (2001): Hyperaktivität aus der Sicht Psychoanalytischer Pädagogik. In: Passolt, Michael (Hrsg.): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. München: Ernst Reinhardt, 53-79.
- Grinberg, L., Sor, D., de Bianchedi, E. T. (1993): W.R. Bion. Eine Einführung. Stuttgart – Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Grossmann, Klaus E. und Karin (Hrsg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, Klaus E. (2004): Die Bindungstheorie. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhardt, 28-37.
- Holder, Alex (2002): Psychoanalyse von Kindern und Jugendlichen: Geschichte, Anwendungen, Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holmes, Jeremy (2006): John Bowlby und die Bindungstheorie. Mit einem Vorwort von Martin Dornes. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

- Hopkins, J. (2008): Bindung und das Unbewusste. Ein undogmatischer Blick in die kinderpsychoanalytische Praxis. Herausgegeben und übersetzt von Heilwig Lorenz. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Huber, Heidrun (2007): <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/kinderkrippenstudie-kleine-schritte-ins-grosse-unbekannte/69/neste/20.html>, [27. Juni 2008], 1-3.
- Kahn, W.A. (2005): Holding Fast. The Struggle to Create Resilient Caregiving Organizations. New York: Brunner-Routledge.
- Köhler-Weisker, A. (2006): Esther Bick: Eine Pionierin der teilnehmenden Säuglingsbeobachtung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 21. Frankfurt am Main: Stromfeld, 165-177.
- Laewen, H. J., Andreas, B., Hédervári, E., (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 4. unveränderte Auflage. Wernheim und Basel: Beltz.
- Lapierre, André (1998): Die Symbolik der Bewegung: Psychomotorik und kindliche Entwicklung. München: Ernst Reinhardt.
- Lazar, R. A., Lehmann, N., Häußinger, G. (1986). Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: J. Stork (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Stuttgart: Frommann–Holzboog, 185 – 211.
- Lazar, R. A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: Kind und Umwelt, Heft 56.
- Lazar, R. A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 47-82.
- Lazar, R. A. (1993): „Container-Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.) (1993): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 68-91.
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 31, Heft 4, 399-417.
- Lüders, Karin (1997): Bions Container-Contained-Modell. In: Kennel, T., Reerink, G.: Klein-Bion. Eine Einführung. Tübingen: Edition Discord, 85-100.
- NICHD (2005): Child Care and Child Development. Results from the NICHD study of Early Child Care and Youth Development. Edited by the NICHD Early Child Care Research Network. New York: Guilford Press.

- Montada, Leo (2008): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ogden, T. H. (2004): On holding and containing, being and dreaming. In: The International Journal of Psychoanalysis 85. Oxford: Blackwell, 1349-1364.
- Oerter, Rolf (2008): Kindheit. In: Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pérez-Sanchez, Manuel (1995): Die Babybeobachtung. Reflexion über die Geburt des Denkens, seine Bedeutung für die emotionale Entwicklung und die Klinik. In: Günter, Michael und Klitzing, Kai (Hrsg.): Kinderanalyse. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse in Psychotherapie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters, Heft 4. Stuttgart: Klett-Cotta, 332-351.
- Perry, B., Pollard, R., Blakley, T., Baker, W., Vigilante, D. (1998): Kindheitstrauma, Neurobiologie der Anpassung und „gebrauchsabhängige“ Entwicklung des Gehirns: Wie „Zustände“ zu „Eigenschaften“ werden. In: Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie 3, 277-307.
- Racker, H. (1997): Übertragung und Gegenübertragung: Studien zur psychoanalytischen Technik. München, Basel: E. Reinhardt.
- Rauh, Hellgard (2008): Frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 167-245.
- Rosenthal, Jacob (2007): Induktion und Bestätigung. In: Bartels, Andreas und Stöckler, Manfred (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Ein Studienbuch. Paderborn: Mentis, 109-133.
- Schäfer, Gerd E. (2002): Selbst-Bildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie. In: „Das selbständige Kind“. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 12, 120-150.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, 33 – 44.

- Scheerer, Ann Kathrin (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen...“. Konflikt Diagnosen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Zeitschrift für Psychoanalyse 62, 118-135.
- Schermann, K. (2003): Der aufmerksame Blick. Infant Observation eines Kindes im Rahmen der Begleitung durch eine Mobile Frühförderin, die dabei beobachteten Veränderungen und deren Analyse. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Schölmerich, Axel und Leyendecker, Birgit (2008): Elternschaft und Kleinkindbetreuung. In: Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 705-718.
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst: Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts. Münster: LIT.
- Spatz, Marianne (2004): Über die Bedeutung spezifischer Beziehungserfahrungen bei der Beobachtung eines frühgeborenen Kindes nach der Tavistock Methode. Eine Diskussion bezüglich unterschiedlicher Bedeutungsvarianten des „holdings“ im Rahmen eines einjährigen Beobachtungsprozesses. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Strobel, K. (2001): Das Trennungserleben von Kindern im zweiten Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Textor, Martin: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html>, [14. Dezember 2008], 1-7.
- Tietze, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Trudy, K. (2002): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe: Über das Erleben 1-2 jähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Winnicott, D.W. (2002): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, D.W. (2005): Vom Spiel zur Kreativität. Aus dem Englischen übersetzt von Michael Ermann. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wottawa, Karin (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Krippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur „Eingewöhnungsphase“ in der Kinderkrippe. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien.
- Zwettler-Otte, Sylvia (2006): Die Melodie des Abschieds. Eine psychoanalytische Studie zur Trennungsangst. Stuttgart: Kohlhammer.

Lebenslauf

Name	Bock
Vornamen	Agnes Maria
Wohnort	Wien
Geburtsdatum	26. März 1984
Geburtsort	Wien
Schulbildung	2002 Reifeprüfung im GRg 17 Parhamerplatz
Studium	2002 Inskription des Studiums Pharmazie 2003 Studiumswechsel: Inskription des Studiums „Lehramt für PP und Französisch“ 2006 Auslandssemester in Angers (Erasmus)
Zusatzausbildung	2008 Beginn des Universitätslehrganges Psychotherapeutisches Propädeutikum (HOPP)
Berufliche Tätigkeit	seit 2006 Lehrkraft für Französisch bei Lernquadrat seit September 2008 Kinderbetreuung
Ehrenamtliche Tätigkeit	seit 2005 Sozialdienst im Kinderspital St. Anna